



HAL
open science

Épreuves et ressources des enseignants en fin de carrière : Exemple des enseignants de collège en éducation prioritaire

Dominique Zambon

► **To cite this version:**

Dominique Zambon. Épreuves et ressources des enseignants en fin de carrière : Exemple des enseignants de collège en éducation prioritaire. Education. Université de Lyon, 2018. Français. NNT : 2018LYSE2086 . tel-02020308

HAL Id: tel-02020308

<https://theses.hal.science/tel-02020308v1>

Submitted on 15 Feb 2019

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

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



N° d'ordre NNT : 2018LYSE2086

THESE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE LYON

Opérée au sein de

L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 485

Education Psychologie Information Communication

Discipline : Sciences de l'Éducation

Soutenue publiquement le 12 novembre 2018, par :

Dominique ZAMBON

**Épreuves et ressources des enseignants en
fin de carrière.**

*Exemple des enseignants de collège en éducation
prioritaire.*

Devant le jury composé de :

Gilles COMBAZ, Professeur des universités, Université Lumière Lyon 2, Président

Anne JORRO, Professeure des universités, Conservatoire National des Arts et Métiers, Rapporteur

Thérèse PEREZ-ROUX, Professeure des universités, Université Montpellier 3, Rapporteuse

Daniel FRANDJI, Maître de conférences HDR, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de Lyon,
Examinatrice

Françoise LANTHEAUME, Professeure des universités, Université Lumière Lyon 2, Directrice de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale – pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

UNIVERSITE DE LYON

UNIVERSITE LUMIERE LYON2

ECOLE DOCTORALE Education Psychologie Information Communication

Institut des Sciences et Pratiques d'Education et de Formation

LABORATOIRE Education, Cultures, Politiques (EA 4571)

**EPREUVES ET RESSOURCES DES ENSEIGNANTS EN FIN DE
CARRIERE. EXEMPLE DES ENSEIGNANTS DE COLLEGE EN
EDUCATION PRIORITAIRE**

Thèse présentée pour l'obtention du doctorat en sciences de l'éducation
Par Dominique ZAMBON

Sous la direction de Mme la professeure Françoise LANTHEAUME

Présentée et soutenue publiquement le 12 novembre 2018

Devant un jury composé de :

COMBAZ, Gilles, professeur, Université Lyon 2, examinateur

FRANDJI, Daniel, maître de conférences HDR, EspéLyon1, examinateur

JORRO Anne, professeure, Centre National des Arts et Métiers, rapporteur

LANTHEAUME Françoise, professeure, Université Lyon 2, directrice

PEREZ-ROUX Thérèse, professeure, Université Montpellier 3, rapporteur.

A mes parents d'origine italienne.
A mes deux filles et aux quatre petits enfants.
A ma femme

Nous sommes une matière qui épouse toujours la
forme du premier monde venu (Musil, 1956/1995, p.
519)

Remerciements

Je tiens à exprimer toute ma reconnaissance à Françoise Lantheaume pour son exigence et sa rigueur bienveillante, ses conseils précieux et son accompagnement régulier tout au long de cette recherche.

Je remercie les membres du groupe « Durer dans le métier » du Laboratoire Education, Cultures, Politiques pour nos échanges fructueux et les doctorants au cours des séminaires par leurs remarques constructives.

Je remercie très chaleureusement les soixante-dix-neuf enseignants, dix-sept chefs d'établissement ainsi que leurs adjoints, trois directions des SEGPA, et les deux délégués du préfet à la politique de la ville. Merci pour leur disponibilité.
Ce travail n'aurait pas pu advenir sans eux.

Enfin mes remerciements vont à mes proches et plus particulièrement à ma femme pour *l'aménagement quotidien et sa patience qui ont permis ce travail*, à Alexandra Calavassy et Henri Handel pour les relectures constructives, aux amies et amis.

SOMMAIRE

LEXIQUE DES ABREVIATIONS	page 17
INTRODUCTION	page 21
PREMIERE PARTIE : LE CONTEXTE	page 35
CHAPITRE 1 : FIN DE CARRIERE	page 36
1 L'AGE UN MARQUEUR SOCIAL ET PROFESSIONNEL	page 37
2 LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE : ETAT DES LIEUX	page 38
3 FINS DE CARRIERE ENSEIGNANTE	page 42
CONCLUSION	page 47
CHAPITRE 2 : LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE A L'EPREUVE DES REFORMES DU COLLEGE	page 49
1 LES COLLEGES DE LA CINQUIEME REPUBLIQUE : VERS UN COMPROMIS BANCAL	page 50
2 LES ENSEIGNANTS : UN GROUPE PROFESSIONNEL PLUS HETEROCLITE	page 55
3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE : UNE TENTATIVE D'UNIFICATION ?	page 57
4 LES FINS DE CARRIERE A L'EPREUVE DES REFORMES DU COLLEGE ET DE LA FORMATION	page 61
CONCLUSION	page 63
CHAPITRE 3 :L'EDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE : DES ZEP AUX REP⁺	page 64
1 VERS UNE JUSTICE SOCIALE ?	page 66
2 EDUCATION PRIORITAIRE : UN EXEMPLE DE POLITIQUE DE COMPENSATION	page 68
3 DES ZONES PRIORITAIRES AUX RESEAUX D'EDUCATION PRIORITAIRE	page 71
4 BILAN CONTRASTE	page 79
5 LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE TRAVAILLANT EN EDUCATION PRIORITAIRE: DES ACTEURS DE LA TERRITORIALITE	page 84
CONCLUSION	page 85

CHAPITRE 4 : LE COLLEGE EN EDUCATION PRIORITAIRE : ENTRE HISTOIRE ET GEOGRAPHIE	page 87
1 PERFORMANCES ET VIOLENCE ORGANISATRICES DES CHOIX DES FAMILLES	page 88
2 LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE ET LEUR COLLEGE	page 92
3 NORMES LOCALES ET CULTURE D'ETABLISSEMENT	page 93
CONCLUSION	page 94

DEUXIEME PARTIE : ENQUETE EXPLORATOIRE AUPRES DES ENSEIGNANTS	page 96
--	-------------------------

CHAPITRE 1 : LA POPULATION ENQUETEE DANS DEUX ETABLISSEMENTS	page 97
---	-------------------------

1 DESCRIPTION DES ETABLISSEMENTS LABELLISES « ECLAIR »	page 98
1.1 Le collège Mont Rouge	page 98
1.2 Le collège Villantin	page 99
2 LIMITES D'AGE ET ORIGINES SOCIALES DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE	page 100
CONCLUSION	page 102

CHAPITRE 2 : RESULTATS : DES EPREUVES ET UN PARCOURS PROFESSIONNEL SPECIFIQUE	page 103
CONCLUSION	page 106

TROISIEME PARTIE : CADRE CONCEPTUEL – PROBLEMATIQUE - HYPOTHESES DE RECHERCHE	page 108
--	--------------------------

1 DES FIN DE CARRIERE AUX PARCOURS PROFESSIONNELS	page 112
1.1 <i>D'autres</i> rythmes dans les parcours professionnels	page 112
1.2 Fatigue, usure, épuisement chez les enseignants en fin de carrière	page 113
1.3 Fluage et relaxation	page 116
2 LA SOCIOLOGIE DES EPREUVES	page 119
3 RESSOURCES POUR DURER EN EDUCATION PRIORITAIRE	page 130
3.1 La plasticité : une ressource ?	page 130
3.1.1 Une appellation plastique	page 131
3.1.2 Plasticité : un concept pour penser la durabilité professionnelle ?	page 135

3.2 La professionnalité des enseignants en fin de carrière	page 138
3.3 La reconnaissance	page 140
4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESE	page 143

QUATRIEME PARTIE : METHODES D'ENQUETE [page 147](#)

CHAPITRE 1 RECUEIL DES DONNEES [page 148](#)

1 INTENTIONS ET ATTITUDE DU CHERCHEUR [page 148](#)

2 DONNEES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES [page 153](#)

2.1 Population enquêtée : Les professeurs en
éducation prioritaire dans un département [page 154](#)

2.2 Méthode de recueil des données [page 156](#)

2.2.1 Constitution du corpus

2.2.2 *L'entretien semi-directif*

2.3 Choix des méthodes *pour l'analyse* [page 162](#)

CHAPITRE 2 : METHODES DE TRAITEMENT DES DONNEES [page 164](#)

CONCLUSION [page 167](#)

CHAPITRE 3 : PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS ET DE LA POPULATION ENQUETEE [page 169](#)

1 VINGT COLLEGES D'EDUCATION PRIORITAIRE [page 173](#)

2 PRESENTATION DE LA POPULATION : LES ENSEIGNANTS ET
LES CHEFS D'ETBLISSEMENT [page 174](#)

2.1 Les enseignants : population totale et partition en
deux groupes d'âges [page 176](#)

2.1.1 Limite supérieure : 55 ans et plus ; 53 enseignants

2.1.2 Limite inférieure : 54 ans et moins ; 26 enseignants

2.2 Temps partiel et congés de maladie ordinaire [page 177](#)

CONCLUSION [page 181](#)

CINQUIEME PARTIE : RESULTATS DE L'ANALYSE. LES DETERMINANTS DE LA STABILISATION EN EDUCATION PRIORITAIRE DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE [page 183](#)

CHAPITRE 1 : LES DISCIPLINES ET LES AGES FONT DES DIFFERENCES [page 186](#)

1 DEUX GROUPES D'AGE, 55 ANS ET PLUS, 54 ANS ET MOINS : EFFET DE SEUIL	page 188
2 EFFET DE L'APPARTENANCE DISCIPLINAIRE SUR LA LONGEVITE EN E.P	page 190
3 SIMULATION CONCERNANT LA POPULATION N°1 (55 ans et plus)	page 194
4 UN SEUIL D'AGE POUR LA MUTATION HORS EDUCATION PRIORITAIRE	page 197
4.1 Les enseignants plus âgés: 55 ans et plus	page 199
4.2 Les enseignants plus jeunes: 54 ans et moins	page 200
CONCLUSION	page 206

CHAPITRE 2 : INCIDENCES DES DEBUTS DE CARRIERE SUR LA STABILITE DES ENSEIGNANTS DANS LES COLLEGES DE L'EDUCATION PRIORITAIRE

[page 208](#)

1 AUXILIARIAT : LA MODALITE PRINCIPALEE D'ENTREE	page 211
2 INCIDENCE DES ORIGINES SOCIALES SUR L'ACCES AU METIER	page 212
3 STATUT D'ENTREE ET REPARTITION SELON LE SEXE DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE	page 214
4 CHOIX DU METIER	page 216
5 LA TITULARISATION A STABILISE DANS L'ETABLISSEMENT LES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI EN FIN DE CARRIERE	page 219
CONCLUSION	page 222

CHAPITRE 3 : EFFETS SOCIOHISTORIQUES DE L'ETABLISSEMENT. EXEMPLES

[page 225](#)

1 LES CONTEXTES DES COLLEGES LABELLISES « ECLAIR »	page 227
2 ETUDES DE CAS : LES INTERVENTIONS ARCHITECTURALES SUR LE CADRE BATI MODIFIENT LES RAPPORTS SOCIAUX	page 228
2.1 <i>L'architecture et l'image du collège</i>	page 228
2.2 <i>Fusion et restructuration d'établissements</i>	page 233
2.3 Desmathieu : collège de centre-ville classé ECLAIR	page 234
2.4 Terron : l' <i>affiliation</i> marquée des enseignants au collège	page 237
CONCLUSION	page 239

CHAPITRE 4 : L'EFFET CHEF D'ETABLISSEMENT : ENTRE FIGURE EMBLEMATIQUE ET GESTION BUREAUCRATIQUE

[page 241](#)

1 EXERCICE DE LA PROFESSION DE CHEF D'ETABLISSEMENT ET MAINTIEN DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE DANS LE COLLEGE	page 242
2 FIGURES EMBLEMATIQUES	page 246
3 GESTION BUREAUCRATIQUE	page 250
4 CULTURE ET VALEURS COMMUNES ENTRE LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE ET LA DIRECTION	page 252
CONCLUSION	page 253

**CHAPITRE 5 : CONNAISSANCE DU LOCAL ET MAINTIEN
DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE DANS LES COLLEGES DE
L'EDUCATION PRORITAIRE** [page 255](#)

1 L'ANCIENNETE DANS LE COLLEGE DISTINGUE LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE DES PRINCIPAUX	page 256
2 CONNAISSANCE DES ENVIRONNEMENTS : UNE COMPETENCE REVENDIQUEE PAR LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE	page 258
3 LES ENVIRONNEMENTS RENSEIGNENT ET ENSEIGNENT	page 260
4 DES ENSEIGNANTS DE LA TERRITORIALITE ?	page 263
5 CONFLITS DE NORMES : DEPOSSESSION D'UN ART DE FAIRE LOCAL	page 265
CONCLUSION	page 271

**CHAPITRE 6 : ETUDES DE CAS : PLP EN SEGPA
ET PROFESSEURS DE TECHNOLOGIE :
LA FABRICATION COMME ELEMENT DE STABILITE FACE
AUX CHANGEMENTS** [page 273](#)

1 PLP : UN MONDE CLOS POUR CONSERVER UN METIER AIME	page 274
1.1 PLP et usage du corps	page 274
1.2 SEGPA : une déprofessionnalisation en cours	page 277
1.3 La formation distingue les PLP des PE en SEGPA	page 280
1.4 <i>L'Atelier</i> : ancrage professionnel	page 282
1.5 <i>L'adaptation des PLP</i>	page 285
1.5.1 Les arts plastiques : une vision élargie du métier	
1.5.2 Prise de forme ordinaire	
1.5.3 Les enseignantes PLP en SEGPA : <i>l'amertume</i>	
CONCLUSION	page 289
2 PROFESSEURS DE TECHNOLOGIE : UNE PROFESSIONNALITE REMANIEE	page 292
2.1 Changements institutionnels : une épreuve	page 292
2.2 Les enseignants de technologie en fin de carrière dans <i>l'éducation prioritaire</i>	page 293
2.3 <i>Distanciation à l'égard des programmes institutionnels</i>	page 296
CONCLUSION	page 298
3 PLP ET PROFESSEURS DE TECHNOLOGIE : LA FABRICATION DONNE SENS ET CONSISTANCE AU METIER	page 301
CONCLUSION	page 302

**CHAPITRE 7 : DES DISCIPLINES STABILISANTES EN FIN DE CARRIERE :
EPS - LETTRES - HISTOIRE ET GEOGRAPHIE** [page 304](#)

1 L'EPS : UN ROLE EDUCATIF	page 305
1.1 Particularisme revendiqué	page 307
1.2 Complexification dans les activités ordinaires	page 308
1.3 Le rapport au corps et la dimension scolaire	page 309

1.4 Evaluer : un espace de liberté	page 312
CONCLUSION	page 313
2 LES LITTERAIRES : LA LANGUE COMME BIEN COMMUN ET OUTIL D'INSERTION	page 316
CONCLUSION	page 324
3 L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : UNE LOGIQUE CIVIQUE	page 327
CONCLUSION	page 330

SIXIEME PARTIE : RESSOURCES CONSTRUITES PAR LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE POUR DURER [page 333](#)

CHAPITRE 1 : UN PROCESSUS DYNAMIQUE DE DEVELOPPEMENT DE LA PROFESSIONNALITE EN FIN DE CARRIERE [page 336](#)

1 EXPERIENCE ET COMPETENCES DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL	page 337
1.1 Expérience : arts de la mémoire	page 337
1.2 Compétences : arts de faire.	page 340
2 UN EXEMPLE : LA PRISE EN COMPTE DE LA SINGULARITE	page 342
2.1 Dans les situations de travail	page 342
2.2 Par une intelligence pratique	page 345
3 LA PRISE EN COMPTE DE L'IMPREVU ET L'IMPROVISATION	page 347
CONCLUSION	page 355

CHAPITRE 2 : LES RESSOURCES DES RESEAUX FORMELS ET INFORMELS [page 357](#)

1 RESEAUX CONSTRUITES DANS UN ENVIRONNEMENT LOCAL	page 360
1.1 Les courriers électroniques : appuis ou obstacles ?	page 360
1.2 Les réseaux d'établissement	page 361
1.3 Les réseaux externes	page 364
2 RESEAUX INFORMELS	page 367
3 L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR-RESEAU	page 369
CONCLUSION	page 371

CHAPITRE 3 : LES RESSOURCES PERSONNELLES [page 374](#)

1 PARCOURS PERSONNELS	page 376
2 SPHERE FAMILIALE	page 379
3 NATURE ET MODALITES D'INTERVENTION	page 381
3.1 Dispositifs de l'éducation prioritaire	page 381
3.2 Interventions dans d'autres configurations	page 385

3.3 Activités personnelles et collectives	page 388
4 LE SOUTIEN SOCIAL DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE	page 390
5 LES ORIGINES NATIVES : UNE RESSOURCE ?	page 393
CONCLUSION	page 398
CHAPITRE 4 : ÉVOLUTIONS SOCIALES ET RÉFORMES : AJUSTEMENTS ET ACCOMMODATIONS DANS LE MÉTIER	page 401
1 MODIFICATION DES PRATIQUES ENSEIGNANTES FACE A L'EVOLUTION DES PUBLICS SCOLAIRES	page 404
2 L'ACCOMMODATION AUX REFORMES PAR LES FINS DE CARRIERE	page 406
3 LES TICE INTÉGRÉES AU METIER	page 409
CONCLUSION	page 415
CHAPITRE 5 : RECOMPOSITION DIFFERENCIÉES ENTRE SPHERE PROFESSIONNELLE ET SPHERE PERSONNELLE AU REGARD DE L'AGE	page 419
1 EMPRISE DU TRAVAIL SUR LA SPHERE PRIVEE	page 420
1.1 Des limites élastiques selon les individus	page 421
1.2 Césures négociées	page 423
1.3 Porosité subie	page 425
2 AJUSTEMENTS ET ACCOMMODATIONS FACE AU TRAVAIL CONTRAINT	page 428
CONCLUSION	page 434
CHAPITRE 6 : PLASTICITE DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE POUR DURER DANS LE METIER	page 437
1 LA PLASTICITE ET SON ENONCIATION DANS LES ENTRETIENS	page 439
2 PRENDRE LA FORME	page 440
3 DONNER LA FORME	page 448
4 LA PLASTICITE CHEZ LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE	page 454
4.1 La plasticité dans le cycle de vie professionnelle des enseignants	page 455
4.2 Parcours inversés et la <i>fin d'un cycle envisagé</i>	page 457
5 MATRIÇAGE DANS LA CARRIERE	page 460
CONCLUSION	page 463
SEPTIEME PARTIE : RESTER OU PARTIR ?	page 465
CHAPITRE 1 RESTER : ENTRE INTERET ET IDEAL	page 467
1 INTÉRÊTA RESTER DANS LE COLLEGE	page 468

1.1 Raisons utilitaires	page 468
1.2 Le collège : <i>centre d'intérêt</i>	page 472
2 L'AMOUR DU METIER : ENTRE VALEURS ET IDEAL	page 475
3 CHOISIR DE NE PAS PARTIR	page 480
CONCLUSION	page 482
CHAPITRE 2 : CYCLES DE VIE ENTRE BIFURCATIONS ET RECOMPOSITIONS TEMPORELLES	page 483
1 LES BIFURCATIONS COMME RECOMPOSITIONS TEMPORELLES	page 484
2 TEMPORALITES DANS LE METIER	page 487
2.1 Temps partiels et heures supplémentaires	page 488
2.2 Retraits-Tentatives pour bifurquer	page 491
3 CYCLES DE VIE PROFESSIONNELS ET CIVIQUES	page 494
CONCLUSION	page 498
CHAPITRE 3 : L'EPREUVE PROFESSIONNELLE COMPOSANTE DU CHOIX DU DEPART OU DE LA STABILISATION	page 501
1 L'EPREUVE AU CŒUR DU METIER	page 504
1.1 <i>L'institution éprouvante, éprouvée</i>	page 506
1.2 Les représentants de <i>l'institution sources d'épreuves</i>	page 511
1.3 Les collègues <i>sources d'épreuve</i>	page 515
1.4 <i>A l'épreuve des élèves et des familles</i>	page 517
2 L'EPREUVE : INDICATEUR ET REVELATEUR DE COMPETENCES DANS LA CARRIERE	page.520
3 ALLER A L'EPREUVE	page 522
CONCLUSION	page 528
CHAPITRE 4 : HEURS ET MALHEURS DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE	page 530
1 LES FORMES DU DON EN EDUCATION PRIORITAIRE	page 531
1.1 Le don et contre-don : <i>l'acquittement d'une dette ?</i>	page 531
1.2 Dimensions du don chez les enseignants en fin de carrière dans les collèges REP	page 532
1.3 <i>L'entrave au don</i>	page 536
2 LA RECONNAISSANCE FAIT RESTER EN EDUCATION PRIORITAIRE	page 537
2.1 Reconnaissance dans le métier	page 538
2.2 <i>Reconnaissance entre jugement d'utilité et de beauté</i>	page 544
2.3 Reconnaissance extérieure	page 547
2.4 <i>L'absence de reconnaissance</i>	page 551
3 L'EMOTION COMME RAISON DE PARTIR OU DE RESTER	page 553
4 BIEN-ETRE ET ETRE BIEN UNE CONSTRUCTION DANS LA CARRIERE	page 562

4.1 La perception du bien-être chez les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire	page 564
4.2 Etre bien : une appréciation construite par les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire ?	page 565
5 HEURS ET MALHEURS	page 569
CONCLUSION	page 572
CONCLUSION	page 574
BIBLIOGRAPHIE	page 587
INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES (Sommaire)	page 625
RESUME (Mots clefs)	page 628
ABSTRACT (Keywords)	page 629

ANNEXES

Volume 1 : Annexe 1 à 3. Annexe 1 : Présentation des la population - Annexe 2 Guides d'entretien - Annexe 3 : Données institutionnelles et simulation. Annexe 4 : Analyse des discours.

Volume 2 : Entretien des enseignantes et des enseignants, des cheffes et chefs d'établissement, de la directrice et des directeurs de SEGPA, des délégués du préfet à la politique de la ville.

LEXIQUE DES ABREVIATIONS

AEA: Aide Educative Administrative.

AEFE : Agence pour l'Enseignement du Français à l'Étranger.

AFEF : Association Française pour l'Enseignement du Français.

AÉMO : Aide Éducative en Milieu Ouvert.

AEAT : Association des Enseignants d'Activités Technologiques.

AIR : Assises Internationales du Roman.

ALIS : Association pour le Logement et l'Insertion Sociale.

APAE : L'Aide au Pilotage et à l'Auto-évaluation des Etablissements.

APBG : Association des Professeurs de Biologie et de Géologie.

APMEP : Association des Professeurs de Mathématiques de l'Enseignement Public.

APHG : Association des Professeurs d'Histoire et de Géographie.

APMU : Association des Professeurs d'éducation MUsicale.

APSA : Activité Physique Sportive et Artistique.

APV : Affectation à caractère Prioritaire justifiant une Valorisation.

ARTAG : Association Régionale des Tziganes et de leurs Amis Gadjés.

ATP : Aide au Travail Personnalisé.

BCD : Bibliothèque Centre Documentaire.

BIR : Bulletin d'Information Rectorale.

BM : Brevet de Maîtrise Diplôme de niveau IV délivré par les Chambres de métiers et d'artisanat.

BMP : Blocs de Moyens Provisoires.

BP : Brevet Professionnel Diplôme de niveau IV. Il peut être exigé pour la création d'une entreprise.

CADA : Centre d'Accueil des Demandeurs d'Asile.

CAEI : Certificat d'Aptitude à l'Enfance Inadaptée.

CAFI-PEMF : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Instituteur et de Professeur des Ecoles Maître Formateur.

CAFEP : Certificat d'Aptitude aux Fonctions d'Enseignement du Privé.

CAPA : Commission Administrative Paritaire Académique.

CAPN : Commission Administrative Paritaire Nationale.

CAP SAIS : Certificat d'Aptitude Pédagogiques Spécialité d'Adaptation et d'Intégration Scolaire.

CARDIE : Conseillers Académiques Recherche-Développement Innovation et Expérimentation.

CARIP : Centre Académique de Ressource Informatiques et Pédagogique.

CARSAT : Caisse d'Assurance Retraite et de la Santé Au Travail.

CASNAV : Centre académique pour la scolarisation des enfants allophones nouvellement arrivés et des enfants issus de famille itinérantes et de voyageurs.

CCOP : Commission de Coordination pour l'Offre de Proximité.

CET : Collège d'Enseignement Technique.

CFG : Certificat de Formation Générale.

CLAIR : Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite.

CLA : CLasses d'Accueil dans le second degré.

CLIN : CLasse d'Initiation pour non-francophones.

CLIS CLasses pour l'Inclusion Scolaire.

COP : Conseiller d'Orientation Psychologue.

COTOREP : Commissions Techniques d'Orientation et de REclassement Professionnel.

CPPN : Classe Pré-Professionnelle de Niveau.

CREPS : Centre de Ressources et d'Expertise et de Performance Sportive.

CROP Centre de Rééducation de l'Ouïe et de la Parole.

CUCS : Contrats Urbains de Cohésion Sociale.

DA : Dispositif d'Alternance.

DEAF : Diplôme d'Etat d'Assistant Familial.

DHG : Dotation Horaire Globale.

DIJEN : Dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale.

DIMA : Dispositif d'Initiation aux Métiers en Alternance.

DNB : Diplôme National du Brevet.

DP3 : Découverte Professionnelle trois heures.

DSA : Dispositif de Socialisation et d'Apprentissage.

D.S.Q : Développement Social de Quartiers.

ECLAIR : Ecoles Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite.

EANA : Enfants Allophones Nouvellement Arrivés.

EIP : Enfants Intellectuellement Précoces.

EGPA : Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré.

EMC : L'enseignement moral et civique.

EMT : Education Manuelle et Technique:

EMS : Etablissement Médico-sociaux.

ENAF : Enfants Nouvellement Arrivés en France.

EOR : Ecole des Officiers de Réserve.

EREA : Etablissements Régionaux d'Enseignement Adapté.

ETAPS : Educateur Territorial des Activités Physiques et Sportives.

FLE : Français Langue Etrangère.

FLS : Français Langue Seconde.

GEVA.SCO : Guide d'EVALuation des besoins SCOLAIRE. (Élève en situation de handicap)

GFEN : Groupe Français d'Education Nouvelle.

HSE : Heure supplémentaire d'Enseignement.

IDEF : Institut pour le Développement de l'Emploi et de la Formation.

IEN-ET : Inspecteur de l'Education Nationale et de l'Enseignement Technique.

IEHEDN : Institut des Hautes Etudes de la Défense Nationale.

IME : Institut Médico-Educatif.

IMP : Institut Médico-Pédagogique.

IMPro : Institut Médico-professionnel.

IREPS : Institut Régional d'Education Physique et Sportive.

ISAA : Institut Supérieur d'Agriculture et d'Agro-alimentaire.

ITEP : Instituts Thérapeutiques, Educatifs et Pédagogiques.

IVAC : Indicateurs de Valeur Ajoutée en Collège.

NBI : Nouvelle Bonification Indiciaire.

NPNRU : Nouveau Programme National de Renouvellement Urbain.

MLDS : Mission de Lutte contre le Décrochage Scolaire.

PAI : Projet d'Accueil Individualisé.

PASIE : Pôle Académique de Soutien à l'Innovation et à l'Expérimentation.

PDMF : Parcours Découverte des Métiers et des Formations.

PJJ : Protection Judiciaire de la Jeunesse.

PMT : Préparation au Marché du Travail.

P.R.E. Projet de Réussite Educative.

RASED : Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté.

SES : Section d'Education Spécialisée.

SESSAD : Service Education Spécialisée et de Soins à Domicile.

SMPR : Service Médico-Psychiatrique Régional.

SNETA : Syndicat National de l'Enseignement Technique et professionnel.

STMG : Sciences et Technologies du Management et de la Gestion. (Baccalauréat)

TA : Titulaire Académique.

TDAH : Troubles et Déficits de l'Attention avec ou sans Hyperactivité.

TOC : Troubles Obsessionnels Convulsifs.

TOP : Troubles de l'Opposition avec Provocation.

TZR : Titulaire sur Zone de Remplacement.

UEREPS : Unité d'Enseignement et de Recherche d'Education Physique et Sportive.

ULIS : Unité Localisée pour l'Inclusion Scolaire.

UNSS : Union Nationale du Sport Scolaire.

VSMA : Volontaire au Service Militaire Actif.

ZSP : Zone de Sécurité Prioritaire.

INTRODUCTION

L'éducation prioritaire fait peur

A chaque rentrée scolaire la presse relate des témoignages¹ de nouveaux enseignants mutés dans les collèges de l'éducation prioritaire. Les conditions d'entrée dans le métier sont parfois éprouvantes dans les établissements labellisés REP, notamment lorsque les jeunes enseignants sont confrontés à la violence provoquant une souffrance au travail. Ils peuvent estimer que la formation reçue ne les a pas suffisamment préparés à leur installation dans leur premier poste. (Perez-Roux & Lanéelle, 2013).

L'éducation prioritaire fait fuir, à n'en point douter. La « ZEP » c'est le berceau des violences urbaines, des populations ségréguées et en difficulté scolaire. Le rapport du CNESCO² de 2016 affiche la lente et irrémédiable dégradation de ces environnements : l'éducation prioritaire serait devenue une « discrimination négative » (Cnesco, 2016, p. 8). Chaque année, par cohortes entières, de jeunes enseignants arrivent dans ces territoires et d'autres plus âgés en partent. Les enquêtes statistiques de la DEPP indiquent clairement que des affectations en début de carrière sont plus importantes dans les établissements de l'éducation prioritaire. En 2015 (fin de l'enquête), les enseignants âgés de trente ans au plus représentent 3,7% des effectifs pour 2,2% dans les établissements du second degré hors labellisation REP ou REP³. En revanche, le profil des âges s'inverse à partir de 40 ans et se maintient sur les fins de carrières.

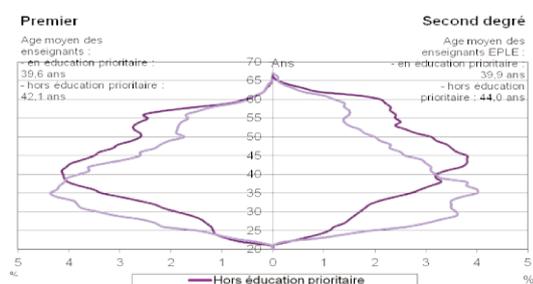


Figure 1 Pyramide des âges des enseignants des premier et second degrés publics en et hors éducation prioritaire, en 2015-2016 (en %)

¹ Cunéo, L. & Delcourt, J (2014) Jour de collège. Une prof débutante en banlieue. Patricot, A. (2011) Autoportrait du professeur en territoires difficile. Gallimard.

² Conseil national d'Evaluation du Système scolaire [CNESCO] : Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités Septembre 2016.

³ Bilan social 2016. MEN-DEPP. Source : MENESR-DEPP, annuaires Agape mars 2015, EPP février 2015.

La notion de carrière fait encore débat en sociologie, est-il encore possible d'évoquer le concept de carrière au regard d'un travail sans qualités (Sennett, 2000), d'une profession soumise à l'épreuve de la flexibilité (Marquis & Fuselier, 2008/2), ou au contraire pour celui ou celle qui en a fait une œuvre militante (Fillieule & Mayer, 2001). Bien que la carrière des enseignants titulaires semble moins contrainte que celle des salariés du secteur privé, ils sont cependant confrontés au « sale boulot », à la flexibilité et n'en restent pas moins, pour certains, des militants.

Pour ce qui nous concerne ce sont les enseignants en fin de carrière qui demeurent dans les collèges de l'éducation prioritaire nous ont interrogé. La notion de fin de carrière est à la fois sociale et subjective, les enseignants de cinquante ans et plus ne se décrivent pas obligatoirement comme « en fin de carrière » et vivent cette période diversement. Une classe d'âge, les cinquante ans et plus, reste dans ces environnements bien que le barème des points accumulés leur permette de partir. Ce paradoxe a été à l'origine de notre questionnement : quels sont les déterminants qui permettent aux enseignants de durer dans les collèges de l'éducation prioritaire et pourquoi restent-ils ?

La banlieue : une géographie prioritaire

La notion de banlieue doit être restituée dans une approche historique et sociale (Tellier, 2008). Le vocable a des acceptions variables liées aux origines et aux territoires urbains (Jourdan-Lombart, 1972). Une polysémie qui recouvre des significations qui se suivent chronologiquement : elles sont préalablement juridiques par l'exercice des droits féodaux, géographiques en tant qu'espaces (ceintures, bordures de ville, faubourgs) et sociologiques par le type de populations qui vivent dans ces lieux. (Vieillard-Baron, 2006). Actuellement, le principe juridique semble parfois remis en question avec l'expression « zone de non-droit »⁴ qui désigne les ghettos populaire qui s'opposent aux ghettos que construisent les plus riches en tant que ghettos du gotha (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007), il est vrai qu'en France le ghetto est social, « *la ségrégation s'affirme et délimite de plus en plus nettement les zones en fonction des niveaux de richesse* » (Pinçon & Pinçon-Charlot, op.cit., p. 92). Selon ces auteurs, les classes dominantes exercent un pouvoir sur la partition du territoire qu'ils qualifient de « violence spatiale ». (Pinçon & Pinçon-Charlot, op.cit., p. 27).

⁴ France Culture : Y a-t-il des zones de non-droit ? Le 17 octobre 2016. Invités S. Body-Gendrot, D. Peyrat & A. Henni. La notion de non-droit n'existe pas dans le droit, il s'agit d'une formulation médiatique.

L'enclave, qui s'édifie à travers la pauvreté ou la richesse, constitue un lieu qui ne détient plus de souveraineté, « un lieu clivé, cerné, partagé, un lieu hanté ». (Derrida, & Dufourmantelle, 1997, p. 134). L'assignation géographique, souvent en dehors de la ville-centre, maintient une ségrégation territoriale et sociale de populations issues des classes populaires. Cette partition a été initiée, non sans un certain mépris social par les planificateurs, urbanistes et architectes des années 1960. (Jarcy, 2015).

Les banlieues se sont étendues, densifiées, renouvelées ; cependant, « les équilibres humains *ne sont pas d'ordre numérique* » (Pétonnet, 2012, p. 56) mais relèvent d'une plus grande complexité. Les espaces urbains sont, pour différentes raisons, régis par des tensions spatiales provoquées par les rapports entre les populations urbaines qui font apparaître des « jeux de distance et de proximité » (Battegay, 2000, p. 242). Les carrefours de cultures sont dus aux vagues d'immigration successives et les arrivants importent leurs modes de vie qu'ils maintiennent au sein d'associations diverses, avec une implication au plan local plus ou moins importante. (Roussé, 2000). A titre d'exemple, une forte communauté lusophone de la ville de Marbanges a requis la création d'un poste de professeur de portugais au collège Quentin Rufans⁵ où nous avons enquêté.

Habiter en banlieue engendrerait des modes de vie particuliers, l'action de la puissance publique tente de prendre en compte « ces vies inégales » (Fassin, 2018). « J'habite en banlieue », dans tel quartier, peut être un marqueur social. Les chefs d'établissement qui habitent dans le logement de fonction d'un collège de banlieue, peuvent dans certaines occasions, être confrontés à des épreuves ségrégatives. Les chefs d'établissement qui habitent dans le logement de fonction d'un collège de banlieue, peuvent dans certaines occasions, être confrontés à des épreuves ségrégatives, ce que notre enquête confirmera⁶.

La banlieue est devenue un sujet de la recherche universitaire en plein essor ; durant la décennie 1970 - 1980 quinze titres d'ouvrages scientifiques reprenaient cette appellation alors qu'il en est dénombré plus d'une centaine entre 1990 et 2000. (Faure, 2003, p. 67).

Des études de type ethnographique se sont intéressées aux enseignants aux travaillant dans les collèges de banlieue (Lepoutre, 1997), mais les enseignants aujourd'hui en fin de carrière des collèges de banlieue ont-ils des profils spécifiques qui les distingueraient de ceux qui sont hors éducation prioritaire ?

⁵ Les noms des villes, des collèges et des personnes ont été anonymisés.

⁶ Extrait des entretiens des enseignants [EE01 à EE79], des chefs d'établissement [ECE01 à ECE17], directeurs de SEGPA [ED01 à ED03] et des délégués du préfet à la politique de la ville [EDPV1 et EDPV2] sont disponibles en annexe n°5.

La moitié (53,2%) des enseignants en fin de carrière auprès desquels nous avons enquêté ont grandi en banlieue et se reconnaissent en partie dans les publics populaires, une enseignante de lettres déclare appartenir au lumpenprolétariat ou de milieux très modestes. Toutefois, la proximité sociale n'est pas réductible aux seules origines sociales ou natives ; des enseignants issus de classes moyennes et supérieures de la population sont eux aussi restés dans ces environnements.

Les prémices de la politique de la ville ont donné lieu à l'aménagement d'une cinquantaine de zones urbaines à la périphérie des grandes agglomérations, dont « *l'objectif a été l'amélioration des logements et la création d'un fond d'aménagement urbain* »⁷ avec les services collectifs⁸ associés. Plusieurs rapports ont composé le socle de ces interventions étatiques au début des années 1980 et plus spécifiquement celui intitulé : « Ensemble refaire la ville » (Dubedout, 1983) qui traite des quartiers déshérités et préconise la mise en œuvre d'opérations de développement social des quartiers [DSQ] et la création d'un conseil national [CNDSQ]. Les impulsions politiques associent l'exclusion de populations en difficulté d'insertion par le travail à la délinquance dans des territoires particuliers : les banlieues. La République est bien « *exclusive, et non excluante, car elle n'énonce pas les règles de l'exclusion* » (Fraisie, 2000, p. 62). Exclusive par la partition territoriale organisée sur des principes historiques et socioéconomiques, et non excluante car le droit n'est pas convoqué pour exclure des individus. La banlieue, aujourd'hui encore, c'est mettre au ban à des lieues les populations aux destins inégaux, hors de la ville-centre.

Concomitamment à ces impulsions étatiques relatives à la politique de la ville, la mise en place des zones d'éducation prioritaire⁹, est engagée¹⁰ par le ministère de l'Education nationale. C'est dans ce contexte, lié à la révolte des banlieues du plateau des Minguettes à Lyon, que le Ministère de la Politique de la Ville a vu sa création, réponse par une modernisation de l'Etat (Linhart, 1992). L'objectif pour la politique de la ville est « d'assurer l'égalité entre les territoires, de réduire les écarts de développement entre les quartiers défavorisés et leurs unités urbaines et d'améliorer les conditions de vie de leurs habitants. »¹¹ avec l'apparition des zonages : zones urbaines sensibles (ZUS) pour les plus défavorisées aux zones de redynamisation urbaines (ZRU) pour les populations plus mixées.

⁷ Arrêté du 24 août 1976 instituant un Fonds d'aménagement urbain [FAU].

⁸ Circulaire du 3 mars 1977 relative au fonds d'aménagement urbain et au groupe interministériel habitat et vie sociale.

⁹ Circulaire n° 81-238 du 1er juillet 1981 et Circulaire n° 81-536 du 28 décembre 1981.

¹⁰ Octobre 1981 : création de la CNDSQ (Commission nationale pour le développement social des quartiers), instituée par le Conseil des ministres du 23 décembre 1981 après avoir été annoncée par Pierre Mauroy (La CNDSQ ne sera consacrée par décret qu'en 1986 : décret n°86-163 du 6 février 1986).

¹¹ Loi n° 2014-173 du 21 février 2014 de programmation pour la ville et la cohésion urbaine, article 1.

Ces deux ministères ont mis en œuvre ce qui peut être défini comme une « géographie prioritaire » relative à une approche sociale afférente au spatial, en lien avec celle des « populations en difficulté » sociale, économique, soumises aux pièges de l'exclusion qui « devient alors la question sociale ». (Castel, 1995, p. 19). L'action publique tente de répondre aux problèmes économiques, sociaux et scolaires engendrés par les logiques urbaines d'enclavements, mais aussi de paupérisation, d'ethnisation des populations. L'intrication entre les difficultés scolaires et les territoires s'ancre principalement dans les banlieues, ce qui a fait désigner les établissements réunissant ces deux critères comme des « établissements de la périphérie » (van Zanten, 2012). Une appellation qui ne recouvre pas entièrement la réalité de l'éducation prioritaire puisqu'un certain nombre de collèges relevant de ce classement se situent dans des grandes agglomérations et non pas en bordure, comme le collège Desmathieu de notre enquête, ou ceux situés dans les zones rurales (qui ne sont pas l'objet de cette étude).

Cependant, la banlieue n'est pas réductible à une opposition entre centre-périphérie, intégration-marginalité, culture légitimée-éclats de révolte, variété architecturale et urbanisation uniforme ; elle adopte des formes culturelles inspirantes. La banlieue représente plus qu'elle n'est, « elle se donne à la fois *pour ce qu'elle est* et comme un signe de notre condition moderne », (Sansot, 2009, p. 232) en nous révélant à ce que nous sommes. La banlieue ne se réduit pas à une catégorisation sociale ou à des résultats d'enquête, elle est plus que cela.

L'éducation prioritaire conséquence d'un processus de massification

Les politiques compensatoires de l'éducation prioritaire s'inscrivent dans un processus historique issu de la massification et de la prise en compte des publics de banlieue populaire (Palheta, 2011). L'afflux des élèves issus des classes populaires a engagé d'autres problèmes aux enseignants (Dubet, 2008) par la confrontation de normes et de cultures différentes. La conséquence pour les enseignants du secondaire est qu'ils « *n'enseignent plus à une élite partageant les références culturelles mais à un ensemble d'une classe d'âge* ». (Condette, 2007, p. 249).

L'école de la nation a été édifiée dans le cadre d'un « pacte républicain » permettant à tout individu un accès à la formation soutenu par le principe d'une « égalité des chances ». La massification a été l'une des réponses de la modernité en rupture avec les sociétés précédentes (Arendt, 1986). Ce qui fait « masse » c'est la standardisation, que ce soit pour les objets

manufacturés ou les procédures. La massification de l'enseignement par une égalité d'accès au collège a imposé une rationalisation qui a donné lieu, pour l'école, à une normalisation des programmes sur l'ensemble du territoire, imposant aussi une évolution de la formation des enseignants. L'afflux d'élèves dans le premier cycle du secondaire a redéfini la place de l'école en devenant une question sensible puisqu'elle « touche à ce noyau des significations fondamentales, et partant, à la consistance même du lien politique » (Chevallier, 1998, p. 15). La massification issue de l'instauration du collège unique en 1975, aboutissement d'un processus de six années depuis la réforme Berthoin en 1959, a eu plusieurs conséquences majeures qui ont bouleversé les fondements du métier d'enseignant (Robert, 1993). La première a été l'afflux d'élèves, souvent issus des milieux populaires porteurs d'une « culture spécifique » (Pasquier, 2005), qui n'étaient pas admis auparavant dans les filières longues du collège. La seconde concerne le recrutement d'enseignants en nombre, les PEGC ou les maîtres auxiliaires essentiellement, qui ont comblé la pénurie de certifiés, provoquant une perte de prestige des corps enseignants. « La croissance des corps enseignants a été la *réponse tardive à l'explosion scolaire* » (Lang, 1999, p. 121). Enfin, le collège a été le lieu des principales discordes entre les tenants d'un accès massifié et ceux défendant une « méritocratie républicaine ». Une demi-décennie après l'instauration du collège unique, les désordres au sein de l'organisation dus aux orientations politiques provoquent l'entropie du premier cycle du secondaire. L'égalité d'accès n'est pas l'« égalité des chances », l'organisation scolaire ne peut faire face à l'afflux par la nature même des mécanismes de socialisation scolaire. Une révolte des banlieues durant l'été 1981 fait écho, six ans après, à cette déconvenue et révèle dans l'espace public la problématique des banlieues. La création des zones d'éducation prioritaire dès la rentrée de 1981 est la réponse institutionnelle. Elle se réalise dans la précipitation, les premières circulaires en témoignent. Les enseignants affectés dans ces environnements sont pour beaucoup les anciens instituteurs devenus PEGC à qui sont attribuées les classes qui regroupent le plus d'élèves en difficulté (SES, CPPN, CPA). Ces enseignants ont pu vivre une certaine discrimination et pour la plupart, ils n'ont pas reçu de formation appropriée.

Des capésiens aux motivations diverses : rapprochement du domicile, militants pédagogiques, logique du système d'affectation, intègrent aussi les ZEP. Aujourd'hui les profils sont restés, dans une certaine mesure, assez constants ; les jeunes enseignants ont remplacé les PEGC en SEGPA, les contractuels suppléent aux maîtres auxiliaires, la proportion des multi-affectés,

quel qu'en soit le statut, est de 9,1% dans le second degré¹². Une affectation sur deux, concerne les certifiés des collèges en éducation prioritaire, ils sont souvent en début de carrière. L'image dégradée de l'éducation prioritaire est associée dès l'origine aux dynamiques sociohistoriques et territoriales où les publics d'origine populaire sont concentrés. La jeunesse des enseignants¹³ nommés dans ces environnements, leur moindre expérience, la multi-affectation renforcent un séparatisme territorial acté par l'institution (La DEPP classe les établissements en EP ou hors EP).

A la rentrée 2013, (au début de notre enquête) il y a 5,5% des élèves dans les collèges classés écoles, collèges, lycées ambition, innovation et réussite [ECLAIR] 14,2%. Les établissements sont en réseaux ambition et réussite [RAR] ou en réseaux de réussite scolaire [RRS], et les élèves sont majoritairement issus de milieux défavorisés. Les trois quarts (72,6%) des effectifs scolarisés en ECLAIR ont des parents ouvriers ou inactifs et plus de la moitié (58,7%) habitent dans une zone urbaine sensible [ZUS]¹⁴.

La banlieue ce n'est pas « monolithique » comme l'affirme un enseignant d'histoire géographie en début de carrière [EE35, p. 437]. La catégorie « éducation prioritaire » renvoie souvent à cette une image réductrice. Les travaux de recherche, qu'ils soient de type ethnographique (Lepoutre, 1997 ; Pétonnet, 2012), comparatif (Frاندji et al., 2008) ou bien ciblés sur des aspects spécifiques, ont tenté de colmater ces « trous d'information » (Giddens, 2012, p. 400) pour les rendre plus intelligibles. Les trois décennies de politiques de l'éducation prioritaire attestent des changements à l'œuvre dans ces contextes. Par ailleurs, des populations qualifiées de populaires, notamment par ses segments inférieurs (Siblot, Cartier, Coutant, Masclet & Renahy, 2015) génèrent d'autres problématiques relatives aux conditions d'enseignement. Il s'agit de l'incertitude des situations pédagogiques, de la mouvance des cadres qui font peur ; elles sont constitutives de l'anxiété des jeunes enseignants alors qu'elles peuvent devenir pour des enseignants en fin de carrière, la motivation, l'antienne d'un métier protéiforme. Là où il y a transformation, il y a instabilité, et « l'instabilité est la preuve que quelque chose se passe, qu'il y a de l'absence, du manque, de l'incomplétude » (Dewey, 2014, p. 164). Hormis les travaux de Dominique Cau-Bareille (2014, 2009) sur les fins de carrière des enseignants du premier degré, la carence d'étude

¹²DEPP. Note d'information n° 27, septembre 2015. Les personnels de l'Éducation nationale en 2013-2014. Source : MEN-DEPP.

¹³ Le rapport de la cour des comptes « Gérer les enseignants autrement. Une réforme qui reste à faire. Octobre 2017. La recommandation n°11 préconise que les agrégés ne soient plus affectés au collège.

¹⁴ Bilan social 2015, p. 60.MEN-DEPP.

concernant les fins de carrière d'enseignants travaillant dans l'éducation prioritaire a guidé ce travail.

Un projet « au soir » d'un parcours professionnel

Les quinze années passées en lycée professionnel nous ont permis d'acquérir une connaissance partielle des élèves majoritairement issus des collèges de l'éducation prioritaire. Une bifurcation vers l'IUFM, puis l'ESPE, nous a incité au partage et à l'accompagnement d'une professionnalité émergente (Jorro & Ketele, 2011) chez les professeurs stagiaires du génie-civil. En effet, le passage de professionnels du bâtiment à professionnels de l'enseignement a requis d'autres modalités de formation, principalement dues à l'imprégnation d'expériences antérieures pour ces nouveaux enseignants (Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, 2008). Les épreuves de réalité vécues par les PLP stagiaires lors des premières confrontations dans leurs classes de lycées professionnels ont fait apparaître un certain désarroi chez PLP stagiaires. La formation alternée « nécessite aussi une appropriation par le sujet qui doit construire le sens de son action » (Perez-Roux & Lanéelle, 2015, p.21). Nous avons mis en place un partenariat avec des collèges labellisés RAR et RRS (à l'époque) et l'IUFM pour permettre à ces nouveaux professeurs de LP d'apprécier la distance culturelle et sociale qui les séparent de ces publics, de mieux comprendre les attitudes des élèves en difficulté scolaire et d'adapter leurs interventions.

Au regard de l'intérêt porté par les différents acteurs nous avons étendu ce module de formation à l'ensemble des stagiaires : CPE, PLP et enseignants du second degré. Les chefs d'établissement, maîtres de stage expérimentés volontaires ont permis la réalisation de ce parcours de découverte de l'éducation prioritaire. La prise en compte de la grande variabilité des situations de travail du fait du haut degré d'incertitude a été le support des immersions et constitue une de nos hypothèses de travail sur le lien entre l'environnement de travail et la façon dont les enseignants de plus de cinquante ans maintiennent ou pas leur activité en éducation prioritaire. Pour nous, les environnements de l'éducation prioritaire influent en effet sur la pratique du métier d'enseignant.

L'observation dans le cadre de la formation de la découverte d'un métier par les professeurs stagiaires et de l'expertise des maîtres de stage (en milieu ou fin de carrière) nous a conduit à associer la construction de la professionnalité dans le parcours professionnel à l'âge.

Les réflexions engagées au sein du laboratoire Education, Cultures et Politiques (EA 4571) sur les fins de carrière enseignante¹⁵ nous ont montré la faiblesse des travaux et c'est la piste que nous avons décidé d'explorer.

Une enquête exploratoire durant l'année 2013 sur deux collèges tous deux catégorisés REP à l'époque, nous a permis de rencontrer sept enseignants et a validé l'intérêt de ce questionnement. Il a ensuite été nécessaire d'étendre notre objet d'étude sur une vingtaine de collèges, appartenant tous à un même département, celui de l'agglomération de Coulangeat¹⁶. Soixante-dix-neuf enseignants, dix-sept chefs d'établissement, trois directeurs de SEGPA et deux délégués du préfet à la politique de la ville ont été rencontrés, ce qui a constitué un recueil de données important à traiter que nous avons assumé au seuil d'une retraite qui laissait la possibilité de consacrer du temps à ce travail de recherche. Trois éléments ont soutenu ce choix : nos origines populaires, les parcours migratoires de parents italiens et notre parcours scolaire, (notre premier diplôme est le certificat d'études).

D'un projet à l'objet de recherche

Le manque de travaux de recherche sur cet objet - les fins de carrière dans l'éducation prioritaire - est avéré. Notre projet est de comprendre les motivations que des enseignants en fin de parcours professionnel à demeurer dans les contextes particulièrement éprouvants.

Deux contraintes caractérisent le métier des enseignants travaillant dans les collèges de l'éducation prioritaire. La première concerne les populations ségréguées des banlieues et le rapport qu'elles ont à la forme scolaire, notamment à la langue écrite et parlée qui peut constituer une entrave à l'apprentissage scolaire, alors que métier d'enseignant est un métier d'une parole emprisonnée par la langue. La seconde est la spécification des territoires par les politiques de l'éducation prioritaire et de la ville qui distinguent les espaces entre eux. D'une part celles les banlieues rassemblent des populations ségréguées emprisonnées socialement par le territoire, d'autre part les banlieues bourgeoises qui se protègent. Les nombreuses réformes ont façonné le métier aux configurations locales qui font d'un collège en éducation prioritaire une entité spécifique.

¹⁵ Enquête collective portant sur l'enseignement primaire et le secondaire : Comment les enseignants durent-ils dans leur métier en bonne santé ? À laquelle à contribué notre travail de thèse.

¹⁶ Nous avons décidé d'anonymiser le nom de l'académie car la plupart des établissements du département de Coulangeat ont été des lieux d'enquête.

La professionnalité des enseignants en fin de carrière résulte des sollicitations externes et internes à l'organisation du travail. Elle peut être conçue comme une forme d'« achèvement ». L'achèvement (Action de mener à son terme; état de ce qui est arrivé à son terme. - Qualité de perfection visée par une œuvre, perfection effective de sa facture.) [CNRTL] ce qui nous semble plus conforme que la notion d'aboutissement (Extrémité, endroit où quelque chose, notamment un chemin, aboutit - Terme auquel on aboutit, avec ou sans effort) [CNRTL].

Les enseignants en fin de carrière maintiennent, pour certains, leur engagement et subissent une usure inévitable (Huberman, 1989), occasionnant une souffrance ordinaire (Lantheaume & Hérou, 2008). Ils reconfigurent le métier au plus près d'un public qui ne croit plus obligatoirement à une légitimité professionnelle tant que les enseignants n'apportent pas la preuve de son existence. A cette tension s'ajoute l'obligation de distinguer dans la « masse » la singularité des individus à qui l'école doit permettre, pour chacun d'eux, de se construire de manière autonome en tant que sujet de sa propre éducation. La délégation aux acteurs locaux de l'éducation prioritaire à tenter de maintenir les missions d'éducation auprès des jeunes de banlieue relève d'une obsession de nombre de responsables politiques qui est « celle de *savoir qui s'occupe des jeunes et à quel moment* ». (Martuccelli, 2002, p. 99), faisant du métier d'enseignant une impossibilité à satisfaire les demandes. De quelle façon se débrouillent les enseignants pour se satisfaire des tensions entre normes professionnelles et valeurs, entre idéal d'un métier et impossibilité à tenir cet idéal ? (Dujarier, 2012). En effet quelle allégation peut être émise à l'encontre de cette formulation lapidaire « Donner plus à ceux qui ont moins » apparu à la fin des années 1960 (Robert, 2002) non opposable puisqu'elle invoque l'universalisme ? Aristote dans *Ethique à Nicomaque* énonçait déjà que si « *les personnes ne sont pas égales, elles n'auront pas de parts égales* », ce que Rawls reprend en énonçant « *qu'il faut traiter des cas semblables de manière semblable* » (2009, p. 91). Les politiques de compensation relèvent de ce constat.

Ne pouvant tenir dans la durée face aux injonctions contradictoires, les enseignants en fin de carrière travaillant en éducation prioritaire opèrent des ruptures, des transformations du métier et dans le métier où les épreuves font système. La réalité du travail les éloigne d'un idéal de métier impossible à satisfaire et de normes idéalisées par l'institution. Les attentes des familles, des enseignants eux-mêmes, sont fortes vis-à-vis de l'organisation scolaire. Les collèges de l'éducation prioritaire accueillent les populations des banlieues et sont confrontés aux failles de l'« égalité scolaire » affichée comme idéal à atteindre. Les enseignants restés dans ces environnements sont-ils portés par les grands récits (Lyotard, 1979) qui disparaissent

avec l'avènement des sociétés postmodernes (Arendt, 1983) ? Les enseignants en fin de carrière qui sont restés dans les collèges de l'éducation prioritaire sont-ils les héritiers de mai 1968 ? La « prise de parole » (De Certeau, 1994) pour ces enseignants qui ont vécu les événements de mai 1968, ou ont été des acteurs pour les plus âgés, est-elle devenue un outil politique mis au service d'une démarche critique ? De ces interrogations est née la tentative de compréhension du maintien d'enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire et des ressources qu'ils mobilisent pour durer. Quels sont les déterminants qui font rester ces enseignants dans les collèges de banlieue ?

La thèse s'organise autour de deux orientations et se scinde en sept parties. La première orientation expose les cadres contextuels et conceptuels ainsi que la méthodologie adoptée, la seconde présente les résultats et les conclusions que nous proposons ainsi que leur discussion.

La première partie pose le cadre contextuel permettant de comprendre les environnements dans lesquels s'organise le métier. Les fins de carrière sont abordées au prisme de l'âge devenu un marqueur social et du vieillissement. Un défi pour les individus, l'image des seniors du secteur privé a subi une dégradation du fait des politiques concernant les préretraites ; elles ont eu des influences sur le métier d'enseignant. Le collège en tant qu'institution et la formation des enseignants définissent le cadre et la nature des interventions attendues par l'institution. Les politiques de l'éducation prioritaire durant trois décennies ont façonné l'organisation scolaire et tentent de réguler, avec plus ou moins de réussite le projet d'égalité des chances.

La deuxième partie présente les modalités et les résultats de l'enquête exploratoire qui ont été le point d'appui pour développer l'exploration vers d'autres établissements à partir de questions formulées de façon plus précise.

La troisième partie aborde le cadre conceptuel à propos des fins de carrière en abordant la fatigue, l'usure et le fluage. Ensuite sont présentés les notions d'épreuve et de système d'épreuves reposant sur la description des disputes et, des consensus qui permettent les critiques et d'identifier la nature des ressources mobilisée par les enseignants.

La quatrième partie est consacrée à la méthodologie qui a permis la collecte du matériau au moyen d'entretiens focalisés sur le parcours des enquêtés et les épreuves du travail en l'éducation prioritaire, en lien avec leur âge. Une présentation des établissements précède celle de la population enquêtée qui permet de connaître les

contextes de travail. Cette partie présente aussi les outils qui ont soutenu le traitement l'analyse des données.

La cinquième partie « Analyse des données » s'intéresse aux variables explicatives de la stabilisation dans l'établissement. Plusieurs caractéristiques sont examinées : l'appartenance disciplinaire et la durabilité dans le collège, les effets du début carrière et de l'établissement, de son management ainsi que de son environnement.

La sixième partie « Ressources construites par les enseignants en fin de carrière pour durer » explore les ressources formelles et informelles à l'aune de l'expérience et des compétences construites dans le parcours professionnel. La notion de plasticité est mise en œuvre pour comprendre, au regard des épreuves, les recompositions et réaménagements du métier et de la façon de le faire.

La dernière partie « Rester ou partir ? » présente des pistes d'analyse à propos du don, de la reconnaissance, du bien-être, pourtant constitutives de l'acte d'enseigner et d'éduquer. Et les enseignants en fin de carrière, dans les entretiens, se réfèrent à ces dimensions de l'acte pédagogique qui font rester ou partir.

Ce travail s'inspirant de la sociologie pragmatique ou « des épreuves » prend en compte l'emprise des logiques de l'institution sur les pratiques professionnelles localisées. Les enseignants traduisent les prescriptions pour les rendre opératoires dans un environnement spécifiques, débattent de celles-ci, justifient de leur action lors d'épreuves, recherchent des compromis plus ou moins stabilisés. La plupart d'entre eux se réfèrent à un régime de justice dominant et tentent de combler les failles d'un système devenu inégalitaire. Une approche réticulaire met par ailleurs au jour l'importance des réseaux associant des humains et non humains, des hybrides « simple mélange de chose naturelle et de symbole social » (Latour, 1997, p. 73), qui constituent les supports et cadres de l'action des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire. L'engagement cognitif de ces enseignants, mais aussi corporel en tant que médium « *en réinvestissant la dimension corporelle de l'action.* » (Bidet, 2011, p. 272) est intégré à notre réflexion. L'étude des fins de carrière des enseignants travaillant dans les collèges de l'éducation prioritaire a exigé de notre part, des approches diversifiées du fait de la complexité même du sujet, d'où une pluralité de références théoriques pour éviter un réductionnisme ne permettant pas de saisir la réalité rencontrée lors de notre enquête, et afin de construire une compréhension à la fois sociologiquement fondée et sensible.

PREMIERE PARTIE

LE CONTEXTE

CHAPITRE 1 : FIN DE CARRIERE

La littérature scientifique aborde les âges de la vie et les différentes approches selon qu'elles étudient la fragmentation des âges, examinent les parcours de vie, l'aspect générationnel, la santé. Les enquêtes sociologiques selon le prisme retenu, celui des âges, des parcours, des générations (Van de Velde, 2015) montrent les effets du vieillissement des individus et analysent l'image de l'âge dans nos sociétés contemporaines, y compris au travail. La « fin de carrière » est une notion floue. D'une part la « fin » varie selon les périodes, les politiques publiques, les branches professionnelles, le ressenti des individus, d'autres part, tous les salariés n'ont pas tous une carrière désormais du fait des nouvelles incertitudes et mobilités statutaires. (Sennett, 2000). Cependant, elle reste valable pour les fonctionnaires titulaires, ceux qui constituent la population que nous avons étudiée, hormis quelques exceptions.

I L'ÂGE : UN MARQUEUR SOCIAL ET PROFESSIONNEL

Le critère de l'âge a été un déterminant couramment utilisé pour la cessation d'activité, imposant une partition entre les différentes périodes de la vie en distinguant notamment le travail de la retraite. Cette dissociation issue de luttes ouvrières a posé la retraite comme un droit constitutif du travail, reconnaissant de fait sa prévalence dans l'espace social. La référence au travail associe la légitimité d'une inactivité rémunérée à celle construite par les prélèvements sociaux afférents au labeur durant la période d'activité par la catégorisation entre actifs et inactifs. La retraite devient en ce sens le prolongement d'une carrière professionnelle. Les rapports sociaux entre partenaires, arbitrés par l'Etat, répondent à un triple enjeu concernant l'avancée en âge: celui du vieillissement comme un droit social à la retraite, celui d'une reconnaissance d'un mode de vie d'un groupe spécifique (les retraités) et celui de la participation à la production de la richesse de la nation (Guillemard, 1986).

Les crises économiques du début des années 1970 ont imposé des parcours professionnels moins linéaires interrogeant les séparations entre travail et retraite par l'imposition de périodes d'inactivité plus ou moins longues. Face au chômage, les interventions publiques ont visé la prise en charge de populations vieillissantes privées de travail par la « culture d'une sortie précoce » (Guillemard, 2010). Les préretraites ont pu être perçues dans la classe ouvrière « comme un droit, un dû » (Beaud & Pialoux, 2005, p. 75) et reposent sur la légitimité à quitter les organisations du travail en fin de carrière pour bénéficier des dispositifs mis à leur disposition (Bellini & Duyck, 2009). « *La norme pour le salarié n'est plus l'emploi mais l'accès aux transferts sociaux* » (Guillemard, 2010, p. 133).

Les effets du vieillissement de la population s'ajoutent à ceux des politiques d'inactivation au travail par les modalités des préretraites. L'enclenchement en fin de carrière d'un processus d'inactivité en amont de la retraite acté par les organismes paritaires et l'action publique soulèvent la question de « la soutenabilité du travail » en fin de carrière (Volkoff & Molinié, 2013). Les représentations sociales de cette catégorie concernant les quinquagénaires, y compris pour les fonctionnaires, évoluent. L'âge deviendrait un « marqueur social » face à l'emploi, l'action publique a intégré cette dimension comme en témoigne la loi contre les discriminations¹⁷.

Les séparations entre ces différentes temporalités sont mises à l'épreuve par des démarcations de plus en plus mouvantes. La diversité des statuts professionnels complexifie la définition du droit au départ, de même que l'instauration du critère de la pénibilité des métiers dans la carrière d'un salarié depuis 2011¹⁸. Les 50 ans et plus sont souvent exclus du marché de l'emploi (ils représentent 31,1% des chômeurs) et deviennent une priorité gouvernementale en 2015¹⁹. Ce groupe d'âge des salariés devient un paradoxe. D'un côté il y a le financement d'une sortie précoce du marché du travail, de l'autre côté le maintien au travail est valorisé, voire imposé par les réformes des retraites. C'est le passage d'un « statut *d'amortisseur social à celui de l'anomalie économique* » (Bellini & Duyck, 2009, p. 180).

Les différentes politiques publiques concernant les préretraites ont été déclinées pour l'Education nationale avec la cessation progressive d'activité [CPA], mais la disparition de ce dispositif pose la question de la soutenabilité du travail pour les enseignants en fin de carrière. Les conséquences des sorties précoces octroyées dans le secteur privé ont modifié le regard des directions des ressources humaines de l'Education nationale sur les fins de carrière des enseignants.

2 LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE : ETAT DES LIEUX

L'Europe offre un paysage diversifié selon les pays. Il y a 8,3 millions de personnes en Europe qui travaillent dans les métiers de l'éducation, du primaire à l'enseignement supérieur

¹⁷ Loi n°2001-1066 du 16 novembre 2001 relative à la lutte contre les discriminations. L'âge apparaît explicitement dès le premier article. (L. 122-45).

¹⁸ Arrêté du 30 mars 2011 fixant la liste de référence des lésions consécutives à un accident du travail et identiques à celles indemnisées au titre d'une maladie professionnelle, mentionnée à l'article R. 351-24-1 du code de la sécurité sociale.

¹⁹ Conférence de presse de Monsieur François REBSAMEN, Ministre du Travail, de l'Emploi, de la Formation professionnelle et du Dialogue social. Prévenir, aider, accompagner. Lundi 09 Février 2015. Source : travail-emploi.gouv.fr/.../DP. Nouvelles solutions face au chômage de longue durée. Fichier PDF.

en 2013. Les femmes représentent, toutes catégories cumulées, 70% de cet effectif, elles sont sous-représentées dans l'enseignement supérieur (41%) et majoritaires dans le secondaire (64%) et surreprésentées dans le primaire (85%). Les données d'Eurostat²⁰ indiquent que la proportion des enseignants en fin de carrière de cinquante ans et plus s'élève à plus d'un tiers en 2013 soit 2,9 millions (34,9%), principalement dans le secondaire (39,2%) avec une réelle disparité selon les pays. En Italie, le corps professionnel est très vieillissant puisque cette catégorie représente 61,9%, elle est de 41,7% en Suède et 40,1 % en Grèce. En ce qui concerne les enseignants du secondaire, la variation entre pays est contrastée, elle est de 68,7% en Italie, 37,3% en Grèce et 32,5% en France²¹. Les pays membres de la communauté européenne ne sont pas confrontés aux mêmes problématiques des fins de carrière et du renouvellement générationnel. La distribution au sein de la classe d'âge comprise entre cinquante ans et soixante-cinq ans, avec une incrémentation de cinq ans, apporte d'autres indications. La part la plus âgée de ce groupe, (les 60-65 ans) compose 40% du corps des enseignants en Italie et en Suède, alors qu'elle n'est que de 16% en France et à peine 10% en Belgique.

Les fins de carrière offrent donc un panorama différent dans la communauté européenne en ce qui concerne le renouvellement générationnel au sein de ce groupe professionnel.

En ce qui concerne la France, les enseignants de cinquante ans et plus sont 24,3% dans le premier degré en 2015²² avec une implantation hétérogène sur le territoire métropolitain. La répartition par sexe de ce groupe se compose de 23,1% de femmes contre 35,6% d'hommes. Le second degré présente des ratios différents du premier, 28,4% sont des femmes et 33,2% des hommes. La classe d'âge des cinquante ans et plus est de 33,8% chez les agrégés, 27% pour les certifiés et 36,6% des PLP. Au-delà de ces chiffres, une réelle disparité territoriale émerge avec l'examen du ratio des cinquante ans et plus rapporté à celui des moins de trente ans.

Dans le second degré, les disparités d'affectation sur le territoire sont patentes, la part des quinquagénaires s'affaiblit dans les académies d'Île de France, Amiens, Centre (Orléans-Tours) ont des enseignants plus jeunes, (entre 11 et 28 enseignants de 50 ans et plus pour 10 de moins de 30 ans), que celles du littoral ouest ou sud par exemple. La concentration maximale des plus de cinquante ans s'établit dans l'académie de Montpellier où la proportion

²⁰ Eurostat communiqué de presse 170/2015 du 2 octobre 2015. Source : <http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7017582/3-02102015-BP-FR.pdf/0482c851-ea44-4da6-8414-69b0aba1d19d>.

²¹ Ibid.

²² Bilan social 2015. MEN-DEPP. p. 288.

des enseignants est particulièrement élevée : pour 10 d'entre eux de moins de 30 ans, 120 ont 50 ans ou plus en 2013-2014²³, deux fois plus que dans le premier degré. Le territoire offre donc une image très contrastée, voire inégalitaire en ce qui concerne la répartition de ces quinquagénaires et complexifie l'accès à ces régions dans les procédures administratives de mutation. L'âge devient un marqueur territorial.

Les enseignants affectés dans les établissements de l'éducation prioritaire pour l'année 2014-2015 représentent plus du cinquième de l'effectif pour le premier degré (écoles élémentaires et primaires) et plus du dixième (12,3%) dans le second, dont 8,3% sont des titulaires remplaçants (affectés ou disponibles). La répartition des effectifs nationaux relative aux enseignants affectés dans les collèges de l'éducation prioritaire classés RRS ou ECLAIR (le classement REP⁺ est intervenu en 2016) est variable selon le statut. Les certifiés et professeurs d'EPS [PEPS] représentent 14,6% des effectifs nationaux contre 5% des agrégés et 4,7% des PLP²⁴. Les deux corps en voie d'extinction, PEGC²⁵ et adjoints d'enseignement [AE] composent respectivement 19,7% et 1,2% de l'effectif national. La répartition par sexe est sensiblement identique, 12,5% de femmes et 12,1% d'hommes. La part des enseignants de moins de trente ans relevant de l'éducation prioritaire est supérieure à celle de l'ensemble des enseignants, 26,3% dans le premier degré et 20,1% dans le second. La distribution par corps professionnels montre une surreprésentation des moins de trente ans, les certifiés et PEPS sont 23,5% et les agrégés 9,3% des effectifs nationaux. La répartition par sexe est identique, 20,2% pour les femmes contre 20% pour les hommes²⁶.

Les écarts par classe d'âge entre la proportion d'enseignants affectés en éducation prioritaire et hors éducation se maintiennent, qu'ils soient du premier ou second degré. Pour le second degré les enseignants de moins de trente ans représentent 2,2% des effectifs intervenant dans les établissements hors éducation prioritaire contre 3,7% de ceux en éducation prioritaire. Ce n'est que sur le dernier segment, les soixante-soixante-cinq ans que la différence s'atténue sensiblement²⁷.

A la fin de l'année civile de 2016 les enseignants et enseignantes de moins de 50 ans affectés dans un collège public sont 25,5% en REP - REP⁺ et 74,5% hors éducation prioritaire. En ce

²³ DEPP. Note d'information n°27, septembre 2015. Les personnels de l'Éducation nationale en 2013-2014. Champ : personnels enseignants en activité au MEN Source : fichier de paye 2014

²⁴ Bilan social 2015. MEN-DEPP. Source : MEN-DEPP, annuaire EPP février 2015.

²⁵ Intégration des PEGC dans les corps des professeurs certifiés et des professeurs d'éducation physique et sportive N.S. n° 99-172 du 29 octobre 1999 - NOR : MENP9902347N RLR : 824-2 -MEN - DPE.

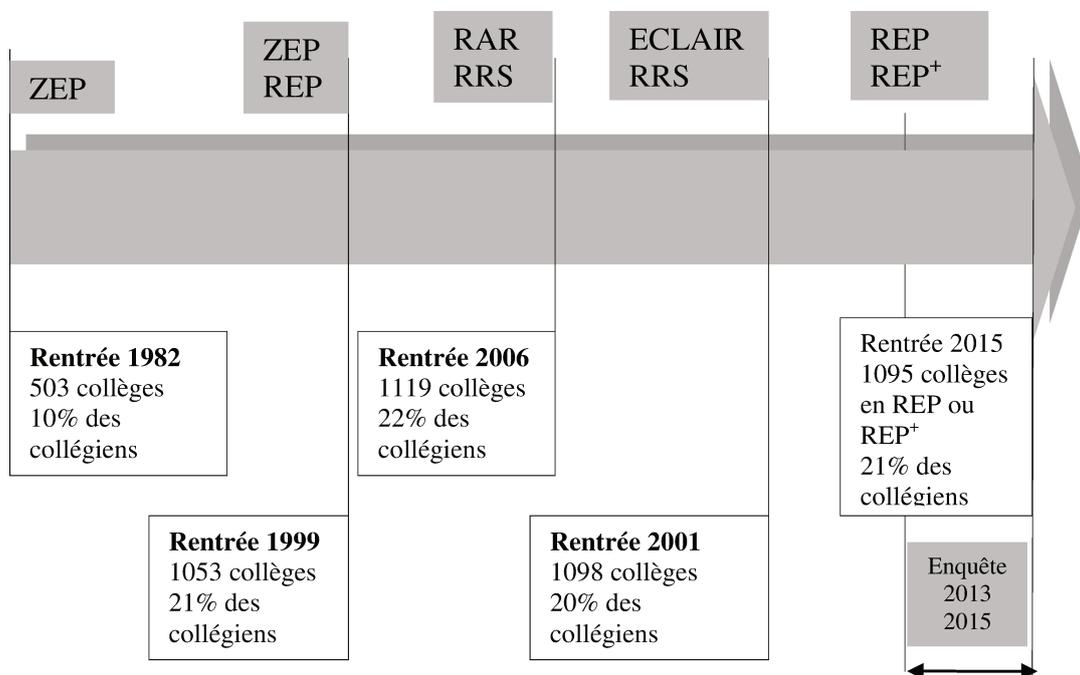
²⁶ Bilan social 2015. MEN-DEPP. Source : MEN-DEPP, annuaire EPP février 2015.

²⁷ Ibid.

qui concerne la classe d'âge des 55 ans et plus les proportions sont différentes, les collèges de l'éducation prioritaire en accueillent une proportion de 17,3% contre 82,7% hors EP. La part des fins de carrière semble esquisser une désaffection, même si ces enseignants représentent un peu moins du cinquième des effectifs nationaux.

A la rentrée 2017 l'éducation prioritaire regroupe 365 collèges en réseaux d'éducation prioritaire renforcés (REP⁺), leur répartition n'est pas homogène sur le territoire. Ainsi, en France métropolitaine, la part des collégiens en REP⁺ oscille entre 0,4 % pour l'académie de Dijon et 13,5 % pour celle d'Aix-Marseille. La moitié des élèves d'origine sociales défavorisée sont scolarisés dans les établissements classés REP⁺²⁸. La jeunesse des enseignants en éducation prioritaire se maintient, 38% des professeurs de collège en REP⁺ ont 35 ans ou moins, cette part est de 36% en REP et de 22% hors éducation prioritaire, ce qui montre en creux que la part des 50 ans est sans doute plus faible en éducation prioritaire.

Nous proposons figure ci-dessous²⁹ pour faciliter la compréhension des acronymes utilisés en éducation prioritaire, qui seront développé au chapitre 3 de la présente partie et tout au long de la thèse:



²⁸ DEPP. Note d'information n° 18.02. L'éducation prioritaire. Etat des lieux. Source : MEN-DEPP.

²⁹ La figure est issue de la note d'information n°18.02, de février 2018 de la DEPP.

3 FINS DE CARRIERE ENSEIGNANTE.

En France, les fins de carrières dans la fonction publiques commencent à être abordées comme un objet d'étude (Lobry & Neiertz 2005 ; Tiberghien, 2006 ; Vallemont, 2001), pour autant celles des enseignants demeurent peu visibles dans la littérature hormis les travaux de Dominique Cau-Bareille (2012) et l'enquête du laboratoire Education, Cultures, Politiques³⁰. Le conseil d'orientation des retraites [COR] reconnaît que les dernières années des carrières professionnelles dans la fonction publique est « une spécificité mal prise en compte » (COR, 2006, p. 49). Les dispositifs concernant la cessation progressive d'activité [CPA] ont disparu et celui de la cessation de fin d'activité [CFA] est devenu moins attractif. Ces aménagements de la fin d'activité ont concerné jusqu'à 860 000 salariés du privé et du public fin 1983 (Jolivet et al., 2014). Le conseil constate une grande disparité selon les secteurs de la fonction publique dû à un déficit de réflexion sur les multiples enjeux, parfois contradictoires (COR, 2006, p. 51-52). Ce rapport ne fait pas de distinction, sauf à de très rares exceptions, (police et finances), entre les différents ministères de la fonction publique et les caractéristiques spécifiques des métiers et des fins de carrière. Cependant, certaines administrations ont pu ébaucher quelques pistes en ce qui concerne les postes mis à disposition pour des reconversions d'agents souhaitant changer de ministère, mais les effectifs sont en trop faibles quantités et les ministères ne proposent pas de solutions globales et transférables. D'autres rapports s'intéressent aux métiers de l'enseignement : la MGEN (Fotinos & Horenstein, 2011), le sénat de 2012³¹, mais les fins de carrière ne sont pas abordées explicitement. C'est un objet d'étude peu visible, pourtant le vieillissement et les fins de parcours professionnels sont des enjeux devenus importants dans la société et pose la question du remplacement générationnel.

Les enseignants de collège âgés de plus de cinquante ans, au moment de l'enquête début 2013, représentent une part significative des effectifs nationaux (19%), la proportion de femmes âgées de 55 ans est de 6,8% et celle des hommes de 12,2% soit pratiquement un cinquième des effectifs³². La baisse des recrutements (Périer, 2004) témoigne de la diminution du nombre de postes mis au concours pendant de nombreuses années et de la moindre

³⁰ Rapport de recherche : Lantheaume, F. (2016). Comment les enseignants durent-ils dans le métier ? Usure, adaptation, épreuves et ressources. Tapuscrit. Lyon : laboratoire ECP, juin. Voir la présentation de ses résultats le 31 mai 2016 à l'ENS de Lyon, Chaire UNESCO pour la formation des enseignants au XXI^e siècle : <http://chaire-unesco-formation.ens-lyon.fr/Fins-de-carriere-des-enseignants-25>.

³¹ Rapport d'information, n°601 session ordinaire de 2011-2012.

³² Source : EN-MESR DEPP Repères et références statistiques - édition 2012 - Les personnels p. 288.

attractivité du métier. Le renouvellement générationnel est mis en tension, l'institution incite les personnels à prolonger leur activité par des mesures de valorisation des pensions avec la prise en compte de surcote. Toutefois, à l'approche de la retraite, la santé est mise à l'épreuve du travail, les enseignants évoquent la fatigue, l'usure voire l'épuisement.

La diversité des disciplines en collège offre un panorama complexe dans l'appréciation sur les causes de cette pénibilité du travail liée au vieillissement. Les changements de programmes ont pu entraîner de véritables bouleversements par le changement de la définition des activités ; c'est le cas des professeurs d'éducation manuelle et technique devenus professeurs de technologie. Une approche plus théorique a réorienté les contenus disciplinaires, la spécialité d'origine ne permet plus parfois d'asseoir une connaissance support de ressources personnelles et didactiques. Le manque « ressenti » de légitimité met à mal l'expérience, celle-ci n'est plus le « produit-*joint de l'activité* » (Vincens, 2001, p. 22). Une lacune de l'expérience peut être une entrave et compose autant d'épreuves pour celles et ceux qui ne se reconnaissent plus dans le travail et par le travail (Volkoff, 2012).

Les disciplines des langues vivantes ont connu des modifications sensibles par la transformation des apprentissages délaissant une forme académique centrée sur l'écrit pour une pratique accentuée de l'oral plus adaptée dans l'apprentissage d'une langue. Cette transition accentue l'engagement de l'enseignant dans les interactions orales et la distribution de la parole. La pénibilité est accrue dans les environnements moins propices, particulièrement lorsque les classes ne sont pas dédoublées. L'introduction des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement [TICE] dans les disciplines linguistiques peut, le cas échéant, accroître le stress pour celles et ceux qui n'ont pas su négocier ce basculement avec l'utilisation des matériels informatiques (Brétancourt, 2007). L'accès aux ressources disponibles sur le réseau Internet, l'intégration dans les activités d'objets numériques sont éléments d'incertitudes et de dysfonctionnement possibles. L'âge modifie-t-il la capacité à réorganiser le métier à l'aune de ces prescriptions institutionnelles et des changements techniques ?

La charge de travail s'est accrue dans les contextes de l'éducation prioritaire, les difficultés sont une réalité « constitutive du métier » (Lantheaume & Hérou, 2008). Les tâches se réalisent de plus en plus au domicile avec l'utilisation des courriels ou des réseaux pour des tâches administratives (livret des compétences, bulletins trimestriels, suivi d'élèves, et cahier

de texte électronique, etc.). Toutefois, la principale raison avancée par les enseignants concerne le fait de devoir de plus en plus rester dans l'établissement pour des réunions avec des collègues ou les parents (62%)³³. L'alourdissement des tâches des enseignants est un avis partagé, que ce soit par les enseignants eux-mêmes, les personnels d'encadrement ou les syndicats professionnels comme l'indique le rapport de l'inspection générale³⁴. L'accroissement de la charge de travail peut être difficile à quantifier et n'est pas porté par tous les enseignants de la même manière et selon les cycles professionnels dans la carrière. L'investissement est plus important en début de carrière, ralenti avec la présence d'enfants en bas âge ensuite, le temps de travail est de nouveau très élevé pour les enseignants âgés de 60 ans ou plus³⁵. Toutefois, dans les contextes de l'environnement de l'éducation prioritaire, le contact avec les familles peut donner lieu à de véritables confrontations du fait des enjeux liés à l'école et occasionner une consommation de temps et d'énergie. Le déni des parents à propos des actes non conformes de leurs enfants en classe, (insultes entre élèves, usage du téléphone, provocations, absence de matériel, etc.) ajoute à la fatigue, d'autant que les enseignants en fin de carrière ont connu antérieurement des relations plus apaisées. Ils se réfèrent à des situations de début et milieu de carrière où leur parole n'était pas remise en cause. Néanmoins, une présence longue dans l'établissement permet à ces enseignants d'établir par la connaissance de la fratrie, proche ou élargie, des relations plus tempérées.

D'autres aspects apparaissent en fin de carrière, les effets du bruit sont moins tolérés avec l'âge par les enseignants et ont des effets sur la santé. Les transformations physiologiques du corps provoquent plus de fatigue, les évolutions dues au vieillissement sont porteuses d'un surcroît de fatigue (Cau-Bareille, 2009).

La prise en compte du vieillissement des enseignants dans la loi de 2003 pour le secteur public (prolongation de celle de 1993 du secteur privé), et celle de 2010³⁶ conforte l'alignement des régimes du public sur celui privé, et ne distingue en rien les spécificités des professions ou les évolutions du métier. Les nouvelles dispositions augmentent la durée du travail par l'éloignement du seuil de départ à la retraite. L'égalité hommes femmes est mentionnée dans la loi, des mesures marginales concernant les enseignantes prennent en compte la durée des congés maternités dans le calcul de la pension avec un effet négligeable sur le montant des

³³ Les dossiers enseignants et personnels de l'éducation. Enseigner en collèges et lycées en 2008, p. 86. MEN.

³⁴ Rapport n°2012-070, juillet 2012. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes. Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale.

³⁵ DEPP. Note d'information 13.13, p. 3. Source : MEN-DEPP.

³⁶ Loi n° 2010-1330 du 9 novembre 2010 portant réforme des retraites.

pensions ce qui incite certaines femmes à continuer de travailler au-delà de l'âge légal de départ à la retraite. L'avantage attribué aux mères de trois enfants qui ont exercé dans la fonction publique depuis au moins quinze ans disparaît pour les nouvelles générations d'enseignantes, abrogé en 2010. (Hilary & Louvet, 2013). Cette dernière possibilité ne prend plus en compte la part invisible du travail des femmes dans l'espace domestique, part sensible de la fatigue due aux tâches de la sphère familiale qui s'ajoutent à celle du métier. Les nombreuses activités des femmes hors de l'école constituent un alourdissement de la pénibilité qui amplifie les effets dus au vieillissement. Les enseignantes sont soumises à de nombreux arbitrages entre l'engagement requis dans le domaine professionnel et les multiples exigences familiales. La recherche d'un équilibre entre ces deux sphères est soumise à des choix individuels. L'implication ne peut être réduite au seul domaine professionnel, elle se doit d'être saisie dans une perspective plus globale (Curie, 2002), notamment pour les femmes, mobilisées plus que les hommes dans les contraintes domestiques (Ponthieux & Schreiber, 2006). Les femmes encore en activité sont par ailleurs aidantes auprès de leurs parents âgés, ont des enfants encore à charge. Elles appartiennent aux générations « sandwich » et les conciliations qu'elles mettent en œuvre sont parfois assimilées à un certain désengagement par les équipes de direction ou pédagogiques. Des attitudes qui peuvent entraîner, pour les enseignantes concernées, un malaise, si ce n'est une souffrance. La demande d'un temps partiel peut être une solution dans le maintien d'un accommodement entre le domaine professionnel et domestique. La recherche d'un compromis entre fatigue et préservation de soi, ne s'organise pas pour échapper aux obligations, mais tente d'établir un équilibre entre la disponibilité aux autres, (collègues, élèves) et la famille. L'accord espéré par cette nouvelle alternative n'est pas toujours acquis, que ce soit par un emploi du temps parfois trop morcelé ne permettant pas une conciliation entre vie professionnelle et personnelle et elle se traduit parfois par une certaine mise à l'écart dans les projets notamment. Le décrochage professionnel attribué au temps partiel soustrait l'enseignante aux constructions d'actions interdisciplinaires nécessitant une présence plus importante au sein des équipes. La mise en retrait est due aussi à des comportements externes, les collègues jugeant qu'un temps partiel, associé à l'âge, témoigne d'une moindre disponibilité contredisant les objectifs du demandeur. (Lantheaume, 2016).

L'aménagement des plages d'intervention sur la semaine permet aux enseignants la conservation en fin de carrière de facteurs de motivation qui autorisent l'accomplissement d'un enseignant dans son engagement et sont de « puissants déterminants de la satisfaction au travail » (Hansez; Bertrand; Keyser (de) & Pérée, 2005, p. 218). Les facteurs de

mécontentement sont souvent inhérents à l'organisation et peuvent être résolus par une réflexion collective s'appuyant sur un diagnostic adapté. Dans le cas contraire, les enseignants en fin de carrière, qui ont connu de nombreuses réformes, peuvent se désengager sans faire partager leur expérience.

L'âge modal du départ à la retraite en 2003 chez les enseignants se situe autour de soixante ans avec une distinction importante ; les instituteurs et professeurs des écoles sont dans l'obligation de terminer l'année scolaire, les enseignants du second degré ne sont pas contraints par cette obligation. Dans les faits, les départs se concentrent entre soixante et soixante-deux ans (génération de 1956) pour les enseignants du second degré avec certains particularismes ; certains personnels enseignants préférant une décote face à l'allongement de la durée de cotisation, d'autres prolongeant d'un ou deux trimestres pour bénéficier du taux plein.

La disparition du dispositif de cessation progressive d'activité [CPA]³⁷ en 2011 a renforcé la problématique de l'aménagement des fins de carrière. Les enseignants du secondaire ont plus utilisé ce dispositif : 53% d'entre eux contre 17% pour les autres fonctionnaires (Vallemont, 2001). Les enseignants face à la fatigue et l'usure due au métier, ne peuvent procéder qu'à un désengagement par les temps partiels. Une cessation d'activité dépend principalement d'un positionnement personnel lié aux relations aux pairs, au contexte et se traduit diversement selon les individus. Certains sont fatigués, voire usés et aspirent à un départ au plus près de l'âge légal, d'autres maintiennent leur activité plus longtemps. Le vieillissement correspond à une transformation biologique inhérente à la vie, avec des traductions physiques, psychiques et sociales vécues individuellement et diversement. L'évaluation chez l'individu de ces différents aspects se traduit notamment par le sens donné au métier, sa « pénibilité vécue » (Molinié, 2005) avec pour conséquence un souhait de cessation d'activité anticipée ou une prolongation au-delà de l'âge légal. Le travail n'est pas toujours envisagé comme tenable jusqu'à la retraite d'autant que le seuil du départ recule sans cesse.

La notion de plaisir au travail par une création renouvelée dans l'incertitude (Menger, 2009) permet le maintien d'une mobilisation forte d'autant que les enseignants quinquagénaires peuvent se distancer d'une forme instituée du métier qu'autorise la fin de carrière. Les enseignants de cinquante ans peuvent subir les effets de la fatigue, d'usure,

³⁷ Circulaire du 06 décembre 2010 relative aux conséquences de la loi n° 2010-1330 du 9 novembre 2010 portant réforme des retraites sur les modalités d'entrée et de sortie du dispositif de cessation progressive d'activité.

désappointement favorisant le retrait. Cependant, l'engagement ciblé dans les activités pédagogiques favorise le maintien de l'engagement.

Les données de 2015 de la DEPP³⁸ confirment la tendance d'une consommation plus importante de congés de maladie ordinaires [CMO] pour les enseignants de l'éducation prioritaire pour 49% d'entre eux contre 45,6% hors éducation prioritaire. Cependant, des variations sensibles apparaissent entre les enseignants, la soutenabilité du travail dans les environnements difficiles est aussi une appréciation individuelle au regard de l'âge.

L'allongement de la formation des enseignants jusqu'au master contribue également, par un effet mécanique, à prolonger celui de la carrière professionnelle qui devient plus longue en raison de la prolongation du temps de cotisations nécessaire. Cet aspect ne concerne pas cette étude, la population rencontrée n'a pas été soumise à la mastérisation, mais la prolongation des cursus universitaires associée à celle du départ à la retraite à taux plein, montre l'actualité de notre projet qui pourrait être utilisé à l'avenir comme point de repère concernant la comparaison avec la génération précédente, celle qui est l'objet de notre étude. Cela va aussi engager de nouvelles perspectives pour la recherche à propos des générations futures d'enseignants des collèges de l'éducation prioritaire

CONCLUSION

Les enseignants en fin de carrière dans l'éducation prioritaire représentent encore un petit cinquième des effectifs nationaux, bien que cette proportion diminue. La disparité des disciplines offre un panorama contrasté du vécu en fin de carrière. La fatigue, l'usure apparaissent comme une « pénibilité vécue » et indiquent d'autres facteurs qui contraignent le travail et le rendent plus pesant. La suppression de la cessation progressive d'activité [CPA] limite le choix d'une réduction du temps de travail et peut engager un questionnement du rapport au travail avec l'âge. Le temps partiel peut éloigner un enseignant de la communauté notamment dans la réalisation des projets. L'aménagement de plages d'intervention permet de diminuer la fatigue. La difficulté à réaliser une activité dépend aussi des conditions contraignantes qu'impose l'organisation du

³⁸ DEPP. Note d'information n°7 février 2015. Proportion d'enseignants de collège ayant pris un CMO et durée moyenne des CMO par âge, en et hors éducation prioritaire hors éducation prioritaire. Source : MEN-DEPP.

travail proprement dite. La consommation des congés de maladie ordinaire [CMO] est plus importante dans les environnements de l'éducation prioritaire qu'hors EP.

CHAPITRE 2 :
LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE A
L'EPREUVE DES REFORMES DU COLLEGE

1 LES COLLEGES DE LA CINQUIÈME REPUBLIQUE : VERS UN COMPROMIS BANCAL

Le collège constitue cette charnière entre l'école primaire accessible au plus grand nombre et le lycée qui permet l'accès aux études supérieures. Il a été l'objet de nombreux enjeux politiques et de controverses notamment depuis la massification de l'enseignement. Le Haut Conseil de l'Éducation dans l'introduction de son rapport de 2010 souligne les polémiques qui agitent autant l'opinion publique que le monde éducatif : des voix « considèrent que le collège est le « maillon faible » de notre système éducatif, et certains soutiennent que l'instauration du « collège unique » par la loi du 11 juillet 1975 est à l'origine de cette situation » (2010, p. 5). Cette métaphore est reprise par la ministre de l'Éducation Nationale³⁹ pour décrire le collège dans la chaîne du système éducatif. La confusion entre un « collège unique » et un « collège uniforme » contribue à masquer la distinction des cursus scolaires qui s'opèrent dans le premier cycle du secondaire. Ces établissements sont devenus « des « milieux » d'orientation » différents. L'analyse fait apparaître des différences de sélectivité entre collèges, non réductibles aux différences de public» (Danvers, 2009, p. 106).

La réduction du collège à un maillon faible « ne certifie pas un allègement des contraintes que le collège impose aux adolescents mais au contraire une pression plus forte exercée sur eux » (Zaffran, 2012, p. 101) du fait des enjeux constitutifs du premier cycle du secondaire concernant l'orientation des destinées scolaires. Cette faiblesse attribuée au collège ignore les contraintes fortes qui pèsent sur les acteurs, que ce soit les chefs d'établissement, enseignants ou les élèves. Le déni de l'affaiblissement du collège révèle l'aspect le plus contradictoire (Dubet, 2008) de l'organisation scolaire par la délégation aux acteurs à résoudre des logiques discordantes de sélection et d'égalité, d'éducation et d'instruction. Les aspects contextuels liés au territoire impactent les cursus scolaires (Paty, 1997 ; van Zanten, 2012) D'autres aspects comme la ségrégation ethnique relèvent d'une « invisibilité sociale » (Felouzis, 2003 ; Felouzis, Liot & Perrotin, 2002). Une différenciation mise en évidence par la recherche dans la fabrication des parcours scolaires en fonction des classes (IREDU ; Payet, 1997, 1995), mais aussi dans la concurrence entre établissements (Broccolichi, Ben Ayed, & Trancart, 2010 ; Merle, 2011) selon leurs lieux d'implantation : banlieues, centre-ville, ruraux. Les politiques scolaires ont sensiblement modifié le rôle du collège sans attribuer nécessairement les moyens nécessaires.

³⁹ Article du 27 janvier 2016. L'essor. Source : lessor.fr/n-vallaud-belkacem-le-college-maillon-faible-de-notre-systeme-educatif-132.

Au sortir de la deuxième guerre mondiale, deux institutions s'affrontent : la direction du secondaire et celle du primaire, supports de logiques différentes à propos de la démocratisation de l'enseignement. La première conception rejette une démocratisation dépréciée et défend les humanités classiques pour les enfants de tous milieux. Elle est adossée à une formation de grande qualité. Cela permet aux élites l'acquisition de contenus et autorise l'accès à l'université. La deuxième soutient l'accès pour tous à une culture moderne et technique, afin de mettre à disposition une formation diversifiée. Elle admet une attribution sociale équitable. (Condette, 2007). Aujourd'hui le débat se prolonge par la mise en forme des savoirs et sur la définition d'une culture scolaire face à la démocratisation de l'enseignement. D'un côté, les tenants d'un « curriculum alternatif » pour les élèves de milieux populaires, de l'autre ceux qui soutiennent une forme d'hybridation entre culture élitiste et culture de masse. (Forquin, 2008).

La réforme Berthoin de 1959 prolonge l'obligation scolaire jusqu'à seize ans⁴⁰ et crée un cycle d'observation de deux ans en sixième et cinquième, qui va perdurer jusqu'en 1992⁴¹. Le premier cycle devient autonome en 1963, et sont mis en place deux structures. Les collèges d'enseignement général [CEG] où l'enseignement est dispensé par des PEGC essentiellement, et les collèges d'enseignement technique [CET]. La réforme Fouchet introduit un changement structurel important avec l'apparition d'un seul établissement polyvalent, le collège d'enseignement secondaire [CES]⁴², cependant des filières subsistent avec de très fortes spécificités, aux orientations marquées. La loi du 11 juillet 1975 (Haby) réforme complètement le premier cycle du secondaire : les CEG et CES sont fusionnés au profit du collège unique. Avec le collège unique le choix de l'hétérogénéité des publics est fait avec l'importation des difficultés de traitement inhérentes à ces derniers.

La subsistance d'une charnière (plus ou moins visible) d'orientation en fin de cinquième, permet la bifurcation d'élèves en difficulté scolaire dont l'organisation scolaire ne sait que faire, laissant l'interprétation de ces dispositifs d'orientation aux acteurs locaux, académiques ou d'établissements. Le manque de clarté des instructions nationales ont causé des dysfonctionnements du fait du maintien d'ambiguïté. (Obin, 1992). Les regroupements d'élèves en difficulté scolaire ont connu diverses dénominations d'exclusion du parcours commun, dès la fin de la cinquième, réminiscence des anciens cycles d'observation et

⁴⁰ L'ordonnance du 6 janvier 1959.

⁴¹ Circulaire du 28 janvier 1991 sur l'orientation à l'issue de la classe de cinquième et la circulaire du 20 janvier 1992 sur l'accueil des élèves au cycle d'orientation qui rendra effective le recrutement des élèves en fin de 5^{ème} pour des formations en CAP.

⁴² Les décrets du 3 août 1963 instituent un nouveau type d'établissement (polyvalent): le collège d'enseignement secondaire (CES).

d'orientation. L'organisation scolaire conduit les plus « méritants » vers le second cycle du secondaire, définissant des chemins moins glorieux, en général professionnels, pour les élèves en échec. Ce fut dans un premier temps les classes de transition depuis 1963, les classes préprofessionnelles de niveau [CPPN]⁴³ instaurées en 1972 vont perdurer jusqu'en 1991, remplacées par les quatrième technologiques, puis de découverte professionnelle [DP3]. Deux décennies auront été nécessaires à l'extinction du palier d'orientation en fin de cinquième⁴⁴, le collège conservera donc ces publics jusqu'à la fin de la troisième.

En 2015, les SEGPA et les ULIS sont des structures intégrées aux collèges de l'éducation prioritaire qui scolarisent 3,6% des effectifs du premier cycle du secondaire, soit 118 199 élèves⁴⁵. Ce sont très souvent des instituteurs ou professeurs des écoles qui assurent le versant théorique, plus rarement les certifiés ; les PLP interviennent pour la partie pratique et sont moins bien préparés à la gestion de ces publics en difficulté scolaire que les professeurs des écoles ayant suivi un cursus spécialisé⁴⁶.

Les élèves en difficulté scolaire existent toujours, ils sont accueillis dans les dispositifs diversifiés, néanmoins le traitement appartient au collège et n'est plus déporté dans d'autres structures. « *Il n'est donc pas raisonnable de prétendre que le collège unique est un collège uniforme et il faut prendre conscience que les filières demeurent l'un des moyens de traitement de la difficulté scolaire plus ou moins grande* » (Hussenet & Santana, 2004, p. 70). Néanmoins l'apparition de classes à thème, à dominantes ou avec des options, de langues anciennes par exemple, tendent à une diversification de l'offre scolaire sous l'influence des familles renforçant la ségrégation ethnique. (Payet, 1995). Dans les coulisses de l'organisation scolaire la discrimination s'opère silencieusement sans résoudre pour autant les problèmes posés par la prise en compte des capacités d'apprentissage entre les élèves. La distance aux élèves en difficulté scolaire relève d'une « opération cognitive et symbolique participant de la mise en ordre du monde social » (Corteel & Le Lay, 2011, p. 16).

Le collège a évolué, mais ce « changement ne saurait être interprété de manière mécanique comme une conséquence de la rénovation » (Derouet, 1988, p. 6), d'autres logiques sont à l'œuvre, elles concernent les acteurs dans les interprétations, ajustements face à ces réformes.

⁴³ L'arrêté du 10 mars 1972, complété par les circulaires du 13 juin et 17 juillet 1972.

⁴⁴ Loi 95836 du 13 juillet 1995 et décret 96465 du 29 mai 1996.

⁴⁵ DEPP. Note d'information n° 45, novembre 2015. Les élèves du second degré à la rentrée 2015 : 52 000 lycéens de plus dans l'enseignement général et technologique. Source : MEN-DEPP.

⁴⁶ Circulaire n° 2004-026 du 10-2-2004. Mise en œuvre de la formation professionnelle spécialisée destinée aux enseignants du premier et du second degrés préparant le Certificat d'Aptitude Professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (CAPA-SH) ou le Certificat Complémentaire pour les enseignements Adaptés et la Scolarisation des élèves en situation de Handicap (2CA-SH).

Le maintien de ces publics en difficulté dans les établissements a modifié les interactions dans les classes pour les enseignants qui ont connu l'ancien système générateur d'un séparatisme social : « *l'échec scolaire s'est constitué comme problème social* » (Demailly, 1991, p. 63). La spécificité de ces élèves est toujours inscrite dans l'institution et nombre de locaux accueillant ces publics sont souvent excentrés, leur inclusion dans l'organisation spatiale du collège relève, pour les concepteurs (architectes, maîtrise d'ouvrage) et les chefs d'établissement, d'une réelle revalorisation.

Le rapport Legrand de 1983 constate l'échec d'un enseignement massifié et uniforme dû à la difficulté pour traiter de la diversité des élèves. Antoine Prost conforte ce constat, « *la réforme des collèges n'a pas seulement consolidé la stratification sociale : elle l'a légitimé, puisqu'elle l'a fait reposer sur des critères apparemment scolaires et non plus ouvertement sociaux* » (Prost, 1992, p. 111). La crise scolaire escorte la mise en œuvre du collège unique qualifié d'« esquif sans cap » et de « noix creuse » (Demailly, op.cit.). Une perte d'identité d'un corps professionnel face à l'arrivée d'élèves issus principalement des classes populaires concomitante à l'afflux de nouveaux enseignants recrutés dans l'urgence, notamment les PEGC, les professeurs d'éducation manuelle et technique [EMT] ont pu constituer ainsi l'épicentre du malaise enseignant. La légitimité des nouveaux enseignants est remise en cause, ils doivent faire face « au modèle du charismatique des anciens normaliens » (Condette, 2007, p. 13) soutenu par les anciens certifiés, agrégés. La cohabitation avec de nouveaux collègues moins diplômés bouscule le statut professionnel ; l'intégration de nombreux maîtres auxiliaires peu formés altère l'image de cette profession en quête de reconnaissance sociale. La diversification des publics d'élèves a opéré un « vacillement de la croyance dans les vertus de la forme scolaire » (Demailly, 2008, p. 135). La massification a constitué un événement qui ne permet plus de s'accommoder « *avec la même manière d'être ; celle-ci, trop ébranlée s'écroule* ». (Schlanger, 2017, p. 63) et recompose la profession. La professionnalité enseignante s'est recomposée face aux transformations structurelles du système éducatif et des effets que ces modifications ont provoqué à l'extérieur, sur les recrutements, la formation. Les mutations de la professionnalité enseignante ne prennent sens qu'à l'aune « *des transformations de l'institution et de l'environnement* » (Lang, 1999, p 125) qui sont étroitement liées. L'avènement des zones prioritaires ne fera qu'amplifier la dégradation de l'image du métier, d'autant que l'institution a établi deux catégories d'établissements, ceux relevant de l'éducation prioritaire et ceux qui sont hors éducation prioritaire, opérant aussi une catégorisation des personnels. Les politiques de l'éducation prioritaire et de leurs effets sont développées au chapitre suivant.

Le collège est redevenu un nouvel espace social « en chantier » (Dutercq & Derouet, 2004), la réforme du collège engagée en 2016⁴⁷ est conçue sous l'emprise des comparaisons internationales. Elle s'articule à un ensemble de mesures pédagogiques, d'aménagement du temps scolaire au service de la diversification et d'une différenciation des apprentissages. La nouvelle organisation des enseignements passant notamment par les pratiques interdisciplinaires [EPI] et une évaluation des compétences. Le livret « la réforme du collège en 10 points » mis à disposition des enseignants par le ministère trace les grands principes de rupture d'un déterminisme social dont la France peine à se débarrasser : « La promesse républicaine de récompenser l'effort et le mérite par des chances égales de réussite n'est pas suffisamment assurée »⁴⁸. Cette réforme accrédite l'idéologie du mérite, renvoie la réussite ou l'échec à l'individu en devenir, occultant d'autres réalités sociales, et plus spécifiquement l'attribution de supports adéquats de cette réussite que constituent les dispositions de la sphère familiale, du voisinage (Goux & Maurin, 2005 ; Vallet, 2005) ou de la domiciliation qui peut opérer un séparatisme social. (Maurin, 2004).

Les réformes conduites sont caractérisées par « une faible autorité scientifique des mesures proposées, ce qui favorise leur contestation par les acteurs de terrain peu convaincus » (Mons, 2016, p. 7) comme l'indique l'avant-propos de Nathalie Mons⁴⁹. De nouvelles surcharges de travail seront constitutives d'une rénovation engagée en 2016, accompagnée par des « discours généraux qui transcendent les différents contextes d'enseignement, et des discours locaux qui modèlent les premiers aux caractéristiques des situations particulières » (Payet, 1995, p. 20). Les acteurs de terrain, et plus spécifiquement ceux de collège, subodorent l'alourdissement des tâches dans un contexte de plus en plus difficile.

Le corps professionnel ne semble pas suffisamment homogène pour s'inscrire dans ces transformations. Quelles incidences sur les pratiques enseignantes implique cette rénovation, avec la question toujours sensible en ce qui concerne les élèves en difficulté et leur rapport à la forme scolaire ? (Vincent, Courtebras & Reuter, 2012)?

C'est en ce sens que le collège demeure une organisation instable aux buts ambitieux de scolarisation et de socialisation de la jeunesse, mais il est prisonnier de logiques institutionnelles parfois disjointes des réalités que vivent les acteurs de terrain et continuant à associer des logiques différentes peu compatibles comme entre celle de la méritocratie, de la

⁴⁷ Décret n° 2015-544 du 19 mai 2015 relatif à l'organisation des enseignements au collège - Enseignements primaire et secondaire. Circulaire n° 2015-106 du 30-6-2015 - Arrêté du 19 mai 2015.

⁴⁸ La réforme du collège en dix points. Chapitre 1 Pourquoi réformer le collège ?

Source : cache.media.eduscol.education.fr/.../la_reforme_du_college_en_10_points_478546.

⁴⁹ N, Mons. Dossier de synthèse du rapport du CNESCO : Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires.

sélection et celle de la réussite de tous, de la prise en compte de la diversité. Le rapport de 2010 du Haut conseil de l'éducation le définit dans sa conclusion comme le dernier espace d'accueil des enfants de la nation sans distinction, dans l'acquisition d'une culture commune. Les enseignants en fin de carrière qui travaillent dans les collèges en éducation prioritaire héritent des élèves en difficulté scolaire qui sont, aujourd'hui encore, la part difficilement compressible des sorties sans diplôme. Selon la classification Eurostat, la part des sortants précoces parmi les 18 - 24 ans est passée de 12,3% en 2003 à 11,9% en 2009⁵⁰. C'est dans ce contexte que les enseignants en fin de carrière tentent de limiter les sorties sans diplôme et de permettre le prolongement des parcours scolaire des élèves en difficulté.

2 LES ENSEIGNANTS : UN GROUPE PROFESSIONNEL PLUS HETEROCLITE.

Les enseignants en fin de carrière des collèges de l'éducation prioritaire sont issus d'une part du premier degré pour les instituteurs ou professeurs des écoles qui enseignent en SEGPA, et d'autre part du second degré pour les autres.

Le corps des enseignants du premier degré a été un groupe soudé autour de valeurs comme la vocation et l'appartenance professionnelle, constitué historiquement depuis les premiers hussards de la République. Les premiers instituteurs par leur passage dans les Ecoles Normales ont intégré une « morale professionnelle » inscrite par exemple dans le code soleil (en vigueur entre 1923 et 1979) énumérant les droits et devoirs de ces enseignants. L'identité souhaitée « *n'est donc pas celle d'un distributeur automatique de connaissances et de recettes, mais celle d'un guide intellectuel, social, moral* » (Pachod, 2007, p. 22).

Le sentiment d'appartenance a permis la création de réseaux associatifs comme la MAIF en 1934 ou de la MGEN en 1947 sous l'impulsion du syndicat national des Instituteurs [SNI], et se traduit par une forme d'autonomie identitaire vis-à-vis de l'institution. Cette identité constituée autour d'un métier, celui des instituteurs, s'affiche dans la société comme un héritage des générations antérieures, et une construction sociale portée par des stratégies d'une communauté (Dubard, 2010). Ce déploiement traverse l'institution, les enseignants en s'émancipant concourent à sa transformation.

Le second degré se distingue du premier par deux aspects significatifs atténuant cet « esprit de corps ». Le premier, relatif à la discipline unique les différencie sensiblement des instituteurs aux compétences pluridisciplinaires ; le second découle d'une formation hétérogène qui ne favorise pas un modèle fédérateur. Les Ecoles Normales ont promu un

⁵⁰ DEPP. Note d'information 12.15, septembre 2015. Source : MEN-DEPP.

modèle, celui « charismatique et artisanal du maître » (Bourdoncle, 1990, p. 57) se démarquant de celui des enseignants du second degré, donnant la primauté aux contenus disciplinaires.

Le corps professionnel du second degré regroupe quant à lui des statuts très composites, les concours de recrutement sont représentatifs de cette différence. Le ministère classe ses personnels en plusieurs catégories : les professeurs de chaire supérieure et les agrégés représentent 13,4% de l'effectif des titulaires en 2015⁵¹, enseignent en classes préparatoires, lycées ou bien dans le premier cycle des universités et les collèges ; les certifiés (62,4%) sont affectés en lycées généraux ou technologiques et en collèges ; les professeurs d'enseignement général de collège [PEGC] (5,6%) et les adjoints d'enseignement (3,7%), sont deux corps en voie d'extinction par la disparition des concours de recrutement, et par l'intégration dans le corps des certifiés. Ils sont affectés principalement en collège. La voie professionnelle des PLP rassemble 14,9% des enseignants du second degré. Les instituteurs, professeurs des écoles et les PLP mis à disposition en collège, notamment en SEGPA représentent 2,5% des titulaires du second degré, les non-titulaires, contractuels 6,7%. Le groupe professionnel du second degré s'apparente donc plus à une constellation de statuts et de grades différents ; il ne peut se réclamer d'un « esprit de corps », d'autant que la part des contractuels, vacataires ou maîtres auxiliaires (ces derniers sont en voie d'extinction) a augmenté de 2,6 points entre 2003 et 2013 pour représenter 7,5% de l'ensemble des effectifs⁵². Néanmoins, à un niveau infra, celui de l'établissement, ces distinctions s'effacent, notamment dans la mise en œuvre des projets ou l'appartenance à un collectif. La représentation de ce groupe professionnel est significative de cette variété ; à titre d'exemple le principal syndicat par son intitulé de « Fédération » de l'Education Nationale [FEN] jusqu'en 1993 puis « fédération » syndicale unitaire [FSU] tente un assemblage fragile.

Un point fédère néanmoins ces différentes catégories, plus particulièrement les certifiés et les agrégés qui composent la majorité des effectifs : l'« amour de la discipline » qui organise le choix du métier pour la grande majorité des enseignants du second degré. Pour autant, l'entrée dans la profession d'enseignant nécessite un reversement de posture : passer du statut d'étudiant à celui d'enseignant qui va devoir scolariser les savoirs académiques : « le premier effort subjectif vient de la transformation en discipline scolaire d'une discipline universitaire qui a motivé la plupart des enseignants à entrer dans le métier » (Barrère, 2002, p. 114). Les

⁵¹ DEPP Repère et références statistiques. Enseignement, formation et recherche. Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance DEPP.

⁵² DEPP. Note d'information n°17, mai 2015. MEN-DEPP.

espaces dédiés à ce basculement parfois difficile sont les institutions de formation des enseignants du second degré.

3 LA FORMATION DES ENSEIGNANTS DU SECOND DEGRE : UNE TENTATIVE D'UNIFICATION ?

La formation des enseignants et les enjeux politiques ne sont jamais très éloignés (Lang, 1999), elle vise, par l'intermédiaire des enseignants, à former les citoyens et à permettre leur insertion dans la société. La massification a engendré une transformation structurelle importante de l'école à laquelle les institutions de formation ont dû répondre. Les structures par l'afflux de nouveaux enseignants à former face à des publics en pleine mutation ont dû se réformer. La formation dispensée n'a pu rassembler ces enseignants du second degré autour d'un « centre commun » comme c'est le cas pour le premier degré, elle a été à l'image de ce corps : très éclatée.

Les professeurs de lycées professionnels [PLP] ont été formés dans les Ecoles Normales Nationale d'Apprentissage [ENNA]. Celles-ci « vont promouvoir un modèle *d'éducation populaire et un humanisme technique* et un militantisme pédagogique sans équivalent dans le second degré ». (Pepel & Troger, 1993, p. 215). La duplication d'une forme normée d'appropriation des compétences professionnelles peut donc être définie « comme imitative » (Terral, 2002, 1997). La formation est soutenue par les modalités spécifiques relatives aux apprentissages, elle a imprimé une relation « pédagogique particulière » (Vincent, 1994) avec la reconstruction de l'estime de soi chez les élèves.

Toutefois le corps des PLP est fractionné, les identités sont très hétérogènes entre le domaine général où les enseignants sont bivalents (Lettres-histoire-géographie, Maths-physique-chimie, Lettres-langues), issus généralement de filières universitaires et ceux du champ professionnel avec, pour nombre d'enseignants, surtout les plus âgés, une expérience de métier, titulaires d'un diplôme de niveau V ou IV essentiellement. Entre les deux, il y a ceux du domaine technique possédant un BTS ou un DUT.

Les PLP de l'enseignement professionnel, sont affecté aussi dans les SEGPA de collège, particulièrement en éducation prioritaire, constituent en ce sens une sorte d'exception parmi les enseignants du second degré. La priorité est donnée à une approche inductive prolongeant les apprentissages de gestes manuels délivrés dans les ateliers. Les enseignants aux origines sociales proches des élèves s'éloignent d'une transmission formelle des savoirs privilégiant l'écrit. Les PLP détachés dans les SEGPA en collège appartiennent tous au domaine

professionnel, ils importent dans leur pratique le « faire » gestuel proche des réalités du métier enseigné.

Les professeurs d'enseignement général de collège [PEGC] sont bivalents, leurs origines professionnelles les relient au corps du premier degré dont ils sont issus, et les éloignent un peu plus des contingences et des rapports étroits de l' « amour de la discipline ». Leur faible nombre dans les collèges en font une catégorie « mitoyenne » aux pratiques parfois hétérodoxes, d'instituteurs qu'ils ne sont plus et de certifiés qu'ils ne sont pas. Ils véhiculent bien malgré eux, leur ancien statut d'encadrement hérité de la voie II, et ont pu être relativement « *méprisés par les autres catégories d'enseignants du collège* » (Demailly, 2008, p. 183). Les PEGC ont parfois opposé un savoir pratique face aux diplômes, toutefois cette opposition disparaît, le corps est en voie d'extinction.

Les certifiés ont vécu des formations pilotées académiquement par les inspections, sans cahier des charges précis, héritiers accidentels des luttes intestines entre partisans d'une « haute culture » et ceux soutenant une approche pédagogique. Les certifiés permettent « *de disposer d'un corps intermédiaire entre les licenciés (la licentia docendi) et les agrégés* » (Condette, 2007, p. 246), et restent ce vivier de recrutement pour l'agrégation. Certains enseignants continuent de « penser que sa valeur, et surtout sa distinction, réside de façon quasi exclusive dans la culture spécialisée (*incorporée dans des disciplines pointues*) qu'il peut délivrer et qu'il détient » (Lelièvre, 2009 p. 192). Cependant la confrontation lors des premières affectations, et plus spécifiquement dans des établissements de l'éducation prioritaire, tempèrent cette position. La prise en compte d'une dimension plus globale de l'élève, notamment éducative, est intégrée par les enseignants.

Les agrégés se réfèrent au modèle du maître qui enseigne où « la valeur centrale est le savoir qui vaut en lui-même et pour lui-même » (Hirschhorn, 1993, p. 230). Cependant, l'accès aux concours d'excellence n'entrave aucunement, chez certains enseignants, le désir d'enseigner dans des contextes difficiles. Les agrégés affectés dans les collèges de l'éducation prioritaire sont 5% alors que ce corps représente 20% des effectifs nationaux.

La formation des enseignants est à la confluence des orientations politiques et des enjeux sociaux de l'école dans la société. L'un des principes qui a organisé la création en 1991 des instituts universitaires de formation des maîtres [IUFM] a été de fédérer dans une même institution l'ensemble des formations préparant aux concours du professorat, (premier et second degré). Seize années entre la création et l'intégration en 2007 dans les structures universitaires (ESPE) n'auront pas suffi pour façonner une institution comme les Ecoles

normales ou les ENNA en lesquelles les enseignants puissent se référer et se reconnaître. (Condet, op.cit.). Les centres de formation inscrivent la professionnalisation comme pivot de la formation au regard des nouvelles tâches professionnelles d'élargissement du métier (Tardif & Lessard, 1999). Cette nouvelle orientation autour d'un « praticien réflexif » (Schön, 1994) a engendré de nombreuses controverses entre « pédagogues » et « didacticiens ». Il subsiste dans la formation, aujourd'hui encore dans les ESPE un clivage entre les lieux de stage dans les établissements, là où s'apprend le « vrai métier » et les centres de formation. Un séparatisme toujours actuel entre la pratique et la théorie, obstacle à une alternance professionnelle intégrative. Les travaux de préparation des cours, les évaluations requises par les stages professionnels en établissement mobilisent énormément les professeurs stagiaires et cela peut être un empêchement à un travail réflexif (Jorro, 2007). L'unification reste à construire pour les enseignants du secondaire ; les passerelles entre le premier et second degré sont encore ténues, les tentatives institutionnelles d'assurer la nécessaire continuité entre l'école et le collège⁵³ sont à l'œuvre dans les nouvelles orientations concernant la refondation de l'école.

La mastérisation des enseignants est trop récente pour évaluer ses effets sur le groupe professionnel tous degrés confondus, (Obin, 2012), les réalités d'enseignement et les pratiques sont trop diversifiées, des fissures se dessinent entre les générations nouvellement arrivées et les anciennes. La production scientifique s'intéresse plus particulièrement aux problématiques que les néo-titulaires rencontrent dans le métier (Borer & Ria, 2016 ; Guibert et al., 2008 ; Jorro, 2011 ; Jorro & De Ketele, 2013 ; Perez-Roux, 2014), d'autres travaux concernent les attitudes de ces nouvelles générations par leur rapport « utilitariste » à l'institution et au syndicalisme (Geay, 2010).

Les recrutements au niveau master par l'élargissement aux catégories sociales supérieures ainsi que les transformations des organismes de formations, ont modifié le rapport au métier, remodelé le sens de l'engagement professionnel et politique, et procèdent d'une réelle diversification (Llobet, 2011) entre les nouveaux enseignants et ceux en fin de carrière. Les formations dispensées dans les IUFM ont apporté de nouvelles dimensions pédagogiques par l'incorporation de tâches auparavant plus éloignées du cœur du métier : la transmission des savoirs. Les instituts de formation ont incité les professeurs stagiaires au travail en équipe (Lang, 2000), permis le travail collégial, et l'acquisition de gestes professionnels adaptés aux situations d'enseignement. Les enseignants en fin de carrière ont incorporé le travail en

⁵³ Décret n° 2013-683 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013 Le conseil école-collège a pour objectif de renforcer la continuité pédagogique entre les premier et second degrés. Il entre en vigueur à la rentrée scolaire de septembre 2014.

équipe à leur pratique professionnelle par avec un savoir pratique issu d'expériences individuelles et collectives qu'ils formalisent à travers les partenariats et l'usage des réseaux (Baluteau, 2017).

Les nouveaux enseignants (Rayou & van Zanten, 2004) mobilise un nouvel ethos professionnel où le pragmatisme, la flexibilité, l'éthique remplace la dimension vocationnelle. La contrainte des environnements oblige ces nouveaux enseignants à une redéfinition des cultures professionnelles héritées de leurs aînés.

Certains travaux sembleraient confirmer l'assise d'un embourgeoisement de la profession, d'une part « les femmes ont des origines sociales favorisées, relativement aux enseignants hommes et relativement aux élèves » (Devineau et al., 2006, p. 28 ; Devineau & Léger 2003), d'autre part, la mastérisation indique un recrutement en direction des catégories sociales plus élevées⁵⁴. Dans le second degré les enseignants dont les parents sont ou étaient cadres supérieurs ou de professions intermédiaires constituent 46% de l'effectif alors que ces catégories ne représentent que 16% dans l'espace social (Pochard, 2008 ; Devineau et al., op.cit.). Cependant, l'embourgeoisement des enseignants du second degré « indique une forte relation objective entre le milieu enseignant et ce que l'on appelle parfois « les couches supérieures » ou les « classes dominantes » (Léger, 2000, p. 44) et remet en cause autant le qualificatif d'origine bourgeoise, que le mythe de l'enseignant « fil du peuple ». (Léger, op.cit.)

Les ancrages culturels spécifiques aux origines sociales peuvent établir une « distance sociale » qui peut s'accroître dans les contextes de l'éducation prioritaire, là où les publics sont principalement issus des classes communément qualifiées de populaires. Les enseignants mastérisés intègrent la profession selon une logique « pragmatique » de leur fonction dans la société, ils se démarquent de celle plus « vocationnelle » de leurs aînés (Geay, op.cit.). Ils associent la dimension de socialisation des élèves par le dépassement du rôle transmissif du métier ; toutefois une certaine distance aux institutions et organisations représentatives du groupe professionnel fait qu'ils entretiennent un rapport « utilitariste » justifié par l'idée d'un monde enseignant plutôt divisé. La tension apparaît entre les origines sociales qui se sont élevées par rapport aux aînés et la valeur sociale et intellectuelle qui tend à décliner (Farges, 2011).

⁵⁴ Rapport d'information déposé par la commission des affaires culturelles et de l'éducation et présenté par Jacques Gasperrin, député le 7 décembre 2011. La formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants confirment la baisse sensible des candidats aux concours par l'allongement des études qui opère une discrimination sociale. « Une à deux années d'études supplémentaires étant nécessaires, par rapport au système antérieur, pour obtenir le diplôme qui conditionne le recrutement, la réforme de la mastérisation pourrait entraîner ce que plusieurs interlocuteurs de la mission ont appelé une « fermeture » du concours aux milieux modestes, et ce malgré le dispositif d'accompagnement social adopté en 2009 » (Rapport, 2011, p. 35).

Les contextes difficiles comme ceux de l'éducation prioritaire modifient l'idée première d'un métier parfois idéalisé, la confrontation à la réalité d'exercice oblige à ces transformations. Les processus de socialisation professionnelle dépendent des lieux mais intègrent aussi la dimension singulière d'un individu dans la construction de sa professionnalité, de son identité professionnelle. Il n'en demeure pas moins que le métier d'enseignant du secondaire, selon Perrenoud, alterne entre l'improvisation réglée et le bricolage (Perrenoud, 1994), reconfigurant l'acte pédagogique. Les IUFM et les ESPE ont tenté d'unifier « les statuts autour du nom symbolique de professeur » (Condette, 2007, p. 278). Il n'en demeure pas moins, comme le souligne le rapport du CNEC de 2016, une « pénurie d'enseignants formés » notamment du fait de l'accroissement du nombre d'enseignants précaires dont tous n'ont pas suivi la formation pour les futurs professeurs dans une ESPE.

La formation est contrainte par les conditions politiques, l'Etat recrute les enseignants, légitime les contenus de formation et les programmes, attribue aux enseignants l'aptitude à enseigner. La nature de la mise en forme scolaire pose la question entre une approche par la sociologie du curriculum d'une part, et d'autre part avec la prise en compte des inégalités scolaires. Il s'agit bien de la formation des élèves liée à celle des enseignants dont il est question. Les organismes de formation comme les EN ou ENNA ont pu imposer des « codes du savoir scolaire » (Forquin, 2008) qui reposaient sur la conjonction de classification et de cadrage forts issu du mode sériel. Les enseignants en fin de carrière des collèges de l'éducation prioritaire, tout en acceptant ces modes conventionnels, savent qu'un savoir se transmet et se construit dans un contexte social et selon les conditions déterminées par l'environnement.

Enseigner en éducation prioritaire est-ce le même métier ? (Guillaume, 1998). L'hétérogénéité des classes, le niveau scolaire des élèves, les problèmes de discipline, la violence, les relations aux familles nécessitent plus d'engagement et une adaptation des pratiques des enseignants. Les collèges en éducation prioritaire ont bien à être des viviers d'innovations sous la pression des environnements, des réformes.

4 LA POPULATION DE L'ENQUETE A L'EPREUVE DES REFORMES DU COLLEGE ET DE LA FORMATION

Les soixante-dix-neuf enseignants en fin de carrière que nous avons rencontrés ont côtoyé les différentes réformes scolaires. L'entrée dans le métier pour les enseignants les plus

âgés de la population s'est réalisé entre 1971 et 1977, avant la création du collège unique : treize enseignants (16,5%) de la population totale sont concernés, se répartissant en huit femmes (10,1%) et six hommes (7,6%). Lorsque le seuil d'entrée dans l'éducation nationale est reporté à 1981, date de la création des zones prioritaires, la part d'enseignants augmente sensiblement et passe à quarante-trois soit 54,4% de l'effectif, dont vingt femmes. Les enseignants les plus âgés, aujourd'hui en fin de carrière, sont entrés dans l'enseignement antérieurement à la réforme Haby et la majorité au moment de l'installation des zones prioritaires. Ils ont connu la massification et les réformes qui lui ont été constitutives. Les recrutements en grand nombre d'enseignants face à l'afflux d'élèves venant des milieux populaires ont modifié le corps professionnel avec l'apparition notamment du corps des PEGC bivalents intervenant le plus souvent auprès des élèves de la voie XIII. L'afflux de nouveaux enseignants a eu deux conséquences majeures : l'une concerne la précarité des statuts comme nous le verrons, l'autre l'absence de formation des maîtres et maîtresses auxiliaires.

Les organismes de formation ont pu collaborer aux bases d'une référence commune soutenue par les valeurs professionnelles pour les enseignants ayant suivi une formation professionnelle. Dubar indique qu'elle articule deux processus « celui par lequel les individus anticipent leur avenir à partir de leur passé, et celui par lesquels ils entrent en interaction avec les acteurs significatifs d'un champ particulier » (Dubar, 1991, p. 14). La référence aux idéaux-types de Max Weber classe la pratique enseignante comme une pratique sociale composite qui ne peut être pensée sous le seul modèle d'action sociale (Demailly, 1991, p. 30).

D'autres thèses considèrent que les acquis de l'expérience composent le socle de la profession d'enseignant caractérisées par « les connaissances ouvragées issues de la pratique » (Tardif et Lessard, 1999, p. 401), notamment pour les enseignants. La formation a permis l'élaboration d'une professionnalité émergente (Perez-Roux, 2014). Celle-ci « suppose une construction renouvelée d'un soi professionnel » (Jorro, 2011, p. 9) qui incorpore une approche pragmatique et une visée éthique.

Les enseignants en fin de carrière ayant débuté comme maître auxiliaire n'ont pas suivi de formation, les compétences professionnelles ont été soumises aux situations vécues dans l'exercice du métier forgeant une expérience acquise plutôt qu'une formation dispensée. (Wittorski, 2005).

D'autres évolutions ont sensiblement modifié le métier, notamment la mutation du corps des professeurs d'enseignement manuel et technique pour celui de professeurs de technologie imposant de nouveaux registres de technicité sans pour autant, qu'une culture de la technologie apparaisse « comme une technicité partagée » (Martinand, 1994, p. 70). La disparition des SEGPA diplômantes en SEGPA préprofessionnelles a engendré d'autres contraintes chez les PLP qui n'ont pu se référer à leur métier d'origine.

Les environnements de l'éducation prioritaire apportent, par les différentes logiques institutionnelles, d'autres épreuves auxquelles se sont confrontés les enseignants en fin de carrière. Les différentes réformes ont entraîné des controverses constituant « un très efficace *dispositif d'exploration* des états du monde possibles lorsque, du fait des incertitudes, ceux-ci ne sont pas connus » (Callon, Lascoumes & Barthe, 2001, p. 60).

CONCLUSION

La morphologie du corps enseignant du second degré se démarque de celle du premier par la diversité des catégories d'enseignants. Les institutions de formation n'ont pas pu ou su imprimer une référence commune identitaire pour ce groupe professionnel, malgré l'imposition d'une appellation uniforme, celle de « professeur » portée par les IUFM. La dénomination ne fait pas l'homogénéité. L'identité professionnelle et l'appartenance à une profession est un processus dynamique d'acquisition et de construction sociale ; l'identité professionnelle ne peut pas être attribuée par l'institution. Les organismes de formation ont pu collaborer aux bases d'une référence commune soutenue par les valeurs professionnelles d'un groupe professionnel. L'absence d'une formation formalisée en début de carrière peut être relevée pour la majorité des enseignants de la population enquêtée. L'élaboration des gestes professionnels s'est réalisée « sur le tas », contextualisée aux environnements locaux très variables. La carence de formation n'a pas obligatoirement fédéré ces enseignants aux normes instituées portées par les organismes de formation. La majorité des enseignants de cinquante-cinq ans et plus de l'enquête ont débuté dans l'Education nationale lors de la création des zones prioritaires et sont issus pour la majorité des classes populaires.

CHAPITRE 3 :

EDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE : DES ZEP AUX REP⁺ AU PRISME DES FINS DE CARRIERE

La plupart des enseignants en fin de carrière de notre enquête ont débuté dans l'Education nationale au tout début des années 1980, si ce n'est lors de la création du collège unique pour les plus âgés. Ils ont connu les multiples réformes, la lente et longue dégradation des conditions de vie des populations des banlieues, la montée des communautarismes. Ces enseignants sont les témoins, au quotidien, pour ceux qui ont fait le choix de rester dans les collèges de l'éducation prioritaire de ces transformations. Le métier a été réformé durant trois décennies et il nous est apparu important de faire un état des effets successifs dus aux changements sociaux, institutionnels.

Les politiques compensatoires de l'éducation prioritaire constituent une tentative pour réduire les inégalités scolaires ; le rôle dévolu à l'école dans l'atténuation, le maintien ou l'aggravation de ces inégalités scolaires a fait l'objet de nombreux travaux. Bourdieu et Passeron estiment que l'école est un outil de reproduction des classes dominantes par le biais de ses agents qui ont intégrés les habitus des classes supérieures et sont les acteurs, à leur insu, de cette reproduction par : « les dispositions socialement conditionnées que les agents *doivent à leur origine et à leur appartenance de classe ainsi qu'à la position qu'ils occupent dans l'institution* » (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 243). L'institution peut donner l'impression d'une équité alors que l'école reste un instrument de sélection sociale, ne laissant que peu de chance aux enfants des classes populaires. Le système scolaire « peut servir les privilèges sans que les privilégiés aient à se servir de lui » (Bourdieu & Passeron, 1994, p. 43). Baudelot & Establet (1971) établissent leurs constats avec une vision anticapitaliste plus marquée, aux conclusions cependant très proches.

La famille demeure le lieu privilégié de construction des rapports à l'école et de l'appréciation des coûts et risques à investir un parcours scolaire plus ou moins long. Les cultures familiales qu'elles soient populaires, ouvrières (Bozon, 1984 ; Hoggart, 1970 ; Pétonnet, 2012 ; Sansot, 2009 ; Willis, 2011) ou bourgeoises (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2000) influent sensiblement sur les destinées scolaires des enfants. Que l'on pense que les systèmes éducatifs sont des organisations qui concourent à la reproduction sociale ou bien que l'école puisse influencer sur les comportements sociaux, ces convictions interrogent le principe de continuité entre l'école et la société. C'est à cette confluence que peuvent se mesurer les enjeux sur l'école dans l'espace social (Dubet, Duru-Bellat & Veretout, 2010). Selon les niveaux d'enseignement, les inégalités ne sont pas de la même ampleur, l'école maternelle les réduit, le collège les fait

« exploser » (Cnesco, op.cit, p. 4). Les différents bilans attestent, encore aujourd'hui, d'une école à plusieurs vitesses (Caro, Rouault & Cassan-Blanc, 2010).

La première conséquence des inégalités scolaires se traduit par les sorties sans diplôme avec pour corollaire la difficulté d'accès à l'emploi. Les diplômés restent, malgré leur prolifération, l'« arme des faibles » (Poullaouec, 2010) en ce sens qu'ils demeurent nécessaires malgré leur dévalorisation. (Duru-Bellat, 2006). Les politiques françaises relatives à l'éducation prioritaire ont été mises en œuvre au début des années 1980 concomitamment à l'arrivée des partis de la gauche traditionnelle au pouvoir et aux révoltes des banlieues témoignant d'une « marginalité avancée » (Wacquant, 2006). L'événement inaugural de cet « été chaud » de la région lyonnaise s'est déroulé en 1981, il a opposé violemment des jeunes aux forces de l'ordre, mettant en évidence de nouvelles formes d'intervention de l'Etat (Linhart, 1992). L'émergence par l'épreuve de force dans l'espace social des émeutes du plateau des Minguettes a révélé les problématiques « d'abandon » liées aux territoires. Les carences des différentes politiques gouvernementales apparaissent et les réactions des acteurs attestent d'un déclin de l'institution (Dubet, 2002).

Les émeutes ont suscité une intervention étatique d'une grande ampleur associant les logiques interministérielles dans le traitement de ces faits sociaux, à travers les politiques scolaires quant aux sorties sans diplôme et à la politique de la ville avec la requalification urbaine du bâti et des transports. Les logiques d'interventions considèrent que les inégalités scolaires en fin de cycle du collège sont l'une des origines de l'inadaptation des jeunes au marché du travail et des révoltes des urbaines.

1 VERS UNE JUSTICE SOCIALE ?

Les enseignants se réfèrent à l'idée qu'ils ont d'une justice sociale et du combat des inégalités scolaires. Ces deux principes justifient en partie l'action pédagogique, éducative, des enseignants en fin de carrière, auprès des élèves en difficulté scolaire dans les contextes de l'éducation prioritaire.

La mise en œuvre de l'éducation prioritaire est liée aux effets du collège unique qui lui sont antérieurs. Cette politique était sous tendue par l'uniformisation de l'enseignement et la suppression des filières en regroupant tous les élèves dans le premier cycle du secondaire, de

la sixième à la troisième. L'école permettrait ainsi dans sa fonction principale de « créer la *communauté*, c'est-à-dire de donner à tous les hommes ce bagage commun de savoirs, de savoir-faire, de sentiment qui fonde une nation » (Derouet, 1992, p. 82).

Cette ouverture au « collège unique » ne fut pas nécessairement constitutive d'une égalité des chances, de traitement, ou des acquis (Crahay, 2000) ; mettant en relief des problématiques aux conceptions différentes quant aux principes d'égalité et de justice. La seule égalité observable fut celle de l'accès pour tous au collège, sans distinction, quelle que soit l'origine ou l'appartenance sociale des élèves. Le principe de l'égalité des chances implique une hiérarchisation des distinctions individuelles et la reconnaissance du mérite de chacun. Les élèves sont soumis à une tension du fait de la responsabilisation de leur réussite ou de leur échec dans une « réalité tragique » (Dubet, 2008) au sein d'une organisation dont le fonctionnement reste éloigné des familles populaires.

Les enfants issus des classes supérieures intègrent par des expériences multiples et renouvelées l'habitus de leur classe d'appartenance (Bourdieu & Passeron, 1994). La supériorité du langage apparaît dès l'école maternelle. L'école de la République reste encore élitiste (Baudelot & Estabiet, 2009), l'accès égalitariste ne supprime pas les différences sociales et culturelles ; le « capital culturel » subsiste et constitue toujours un marqueur social important. Les élèves issus des milieux aisés sont assurés d'une continuité entre l'école et la sphère familiale et composent donc un public plus disponible aux apprentissages. L'adoption de la forme écrite comme support institué, constitutif de la transmission des contenus (Lahire, 1993a, 2002) est contingente aux catégories sociales supérieures. Les vecteurs que sont l'écrit et la lecture, composent le socle de la forme scolaire et d'une culture légitimée, adoptée par les enseignants qui en sont les auxiliaires.

Une autre approche se distingue de celle de la reproduction et l'enrichit de la dimension pédagogique et des interactions en classe : « *L'action pédagogique n'est jamais indifférenciées* » (Perrenoud, 1995, p. 81). Cette posture se distingue des précédentes et intègre les effets de l'acte pédagogique.

Les conséquences de l'accès massifié ne fit pas disparaître les inégalités sociales mais « les reconfigurent en transformant les modalités selon lesquelles elles sont produites, tout en rendant leurs manifestations les plus visibles à la fois plus tardives dans le cursus et socialement plus inacceptables » (Rochex, 2009, p. 115). L'accès pour tous devait permettre aux élèves, quelle que soit leur appartenance sociale, d'accéder aux parcours scolaires plus

longs. Le renforcement donné à la valeur individuelle permet son inscription dans le parcours scolaire de l'élève (Duru-Bellat, 2002).

L'école est référée aux familles dont elle est le complément éducatif majeur et à la nation pour ses missions d'éducation civique, « son projet communautaire ne vise pas à réduire les inégalités, mais à les rendre plus supportables » (Derouet, 1992, p. 100). D'autres études rendent saillantes des effets de composition contextuels, à savoir que le seul fait de fréquenter tel ou tel établissement, classe, influe sur le destin scolaire des élèves (Duru Bellat, op.cit.). Les aspects économiques ne sont pas les facteurs essentiels de l'échec scolaire, celui-ci est favorisé par l'agrégation des disparités sociales et territoriales. La réponse à l'injustice s'établit par l'aggiornamento autour de l'action éducative et pédagogique qui est soutenue par les actions consensuelles mais aussi conflictuelles entre des chefs d'établissement et des enseignants.

Les politiques compensatoires de l'éducation prioritaire reconfigurent le dispositif scolaire autour d'un concept de la justice comme équité. Deux principes sont susceptibles de définir une société juste que nous résumons pour le premier à « un droit égal au système le plus étendu de libertés de base égales pour tous » et le second à la prise en compte « des inégalités sociales *autour d'un principe de différence* » (Rawls, 2009, p. 91-97). Le premier principe d'une exigence d'égalité a été satisfait par l'accès pour tous les élèves au collège unique, le second par la différenciation entre les territoires de publics en difficulté scolaire a opéré un séparatisme territorial. Deux principes de justice pour un seul système scolaire ne pouvaient que produire des tensions. L'action publique a instauré d'une part l'égalité d'accès et d'autre part l'équité par la discrimination positive.

2 EDUCATION PRIORITAIRE : UN EXEMPLE DE POLITIQUE DE COMPENSATION

Les politiques de l'éducation prioritaire françaises sont dans le prolongement de dynamiques plus larges engagées en Europe, tout d'abord en Grande Bretagne avec l'Education Priority Areas (EPA) dès 1967, puis les Education Action Zones (EAZ) en 1997 par un ciblage territorial plus accentué. (Frاندji et al., 2009). L'étude conduite par l'équipe Frاندji, Pincemin, Demeuse, Greger, et Rochex en 2008 analyse les Politiques de l'Education

Prioritaire [PEP] dans des pays d'Europe, la plupart s'inscrivent dans le principe des politiques d'éducation compensatoire mais les rapports au spatial varient selon les pays.

En France, l'idée de zones d'éducation prioritaire est indissociable de l'action de militants pédagogiques comme Alain Bourgarel à travers les réflexions engagées et l'écho syndical⁵⁵ qui publicise des premières expérimentations. (Robert, 2002).

La révolte des banlieues du plateau des Minguettes durant l'été 1981 a rendu visible les défaillances de l'organisation scolaire dues à la massification. Les problèmes sociaux ont été révélés au moyen d'une construction médiatique (Champagne, 1991) en rendant visible dans l'espace public des principes devenus soudainement contestables ceux des populations ségréguées sur les territoires en périphérie de ville. La prise de parole (de Certeau, 1994) des jeunes de banlieue et la médiatisation des émeutes en a fait un problème public (Cefaï & Terzi, 2012) nécessitant l'intervention étatique. L'action publique entreprend, avec les politiques de l'éducation prioritaire, l'atténuation des inégalités sociales par un effet de levier sur l'école et tente d'améliorer les trajectoires des élèves par une diminution des sorties sans diplôme. La création des zones prioritaires est la traduction par l'institution de réflexions souterraines, engagées antérieurement par des militants pédagogiques et syndicaux. Les enseignants aujourd'hui en fin de carrière, ont pu s'engager très tôt, dès leur entrée dans le métier, dans une dynamique volontariste, certains se qualifiant de « militant éducation prioritaire » ou demandant expressément ces contextes, en tant que titulaires.

Les actions gouvernementales concernant l'éducation prioritaire en France sont indissociables des politiques de la ville dont elle est devenue le volet éducatif. L'éducation prioritaire s'est territorialisée souvent en banlieue, mais pas uniquement (dans les zones rurales aussi), elle s'adresse particulièrement aux élèves des classes populaires. En France, les politiques de l'éducation prioritaire [PEP] tentent de pallier l'échec scolaire dû aux inégalités sociales en s'adossant à un principe de justice corrective, dans une perspective d'égalité de résultat (Crahay, 2003 ; Duru-Bellat & Mingat, 1993).

La création de l'éducation prioritaire entérine la reconnaissance d'inégalités après la réforme du collège unique engagée six ans auparavant, issue de politiques éducatives hétérogènes. Les premières cohortes d'élèves de la période 1975-1980 arrivent en fin du premier cycle du secondaire, les lauréats des bacs généraux représentent 38,6% des effectifs. Les enfants d'ouvriers composent 20,2% des bacheliers contre 74% d'enfants de cadres qui

⁵⁵ Alain et Brigitte Bourgarel : « Pour ou contre les ZEP » Premier article publié par six groupements pédagogiques. (Cogez, cité par Robert).

ont 11,2 fois plus de chances d'obtenir ce titre (Duru-Bellat & Kieffer, 2008). Les données statistiques rendent saillantes les inégalités de résultats en fin de parcours du secondaire malgré l'imposition d'une égalité d'accès au collège. (Caille, 2001a).

La discrimination positive n'est pas reconnue, le Conseil Constitutionnel s'est toujours opposé à ce principe en invoquant l'égalité de tous les citoyens, (la seule dérogation se réfère à la loi du 11 février 2005 concernant l'obligation d'embauche dans les entreprises d'un quota de personnes en situation de handicap) ; la distinction ethnique d'une population n'est pas admise en France. La différenciation a été engagée par les politiques de l'éducation prioritaire en inscrivant une « inégalité de traitement » comme un élément compensateur dans l'acquisition d'une égalité scolaire associée à un groupe spécifique. La caractéristique majeure de cette « discrimination positive » repose sur un ajustement correctif des moyens mis à disposition des zones prioritaires. L'Etat par ses directives, ne peut assigner dans la durée une population à un séparatisme permanent (Villenave, 2006 ; Robert 2010). Le caractère provisoire des premières mesures est expressément inscrit dans la deuxième circulaire relative à la création des zones prioritaires⁵⁶. C'est l'inverse qui s'est produit, cette crainte prédictive revêtira un aspect prophétique trois décennies plus tard. Aujourd'hui, les élèves issus de l'immigration sont plus souvent inscrits dans un collège labellisé en éducation prioritaire ; les origines sociales discriminent les populations scolarisées, il y a cinq fois plus d'élèves d'origine maghrébine dans les établissements de l'éducation prioritaire. (Brinbaum & Kieffer, 2009/3). Les enseignants en fin de carrière ont constaté par leur longue présence dans les collèges ce phénomène de paupérisation et d'ethnisation, modifiant sensiblement le rapport au métier, la dimension éducative prenant de plus en plus de place.

Afin de ne pas associer des populations à des caractéristiques sociales ou ethniques distinctives les confinant à une ségrégation, ce sont les espaces géographiques qui sont qualifiés de prioritaires, les territoires deviennent des critères éducatifs. Les banlieues, les périphéries, les quartiers enclavés sont qualifiés de « sensibles » (Begag & Delorme, 1994), mais des zones rurales appartiennent aussi à cette géographie, justifiant l'emploi du pluriel pour qualifier cette priorité spatiale. L'éducation distingue par son caractère compensatoire des espaces spécifiques devenus prioritaires, avec l'attribution de moyens supplémentaires alloués aux établissements scolaires implantés dans ces espaces.

⁵⁶ Circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981 B.O. spécial du n°1, 21-1 1982, p 8 « *S'il apparaît nécessaire de prévoir une action soutenue s'étendant sur plusieurs années, il serait peu souhaitable d'envisager une assistance permanente qui risquerait d'aboutir à la constitution de ghettos scolaires* ».

Le zonage sur un territoire a été la réponse de l'Etat pour ne pas déroger au principe d'égalité des individus inscrit dans la constitution. Les populations ne pouvant être distinguées entre elles ce sont les territoires qui ont été spécifiés pour justifier l'attribution de moyens supplémentaires. Les territoires, par leur distinction, ont été résolutifs du paradoxe de l'inégalité de traitement de populations aux caractères particuliers, « invisibles » constitutionnellement dans leur différenciation spécifiques. Des choix qui ont finalement renforcé une « ethnicisation des territoires » (Morel, 2002). L'échec de cette mise en œuvre des politiques de l'éducation prioritaire, dans le but d'une justice sociale réparatrice, a été imputé à l'institution scolaire. L'insuccès « est souvent expliqué par les caractéristiques des élèves, mais le problème n'existe que par référence à l'institution » (Robert, 2009, p. 29). Les enseignants en fin de carrière remarquent le délitement de la mixité sociale qui s'explique par des logiques socioéconomiques et politiques sur lesquelles ils n'ont pas de prise. Ils constatent une stigmatisation, tant sur les lieux que sur les populations qui les occupent, détournant les familles des établissements en ZEP (Calvès, 2004). L'éducation prioritaire est donc un « découpage du territoire social en portions qui se jouxtent, et peuvent s'additionner, mais ne peuvent pas se chevaucher » (Barrel, 2008, p. 164). Les collèges sont en éducation prioritaire ou ne le sont pas.

3 DES ZONES PRIORITAIRES AUX RESEAUX D'EDUCATION PRIORITAIRE

Les enseignants, aujourd'hui en fin de carrière, ont pu rester plusieurs décennies dans l'éducation prioritaire. Le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, malgré la brièveté des délais, impulsa une politique corrective, par la définition de zones prioritaires, pour lutter contre les inégalités sociales. Le périmètre n'est pas défini précisément du fait du caractère précipité de la circulaire⁵⁷. Ce premier texte a confié la mise en œuvre des projets aux acteurs de terrain et non à l'organisation centrale, c'est un réel changement. Cette ouverture a permis d'infléchir des orientations nationales avec les interventions plus marquées de collectivités locales sous-tendues par des logiques différentes, parfois plus libérales (Henriot-van Zanten, 1990).

Les « zones prioritaires » deviennent les « zones d'éducation prioritaire » avec la prise en compte des caractéristiques locales et opèrent un premier renversement par l'inscription du

⁵⁷ Extrait de la circulaire 81-238 du 1 juillet 1981. B.O n° 27 (9-7-81) p 2077 « Les courts délais qui nous séparent de la rentrée scolaire [...] ne vous laissent pas le temps qui vous permettrait une délimitation rigoureuse des zones géographiques. ».

principe « éducatif », invisible dans sa première dénomination. La mise à disposition de 1 700 postes au service de cette politique volontariste est représentative des moyens supplémentaires alloués par l'Etat. Deux logiques se croisent : une nationale et l'autre locale, et constituent un « conflit cognitif » (Derouet, 1993, p. 57) par les recompositions normatives et les tensions qu'elles engendrent. L'éducatif devient territorialisé et se reconfigure par les contacts et controverses entre les différents acteurs, ceux de l'Education nationale et ceux d'autres composantes locales. Les projets éducatifs sont mis en œuvre avec un cadrage institutionnel plus souple par les chefs d'établissement et les enseignants aujourd'hui en fin de carrière, favorisant les partenariats de proximité à travers la constitution de collectifs hybrides conduisant à la « distinction entre macrostructures et microstructures au profit de localités cadrées » (Callon, 2012, p. 272). Une réelle dynamique est portée par des enseignants militants appartenant à des groupes de réflexion pédagogique ou bien indépendamment d'eux. Ils ont été à l'initiative d'expériences porteuses d'innovation, soutenues par les chefs d'établissement incarnant une éthique professionnelle similaire. Les projets entrepris par les nouveaux modes de travail, notamment avec des partenaires extérieurs, ont forgé des normes dans les interstices laissés vacants par les premières circulaires, d'autant qu'une gouvernance collégiale « permet de mutualiser les risques, refuser l'ouverture conduit à la marginalisation » (Thoening & Duran, 1996 p. 603). La politique de la ville, par la signature de contrat de ville avec celle de l'éducation prioritaire sont les manifestations d'un tel exercice de mutualisation des aléas.

Les chefs d'établissement, enseignants ont aussi mis en œuvre des dispositifs internes bousculant l'organisation du collège à travers des aménagements horaires, par exemple, permettant la distinction entre l'égalité formelle et l'équité individuelle au plan local (Martuccelli, 1997). C'est le cas par exemple de la « journée souple », du conseil de classe avec tous les élèves au collège Edmond Richier, accentuant les recompositions faites par les acteurs. « L'équité différentielle apparaît alors comme un moyen de réaliser l'égalité républicaine » (Morel, 2002, p. 29). Les deux logiques, d'égalité et d'équité, se confrontent dans l'école et se mêlent aux visions du métier ; elles sont portées diversement par les enseignants.

La prise d'autonomie vis-à-vis de l'institution s'est faite au niveau local avec l'implication d'équipes soutenus par un chef d'établissement très engagé a eu deux effets majeurs. Le premier a entraîné l'apparition de disparités entre établissements au sein d'un même territoire renforçant une différenciation parfois existante, et l'accroissement de leur

attractivité (Henriot van Zanten, op.cit.). Le second est relatif au développement professionnel pris dans des dimensions développementales et professionnalisantes (Uwamariya & Mukamurera, 2005). Les logiques interventionnistes de collectivités locales, du fait du financement qu'elles ont octroyé, a nécessité un repositionnement sur les constituants du métier de la part des équipes éducatives. Le projet est devenu un objet réflexif, son élaboration s'inscrit dans un processus issu de l'entreprise (recherche de fonds, affichage des objectifs, évaluation critique et reconduction ou abandon) ; mécanismes assez différents de celui plus cellulaire de l'organisation scolaire ordinaire. Ces nouvelles pratiques ont pu construire un rapport plus distant à l'organisation scolaire. Les enseignants aujourd'hui en fin de carrière du fait de l'autonomie qu'ils ont acquis à travers les multiples expériences de partenariats, de dispositifs internes à l'établissement ont un regard plus critique sur l'institution.

Les zones d'éducation prioritaire ont été définies par le zonage, terme technique utilisé dans l'élaboration des statistiques (INSEE) puis abondamment utilisé aujourd'hui par la politique de la ville⁵⁸. Cependant, les critères qui définissent le périmètre des diverses zones d'éducation prioritaire, demeurent peu visibles pour les acteurs de terrain (Gardet & Heurdiere, 2016), l'expertise des décideurs éloigne les acteurs locaux des décisions. (Tricot, 1994). Les enseignants en fin de carrière ont été contraints par les différents zonages administratifs, ils ne comprennent pas nécessairement la définition des limites territoriales, ni pour quelle(s) raison(s) leur établissement n'est pas en éducation prioritaire.

En raison de l'invisibilité des critères définissant la zone, une approche plus pragmatique du territoire a été faite en la limitant au « quartier ». La notion de quartier s'est développée à partir des années 1980 (Avenel, 2010), le quartier est devenu une « catégorie d'action publique » un terme qui contient : « *les causes d'un problème auquel est confrontée la société et les moyens d'y répondre* » (Tissot, 2005, p. 28). Il est par ailleurs un « *point d'observation facile à identifier* » (Henriot Van-Zanten, 1990, p. 12) ce qui explique son appropriation par les acteurs éducatifs dans la connaissance qu'ils ont du local.

Cependant, la discrimination par le territoire a pu avoir des effets négatifs, la solution opérée par le zonage a donné «une dimension prophétique. De solution, le territoire est devenu problème » (Robert, 2009, p. 65). Certains chefs d'établissement, enseignants ont été

⁵⁸ « Zone Sensible » [ZS], « Zone Urbaine Sensible » [ZUS], « Zone Franche Urbaine » [ZFU], « Zone de Redynamisation Urbaine » [ZRU].

rétifs à l'intégration de leur établissement en éducation prioritaire, certains ont refusé cette étiquetage (Henriot van Zanten, op.cit.) alors que d'autres l'ont réclamée. L'un des effets a été la mise en concurrence des établissements en matière d'attractivité. (Felouzis, Maroy & Van Zanten, 2013).

Le basculement opéré lors de la première décennie est « institutionnel et idéologique » (Charlot, 1994) en favorisant la « territorialisation des pratiques éducatives ». Le cadrage a légitimé la diversité des projets d'établissement⁵⁹ et a encouragé « les proviseurs, les principaux et même les directeurs d'école à devenir des gestionnaires de l'image de leur établissement et des experts en relation publiques » (Henriot-van Zanten, Thin & Vincent, 1996, p. 17). C'est par le projet d'établissement et l'instauration des réseaux institués que l'Etat se réapproprie ses prérogatives afin de conserver le contrôle. L'absence d'un cadrage serré a laissé aux acteurs locaux la délégation d'une certaine « justice scolaire » reposant sur une légitimité parfois revendiquée par une action militante.

C'est le sens de la première relance de 1990 dont l'intention posait un recadrage centré sur la réussite des élèves par la cohérence des actions pédagogiques, sur l'ensemble du parcours, des écoles aux collèges. Le pilotage académique sera assuré par la création d'un responsable de zone désigné par les inspecteurs d'académie en concordance avec un pilotage national. Le remodelage, en 1990, des 553 zones d'éducation prioritaires se veut en adéquation avec les actions de la politique de la ville et les partenaires référents de l'Education nationale. Cette collaboration interministérielle est inscrite dans le texte : le terme de « zone sensible » emprunté à la politique de la ville apparaît la première fois dans les circulaires⁶⁰ relatives à l'éducation prioritaire. La nouvelle cartographie se cale sur celle qui concerne le développement social des quartiers [DSQ] par des contractualisations entre les municipalités et l'Etat au moyen de politiques interministérielles. Une réelle proximité est souhaitée entre les niveaux décisionnels, ceux de l'Education nationale et les acteurs extérieurs : la ville, les collectivités locales et d'autres organismes. Cette incitation des politiques de l'éducation

⁵⁹ Circulaire n° 88-217 du 8 novembre 1988 relative au projet d'établissement (BO n°31 du 22 septembre 1988) et la circulaire n°90-108 du 17 mai 1990 relative au projet d'établissement (BO n°21 du 24 mai 1990).

⁶⁰ Circulaire n°90-028 du 1er février 1990. Mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaires pour la période 1990-1993. Le terme « zone sensible » apparaît dans le paragraphe : 1.2. Détermination des Z.E.P. de l'académie. « Repérage au niveau départemental des zones sensibles en fonction de données objectives telles que, par exemple, la situation sociale et économique de la population; le territoire concerné peut être urbain, périurbain ou rural. ».

prioritaire, apparaissent dans la circulaire de 1990⁶¹, mais l'Etat par un recentrage administratif se réapproprie des espaces devenus trop autonomes.

Entre le local et le national des logiques se croisent, s'agrègent ou s'affrontent. Les politiques de l'éducation prioritaire s'écartent en partie d'une conception égalitariste sur l'ensemble du territoire de la République et les particularismes locaux pensés en termes universels (Martuccelli, 1997). Il reste cependant à définir ce que recouvre le local en éducation prioritaire, plus particulièrement dans l'articulation du local au national. Nous reprenons la définition donnée par Jean-Louis Briquet et Frédéric Sawicki « Le local n'est pas un lieu clos à l'intérieur duquel se limitent les relations de pouvoir, mais un lieu d'interactions et de transactions entre des acteurs disposant de ressources différentes. » (Briquet & Sawicki, 1989, p. 13).

Malgré la première relance de 1990, l'Etat en décentralisant a engendré un processus d'autonomie chez les enseignants de l'éducation prioritaire. Les décisions qui s'effectuaient auparavant du centre vers la périphérie prennent aussi en considération les remontées au plan local à travers la construction de réseaux, de partenariats. La parution du rapport Moisan & Simon (1997) sur les déterminants de la réussite scolaire en ZEP va dans ce sens. Les deux mouvements s'imbriquent et coexistent ensemble. Les processus d'innovation engagés par les équipes pédagogiques avec le soutien du chef d'établissement se réalisent dans « un environnement qui se modifie en même temps que lui ». (Callon, 1999), le regard de l'institution changent.

A l'aube de la deuxième relance de 1997, les 770 zones de l'éducation prioritaire et les réseaux d'éducation prioritaire regroupent 7 329 écoles, 1 061 collèges, 45 LGT et 124 lycées professionnels. Ils scolarisent 17,9% des élèves de primaire et 21,2% des collégiens.

L'alternance politique de 1997 voit la commande d'une étude réalisée par deux inspecteurs généraux de l'Éducation nationale, Catherine Simon et Jacky Moisan⁶². Ce rapport éponyme met en évidence des ZEP efficaces avec les déterminants qui concourent à une efficience, et l'importance du pilotage. Les actions entreprises localement s'insèrent dans un processus global sur l'ensemble du territoire, c'est le sens de cette relance, rétablir un cadrage plus resserré par un recentrage, une cartographie plus restreinte des établissements labellisés et une attribution ciblée des moyens. L'Etat se réapproprie sa souveraineté par un pilotage national. L'institution devient « instituante » dans son action et une nouvelle appellation est adoptée

⁶¹ « Les responsables de l'Éducation nationale veillent à établir les contacts les plus étroits possibles avec les partenaires extérieurs: collectivités locales, services extérieurs de l'Etat, délégations régionales du Fonds d'action sociale (F.A.S.), organismes de prévention de la délinquance, missions locale. ».

⁶² Rapport de Catherine Moisan et Jacky Simon : Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire.

avec les réseaux d'éducation prioritaire [REP]. La seconde relance de 1997 a stabilisé le nombre de collèges appartenant à l'éducation prioritaire autour du millier. Le réseau est défini comme un regroupement «sur des bassins scolaires cohérents et de petite taille permettant un pilotage de proximité [...] le collège sera tête de réseau. »⁶³. Les Réseaux d'éducation prioritaire [REP] vont dès la rentrée scolaire 2000 scolariser 1,7 million d'élèves, (17,9 % des élèves de primaire et 21,2 % des collégiens).

Une petite décennie plus tard, en 2006, le rapport Armand & Gille sur la contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances fait un bilan mitigé des politiques engagées par l'Etat. Une redistribution des moyens et un meilleur ciblage des établissements dans les réseaux sont réalisés. Ils vont adopter d'autres dénominations en 2006 et distinguer plusieurs niveaux d'actions corrélées aux difficultés des publics et territoires. L'aspect sémantique d'une appellation n'est pas neutre, l'éducatif laisse la place à la réussite de(s) l'élève(s). Les réseaux d'éducation prioritaire [REP] deviennent les Réseaux d'Ambition et de Réussite [RAR] et les Réseaux de Réussite Scolaire [RRS]⁶⁴. Chaque dénomination correspond à un niveau de difficulté, élevé pour les RAR et moindre pour les RRS.

La réussite devient donc corrélative du réseau, elle apparaît plus mesurable par l'obtention des diplômes par exemple ou des parcours scolaires réussis, que la dimension éducative, notion plus floue. Le réseau « possède la plasticité qui fait défaut à la majorité des concepts organisationnels » (Ferrary & Pesqueux, 2004) et intègre de nouveaux modes communicationnels et distanciels.

La même année, la « note de vie scolaire » qualifiant les savoir-être des élèves a été une tentative⁶⁵ de mesure de la composante éducative, mais elle a mis en tension des principes de justice au sein de l'école (Gasparini, 2011) ainsi que dans sa traduction locale (Bourdier-Porhel, 2012). Sa suppression⁶⁶ semblerait indiquer que l'éducatif serait délégué à la sphère familiale comme l'avait déjà constaté des travaux de la recherche (Lahire, 1995 ; Millet & Thin, 2005) permettant de « renvoyer la responsabilité *hors de l'institution scolaire* sur le milieu familial et social.» (Henriot-van Zanten, 1990, p. 195).

⁶³ Circulaire n° 99-007 du 20-1-1999. B.O. N°4 du 28 janvier 1999. Élaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des réseaux d'éducation prioritaire.

⁶⁴ Circulaire n°2006-058 du 30-3-2006. Source : <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/14/MENE0600995C.htm>

⁶⁵ Note de la vie scolaire créée par la circulaire « Vie scolaire », n° 2006-105 du 23 juin 2006, BO n° 26 du 29 juin 2006 ; elle a été supprimée par le décret n° 2014-29 du 14 janvier 2014 au Journal Officiel du 15 janvier 2014.

⁶⁶ Le décret publié au Journal Officiel du 15 janvier 2014 supprime la note de vie scolaire qui était attribuée aux collégiens de la classe de 6e à la classe de 3e et intervenait dans l'attribution du diplôme national du brevet. Source : www.education.gouv.fr/cid76453/college-suppression-de-la-note-de-vie-scolaire.html.

La notion de réseau d'éducation prioritaire opère un glissement majeur par un centrage sur l'individu au sein d'un maillage et avec l'abandon de la notion de territoire. Le réseau constitue l'environnement dans lequel évolue l'élève (de la maternelle au lycée) au sein d'une temporalité scolaire qui lui est spécifique. L'appartenance au réseau permet parfois des interventions dans la sphère privée lors des suivis plus nombreux. La mise en place de dispositifs divers, comme la mallette des parents⁶⁷, apporte des ressources spécifiques dans la résolution des problèmes rencontrés par des médiations opportunes entre l'école et les familles. La diversité d'efficience des réseaux confirme la une nouvelle logique dominante : celle de l'équité.

Durant la même période, l'action de la politique de la ville, avec loi de cohésion sociale de 2005 impulse le Programme de Réussite Educative [PRE]⁶⁸ qui s'adresse prioritairement aux enfants des zones sensibles ou scolarisés en éducation prioritaire ; des circulaires en déterminent les volets d'application. Le PRE est un dispositif de gestion des populations en difficulté, (Glasman, 2007), il propose un renversement de paradigme par rapport au contrat éducatif local [CEL]⁶⁹. Ce dernier, est un programme triennal concernant l'élaboration et la mise en place d'un projet éducatif entre les différents partenaires sur un territoire. Le nouveau dispositif s'articule autour de l'individu et non des territoires où il évolue. L'objectif est de considérer l'enfant dans sa globalité, sans se limiter au seul repérage de ses difficultés scolaires. Le suivi individualisé complète une approche centrée sur la réussite scolaire, préoccupation majeure des familles et de l'Etat. La réussite éducative n'est pas clairement définie dans les textes, cependant cette notion a l'avantage d'être globale parce que multiforme incluant le scolaire et l'éducatif familial et scolaire (Joly-Rissoan et al, 2006). L'intitulé du PRE aborde le versant de la réussite plutôt que celui de l'échec scolaire.

L'éducation nationale opère aussi un basculement vers l'individu qui est lui aussi conforté par la loi du 23 avril 2005 dans son article 16, concernant les Programmes Personnalisés de Réussite Scolaire [PPRE]⁷⁰ et leur mise en œuvre dans les établissements par l'Education

⁶⁷ Circulaire n° 2010-106 du 15 juillet 2010 relative à l'extension du dispositif la « Mallette des parents » et la circulaire n° 2013-142 du 15 octobre 2013 relative au renforcement de la coopération entre les parents dans les territoires. L'objectif de ce dispositif est de favoriser l'implication des parents et de les accompagner dans leur rôle en rendant plus compréhensibles, le sens et les enjeux de la scolarité, le fonctionnement de l'institution scolaire et ses attentes vis-à-vis des parents.

⁶⁸ Programme de Réussite Éducative [PRE] Les dispositifs de réussite éducative s'articulent entre prise en charge individuelle et collective, en fonction des besoins. Une attention toute particulière sera portée au niveau de prise en charge des enfants le plus pertinent, afin d'éviter tout phénomène de stigmatisation des enfants les plus fragiles Source : observatoire-reussite-educative.fr/dispositifs/dossier-PRE.

⁶⁹ Contrat Educatif Local [CEL] Circulaire n° 98-144 du 9 juillet 1998 concernant l'aménagement des temps et des activités de l'enfant et Circulaire N° 2000-208 du 22-11-2000 concernant l'aménagement du temps des élèves dans les contrats éducatifs locaux. C'est à partir de 1998 que l'État a impulsé la signature des CEL. L'objectif est de rassembler tous les acteurs de l'éducation autour d'un projet éducatif global cohérent. Un diagnostic précis liste les besoins repérés sur le territoire qui fait l'objet d'un CEL et les actions et ressources déjà disponibles ou à créer.

⁷⁰ Programme Personnalisé de Réussite Educative : circulaire n°2006-138 du 25-8-2006 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit dans son article 16.

nationale. Les intitulés très proches entretiennent une certaine confusion, ils sont impulsés par les deux ministères (PPRE pour l'Education nationale ; PRE pour la politique de la ville) qui œuvrent conjointement depuis la première relance. Les PPRE se déroulent dans les établissements scolaires et les PRE sur le temps périscolaire, culturel, social ou sanitaire, dans la volonté de prendre en considération la globalité de l'enfant. L'enfant est inscrit dans un continuum éducatif : école, extrascolaire et périscolaire avec des interventions multiples, qui ont été l'objet d'enjeux entre l'Education nationale et ses partenaires. D'autres mesures vont renforcer ce nouveau paradigme avec la création des pôles d'excellence⁷¹ inspirés des travaux de Gérard Chauveau (2000) et des internats d'excellence⁷² neuf ans plus tard ou la « cordée de la réussite » mise en place en 2008⁷³, s'adressent aux individus engagés dans un parcours de réussite. Face à ces différentes appellations, chef d'établissement, enseignant, aujourd'hui en fin de carrière, parlent d' « usines à gaz ». Si les diverses dénominations ont pu brouiller la compréhension, toutefois, les acteurs (chefs d'établissement, enseignants) ont bien identifié les ressources disponibles qu'ils utilisent pour leurs besoins propres, et comme le dit si justement Michel de Certeau « *il est toujours bon de se rappeler qu'il ne faut pas prendre les gens pour des idiots* » (de Certeau, 1990, p. 255).

A l'issue des états généraux de la sécurité à l'école qui se sont déroulés en 2010, l'institution intègre cette caractéristique par l'instauration de nouvelles logiques portées par les Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite⁷⁴ [CLAIR] en 2010 puis avec les Ecoles, Collèges Lycées Ambition Innovation Réussite [ECLAIR] un an plus tard. Deux modifications majeures apparaissent : l'une est relative au nouveau statut de préfet des études, l'autre à la définition de poste à profil pour les enseignants et les chefs d'établissement. L'une d'entre elles est soutenue par le rapport Pochard, prévoyant la possibilité du recrutement d'enseignants à profil par le chef d'établissement. Une prérogative remettant en cause les modalités nationales d'affectation des enseignants dans l'éducation prioritaire. La sélection serait désormais faite par les chefs d'établissement qui ont souvent vécu cet empêchement comme la limite de leurs prérogatives (Guillaume & Maresca, 1993). La disposition a été jugée inadmissible par les syndicats d'enseignants, abrogée un an après sa mise en œuvre.

⁷¹ Circulaire n° 2000-008 du 08/02/2000 (B.O. 8 du 24/02/2000) Dans les ZEP et les réseaux d'éducation prioritaire : des pôles d'excellence scolaire au service des apprentissages.

⁷² Circulaire n° 2009-073 du 28-5-2009. Bulletin officiel de l'Éducation nationale, 11-06-2009, n° 24 Développement des « internats d'excellence » et des plans académiques de l'internat.

⁷³ Circulaire du 14 janvier 2009 relative à l'ouverture sociale et à la promotion de l'excellence par la création de cordées de la réussite.

⁷⁴ Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010. B.O. 29 du 22/07/2010.

Actuellement, le recrutement des personnels en éducation prioritaire (chefs d'établissement, enseignants) se fait par une commission rectorale.

La refondation introduite par la loi du 8 juillet de 2013 a été amorcée dans 102 réseaux préfigurateurs REP⁺ à la rentrée 2015⁷⁵. Cette réforme en premier lieu pédagogique tentera de corriger les inégalités scolaires mises en évidence par le rapport du CNESECO. Les trois axes principaux de la réforme concernent : l'accompagnement et la construction du parcours scolaire des élèves (axe n°1), la stabilisation des équipes pédagogiques (axe n°2), un cadre favorisant les apprentissages (axe n°3). En trois décennies l'éducation prioritaire est passée de la zone au réseau, et du territoire à l'individu avec une prise en compte plus marquée des parcours scolaires des élèves. La refondation de l'éducation prioritaire⁷⁶ n'est pas une nouvelle relance, pour la première fois l'ambition politique est inscrite dans la loi⁷⁷ et non plus pilotée par les circulaires comme l'indique Marc Bablet chef du bureau de l'éducation prioritaire à la DEGESCO lors des journées d'études en juillet 2016⁷⁸. La refondation de l'éducation prioritaire engagée à la rentrée 2015 est, selon ses propos « au service de l'égalité réelle d'accès aux apprentissages et à la réussite scolaire ». Elle repose sur quatorze mesures et sur la refonte globale de la cartographie de l'éducation prioritaire. Les enjeux ont été forts, les différents labels, qu'ils résultent des politiques de l'éducation prioritaire [PEP] ou de celles de la politique de la ville se sont superposés et ont rendu peu lisible la géographie de l'éducation prioritaire. Le nouvel atlas de cette géographie de l'éducation prioritaire mentionne pour la rentrée de 2015 des établissements labellisés REP⁺ (préfigurateurs) au nombre de 350 et 739 REP. C'est à ce jour la nouvelle carte de l'éducation prioritaire.

4 BILAN CONTRASTE

Du côté de l'institution, l'évaluation se heurte à la dimension fortement contextuelle des politiques de l'éducation prioritaire qui répondent à des événements sociaux ou aux alternances gouvernementales sur fond de crises sociales. Le recours aux circulaires témoigne de cette précipitation et l'absence d'une régulation budgétaire imposée par la LOLF a occulté

⁷⁵ Trois décrets publiés dans le Journal officiel du 23 août 2014.

⁷⁶ Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014.

⁷⁷ La loi de refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013.

⁷⁸ Bablet, M (2016). Soutenir, et accompagner pour développer la confiance. Journée d'étude : 35 ans d'éducation prioritaire histoire(s) et mémoire(s) pour demain. Université Paris VIII. Source : centre-alain-savary.ens-lyon.fr/.../education-prioritaire/.../education.../soutenir-et-acco.

un pilotage par les résultats. La difficulté majeure pour une évaluation reste l'absence de données comparables permettant de mesurer les effets des politiques de l'éducation prioritaire et leurs déclinaisons locales. La multiplicité des organismes statistiques sollicités pour une évaluation, que ce soit les services de la DEPP, les rapports de l'inspection générale, les responsables académiques, ont été mis en concurrence. Les enjeux politiques ont accentué la difficulté d'une évaluation globale. Les directives institutionnelles n'obligent pas les décideurs et les acteurs à intégrer les résultats de ces évaluations par l'intégration d'« épreuves standardisées » comme c'est le cas en Angleterre pour évaluer la performance des dispositifs (Pons, 2011). Ce serait opérer un renversement de principe, passant d'une obligation de moyens à celle d'une obligation de résultats associés aux évaluations.

Les regards évaluatifs sur les politiques de l'éducation prioritaires s'organisent autour d'approches différentes.

La première s'ordonne autour d'une visée définie comme sociale (Meuret, 1994). Le but est de permettre à des publics scolarisés dans des environnements sociogéographiques défavorables de réduire les handicaps de contextes qui les desservent, pour réussir aussi bien qu'ailleurs. Le bilan apparaît assez décevant pour ceux qui soutiennent cette logique, vis à vis des moyens mis en place sur plus de trois décennies (Rochex, 1997).

La seconde s'appuie sur une position sous-tendue par une conception plus « libérale » de l'éducation. Les détenteurs de cette position estiment que l'atténuation des obstacles de contexte qui contribuent à l'inégalité des conditions de réussite, a permis d'atteindre partiellement les objectifs fixés. Il s'agit en l'occurrence de la stabilisation des conditions de scolarisation, face aux aggravations sociales.

Le constat indique que les établissements de l'éducation prioritaire fidélisent leur public; qu'une scolarité complète en ZEP permet d'accéder plus fréquemment à la seconde sans redoublement. La grande majorité des élèves accédant au lycée réussissent à l'examen final du baccalauréat (général, technologique ou professionnel) pour 80% d'entre eux. Les politiques de l'éducation prioritaire répondent à des événements sociaux ou aux alternances gouvernementales sur fond de crises sociales. Le recours aux circulaires témoigne de cette précipitation et l'absence d'une régulation budgétaire imposée par la LOLF a occulté un pilotage par les résultats. La difficulté majeure pour une évaluation reste l'absence de données comparables permettant de mesurer les effets des politiques de l'éducation prioritaire et leurs déclinaisons locales. La multiplicité des organismes statistiques sollicités pour une évaluation, que ce soit les services de la DEPP, les rapports de l'inspection générale, les responsables

académiques, ont été mis en concurrence. Les directives institutionnelles n'obligent pas les décideurs et les acteurs à intégrer les résultats de ces évaluations par l'intégration d'« épreuves standardisées » comme c'est le cas en Angleterre pour évaluer la performance des dispositifs (Pons, 2011). Ce serait opérer un renversement de principe, passant d'une obligation de moyens à celle d'une obligation de résultats mesurés par des évaluations.

Le point d'inflexion majeur des politiques compensatoires scolaires demeure la centralité de l'individu avec un accent mis sur ses caractéristiques psychologiques, et tant ainsi à occulter les déterminants des destins sociaux du plus grand nombre dans les établissements de la périphérie. Pourtant, l'intervention étatique prend une dimension sociale car une action sociale est « toujours une action territorialisée et datée » (Grignon et al., 1999, p. 29). La position qui ignore les corrélations entre les processus sociaux et les mécanismes scolaires générateurs d'inégalités fait l'impasse sur le fait que chaque année 122 000 élèves sortent sans diplôme ou simplement détenteurs du brevet des collèges⁷⁹, ils représentent 17% des sortants du premier cycle du secondaire. Les sorties sans diplôme se composent majoritairement de garçons à 57% (entre les années 1990 et 2003) issus des milieux sociaux les moins favorisés et habitent dans les banlieues populaires (Bouhia et al., 2011). Les inégalités se sont maintenues malgré les réformes et les relances, la figure de l'Etat rejoue la légitimité de l'action publique dans les territoires ségrégués.

A la rentrée de 2014, les collégiens scolarisés en l'éducation prioritaire, qu'ils soient en préfigureurs REP⁺, REP représentent 19,1% des effectifs globaux et 28,6% de cette population sont dans les deux premières catégories (REP⁺, ECLAIR). Les catégories sociales les plus défavorisées, au sens de l'INSEE, (ouvriers qualifiés et non qualifiés et ouvriers agricoles, employés et ouvriers retraités, personnes sans activité professionnelle, chômeurs n'ayant jamais travaillé), se retrouvent principalement dans les REP⁺. C'est le résultat d'une partition géographique qui assigne des populations cumulant plusieurs particularismes sociaux relatifs à l'immigration, ségrégation ethnique, aux conditions socioéconomiques. (Pan Ké Shon, 2009).

⁷⁹ Classification Internationale Type de l'Éducation. [CITE] C'est une classification des différents niveaux d'éducation qui peut s'appliquer pour tous les pays. Ce système de comparaison a été élaboré par l'UNESCO entre 1975 et 1978, remis à jour en 1997 et à nouveau remis à jour en 2011. La France, dans l'U.E. fait légèrement mieux que la moyenne européenne, mais elle se situe encore légèrement au-dessus de cet objectif de 10% qui a été atteint par 14 pays, elle est dans une position intermédiaire (11,6%) en 2015, et a fixé cet objectif à 9,5% pour l'année 2020. Les jeunes de milieux sociaux défavorisés composent le contingent majeur de ces cohortes non diplômées. L'orientation en fin de cinquième a disparue, elle permettait d'obtenir un CAP pour des élèves du collège et de SEGPA et limitait ces sorties précoces. Les non-diplômés en 2007 représentent 42% de l'ensemble des demandeurs d'emploi avec une population masculine plus touchée (57%). Depuis le milieu des années 2000, la part des jeunes sortis sans diplôme s'est stabilisée autour de 17% représentée majoritairement par des garçons issus des milieux défavorisés.

La connaissance et la prise en compte de la dimension personnelle et familiale par les équipes d'enseignant et l'engagement au sein d'un travail collectif donnent de résultat du fait d'un engagement professionnel caractérisé par une « *régulation collective de l'acte de travail* » (Bidet, 2011, p. 138) où le savoir-faire informel, puisque diffus, se mue en savoir-faire ensemble par les projets pluridisciplinaires, interdisciplinaires, collégiaux.

Cependant, ces résultats sont contredits par le dernier bilan du CNEC, les disparités s'accroissent. Les études indiquent que les contextes de scolarisation influent sur les performances des élèves quant à leurs origines sociales (Grisay, 2006). Le manque d'expérience des jeunes enseignants a eu un impact tout aussi déterminant sur les résultats scolaires. Le rapport Moisan-Simon indiquait que les enseignants de l'éducation prioritaire ne faisait l'objet « *d'aucune priorité dans le travail des corps d'inspection pour les enseignants des ZEP, et en particulier pour les débutants* » (Moisan & Simon, 1997, p. 41). Les espaces de relégation et les acteurs qui interviennent dans ces contextes ne s'inscrivaient pas dans les préoccupations institutionnelles de l'époque. Les incitations au développement professionnel butent localement sur la faiblesse des leviers d'action ; le statut des corps d'inspection n'incite pas nécessairement à une réelle proximité. L'instauration d'un IA-IPR référent⁸⁰ pour un établissement, dont les missions sont plus clairement définies, apparaît dans les textes de la refondation de l'éducation prioritaire comme une prise en considération de cette lacune. (Rapport du CIMAP, 2014)

La professionnalité des enseignants fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire s'est construite en partie en dehors des niveaux hiérarchiques, c'est ce qui en fait son particularisme. L'autonomie accordée par l'institution et la précipitation de la mise en œuvre des premières années ont contribué à l'acquisition de nouvelles compétences favorisant les relations et les interactions locales (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989 ; van Zanten, Grosperon, Kherroubi, & Robert., 2002).

Cette association converge vers la réussite des élèves dans un parcours où deux conditions sont nécessaires. La première associe le pilotage de l'établissement à des appuis disponibles au sein du réseau, le coordonnateur de réseau est un interlocuteur privilégié, l'IPR référent aussi lorsque l'encadrement académique est bienveillant. La seconde incite au travail d'équipe

⁸⁰ Rapport du CIMAP, 2014, p. 70 dans sa recommandation n°39 : Renforcer le pilotage des réseaux : relance et ouverture des comités de pilotage de réseau, rôle décisif des IEN, chefs d'établissements, IA-IPR référents et coordonnateurs

formalisé dans l'établissement avec des espaces de concertation (programmation d'activités, évaluations, remédiations) et de formations ciblées sur des difficultés identifiées.

La réussite s'organise préalablement dans la cellule familiale ; au plan local les politiques de l'établissement peuvent favoriser un rapprochement avec les parents dans les activités périscolaires, les projets (Piqué, 2003), et accentuent la réussite scolaire. Les actions concertées entre le collège, les assistantes sociales et les familles soutenues par des dispositifs comme la mallette des parents⁸¹, contribuent à installer un climat de confiance par le dialogue facilitant la connaissance de l'organisation scolaire et les enjeux. (Durning, 2006). Les actions décrétées institutionnellement se relaient au niveau du collège par la proximité aux familles, la stabilité des personnels, le travail d'équipe en interne ou en externe. Des facteurs qui font de l'acte pédagogique et éducatif une réussite. Les dernières orientations, notamment par l'établissement de la nouvelle carte prioritaire, permettent d'envisager une inflexion salutaire. (Robert, op.cit.).

Le rapport du CNESTC pose un jugement plus critique, il indique l'inadéquation des politiques entreprises depuis plus de trente ans. Le constat porte sur le maintien des inégalités scolaires à la sortie du collège empêchant une insertion professionnelle. Les élèves de l'éducation prioritaire sont moins diplômés, subissent une inégalité d'orientation et de diplôme. Les contenus sont plus étriqués à cause des problèmes de gestion de classe, et les écarts entre les natifs et les immigrés s'accroissent, (enquête PISA), phénomène d'autant plus inquiétant que les familles investissent dans l'école. Les écarts entre les aspirations et la réalité des résultats « vont créer des sentiments d'injustice et de discrimination vécue comme ethnoculturelle » (CNESTC).

En ce qui concerne les enseignants nommés en éducation prioritaire, les constats sont unanimes sur la surreprésentation des jeunes enseignants. Or, les enseignants gagnent en compétences et en efficacité tout au long de leurs premières années de carrière et que la stabilisation en éducation prioritaire est un enjeu important (Rapport de l'OCDE, 2005)⁸². A l'inverse, le rapport du CIMAP de 2013 soulève la question des enseignants qui ne connaissent rien d'autre que les environnements de l'éducation prioritaire et « *l'on peut craindre alors un manque d'exigence lié à la méconnaissance de ce qui est exigible ailleurs.* » (Rapport du CIMAP, 2013, p. 24).

⁸¹ Circulaire n° 2010-106 du 15 juillet 2010 Extension du dispositif la "mallette des parents". La mallette des parents du CP à la troisième.

⁸² Rapport de l'OCDE : Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité,

5 LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE TRAVAILLANT EN EDUCATION PRIORITAIRE : DES ACTEURS DE LA TERRITORIALITÉ

Le local peut recouvrir des significations multiples, il est cet espace particulier au périmètre géographique, administratif défini, selon qu'il s'agisse de la commune, des zones cartographiées administrativement (ZEP-ZUS, etc.) ou distendu pour ce qui concerne l'établissement ou le quartier par exemple. Nous le définissons, en première approche, comme le lieu de spécificités territoriales de certains phénomènes du champ social et politique et ne peut être réduit à un isolat aux cultures spécifiques, regroupant des populations caractérisées éventuellement par leur ethnicité. Le territoire est l'espace localisé, il comprend « les façons dont les hommes s'approprient l'espace que ce soit à travers des démarches individuelles, collectives, choix du lieu de vie, d'habitation, fréquentation » (Henriot-van Zanten, 1990, p. 10).

Les enseignants en fin de carrière, par leur longue présence dans le collège, ont une connaissance précise des environnements locaux, notamment du quartier, des pratiques familiales et culturelles. Ils détiennent une expérience pratique et témoignent dans les discours des évolutions sociales. Les modifications des publics incitent d'autres engagements, d'abord dans la classe (Bru, 1992) par la variété et variabilité didactique, et parfois, hors du collège comme l'ont montré les travaux sur l'accompagnement scolaire (Glasman, 2001). La rencontre avec d'autres entités qui assurent le soutien scolaire peut être objet de controverses sur la désignation même des actions engagées à l'extérieur. Il en est pour preuve la tension dans des débats entre « soutien scolaire » ou « aide aux devoirs ». Admettre des activités périscolaires étiquetées « soutien scolaire » c'est reconnaître une défaillance de l'action pédagogique des enseignants, alors que « l'aide aux devoirs » confine plutôt aux carences des familles (Thin, 1998). Là encore, le choix sémantique est porteur de logiques spécifiques, Dominique Glasman (2001) préfère le terme d'accompagnement scolaire plutôt que celui d'élève en difficulté(s). Néanmoins, des modifications dans l'agir du métier ont pu se réaliser grâce à la confrontation avec d'autres intervenants ; le périscolaire a pu déborder sur le scolaire par le biais des élèves qui importent dans le scolaire des conduites encouragées ou tolérées dans les activités périscolaires. Le soutien scolaire hors de l'école constitue une médiation entre l'institution et les différents professionnels ou bénévoles (Glasman et al., 1991). Le problème des temps d'activités périscolaires relève de la crainte que l'école en élargissant ses missions dans ces espaces ne perde le contrôle de ce qui se retrouve à sa

périphérie (Thin, op.cit.). La conformité aux exigences pédagogiques ne se partage pas facilement, d'autant que ces interventions se font souvent dans les locaux des établissements. La recherche montre tout l'intérêt pour les élèves du décroisement des savoirs et de la prise de conscience des processus d'apprentissage. (Espinosa, Barthélémy & Dejaiffe, 2016). Les enseignants en fin de carrière ont investi ces espaces de formation, qu'ils soient dans le collège avec le soutien scolaire qui favorise une relation privilégiée à l'élève, ou hors du collège. Les entretiens indiquent l'intérêt des liens établis entre les enseignants en fin de carrière et les nombreux partenaires extérieurs.

D'autres formes existent hors de l'école, viennent combler son absence et plus spécifiquement sur un temps extrascolaire ; le plus communément investi est celui des vacances, c'est le principe de l' « Ecole ouverte » qui propose un programme d'activités éducatives, scolaires, culturelles, sportives, ou de loisirs aux enfants volontaires. Les chefs d'établissement de l'enquête, selon les relations qu'ils entretiennent avec la municipalité ou la disponibilité de leurs enseignants, permettent à ces dispositifs d'exister dans le collège et constatent souvent les bienfaits sur les comportements des élèves. De nombreux enseignants en fin de carrière se sont impliqués ou s'impliquent encore dans ces dispositifs, les enseignants volontaires construisent de nouvelles relations pédagogiques, mettent en œuvre des pédagogies de soutien, stabilisent des relations avec les élèves et les familles. L'implication dans ces dispositifs extrascolaires n'est pas l'apanage des enseignants en fin de carrière, l'engagement relève de décisions individuelles dans la carrière.

CONCLUSION

Les enseignants en fin de carrière aujourd'hui ont connu l'installation des zones prioritaires, et pour les plus âgés l'instauration du collège unique, et les nombreuses évolutions des politiques de l'éducation prioritaire.

Deux ministères ont œuvré à la mise en place de l'éducation prioritaire, l'Education nationale et la politique de la ville. La distinction ne pouvant se faire sur les populations elle s'est réalisée sur les territoires c'est ce qui justifie les interventions interministérielles. Les différentes appellations en témoignent, zones prioritaire, zones d'éducation prioritaire. Un changement majeur se réalise avec l'apparition des réseaux à la fin des années 1990, ce ne sont plus les territoires qui sont spécifiés, mais la prise en compte de l'élève dans son parcours scolaire. Les réseaux sont catégorisés selon des critères

socioéconomiques et de difficultés scolaires avec une attribution de moyens. A partir des années 2000 d'autres orientations centrées sur la réussite individuelle de l'élève associent l'Education nationale avec des fondations privées comme « Télémaque⁸³ » et entérinent l'infléchissement des PEP passant du territoire à l'individu. Le centrage sur l'élève se renforce avec l'apparition de dispositifs comme les internats d'excellence, cordées de réussite.

Bien que le basculement passe du territoire à l'élève, les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire demeurent des « enseignants de la territorialité ». Ils ont construit des ressources au plan local par la connaissance des environnements, des familles, des réseaux professionnels et personnels.

Qu'ils soient militants pédagogiques ou sans affiliation particulière, les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire ont pu s'emparer des multiples possibilités offertes par les PEP. Ils ont pu construire une continuité pédagogique, entre le collège et la famille par une variété des dispositifs constituant d'un côté une des forces de l'éducation prioritaire, mais d'un autre côté une faiblesse par la dépendance des élèves à ces mêmes dispositifs

La construction d'une professionnalité, variable selon les contextes locaux et les réseaux, est liée à l'éventuelle complémentarité de leur action avec le réseau de partenaires et les dispositifs mis en place par l'action publique. L'attitude d'externalisation des difficultés scolaires vers d'autres espaces, notamment les familles, est une pratique usuelle chez les enseignants. Cependant, la prise en compte d'une dimension globale de l'enfant plus souvent à l'œuvre en éducation prioritaire, évite de reporter vers d'autres structures les traitements de la difficulté qui échappent habituellement à l'école. Une partie des enseignants en fin de carrière travaillant en éducation prioritaire ont intégré cette dimension du métier. Ce qui distingue les enseignants entre eux, sur un même territoire communal, c'est la connaissance de ce tissu local formel ou informel, et la capacité qu'ont des acteurs à mobiliser les ressources adéquates et pertinentes.

⁸³ Association créée en 2005, l'Institut Télémaque relance l'ascenseur social dès le collège en accompagnant des jeunes méritants et motivés de milieu modeste par le biais d'un double parrainage « école-entreprise ». Source : www.institut-telemaque.org.

CHAPITRE 4
LE COLLEGE EN EDUCATION
PRIORITAIRE :
ENTRE HISTOIRE ET GEOGRAPHIE

1 PERFORMANCES ET VIOLENCE ORGANISATRICES DES CHOIX DES FAMILLES

Les établissements sont devenus des objets d'étude pour le champ sociologique, (Derouet, 1992) situés à l'intersection des pratiques pédagogiques (individuelles ou d'équipes) et des interactions dans la classe au sein d'un environnement local. Ils sont à l'épreuve des études comparatives entre collèges définissant un « style d'établissement » ou d'enquêtes prenant en compte la « mobilisation des équipes enseignantes » corrélées aux performances des élèves (Dubet, Cousin, Guillemet, 1989). D'autres travaux s'organisent autour de l'identité d'un établissement, objet singulier, situé entre deux autres plus communément abordés que sont la classe et le rapport à l'école dans la société (Derouet, 1988, 1992). L'établissement ne peut être réduit à la seule performance, c'est une organisation productrice de biens sociaux, culturels et pédagogiques (Cousin, 1993) dans un contexte spécifique.

Il est communément admis de considérer que l'établissement a un effet sur le cursus scolaire d'un élève. (Ben Ayed, Broccolichi, & Monfroy, 2013 ; Duru-Bellat, 2002 ; Felouzis, 2014). Tous les établissements ne se valent pas et les différences entre collèges ne se confinent pas aux résultats scolaires (Dubet et al, 1989). L'effet d'établissement recouvre un aspect subjectif comme celui de sa « valeur propre » qui occasionne, selon les cas, des stratégies d'évitement que ce soit de la part des familles mais aussi des enseignants dans leur demande d'affectation. Les établissements en éducation prioritaire n'échappent pas à ces conduites et les chefs d'établissement labellisés ECLAIR ou REP redoutent que « les principes essentiels du service public ne soient bafoués » (Combaz, 2013, p. 167) conséquence de la désagrégation d'une mixité sociale mise à l'épreuve. La possibilité accordée aux familles qui le désirent de choisir l'établissement constitue une forme de reconnaissance institutionnelle des projets éducatifs singuliers « irréductibles à la règle générale » (Giuliani, Jolivet & Laforgue, 2008, p. 115). Deux aspects prédominants caractérisent un établissement : la performance et la violence et guident les choix des familles qui peuvent engager des contournements de la carte scolaire.

Une cheffe d'établissement

C'est-à-dire que, ça fait des années qu'on dit : « Vous êtes en RRS vous avez une bonification. Vous êtes en RRS vous gagnez trois mois d'ancienneté, ou vous êtes en RRS on vous donne plus d'heures dans votre DHG. » Mais pourquoi on ne dirait pas : « Vous êtes en RRS et on ne va accepter aucune dérogation à la carte scolaire ! » L'académie le sait !

[Cheffe d'établissement ECE03, p. 1126]

Le délégué du préfet à la politique de la ville sur le plateau des Florettes

Les ménages, les enfants ils ne les inscrivent pas dans le collège ! Ils se débrouillent pour sortir de la carte scolaire voilà ! [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1258]

Les écarts de performance entre établissements se sont accentués avec les effets de la massification. Par un effet mécanique, l'accroissement des effectifs d'enseignants a modifié le rapport de ceux-ci à leur établissement (prolifération des statuts, diverses formes de recrutements, formations hétérogènes) influant sur la diversité des contenus d'enseignement proposés aux élèves en instaurant une « dissonance cognitive » (Hirschhorn, 1993, p. 240-241) selon les environnements. Les résultats au DNB sont pour les familles un indicateur de performance qui oriente leurs choix. (Annexe 3.1.5).

Les enquêtes comparatives mettent en évidence les différences de fonctionnement entre collèges aux caractéristiques proches quant à la composition des publics, concomitante à la massification (Trancart, 1998). La gouvernance et le pilotage des établissements influent sur la performance (Meuret, 2000) ; l'équité de l'offre, la qualité des enseignements peuvent contribuer à la bonne réputation d'un collège (Derouet, 1992 ; Duru-Bella, 2006). Proposer des critères d'évaluation d'un établissement ne fait pas toujours consensus, d'autant que les critères d'observation comme la « performance » ne sont pas stabilisés. Les marqueurs de performances polarisent la concurrence entre les établissements sur la plus-value apportée durant le parcours d'un élève. Les outils de mesure mis en œuvre peinent à appréhender la performance d'un établissement (Barrère, 2010 ; Felouzis, 2005). Cependant, des travaux sont engagés par la DEPP⁸⁴ sur une équivalence des indices de valeur ajoutée des collèges [IVAC] à partir des évaluations en sixième de la rentrée 2017. La performance estimée par les familles ne se mesure pas uniquement avec des critères toujours objectifs, et la réussite au DNB ne constitue pas le seul critère. D'autres facteurs interviennent dans la plus-value apportée, elle concerne l'acquisition, la forme donnée aux apprentissages, les équipes pédagogiques, les projets. Les études conduites par les services prospectives et statistiques de l'académie de Reims⁸⁵ mettent en évidence les déficits de performances dus aux retards scolaires, clivages sociaux et à la présence de SEGPA dans le collège. Les résultats ne sont pas mis à la disposition des familles, mais les marqueurs comme l'implantation d'une SEGPA ou le type

⁸⁴ Source : Note d'information n°13, juillet 2013 Académie de Reims : Indicateurs de valeur ajoutée 2012 Situation des collèges.

Les quatre indicateurs retenus par la DEPP sont le taux de réussite au DNB, le taux d'accès de la sixième à la troisième, le taux d'accès de la troisième au DNB et la note moyenne aux épreuves écrites du DNB. Ils donnent ainsi des points de vue complémentaires sur les résultats des collèges en considérant non seulement la réussite à l'examen mais aussi l'ensemble du parcours des élèves, en particulier le nombre d'années nécessaires à l'obtention du diplôme national du brevet.

⁸⁵ Note d'information n°48 Avril 2015 Académie de Reims. Indicateurs de valeur ajoutée 2014 Situation des collèges.

d'élèves sont bien visibles et orientent les choix des parents. Cependant, le harcèlement entre élèves est une composante significative de l'établissement (Debarbieux, 2011) qui ne laisse pas les familles indifférentes.

L'institution admet les phénomènes de violence dans les établissements scolaires, les textes et circulaires manifestent cette préoccupation. La lutte et la prévention de la violence scolaire⁸⁶ sont une priorité gouvernementale. Les réponses institutionnelles sont le prolongement de travaux engagés par Eric Debarbieux dès 1996⁸⁷ qui s'appuient sur une enquête large regroupant une grande variété d'établissements⁸⁸. Le projet d'établissement peut intégrer cette problématique et définir le cadre dans lequel évoluent les élèves et les enseignants : « Le projet ne dit pas rien » (Devineau 1994, p. 237). Gilles Combaz constate que dans les collèges qui scolarisent les publics défavorisés, le projet d'établissement est parfois réduit à sa plus simple expression pour faire « *face à l'urgence et à la gravité des problèmes rencontrés* » (Combaz, 2013, p. 112). La gestion des problèmes quotidiens se fait au détriment des préoccupations plus larges comme l'amélioration des rapports entre les familles et le collège, la gestion de l'hétérogénéité, l'absentéisme.

Les conditions d'enseignement sont détériorées par la violence des jeunes qui est considérée comme un « phénomène social total » (Lazar, 2002, p. 16) dans le prolongement de la pensée de Mauss. Notre propos n'est pas de rechercher les causes qui produisent la violence ou les incivilités mais de constater les effets dans les collèges en REP et ce que disent les enseignants en fin de carrière. Les comportements violents dans l'école remplissent une fonction sociale et constituent en ce sens, de réelles entraves aux activités pédagogiques. Selon les environnements, la « tyrannie de la majorité » (Pasquier, 2005) établit une dégradation sensible des rapports entre élèves qui se pose dans l'établissement mais aussi à l'extérieur. L'origine de la prise de pouvoir de certains élèves sur d'autres peut échapper aux enseignants novices alors que les professeurs plus aguerris perçoivent que les lieux du contrôle peuvent se situer ailleurs.

⁸⁶ Lutte contre la violence. Prévention et lutte contre la violence en milieu scolaire. Circulaire n°2006-125 du 16-8-2006.

⁸⁷ Les premiers textes concernant la violence sont ceux qui concernent au bizutage : Loi n° 468-98 du 18 juin 1998 qui crée un délit spécifique de bizutage: circulaire n° 99-124 du 7 septembre 1999.

⁸⁸ Panel d'établissements qu'ils soient ruraux, de villes moyennes ou des grandes banlieues, à partir d'un panel de 14 000 élèves et 700 adultes.

Les chefs d'établissement sont tenus de renseigner une base de données (Signa) sur les incidents à l'intérieur du collège et aux abords⁸⁹, où plusieurs autorités légitimes se rencontrent et complexifient le maintien de l'autorité. La tension s'indexe aux déclarations, entre une obligation déclarative du chef d'établissement et la réputation que pourrait revêtir le collège. Il n'est pas toujours dans l'intérêt de la direction de signaler tous les incidents, et les chefs d'établissement veillent à l'image du collège, qu'Anne Barrère qualifie d'« ego-établissement » (Barrère, 2012).

L'image dégradée de ces établissements favorise les stratégies de contournement par les familles. L'assouplissement de la carte scolaire a pu accentuer le phénomène. (Ben Ayed, Broccolichi & Monfroy 2013 ; Oberti, 2007 ; Oberti, Préteceille, & Rivière, 2012 ; Fack & Grenet 2013). La fuite des collèges ZEP s'est amplifiée dès 2006 lors de l'annonce de la suppression de la carte scolaire (Broccolichi, Larguèze & Mathey-Pierre, 2010). La liberté du choix de l'établissement laissée aux parents accentue le déterminisme entre les origines sociales et les performances scolaires conformément aux études internationales (Monsoeur & Crahay, 2008). Le choix du domicile est une réponse apportée par les parents ; la carte scolaire devient un enjeu central des logiques familiales par l'évitement d'établissements « objectivement disqualifiés ou perçus comme tels » (Oberti, op.cit., p. 144). Les dérogations à la carte scolaire concourent à l'accroissement des inégalités entre collèges. (Laforgue, 2011). La mixité sociale n'est pas établie et partagée sur le territoire, elle est mise à l'épreuve aux deux extrémités : d'un côté les collèges ségrégués et de l'autre ceux qui ont une image prestigieuse (Van Zanten & Obin, 2010), entre les deux ceux que l'institution catégorise « hors éducation prioritaire ».

La sectorisation a favorisé la création de ghettos territoriaux, le rapport de la Cour des Comptes est sans appel. En 2008 les demandes de dérogations ont augmenté de 29%⁹⁰ et les établissements labellisés « éducation prioritaire » subissent une déperdition qui associe moindre performance et violence. Des chefs d'établissement constatent la violence des environnements mais aussi le désespoir et la désespérance.

⁸⁹ Circulaire n°2006-125 du 16-8-2006- Paragraphe 2.2.2 La sécurisation des abords des établissements scolaires. La notion d'abords est assez mal définie. D'un point de vue juridique, le concept d'« abords de l'établissement scolaire » se laisse difficilement appréhender dans la mesure où, nonobstant un certain nombre de mentions explicites au sein du code pénal, cette notion ne répond, à aucune définition légale
Source : www.snpden.net/direction/pdf237/d237-cellule-juridique.pdf.

⁹⁰ Rapport de la cour des comptes sur l'articulation du volet éducatif de la politique de la ville et de l'action de l'Education nationale dans les quartiers sensibles présenté au Sénat le 3 novembre 2009. Il évoque l'impact défavorable de l'assouplissement de la carte scolaire. Certains collèges ont enregistré des pertes d'effectifs allant jusqu'à 10% (ceux de l'éducation prioritaire) alors que d'autres ont vu une progression de 23%. La baisse d'effectif s'est traduite par une plus grande concentration de facteur d'inégalités dans les établissements labellisés.
Source : [www://vie-publique.fr/actualite/alaume/quartiers-sensibles-evaluer-actions-educatives-scolaires.html](http://vie-publique.fr/actualite/alaume/quartiers-sensibles-evaluer-actions-educatives-scolaires.html).

2 LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE ET LEUR COLLEGE

La performance et la violence sont des critères qui organisent les choix des familles mais aussi des enseignants ! Rares sont ceux aujourd'hui qui choisissent les collèges labellisés REP ou REP⁺. Cependant nous avons constaté dans les entretiens, parmi les enseignants en fin de carrière, des « parcours inversés ». Certains profils de carrière montrent que des enseignants ont renoncé à des conditions de travail plus favorables que ce soit comme formateur à la MAFPEN, au CARIP⁹¹ ou à l'IUFM pour choisir délibérément un collège en éducation prioritaire. Les appréciations portées par les enseignants en fin de carrière sur leur établissement et l'exercice du métier sont variables et dépendent des environnements. Ceux que nous avons rencontrés ont souvent tissé des liens forts avec leur collège qu'ils qualifient parfois de « maison ». L'appartenance à une « grande maison » souveraine, l'Education nationale, et leur rôle auprès de leurs publics forgent les identités au plan individuel et collectif et des liens à leur collège.

Les valeurs qui animent les acteurs correspondent à ce à quoi ils tiennent (Dewey, 2010) et d'après le « contenu propositionnel implicite » (Bidet, Quéré & Truc, 2010, p. 15) qu'il contient. Les débats se sont organisés dès la création des zones prioritaires dans le collectif de travail révélant les divergences entre les « conceptions éthiques rivales » (Garreta, 2008) des enseignants et de leur rôle social.

La référence au début de carrière acte de l'autonomie accordée aux acteurs locaux par l'institution et les nombreuses figures des dispositifs internes et externes témoignent de l'inventivité des équipes d'enseignants et des directions. L'empilement des différentes réformes ne concourt pas à une lisibilité, même pour les enseignants qui se sont maintenus dans la durée. L'action des chefs d'établissement se situent au croisement de logiques descendantes de l'institution et de logiques horizontales d'engagements individuels et collectifs au niveau de l'établissement. Le leadership (Barrère, 2006 ; Brest, 2011) permet la pérennisation des équipes d'enseignants et dépend de nombreuses variables comme nous l'aborderons plus loin.

Tous les acteurs de l'éducation reconnaissent les moyens spécifiques qui sont alloués aux établissements labellisés REP ou REP⁺ qui facilitent le pilotage, la conduite de projets, la mise en place de dispositifs particuliers. Ils ont des attitudes pratiques, les chefs d'établissement jugent suffisantes les ressources attribuées par l'institution, ce qui n'est pas le

⁹¹ Centre Académique de Ressource Informatiques et Pédagogique.

cas des collèges en RRS. Les enseignants en fin de carrière peuvent avoir un regard plus critique puisqu'ils n'ont pas le pouvoir de répartir les fonds qui demeure la prérogative des directions.

3 NORMES LOCALES ET CULTURE D'ETABLISSEMENT

L'organisation du travail dans un établissement scolaire correspond à un cadre normé de fonctionnement imposé par l'institution : les textes prescrivent les dispositifs à mettre en œuvre, les obligations auxquelles doit se soumettre le collectif par l'omniprésence des régulations « macro » (Bouffartigue, 2013). Cependant, les acteurs que sont les enseignants et les équipes de direction, peuvent trouver des aménagements dans l'organisation et adopter des « reconfigurations localisées » élaborées de manière autonome dans le temps et l'espace. Elles sont l'objet de négociations internes et ont pu émerger au moment de la création des zones d'éducation prioritaire. La réticence à la forme scolaire des élèves issus des classes populaires a contraint les enseignants et chefs d'établissement, au cours de leur réflexion, à de nouvelles configurations, notamment avec l'apport des outils numériques⁹². Cette dimension sociohistorique est constitutive d'engagements militants, qu'ils soient pédagogiques ou politiques. La connaissance des terrains d'intervention est effective et l'institution a permis aux différents intervenants de travailler de façon autonome au moment de la création des zones d'éducation prioritaire. L'édiction des cadres normés institutionnels ne permettant pas un fonctionnement adéquat par le simple ajustement individuel (Bessy & Favereau, 2003), il a fallu interroger l'organisation et les rapports que les enseignants entretiennent avec elle au regard de publics spécifiques.

L'environnement de l'éducation prioritaire présume une interprétation commune des règles entre les acteurs et leur accord sur la légitimité de celles-ci (Boltanski & Thévenot 1991). Les organisations sociales élaborent des structures fonctionnelles à « partir de l'action » (Giddens, 2012.) .Les différents acteurs en sont les ressources mais aussi les contraintes. La création de nouvelles normes participe au mouvement de « *déstabilisation de l'ordre scolaire* » (Verhoeven, 2012, p. 99) et peuvent concourir aux maintiens ou aux départs de certains enseignants, selon les dires des interviewés. Les enseignants de l'enquête, notamment dans les collèges qui ont accueilli des chefs d'établissement « emblématiques », défendent vigoureusement les normes construites ou antécédentes, garantes d'un savoir-faire collectif.

⁹² Becchetti-Bizot (2017) Rapport n° 2017-056 : Repenser la forme scolaire à l'heure du numérique Vers de nouvelles manières d'apprendre et d'enseigner.

La « culture » d'établissement est une notion qui interroge, pressentie sous des formes et des appellations diverses. Les chercheurs ont pu identifier ces effets que développent les établissements et les ont qualifiés par des termes parfois métaphoriques, afférents aux « identités » (Paty, 1981; Charlier, 1987 cit. par Draelants 2006), à l'ambiance, aux « climats » (Grisay, 2006). Une théorisation a été proposée par Hatch et Majken Schult (2002) « qui distingue tout en les articulant, les *notions de culture, d'identité et d'image organisationnelle* » (Draelants, 2006). L'empreinte d'effets locaux apparaît selon les contextes. Le climat n'est pas la culture, sa différenciation se mesure dans la durée. Monica Thuler Gather (1994, p. 19) définit le climat de la façon suivante : « Ces climats fluctuent au fil des jours, mais avec une toile de fond stable : la culture de l'établissement » La culture de l'établissement n'est pas uniquement une identité mais bien la trace d'un collectif de travail qui agit, ce n'est pas seulement une appartenance d'association de destins, mais la prise en compte de l'autre (Esposito, 2000).

CONCLUSION

L'établissement est un lieu de traduction de normes issues de cultures et dynamiques localisées (Draelants & Dumay, 2011). Nous rejoignons en cela la théorie de la structuration conçue par Giddens où les systèmes sociaux ne peuvent être appréhendés sans l'action des acteurs et sont indissociables des activités qui s'y déroulent. Cet effet de composition résulte d'actes intentionnels ou fortuits, dont la répercussion n'est pas nécessairement prévisible puisqu'ils sont autant individuels que collectifs et sont « *l'affaire de tous et de personne* » (Giddens, 2012, p. 59). Une « culture » d'établissement ne peut être décrété a priori mais se construit par et indépendamment des acteurs eux-mêmes ; ils s'autorisent aussi à contrôler ce contrôle. Les actions au sein d'un collectif de travail (localisé dans le temps et l'espace) correspondent à des traductions qui peuvent réinterroger la forme scolaire et la légitimité qui lui est attachée (Verhoeven, 2012). Les environnements de l'éducation prioritaire obligent les enseignants à s'assurer de son efficacité dans les situations de travail. C'est en cela que l'établissement est un lieu de traduction situé, impacté par les régularités normatives contraignantes pour l'agir des enseignants (Prairat, 2012).

Les enseignants en fin de carrière qui œuvrent dans les collèges de l'éducation prioritaire affrontent les conséquences des inégalités scolaires dues à la massification (Dubet, 2002 ; Duru-Bellat & van Zanten, 2006), produisant une ségrégation des établissements, des publics associée par une segmentation du système éducatif. Les logiques des enseignants en fin de carrière renvoient à un « travail normatif ordinaire » (Verhoeven, op.cit.) nourri par une professionnalité ancrée dans la connaissance du local.

DEUXIEME PARTIE
ENQUETE EXPLORATOIRE AUPRÈS
DES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 1 :
LA POPULATION ENQUETEE DANS DEUX
ETABLISSEMENTS

L'enquête est l'un des outils qui caractérise l'approche pragmatique, nous avons choisi d'engager une enquête exploratoire en 2013, afin de nous assurer de la pertinence de notre questionnement de départ concernant la persistance des enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire. Elle a concerné deux établissements classés en ECLAIR, implantés dans des villes de la communauté urbaine de Coulangeat. La sélection s'est faite à partir de notre connaissance des lieux et des partenariats que nous avons conduits antérieurement en tant que formateur à l'IUFM. La diversité des lieux d'implantation de ces collèges; l'un est en banlieue en zone de sécurité prioritaire [ZSP]⁹³, l'autre dans l'agglomération de Coulangeat et recrute ses effectifs dans une « poche » adjacente à un quartier « sensible ». La collecte des informations s'est faite au moyen d'un guide d'entretiens structuré (Blanchet & Gotman, 2014).

Notre démarche ne s'est pas inscrite pas dans la fabrication d'un échantillon mais s'est adaptée aux réalités rencontrées sur le terrain de l'enquête : la présence d'enseignants en fin de carrière âgés de cinquante ans et plus dans deux établissements labellisés éducation prioritaire. Les parcours professionnels n'ont pas été un critère sélectif a priori, la seule contrainte a été d'être un enseignant de plus de cinquante ans dans un collège de type ECLAIR.

1 DESCRIPTION DES DEUX ETABLISSEMENTS LABELLISES « ECLAIR »

1.1 Le collège Mont Rouge

Le collège Mont Rouge est sur la commune d'Arboussin, c'est un établissement de la périphérie, (Van Zanten, 2001, 2012) emblématique de la banlieue populaire coulangeaise. Ce collège a été reconstruit dans les années 2000, il accueille pratiquement cinq cents élèves et quarante-quatre enseignants dont 60,5% de femmes, proportion inférieure à la moyenne académique (65,9%). Les cinq enseignants de plus de cinquante ans concernés par l'étude représentent 11,4% de l'effectif, part bien inférieure à cette catégorie d'âge dans l'académie de 22,5% (département 22,4%). La présence moyenne dans l'établissement se situe à 2,9 années, celle de huit ans et plus s'adresse à 9,3% de l'ensemble⁹⁴. Les enseignants en fin de carrière rencontrés [entretiens codés EE03 à EE07 dans l'annexe n°5] ont une présence moyenne dans l'établissement de vingt ans (comprise entre 33 ans pour le plus ancien et 14 ans le plus

⁹³ Zones de sécurité prioritaire [ZSP] annoncées le 13 août 2012 mise en place le 1^{er} septembre elle concerne 24 villes lors de la première vague. L'instauration de zones de sécurité prioritaires a pour but d'assurer une sécurité de proximité dans les quartiers les plus sensibles. Source : <http://www.gouvernement.fr/action/les-zones-de-securite-prioritaires-zsp>.

⁹⁴ Fiche académique : Service Prospective et Statistique 2012-2013. Académie de Coulangeat.

jeune). L'âge moyen de ce groupe est de 55,3 ans pour les femmes et de 55 ans pour les hommes, tous sont capésiens. Nous avons rencontré tous les enseignants de cinquante ans et plus, ils représentent 11,4% des personnels et non pas 4,7% comme l'indique les services du rectorat, c'est la première distorsion constatée. Le chef d'établissement (58 ans) est arrivé l'année de l'enquête, ancien instituteur ayant fait toute sa carrière dans l'éducation prioritaire dans une autre académie, nous a accordé un entretien et a permis de rencontrer les cinq enseignants de disciplines différentes : EPS (2), technologie, histoire-géographie et documentaliste.

1.2 Le collège Villantin

Le collège Villantin est implanté sur la commune de Blaçat et héberge environ quatre cents élèves et trente-sept professeurs dont 63,9% sont des enseignantes⁹⁵. Les deux quinquagénaires [EE14 et EE15] représentent 5,4% de l'ensemble composé à 61,1 % d'enseignants de moins de 35 ans. La présence moyenne pour l'ensemble des enseignants de ce collège est de 3,1 ans et 13,0% sont dans le collège depuis plus de huit ans⁹⁶. Les deux enseignantes rencontrées sont présentes depuis seize ans en moyenne : treize ans pour l'une et dix-neuf ans pour l'autre.

L'âge moyen de ces deux enseignantes est de 52,5 ans et toutes deux sont capésiennes. Elles représentent 5,4% des effectifs et non pas 2,8% comme il l'est annoncé par le service du rectorat. La cheffe d'établissement [ECE04] que nous avons rencontrée, une ancienne professeure d'EPS, a cinquante-cinq ans, et est présente depuis six ans dans le collège.

COLLEGES	Elèves	Enseignants	UPI	SEGA	% femmes	50 ans et + au collège	50 ans et + fiche du rectorat 2013	50 ans et + académie	Inf. 35 ans collège	Ancienneté moins 2 ans	Ancienneté + 8 ans	MA	Temps partiel
Mont rouge. Arboussin	492	44	1 1		60,5	11,4%	4,7%	22,5%	72,1%	67,4%	9,3%	80%	7 %
Villantin. Blaçat	393	37		46	63,9	5,4%	2,8%	22,5%	61,1%	44,4%	13,9%	100%	8,3%

Tableau n°1 : Présentation des collèges Mont Rouge d'Arboussin et de Villantin de Blaçat : Service statistiques et prospective de l'académie de Coulongeat.

Le protocole adopté a consisté, dans les deux collèges, à faire un entretien avec le chef d'établissement puis avec des enseignants correspondant aux critères d'âge retenus pour cette enquête. Deux guides d'entretien différents ont été utilisés et testés: un pour les chefs

⁹⁵ Académie de Coulongeat : fiche d'identité. Service Prospective et Statistiques année 2012-2013.

⁹⁶ Fiche académique : Service Prospective et Statistique 2012-2013. Académie de Coulongeat.

d'établissement, l'autre pour les enseignants. Les principaux thèmes abordés ont concerné : le parcours biographique et professionnel, les motivations concernant le choix de l'éducation prioritaire, les épreuves rencontrées, les ressources mobilisées pour rester. Les guides d'entretien sont en annexe n°2.

Avant d'évoquer les fins de carrière de ces enseignants nous allons aborder le critère de l'âge, retracer l'entrée dans le métier, et examiner les profils sociologiques assez succinctement. Les particularismes du contexte, les effets locaux et de leurs incidences sur la pratique du métier (modification, recomposition) seront développés dans un second temps.

2 LIMITES D'AGE ET ORIGINES SOCIALES DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE

La population retenue correspond aux enseignants en fin de carrière identifiés par les chefs d'établissement qui ont accepté un entretien. Au stade de l'enquête exploratoire nous avons défini les critères d'âge suivant : cinquante ans en limite inférieure et la retraite comme borne supérieure. Les délimitations correspondent aux données statistiques de la DEPP qui utilise le marqueur de l'INSEE⁹⁷ et à celles qui correspondent aux fiches d'identité des établissements fournies par le rectorat de Coulangeat. Le marqueur d'âge de cinquante ans est aussi utilisé par l'ANPE⁹⁸ ou de Pôle emploi dans ses statistiques. La prolongation de la recherche nous a incités à modifier le choix de ces bornages, nous donnerons les explications dans la cinquième partie.

Plusieurs constatations émergent. La première est relative à la représentation du groupe des cinquante ans et plus dans les deux établissements. Une différence apparaît entre les données académiques et ce qui a été effectivement constaté dans les deux établissements (tableau 1 page précédente). La part des enseignants de cinquante ans et plus, dans les deux établissements de l'éducation prioritaire où nous avons enquêté, est plus faible au regard de la représentation de ce groupe au niveau académique (22,5%). Toutefois, le nombre d'établissement est trop faible pour en tirer des conclusions. L'écart confirme la tendance à la fuite des enseignants pour des contextes plus facilitants par une mobilité horizontale (Becker, 2002 ; Merle, 2009). D'une part l'ancienneté dans le métier génère les départs d'enseignants en milieu et fin de carrière pour des établissements hors éducation prioritaire, d'autre part les jeunes enseignants sont surreprésentés.

⁹⁷ INSEE 2018. Population par sexe et groupe d'âges. Source : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2381474>.

⁹⁸ Observations sociales 59/62. Trois classes retenues : les moins de 25 ans, de 25 à 49 ans, 50 ans et plus.

Les enseignants que nous avons interviewés sont exclusivement ceux qui sont restés ; c'est le biais majeur de cette enquête exploratoire qui écarte ceux qui ont exercé dans cet environnement et l'ont quitté. Nous avons cependant rencontré une enseignante de lettres classiques [EE14] du collège Villantin qui a obtenu sa mutation l'année suivant l'enquête. Une question reste en suspens, elle n'est pas l'objet de ce travail, elle concerne la persistance de l'ensemble des enseignants dans les établissements de l'éducation prioritaire. Concernant les enseignants qui font carrière dans cet environnement les facteurs de stabilisation issus des entretiens sont de plusieurs sortes, ceux objectifs et s'orientent autour d'éléments considérés comme objectifs, les ressources identifiées liées aux contextes, les facilitateurs du métier ; et d'autres plus subjectifs que sont les facteurs relationnels, le sentiment d'efficacité, d'utilité par exemple ou inversement.

D'autres paramètres sont à prendre en compte comme la fatigue, l'usure, la charge de plus en plus lourde du métier corrélé au vieillissement des personnes. Les intrications entre critères objectifs et subjectifs, entre valeurs personnelles et rôle social concourent à des comportements parfois paradoxaux ou contradictoires qui font que rien n'est donné par avance dans les parcours de vie professionnelle. Un aperçu de ces contradictions, entre la fatigue du métier à un moment donné et la rédaction d'une demande de mutation, est résumé par la cheffe d'établissement :

Alors Raymonde, oui, elle est fatiguée, elle est fatiguée. Je pense que ce serait bien qu'elle passe ailleurs, mais elle le demande, de façon tellement restreinte, que je ne suis pas sûre qu'elle en ait vraiment envie (de partir), mais bon, après ça lui appartient. [ECE04, p. 33].

Les demandes de mutation renouvelées deux fois par une enseignante de lettres [EE15], mais jamais envoyées ; ou bien le départ pour un établissement plus « facile » et le retour dans son collège d'origine un an après pour une professeure d'histoire et géographie [EE06] sont des exemples de ces paradoxes. L'action des chefs d'établissement et leurs effets sont aussi des éléments cités comme importants quant au fait de rester ou partir du collège. Des périodes liées à un chef d'établissement ont pu être caractérisées de « trous noirs » par une enseignante ou, a contrario, fédérer le collectif et la communauté. Dure-t-on de la même manière en étant la seule enseignante de plus de cinquante ans au collège Villantin ou bien en appartenant à un petit groupe de cinq comme à Mont Rouge ?

La sociologie des enquêtées a été étudiée. Les deux chefs d'établissement se définissent comme appartenant pour l'un aux classes populaires (Mont Rouge) et pour l'autre aux classes moyennes. (Villantin).

Les enseignants du collège Mont Rouge sont issus des classes populaires ou moyennes. Trois professeurs [EE03 ; EE06 ; EE07] déclarent appartenir aux classes populaires et deux [EE04 et EE05] aux classes moyennes. Les enseignantes de Lettres du collège Villantin se réfèrent toutes deux aux classes populaires pour définir leur origine sociale [EE14 et EE15]. Pour ce collège une enseignante explique que son père n'a pu bénéficier que très brièvement de l'école primaire, apprenant à lire seul. Sa mère a suivi une scolarité un peu plus longue en Algérie, les parents étant d'origine espagnole. L'école est apparue pour cette enseignante comme une opportunité pour s'instruire, accédant à une mobilité sociale qui lui a permis de s'extraire de ses origines, soutenue en cela par sa mère. Une part des enseignants justifie leur maintien dans l'éducation prioritaire à travers la mobilité sociale permise par leur parcours scolaire et disent rendre ce que la nation leur a donné.

CONCLUSION

Les deux établissements de l'enquête exploratoire, l'un en périphérie et l'autre en agglomération présentent des différences sensibles quant au nombre de fins de carrières l'environnement spatial. Toutefois des points communs apparaissent à propos des caractéristiques sociodémographiques et de carrière des enseignants de plus de cinquante ans en éducation prioritaire : l'entrée dans le métier par l'auxiliariat, la féminisation, les origines sociales (classes populaires pour cinq enseignants sur sept).

CHAPITRE 2 :
RESULTATS : DES EPREUVES ET UN PARCOURS
SPECIFIQUE

Le choix du métier ne s'est pas élaboré nécessairement sur une décision vocationnelle, sauf pour une enseignante [EE14]. Delbos & Jorion (1984) parlent de « frayage » ou « nourrissage » comme des facteurs qui orientent un individu vers le même métier exercé par l'un ou les deux parents. Ce n'est pas de cas dans l'enquête exploratoire et les influences parentales restent marginales pour l'ensemble de la population [EE28 ; EE24 ; EE42 ;]. Une minorité d'enseignants, aujourd'hui en fin de carrière ont eu des parents enseignants. Le choix du métier s'est plutôt fait par des concours de circonstance ou une volonté parentale allant parfois à l'encontre de décision personnelle [EE06]. Plusieurs professeurs déclarent ne pas avoir choisi ce métier, certains affirment avoir été rétifs à cette carrière [EE03 ; EE06]: D'autres estiment qu'il s'agit d'un choix par défaut ou imposé par la famille [EE07 ; EE14], pour autant ils sont restés ; c'est en cela que leur trajectoire personnelle est intéressante lorsque l'on examine la stabilité dans l'éducation prioritaire au prisme du « non choix » initial.

La voie de l'auxiliariat concerne quatre enseignants [EE04 à EE07] sur cinq à Mont rouge et en totalité pour les deux enseignantes à Villantin. Le statut s'est prolongé sur plusieurs années entre quatre et onze années auquel s'est adjoint le grand nombre d'établissements différents durant cette période. Le début de carrière a été organisé par la variabilité des cadres d'enseignement ; la stabilisation comme titulaire dans un collège en éducation prioritaire a été la règle pour la très grande majorité. Les motivations sont diverses, elles seront abordées dans la cinquième partie. La modalité d'entrée dans le métier par l'auxiliariat représente 85,7% et peut être considérée comme majeure. Une première constatation qui ne peut se confiner au simple hasard, même sur une population aussi réduite. Cette caractéristique demande à être étayée par une enquête plus élargie.

La mobilité du début de carrière concourt-elle à la stabilité dans le premier établissement lors de la titularisation ? Telle est la nouvelle question que nous nous sommes posée. Malgré la faiblesse du nombre d'enseignants rencontrés, l'hypothèse d'une « mobilité stabilisante » peut-elle être envisagée ? Le statut précaire, corrélé à une mobilité importante en début de carrière jusqu'à vingt-sept établissements en cinq ans [EE04, p. 45], a pu fixer les enseignants lors de leur titularisation dans un établissement, même si celui-ci est en éducation prioritaire. La variabilité des lieux d'enseignement a souvent été liée au refus d'un éloignement géographique trop grand, jugé trop contraignant. L'éloignement est contenu aux frontières de l'académie. La mobilité géographique réduite a contribué à un statut précaire. La

titularisation dans un collège de ZEP a semble-t-il concouru à la stabilisation. Il reste cependant à comprendre les ressorts d'une longue présence.

Le discours des enseignants montre que le choix de l'éducation prioritaire s'est organisé autour de valeurs qui s'ancrent dans la famille ou les origines sociales ; c'est le second constat. Des parents militants ont laissé des empreintes et construit des qualités d'« écoute sociale » pour une enseignante [EE04]. Un enseignant issu d'un pays du Maghreb a fait ses études supérieures en France (payées par son pays d'origine), il a fait le choix de rester ici. Il habite en banlieue, dans des quartiers stigmatisés, et a débuté comme maître auxiliaire dans un environnement résidentiel d'une commune de l'ouest de Coulangeat. Les actions de parents d'élèves ne lui ont pas permis de rester dans ce collège sous prétexte qu'il ne correspondait pas à une exigence de qualification professionnelle du fait de son statut d'auxiliaire. Une mutation à Mont Rouge l'a amené en banlieue, lieu du domicile. Le choix de rester dans son quartier et d'aider les élèves de milieux populaires, souvent enfants d'immigrés, concrétise pour lui un sentiment d'injustice vécu dans sa trajectoire professionnelle du fait de ses origines natives. Cet enseignant pose son parcours comme « valeur d'exemple » d'une intégration choisie qu'il estime, malgré cette épreuve, réussie [EE07].

La diversité des motifs pour enseigner dans les établissements de l'éducation prioritaires fait de ces enseignants des cas singuliers. Une enseignante d'histoire-géographie [EE06] est partie un an pour un contexte plus facilitant mais est revenue au collège ; une ambiance trop triste, guindée l'ont fait réintégrer son établissement afin de se sentir « plus vivante ». La disparition d'une mobilisation importante est devenue insupportable « *alors que l'engagement total est producteur d'une tension forte et d'un stress, son absence est aussi intenable* » (Lantheaume et Hérou, 2008, p. 87). C'est aussi une posture similaire qui a été adoptée par une professeure documentaliste [EE05] qui a demandé un collège de l'éducation prioritaire afin de fuir la morosité d'un établissement d'une commune résidentielle.

Les enseignantes et enseignants de ces deux collèges ont accédé à la titularisation par la voie des concours internes ou réservés. Ils sont devenus capésiens par l'intégration sur liste d'aptitude lors des différentes mesures gouvernementales de résorption de l'auxiliaariat. La titularisation n'a pas soumis la très grande majorité de ces enseignants (six sur sept) à une mobilité géographique nationale. Ils se distinguent des trajectoires plus communes d'accès au métier par la voie des concours externes qui éloignent en général les lauréats de leur domicile. Les débuts de carrière se sont donc organisés par le refus d'une grande mobilité qui a été

circonscrite aux limites académiques. Le revers de cette stratégie a été la variabilité des lieux d'affectation (LP, IMPRO) et l'attribution de classes réputées difficiles (SES, CPPN, CPA). La carrière indique une réelle promotion sociale acquise par la voie interne dont l'institution est porteuse. Les individus des classes populaires ont pu se diriger vers cette profession par, comme l'indique Chapoulie, « *la signification d'une promotion sociale dont l'aspect culturel semble avoir été en général considéré comme particulièrement important* ». (Chapoulie, 1987, p. 104). Le métier d'enseignant dans les années 1970 avait encore une image valorisée parmi les familles populaires qui ont pu « forcer les destinées » féminines [EE06, EE14]. Aujourd'hui la majorité des enseignants ont atteint la hors classe et ne se distingue pas de leurs collègues qui ont suivi la voie des concours.

La détermination d'enseigner dans un collège classé ECLAIR, que ce soit le collège Mont Rouge ou Villantin, reflète une volonté d'intervenir auprès d'élèves en difficulté scolaire : ces enseignants sont restés. Les populations d'élèves accueillies dans les collèges en ECLAIR subissent les crises économiques d'une manière endémique et confirme une lente et inexorable marginalisation comme le précise la principale de Villantin qui signale un taux de CSP défavorisées à 92%. Un seul élève de l'établissement a ses deux parents qui travaillent. [ECE04, p. 27] actant d'une paupérisation continue des quartiers constituant le bassin de recrutement. Les origines sociales et natives, les statuts professionnels des parents influent sensiblement sur les parcours scolaires des élèves. (Goux & Maurin, 1995). Un bilan identique est posé par les enseignants de Mont Rouge présents sur le quartier depuis de nombreuses années qui observent des signes d'une marginalisation ethniques, la montée des communautarismes et des aspects de comportements violents de la part des filles, qui ont surpris le nouveau chef d'établissement venu d'une autre académie :

CONCLUSION

L'enquête exploratoire montre que le statut de maître auxiliaire est un point commun en début de carrière qui semble avoir deux conséquences : la première est la grande diversité des lieux d'affectation et donc des expériences, la seconde est la nature des publics et des classes, principalement les élèves des classes de SES, CPPN ou CPA. Envisager l'effet de la titularisation dans le premier établissement de l'éducation prioritaire comme un facteur de stabilité sur le long terme est une hypothèse que la faiblesse des effectifs ne permet pas

de conforter, mais qui nécessiterait d'être approfondie. Cependant, un capésien d'EPS est resté dans son collège plus de trente ans, ce qui pourrait remettre en cause l'hypothèse d'une corrélation entre le statut précaire de maître auxiliaire et la pérennisation dans le collège.

L'apprentissage du métier s'est réalisé « sur le tas », non accompagné par l'institution. Cela incite à creuser la question des pratiques professionnelles bâties en dehors des espaces de formation institués. Comment s'est construite la professionnalité de ces enseignants, se distingue-t-elle de ceux qui ont suivi une formation traditionnelle ? La professionnalité émergente du début de carrière a-t-elle forgé des ressources singulières d'autant qu'elle s'est construite simultanément à l'installation des zones prioritaires ?

La variabilité concernant le choix ou le non choix du métier, la fatigue, l'usure, les tentatives d'échapper à ces contextes ou à l'inverse, la volonté de rester dans ces environnements, nécessite une augmentation de la population étudiée afin d'établir un panel significatif pour vérifier ces pistes d'analyse. Là où une certaine uniformité s'est établie, le changement d'échelle fera apparaître une plus grande hétérogénéité dans un premier temps pour laisser la place, éventuellement, à des régularités significatives.

L'élargissement de l'enquête exploratoire par une enquête plus approfondie permettra l'accroissement de la population, et de la diversité des contextes. L'augmentation du nombre des entretiens fournira un matériau pour une meilleure compréhension des ressources mobilisées face aux épreuves que traversent les enseignants en fin de carrière des collèges de l'éducation prioritaire.

TROISIEME PARTIE :
CADRE CONCEPTUEL : PROBLEMATIQUE -
HYPOTHESES DE RECHERCHE

L'éducation prioritaire est un environnement généralement de transit où les enseignants ne restent pas. Cependant, la population étudiée a fait une grande partie de sa carrière en éducation prioritaire. Certains enseignants rencontrés lors de l'enquête exploratoire ont même passé l'ensemble de leur parcours professionnel dans cet environnement.

Dans cette partie, nous allons présenter les concepts et notions support de notre problématique. Nous en aborderons quatre successivement : l'épreuve (Boltanski, 1990, 2009 ; Boltanski & Thévenot, 1991), la plasticité (Lantheaume, 2015 ; Malabou, 2005, 2009, 2011), la professionnalité (Mathey & Bourdoncle, 1995 ; Lantheaume, 2016), les ressources individuelles ou collectives (Dobry, 2009 ; Tilly & Tarrow, 2015 ; Caroly & Clot, 2004).

Les enseignants en fin de carrière lors des épreuves qu'ils rencontrent mobilisent des ressources de différentes natures, ils modifient les formes d'intervention et ont pu changer, durant leur carrière, les représentations qu'ils ont des élèves. En ce sens on peut dire qu'ils « plastifient » le métier en lui conférant une souplesse par une professionnalité forgée par les environnements de travail.

Face aux épreuves rencontrées, les individus et les groupes mobilisent différentes ressources. Pour Giddens, les ressources sont de deux types : « *d'allocation et d'autorité* » (Giddens, 2012, p. 320). Les ressources d'allocation se réfèrent aux formes capacitaires à travers les productions créées par les interactions qui permettent d'assurer le contrôle. Les ressources d'autorité s'établissent par la capacité que les organisations ont de contrôler les personnes, ce que d'autres auteurs catégorisent comme des ressources situationnelles ou organisationnelles. Associer la notion d'épreuves à celle de la mobilisation de ressource restreint le modèle de comportement individuel et collectif. Le conflit active la rationalité des acteurs selon leurs intérêts propres (Oberschall), comme c'est aussi le cas dans les situations plus ordinaires. La source des conflits sociaux découle de l'organisation ou de situations diverses, dès lors que s'impose la controverse entre les individus qui agissent selon les estimations, les coûts et les bénéfices qu'ils escomptent. La sociologie des épreuves propose une « *solution alternative de l'articulation entre les réalités situationnelles et structurelles* » (Barthe et al., 2013/3, p. 180) en rendant compte de l'incertitude qui préside lors d'événements conflictuels. Il s'agit d'identifier dans ces occasions, les appuis matériels, immatériels, organisationnels auxquels les acteurs se réfèrent et dont ils justifient les usages. Selon Tilly et Tarrow, les conflits débutent hors de la sphère politique, à un niveau très localisé avec le recrutement d'un appel de ressources (Tilly & Tarrow, 2015.) dans une direction donnée. C'est la publicité qui rend compte de l'action et du changement d'échelle. L'action collective correspond à la

« *coordination des efforts au nom d'intérêts ou de programmes partagés* » (Tilly & Tarrow, op.cit., p. 29) ; la critique convoque, dans le cas cité, un régime de justice qui se déploie dans celui de l'opinion par le retentissement que le conflit peut prendre.

Les politiques engagées au service de l'éducation prioritaire ont laissé, dans les premières années, une liberté aux acteurs locaux faisant de ce pilotage des « conjonctures politiques fluides » (Dobry, 2009, p. 36) dont certains collèges se sont emparés. Une identité d'établissement marquée a permis des transactions collusives faites de reconnaissance mutuelles (Dobry, op.cit., p. 114), tant des acteurs que des environnements dans lesquels ils évoluent. Les ressources collectives ne sont pas exclusives des conflits, elles sont convoquées quotidiennement et s'éprouvent à travers les êtres, les objets techniques matériels ou immatériels comme les réseaux formels et ceux plus informels mobilisés par les individus pour leurs bénéfices spécifiques.

Les ressources se construisent aussi dans l'activité par les interactions avec l'environnement. L'agir au travail est inextricablement lié au collectif, un individu n'évolue jamais seul, il intervient dans un environnement qui lui est très souvent préexistant, sur lequel il est agissant et agit. Les ressources qui ont été constituées sur différentes scènes migrent entre les différents espaces.

Les régimes d'engagement permettent de considérer les situations de la vie sociale et professionnelle où les acteurs mobilisent des ressources individuelles et collectives. Elles sont constitutives de parcours singuliers forgés dans des espaces sociaux nombreux et de nature plurielle « *Les ressources n'ont de signification qu'au sein d'un engrenage relationnel plus large* » (Martuccelli, 2002, p. 74). Les ressources cognitives se différencient fondamentalement « entre les « valeurs » de Weber et les « grandeurs » de Boltanski & Thévenot *c'est que pour le premier, les valeurs sont les raisons de l'action [...] alors que pour les seconds, les grandeurs sont des formes de justification qui font suffisamment sens commun pour être utilisables par les acteurs dans des négociations* » (Grossetti, 2004, p. 81). Entre ces deux formats, les ressources cognitives vont satisfaire l'une ou l'autre de ses finalités, les valeurs embrassent un horizon large tandis que les justifications se réfèrent aux modalités de justice. Les ressorts de l'action s'appuient sur une rationalité et les ressources individuelles incorporent une part collective par la construction sociohistorique des individus et de la disposition (Lahire, 2002) qu'ils ont à agir en situation.

Les enseignants en fin de carrière ont accumulé suffisamment d'expériences pour afficher un appariement d'un genre et d'un style professionnel auxquels ils se réfèrent. Le genre

professionnel agrège un genre de techniques et un genre de discours (Clot, 2008, p. 106) concernant les règles du métier par lesquelles les individus se reconnaissent dans une appartenance commune d'obligations partagées.

Les enseignants en fin de carrière n'abandonnent pas aisément une affiliation à des formes de vie collective dont ils ont été dépositaires lors de la création des ZEP. La remise en cause de normes de travail antérieures provoque parfois des conflits de normes entre les jeunes enseignants et ceux en fin de carrière. Les acteurs donnent sens à leur pratique en construisant des systèmes normatifs et font des arbitrages entre respect de normes, déplacement, modification ou transgression. La pluralité des registres normatifs font que les différents acteurs peuvent s'accommoder ou au contraire s'opposer sur la cohérence de normes. Le déficit d'une histoire commune entre les jeunes générations, qui n'ont pas connu la création des zones d'éducation prioritaires et les enseignants en fin de carrière qui ont débuté dans ces contextes et créer des systèmes normatifs, peut occasionner une crise du collectif (Lhuillier & Litim, 2010). La rencontre permet l'échange social, entre les enseignants créateurs et les enseignants actualisateurs, sur un schéma d'interprétation des règles qui « renvoie à des mondes communs justifiés » (Bessy & Favereau, 2003, p. 131) au moyen de dialogues dans l'implicite ou l'explicite. Selon les contextes, les individualités, les enseignants se retirent, s'isolent ; d'autres se distinguent sans se fondre dans le collectif de travail et se réfèrent à des règles communes tout en conservant leur but. Ils poursuivent un affranchissement mesuré du genre pour renforcer leur style professionnel afin d'assurer le renouvellement de leurs ressources tout en conservant une liberté d'action. « Les styles ne cessent de métamorphose les genres professionnels qu'ils prennent comme objet de travail » (Clot, op.cit, p. 109). Le travail « en train de se faire » est mis à l'épreuve par les interactions, les tiraillements, les jugements au sein du collectif en tant que « forme de vie orientée vers l'accomplissement de soi dans un espace public de jugement » (Arendt, 1988, p. 217). Certains enseignants en fin de carrière revendiquent cette autonomie et ils l'assument.

1 DES FINS DE CARRIERE AUX PARCOURS PROFESSIONNELS

1.1 D'autres rythmes dans les parcours professionnels

Les ruptures entre activité et inactivité correspondent à d'autres modalités et obligent à prendre en considération les parcours professionnels dans leurs dimensions biographiques. Les parcours apportent par leurs recompositions d'autres ruptures ; à celui de la pérennité professionnelle du fonctionnariat, des enseignants par exemple, s'opposent les mobilités articulant périodes de stabilité aux temps de ruptures pour d'autres catégories de travailleurs. L'âge, comme le genre, sont des critères généraux pour l'attribution d'une identité sociale (Giddens, 2012). Toutefois l'âge ne constitue plus nécessairement un marqueur majeur, les études et la formation se prolongent, les âges se multiplient par leurs définitions, de nouvelles appellations apparaissent (préadolescence, adolescence, troisième âge, quatrième, seniors...), les seuils des âges se métamorphosent. Les limites deviennent plus troubles et les seuils plus incertains, les classes d'âge auparavant rythmées par des événements sociaux : service militaire, majorité, mariage, premier emploi s'estompent. Des périodes impriment des limites flottantes dans les parcours de vie, à titre d'exemple la fin des études et le début de la vie active ont des frontières plus en plus imprécises (Van de Velde, 2015) ce que montrent les études du Céreq⁹⁹. L'entrée dans la vie active est retardée, l'occupation d'un logement est reportée dans le temps du fait de ressources financières plus faibles, obligeant certains jeunes à vivre au domicile parental plus longtemps malgré un emploi, la majorité d'âge n'est plus synonyme d'autonomie. Les événements familiaux peuvent avoir des incidences sur les fins de carrière et l'âge du départ à la retraite peut être repoussé. Le transfert dans la sphère familiale du traitement de la solidarité intergénérationnelle coexiste paradoxalement avec l'intensification des rapports parfois conflictuels entre les générations différentes. Ce qui les sépare est « *d'une part, des différences « culturelles » et, d'autre part, des inégalités dans leur destinée sociale* » (Caradec, 2008, p. 25). Un certain désengagement de l'Etat associé aux équilibres budgétaires renvoie une part du traitement des difficultés socio économique à la sphère familiale : « *lorsque les dispositifs d'aides publiques couvrent insuffisamment les besoins, la disponibilité des aidants familiaux devient d'une extrême importance* »¹⁰⁰. Les solidarités intergénérationnelles rendent moins visibles les séparations entre les âges et les

⁹⁹ Centre d'études et de recherches sur les qualifications [Céreq]. Céreq échanges n°6 juin 2018.

Source : <http://www.cereq.fr/publications/Cereq-Echanges/Jeunesse-s-et-transitions-vers-l-age-adulte-quelles-permanences-quelles-evolutions-depuis-30-ans>.

¹⁰⁰ Observatoire de la vie familiale en Isère [OVFI] 2007, p.100. Les solidarités entre les générations au sein de la famille en Isère. Source : https://www.unaf.fr/IMG/pdf/Solidarites_intergenerationnelles_en_Isere_en_2007.pdf

générations obligeant parfois les parents à travailler plus longtemps pour aider leurs enfants, ce qui a un effet sur les fins de carrière.

Les enseignants en fin de carrière n'échappent pas non plus aux redéfinitions des limites entre activité, à l'accompagnement de leurs enfants sur des temporalités plus longues. Certains font des heures supplémentaires, d'autres hésitent à changer d'établissement ou reculent le départ à la retraite.

Les travaux de recherche indiquent la pertinence d'articuler des approches multi-référencées, de varier les méthodes et d'associer des échelles macro-sociales et micro-sociales afin de prendre en compte la diversité des parcours de vie et des parcours professionnelles, d'intégrer les inégalités relative aux solidarités familiales, de tenir compte les aspects du genre. A titre d'exemple, l'appellation « seniors » dans l'Union européenne s'adresse à la classe d'âge des 65-79 ans, en France elle recouvre les 45-63 ans (Guillemard, 2010, p. 24).

Les changements sociaux ont imprimé des images négatives concernant les seniors, qu'ils soient salariés du secteur privé ou public. Les enseignants quinquagénaires, bien que protégés, échappent-ils à ces représentations construites socialement dans le secteur privé? En Allemagne, par exemple, les enseignants en fin de carrière ont mauvaise presse auprès des parents (Garcia & Lantheaume, 2019, à paraître.). Quelles sont les incidences sur les fins de carrière ?

1.2 Fatigue, usure, épuisement

La multiplication des réformes, les injonctions ministérielles parfois contradictoires, sont des empêchements à exercer correctement son métier (Lantheaume & Hérou, 2008 ; Lantheaume, 2014 ; Cau-Bareille, 2009) et complique son exercice, notamment dans les environnements de l'éducation prioritaire où les politiques de la ville et celle de l'éducation prioritaire se sont empilées durant plusieurs décennies.

La sensation de fatigue peut être la conséquence d'une « pénibilité vécue » (Lafargue, 2005) due au stress et favorisée par des contraintes extrinsèque : rythme soutenu dans la classe, programmes à finir, conditions d'exercice, emprise du travail sur la sphère privée. Les obligations peuvent être aussi intrinsèques par l'auto-prescription, le surinvestissement et sont des conditions favorables à l'émergence d'une pénibilité ressentie par les enseignants en fin de carrière, d'un métier qui ne s'arrête jamais.

Des effets de contexte peuvent influencer cette fatigue par une inadaptation aux contraintes exercées par l'environnement : le bruit, les difficultés de mise en place d'activités pédagogiques, la gestion de la classe, l'emprise du travail par l'adjonction des tâches qui s'accumulent constituant une « désadaptation » au contexte. Les établissements situés en éducation prioritaire accueillent des publics en difficulté scolaire qui accroissent la sensation de fatigue due au travail. Le rangement du matériel en fin de cours pour des professeurs d'EPS, le suivi plus important des élèves, les relations parfois conflictuelles avec les élèves, les parents, les différents dispositifs intégrés dans ou hors emploi du temps, mobilisent plus les enseignants et augmentent l'emprise du travail, lié au fait que c'est un métier de la relation adressé à autrui. (Demailly, 2008).

La légitimité des enseignants d'EPS par exemple, est soumise à une remise en cause de la part des élèves par des négociations soutenues issues des comportements du football. Le refus de réaliser certains exercices par des filles d'origine musulmane, qui sont soumises à une éducation restrictive relative au corps (ne pas faire voir ses pieds, ne pas être touchée), entraînent pour des enseignants un sentiment de déqualification (Lantheaume & Hérou, op.cit.). Dans les activités professionnelles adressées à autrui l'enseignant peut être soumis à « un dilemme crucial, une tension particulière entre une rationalisation forte et une rationalisation faible et le développement professionnel. » (Piot, 2009, p. 265). Le métier se présente comme étant composite, hétérogène du fait des tensions entre des activités qui ne sont pas réductibles à la seule rationalisation codifiée et des composantes intersubjectives et faiblement rationalisées.

S'ajoute à ces tensions la fatigue due à une prolongation des activités du travail au domicile, les sollicitations multiples sont ressenties comme pénibles par la majorité des enseignants. Les troubles de la voix, plus particulièrement chez les femmes sont constatés et « les arrêts de travail confirment qu'il peut exister un contexte parfois plus complexe que la simple défaillance mécanique autour de ces troubles de la voix. » (Nerrière, 2005, p. 296). La fatigue peut être une sensation vécue, donc subjective, ou bien plus objective relevant d'un dysfonctionnement physiologique constatée par des diagnostics médicaux. Dejours estime que la « *fatigue fait perdre à l'appareil mental la souplesse de ses rouages* » (Dejours, 2008, p. 170), elle peut provoquer une altération de la plasticité.

L'usure se caractérise par la détérioration progressive par l'usage d'une chose qui peut à terme la rendre impropre à sa fonction initiale [CNRTL]. L'usure professionnelle se réfère à

une détérioration de la santé au travail, qu'elle soit physique, psychique ou sociale dans les situations de travail. Le guide Prév'Up¹⁰¹ la définit comme « *un phénomène d'altération de la santé dû au travail qui se traduit par une accélération du processus de vieillissement.* ». L'usure consiste dans son sens premier à une abrasion, un enlèvement de matière, mais relève aussi d'aspects plus subjectifs comme l'érosion concernant la motivation, le moindre engagement chez un enseignant, qui se traduit par un retrait de certaines tâches comme moyen de préservation. Les aspects observables de cette usure professionnelle se traduisent par un absentéisme, un mal-être ou une souffrance ordinaire (Lantheaume & Hérou, 2008). Les contextes de travail et l'organisation scolaire sont aussi à prendre en compte dans une dimension collective. L'une des traductions possible relève de la plainte formulée par les enseignants ; son caractère subjectif réduit l'usure à un état alors qu'il s'agit d'un processus (Ravon, Decrop, Ion, Laval, & Vidal-Naquet, 2008). L'usure comme processus professionnel contient les situations de tensions ordinaires auxquelles les enseignants se confrontent, qu'ils surmontent, mais aussi subissent. L'expérience et les ressources adjointes sont mises à l'épreuve, individuellement et collectivement. L'usure professionnelle correspond aux circonstances professionnelles où l'enseignant doit faire la preuve de sa capacité professionnelle et personnelle dans la situation, mais aussi à s'éprouver en situation (Martuccelli, 2006). Les événements porteurs de tensions dans leurs répétitions obligent à un « ajustement de soi » (Dubar, 1991) par les transactions entre valeurs, conceptions du métier et ce que l'enseignant expérimente en classe. La différence entre les contraintes subies et les aspirations à exercer un métier selon d'un modèle idéal peut constituer le terreau de l'usure professionnelle. Se « frotter au métier » dans son usage quotidien correspond à cette abrasion qui adopte des allures diverses, tant au niveau de l'intérêt, du sens du métier, que de l'état physiologique et psychique de l'enseignant en fin de carrière. L'altération de la santé dans un processus dynamique porte en germe l'épuisement professionnel, le « burnout ».

L'épuisement professionnel ou burnout a été décrit dans un grand nombre de professions, dont les enseignants. Cependant, sa définition ne fait pas consensus, « Il est d'usage de dire, dans la communauté scientifique, que le burnout ne comporte pas moins de 50 définitions » (Zawieja & Guarnieri, 2013, p. 12). Ces auteurs en donnent cinq types d'explicitations : syndromes de stress et symptômes émotionnels, stade final de troubles mentaux, comme processus, ensemble de facteurs et un enchaînement de nature organisationnelle. Les principes s'accordent aux modèles et aux mesures du burnout. La

¹⁰¹ Prévenir l'usure professionnelle : Guide pour l'action. Guide Prév'Up octobre 2014. Réseau Anact.

définition, l'évaluation demeurent encore en débat, d'autant qu'elles se réfèrent le plus souvent à des tensions perçues. Les recherches actuelles s'orientent vers des variables estimées plus objectives en situant l'analyse à un niveau collectif (Truchot, 2004).

Pour les enseignants en fin de carrière, les causes et les symptômes débutent par la fatigue procédant des sollicitations renouvelées dans la carrière, puis d'une usure témoignant d'une disjonction entre des situations d'épreuves et des conceptions du métier tout au long de la carrière. La professionnalité défaille, l'absence d'une « connaissance plurielle » (Tardif & Lessard, 1999) devient un empêchement à régler les situations génératrices de stress. Les aspects mentaux sont aussi à prendre en compte et peuvent constituer des résistances au changement entraînant parfois un « déni du réel du travail » (Dejours, 1993). L'enseignant peut s'isoler du collectif [EE22], le niveau « *atteint d'insatisfaction ne peut plus diminuer et marque l'entrée dans la souffrance* » (Dejours, op.cit. p. 91). La souffrance vécue par un enseignant est un empêchement à une mobilité mentale et peut conduire à l'épuisement et le burnout.

L'avancée en âge sur la dernière partie du parcours professionnel les fait douter les salariés de leur capacité à « tenir jusqu'à la retraite », de la soutenabilité du travail et la possibilité qu'ils ont à influencer sur son environnement. La construction des propres normes de travail est parfois remise en question. (Molinié, 2005).

1.3 Fluage et relaxation

Ces deux notions sont empruntées au domaine des sciences des matériaux dans l'étude de leurs comportements sous l'action de sollicitations externes. (Lemaitre & Chaboche, 1996). Une action extérieure provoque une déformation instantanée du matériau, d'un système. Les contraintes définissent les états internes des matériaux, face aux sollicitations externes. Nous avons admis ces deux états pour les enseignants : les sollicitations externes sont constituées par les prescriptions institutionnelles, l'emprise du travail, les interactions dans la classe ou dans le collectif, elles engendrent des contraintes physiques, mentales et psychiques vécues par l'enseignant dans l'usage de soi par les autres (Usclat, 2011 ; Schwartz & Echternach, 2009). Les contraintes sont les effets des sollicitations externes ressentis par les enseignants. Maintenir une déformation acceptable, pour éviter la rupture, ouvre deux voies. La première est définie par le fluage où les variables appariées sont le temps et les déformations sous charges constantes ; la seconde concerne la relaxation qui associe les deux facteurs que sont le temps et des sollicitations pour maintenir une déformation constante.

Une action extérieure agissant sur un matériau, un système, un organisme provoque donc une déformation instantanée, c'est une loi de la nature. La notion de fluage examine les effets des sollicitations extérieures sur un matériau dans un temps long. Les actions extérieures lorsque la durée est prise en compte provoquent des modifications distinctes du chargement instantané.

Le « fluage » est défini comme la résultante d'une action extérieure constante appliquée sur un matériau dont la déformation s'accroît dans le temps et peut conduire jusqu'à la rupture : « La déformation plastique sous tension constante croît avec le temps : elle est donc fonction à la fois de la tension appliquée et du temps d'application » (Guinier & Jullien, 1987, p. 242). L'exemple le plus significatif est celle d'un rayonnage supportant des livres. Le chargement provoque une déformation instantanée et le maintien de la charge identique (sans ajouter ou enlever des livres) déforme dans un temps long l'étagère, qui à terme peut rompre. Pour éviter la rupture, si la durée est fixe (le temps de la carrière) la variable est la charge. L'allègement de la charge permet donc de maintenir une déformation due au fluage acceptable. La notion de fluage appliquée au contexte du travail permet d'expliquer l'allègement de la charge de travail comme une solution envisageable pour stabiliser les contraintes du travail sur le salarié.

Pour les enseignants en fin de carrière, la charge de travail pour simplifier notre démonstration, est envisagée comme un élément stable dans le temps. La prise en compte de l'âge, donc du temps, accentue la sensation de fatigue. La pénibilité est souvent attribuée à un alourdissement des charges de travail qui peut être confondue avec les effets du fluage dus au temps long. Les affaiblissements physiques ou psychiques en fin de trimestre ou d'année scolaire, sans que la charge de travail n'augmente pour autant, expliquent la sensation de fluage. Les sollicitations externes se prolongent durant la carrière, d'autres conséquences peuvent survenir. La fatigue physique maintenue dans la durée peut entraîner une fatigue psychique ou psychologique.

Afin de maintenir une altération acceptable, et éviter une trop grande déformation ou une rupture en cas de « burnout » une autre voie est possible. Le temps devient la variable. Dans le cas théorique où les actions extérieures restent identiques, pour maintenir une déformation acceptable sous charges constantes, la variable est la durée d'application des charges. Ce processus s'appelle en science des matériaux la « relaxation ». Lorsque le temps est posé comme une variable, des configurations différentes peuvent être envisagées.

La première envisage l'aménagement du temps de travail : organisation des horaires dans la journée, la semaine, peut être une alternative. La répartition des sollicitations (les horaires hebdomadaires) correspond aux demandes relatives des salariés. Avec l'âge, les demandes concernent un étalement des interventions dans la semaine pour éviter des journées trop chargées, un lissage permet une diminution ou la stabilisation de la fatigue. A l'inverse, des salariés peuvent souhaiter l'attribution d'une journée, en milieu ou en fin de semaine. Les organisations internes permettent les adaptations individuelles allégeant les répercussions de la charge de travail et, par voie de conséquence, de la fatigue.

Une autre possibilité correspond à la diminution du temps de travail et s'associe au choix du temps partiel, à l'avancement du départ à la retraite mais elle entraîne une décote des pensions. La cessation progressive d'activité [CPA] était de ce point de vue un aménagement correspondant au raccourcissement de la durée du travail, la suppression de ce dispositif¹⁰² est regrettée par les salariés. La diminution temporelle des sollicitations ou leur répartition peuvent s'associer à un affaiblissement de la fatigue, diminuant les effets du travail. Cependant, la réalité des contextes de travail montre que la charge de travail n'est pas constante dans la carrière, elle a augmenté, ce qui accentue d'autant plus les effets du fluage.

Si nous reprenons le cas de l'étagère qui ploie sous la charge des livres dans la durée, le fait d'en ajouter ne fera qu'amplifier le processus de déformation. La fatigue est donc due à l'accroissement de la charge de travail mais aussi aux effets du fluage.

Dans le cas des enseignants en fin de carrière, au plan de l'organisation du travail ce peut être un aménagement du travail : l'octroi de classes plus faciles, de niveaux spécifiques d'enseignement (certains enseignants préfèrent les sixièmes, d'autres les troisièmes), d'horaires aménagés, de classes spécifiques (SEGPA). Les cours de soutien aux effectifs plus limités, les ateliers (théâtre, robotique, orchestre, chorale, danse, écriture) sont rendus possibles par les nombreux dispositifs internes et sont des espaces d'allègement de la charge de travail (élèves moins nombreux, plus motivés). Ces pistes nécessitent l'accord de du chef d'établissement et du collectif de travail face à la fatigue d'un enseignant par la prise en compte de demandes spécifiques.

Au plan individuel il peut s'agir d'un désengagement de certaines missions, celle de professeur principal en classe de troisième, du retrait du conseil d'administration ou dans les

¹⁰² Circulaire du 6 décembre 2010 abroge la CPA effective au 01 janvier 2011. L'article 54 de la loi n° 2010-1330 du 9 novembre 2010 portant réforme des retraites abroge l'ordonnance n° 82-297 du 31 mars 1982 citée en référence (cf. article 54, paragraphe I).

structures spécifiques comme les commissions éducatives internes à l'établissement. Les enseignants se retirent de dispositifs comme l'école ouverte, mais aussi de la conduite de projet en se positionnant simplement comme participant et non plus comme porteur.

L'allègement concerne le travail invisible, les préparations sont moins ambitieuses, le choix de travaux nécessitant moins de corrections, toutefois ces pistes ne sont pas réductibles à l'âge mais aux personnes. Tout un panorama est disponible pour moins s'investir et il n'est pas l'apanage des fins de carrière. Le moindre engagement constitue un allègement de la charge de travail pour maintenir une déformation estimée acceptable par un enseignant.

Les fins de carrière s'inscrivent dans un des cycles de vie abordés par Huberman, les attitudes décrites oscillent selon lui entre « état d'âme » se caractérisant par une distance effective ou par celle du « conservatisme et de la plainte » l'un n'étant pas exclusif de l'autre. Toutefois, ce point de vue est discutable¹⁰³. Nous choisissons de mobiliser les notions de fluage et de relaxation issues des sciences des matériaux pour comprendre ce que les enseignants nomment la fatigue ou l'usure du métier.

2 LA SOCIOLOGIE DES EPREUVES

L'épreuve s'inscrit dans la trajectoire d'un individu par des expériences qui éprouvent ses dispositions aux situations, la vie professionnelle, surtout au cours d'une longue carrière, en suscite de multiples. L'épreuve apparaît unique ; les conditions de son apparition, les sollicitations, le résultat, ne sont pas reproductibles puisque les contextes ne sont pas donnés a priori. Elle prend le sens d' « essai », terme utilisé dans les métiers de la gravure : feuille imprimée sur une planche gravée qui n'est pas encore achevée. L'épreuve serait cet unique essai d'un inachevé non renouvelable « *résultat d'une irruption du monde au sein de la réalité* » (Boltanski, 2012, p. 22) et de la subsistance des traces qui s'inscrivent dans l'expérience individuelle. La confrontation aux événements permet la révélation de qualités ou l'essai de situations vécues comme difficiles. Ce qui prévaut sur l'une ou l'autre de ces deux issues, favorable ou défavorable, c'est la forme des supports disponibles dont les individus disposent ; mais ces derniers sont « inégalement supportés pour être des individus » (Castel, 2009, p. 404). L'inégalité des supports ou des habitus implique un sens que les individus donnent aux épreuves, selon qu'ils s'en sont libérés ; « elles sont contingentes au

¹⁰³ Rapport de recherche: Comment les enseignants durent-ils dans le métier ? Usure, adaptation, épreuves et ressources. Laboratoire Education, Cultures, Politiques (ECP) (EA 4571) juin 2006.

niveau de l'individu, mais leur organisation et leur succession ne sont nullement arbitraire au niveau de la société » (Martuccelli, 2006, p. 21). Les transitions ou les chevauchements des épreuves ne sont pas dues à des circonstances hasardeuses, elles sont au contraire très standardisées dans les sociétés modernes (Martuccelli, op.cit.). Le caractère d'incertitude est cependant présent comme le montrent les travaux de Boltanski et Thévenot « Ce sont souvent des situations troubles qui conduisent à des incertitudes de grandeur et exigent, pour être résolue, un recours à l'épreuve » (1991, p. 173).

L'épreuve dans les sciences sociales est une notion centrale et revêt différentes acceptions. La sociologie des épreuves à laquelle nous nous référons, caractérise l'épreuve comme un moment spécifique dans la vie d'un individu lorsqu'il met en œuvre des compétences personnelles pour s'engager dans une situation concrète. Cette occasion est un lieu d'incertitude et d'indétermination par la nécessité de s'accorder sur l'état des êtres, des personnes ou des choses. La qualification se fait par leurs caractéristiques particulières (les grandeurs) et sur le type d'accord recherché. « *L'épreuve soutient l'idée d'un acteur libre de ses mouvements, capable d'ajuster son action aux situations et, par conséquent, d'avoir une prise sur le monde* » (Nachi, 2012, p56). La sociologie de l'individuation croise deux niveaux d'analyse dans la notion d'épreuve, le premier se réfère à « la forme d'expériences individuelles » vécue par la personne dans sa vie, le second aux « différents mécanismes sociaux qui les produisent » (Martuccelli, 2006) dans une société donnée. L'épreuve se situe à la confluence de ces deux plans, entre le singulier et le social où « les individus abolissent la distinction entre système et existence » (Martuccelli, op.cit. p. 24) ; elle est abordée par le prisme de l'individu dans un espace sociohistorique d'un moment situé. Délaissant une vision holiste de la société, la sociologie de l'individuation opère un renversement posant le postulat du singulier comme point de départ pour l'universaliser dans les sociétés modernes (Gauchet, 2002).

L'aspect radical de l'épreuve est constitué par l'« épreuve d'humanité » (Lemieux, 2008b) décrite par Michael Pollak (1990). Son étude sur l'expérience concentrationnaire pose la question de se reconnaître soi-même comme humain et d'être identifié comme tel par les autres, énonçant ainsi l'aspect irrévocable du genre humain. Cet auteur rejoint le principe de la commune humanité, premier axiome du « modèle de la cité » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 96-97). L'épreuve d'humanité s'impose sur l'épreuve de justice, par son antériorité dans ses modalités de réalisation : sans humanité point de justice. Pour autant, Pollak soutient qu'une épreuve d'humanité dans son expérimentation extrême contient en elle une expérience

normale : « toute expérience extrême est révélatrice des constituants et des conditions de l'expérience " normale ", dont le caractère familier fait écran à l'analyse » (Pollak, 1990, p. 10). Cette assertion est reprise dans l'examen des situations courantes de la vie où la notion d'épreuve « qui va des plus minimales d'entre elles (celles de la vie de tous les jours) à la plus radicale (l'épreuve d'humanité), le point commun réside dans le fait que chacune, à son niveau, rend soudain incertains et réversibles les rapports sociaux qu'on pouvait croire jusque-là parfaitement institués » (Lemieux, 2008b, p. 9). Reconnaître le postulat d'un pluralisme dans l'épreuve c'est admettre l'incertitude des régimes d'action des individus dans leur rapport aux autres ou bien à eux-mêmes. L'indétermination d'une situation fait qu'elle peut basculer d'un régime à un autre, d'une « cité » à l'autre. Le degré d'incertitude peut permettre le basculement d'une situation radicale à une autre plus ordinaire, Michael Pollak l'explique dans l'étude de l'expérience concentrationnaire qu'il adosse à de nombreux exemples.

Dans un registre plus commun de la vie, la notion d'épreuve dans les travaux de Luc Boltanski et Laurent Thévenot éclaire les controverses de situations ordinaires auxquelles sont soumis les êtres dans leurs rapports sociaux lors de litiges qui les opposent. La qualification des individus se justifie par la référence à un ordre de grandeur associé à des mondes différents (les cités) ; la reconnaissance mutuelle d'une appartenance permet la construction d'un accord basé sur le principe d'une « commune humanité » (Boltanski & Thévenot, 1991). Ce principe posé, les individus lors de situations conflictuelles doivent « s'accorder sur l'importance relative des êtres qui se trouvent engagés dans la situation » (Boltanski & Thévenot, op.cit., p. 58), c'est la caractéristique d'une « épreuve légitime » par l'arrangement ainsi constitué qui permet la conciliation.

L'accord entre les individus autour de l'épreuve doit résorber la controverse qui les oppose lors d'une situation conflictuelle, introduisant la notion d'« épreuve justifiable » dans l'effacement des incertitudes pour prendre en compte ce processus (Boltanski, 1990). L'épreuve permet l'accord qui se stabilise sur les valeurs et la légitimité des êtres. L'approche sociohistorique, plus tardive, dans le Nouvel esprit du capitalisme, autorise Luc Boltanski et Eve Chiapello à proposer une nouvelle lecture de l'épreuve, abandonnant le régime de la catégorisation référée aux grandeurs (des individus ou des choses dans la cité), et de leur légitimité. Ils avancent la notion du « déplacement » en intégrant une dimension historique ; celle d'un capitalisme renouvelé et modernisé, rendu possible par l'effondrement de la classe ouvrière. Les syndicats ouvriers, face aux politiques de la nation, par une « allégeance intellectuelle » sont au fondement de cette dislocation des rapports de forces entre le capital et

le travail qui est devenu cet « oublié » (Trentin, 2012). La remise en cause des classes sociales, leurs changements de visage (Peugny, 2016), la recomposition des rapports de force à la faveur des classes dominantes, la désyndicalisation et la financiarisation en sont des effets qui engendrent d'une « crise de l'Etat » (Poulantzas, 1976) profonde dans la décennie 1970. Saisir la crise de l'Etat dans ses rapports à l'économie et à la crise économique c'est « saisir la façon dont les contradictions de classe *se répercutent au sein même des appareils d'Etat.* » (Poulantzas, op.cit., p. 36). Cette nouvelle configuration entraîne la « désintégration des *catégories d'analyse qui permettaient aux épreuves de tendre vers la justice* » (Boltanski & Chiapello, 2011, p. 443). Les rapports sociaux sont sensiblement modifiés par un « affranchissement d'épreuves institutionnalisées » conduisant à l'épreuve de force. Pour ces auteurs « *l'épreuve en régime de déplacement étant une épreuve de force, tout déplacement intervenant dans le cadre d'une épreuve instituée pour la contourner ou pour l'emporter en tirant parti des forces non reconnues tire l'épreuve de grandeur vers l'épreuve de force* » (Boltanski & Chiapello, 2011, p. 453) rejoignant ainsi les propos de Latour pour qui toute épreuve est « épreuve de force ». Dans ce format nouveau, les êtres s'affrontent autour de logiques contradictoires dans des rapports de forces pour en tirer un avantage ; à l'issue de l'affrontement, le « réel est ce qui *résiste à l'épreuve, ce qui reste une fois l'épreuve passée* ». (Latour, 1984, p. 177). Les épreuves de force émergent d'une saturation dans une situation où l'accord ne peut s'élaborer entre les êtres (humains ou artefacts), échappant au règne de la justice. La résistance à l'accord organise un déplacement faisant « l'économie de la catégorisation » (Boltanski & Chiapello, op.cit.). Les épreuves de force apparaissent lors des mouvements sociaux, mais aussi au quotidien entre deux personnes, deux groupes ; les partenaires engagent tout type de forces pour obtenir un avantage sur l'adversaire, (l'invocation du « droit de retrait » face aux violences et l'insécurité dans un établissement scolaire en est un exemple). Elles sont représentatives d'un lien social distendu, leur répétition définit les conditions des rapports sociaux à un instant donné dans une société. L'épreuve de force peut prendre une autre tournure, quittant le plan collectif pour celui plus singulier où un « microacteur » devient un « macroacteur ». Callon et Latour définissent la traduction par « *l'ensemble des négociations, des intrigues, des actes de persuasion, des calculs, des violences grâce à quoi un acteur ou une force se permet, ou se fait attribuer l'autorité de parler ou d'agir au nom d'un autre acteur ou d'une autre force : vos intérêts sont les nôtres* » (Callon & Latour, 2012, p. 12-13). Cette forme n'autorise plus la parole, ni la controverse. Cette parole confisquée au « non de tous » s'arroge une légitimité revendiquée, voire une « grandeur », et devient un outil de domination par l'allure d'une « épreuve de vérité »

(Boltanski, 2006) qu'elle revendique. Dans le cas des enseignants en fin de carrière qui travaillent dans les collèges de l'éducation prioritaire, les effets des environnements difficiles peuvent générer des situations conflictuelles qui dépassent la seule dispute et mobiliser des régimes d'action conduisant à l'épreuve de force. L'agrégation d'acteurs « ordinaires » peut inverser les rapports de force au sein de l'organisation de travail lorsqu'ils puisent dans leurs propres ressources ou par l'adjonction de ressources extérieures, la médiatisation d'événements à l'origine du conflit justifie parfois l'action collective. C'est le cas de mouvements de grève, d'occupations d'établissement.

L'homme ordinaire (Musil, 1995) n'a pas d'envergure, parce que l'individu est plus conçu au travers d'un « *flottement d'identifications, éphémères et inconsistantes, que véritablement à partir de la volonté de parvenir à se doter d'une identité solide* » (Martuccelli, 2002, p. 654) constitutif de l'« épreuve de soi ». Les personnes ordinaires ne remettent pas nécessairement en cause les situations susceptibles de protestation ou d'indignation ; lorsqu'elles sont attribuées à des épreuves instituées, les acteurs du champ social savent confusément « que les épreuves adossées à des formats institués sont plus fortes *qu'ils ne le sont eux-mêmes* » (Boltanski, op.cit. p. 59). Ce sentiment de dévalorisation dans l'empêchement d'agir, par l'assignation à une place déterminée sans perspective de mobilité, renforce cette « épreuve de soi » par l'intégration d'une norme subjective confinant au fait qu'il « *s'agit non pas de s'occuper de soi-même, mais de plaire aux autres* » (Foucault, 2001, p. 93). La défaillance momentanée de ressources individuelles ou collectives, la fatigue, l'usure professionnelle, le sentiment de faire le « sale boulot » sont des réservoirs d'épreuves en latence qui apparaîtront le moment opportun, parfois lors de situations imprévisibles.

Nathalie Heinich (2007) étudie la dépersonnalisation de l'écrivain célèbre par rapport à sa production littéraire. La différence observée ou ressentie entre ce que l'on est pour soi et l'on paraît pour d'autres, fonde la grandeur dans la cité du renom où « les gens célèbrent ignorent les petits qui les admirent » (Boltanski & Chiapello op.cit., p. 214). Cet écart entre un individu médiatisé et ce qu'il ressent de lui-même décrit l'éloignement par la rencontre du « monde » et de la « réalité » (Boltanski, 2009), et pose la question de : « Qui je suis pour moi et pour les autres ? » Les professionnels des métiers de la relation ne voient pas nécessairement les effets produits par leurs interventions, dans le cas des enseignants en fin de carrière la persistance dans l'établissement est une alternative pour être connus et reconnus. La notion d'épreuve irrigue le champ du travail et de la formation (Bertrand, 2015), elle est une dimension constitutive de l'expérience : l'épreuve par l'expérience et l'expérience de

l'épreuve en sont deux facettes. L'étymologie du mot « expérience » vient du latin *experiri* : éprouver ; le radical *periri* se retrouve dans *periculum* qui signifiait au début essai, épreuve puis ensuite seulement danger (Petit Robert étymologique du français). « *L'expérience* est au départ, et fondamentalement sans doute, une mise en danger » (Lacoue-Labarthe, 1997, p. 30 cité par Landa, 2007/2, p. 7). L'épreuve comme réservoir d'expériences engage l'individu ; l'incertitude de l'issue est constitutive de la prise de risque d'un univers jamais stabilisé, l'expérience fera-t-elle encore expérience ou deviendra-t-elle une nouvelle épreuve ?

L'épreuve comporte par son interrogation cognitive et sémantique une étroite relation au régime d'action dirigé vers autrui. L'épreuve n'exclut en rien l'intégration du « souci de soi » défini comme « la notion de conversion à soi-même. Il faut que le sujet se tourne vers lui-même et se consacre à lui-même. » (Foucault, 2001, p. 237). L'organisation du travail est un lieu propice de cette connaissance de soi-même, germe la reconnaissance des autres, pour pouvoir reconnaître, il faut d'abord connaître

D'autres travaux proposent la notion d'« épreuve de professionnalité » associée à l'incorporation d'un « travail d'adaptation secondaire » (Ravon & Vidal-Naquet, 2016), de contournement lorsque les individus affrontent des injonctions paradoxales. L'épreuve de professionnalité s'adosse au « *sens d'éprouver une situation difficile et de faire la preuve de ses capacités à faire face* » (Ravon, 2009, p. 62). Elle oblige le praticien à puiser dans son expérience professionnelle pour satisfaire et ajuster au mieux son action aux sollicitations d'une situation de travail empreinte d'incertitude. Lors de situations particulière, le professionnel peut douter à proposer des outils adéquats. Ce questionnement autorise la discussion de ce qui a été engagé dans le cours de l'action, d'abord avec soi puis avec d'autres ; l'indétermination, les hésitations autorisent la délibération et un retour réflexif. Cette configuration compose l'« épreuve de professionnalité » (Ravon & Vidal-Naquet, op.cit.).

Les objets techniques (Akrich, 2012), peuvent devenir des « épreuves de professionnalité » en mettant à nu des lacunes professionnelles altérant l'exercice du métier. En milieu de travail, la confrontation aux nouvelles technologies de la communication devient parfois une épreuve de professionnalité, par exemple l'impossibilité à satisfaire la demande d'évolution du métier peut devenir une souffrance ordinaire d'autant plus vive que la technologie est acquise par d'autres collègues. La prise en compte dans les organisations elles-mêmes d'objets techniques associés qu'elles intègrent « peuvent être considérés comme des instruments politiques forts :

dans le même temps *qu'ils produisent des modes d'organisation sociale*, ils le naturalisent, les dépolitisent, leur confèrent un contenu autre » (Akrich, 2012, p 178) et offrent d'autres perspectives liées aux choses ou aux objets.

Une réflexion épistémologique conduite par Luc Boltanski articule la sociologie critique examinant des rapports de force et de domination engagée par Bourdieu à la sociologie pragmatique de la critique, prenant en compte les individus-acteurs par la capacité qu'ils ont à s'ajuster aux situations. Cette posture comparative fait émerger trois types d'épreuves comme outils d'analyse de la critique : les « épreuves de vérité » - les « épreuves de réalité » - les « épreuves existentielles », qui viennent enrichir les premiers travaux autour de l'épreuve de légitimité et l'épreuve de force.

Les épreuves de vérité émanent d'institutions ou d'instances dont l'attribution sémantique est de construire un cadre normatif de référence. Elles assurent par leur format le maintien d'une certaine réalité instituée dans la société « pour faire face à la critique dans une situation de dispute, toujours susceptible de conduire à la violence » (Boltanski, 2009, p. 159). Elles épuisent l'incertitude par leur confortation à l'ordre existant au nom de la véracité dont elles se réclament.

Les épreuves de réalité quant à elles mettent à l'épreuve les exigences et la capacité de diverses entités de satisfaire leurs prétentions. Cependant l'épreuve de réalité peut déranger un ordre établi par le dévoilement de dimensions occultées par la réalité, la dénonciation publique d'une injustice peut entraîner un déplacement des régimes d'épreuves avec la « *capacité qu'ont les individus de s'attirer et de s'associer* » (Boltanski, Darré & Schiltz 1984). Le cadre des revendications support des épreuves de réalité demeure la plupart du temps celui des épreuves de vérité auquel il se réfère.

Les épreuves existentielles concernent une sphère plus subjective puisqu'elles réfèrent à l'individu dans la préhension de la réalité sociale qu'il éprouve et ne s'insèrent pas dans un format préétabli puisqu'elles sont singulières, à la marge de la réalité sociale : « ces épreuves existentielles ouvrent un chemin vers le monde » (Boltanski, 2009, p. 163). La critique s'adossant aux épreuves existentielles puise dans les expériences vécues, les matériaux nécessaires extraits du monde et fait vaciller parfois, dans certaines conditions, les épreuves de réalités.

La sociologie de l'individuation propose une conception de l'individu fondée sur les épreuves qui forgent les personnes (Martuccelli, 2006). Cet auteur les catégorise en quatre domaines de

la vie: l'expérience scolaire ; le travail ; la relation à l'espace et la mobilité ; la vie familiale. Ces domaines sont articulés aux liens sociaux constitués par les rapports à l'histoire, aux collectifs, aux autres et à soi-même dans un tissage continu. Les intrications s'inscrivent de manière diachronique et synchronique, croisent continuellement les quatre domaines avec les relations aux organisations, aux autres et à l'individu lui-même, dans la perspective du lien et du jugement social. L'appréhension des épreuves est avant tout individuelle, celle de l'école est l'une des premières et « *le caractère se forge, sans médiation, par l'épreuve scolaire elle-même* » (Martuccelli, 2006, p. 71). Le caractère inéquitable des modalités s'impose à l'individu à travers une dissymétrie imposée par l'organisation scolaire. D'autres espaces d'épreuves succèdent à l'école, celui du travail, entre mérite et plaisir mais aussi non-reconnaissance et instrumentalisation. Les lieux de résidence, choisis ou imposés dépendent de la mobilité dont les individus disposent. Les épreuves vécues sur le plan individuel et intime n'en sont pas moins collectives dans les rapports sociohistoriques inhérents aux sociétés modernes.

L'« épreuve éthique » décrite par Anquetil renvoie à une acrasie¹⁰⁴ dans le travail ; l'individu est placé dans une situation où il choisit d'agir à l'encontre de son devoir (ici de fonctionnaire) au nom ses valeurs (Anquetil, 2004). C'est le cas par exemple d'enseignants refusant les évaluations à l'école primaire. Ainsi, monsieur Refalo, professeur des écoles refusant une tâche imposée par le ministère de l'éducation nationale dont il estime, avec d'autres, qu'elle aboutit à un fichage des élèves, justifie sa position dans une lettre¹⁰⁵ au ministre en évoquant une « épreuve éthique » qui pourrait aussi se référer à l'affirmation selon laquelle « *la légalité n'est pas la légitimité* » (Weissman, 2010, p. 86). Le courrier commence par : « En conscience, je refuse d'obéir ! » et pose le primat d'une action de boycott face à la tension entre des valeurs personnelles et un format soutenu par une épreuve institutionnalisée. Une attitude de résistance éthique et civile s'inscrivant dans la lignée de Thoreau (1997) ; l'individu délaisse le « bien-être » confortable d'une accommodation silencieuse, pour une rupture en accord avec les valeurs personnelles et l'éthique du métier articulé à un « Etre bien ». Les enseignants en fin de carrière qui ont vécu plusieurs systèmes normatifs, rencontrent-ils ce type de dilemme et adoptent-ils cette attitude ?

¹⁰⁴ Concept philosophique développé par Aristote dans le septième livre de l'Éthique à Nicomaque signifiant agir intentionnellement contre son meilleur jugement, son devoir

¹⁰⁵ Courrier du 6 novembre 2008 adressé à monsieur l'inspecteur de l'Education nationale de la 17^e circonscription de la Haute-Garonne.

La résistance à l'institution, par la remise en cause des prescriptions, associe l'incertitude de l'issue de l'épreuve à une prise de risque. La médiatisation fait de cette « épreuve éthique » une « épreuve de vérité » lors de la confrontation à l'institution : l'Education nationale dans le cas de monsieur Refalo. La dénonciation et la médiatisation permettent le dévoilement de l'individu et la prise de risque qu'il prend dans les rapports professionnels qu'il entretient avec la hiérarchie. L'« épreuve éthique » devient une « épreuve existentielle ». Il s'agit d'une fidélité à soi, et chaque individu est « *d'autant plus assurée de sa propre continuité qu'une identité stable lui est reconnue par les autres.* » (Boltanski et al., 1984, p. 35). L'amplification de sa position singulière a été possible par la connexion à différents réseaux, la contestation d'individuelle adopte un format plus large. D'autres professionnels ont suivi interpellant les syndicats professionnels, ils ont éprouvé durant cette résistance aux formes nouvelles, les limites de l'action syndicale. Cette déficience organique a placé les individus « à visage découvert [ce qui] *n'est pas à la portée de tous. C'est bien là qu'achoppe l'action. Le dévoilement fait peur, pour les risques qu'il comporte* » (Weissman, op.cit., p. 45-46). C'est le sens même de l'épreuve, de son incertitude, du risque inhérent et des productions qui se construisent durant ce moment : elles échappent à celui qui les a produites. Cependant, les épreuves des épreuves peuvent adopter différentes allures et les acteurs créent constamment de nouveaux formats dont l'« épreuve sanction » (Martuccelli, 2015) est indissociable des manières dont les acteurs interagissent entre eux dans une situation spécifique. L'épreuve sanction, à l'instar de l'épreuve de force, est sensée clore la dispute. Toutefois, ce sont les « métamorphoses de la sanction qui constituent à la fois le sillage originel de cette voie de *l'épreuve et la recreation* » (Martuccelli, 2015, p. 50) par l'analyse de la sanction et sa critique puisque la discussion s'est tarie. L'épreuve éthique peut aboutir, selon les médiations, l'environnement à des conclusions diverses. Des acteurs, comme les enseignants en fin de carrière, peuvent aller jusqu'à l'épreuve sanction assurés qu'ils sont d'une professionnalité et de valeurs référées à un principe de justice qui soutient leur sentiment de légitimité.

Un autre type d'épreuve peut concerner les fins de carrière : l'« épreuve défi » (Martuccelli, op.cit.) qui a une fonction de formation de soi et peut devenir une attitude d'existence professionnelle. Elle se distingue de l'épreuve de professionnalité (Ravon, op. cit.) par son caractère volontariste et formatif. Le métier devient un lieu de formation et l'épreuve par les situations de travail est formatrice du soi. Aller à l'épreuve devient une « technique de vie » au sens évoqué par Foucault (2001), un entraînement. Il s'agit d'un mouvement, d'une torsion qui articule le rapport à soi en tant que projet d'existence, (tout en maintenant le souci de soi),

et « technique de vie ». L'épreuve défi, ne peut pas être abordée comme l'examen de vérité d'une situation professionnelle saturée d'imprévus, aller à l'épreuve c'est aller à « *l'épreuve de soi-même comme sujet de vérité* » (Foucault, 2001, p. 444).

La sociologie des épreuves et celle de l'individuation s'accordent sur la notion centrale d'épreuve comme analyseur de situations conflictuelles. L'épreuve « désigne une problématique historique à laquelle sont confronté inégalement la plupart - pour ne pas dire tous - *les acteurs d'une société* » (Martuccelli, 2006, p. 21). Tout d'abord, ce que l'épreuve n'est pas :

- Une « *théorie critique qui ne serait pas adossée à l'expérience d'un collectif et qui existerait en quelque sorte pour elle-même, c'est-à-dire pour personne.* » (Boltanski, 2006, p. 21).
- L'association d'un format d'épreuve particulier pour chaque épreuve particulière « ce qui aurait évidemment pour résultat de retirer aux épreuves toute capacité de comparabilité et par là de leur ôter le pouvoir de justification des hiérarchies sociales. *Elles n'auraient donc plus aucune utilité* » (Boltanski, op.cit., p. 60)

L'épreuve peut être de différentes natures, de la plus radicale : l'épreuve d'humanité qui pose la reconnaissance de l'humain en tant qu'homme, à celle plus commune l'épreuve de légitimité. Elles ont comme invariant de débiter sur un désaccord (Boltanski & Thévenot, 1991) ou sur un processus de dispute « *c'est-à-dire une situation dans laquelle les individus déplacent et refondent l'ordre social qui les lie* » (Lemieux, 2007, p. 193). Les épreuves « *d'une issue toujours incertaine, se distingue de la démonstration qui se fait lorsque les grandeurs se déploient dans une situation qui se tient* » (Boltanski & Thévenot, op.cit., 172). Elles « *permettant d'un seul mouvement, à la fois de rendre justice au caractère ouvert de leurs issues et de garder en tête le caractère standardisé et séquentiel de leur déroulement social* » (Martuccelli, 2006, p. 21). Cet indéterminisme est partiellement remis en cause par d'autres approches « il y a place sans doute pour un autre travail : celui qui vise à rendre partiellement explicables et prévisibles les comportements des uns et des autres au cours de ces épreuves » (Lemieux, 2008b, p. 194).

De ces constats nous observons que dans les sciences sociales le débat sur la grammaire de l'épreuve est encore en cours. Cependant, il est admis que l'épreuve met en relation :

- L'individu dans sa construction sociohistorique avec le régime d'action qu'il met en œuvre dans la situation.
- La controverse, le conflit, la dispute avec des moments de basculement ou de renversement dans les rapports entre les individus.
- Les individus participant à la controverse avec leur socialisation.
- La réversibilité plus ou moins prononcée associée aux contextes toujours mouvants.
- La capacité d'une communauté à résoudre elle-même la controverse entre pairs, selon ses propres protocoles (Lemieux, 2008b)
- Le développement professionnel articulé aux situations d'épreuves qui construisent l'expérience dans la vie des individus.
- La confrontation à soi-même comme sujet de vérité.

Comme nous l'avons remarqué, le sens premier de l'épreuve, c'est faire la preuve de sa force, de sa compétence, de sa grandeur sociale dans l'« expérience matricielle du monde » (Martuccelli, 2008). La sociologie des épreuves attribue selon les auteurs, en fonction de leur format et des régimes d'action des acteurs dans l'espace social, une terminologie différente.

La sociologie des épreuves interroge la question des intérêts, non pas comme le seul facteur explicatif de l'action mais comme le produit de celle-ci. (Callon, 1986). L'action individuelle ou collective ne peut être réduite aux conduites stratégiques des individus orientées vers des objectifs d'efficacité, la rationalisation peut-être dévoilée par ces mêmes acteurs lorsqu'ils dénoncent les intérêts qu'ils prêtent à autrui. Les ressources constituent en ce sens un point d'observation intéressant pour analyser l'action à partir du moment où les activités pratiques et les activités réflexives ne sont pas opposées l'une à l'autre, mais rende visible le rapport que les acteurs entretiennent avec leur action ou celle des autres. La part réflexive peut être minimale comme dans les routines ou dans le « mode mineur » (Piette, 2009) tout en étant une ressource professionnelle mobilisable dans un répertoire d'actions.

NATURE DE L'ÉPREUVE	Lieu de la dispute et de l'accord	ÉPREUVES PROFESSIONNELLES
ÉPREUVE DE VÉRITÉ	Avec l'institution	DISPUTE EN JUSTICE Passage de l'EMT à la technologie. Suppression des SEGPA diplômantes. Refondation des programmes en langues vivantes. Programme ÉCLAIR : Préfet des études, recrutement des enseignants à profil par les CE Intégration des outils numériques. Conflits syndicaux
ÉPREUVE DE RÉALITÉ	Entre les êtres	DISPUTE SUR LA GRANDEUR Conflits avec des chefs d'établissement (pouvant aller jusqu'à aller à l'épreuve de force. Fusion de deux établissements. Remise en cause de normes antérieures par un chef d'établissement ; notation. Conflits avec les inspecteurs, avec les collègues de l'équipe pédagogique, du collectif. Conflits avec les élèves, familles
ÉPREUVE EXISTENTIELLE	Avec soi même	DISPUTE ÉTHIQUE La déontologie du métier n'est pas portée par le chef d'établissement (racisme). Livret de compétences. Refus de parler la langue d'origine (arabe) Tension entre égalité et équité Maintien de la fabrication pour les anciens professeurs d'EMT et les PLP : pratiques hétérodoxes

Tableau 2 : Épreuves professionnelles possibles au cours de la vie professionnelle des enseignants en fin de carrière

Les épreuves professionnelles peuvent être regroupées comme le tableau 2 ci-dessus, prises dans la temporalité de la carrière et des cycles de vie professionnelle.

3 RESSOURCES POUR DURER EN ÉDUCATION PRIORITAIRE

3.1 La plasticité comme ressource ?

La lexicographie du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales [CNRTL] définit la plasticité comme une « Aptitude à donner des formes une représentation esthétique » et à montrer une grande « malléabilité ». Cette notion intégrerait deux caractéristiques : « donner la forme » et « prendre la forme ». L'origine étymologique du mot plasticité vient du

grec *plastikê* signifiant « former » contrairement à *plasma* « être formé » ; ces deux aspects se retrouvent dans le verbe « plastir », qualifiant la plasticité comme un processus, il est encore employé en France au XIX^e siècle, tombé en désuétude depuis. (Debonno, 2010). Ce vocable apparaît dans la langue allemande avec Goethe (Malabou, 2011) lorsque ce poète lors d'une promenade attribue à la plasticité des possibilités de morphogénèse (J-C. Cavallin, 2013), dont les sens se sont complexifiés avec le temps.

La philosophe Catherine Malabou explore la plasticité comme « la loi systémique du réel *déconstruit, un mode d'organisation du réel [...] et se laisse découvrir aujourd'hui dans tous les domaines de l'activité humaine.* » (Malabou, 2005, p107). Dans le passage d'une forme à l'autre (prendre et donner la forme) ; la déconstruction est-elle à l'œuvre, que ce soit pour les objets matériels, immatériels ?

3.1.1 Une appellation plastique

La notion de plasticité a été intégrée dans de nombreux champs, des arts plastiques aux sciences du vivant en s'étalant sur des périodes très diverses, depuis l'antiquité pour les arts plastiques et plus récemment en neurosciences. Le principe de plasticité est utilisé dans des domaines très divers, il apparaît dans les sciences des matériaux formalisées à l'aide d'outils mathématiques au début du XX^e siècle et tout récemment en neurosciences par les progrès techniques exploratoires qui permettent d'identifier et de comprendre le fonctionnement du cerveau. Nous mobilisons ce concept de plasticité dans l'étude qui concerne les enseignants en fin de carrière dans l'éducation prioritaire compte tenu de sa richesse sémantique, de ses aspects polymorphes relatifs à la forme, voire à sa déconstruction. Comment les enseignants en fin de carrière forment, déforment le métier, le modèlent selon les situations ou le déconstruisent dans leur pratique professionnelle ?

Nous tenterons d'intégrer cette notion aux cycles de vie professionnels des enseignants comme une caractéristique concourant à la modification du métier dans la durée. La plasticité est à l'intersection de plusieurs approches théoriques dans divers domaines et ce concept nécessite une définition plus exhaustive. Il apparaît nécessaire de poser un cadre épistémologique de cette notion pour répondre à notre questionnement.

La notion de plasticité par ses propriétés se distingue d'autres états comme l'élasticité, l'adaptabilité, la malléabilité, la flexibilité. Tous ces états répondent aux sollicitations externes par une altération de la forme initiale. Les changements de forme sont les résultats observables aux actions externes, voire internes, quels que soient les domaines où ce principe

est mobilisé. Nous devons cependant circonscrire la notion de la plasticité, dire ce qu'elle est et ce qu'elle n'est pas. Nous proposons une approche épistémologique d'une notion nomade issue d'autres champs que nous mobiliserons dans le cadre d'une approche de la sociologie pragmatique.

Les sciences des matériaux ont été les premières à mobiliser la notion de plasticité avec l'appui des sciences physiques pour interpréter leurs comportements. Elle a été souvent confinée à la tradition portée par les « hommes de l'art » détenteurs d'un savoir empirique. Les tentatives de compréhension du comportement des solides ont débuté avec Hooke remarquant une corrélation entre la variation des charges et l'allongement du matériau. Navier et Cauchy relient les contraintes aux déformations des solides. Le début du XXe siècle avec les travaux sur la résistance à la rupture des matériaux de Griffith et de Taylor concernant la dislocation des cristaux ont permis d'élaborer des outils théoriques fiables. Les états mécaniques des matériaux déformables soumis à des sollicitations extérieures passent par des déformations observables et mesurables. Elles sont catégorisées en trois phases aux propriétés distinctes. La phase élastique correspond au premier état d'un matériau soumis à des sollicitations extérieures. « *L'expérience montre que si la déformation du matériau est suffisamment faible, il reprend son état primitif non déformé lors de la suppression des efforts extérieurs ayant provoqué sa déformation.* » (Charmet, 1980, p. 41).

La phase plastique est le prolongement de la phase élastique, les sollicitations extérieures augmentent et provoquent une déformation permanente du solide. « *Le comportement plastique est celui d'un corps solide qui prend des déformations permanentes sans se fissurer.* On admet généralement que ces déformations permanentes se produisent *au-delà d'un seuil de contrainte appelé seuil de plasticité ou limite d'élasticité* » (Charmet, op.cit., p. 73).

La rupture survient lorsque les sollicitations extérieures trop importantes en intensité provoquent la ruine, la rupture brutale pour les matériaux fragiles (verre) ou progressive si ceux-ci sont ductiles. La contrainte sociale, institutionnelle, juridique du travail scolaire relève pour nous de la même acception.

Les sciences du vivant ont intégré ce principe depuis les premières théories darwiniennes concernant la faune et la flore (de la lutte pour la vie et le maintien de l'espèce) à travers l'étude des facultés que les organismes vivants ont de s'acclimater à leur environnement, mais en s'intéressant également aux modifications du milieu dans lequel ils évoluent. Au niveau génétique les environnements sont en changement incessant ; les

organismes vivants ont la capacité de s'adapter à leur cadre d'évolution mais ils sont aussi susceptibles de construire localement leur contexte et de le modifier pour survivre. C'est la définition de la plasticité phénotypique : capacité (d'un génotype) à produire différents phénotypes en fonction de l'environnement dans un processus interactif. Les mutations modifient cette qualité ; la plasticité se caractérise justement par la possibilité de mutation.

Les neurosciences dès les années 1970 (Paillard, 1976) l'incorporent à partir des travaux de David Hubel et Torsten Wiesel mettant en évidence « *l'existence de modifications cérébrales induites par l'expérience au cours du développement concernant l'établissement des voies visuelles* » (Schiffmann, 2001, p. 15). La plasticité neuronale est un nouveau paradigme dans les neurosciences (Changeux, 1983). Le cerveau admet une faculté évolutive, une disponibilité d'ouverture du réseau neuronal aux sollicitations extérieures comme organe lieu d'un remodelage permanent. Aujourd'hui il est établi que l'activité cérébrale est influencée par l'expérience individuelle qu'elle soit affective ou sensorielle. Les récents progrès en neurobiologie font que « *nous disposons de traces physiques de l'accès au sens* » (Changeux & Ricœur, 1998, p. 173). Le cerveau possède cette capacité à se remodeler en fonction des sollicitations extérieures, cette disposition cérébrale se remarque tout au long du développement de l'individu dans un processus continu. « Ainsi, non seulement, le cerveau adulte possède une large potentialité de plasticité de ses connexions synaptiques résultant de *l'expérience individuelle.* » (Schiffmann, op.cit., p. 22). En neurologie ou en psychanalyse « une psyché plastique, un cerveau plastique sont ceux qui trouvent le bon équilibre entre avenir et mémoire, capacité à changer et aptitude à rester le même, recevoir et donner la forme. » (Malabou, 2011, p. 490). La faculté du cerveau à se modifier se manifeste lors d'une cécité accidentelle de multiples façons, à l'écoute d'une œuvre musicale, les « sons, accords, mélodies, rythmes, tout se transformait immédiatement en images, en courbes, en lignes, en figures, en paysages et, par-dessus tout en couleurs » (Lusseyran, 2016, p. 148). D'autres individus ayant subi cette épreuve acceptent parfois plus difficilement cet état. « Ainsi, je me trouve à la fois moi-même, en continuité avec mon passé, et tout autre dans le présent » (Semelin, 2007, p. 292). La neurobiologie s'approprie ce principe en le confrontant à d'autres notions comme l'élasticité, la flexibilité. Une démarche épistémologique tente de clarifier « le concept de plasticité dans son acception restreinte » (Paillard, 1976).

Les neurosciences et la psychologie partent d'un même point de départ, celui de la trace, comme l'inscription de l'expérience laissée dans le cerveau « La plasticité est la *capacité du cerveau à être modifié par l'expérience [...] il y a un paradoxe central : la*

capacité du cerveau à *prendre de l'expérience le sépare de l'expérience*» (Ansermet & Magistretti, 2004). Des auteurs intègrent la prise en compte de l'état somatique dans l'inscription des empreintes des expériences (Damasio, Onnis) et posent le lien entre « *l'exigence de dépasser les séparations et les dichotomies entre psyché et soma, [...] en s'appuyant sur des données scientifiquement établies* » (Onnis, 2009, p. 67)

Du côté de la sociologie, Bourdieu propose la différenciation entre habitus et habitude : « *L'habitus reproduit avec plasticité, il est plus large qu'une habitude parce qu'il est plastique, il n'est pas mécanique, il transfère et se transfère sur tout.* » (Touboul, 2007, p. 25). La propriété plastique de l'habitus incorpore des liens de dimensions variées, qu'elles soient physiques, culturelles par les empreintes sociales (Elias, 2004) et ne sont pas déterminées a priori. L'individu se façonne et se meut dans la société avec ses grilles interprétatives de sa classe d'appartenance (Bourdieu & Passeron, 1994.) mais influe aussi sur son milieu social par ses comportements. C'est en ce sens que la plasticité est mobilisée dans l'espace social par les répercussions des actions individuelles et collectives sur les groupes sociaux d'appartenances.

Boltanski et Chiapello évoquent le caractère plastique du capitalisme par sa capacité à se remodeler sans cesse, ils inscrivent leur démarche dans une approche sociohistorique. L'idéologie du capitalisme adopte des allures protéiformes incitant les individus à « *l'exigence de flexibilité et, d'autre part, à la nécessité d'être quelqu'un [...] pour s'ajuster à un monde connexionniste, il faut se montrer suffisamment malléable pour passer dans des univers différents en changeant de propriétés* » (Boltanski & Chiapello, op.cit., p. 622). Au plan individuel la flexibilité dans le travail est requise pour les individus ; elle exige que les êtres ploient sans se rompre aux nouveaux formats contraignants et modifie la notion de carrière « *où l'instabilité est sensée être la norme* » (Sennett, 2000, p. 37). D'autres pistes sont explorées dans le champ sociologique et complètent cette notion. La conception de plasticité est proposée par Edgard Morin lorsqu'il qualifie les processus d'adaptation des organismes vivants en deux catégories : l'une pauvre relevant d'une adaptation aux conditions écologiques minimales ; l'autre plus substantielle, décrite comme riche « *dans la mesure où elle nous oriente vers la souplesse et la plasticité organisationnelles de la vie, c'est-à-dire son aptitude à répondre aux défis, contraintes, manques, difficultés, périls, hasards extérieurs.* » (Morin, 1980, p. 46). L'auteur adopte le principe d'une « *plasticité organisationnelle* » comme un élément constitutif de la vie sociale.

Martuccelli quant à lui incorpore cette dimension dans les parcours d'individuation afin de satisfaire les épreuves qui scandent les trajectoires individuelles. C'est la « structure même du monde social, soumis à l'intermittence des coercitions et à une épaisseur de textures multiples qui permettent à l'acteur de se relier de diverses manières à la société et aux autres, à la fois pratiquement et symboliquement » (Martuccelli, 2006, p. 431).

Dans un autre registre, Ferrary & Pesqueux (2004) convoquent le principe de plasticité des réseaux, dans la potentialité qu'ils ont d'être des « déclencheurs » de relations sociales à travers les liens de « communalisation ». C'est sur cette base qu'une société est « qualifiée de réticulaire quand les groupes qui la constituent résultent de relations plus ou moins stables construites sur la base de l'expression de préférences ou d'affiliation de réseau plus qu'au regard d'une appartenance territoriale et/ou institutionnelle » (Ferrary & Pesqueux, 2004, p. 53). L'une des particularités des réseaux est couplée à sa mobilité de reconfiguration puisque l'on peut entrer par n'importe quel endroit du maillage et intervenir sur sa forme.

Les arts plastiques, l'art de créer la forme, se sont emparés depuis Aristote de ce concept lorsqu'il souligne qu'il n'a pas « *qu'une valeur esthétique, mais répond à une réalité profonde de la constitution du monde* » (Debono, 2010). Les arts plastiques intègrent cette vision par les œuvres qui prennent forme sous les mains de l'artiste: c'est la plastique de l'œuvre. Didi-Huberman étudie la cire et ses qualités comme « un paradoxe de la consistance, lié bien entendu au fait que, liquide, pâteuse ou solide, voire cassante, la cire pour tout un chacun reste la cire, sans qu'on puisse jamais décider de son état « premier » ou « principal. » (Didi-Huberman, 2000, p. 217). Cette matière contient la virtualité de la forme et pose problème dans la définition de ses caractères : plastique ou visqueuse, passive ou active ? Catherine Malabou lui adjoint une autre particularité, celle de « révéler ce qui est *pourtant invisible, l'inscription du temps dans le symptôme* » (Malabou, 2005, 32) par l'état de vestiges du visage comme souvenir du modèle ; c'est le cas des ex-voto anatomiques ; cette troisième fonction ajoute un marqueur temporel d'un état aux deux premières. Une approche similaire suggère la potentialité de l'argile à préparer son adaptation plastique en prenant et donnant la forme (Ribault, 2011) par l'intervention de la main et d'une technique. La plasticité ne se confine plus aux caractéristiques intrinsèques de la matière mais suppose dans cette assertion l'intervention humaine et son inscription dans le temps.

3 1.2 La plasticité: un concept pour penser la durabilité professionnelle ?

L'adjectif « plastique » possède deux acceptions ; celle de prendre la forme et de donner la forme (Malabou, 2005 ; Debono, 2010 ; Combet, 2009). La première concerne la

prise de forme qui définit une capacité plastique d'un matériau. La cire, l'argile, notamment, sont des matières susceptibles de prendre la forme dans une configuration passive et active, par moulage ; d'autres supports ne sont que passifs. La seconde, la « plastique », c'est donner la forme en alliant des critères esthétiques par l'équilibre des formes (Combet, op.cit.; Malabou, 2005 ; Didi-Huberman, op.cit.). Le mot « plastique » incorpore comme l'adjectif ces deux significations : celle d'une matière commune (polymère) constitutive de nombreux objets de la vie courante qui portent le nom de sa qualité première : la malléabilité (à froid ou à chaud). La seconde, le plastic, (emprunté à l'anglais) a une signification toute différente puisqu'il désigne une matière explosive et renvoie à la destruction de la forme. Le plastic est très malléable et se modèle aisément, ce qui lui permet de remplir une cavité, d'épouser la forme d'un objet. Ces caractéristiques de prise de forme ont transformé l'adjectif en nom, associant par sa composition chimique une nature explosive. Le plastic participe à la destruction radicale ou partielle d'une chose.

La plasticité s'inscrit dans cet entre-deux, l'agissant et l'inerte combiné à la forme. Elle en est le marqueur, dans une triple acception : prendre la forme, donner la forme ou détruire la forme (Malabou, 2005, 2014). Être plastique c'est accepter la forme dans ses divers états. Celui d'une matrice qui conserve l'empreinte des actions extérieures comme dans un processus d'individuation en sociologie (Martuccelli, op.cit.), ou d'une idéologie capitaliste (Boltanski & Chiapello, 2011). Celle d'une potentialité de prise de forme, c'est le cas pour les arts plastiques (en plan par le dessin, ou dans l'espace par la sculpture). Enfin l'anéantissement de la forme par l'explosion et sa destruction.

Cependant donner la forme à un objet matériel ou immatériel, extérieur à soi sur le plan individuel consiste à recruter une aptitude à former ; c'est éprouver la capacité à façonner l'objet sur lequel on intervient : c'est prendre en considération l'incertitude de l'action entreprise et du risque contenu. Le processus de création est révélateur de cette mise en forme par la mise à l'épreuve de l'individu, de sa technique sur l'objet de son intervention. Il allie le modelage, remodelage, déconstruction, reconstruction : « la plasticité caractérise précisément *le rapport que le sujet entretient avec l'accident, c'est-à-dire avec ce qui lui arrive* » (Malabou, 2005 p. 35). Une mise en forme qu'elle soit individuelle ou collégiale se situe dans une dynamique de création, dans un agir (éventuellement professionnel) et peut prendre l'allure de controverses, de disputes. La relation sociale sous la dimension de l'épreuve mobilise une plasticité pour établir l'accord entre les êtres, certains donneront la forme de l'accord, d'autres prendront la forme du compromis sous l'égide de la grandeur des êtres.

La plasticité introduit la distinction entre la malléabilité d'une chose (matériau, organisation, organe, objet immatériel) en prenant la forme et l'activité formatrice de donner la forme. Elle est à cette confluence, autour d'une disposition à prendre ou modifier la forme.

Le verbe plastifier rend compte également d'une double possibilité : la souplesse et la protection de la forme. L'adjonction d'un adjuvant plastifiant à un matériau cassant lui permet une plus grande ductilité ; plastifier un document permet la conservation et la protection de la forme. Plastifier contient deux versants ; celui de la souplesse et celui de la stabilité : entre ces deux caractères dans le passage « *d'une forme à l'autre, la plasticité fait nécessairement sa part à l'élimination de la forme première.* » (Combet, 2009, p. 2). Plastifier c'est déconstruire la rigidité d'un matériau pour lui attribuer plus de souplesse par un adjuvant, mais plastifier c'est aussi rigidifier la matière.

La plasticité n'est pas la ductilité qui consiste en une nouvelle prise de forme stable, différente de celle du départ et non réversible sans retour à la forme initiale, domaine d'appartenance de l'élasticité (où le matériau retrouve sa configuration première). La malléabilité ou la ductilité caractérisent la souplesse dans la prise de forme et ne sont que des caractéristiques de la plasticité. La flexibilité c'est avoir la possibilité de ployer sous les effets d'actions extérieures sans se briser, d'une certaine façon de s'adapter par une forme modifiée qui ne transite pas par le moulage ; la déformation requise n'est pas une nouvelle forme issue d'une matrice, mais d'une altération de forme initiale par l'adaptation aux sollicitations externes. Les pratiques de la flexibilité « se concentrent cependant surtout sur les forces qui font ployer les hommes » (Sennett, 2000, p. 60).

En ce sens, il nous apparaît que le paradigme de plasticité est mobilisable par sa polysémie, voire ses paradoxes dans l'étude qui nous intéresse ; celle relative aux enseignants en fin de carrière travaillant dans les établissements de l'éducation prioritaire. Nous retenons en synthèse que ce principe contient l'idée de la mise en forme et de la prise de forme, ainsi que la déconstruction plus ou moins radicale de la forme. La plasticité revêt des caractères distinctifs et non ségrégatifs car elle peut passer d'une forme à l'autre dans une temporalité variable. Elle signale une certaine inertie dans la prise de forme ; il ne s'agit pas uniquement de passivité, elle peut être active par la potentialité à garder la trace des interventions ou des sollicitations extérieures et emprisonner le temps. Elle participe à un processus actif

dans la prise de forme : passer d'un ancien état pour se modeler dans une nouvelle configuration.

Les enseignants durant leur carrière adoptent-ils de nouvelles figures identitaires agencées par des changements insensibles, brutaux ou continus, de ce pouvoir à changer. (Malabou, 2011) ?

La prise en compte du temps est aussi à mettre en œuvre puisque la plasticité traverse par ses propriétés des configurations différentes selon les situations et les contextes (dans notre cas, contextes de travail). La plasticité serait évolutive, mobilisable dans un environnement donné mais aussi dans un processus plus dynamique ; le développement personnel et professionnel d'un individu au cours de sa carrière intègre cette idée, mais aussi celui d'une l'individuation comme une construction sociohistorique dont l'aspect professionnel est une facette. Le dernier aspect plus radical, celui de la rupture, se consigne dans un processus plus ou moins rapide de dégradation dû à l'usure, l'épuisement, la souffrance avec à terme le burnout : l'arrêt. La plasticité dans sa richesse sémantique incorpore une perception positive ou négative selon le sens donné aux épreuves, aux états, aux processus dynamiques.

3.2 La professionnalité des enseignants en fin de carrière comme ressource

La notion de professionnalité est issue des luttes syndicales italiennes (Dadoy, 1986 cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 138), elle a été intégrée à la rhétorique managériale et professionnelle. Elle demeure incertaine « quant à son sens et sa fonction dans le discours social » (Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 147). Aballéa la caractérise par une « expertise complexe et composite, encadrée par un système de références, valeurs et normes » (Aballéa, 1992, p. 47) pensée au niveau de l'activité. De nombreuses composantes la constituent, l'évaluation par exemple mobilise une compétence révélatrice de la professionnalité (Carnus & Terrisse, 2006) dans le cas de l'EPS. Elle est sollicitée lors de la réalisation de partenariats avec les acteurs de la politique de la ville et ceux de l'Education dans les arbitrages de professionnalités distinctes, or l'éducation prioritaire et donc ceux qui y travaillent pratiquent depuis longtemps le partenariat à la fois comme projet choisi et comme injonction. La capacité à enrôler un réseau d'acteurs différents dans un régime « d'action comme un processus » (Arendt, 1983) est une caractéristique de la professionnalité. L'aptitude à mobiliser des partenaires d'horizons multiples, dont les modalités, normes de travail sont différentes, relève de ce processus.

L'activité est emblématique de la professionnalité enseignante (Lang, 1999), comme l'expression des compétences didactiques et pédagogiques mise en œuvre dans la classe. La professionnalité n'est pas disjointe d'une forme réflexive, elle associe une dynamique de construction des compétences à celui du développement professionnel initiée dès la formation des enseignants¹⁰⁶. La professionnalité s'arrime au dialogue entre les savoirs professionnels qui recouvrent une dimension théorique et d'autres qui reposent sur une connaissance pratique et empirique (Maubant & Roger, 2012). Il s'agit, pour ces auteurs, d'une capacité d'adaptation à des situations de crises dans l'activité (Trépos J-Y., 1992, cité par Mathey-Pierre & Bourdoncle, 1995, p. 142). Si la professionnalité permet la résolution d'incertitudes inhérentes aux situations courantes de travail d'un praticien réflexif, elle est aussi mobilisée individuellement ou collectivement, dans la planification, l'élaboration de contenus adaptés et revêt en ce sens d'une technicité. La nature composite du métier oblige l'enseignant à interroger la forme éthique du métier que pose « la conviction à l'éducabilité » (Meirieu, 2008) ou la maîtrise de ses émotions. (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 2012) dans un contexte normé dont elle ne peut s'extraire. Les pairs attendent une certaine conformité de la professionnalité à l'environnement de travail qui la soumet à une certaine forme. La professionnalité relève d'une reconnaissance du travail enseignant par l'activité constructive et productive dans l'acte de transmettre des connaissances et d'une efficacité subjective par la transformation que travail fait sur l'enseignant. (Tardif & Lessard, 1999). De cette tension les enseignants font, comme l'écrit F. Saujat, « *ce qu'on leur demande* » en fonction de *ce qu'ils demandent* », de « *ce qu'ils pensent devoir faire* » et de *ce que signifie pour eux faire du « bon boulot* » (Saujat, 2008, p. 2).

Les politiques de l'éducation prioritaire ont produit de nombreuses injonctions avec les plans de relance successifs. Toutefois, les changements impulsés par l'institution ne sont pas synchroniques au regard des traductions qu'en font les acteurs (Lantheaume, 2016). La normalisation des cadres d'enseignement et leur déclinaison dans l'établissement ne correspondent pas obligatoirement à l'intégration dans le « calendrier professionnel » des enseignants. Ils doivent, pour l'intégrer de nouvelles formes d'intervention à la professionnalité, trouver un intérêt, c'est le sens des processus de traduction. Dans les entretiens, à titre d'exemple, les dispositifs de co-intervention devant les élèves essentiellement en éducation prioritaire, (un professeur des écoles et un enseignant du collège) sont diversement appréciés.

¹⁰⁶ Arrêté du 19 décembre 2006 portant cahier des charges de la formation des maîtres en institut universitaire de formation des maîtres. Version consolidée au 29 juin 2012

Lorsque l'intégration de nouvelles dispositions comme l'aide au travail personnel ou la mise en place d'ateliers de soutien recueillent l'assentiment, une malléabilité de la professionnalité se crée. Les contextes des établissements labellisés sont des lieux porteurs d'innovations, de bricolage pédagogique et favorisent l'élargissement des ressources, des compétences. La professionnalité des enseignants s'articule autour des savoirs professionnels et d'une définition de la norme au regard de l'histoire du métier (Terral, 1997).

Anne Jorro distingue les gestes de métier associés à une dimension structurante de l'activité (Clot, 2006), des gestes professionnels qui ont une amplitude prenant en compte, du point de vue de la professionnalité, une réponse en situation. Ces derniers sont constitués des gestes langagiers, des mises en scènes didactiques, pédagogiques, d'ajustements nécessaires en situation, de gestes éthiques. (Jorro, 2006). L'évolution du prescrit ne se conforme pas à un déroulement linéaire mais se réalise par des mouvements successifs dans la carrière. Il ne s'agit pas d'un temps chronologique mais de discontinuités par les traductions (Akrich, Callon & Latour, 2012) que font les acteurs et l'établissement de « normes intermédiaires » (Schwartz, 2000). L'arrivée d'objets numériques, à l'instar des TICE en présentiel d'élèves, permet, par exemple, de constater une « professionnalité émergente ». Elle se caractérise par les usages singuliers que les enseignants font de ces outils, participant d'une modification des comportements (Lantheaume & Simonian, 2012) pour satisfaire, une demande institutionnelle et une attente sociale des élèves et des familles. La professionnalité examinée dans la temporalité de la carrière d'un enseignant suit les méandres des parcours individuels, les empreints d'expériences, de renoncements, d'adaptations, tant professionnels que personnels.

3.3 Reconnaissance du travail et dynamique des fins de carrière

La reconnaissance se réfère aux pratiques sociales par la représentation que les individus se font d'eux-mêmes et de leur position dans la société. Elle peut s'établir par une réussite sociale associée à un idéal-type (Weber, 1995) de l'homo *œconomicus* ; dans le cas de l'enseignement ce serait selon Jacques Godbout celui de l'homo *reciprocus* soutenu par le paradigme du don. (Godbout, 2000, p. 290). Les registres de reconnaissance sociale et professionnelle s'imbriquent et confirment l'identité professionnelle des enseignants dans le métier ; cependant leur position sociale ne recouvre pas la même réalité (Jorro, 2009).

La reconnaissance, dans les sociétés modernes « *s'accompagne par la* glorification théorique du travail » (Arendt, 1983, p. 37) qui établit le statut social. Le mérite (Girardot, 2011) devient indissociable du concept de l'utilitarisme et rabat cette reconnaissance sur l'individu (Castel, 1995) et sa capacité à se faire « reconnaître » comme tel. Dans cette conception

l'estime sociale est réduite au statut, alors que la reconnaissance de « la dignité des personnes ou des groupes constitue la part essentielle de notre conception de la justice » (Honneth, 2008, p. 46). Pour cet auteur, c'est à travers la demande de reconnaissance que peut être abordé la confiance en soi-même, l'estime de soi et le respect de soi. La demande de reconnaissance que « requiert la justice dépend donc des formes de déni de reconnaissance et doivent être combattues. » (Fraser, 2004, p. 163) au principe d'une commune humanité.

Ce qui concerne la profession d'enseignant le déficit des vocations est constaté (Périer, 2004), et le rapport du CNEC de 2016 confirme une identité professionnelle en crise (Dubar, 2010) et une profession en demande de reconnaissance. Le double paradigme du don et de la reconnaissance met en tension le métier d'enseignant, « la reconnaissance ne peut être que donnée, elle n'est pas un dû, mais circule librement selon le modèle du don » (Girardot, 2011, p. 173). La reconnaissance s'attribue plus aisément aux représentants du monde de l'opinion qu'à ceux anonymes des collègues de banlieue. Comment la dimension sociale et politique du travail des enseignants qui œuvrent dans les environnements difficiles est-elle reconnue ? Les enseignants en fin de carrière faisant le choix de rester dans les contextes difficiles, tentent-ils de pallier le déficit de reconnaissance qu'une « société du mépris » (Honneth, 2006) attribue aux populations ségréguées ? Est-ce un moteur de leur maintien en éducation prioritaire ?

Les enseignants attendent une reconnaissance normative et objective de l'organisation dans laquelle ils évoluent, par l'accomplissement de leur métier et de la place qu'il occupe dans la société. Le don est-il suffisant pour que la reconnaissance soit attribuée, le principe organisateur des politiques compensatoires : « donner plus à ceux qui ont moins » est-il un facteur déterminant pour que la reconnaissance soit effective ? La reconnaissance des enseignants passe d'abord par le travail, sous deux formes de jugement, le premier est le jugement d'utilité, le second le jugement de beauté (Dejours, 2003). Le jugement d'utilité sous-tend de nombreuses pratiques enseignantes, il se réalise à plusieurs niveaux, individuel, collectif. C'est le cas généralement des métiers de la relation. Une enquête en 2013¹⁰⁷ confirme le sentiment des enseignants d'être utile à la société pour 91% d'entre eux. Le jugement de beauté contient deux niveaux, tout d'abord le jugement de conformité des règles de l'art, par ceux qui possèdent le même savoir, ensuite le jugement d'originalité du travail réalisé, reconnaissable par les pairs, qui confère à celui qui en est détenteur un style. Ces deux

¹⁰⁷ Enquête Viavoice, octobre 2013 : le palmarès du bonheur professionnel réalisé pour le Nouvel Observateur. Question : Globalement votre métier vous paraît-il être utile à la société. Les enseignants sont en troisième position : 91%, p. 21. Source : <https://fr.scribd.com/document/178701195/Les-Palmares-Du-Bonheur-Professionnel-Viavoice-Pour-Le-Nouvel-Observateur>.

formes de jugement renvoient au genre professionnel et au style professionnel (Clot & Faïta, 2000). Celui d'une appartenance à un genre professionnel, à un métier sont reconnue par les pairs comme étant conforme aux règles du métier et celui du style professionnel qui distingue l'identité des enseignants.

Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire travaillent dans des environnements plus compliqués, ils constatent un déplacement de la légitimité professionnelle, l'inclination au métier ne suffit plus, il faut démontrer son efficacité. L'autorité attribuée par le statut d'enseignant et la façon qu'ils ont d'en rendre compte, ne correspond plus uniquement à une posture hiérarchique descendante (de l'enseignant vers les élèves) ; les allures prennent d'autres formes avec l'obligation qu'à l'enseignant de justifier ses actions auprès des élèves, des familles, voire de l'institution. Ils constatent la dévaluation sociale du métier engagée par la massification de l'enseignement, une stagnation des revenus. Des phénomènes qui accentuent la perte de reconnaissance avec une certaine prolétarianisation et une dépossession symbolique due à la diminution de l'autonomie des enseignants (Perrenoud, 1996). S'ajoute la perte de sens de la dimension culturelle dans la société contemporaine (Arendt, 1986 ; Blais, Gauchet & Ottavi, 2008) dont les enseignants ont été dépositaires. Le métier est régi par deux instances, d'un côté celle de l'institué, du prescrit auxquels les enseignants, même en fin de carrière ne peuvent échapper, ces contraintes existent indépendamment d'eux, de l'autre côté celle des sollicitations transpersonnelles conformes au genre professionnel, d'une mémoire collective d'établissement. La longue présence dans le collège ne distingue pas ces enseignants du collectif, ils ne constituent pas un groupe à part, car l'enseignant en fin de carrière « privé des ressources vitales du travail collectif interpersonnel, sans répondant transpersonnel » (Clot, 2008, p. 260) ne pourrait sans doute pas résister dans les environnements de l'éducation prioritaire.

Les enseignants en fin de carrière n'échappent sans doute pas à cette attente de reconnaissance, qu'elle soit issue de l'institution, de la hiérarchie (même s'il la dénie parfois), des pairs, des élèves et des familles mais comment formulent-ils et vivent-ils sa présence ou son absence ? Le manque de reconnaissance peut devenir une souffrance d'autant plus forte que les environnements sont difficiles et son absence peut être vécue comme une dépossession tant professionnelle que personnelle.

4 PROBLEMATIQUE ET HYPOTHESES

L'institution ne s'intéresse que depuis peu de temps aux fins de carrière des agents de la fonction publique (COR, 2006). En ce qui concerne les enseignants elles occasionnent du stress ou des sorties prématurées (Hansez et al., 2005). Des études relatives aux enseignants en fin de carrière ont été entreprises par le laboratoire Education, Cultures et Politiques [ECP] (EA 4571), c'est dans ce cadre que se situe notre recherche consacrée aux enseignants de collège en fin de parcours professionnel qui travaillent dans les collèges de l'éducation prioritaire.

La modalité d'accès par l'auxiliarat pour la majorité de la population enquêtée (64,2% des enseignants rencontrés) n'a pas permis une formation initiale et constitue une particularité de ce groupe. L'acquisition des gestes professionnels s'est effectuée par l'auto-formation (Carré, Moisan & Poisson, 1997 ; Tremblay, 2003), le métier s'est construit à ses débuts de manière empirique et hétéroclite par une approche individuelle, parfois dans la solitude et « de *pressions grandissantes en termes d'attentes des différents acteurs* » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013, p. 33), puis par des stages de formation continue. Ces enseignants ont-ils intégrés des usages différents de ceux « normés » par les instituts de formation ? Les contextes de travail spécifiques construisent-ils une professionnalité spécifique ?

A l'issue de l'enquête exploratoire et de l'état de l'art, nous choisissons de centrer la problématique de notre recherche sur la compréhension de la persistance dans le métier des enseignants en fin de carrière en relation avec les changements opérés, extrinsèques au métier (transformation des publics d'élèves, effets des actions de la politique de la ville, ou de celles de l'éducation prioritaires), et intrinsèques (traductions des prescriptions). La variation des PEP a modifié le métier et oblige les enseignants qui ont eu une carrière en éducation prioritaire à un « bougé » professionnel. A ces métamorphoses se sont sans doute ajoutées d'autres composantes : le vieillissement et les transformations biologiques et physiologiques communes à tous et ne sont pas réductibles aux contextes de l'éducation prioritaire. Cependant, les environnements peuvent accentuer la fatigue, l'usure, voire l'épuisement. Le système des épreuves professionnelles de la sociologie pragmatique est en ce sens un point d'observation pertinent permettant d'identifier, à travers les disputes et les controverses, les ressources mobilisées par les enseignants en fin de carrière des collèges de l'éducation prioritaire pour examiner leur persistance dans les collèges labellisés ECLAIR. Tous ces éléments nous conduisent à formuler notre problématique suivante :

« Le maintien des enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire face aux épreuves comme résultat de la plasticité des ressources d'une professionnalité spécifique. »

Nous avons fait l'hypothèse dans ce travail, d'une plasticité que les enseignants mettent en œuvre dans l'agir professionnel, c'est-à-dire dans le collège et hors établissement, individuellement ou en équipe, entre pairs ou avec d'autres intervenants. Une plasticité vis à vis des évolutions de la société et des publics, des réformes, des outils par des ajustements, accommodations. La plasticité n'est pas l'adaptation, cette dernière suppose la stabilité du milieu. La plasticité est pour nous une notion centrale dans ce travail de recherche.

Nous émettons en **première l'hypothèse** que ces enseignants en fin de carrière pour durer dans le métier, **mobilisent selon les épreuves professionnelles rencontrées, des ressources formelles et informelles acquises par une expérience accumulée dans les environnements spécifiques de l'éducation prioritaire ressources étroitement liées à leur parcours professionnel en éducation prioritaire.** Les ressources peuvent s'enraciner dans les différentes interactions avec les élèves en difficulté, mais aussi avec les pilotages d'établissement qui s'avèrent déterminants pour stabiliser les enseignants ou les inciter à partir. Les caractères socio-historiques de l'établissement instruisent sur l'agir de ces enseignants du fait de leur connaissance des environnements locaux. Les plus anciens, (depuis les prémisses de l'éducation prioritaire, mais aussi par les traces du collège unique) mobilisent un répertoire d'actions associé aux principes de justice.

C'est sous cette dimension que nous proposons d'analyser la professionnalité de ces enseignants articulée à un environnement social et historique. En effet, l'établissement est à la l'intersection du spatial et de la communauté éducative où les prescriptions institutionnelles font l'objet de traductions adaptées aux contextes locaux, par les chefs d'établissement et les enseignants.

Notre **deuxième hypothèse** porte sur les adaptations successives et recompositions du travail par les enseignants au regard de la nature composite du métier, accentuée par le contexte de l'éducation prioritaire. **Elle suppose que les enseignants en fin de carrière transforment le métier et que le métier les transforme, selon une plasticité de leur professionnalité soutenant leur persistance.** Les premières pistes permettent d'apprécier leur durabilité dans l'établissement malgré l'influence de situations potentiellement

dépréciatives et source de pénibilité. La recherche et les statistiques de la DEPP s'accordent sur une présence moins longue des enseignants dans les établissements de l'éducation prioritaire que dans les établissements hors éducation prioritaire. La prise en compte de la temporalité nous engage à une lecture diachronique des parcours professionnels, mais aussi synchronique par singularité que les individus ont vis-à-vis de l'organisation du travail. Nous mobilisons la notion de plasticité au regard du système d'épreuves que ces enseignants rencontrent et des ressources qu'ils mobilisent.

La **troisième hypothèse** suppose que **le lien étroit entre parcours professionnel et personnel des enseignants en fin de carrière dans les contextes socio-historiques des politiques publiques de compensation en matière d'éducation est un facteur du maintien dans les environnements de l'éducation prioritaire**. La concomitance entre le premier cycle de vie professionnelle (Huberman, 1989) d'enseignants aujourd'hui en fin de carrière et la création des zones d'éducation prioritaire [ZEP] a été un événement unique. L'acquisition d'une « compétence critique » (Barthe & Lemieux, 2002) a été favorisée et activée par la simultanéité de deux circonstances : la découverte du métier d'enseignant et l'installation des premières zones d'éducation prioritaire.

Les politiques compensatoires mises en œuvre par le premier gouvernement de gauche en 1981 a permis une grande autonomie aux acteurs locaux dans les organisations de travail, ce ne sont plus les points de vue des politiques « mais bel et bien par les acteurs eux-mêmes. Ce sont eux qui prennent la main » (Barthe & Lemieux, op.cit., p. 36). La prise en compte du premier cycle de vie professionnel pourrait paraître paradoxal au regard de la problématique étudiée, les fins de carrière. Les entretiens exploratoires nous incitent à prendre en considération cette rencontre du métier dans un environnement nouveau : celui de la création des zones d'éducation prioritaire. Une simultanéité qui a façonné une professionnalité et un agir enseignant qui nous semble spécifique avec le travail en équipe, la mise en projet, l'intégration de partenaires externes. Les initiatives d'ouverture en association avec les politiques de la ville sont plus accentuées dans l'éducation prioritaire que dans des environnements plus courants ; elles préfigurent des pratiques intégrées au métier.

Les recompositions du métier se sont réalisées sous l'égide des prescriptions institutionnelles et des contextes d'enseignement comme il en est de tous les enseignants. Les contraintes induites par l'éducation prioritaire ne stabilisent pas les nouveaux enseignants et complexifient la pérennité des partenariats (Baluteau, 2017), la présence plus brève atteste la singularité de ces contextes. Pourtant, des enseignants restent malgré les effets de l'âge et la complexité des environnements.

QUATRIEME PARTIE
RECUEIL DES DONNES
TRAITEMENT DES DONNEES
PRESENTATION DES COLLEGES ET
DES ENSEIGNANTS

CHAPITRE 1
RECUEIL DE DONNEES QUANTITATIVES ET
QUALITATIVES.

L'enquête de terrain décrite plus loin a visé à collecter des discours d'enseignantes et d'enseignants en fin de carrière travaillant dans des collèges en éducation prioritaire. Nous avons aussi rassemblé un corpus de textes comprenant : les circulaires concernant l'éducation prioritaire (2013), les rapports de l'inspection générale et des écrits de la recherche pour contextualiser notre étude. Pour notre part, « *il ne s'agit pas de chercher dans le réel des « preuves » de la validité de la théorie, mais de prêter au réel une attention purgée de ses attentions modélisantes* » (Berthier, 1996, p. 12). Le travail s'est déroulé par itérations, alternant la collecte des entretiens, les lectures et analyse des données afin d'éviter de construire des cadres préexistants à l'enquête trop rigides. Les hypothèses formulées plus haut ont soutenu le travail d'étude durant ces trois années d'enquête.

Deux seuls collèges du département de Coulangeat classés en REP⁺ en 2016 n'ont pas été des lieux d'enquête, nous avons estimé la collecte de 79 entretiens d'enseignants en fin de carrière dans 20 établissements étaient suffisants.

Le choix a été fait de ne pas combiner les observations en classe aux entretiens, nous avons préféré le nombre nous privant d'une vérification entre ce qu'un interviewé dit d'une action et ce qu'il en est de sa réalisation. Toutefois, le nombre, la variété des intervenants (statuts, fonctions, premier et second degré) et la diversité des contextes ont pu confirmer par « triangulation », la correspondance ou les écarts, dans les discours. Cela à été le postulat méthodologique.

L'enquête par entretiens semi-directifs a été un choix que nous avons fait dès le départ afin de prendre en compte la variété des environnements d'exercice, dans un en face à face avec les acteurs, d'être éventuellement affecté par les discours. Le contact avec le terrain a pu engendrer des ajustements nécessaires.

1 INTENTIONS ET ATTITUDE DU CHERCHEUR

Nous avons travaillé quinze ans en lycée professionnel avant de bifurquer dans l'enseignement supérieur (IUFM et ESPE). Les élèves des voies professionnelles de niveau V et IV ont pour la majorité des origines populaires et viennent souvent de banlieue. Il a été nécessaire, comme le dit E. Durkheim, de se débarrasser de nos prénotions et de tenir l'objet d'étude à distance. Toutefois dans le travail d'enquête, il peut arriver à l'enquêteur d'être touché, au risque d'une inflexion auto-référencée de l'interprétation du discours. Le terrain d'enquête fait se superposer temporairement « *une entreprise circonscrite de recherche [...]*

et une séquence biographique du chercheur » (de Sardan, 2000, p. 442). L'enquêteur ne peut s'affranchir de toute croyance personnelle, que ce soit au stade de l'enquête et du traitement des données par rapport à son objet d'étude. Lors des entretiens nous étions attentifs à laisser aux interviewés la libre expression du fait des compétences interprétatives que les acteurs ont de la réalité sociale. Lors de l'analyse nous visons à « rendre compréhensibles, acceptables et légitimes » (Cerutti, 2009, p. 156-157), les éléments exposés par les enquêtés et c'est bien l'ambition du pragmatisme.

Lorsque des émotions sont apparues chez les interviewés, il ne s'agit pas d'exposer une froide distance, mais plutôt de comprendre quels sont les rapports sociaux qui ont favorisé cette émergence durant l'entretien. Une situation d'entretien contient une intrusion consentie dans la vie de la personne questionnée par l'enquêteur. Le matériau collecté doit permettre la production d'un écrit, et le rendre public c'est « répondre d'un acte » (Cefaï, 2009). La production échappe à celui qui la fait, « *l'objet écrit ne va plus lui appartenir et doit pouvoir vivre sa vie tout seul* » (Kaufmann, 2014 p. 105). Tout cela demande du tact, position que nous avons essayé d'adopter en essayant de trouver la bonne distance entre proximité et distance propices à la compréhension.

Les réactions des enseignants interrogés n'étant pas maîtrisables, il s'avère nécessaire de poser un cadre rigoureux d'enquête afin de construire un regard à la fois compréhensif et interprétatif. La formulation des hypothèses de départ et l'objet de l'étude se construisent par itérations concomitamment aux apprentissages du chercheur. Rien n'est donné a priori à ce dernier. Réfuter la subjectivité est, dans les sciences sociales, difficilement soutenable pour celui qui enquête ; les ressorts internes font choisir tel ou tel sujet d'études. « Parler de sa recherche c'est parler de soi. » (Pinçon & Pinçon-Charlot, 2007, p. 273). C'est pour cette raison que l'objet de la recherche témoigne de l'intention du chercheur. Le choix des lieux d'exploration, des acteurs (connus ou inconnus) doivent permettre l'apparition « *d'au moins quelques cas capables de perturber notre système et de nous pousser à remettre en question ce que nous croyons savoir* » (Becker, 2002, p. 31).

L'étude engagée repose sur l'association entre une démarche hypothéticodéductive, à partir des hypothèses liées à notre problématique, et une démarche inductive à partir de l'analyse des données pour laisser émerger d'autres hypothèses afin d'éviter d'« écraser d'emblée l'échange sous la forme de classification ou de typologies » (Piette, 2009, p. 41), pour laisser la place à des variables qui émergent durant le travail de terrain et d'analyse. Il apparaît opportun de ne pas tomber dans une catégorisation superficielle regroupant « des

êtres disparates pour pouvoir expliquer leur conduite par une même loi.» (Boltanski & 1991, p. 15). Lors de l'enquête exploratoire nous avons envisagé que la mobilité en début de carrière, du fait du statut de maître auxiliaires, avaient stabilisé les enseignants titularisés. Un avis que nous avons partiellement reconsidéré avec l'augmentation de la population.

Les lieux d'enquête ont déterminé le matériau collecté constituant la base du recueil de données. Le traitement et son conditionnement influent obligatoirement sur l'interprétation théorique dont elle est tributaire et tout travail empirique est empreint d'une certaine subjectivité que nous avons admise, cherché à identifier pour qu'elle puisse être une ressource pour la compréhension, et non un écran, un obstacle.

L'enquête, située dans le cadre de la sociologie pragmatique, veut prendre en compte une pluralité des modes d'engagement des êtres, mais aussi des rapports qu'ils ont aux objets. Ce sont « les processus de construction des « actions » et des « relations » aux objets, institutions, valeurs, normes qui sont recherchés » (Nachi, 2012, p. 27). Toutefois, un cadre n'enferme pas une enquête, « différence fondamentale entre théorie comme outil et théorie comme cadre. » (Paillé & Mucchielli, 2012, p. 125). La théorie comme outil permet un degré de liberté dans l'exploitation du matériau empirique et le « théorique » prend son ampleur par ses possibilités « interprétatives ». Il ne s'agit aucunement de vérifier des idées, les données peuvent bien sûr les confirmer, mais de les confronter à l'analyse. Les extraits d'entretiens intégrés au mémoire, malgré les coupures du contexte d'énonciation, les réductions ou les recensions, représentent un « effet de réalité » du terrain. (De Sardan, 1995).

Les informations sont puisées dans l'histoire du narrateur et données à l'écoute de l'interviewer. Les propos n'expriment pas « une vérité » en tant que telle, (elle l'est pour celui qui raconte), mais relatent des expériences connectées entre elles, et prennent le statut de faits sociaux. Nous considérons donc que « le fait de situer ces expériences dans le langage, provoque *qu'elles perdent leur dimension individuelle et privée, en les transformant ainsi en une expression singulière du social* » (Lindón, 2005, p. 58.). Les ruptures, bifurcations (Bessin, Bidard & Grossetti, 2010.) sont autant d'événements à intégrer dans les variations des parcours professionnels devenant sources d'informations. Il ne s'agit pas de « rendre compte du changement *ou de l'absence de changement, mais de la direction qu'il prend* » (S. Becker, 2002, p. 90).

Le discours est une tentative de convaincre l'auditeur d'une vision personnelle justifiant les réponses que le narrateur a eues face aux événements, aux expériences

individuelles qu'il fait partager, « *d'affirmer des convictions de convaincre d'une vision du monde, de la vérité d'un univers de croyances* » (Demazière & Dubar, 2009, p. 122). Les événements antérieurs sont racontés au présent avec les références actualisées qui lui sont liées, celles du temps de la narration. Il s'agit d'expériences construites dans le passé, extraites et réactualisées aux cadres normés et professionnels du présent. L'enjeu est de trouver les mécanismes qui sous-tendent les constructions sociales que les acteurs mettent en œuvre. Elles sont portées par les valeurs, les cadres normatifs qui font agir les acteurs dans une tentative d'appréhension de l'action sociale. Le bref récit autobiographique en début d'entretien semi-directif est une « *reconstruction de l'expérience et fabulation* » (Lindón, op.cit.) réalisé par la dissociation temporelle. C'est dans ce dédoublement du temps que s'articule l'analyse, « la tâche est de parvenir à donner une description structurale de l'illusion chronologique ; c'est à la logique narrative à rendre compte du temps narratif [...] du point de vue du récit, ce que nous appelons le temps n'existe pas, ou du moins n'existe que fonctionnellement, comme élément d'un système sémiotique » (Barthes, 1966, p12). L'exposition biographique participe à la « *reconstruction de l'identité et pas seulement des récits factuels* » (Pollack, 1990, p. 145). Cette reconstruction est le matériau à partir duquel nous avons travaillé.

Le respect de la dimension privée des personnes a requis l'anonymat ; en France les recommandations de la commission nationale informatique et des libertés pose que « le principe de *l'anonymisation des données est à la base de la conciliation entre les exigences de la vie privée et celles de la recherche* » (CNIL, 1984, p. 127) et constitue un cadre accepté. Cependant, il n'existe pas de définition légale de l'anonymisation ni de ses modalités Il est indispensable de poser un cadre protecteur en ce qui concerne la restitution de « la parole de ceux qui *ne l'ont pas suscitée* » (Béliard & Eideliman, 2008) mais l'ont accordée. Un pacte de confidentialité et d'anonymisation a été posé tout au long de l'enquête pour instaurer la confiance entre l'enquêteur et l'enquêté avec des clarifications sur ce que ces modalités signifient.

L'anonymisation s'est faite sur trois niveaux de profondeur : Le premier est relatif aux personnes : nom et prénom, en conservant des similitudes dans l'identification quant à la concordance patronymique indiquant une origine migratoire parentale. Le deuxième concerne l'établissement et le troisième la ville, le quartier dans lequel celui-ci est situé. Il a été parfois nécessaire d'assurer une correspondance des appellations (coulongais pour nommer les

habitants de Coulongeac, whasperois pour ceux de Whaspers). Les acronymes ou sigles, noms d'intervenants hors Education nationale (notamment les artistes ou auteurs en résidence) ont été aussi modifiés afin de préserver l'anonymat des personnes sollicitées par les enseignants, ainsi que les lieux, ou organismes (les centres sociaux, les bibliothèques, cinémas, associations) lorsqu'ils sont nommés. Certaines dénominations ont été conservées c'est le cas des ressources mobilisées par les enseignants. A titre d'exemple « WebLettres » en est une¹⁰⁸.

2 DONNEES QUANTITATIVES ET QUALITATIVES

Les méthodes de recueil de données ont occasionné de nombreux débats en sociologie, l'approche ethnographique par entretien étant jugée parfois trop subjective au regard des données statistiques obtenues par un grand nombre (au moyen de questionnaires) estimées plus objectives. La production serait conditionnée par la différence des statuts entre le narrateur et le collecteur d'information, et par l'orientation que ce dernier peut donner à l'entretien. Néanmoins, des travaux ont montré une certaine convergence entre ces deux approches, avec des spécificités propres à chacune. « Si des entretiens saisissent plus aisément la dynamique des itinéraires, les questionnaires permettent [...] l'analyse de régularités statistiques ». (Battagliola et al, 1993, p. 342). Cette précaution nous a conduit à un élargissement des terrains, passant des deux établissements de l'enquête exploratoire, à vingt. L'accroissement nous a permis de croiser les points de vue et de « rechercher des discours contrastés, de faire de l'hétérogénéité des propos un objet d'étude, de s'appuyer sur les variations plutôt que de vouloir les gommer ou les aplatir » (de Sardan, 1995, p. 14). L'étude de communautés de petite taille ne se prête pas à la généralisation « pourtant, elles peuvent s'y prêter lorsque leur nombre est suffisant pour permettre de juger de leur caractère typique. » (Giddens, 2012, p. 393). Notre enquête utilise une approche qualitative, le nombre des enquêtés est insuffisant pour se réclamer de la loi des grands nombres dont la légitimité s'établit à partir d'un minima de deux cents personnes (Wahnich, 2006), cependant la variété des collèges et le nombre d'entretiens ambitionnent de créer les conditions d'une analyse suffisamment robuste. L'élargissement à vingt établissements après l'enquête exploratoire a permis, par la variété des entretiens, concernant soixante-dix-neuf enseignants, d'infirmer, de moduler les hypothèses de départ jusqu'à la saturation des données.

¹⁰⁸ www.weblettres.net/ WebLettres est le site associatif des professeurs de français. Animé par une trentaine d'enseignants bénévoles, il a pour vocation de favoriser les échanges, et propose notamment des listes de discussion et un espace partagé pour la mise en ligne de cours et séquences didactiques.

L'intérêt d'associer le traitement des entretiens sur le mode quantitatif et qualitatif a visé à construire une démarche scientifique solide.

2.1 Population enquêtée : des *chefs d'établissement* et des professeurs en éducation prioritaire dans un département

Les dix-sept chefs d'établissement auprès de qui nous avons recherché la présentation d'une vision globale de l'établissement, nous ont aussi facilité les prises de contacts avec les soixante-dix-neuf enseignants ; ils ont aussi, pour la plupart, accepté un entretien (avec un guide d'entretien spécifique annexe n°2). Les syndicalistes ont expliqué leurs positions à propos des politiques de l'Education nationale, éclairant les écrits syndicaux du corpus, enfin, les deux délégués du préfet à la politique de la ville, nous ont permis d'intégrer d'autres logiques institutionnelles et politiques. Les soixante-dix-neuf enseignants en fin de carrière composent le socle du recueil de données. Toutefois, les fonctions et les statuts différents des personnes font qu'elles « peuvent présenter comme des « faits » une information très *différente à propos d'un même sujet* » (S. Becker, 2002, p. 166). L'identité marquée du collège Aristide Terron à Whaspers est un exemple qui fédère les avis des différents acteurs (chefs d'établissement, enseignants, représentants syndicaux, délégué du préfet à la politique de la ville), alors que d'autres objets occasionnent des controverses (conseils de classes avec tous les élèves, labellisation en ECLAIR, etc.).

L'accroissement de la population à l'issue de l'enquête exploratoire nous a conduit à identifier une population suffisamment homogène du fait des critères de choix : des enseignants en fin de carrière (plus de cinquante ans) de collèges en éducation prioritaire, mais aussi suffisamment dissemblables par leurs aspects sociohistoriques. La population a été constituée à partir de ces critères (Blanchet & Gotman, 2014.) tout en admettant qu'elle ne puisse être complètement représentative de notre objet d'étude. Howard S. Becker exprime la tension entre une population extraite du terrain et une généralisation qui ne représente pas toutes les caractéristiques spécifiques de la problématique, et pose la question de « savoir ce que l'on peut dire sur ce que l'on n'a pas vu en se fondant sur ce que l'on a vu » (Becker, 2002, p. 130). Nous ne pouvons enrichir le corpus continuellement pour des raisons de faisabilité, la réduction de la population s'est fondée sur la nature variée de l'information retenue (Blanchet & Gotman, op.cit.). Ce qui est en jeu ce sont les logiques spécifiques caractérisant chacun des microcosmes sociaux constitués par les établissements. Les

entretiens racontent des situations professionnelles et sociales choisies par l'intervieweur, (le groupe de parole, le barbecue, etc.) elles constituent la trame de l'entretien. (Les guides d'entretien sont en annexe n°2) et sont communes aux différents acteurs (Chefs d'établissement, enseignants, délégués de préfet). Une situation sociale ne crée pas nécessairement un monde social (Bertaux, 2016, p. 23) mais elle implique des logiques d'action, communes ou individuelles, mobilisables face aux épreuves rencontrées par les acteurs. A une logique sociale répond une logique de situation entraînant une logique d'action (Fornel & Quéré, 1999), ce que nous avons cherché à identifier dans le discours recueilli.

Les enseignants travaillant en éducation prioritaire appartiennent à une même catégorie de professionnels, même si les contextes d'enseignement qui varient. Cette reconnaissance est admise par les travaux portant sur contextes de l'éducation prioritaire ; le ministère de l'Éducation reconnaît cette différenciation dans ses statistiques puisqu'il distingue les environnements « éducation prioritaire » de ceux « hors éducation prioritaire » actant ainsi leur spécificité.

Les comparaisons du recueil de données entre enseignants d'une même discipline ou de ceux appartenant à des groupes issus des différents établissements permettent l'apparition de similitudes ou de différences. Selon les sociologues Glaser et Strauss, dont nous retenons la proposition qui énonce que « la répétition régulière *d'exemples similaires constitue pour le chercheur le signal empirique de la saturation de la catégorie [...]* Le sociologue doit alors s'efforcer de saturer ses catégories en maximisant les différences entre les groupes » (Glaser & Strauss, 2010, p. 158-159). L'enquête exploratoire a permis d'apprécier comment les enseignants agissent dans un environnement particulier et d'élaborer les premières hypothèses, qui ont été confortées ou infirmées par des entretiens supplémentaires. La répétition dans les entretiens d'éléments redondants a constitué un motif suffisant pour arrêter la collecte des entretiens. Cependant, certains entretiens ont permis l'apparition de cas dissonants, remettant en cause des régularités établies. L'apparition de l'inattendu met « au jour des chaînes causales qui permettent de rendre compte de l'inédit, telle est l'obsession sur laquelle se construit la connaissance scientifique » (Callon, Lascoumes & Barthes, 2001, p. 128), et engage une reformulation différente des hypothèses choisies antérieurement. Cela a été le cas avec les enseignants plus jeunes ou de très jeunes retraités qui ont été intégrés à la population ; l'incorporation du collège Desmathieu de « centre-ville » et a conduit à la distinction de deux groupes d'âges dans la population étudiée. Les allers retours avec le terrain, la collecte d'entretiens, l'étude des textes institutionnels, circulaires normatives, des

écrits syndicaux, et la littérature scientifique se rapportant à ce sujet a permis d'élaborer, dans le temps de l'enquête, une vision plus complexe de l'objet étudié.

2.2 Méthode de recueil des données

2.2.1 Constitution du corpus

Au plan national, nous avons collecté les premières circulaires relatives à la création et mise en place des zones d'éducation prioritaires, les textes officiels (BO, circulaires allant de la création des zones prioritaires jusqu'au REP, les différents rapports de l'inspection générale) disponibles sur le réseau Canopé¹⁰⁹ concernant l'éducation prioritaire, comme les récents textes de la refondation. Lorsque nous avons fait référence à ces textes, les notes de bas de page l'indiquent. Le tableau ci-dessous présente les principaux textes officiels de l'éducation prioritaire constituant notre corpus.

Textes	Dates	Références
Création des zones prioritaires		
Création des zones prioritaires	1981	Circulaire n° 81-238 du 01/07/1981 B.O. 27 du 09/07/1981
Approches globales avec les partenaires		
Zones prioritaire et programmes d'éducation prioritaire	1981	Circulaire n° 81-536 du 28/12/1981 B.O. spécial 1 de 1982, B.O. 13 du 01/04/1982
Conception et mise en œuvre des projets	1982	Circulaire n° 82-128 du 19/03/1982
Suivi des projets dans les zones et programmes d'éducation prioritaire	1990	Circulaire n° 82-589 du 15-12-1982
1990 : Première relance de l'éducation prioritaire		
Mise en œuvre des politiques des ZEP 1990-1993	1990	Circulaire n° 90.028 du 01/02/1990 B.O. 7 du 15/02/1990
La politique éducative dans les ZEP	1992	Circulaire n° 92-360 du 07/12/1992 B.O. 47 du 10/12/1992
Aménagement du réseau des ZEP	1994	Circulaire n° 94.082 du 21/01/1994 B.O. 5 d03/02/1994
1997 Parution du rapport de l'inspection générale : seconde relance		
Les Déterminants de la réussite scolaire en ZEP	1997	Catherine Moisan & Jacky Simon
Les zones d'éducation prioritaire	1997	Circulaire n° 97-233 du 31-10-1997 B.O. 40 du 13/11/97
Relance de l'éducation prioritaire : mise en place des REP et des contrats de réussite	1998	Circulaire n° 98-145 du 10/07/1998 B.O. 29 du 16/07/98
Elaboration, pilotage et accompagnement des contrats de réussite des REP	1999	Circulaire n° 99-007 du 20/01/1999 B.O. 4 du 28/01/1999
Création des pôles d'excellence		
Dans les ZEP et REP : pôles d'excellence scolaire au service des apprentissages	2000	Circulaire n° 2000-008 du 08/02/2000 B.O. 8 du 24/02/2000
Lutte contre la fracture scolaire et contrat de réussite	2003	Circulaire n° 2003-133 du 01/09/2003 B.O. 33 du 11/09/2003

¹⁰⁹ Canopé, Réseau de création et d'accompagnement pédagogique. MEN. Source: <https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/.../reperes-historiques.html>.

2006 Parution du rapport de l'inspection générale : seconde relance		
La Contribution de l'éducation prioritaire à l'égalité des chances	2006	Anne Armand & Béatrice Gille
Principes et modalités de la politique de l'EP	2006	Circulaire n° 2006-058 du 30/03/2006
Programme CLAIR		
Expérimentation année 2010-2011		Circulaire n° 2010-096 du 07/07/2010 B.O. 29 du 22/07/2010
Programme ECLAIR		
Refondation de l'éducation prioritaire		

Bilan social de la DEPP		
Bilan social 2014-2015 : enseignement scolaire. MEN-DEPP	2016	Partie 7. Lieux d'exercice, p. 125-138.
Repères et références statistiques. 2016. DEPP	2016	
Bilan social 2015-2016 : enseignement scolaire. MEN-DEPP	2017	Les retraites. p. 129-134 Lieux d'exercice. p. 141-154.
Education prioritaire Scolarité des élèves au collège de 2007 à 2012 MEN-DEPP	2017	Education et formation. p. 87-106

Rapports		
Education prioritaire	2015	Comment l'école amplifie les inégalités sociales et migratoires ?
Rapport scientifique du CNESCO	2016	Inégalités sociales et migratoires. Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités
CIMAP.	2013	Evaluation de la politique de l'éducation prioritaire Rapport de diagnostic
CIMAP	2014	Refondation de la politique de l'éducation prioritaire Rapport final de l'évaluation

Ces écrits institutionnels témoignent des différentes orientations politiques des gouvernements successifs. Nous avons consulté et contacté à de multiples occasions les services de la DEPP afin d'obtenir des données plus spécifiques qui sont disponibles (annexes 3.1.2) et les services prospectives et statistiques du rectorat de l'académie de Coulongeat (annexe 3.1.3). De plus, le ministère met à disposition chaque année un bilan social, nous les avons intégrés à la base de données, ils ont permis d'observer les évolutions ou certains invariants comme la surreprésentation des jeunes enseignants dans l'éducation prioritaire. Le corpus constitué depuis le début de ce travail a évolué en fonction des besoins qui ont émergé lors de l'analyse et du traitement du recueil de données.

Au plan local, dès le stade de l'enquête exploratoire et ensuite lors de son élargissement, nous avons collecté les fiches d'identité de chaque établissement mises à disposition pas le service Prospective et Statistiques de l'académie de Coulongeat. La comparaison entre ces documents

administratifs et la réalité du terrain lors de l'enquête a fait apparaître des distorsions. Par exemple, dès l'enquête exploratoire des écarts entre le nombre d'enseignants en fin de carrière présents dans le collège et les indications quantitatives des fiches d'identité d'établissement (tableau n°1, p. 99) ont été pointés. La constitution du corpus au niveau local a permis d'examiner les données quantitatives avec une certaine prudence, les informations disponibles n'étant pas toujours actualisées, surtout pour les effectifs d'enseignants en fin de carrière.

Le service Prospectives et statistique de l'académie de Coulongeat nous a fourni les données concernant la répartition des enseignants par classe d'âge, dans et hors éducation prioritaire, ainsi que leur temps de présence dans le poste, ces informations ont été comparées à celles fournies par la DEPP. Le rapprochement entre les données locales ou nationales a confirmé ou infirmé des hypothèses émises.

Enfin, au plan local nous avons lu les documents mis en ligne relatifs à l'éducation prioritaire, ceux du réseau CANOPE, les propositions de formation, les comptes-rendus des colloques académiques dédiés à l'éducation prioritaire significatifs des ambitions du rectorat.

Lors de l'enquête de terrain nous avons nous avons commencé par prendre des photographies des collèges et des environnements immédiats, ces clichés ont permis de mieux comprendre et de vérifier certains propos des enseignants, chefs d'établissement, délégués du préfet à la politique de la ville. Le premier aspect concerne la situation de l'établissement dans le quartier : l'inclusion du collège dans la cité (Maxime Bridalli), la domination de celle-ci sur le collège (Mont Rouge) ou la grande proximité entre deux établissements (Duffon et Terron). Le second point est relatif à la question que nous avons été amené à nous poser à propos des effets de l'architecture sur le maintien des enseignants en éducation prioritaire en fin de carrière : certains établissements récents témoignent d'une recherche architecturale, d'autres sont vétustes. D'autres clichés ont été réalisés à l'intérieur de chaque collège : la salle des professeurs (tableau d'affichage, tables, présence d'un coin cuisine), les salles de classe des interviewés, les ateliers des PLP ou professeur de technologie, les SEGPA. Ces données ont été intégrées au corpus, (annexe 1.6). Différents documents ont été collectés concernant les événements majeurs, ou plus ordinaires qui se sont déroulés, ou se déroulaient dans les établissements au moment de l'enquête : articles de presse, publications universitaires, écrits syndicaux relatifs aux mouvements de grève ou aux disputes médiatisées. Nous avons aussi réuni quelques documents que des enseignants on bien voulu nous transmettre relatifs aux projets collectifs, expositions; ils témoignent de leur investissement et de leurs capacités à mobiliser pour mettre en œuvre des partenariats.

L'exploration des sites internet de chaque collège a fourni des informations sur la communication externe de l'établissement, dont les axes parfois très disparates, révèlent les intentions du chef d'établissement et des équipes pédagogiques.

Les entretiens avec quatre représentants syndicaux, (un du premier degré, trois du second degré, d'établissement [EE76]¹¹⁰ et académique [EE02]) et avec l'inspectrice référente de l'éducation prioritaire et des réseaux prioritaire, madame Urmeille ont permis de mettre au jour des points de convergence ou des tensions. Ces différents interlocuteurs nous ont fourni des renseignements qui ont été intégrés au corpus.

Nous ne mentionnons pas les échanges par courriers électroniques avec les services de la DEPP qui ont toujours répondu favorablement à nos demandes.

2.2.2 L'entretien semi-directif

Le recueil de données a été réalisé au moyen d'entretiens semi-directifs et compréhensifs (Kaufmann, 2014), ils constituent le matériau de l'analyse. L'entretien s'inscrit dans la tradition sociologique compréhensive de Weber. La démarche qualitative pour laquelle nous avons opté nous est apparue pertinente afin de comprendre le sens que des enseignants en fin de carrière donnent à leur action et ce qu'ils en disent. Le guide élaboré lors de l'enquête exploratoire a évolué dans le temps de l'enquête, il pose le « cadre contractuel de la communication » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 73) dans lequel l'interviewer demeure le garant de l'ossature de l'entretien. L'entretien est un discours « construit pour autrui » dans un cadre spécifique. (Haas & Masson, 2006), une relation à l'autre. Les discours composent le recueil de données qui « sont la transformation en traces *objectivées* de « morceaux de réel » tels qu'ils ont été sélectionnés » (de Sardan, 1995, p. 4) par l'informateur et, dans une moindre mesure, par l'enquêteur lorsqu'il a réalisé le guide d'entretien. Celui-ci, comme tout entretien de recherche, comporte deux niveaux.

Le premier est un échange où l'enquêteur vient chercher des informations auprès d'un informateur source de connaissances qui pose une reconnaissance mutuelle dans un jeu social défini par un « contrat de confiance » (Demazière & Dubar, 2009, p. 35). C'est la création d'une situation d'entretien (Bertaux, 2016) qui organise la condition de sa validité. Il n'est pas un simple prélèvement d'informations mais un « processus interlocutoire » (Blanchet & Gotman, 2014, p. 19). Toutefois, la proximité professionnelle de l'interviewer et de l'interviewé a rendu l'entretien plus simple par les références communes partagées (Blanchet

¹¹⁰ Rappel : Les entretiens d'enseignant sont codés EE01 à EE 79, les chefs d'établissement ECE01 à ECE14, les directeurs de EGPA ED1 à ED3 et les délégués à la politique de la ville EDPV1 et EDPV2. Tous les entretiens sont en annexe n°5.

& Gotman, op.cit.), elle a permis de briser une hiérarchie en facilitant la « conversation entre deux individus égaux » (Kaufmann, op.cit., p. 47). Lors des échanges verbaux avec l'enseignant, l'enquêteur « *doit être capable de partager la culture, d'en comprendre le sens, le jargon, les nuances [...] qui fondent les jugements émis* » (Woods, 1990, p. 96). Notre propre parcours professionnel a facilité la qualité et la spontanéité des échanges, notre guide d'entretien a garanti un cadre aux interactions.

Le second niveau est un dialogue que l'informateur tient avec lui-même, souvent silencieux, repérable par des attitudes corporelles. Le narrateur n'est pas face à lui-même, mais en partie « *face à l'autre en lui-même* » (Blanchet, et al., 1985). C'est à l'articulation de ces deux niveaux que s'établissent les objets discursifs. Une conduite par entretiens semi-directifs permet de laisser l'informateur se raconter dans un cadre orienté et consenti. Les objectifs sont certes plus modestes que dans un « récit de vie », mais plus clairement définis (Peneff, 1997). Le recueil de discours a permis la constitution du matériau soumis à l'analyse. Nous avons dû nous interroger sur la place des émotions qui ont parfois surgi. De fait, l'entretien se démarque des « réunions en société » qui n'autorise pas l'expression d'une singularité émotionnelle (Hughes, 1996).

Avant chaque entretien, la présentation et les objectifs de la recherche ont été brièvement annoncés lors de la prise de contact, et formalisé par un document écrit remis aux intéressés dans la boîte aux lettres. (Annexe 2.4).

L'entretien commence par l'exposition des conditions d'anonymisation et de confidentialité, puis la sollicitation d'un bref récit biographique (cursus scolaire, le choix du métier, l'entrée dans le métier) permet d'installer une mise en confiance. Le corps de l'entretien explore la fin de carrière avec la centralité donnée à la notion d'épreuve (Boltanski & Thévenot, 1991) et aux ressources mobilisées pour durer dans les contextes de l'éducation prioritaire. Une certaine liberté est laissée à l'interviewé, toutefois lorsque les digressions trop importantes apparaissent, laissant présager d'un éloignement de l'objet de la recherche, un recentrage est effectué et les relances permettent de faire expliciter des points précis.

Il ne s'agit pas de faire décrire les actions, mais de faire parler les personnes sur leurs actions à partir d'exemples concrets prélevés dans la pratique professionnelle. L'enquête par entretien est donc pour nous adaptée pour analyser le sens que les acteurs donnent à leurs actions inscrites dans un cadre normatif et le système de valeurs auxquelles ils adhèrent.

Le cadre du déroulement de l'entretien influe sur les discours produits, la scène où il se déroule peut modifier l'allure des contenus (Blanchet et Gotman, 2014.). Un entretien réalisé dans l'établissement, et à plus forte raison dans la salle de classe de l'interviewé, son territoire

habituel, donnera un récit plus centré sur les thèmes professionnels ; celui recueilli au domicile peut favoriser un accès à une dimension plus personnelle. Lors de notre présence dans l'établissement, des discours informels entre les enseignants ont été recueillis dans cette « région arrière » (Giddens, 2012) que constitue la salle des professeurs qui demeure un lieu privilégié d'observation. Les modèles politiques, institutionnels, et professionnels sont affaiblis, les anciens perdent parfois leur place hégémonique, (Kherroubi, 2003/2), ils sont devenus de vieux dinosaures.

Après avoir réalisé l'ensemble des entretiens et l'intégralité des retranscriptions afin de garder les marques non verbales comme des éléments du récit (Barthe et al, 2013 ; Bertaux, 2016 ; Demazière & Dubar, 2009 ; Kaufmann, 2014). Certaines apparaissent dans les enregistrements, d'autres sont silencieuses (un mouvement de tête, un regard qui s'échappe, un signe de main dans une direction) et sont les signes d'un « désalignement, aussi ténu et éphémère soit-il, de l'action par rapport à elle-même » (Barthe, op.cit., p. 189). Les traces silencieuses attestent du renforcement du discours du locuteur par l'évocation de situations anciennes réactualisées dans un temps présent. Les désajustements dynamiques (Rémy, 2003) ont été notés sur un carnet qui nous a accompagné durant l'enquête. La transcription a permis aussi d'identifier certaines représentations de l'enquêteur en se remémorant les conditions de l'entretien. Les manifestations émotionnelles du répondant ont été notées dans les transcriptions, le choix de conserver les traces émotionnelles (pleurs, rires, colère) nous est apparu approprié à notre démarche. Le terrain affecte l'enquêteur, aussi fallait-il pouvoir garder la trace de ces émotions pour identifier leurs effets sur l'entretien et sur nous même qui avons été affecté. (Puccio-Den, 2012).

Le guide d'entretien (annexe 2.1) élaboré pour les enseignants, dès l'enquête exploratoire, a été modifié en fonction de ces premiers entretiens pour intégrer des dimensions nouvelles comme : la dimension esthétique du métier, le regard sur le groupe des fins de carrière, etc. Un autre « guide d'entretien chef d'établissement » (annexe 2.2) a été constitué sur des thèmes semblables et celui des délégués à la politique de la ville (annexe 2.3) a pris en compte les évolutions des logiques de ce ministère et leurs effets sur les actions menées avec l'Education nationale. Tous ces guides ont en commun l'amorçage par un bref récit biographique introductif pour comprendre le parcours professionnel, les réformes des PEP, le point de vue sur les contextes travail, les épreuves rencontrées et les ressources mobilisées.

Nous avons demandé aux chefs d'établissement leurs perceptions de ce groupe d'enseignants de plus de cinquante ans.

L'entretien avec les enseignants se conclut par une question ouverte concernant la satisfaction d'avoir choisi et exercé ce métier dans l'environnement de l'éducation prioritaire. Cette dernière interrogation est un écho au bref récit biographique et parachève un parcours professionnel dans une temporalité renouvelée.

Le temps de l'enquête s'est enrichi des lectures d'un corpus institutionnel. Cependant, les lieux des discours attenants aux parcours professionnels, et les discours sur les lieux intégrant les effets de contextes, s'enchaînent et complexifient l'analyse. Les instruments d'analyse employés tentent d'incorporer différents aspects, celui d'une lecture énonciative et structurale des discours jusqu'à l'élaboration de catégories permettant une généralisation possible. L'exploitation des données n'a pas été guidée par le « désir de trouver quelque chose d'assez fixe et d'assez certain pour procurer un abri sûr » (Giddens, 2012, p. 25), ce fut une constante préoccupation.

2.3 Choix des méthodes pour l'analyse des données

Notre intention a été de recueillir des entretiens en nombre suffisants (un total de 98 entretiens) pour permettre une analyse des données avec les outils exposés au chapitre suivant a cependant dû être modifiée sur deux points en cours d'analyse. Le premier concerne la nécessité de séparer la population en deux groupes (se reporter en quatrième partie, chapitre 3), le second d'effectuer une simulation comparative entre les répartitions disciplinaires des enseignements sur l'ensemble du cursus scolaire (de la sixième à la troisième), entre notre population et ce qui serait logiquement attendu d'une distribution institutionnelle (cinquième partie, chapitre 1).

Nous n'employons pas le terme d'« analyse statistique » généralement utilisé pour la collecte de données en grand nombre dont la loi « dit que s'il l'on interroge un nombre minimum de personnes (à partir de 200 environ) ces personnes émettent une opinion identique à l'ensemble de la population qu'elles représentent » (Wahlich, 2006, p. 6). L'approche statistique dans notre étude ne se légitime pas par cette loi et ne permet pas d'accorder à la population étudiée une représentativité qui permet de dire que « les enseignants en fin de carrière qui enseignent dans les collèges de l'éducation prioritaire pensent que... ». Mais l'outil statistique a permis de faire apparaître les tendances, distorsions

permettant d'expliciter les premiers résultats passés ensuite au crible d'une analyse qualitative des entretiens.

CHAPITRE 2 :
METHODE DE TRAITEMENT DES DONNEES

Concernant les enquêtes qualitatives plusieurs méthodes d'analyse sont disponibles, certaines nous sont apparues plus appropriées. Nous avons fait le choix d'employer plusieurs approches à des moments spécifiques de l'analyse. La première a été de traiter chaque entretien indépendamment, le guide d'entretien imposant une architecture identique, puis les entretiens d'un même établissement.

Dans un premier temps le traitement des entretiens s'est réalisé par une analyse de l'énonciation, basée sur les travaux de Marie-Christine d'Unrug. (Bardin, 2013). Chaque entretien est traité comme un ensemble singulier. L'analyse de l'énonciation est « vierge de toute hypothèse interprétative avant l'étude formelle des discours » (Bardin, op.cit., p. 230). Elle se différencie de l'analyse thématique car aucune catégorie n'est posée a priori, cependant elle lui est complémentaire pour des thèmes qui peuvent être isolés et analysés de manière « transversale ». Les entretiens ont été traités au fur et à mesure par cette technique indépendamment les uns des autres.

Puis nous avons regroupé les extraits d'entretien en fonction des thématiques définies par le guide d'entretien pour les analyser, sur un même établissement, sur l'ensemble des collèges, mais aussi par discipline, par statut. Nous avons admis que les vocables utilisés par les enseignants en fin de carrière pour désigner, les apprenants sont des révélateurs de pratiques professionnelles. A titre d'exemple « élève », « enfant », « gosse ou gamin » ne réfèrent pas aux mêmes conceptions et logiques. Le mot « élève » rassemble le plus d'occurrences (3436) et prend en compte un enfant dans un contexte circonscrit à l'école le désingularisant, selon une logique civique (Derouet, 1992). Les termes de « gosse, gamin, enfant » cumulent 1700 occurrences, généralement plus utilisés par les instituteurs de SEGPA. Cependant, le constat demande à être tempéré, l'entretien d'un enseignant de sciences physiques-chimie [EE72] recueille 153 occurrences pour « gamin, gosse » et une seule pour « élève ». Les variations peuvent apparaître très importantes selon les établissements, les enseignants, les disciplines ; les écarts nous ont incité à employer des méthodes complémentaires. Nous avons soumis des bribes d'entretiens, pour les enseignants que nous avons estimé être singuliers (EE72 par exemple), à une analyse structurale du discours. (Demazière & Dubar, 2009).

Lors de ce deuxième traitement, l'analyse se fonde sur les travaux de Roland Barthes concernant ce qu'il nomme la « narration » dans son analyse structurale des discours. Les auteurs ne se limitent pas à l'aspect sémantique, ce ne sont pas les « les individus qui sont analysés et classés, mais des discours. Un entretien met en mots une manière de catégoriser le social » (Demazière & Dubar, op.cit., p98). La catégorisation part d'une démarche

inductive et ces auteurs recherchent les logiques sociales de catégorisation contenues dans les propos. La catégorisation du récit s'opère en trois niveaux : les « épisodes » sont associés aux parcours racontés, les « actants » sont les personnes convoquées dans la narration qui jouent un rôle et les « propositions » inventorient l'univers des possibles. La recherche des disjonctions ou conjonctions dans le récit, avec le rôle des actants soutenus par les processus argumentaires du locuteur permettent d'établir un schème de structuration de l'univers sémantique et la logique du récit. Il est spécifique du récit et met en évidence les lignes de forces du monde social dans lequel évolue le sujet. L'analyse structurale a été mise en œuvre sur les entretiens qui nous sont apparus significatifs, plus spécifiquement dans la brève biographie du début d'entretien, l'entrée dans le métier, les épreuves. Le séquençage et le codage, sont référés à trois niveaux (fonctions, actions et narrations) et permettent de dégager, sur des entretiens que nous avons estimés représentatifs, les univers de croyance, les mondes de référence et les dynamiques de construction de sens des sujets. Un extrait d'analyse d'entretiens de monsieur Poster [EE79] PLP est disponible en annexe 4.2.

L'apport de l'informatique et du logiciel TROPES¹¹¹ a permis une exploitation plus aisée pour analyser les entretiens saisis. Le logiciel effectue un diagnostic général du texte et de sa mise en scène verbale selon des indicateurs statistiques récupérés (fréquence des mots, structure formelle du récit, cooccurrences, univers de référence). Les styles intégrés se répartissent en quatre champs: argumentatif, narratif, énonciatif et descriptif. Les mises en scène s'expriment par des verbes d'action définissant une dynamique, dont l'ancrage dans le réel se repère avec les auxiliaires « être » et « avoir » utilisés à la première personne ou par les verbes qui révèlent la déclaration d'un état, une action. A la suite de ces marquages les univers de références, sont accessibles et l'analyste évalue l'importance de chacun d'entre eux et peut à ce stade, reconstruire les logiques subjectives des expériences auxquelles se réfèrent les interviewés. L'utilisation du logiciel permet un gain de temps et l'analyste reste le garant du choix et de l'analyse des typologies, des classifications proposées par TROPES.

Nous avons clos le traitement du recueil de données par une analyse qualitative avec la méthode de théorisation ancrée (Lejeune, 2014) pour quelques entretiens. Nous souhaitons ainsi, par la démarche itérative qu'elle suppose de tenter de mettre au jour des catégories éventuellement différentes. La démarche est la suivante : les propriétés sont étiquetées au

¹¹¹ TROPES Logiciel développé par P. Molette & A. Landré sur la base des travaux de R. Ghiglione. Source : www.topes.fr.

regard de l'expérience des acteurs : « les étiquettes ne portent pas sur ce dont on parle mais *sur que l'on en dit* » (Lejeune, 2014, p. 66). La méthode cherche à comprendre comment les acteurs vivent et appréhendent des situations. Les activités du chercheur le conduisent à la définition de catégories, non pas dans son acception de rangement, classement, mais de concept. Nous avons mobilisé la méthode de théorisation ancrée pour quelques entretiens que nous avons estimé significatifs par la richesse du contenu : [EE03 ; EE13 ; EE17 ; EE28 ; EE32 ; EE62 ; EE69 ; EE72]. Lors du traitement du recueil des données nous avons été attentif à ne pas faire de « violence aux données » (De Sardan, 1996) en recherchant des contre-exemples dans le recueil des données dès le début de l'analyse, en croisant différentes méthodes qui tiennent parfois du bricolage, mais qui évitent une surinterprétation et une généralisation abusive.

CONCLUSION

L'enquête a duré trois années consécutives, le traitement s'est déroulé conjointement à la collecte du matériau empirique. Durant cette période de collecte et de début de traitement des données, les modifications ont porté sur quelques points du guide d'entretien.

L'emploi de différentes méthodes d'analyse suppose une démarche itérative, d'adaptation et d'approfondissement conduite, soit distinctement, soit parfois simultanément selon les objectifs recherchés, durant l'enquête et postérieurement à celle-ci.

Le corps de l'entretien se structure à partir d'un guide intégrant l'entrée dans le métier, les contextes d'enseignement et la fin de carrière avec la notion centrale d'épreuve et des ressources mobilisées. Lors de la première phase d'exploitation des mots clefs ont été retenus dans un premier temps (élèves, enfants, gamins ; collègues, équipes, chefs d'établissement, administration, etc.) afin d'identifier si les postures professionnelles sont associées aux disciplines ou indépendamment d'elles, au sexe des enseignants ou aux individus.

Le contenu des entretiens avec les enseignants a été traité avec le logiciel TROPES lors d'une première phase d'analyse pour faire apparaître l'ossature du discours. (Primauté des acteurs, nature des relations, hiérarchisation des relations et leur évolution). Cela a permis d'identifier deux groupes assez homogènes

Dans la seconde phase d'exploitation le groupe des cinquante-cinq ans et plus (53 enseignants) a été l'objet d'un traitement spécifique complété par une analyse structurale des récits (Demazière & Dubar, 2009).

La catégorisation, construite à partir de la méthode par théorisation ancrée (Lejeune, 2014) nous a permis d'extraire des éléments significatifs et d'élaborer une « montée en généralité ». L'objectif de ce travail est de tenter d'établir l'architecture générative d'une présence longue dans les établissements de l'éducation prioritaire et de comprendre les déterminants qui font rester ou au contraire, partir.

CHAPITRE 3 :
PRESENTATION DES ETABLISSEMENTS ET DE LA
POPULATION ENQUETEE

L'enquête a débuté début 2013 et s'est terminée en juin 2015. Notre objectif a été de contacter la plus grande partie des établissements relevant du classement ECLAIR, RRS puis REP. En septembre 2015 l'académie de Coulongeat compte 21 REP⁺ et 25 REP en 2015, le département de Coulongeat, lieu de l'enquête, regroupe à lui seul 15 REP⁺ et 15 REP, les appellations et la cartographie ont changé avec la refondation. Deux raisons ont motivé le choix géographique. La première concerne la connaissance que nous avons des établissements et des personnes, par les fonctions de responsabilité exercée dans un parcours de formation consacré à l'éducation prioritaire suivi par les professeurs stagiaires de l'IUFM. La seconde est relative à la situation des collèges ; pour des raisons pratiques ils se situaient dans le département de la métropole de Coulongeat et de ce fait plus accessibles.

L'un des principaux biais de ce travail concerne la population que nous avons enquêtée est que seuls les enseignants en fin de carrière qui sont restés dans les collèges de l'éducation prioritaire.

Nous avons contacté les chefs d'établissement pour obtenir leur autorisation et la pertinence de leurs avis nous est rapidement apparue dès l'enquête exploratoire, bien que la problématique ne s'adresse pas directement à eux. La position dans l'organisation scolaire, leur rôle et leurs appréciations sur les différentes réformes engagées, les incidences au niveau de l'établissement ont ouverts d'autres logiques. Le croisement des données entre les entretiens des chefs d'établissement et des enseignants a infirmé, confirmé ou complété les recueils des données.

Les origines professionnelles des personnels de direction se répartissent en : deux agrégés, sept certifiés, deux PEGC soit un peu plus de la moitié (55%) ayant exercé le métier de professeurs dans le second degré et cinq anciens instituteurs (25%). Le cumul du premier et second degré représente 80% de cette catégorie. La part des quatre CPE est de 20%. Les trois directeurs de SEGPA ont tous été d'anciens instituteurs.

La majorité de ces personnels de direction sont féminins (65%) ; ils sont âgés de 58 ans en moyenne et ont débuté dans l'Education nationale entre 1977 et 1999 (moyenne : 1987). Ils exercent tous en éducation prioritaire, principalement dans les collèges de banlieues, un seul est en centre-ville (Desmathieu), leur ancienneté dans l'établissement est très variable, pour un quart d'entre eux supérieure à six ans. Les limites institutionnelles s'établissent entre trois et neuf années de présence dans le même établissement. (Voir la présentation en annexe n°1.4).

Les politiques de l'éducation prioritaire sont indissociables de celles de la ville, ces deux ministères ont des actions communes, malgré des logiques et des enjeux de pouvoir concurrentiels. Pour nous éclairer sur ces questions et parachever la collecte nous avons rencontré deux délégués du préfet à la politique de la ville. Monsieur Delaporte (dont l'épouse est enseignante en collège et qui a fait une partie de sa carrière dans l'éducation prioritaire), est affecté plus spécifiquement sur le plateau des Florettes de la ville d'Arboussin et monsieur Andréonni pour la ville de Whaspers. Leur grande connaissance du local nous permis de mieux comprendre les problématiques spécifiques de ces agglomérations. Les enjeux entre les ministères de l'Education nationale et celui de la ville éclairent les aspects sociohistoriques des établissements. Les appréciations de deux représentants de l'Etat, qui n'appartiennent pas à l'Education nationale, ont complété les entretiens des chefs d'établissement et des enseignants par la vision qu'ils ont des contextes locaux. La présentation de leurs entretiens est en annexe n°5.

La labellisation des établissements support de l'enquête est très variable, certains sont classés en ECLAIR dès la promulgation en 2010 (signalés dans le tableau n°3 en page 173, par un astérisque*), d'autres en 2011 (**) comme relevant de difficultés plus importantes, ils ont été pilotes pour le classement en REP⁺ en 2014 dans l'académie de Coulongeat

Les indications du tableau ci-après sont issus des services de la statistique et prospectives de l'académie de Coulongeat, ils laissent apparaître des variations entre les données collectées durant l'enquête et celles mises à disposition par le rectorat de Coulongeat. Les collèges des Jonquets à Blaçat et René Dup (apparaissant en italique dans le tableau n°3) n'avaient, par exemple, aucun enseignant en fin de carrière, alors qu'ils sont renseignés respectivement à hauteur de 8% et 5,6% dans le tableau. Des différences ont aussi été constatées sur les proportions d'enseignants de cinquante ans et plus, fournies par les fiches académiques et celles mises à disposition par les chefs d'établissement. Onze collèges ont des SEGPA intégrées dont seulement trois avec des enseignants en fin de carrière (annexe 1.5) et les UPI pour les élèves issus essentiellement de parcours migratoires où interviennent deux enseignants de français langue étrangère [EE59 ; EE61]. D'autres offres caractérisent les établissements soutenant une concurrence affichée ; sections bilangues, langues anciennes, sections sportives, ou l'inclusion d'enfants intellectuellement précoces garantissent un affichage valorisant. L'offre est au croisement de logiques de concurrences locales et des demandes des familles ; les établissements tentent de répondre aux contraintes externes par

les aménagements internes. Toutefois, pour certains collèges, la ghettoïsation est installée et l'offre pédagogique n'opère pas, montrant de la limite des innovations proposées (Obin & Peyroux, 2007).

Les renseignements plus complets concernant les enseignantes et enseignants sont disponibles dans l'annexe n 1. Rappelons que tous les noms sont anonymisés ainsi que les lieux.

1 VINGT COLLEGES D'EDUCATION PRIORITAIRE

Établissements	Villes	Classement en 2015	Nbe d'élèves	SEGPA	Enseignants	% femmes	50 ans et +	Ancienneté plus de 8 ans	Temps partiels
ENQUETE EXPLORATOIRE									
Mont Rouge	Arboussin	REP ⁺	492	0	44	60,5%	4,7%	9,3%	7%
Villantini*	Blaçat	REP ⁺	393	46	37	63,9%	2,8%	13,9%	8,3%
ENQUETE COMPLEMENTAIRE									
A. Deroy*	Arboussin	REP	495	0	47	54,3%	17,4%	17,4%	0%
E. Richier	Arboussin	REP ⁺	556	0	47	67,4%	17,4%	23,9%	8,7%
Les Jonquets	Blaçat	REP	605	0	52	78%	8%	28%	24%
M. Bridalli	Bramoyes	REP	546	57	46	64,4%	15,6%	28,9%	8,9%
R. Dup	Coulongeat	REP	141	0	19	61,1%	5,6%	5,6%	0%
Des Étuelles**	Coulongeat	REP ⁺	470	56	45	70,5%	20,5%	15,9%	13,6%
A. Fouichet*	Girond	REP ⁺	612	52	58	64,9%	12,3%	15,8%	8,8%
Jérôme Flore	Queyrans	REP	368	0	33	68,8%	9,4%	3,1%	21,9%
A. Théodore	Queyrans	REP	500	0	39	57,9%	15,8%	39,5%	13,2%
L. Baudoin	Marbanges	RRS	602	0	47	69,6%	10,9%	28,3%	19,6%
Q. Rufans	Marbanges	REP	676	57	53	53,8%	13,5%	34,6%	3,8%
M. Plisson	Rutimonts	REP ⁺	501	60	49	58,3%	14,6%	16,7%	18,8%
S. Séverin	Rutimonts	REP ⁺	438	0	43	62,5%	5%	10%	10%
E. Duchamps	Whaspers	REP ⁺	287	0	33	61,3%	19,4%	25,8%	0%
C. Duffon*	Whaspers	REP ⁺	579	60	56	52,7%	7,3%	10,9%	5,5%
A. Terron**	Whaspers	REP ⁺	598	88	56		12,5%	34,7%	48,2%
A. Vadorov**	Whaspers	REP ⁺	564	0	46	68,9	11,1%	28,9%	13,3%
Desmathieu**	Zamatole	REP ⁺	404	55	42	61%	17,1%	14,6%	12,2%

Tableau n° 3 Fiches Service Statistique et Prospectives. Rectorat Coulongeat Années scolaires 2012-2013 et 2013-2014 Collège avec un * Classement en ÉCLAIR en 2010 et REP⁺ en 2014- Deux ** ÉCLAIR 2011 et REP⁺ 2015. *En italique les deux collèges qui n'ont pas d'enseignants de cinquante ans et plus.*

2 PRESENTATION DE LA POPULATION : LES ENSEIGNANTS ET LES CHEFS D'ETABLISSEMENT

Les trajectoires parentales des enseignants de la population sont singulières, elles empruntent des parcours migratoires (pays européens, du Maghreb), des bifurcations à la suite de réussites ou d'échecs entraînant des déplacements sociaux. Les soixante-dix-neuf enseignants que nous avons rencontrés ont mentionné dans les brefs récits biographiques la trame familiale de leurs origines.

Lorsque la population est examinée dans sa globalité, la moitié des enseignants se déclarent issus de milieux populaires ou modestes (53,2%), un tiers (35,4%) des classes moyennes et le reste (11,4%) des couches supérieures (chef d'entreprise, enseignants, universitaires). En ce qui concerne les PLP masculin, tous viennent des classes populaires : agriculteur, ouvriers de l'industrie avec des mères au foyer, ouvrière. Les PLP féminines sont issues de milieux plus aisés.

Les instituteurs devenus professeurs des écoles ont des parcours qui suivent la même partition que les PLP, selon qu'ils sont hommes ou femmes. Les profils sociologiques des certifiés et de l'agrégée indiquent une relation objective forte entre le statut et le placement social conformément aux résultats de la recherche : les agrégées appartiennent aux couches supérieures et les certifiés aux classes moyennes et populaires. (Léger, 2000).

STATUTS	Classes populaires modestes	Classes moyennes	Classes supérieures	Total
PLP	3 (3,8%)	2 (2,5%)		5 (6,3%)
PE	3 (3,8%)	1 (1,2%)		4 (5%)
Certifiés	36 (45,6%)	25 (31,6%)	8 (10,3%)	69 (87,5%)
Agrégée			1 (1,2%)	1 (1,2%)
Total	42 (53,2%)	28 (35,3%)	9 (11,5%)	79 (100%)

Tableau n° 4 Origines sociales des enseignants de la population enquêtée

Cependant, l'examen par discipline fait émerger d'autres constats. Les deux enseignants de français langue étrangère [FLE] sont tous deux issus des classes populaires et de parcours migratoires. Les dix enseignants d'EPS viennent des classes moyennes ou supérieures dans leur très grande majorité, deux seuls déclarent appartenir aux classes populaires, et dérogent à

la règle du lien entre l'appartenance disciplinaire et origines sociales en éducation prioritaire. L'ensemble des sept enseignants du domaine scientifique (mathématiques et physique) sont originaires des classes populaires. Il en est de même pour la totalité des treize enseignants originaires des pays du Maghreb de première (six) ou seconde génération (sept).

Les chefs d'établissement ont des origines sensiblement proches, une seule déclare être issue d'un milieu très favorisé intellectuellement (5%) et à l'autre extrémité une cheffe d'établissement situe son origine sociale dans les marges inférieures des classes populaires (5%). Entre les deux, onze chefs d'établissement (55%) viennent des milieux populaires, voire modestes dont certains revendiquent l'appartenance et sept (35%) des classes moyennes.

L'ancienneté des enseignants dans l'établissement a été déterminée à partir de la date d'affectation définitive dans le collège. Il se positionne entre un an pour trois enseignants [EE51 ; EE28 ; EE46] et quarante ans pour deux autres [EE17 ; EE27]. La présence moyenne est de quinze ans (14,9 années), avec un écart type est de 8,98 qui prouve la grande variation des valeurs. Le minima d'une année s'explique pour deux raisons : La première correspond à un statut de contractuel d'un « jeune » enseignant âgé de 57 ans, la seconde par des affectations (inter ou intra académique) pour deux autres enseignantes. Afin de permettre une exploitation des données représentative de ce groupe nous avons défini huit classes avec une incrémentation de cinq années de présence. La moyenne d'âge pour chacune des catégories est indiquée afin de connaître une corrélation éventuelle entre la présence dans le collège et l'âge moyen. Pour une présentation par sexe : femmes et hommes se reporter en annexe n°1.

La durée du mandat des chefs d'établissement est imposée par l'institution, entre trois et neuf ans, (contrairement à la présence des enseignants qui ne sont pas limitée dans le temps), ils sont contraints à la mobilité ; la présence dans le collège est de fait moindre, cinq ans en moyenne.

Des salariés du privé intègrent les métiers de l'enseignement constituent un groupe spécifique. Dix-sept enseignants de l'enquête sont dans ce cas de figure, ils représentent un cinquième (20,3%) de la population et se répartissent en neuf hommes et huit femmes. En ce qui concerne les PLP, seuls les hommes ont eu une expérience professionnelle antérieure au métier d'enseignant. Quelques chefs d'établissement sont aussi dans ce cas de figure.

La fin de carrière pour les enseignants inclut le départ à la retraite, qui se situe en France, en 2015, autour de soixante-deux ans en moyenne (62,1 ans pour les hommes et 61,8

ans pour les femmes)¹¹² et ne pose pas de problème particulier dans son positionnement, en revanche, le bornage inférieur peut être sujet à discussion. Le choix de limiter à cinquante ans la limite basse pour les enseignants nous est apparu dans un premier temps pertinent au moment de l'enquête exploratoire, cette borne est utilisée dans les statistiques de la DEPP pour définir la classe d'âge des enseignants de cinquante ans et plus, ou par l'INSEE¹¹³. Le ministère de l'Education nationale permet à ses personnels d'accéder à la reconstitution de carrière à partir de la cinquantaine, comme la CARSAT pour les salariés du privé. Lors du traitement et de l'analyse statistique des données il est apparu nécessaire de scinder cette population en deux groupes, l'un dont la limite inférieure est située au-dessus de cinquante-cinq ans et l'autre en dessous, cinquante-quatre ans et moins pour faciliter une part de l'analyse des données quantitatives et qualitatives.

2.1. Population totale et *partition en deux groupes d'âge*

Cette population regroupe 79 enseignantes et enseignants avec 46 femmes (58,2%) et 33 hommes (41,8%). Les soixante-cinq certifiés représentent la part majoritaire avec 82,3% de l'effectif, une seule agrégée, deux PEGC (qui ont voulu conserver leur statut d'origine), cinq PLP, quatre professeurs des écoles et deux contractuels. Toutes les disciplines apparaissent en plus ou moins grand nombre, dont trois documentalistes et une enseignante travaillant dans un dispositif d'insertion des jeunes de l'Education nationale [DIJEN]¹¹⁴. La moyenne d'âge de ce groupe est de 56 ans, avec une amplitude allant de 47 ans à 63 ans.

L'année d'intégration dans l'Education nationale se positionne en moyenne en 1984, soit peu de temps après l'instauration de l'éducation prioritaire ; un petit cinquième (16,5%) est entré dans la profession avant la mise en place du collège unique, et plus du tiers, (39,2%) avant celle de l'éducation prioritaire. L'ancienneté dans l'établissement au moment de l'enquête est de 17 ans (16 ans pour les femmes et 21 ans pour les hommes).

Le tableau ci-après indique la répartition par discipline et par sexe, le nombre d'enseignants rencontrés, les deux groupes d'âges distingué et l'ancienneté dans l'établissement. Pour plus d'informations se reporter à l'annexe n°1.

¹¹²DEPP. Repère & Références Statistiques. Enseignement, formation et recherche 2015.

¹¹³Population selon le sexe et l'âge quinquennal de 1968 à 2013. <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1893204>.

¹¹⁴ Dispositif d'Insertion des Jeunes de l'Education nationale

Disciplines	Sexe		Total	Ancienneté moyenne dans le collège		Age	
	Hommes	Femmes		55 ans et plus	54 ans et moins	55 ans et plus	54 ans et moins
Lettres	0	11	11	0	23	9	2
FLE	1	1	2	16	0	2	0
Lettres-musique	1	0	1	30	0	1	0
Histoire-géographie	4	6	10		12,5	6	4
Anglais	1	6	7	29,3	10,8	3	4
Allemand	1	1	2	1	16	1	1
Espagnol-Portugais	2	3	4	17,3	6	3	1
Mathématiques	0	0	6	20	18	5	1
Physiques-Chimie	0	1	1	0	20		1
SVT	1	1	2	16,5	0	2	0
Technologie	5	1	6	21	6	5	1
EPS	5	5	10	23,9	15	7	3
Documentaliste	1	2	3	22	10,5	1	2
Arts plastiques	0	1	1	7	0	1	0
Musiques	1	2	3	6	21,5	1	2
PE	3	1	4	12,5	15,5	2	2
PLP	3	2	5	25	7,5	3	2
DIJEN	0	1	1	15	0	1	0
Total	33	46	79	19*	14*	53	26

Tableau n°5 : Présentation population : discipline-sexe-ancienneté dans le collège-âge.

* : 19 ans et 14 ans ancienneté moyenne dans le collège

2.1.1 Limite supérieure : 55 ans et plus : 53 enseignants

Nous avons choisi la limite basse à cinquante-cinq ans, en faisant l'hypothèse qu'à partir de ce seuil les probabilités d'obtenir une mutation ciblée sur un établissement particulier est plus réduites. La capitalisation des points de bonification ne suffisent pas nécessairement à la satisfaction des demandes de changements de collège hors éducation prioritaire. Les enseignants demandent souvent un établissement qu'ils ont choisi (pour des intérêts multiples) et ne veulent pas d'un autre établissement en éducation prioritaire. Lorsque le collège demandé n'est pas accessible ils préfèrent rester dans leur établissement. [EE70, p. 933]. Les propos d'enseignants en fin de carrière confirment le choix quant à l'instauration du bornage à cinquante-cinq ans et plus :

J'ai quand même demandé à partir. Il me restait... cinq, six ans à faire. J'ai jamais eu la mutation qui m'intéressait, parce que je voulais un poste particulier, je ne voulais plus partir pour aller n'importe où ! [Une enseignante de lettres. EE70, p. 932].

Ce groupe est composé de cinquante-trois enseignants, se répartissant en 29 femmes (54,7%) et 24 hommes (45,3%) soit 53 personnes, avec une moyenne d'âge se situant à 58,8 ans (Mini 53 ans et maxi 63 ans). La représentativité des 45 certifiés (84,9%) est très largement majoritaire, comparativement aux autres catégories : trois PLP, deux PE, une agrégée et un PEGC. La présence maximum est de quarante ans dans l'établissement pour cette catégorie d'enseignants. Ce groupe sera repéré comme étant la « population n°1 ».

2.1.2 Limite inférieure : 54 ans et moins : 26 enseignants

Nous avons accepté un écart par rapport au seuil de cinquante ans pour neuf enseignants, dont le plus jeune est âgé de quarante-sept ans. La raison de cette dérogation est contextuelle, les enseignants se sont proposés d'eux-mêmes à l'enquêteur, d'autres nous ont été conseillés par les enseignants en fin d'entretien, voire par le chef d'établissement. Nous avons interviewé ces enseignants qui ne correspondaient pas exactement à ce que nous avons défini comme la limite basse de la fin de carrière. La pertinence de cette incorporation tient dans les contenus des entretiens, elle nous est apparue postérieurement dans le travail d'analyse c'est pour cette raison que ces neuf enseignants ont été intégrés. Le groupe des 54 ans et moins sera identifié comme « population n°2 » dans l'exposé des travaux statistiques.

2.2 Temps partiel et congé de maladie ordinaire.

Pour clore cette brève présentation, nous indiquons la proportion des temps partiels et des congés de maladie ordinaire utilisés par les enseignants enquêtés.

Au niveau national, dans le second degré, la proportion des enseignants titulaires à temps partiel est de 9% des personnels, elle varie selon les lieux d'affectation, et s'établit à 10,7% en collège. Le statut est un élément de variation, c'est parmi les certifiés et les PEGC que le temps partiel est le plus répandu, respectivement 10,1% et 15,3%. C'est aussi dans ces deux catégories que le taux de féminisation est le plus important (61,5% pour les certifiés et 56,7% pour les PEGC)¹¹⁵.

Le groupe d'enseignants en fin de carrière de l'enquête fait apparaître un usage des temps partiels proche des données nationales ; un dixième de l'effectif (8,8%). La réduction du temps de travail a été choisie par cinq femmes et se répartit de la façon suivante : 9/18^e pour trois enseignantes, 12/18^e et 16/18^e pour les deux autres ; deux hommes ont opté pour un

¹¹⁵ DEPP. Repère & Références Statistiques. Enseignement, formation et recherche 2015.

allègement du temps de travail, un délégué syndical est à mi-temps et un enseignant à 16/18^e. La population des 55 ans et plus regroupe la très grande majorité des enseignants six sur sept qui prennent des temps partiels. Une pratique utilisée par les enseignants pour maintenir la soutenabilité du travail et l'envie d'enseigner est le premier motif organisant le choix. (Cau-Bareille, 2012).

Les congés de maladie ordinaire ¹¹⁶ [CMO] sont relatifs aux arrêts de travail et octroyés pour des raisons médicales ¹¹⁷, l'absence maximale admise est d'un an ¹¹⁸, les congés de maternité sont apparentés au même régime et relèvent des mêmes droits. Le ministère de l'Éducation nationale pour l'année 2013-2014 déclare des absences concernant les congés de maladie ordinaire pour 43,4% de ses personnels ; ils sont plus utilisés par les femmes (47,6% et 45,7% hors congés maternité) avec une durée moyenne de 16,2 jours. Cette valeur recouvre des disparités importantes ; elle augmente avec l'âge, 23,5 jours pour les enseignants âgés de soixante ans ¹¹⁹.

Les enseignants affectés dans les établissements de l'éducation prioritaire emploient plus les congés de maladie ordinaire (49%) que ceux qui ne sont hors éducation prioritaire (46,5%). Les enseignants de moins de trente ans sont plus touchés (50%), les cinquante ans et plus sont moins altérés par les CMO (47%) et les écarts entre éducation prioritaire et hors éducation prioritaire suivent les classes d'âge ¹²⁰. La diminution de la part supplémentaire des CMO peut s'expliquer selon nous par un « effet de sélection ». D'une part, les jeunes enseignants nommés dans ces contextes ne les ont pas choisis et peuvent être plus sujets aux arrêts de maladie et d'autre part les arrêts dus à la maternité sont plus consommés en début de carrière. Les fins de carrière utilisent beaucoup moins de CMO que les enseignants en début et milieu de carrière.

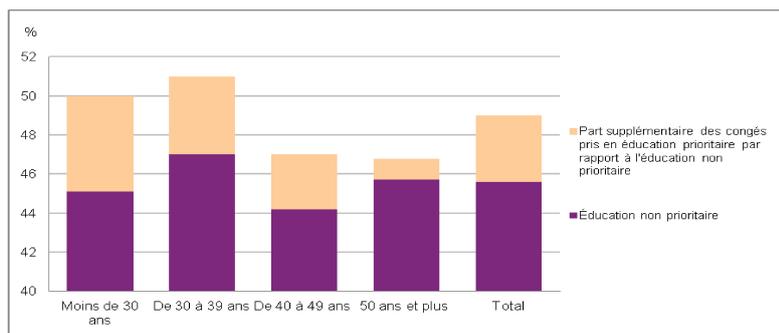
¹¹⁶ Le congé de maladie ordinaire vous est attribué si vous êtes atteint d'une maladie qui ne présente pas de gravité particulière. La durée maximale d'un congé maladie ordinaire est d'un an. Modalités consultables sur I-Prof et sur : <https://www.service-public.fr>. Décret n° 2014-1133 du 3 octobre 2014 relatif à la procédure de contrôle des arrêts de maladie des fonctionnaires. JO du 06 octobre 2014) et note d'information 16-2014.

¹¹⁷ Décret n° 2014-1133 du 3 octobre 2014 relatif au contrôle des arrêts de maladie des fonctionnaires.

¹¹⁸ Loi 84-16 du 11 janvier 1984 portant sur les dispositions statutaires relatives à la fonction publique de l'Etat : articles 34-2, 34 bis et 65.

¹¹⁹ DEPP. Note d'information n°7, février 2015. Les congés de maladie ordinaire des enseignants du secteur public. Source : MEN-DEPP.

¹²⁰ DEPP. Note d'information n°7, février 2015. Les congés de maladie ordinaire des enseignants du secteur public. Source : MEN-DEPP - fichiers de congés EPP-Agape.



Légende
 Couleur foncée : CMO hors éducation prioritaire
 Couleur claire : Part supplémentaire des CMO pris en EP

Figure n°2 *Proportion d'enseignants du collège ayant pris un CMO et durée moyenne des CMO par âge, en 2012-2013, en et hors éducation prioritaire. Source : MENESR-DEPP - fichiers de congés EPP-Agape.*

En ce qui concerne la population enquêtée, les déclarations des enseignants donnent 2,4 jours en moyenne sur l'année 2015-2016, le maximum s'établit à 93 jours (population n°1). Onze enseignants ont des absences qui concernent des accidents nécessitant des arrêts longs entre 15 et 93 jours.

	Population n°1 : 55 ans et plus		Population n°2. 54 ans et moins		Ensemble de la population	
	CMO	Arrêts 15 jours et plus	CMO	Arrêts 15 jours et plus	CMO	Arrêts 15 jours et plus
Proportion d'enseignants ayant pris des CMO	32%	25%	30%	1,2%	30,3%	12,6%
Nombre de jours en moyenne	2,05	5,03	1,15	3,84	1,75	4,64

Tableau n°6 : Les CMO des populations n°1 et n°2 et ensemble en 2015-2016.

Les congés de maladie ordinaire qualifiés de longs sont ceux qui sont supérieurs à 15 jours, les entretiens font apparaître, pour cette catégorie, des accidents mineurs (entorses) ou plus lourds (fracture, hospitalisation). Les renseignements concernant la population sont disponibles dans les annexes n°1.2 à 1.5.

Les données fournies par la DEPP donnent les renseignements suivants pour l'année 2015-2016 :

	Classification	Nombre moyen de jour de CMO par agent	Nombre moyen de jour tous congés par agent
Enseignants de plus de 50 ans	Education prioritaire	1,17	1,24
	Ensemble des enseignants	0,97	1,05
Ensemble des enseignants	Education prioritaire	1,27	1,42
	Ensemble des enseignants	1,03	1,15

Tableau n°7 : Nombre de jours moyen tous congés et congés de maladie ordinaire selon l'âge en 2015-2016. Sources : Annuaires EPP-AGAPE 2015-2016

Au plan national les enseignants en fin de carrière des collèges de l'éducation prioritaire consomment un peu plus d'arrêts (écart de 0,20). Cette classe d'âge est toutefois moins affectée par les congés de maladie ordinaire, que ce soit dans l'éducation prioritaire ou en dehors, l'explication vient en partie des congés de maternité des plus jeunes.

La population de l'enquête se situe au-delà des valeurs nationales, mais le groupe est trop restreint pour envisager une comparaison. Paradoxalement, les chefs d'établissement nous ont déclarés pour la plupart, que les arrêts dus aux congés de maladie ordinaire étaient en dessous de la moyenne académique, ce qui indiquerait que les arrêts n'entravent pas le fonctionnement du collège. Il apparaît dans certains entretiens qu'une présence maintenue coûte que coûte accentue la fatigue en fin de carrière confirmant certains résultats de recherche. (Molinié, Gaudart & Pueyot, 2012).

CONCLUSION

L'enquête dans vingt établissements d'un département où se situe l'agglomération de Coulangeat, entre 2013 et 2015, a concerné soixante-dix-neuf enseignants. L'approche statistique montre des réalités sociologiques permettant d'articuler les niveaux « micro » des acteurs dans les établissements, et « macro » à l'échelle nationale. Les deux étant sous l'influence des politiques compensatoires de l'éducation prioritaire. Il apparaît ainsi que les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire sont très majoritairement issus des classes populaires. Par ailleurs, ces enseignants se situent dans la moyenne supérieure concernant le recours aux congés maladies de 15 jours et plus, mais pas pour les congés plus courts [CMO]. Un grand nombre d'enseignants ont

transité dans ces contextes et les ont quittés. Nous n'avons rencontrés que ceux encore présents lors de notre enquête. La séparation, en deux populations distinctes, selon les âges, éclaire de façon saisissante la stabilité en éducation prioritaire.

CINQUIEME PARTIE :

RESULTATS DE L'ANALYSE DES

DONNEES:

LES DETERMINANTS DE LA

STABILISATION EN EDUCATION

PRIORITAIRE DES ENSEIGNANTS EN

FIN DE CARRIERE

Les contextes de l'éducation prioritaire feraient-ils des enseignants qui travaillent dans ces environnements une catégorie particulière ? Les résultats issus de l'enquête « Enseigner en ZEP est-ce encore le même métier ? » (Guillaume, 2001) montrent que l'acceptation de la posture d'éducateur apparaît pour plus de 70% des enseignants comme une composante normale, toutefois elle altère la transmission des savoirs pour 30% d'entre eux. Les contenus disciplinaires et leur transmission traditionnelle sont remis en cause par 60% des enseignants en éducation prioritaire, pour 50% de ceux-ci qui sont hors ZEP. Les aspects d'indiscipline, d'incivilité ou de violence sont corrélés à un faible niveau scolaire et entraînent des problèmes de comportements (13% en ZEP contre 6% hors ZEP). Les contextes de l'éducation prioritaire modifient donc l'appréciation que les enseignants ont de leur métier et les avis divergent entre ceux qui sont dans les établissements ordinaires et pensent qu'enseigner en éducation prioritaire relève d'un métier différent (58%), de ceux qui sont dans ces environnements estimant, seulement pour un tiers (34%) d'entre eux, que c'est le cas. Les constats sont donc différents sur l'appréciation du métier, selon que l'on enseigne en éducation prioritaire ou hors éducation prioritaire. L'appartenance à une labellisation poserait-elle une césure d'appréciation entre ceux qui sont dans et hors éducation prioritaire ? L'enquête montre le décalage entre la représentation qu'ont les enseignants en milieu ordinaire sur le fait d'enseigner en éducation prioritaire et l'appréciation des enseignants qui y travaillent. Les enseignants composant la population enquêtée appartiennent à un même département de l'académie de Coulongeat. Les données du rectorat confirment une surreprésentation des enseignants de moins de 35 ans dans les collèges de l'éducation prioritaire, 40,1 % pour seulement la moitié 21,6% hors EP. (Annexe 3.1.3, tableau 1). Les enseignants de plus de cinquante ans suit représentent une part de 12,3% dans l'éducation prioritaire alors qu'ils sont le double, 24,8% hors EP. (Annexe 3.1.3). L'âge des enseignants est donc un facteur qui singularise les collèges, entre ceux qui appartiennent à l'éducation prioritaire et ceux qui sont hors de cette catégorisation. Ensuite, la présence dans les établissements varie selon que les établissements sont en éducation prioritaire ou hors éducation prioritaire. La présence de moins de deux ans concerne 46,2% des effectifs d'enseignants en éducation prioritaire pour le département de Coulongeat, lorsqu'elle est supérieure à huit ans, seulement 17,6% des enseignants sont concernés, pour 32,1% hors éducation prioritaire.

Lorsque la variable de la persistance en éducation prioritaire est examinée, elle confirme une réelle déperdition, 17,8 % des enseignants ont une ancienneté de plus de huit ans alors qu'elle atteint 32,8% hors EP (Annexe 3.1.3). Cependant, les enseignants de la population enquêtée estiment, dans la très grande majorité, appartenir à un corps professionnel commun et que les environnements ne les distinguent pas de leurs collègues.

Je trouve qu'il y a un vrai, un vrai respect mutuel, quand on est dans les réunions inter profs, on se sent pas du tout : « Ah ben ouais... il enseigne en ZEP » alors... pas du tout !

[Un enseignant de musique. EE74, p. 1011].

L'exercice ordinaire du métier qui consisterait à transmettre des savoirs s'en trouve complexifié et requiert des approches adaptées. Les enseignants soulignent pour la plupart que les enfants composant leurs publics sont identiques aux autres, seules leurs conditions de vie sont différentes, ils engagent plus fortement une posture d'éducateur. De plus, la labellisation masque des spécificités locales : des collèges situés sur un même territoire communal peuvent être très différents. La labellisation et la catégorisation s'expliquent par les politiques de compensation mises en œuvre par l'action publique et un « découpage politico-administratif » (Frاندji, 2008, p. 16) ; les caractéristiques sociohistoriques de la ville, du quartier qui échappent parfois aux acteurs (chefs d'établissement et enseignants) font de chaque collègue des singularités comme l'ont décrit les délégués à la politique de la ville.

La grande diversité des parcours des individuels et les nombreuses répercussions du choix des acteurs font du maintien dans l'établissement d'abord un choix ou une « obligation » (en cas d'absence de mutation). Cependant, d'autres éléments peuvent influencer sur la persistance dans le collège. L'analyse de nos données montre que le pilotage et l'effet du chef d'établissement, ainsi que les équipes pédagogiques demeurent les facteurs clés du maintien dans le collège.

Nous avons distingué plusieurs catégories dans la population : les PLP et les professeurs de technologie, du fait de la relation donnée à la fabrication manuelle qui les différencie de leurs collègues. Les professeurs d'EPS qui se singularisent de leurs collègues par la relation au corps (certains ont été sportifs de haut niveau) et à la multiplicité des lieux d'exercice. Ensuite, les enseignants de Lettres, et d'histoire-géographie qui ont se distinguent par une plus grande stabilité dans ces environnements.

CHAPITRE 1 :
LES DISCIPLINES ET LES AGES FONT DES
DIFFERENCES

Les enseignants en fin de carrière disent qu'ils ne constituent pas un groupe particulier dans le collectif de travail. Les chefs d'établissement en revanche adoptent des attitudes plus nuancées. Certains constatent le retrait d'enseignants en fin de carrière sur les projets ou dans les dispositifs internes et peuvent même constituer un frein alors que d'autres témoignent d'un engagement toujours présent.

L'intégration au collectif de travail :

Ah non, non, ils sont... ils sont à part. [...] Ben, ils sont pas dans les projets ! Ils sont pas dans les projets. Ils sont pas moteurs dans les équipes, voire ils sont freins. Madame Naak, un peu moins parce que là, l'équipe de Lettres je les ai pas mal bousculés cette année
[Chef d'établissement. ECE13, p. 1192].

Je ne les considère pas comme des anciens, ce n'est pas un groupe à part entière, il y a une « symbiose » entre ces anciens enseignants et les nouveaux. Pas de clivage. Des personnalités marquantes, des personnes très investies, comme monsieur Baldassi qui fait 4h00 supplémentaires. Il n'y a pas de ruptures d'âge entre ces enseignants.
[Cheffe d'établissement. ECE11, p. 1177].

Les anciens, et donc cette culture... culture forte, à la fois d'attachement à son établissement scolaire qui a changé sur les vingt dernières années, et l'incompréhension de ces personnes qui sont confrontées à ce changement qui leur échappe.
[Cheffe d'établissement. ECE17, p. 1219].

Néanmoins, les dynamiques internes maintiennent des enseignants dans un investissement important :

Elle [EE67] a fait un projet sur un court métrage l'année dernière, beaucoup d'investissement, beaucoup de temps. [Chef d'établissement. ECE14, p. 1199].

Les séparations peuvent se réaliser avec l'âge sur des activités pédagogiques mais aussi sur le registre convivial entre trentenaires et quinquagénaires. Les centres d'intérêts évoluent dans les cycles de vies, les séparations restent en premier lieu individuelles :

Non, dans le collectif, mais elles ne font plus partie des sorties extérieures ! Voyez, les trentenaires sortent, restaurants, machin chose, c'est un peu ça part, quoique... forcément.
[Enseignante de SVT. ECE10, p. 1174].

La faiblesse du nombre d'anciens dans le collège peut entraîner une sensation d'isolement d'autant plus forte si elle est agrégée à la nostalgie de la création de l'éducation prioritaire et à l'appartenance à des mouvements militants. :

Déjà, on n'est pas nombreux... Non, non, et puis c'est ouvert ! Après, il y a plus de distance avec certains profs parce que pour nous ils ont, enfin, pour nous, à notre point de vue, ils ont pas le profil pour bosser ici quoi ! [Enseignant d'EPS. EE01, p. 22].

De la création des zones prioritaires il ne reste que les traces nostalgiques, les enseignants en fin de carrière savent que la « légitimation ne peut pas venir d'ailleurs que de leur pratique

langagière et de leur interaction communicationnelle » (Lyotard, 1979, p. 68). La survivance des mondes disparus les confine parfois à endosser le statut de « vieux dinosaures » [EE03, p. 42] attribué par les jeunes collègues, mais aussi entre anciens [EE69, p. 920].

1 DEUX GROUPES D'ÂGE (55 ANS ET PLUS, 54 ANS ET MOINS) : UN EFFET DE SEUIL

Nous avons dans un premier temps comparé l'ensemble de l'effectif et les enseignants les plus âgés (55 ans et plus) considérant deux groupes d'âge, établi des graphes avec en abscisse l'ancienneté dans l'établissement par classes d'âge avec une incrémentation de cinq ans, et en ordonnée le nombre d'enseignants par groupe. Le graphe 1 représente la distribution de l'ancienneté dans l'éducation prioritaire pour l'ensemble de la population (79 enseignants) ; le graphe 2 celui des cinquante-cinq ans et plus (53 enseignants) retenus selon nos critères. On constate qu'il s'agit de deux courbes en cloche. Plusieurs raisons à cela. Il y a eu un début à l'éducation prioritaire, puis une montée en puissance et enfin l'installation d'un flux continu de recrutements et de départs. Si on lit le graphe de droite à gauche, c'est-à-dire en partant des professeurs les plus âgés, les débuts correspondent aux tranches d'âge 31-35 et 36-40. Ces enseignants sont certainement les témoins de la mise en place de l'éducation prioritaire, ils sont nés entre 1955 et 1956. Ils sont restés toute leur carrière dans cet environnement. Les effectifs sont faibles, ce qui est normal au regard de l'âge car un certain nombre d'entre eux sont partis. Nous supposons que ceux qui présentent entre seize et trente ans d'ancienneté sont ceux qui ont été recrutés lors de la montée en puissance de l'EP par l'instauration du collège unique. Enfin, les dernières années correspondent à un régime stationnaire : les derniers recrutés (jeunes ou moins jeunes) le sont en fonction des départs des plus anciens. Le système est globalement stable. Lecture de la figure n°4 : Il y a six enseignants dont l'ancienneté est comprise entre un et cinq ans, avec une moyenne d'âge de 54 ans, etc.

Ensemble de la population : 79 enseignants

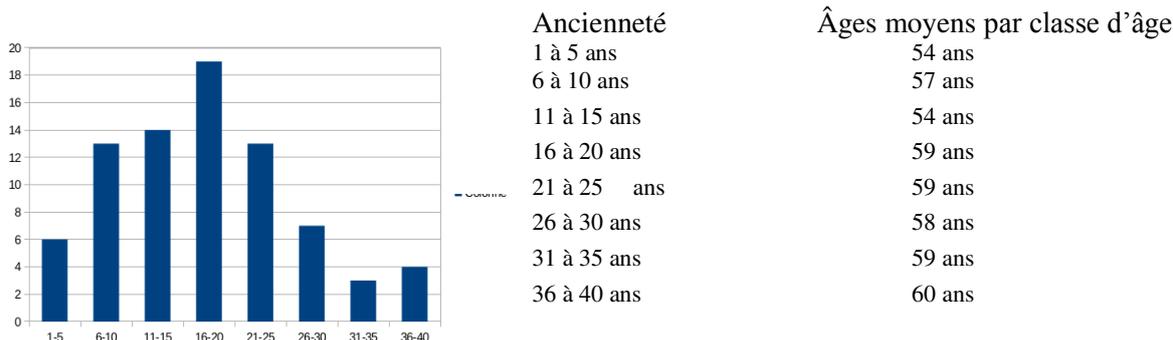


Figure n°3 : Histogramme Ensemble de la population : 79 enseignants. Ancienneté dans l'établissement et nombre d'enseignants par catégorie. Incrémentations de cinq ans. 2015.

Un resserrement des limites entre cinquante-cinq ans et le départ à la retraite a été choisi dans une seconde option. La diminution de l'écart entre les âges a été motivée au regard de la durée de travail restant. Elle peut être déterminante dans le choix de rester ou de partir d'un établissement. Un enseignant n'envisage peut-être pas de la même façon une perspective de mutation s'il reste sept ans ou douze ans à effectuer dans le métier avant de prendre la retraite ; la difficulté du contexte peut renforcer le choix du changement. Cette nouvelle classification donne une autre configuration ; la population se réduit à 53 enseignantes et enseignants. L'allure de la courbe est toujours en cloche.

Population des 55 ans et plus

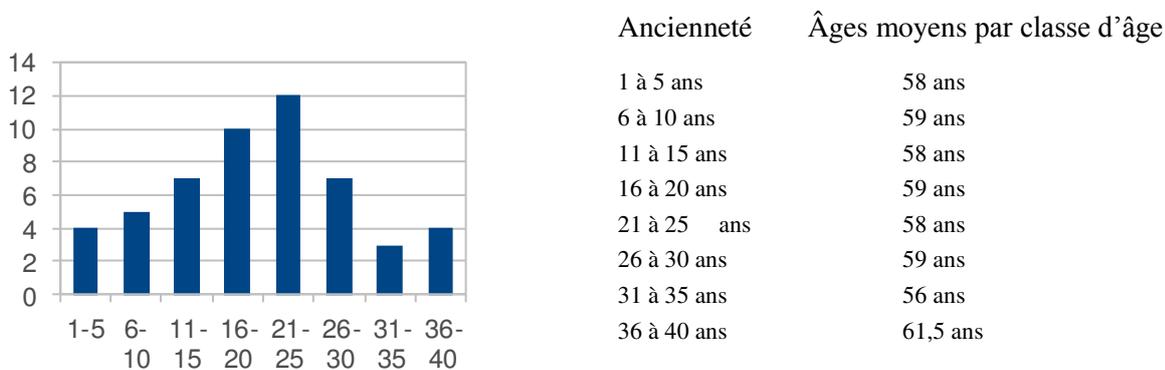


Figure n°4: Histogramme Population n°1 : 55 ans et plus : 53 enseignants
Années de présence dans l'établissement et nombre d'enseignants par catégorie. Incrémentations de cinq ans. 2015

La comparaison de ces deux graphes fait apparaître un déplacement des maxima de présence. Le maximum se rapporte à la catégorie de 16 à 20 ans d'ancienneté dans l'établissement rassemblant le plus grand nombre d'enseignants de notre population (figure n°5), qui se déplace vers celle de 21 à 25 ans d'ancienneté pour les 55 ans et plus (figure n°6).

Une explication peut être proposée à la surreprésentation des 55 ans et plus, qui concerne les recrutements des personnels enseignants dans le temps. La fin de l'enquête s'est close en 2015, cette catégorie est âgée de 58 ans en moyenne, ce qui donne 1957 comme année de naissance. En faisant l'hypothèse que ce groupe a passé une licence, l'entrée dans le métier s'est réalisée autour de 1978. Durant cette décennie le ministère a recruté plus de soixante-mille enseignants¹²¹. Les maxima correspondent à l'évolution du nombre de postes offerts qui ont été mis au concours, c'est l'explication plausible que nous retenons. La proportion de femmes dans ce groupe diminue à 54,7% au lieu de 58,2% précédemment, celle des hommes augmente et passe de 41,8% à 45,3%. Toutefois, les effets éventuels de l'appartenance disciplinaire sur la présence dans l'établissement n'apparaissent pas dans cette comparaison.

2 EFFET DE L'APPARTENANCE DISCIPLINAIRE SUR LA LONGEVITE EN E.P.

L'organisation des enseignements hors option¹²² prévue par le ministère impose une répartition réglementaire du cycle 3 (6^{ème}) et du cycle 4 (5^{ème} 4^{ème} 3^{ème}). Les horaires de tous les cycles ont été totalisés par discipline. En français par exemple, sur l'ensemble du parcours (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) il faut 17h30 par semaine pour assurer l'enseignement des lettres qui se traduit en postes d'enseignant. L'obligation de service d'un certifié de 18h00 par semaine nécessite, pour les lettres, 0,97 poste prévu par la DHG (17h30 / 18h00) pour une classe à l'effectif normal. (Nous n'avons pas tenu compte des temps partiels, ni des deux heures supplémentaires qui peuvent être imposées sauf dans certaines situations). Les disciplines consomment donc en fonction des horaires d'enseignement des besoins en postes différents. Deux matières se détachent : le français (17h30) et les mathématiques (15h00), puis deux autres avec des besoins proches : l'anglais et l'EPS (13h00). L'effet mécanique de cette distribution implique que dans un établissement courant les enseignants de Lettres ou de mathématiques doivent être plus nombreux que ceux de technologie (6h30) par exemple.

Les besoins sont indiqués dans le tableau n°8 ci-après :

¹²¹ Réponse du Ministère de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche publiée dans le JO Sénat du 27/11/2003, p. 3457.
Source : élèves-scolarité. Enseignants face à élèves - Bases relais. La ligne équivalente temps plein (ETP) est le rapport entre les personnes physiques (nombre d'enseignants) et le taux de temps partiel (nous avons pris une quotité de temps partiel de 90 %).

¹²² La grille horaire au collège hors option Source : www.reformeducollege.fr/emploi-du-temps/grille-horaire-hors-options et : www.education.gouv.fr/cid80/les-horaires-par-cycle-au-college.htm. Se reporter à l'annexe n°3.1

Disciplines	Total	Nombre de poste	Disciplines	Total	Nombre de poste
Français	17h30	0,97	Mathématiques	15h00	0,83
Histoire géographique	12h30	0,69	SVT	6h00	0,33
LV1 : Anglais	13h00	0,72	SPC	5h00	0,28
LV2 :	6h00	0,33	Technologie	6h30	0,36
Arts plastiques	4h00	0,22	EPS	13h00	0,72
Musique	4h00	0,22			

Tableau n°8 : Organisation institutionnelle des enseignements.

Le nombre de poste est obtenu en divisant l'horaire sur l'ensemble du cycle par 18h00 horaire hebdomadaire d'un certifié.
Exemple EPS : 13h00 / 18h00 = 0,72 poste temps plein.

Les enseignants qui composent la population enquêtée ne constituent pas un échantillon constitué par nous, ils préexistent à notre venue. Au regard des besoins disciplinaires édictés par l'institution pour la bonne réalisation des programmes d'enseignement et la distribution des disciplines dans la population, il nous est apparu pertinent d'effectuer une comparaison entre les besoins définis par la DHG et la répartition dans la population de l'enquête. Dans cette présentation nous n'avons pas retenu les PLP (5) et les PE (4) affectés en SEGPA, l'enseignante coordonnatrice du DIJEN(1) qui a un statut particulier, les enseignants en français langue étrangère FLE (2), le PEGC de Lettres et musique (1), les documentalistes (3). La population référencée est de 63 enseignants pour les 79 qui constituent l'ensemble de la population enquêtée. Nous proposons de comparer les besoins de chaque discipline dans un cycle complet (de la 6^{ème} à la 3^{ème}) avec l'ensemble de la population et le groupe d'enseignants les plus âgés (population n°1). Il y a-t-il une concordance ou des distorsions au niveau disciplinaire entre les besoins définis la DHG et la distribution des disciplines dans le groupe étudié ?

Tableau n°9 : Répartition des postes selon les disciplines et les enseignants.

Disciplines	Nombre d'enseignants		Classement		
	Ensemble de la population	Population n°1 : 55 ans et plus	Par besoin de la DHG.	Ensemble de la population	55 ans et plus
Français	11	9	1 ^{er}	1 ^{er}	1 ^{er}
Mathématiques	6	5	2 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
LV1 : Anglais	7	3	3 ^{ème}	4 ^{ème}	7 ^{ème}
LV2 :	6	6	7 ^{ème}	5 ^{ème}	3 ^{ème}
Histoire géographique	10	6	5 ^{ème}	2 ^{ème}	3 ^{ème}
SVT	2	2	7 ^{ème}	8 ^{ème}	8 ^{ème}
Technologie	6	5	6 ^{ème}	5 ^{ème}	5 ^{ème}
SPC	1	0	9 ^{ème}	9 ^{ème}	10 ^{ème}
Arts plastiques	1	1	10 ^{ème}	9 ^{ème}	9 ^{ème}
Musique	3	1	10 ^{ème}	7 ^{ème}	9 ^{ème}
EPS	10	7	3 ^{ème}	2 ^{ème}	2 ^{ème}
Total enseignants	63	45			

Pour les langues vivantes secondes le nombre de poste en espagnol (2), portugais (1) et allemand (1) qui apparaissent en italique ne tiennent pas compte des différentes options et n'entrent pas dans la comparaison.

Les valeurs observées pour l'ensemble de la population retenue (63 enseignants) et leur classement en nombre d'enseignants dans certaines disciplines ne correspondent pas à l'affectation qui serait attendue dans une organisation normale des enseignements. A titre d'exemple, les besoins en mathématiques donnent pour l'ensemble du premier cycle quinze heures par semaine (tableau n°9), et treize heures semaine en EPS. La conséquence mécanique voudrait que les enseignants de mathématiques soient plus nombreux que ceux d'éducation physique et sportive c'est ce qui serait attendu dans une attribution normale des enseignements, d'autant que le nombre de classes accentue le différentiel de deux heures (il n'y a pas qu'une seule classe de sixième). Ce n'est pas le cas pour l'ensemble de la population étudiée (63 enseignants). Ils sont six présents en mathématiques pour dix en EPS (dont un temps partiel à 9/18^e).

Une observation similaire peut être observée entre les mathématiques (quinze heures par semaine) et la technologie (six heures et demie par semaine), le nombre d'enseignants dans chacune de ces matières devrait être dans un rapport du simple au double, ce n'est pas ce que révèle la comparaison entre la répartition des enseignements de la DHG et la réalité de la population, il y a le même nombre d'enseignants (six) dans chacune des deux disciplines.

La corrélation n'est pas établie entre les volumes horaires des enseignements nécessaires qui requièrent un nombre de postes donnés et la répartition attendue dans ce groupe d'enseignants en fin de carrière au regard de l'organisation des enseignements. La distorsion statistique met en évidence, pour certaines disciplines, une inadéquation entre les besoins établis par la DHG et la représentation effective dans la population.

Il est évident que l'âge des enseignants dans un collège suit une pyramide, les statistiques indiquent que les contextes de l'éducation prioritaire apportent une dissymétrie dans cette répartition : il y a plus de jeunes enseignants en début de carrière. Cela étant posé, les renouvellements générationnels devraient correspondre à la répartition des enseignements édictée par le ministère avec une certaine variation ; cependant la distorsion observée révèle une dissymétrie statistique au regard de l'âge. L'appartenance à certaines disciplines serait-elle une variable favorable au maintien des enseignants dans le contexte de l'éducation prioritaire? Quelle sont les facteurs explicatifs de ces variations ?

La comparaison entre l'ensemble de la population (63 enseignants) et le groupe des cinquante-cinq ans (45 enseignants) montre des variations du nombre d'enseignants dans les disciplines. La disparition des sciences physiques et chimie est effective, une certaine stabilité en lettres et mathématiques est réalisée, alors qu'un écart de deux postes d'enseignants en fin de carrière apparaît en musique et de trois en EPS. La discipline de l'histoire-géographie passe de dix enseignants en fin de carrière à six. Un premier constat montre, selon les disciplines, des effets plus ou moins marqués selon que la classe d'âge se resserre autour des enseignants de cinquante-cinq ans et plus. Un second constat indique le maintien de la dissymétrie entre les enseignants de mathématiques et ceux de technologie, en revanche l'égalité est conservée et conforte la surreprésentation des enseignants de technologie par rapport aux besoins.

Deux processus sont à l'œuvre, se combinent ou non selon les disciplines. Le premier correspond à l'inadéquation entre les besoins disciplinaires définis par le ministère et la représentativité des disciplines dans la population étudiée. Le second phénomène s'établit avec le resserrement autour de la classe d'âge des enseignants de cinquante-cinq ans et plus. L'effritement se réalise entre l'effectif global et le groupe des enseignants âgés de plus de cinquante-cinq ans dans certaines disciplines (l'histoire-géographie) ou leur disparition comme les sciences physiques et chimie [SPC].

D'un côté, l'avancée en âge dans la carrière semblerait modifier la présence d'enseignants en fin de carrière dans notre population dans certaines disciplines. Les effets du vieillissement occasionnent-ils la disparition d'enseignants en fin de carrière comme en sciences-physiques ou leur moindre présence ? De l'autre côté, les différences entre les besoins requis par la DHG et la représentation disciplinaire dans la population n°1 se maintiennent. La représentativité des mathématiques est déficitaire à l'aulne de la répartition des enseignements, mais elle reste relativement stable entre les deux groupes d'âge. Cette observation constitue-t-elle un paradoxe ?

Une première explication envisageable est que les enseignants de mathématiques quittent les collèges en éducation prioritaire mais ceux qui restent se maintiennent longtemps. Une seconde analyse peut être avancée, ce sont les jeunes qui n'ont pas demandé à être affectés dans ces établissements qui partent alors que les enseignants en fin de carrière ont trouvé de l'intérêt à rester.

3 SIMULATION CONCERNANT LA POPULATION N°1 (55 ans et plus)

Nous avons envisagé dans cette simulation, ce que « devrait » représenter une répartition conforme aux définitions de l'organisation des enseignements par discipline. Afin de simplifier notre démonstration nous avons ôté les cas particuliers : FLE, documentaliste, DIJEN, PEGC lettres classiques et modernes, PLP et PE en SEGPA, etc. pour lesquels nous n'avons pas d'éléments de comparaison. L'échantillon est composé de quarante-trois enseignants. Deux facteurs ont été retenus : le premier est relatif aux propos des personnes issus des entretiens, le second nous a conduit à ne conserver que les solutions maximisant le nombre de postes entiers, afin de minimiser les effets des temps partiels difficilement maîtrisables dans cette simulation. Nous avons arrondi les résultats au demi-poste le plus proche, mais en minimisant le nombre de demi-postes. Nous avons choisi comme pivot les enseignants d'EPS qui n'avaient pas manifesté de raison particulière de partir lors des entretiens. De fait, les professeurs d'EPS en fin de carrière présentent une présence moyenne d'environ vingt-six ans (26 années) ; nous pouvons donc penser légitimement qu'il s'agit d'une population stable. Par ailleurs, cette discipline n'est pas marginale dans la répartition. Le pivot de sept professeurs d'EPS (population 55 ans et plus) associé à une approche par régression a permis de stabiliser une population de 51 enseignants. En simplifiant, notre démarche est la suivante : si sept enseignants sont requis en EPS, quelle serait la distribution des autres disciplines ?

La répartition ainsi obtenue est en adéquation avec l'organisation des enseignements imposée par le ministère. A titre d'exemple les sept enseignants d'EPS sont mis en relation avec les 13h00 nécessaires dans la répartition des enseignements, (parité due au pivot). Les mathématiques nécessitent 15h00 et huit professeurs seraient requis dans cette simulation (tableau n°9) alors qu'ils ne sont que cinq dans la population ; le déséquilibre subsiste en technologie : trois professeurs de technologie seraient nécessaires pour les cinq présents dans les fins de carrière. La dissymétrie disciplinaire est donc effective. Le tableau n°10 ci-dessous résume les résultats de la simulation comparativement à la population n°1, les cinquante-cinq ans et plus.

Disciplines	Total		Résultats de la Simulation	Réalité de la population n°1 :55 ans et plus
Français	17h30		8	9
Mathématiques	15h00		8	5

LV1 : Anglais	13h00		6		3
LV2 : Espagnol, etc.	6h00		3		4
Histoire géographie	12h30		7		6
SVT	6h00		3		2
Technologie	6h30		3		5
SPC	5h00		2		0
Arts plastiques	4h00		2		1
Musique	4h00		2		1
EPS : Valeur pivot	13h00		7		7
Total enseignants			51		43

Tableau n°10 : Simulation sur la population n°1 (55 ans et plus)

La comparaison de cette simulation théorique avec la population n°1, (les enseignants de 55 ans et plus) laisse apparaître la surreprésentation de la technologie, elle est moindre en lettres et LV2, et la sous-représentation des disciplines scientifiques (mathématiques et sciences physiques et chimie), artistiques (arts plastiques et musique) et LV1 est effective.

Ces résultats doivent être tempérés car la simulation s'adresse à un collège « théorique » qui n'existe pas et ignore donc les effets de contexte. Toutefois, nous estimons que les résultats demeurent valides au regard d'une asymétrie entre les besoins théoriques et la réalité de la distribution dans la population n°1.

La simulation permet de constater plusieurs effets corrélés entre la présence dans l'établissement et l'appartenance disciplinaire. Les données empiriques de la population d'enseignants en fin de carrière telle qu'elle apparaît dans la population n°1 soutiennent cette hypothèse. La répartition met en évidence des représentations disciplinaires non homothétiques aux exigences institutionnelles.

Premier constat : Dans les disciplines littéraires, huit enseignantes seraient seulement nécessaires alors que nous en comptabilisons neuf effectives. Une première explication est peut être donnée par un mi-temps (9/18^e) d'une enseignante de lettres [EE29], mais elle est tempérée par la présence d'un PEGC Lettres-musique qui n'a pas été comptabilisé. Les explications se situent donc ailleurs que dans la seule approche statistique qui ne fait que mettre en évidence une certaine stabilité.

Deuxième constat : La discipline de l'histoire-géographie est là aussi stable, ce qui correspond bien aux dires des six enseignants en fin de carrière que nous avons rencontrés,

qui ne manifestent pas de velléités de changement dans leur situation. L'éducation prioritaire apparaîtrait comme un environnement non discriminatif quant à la présence de cette discipline, il reste cependant à vérifier cette observation par l'analyse des entretiens.

Troisième constat : La technologie est surreprésentée mais concerne moins d'enseignants, d'autres caractéristiques spécifiques à cette discipline peuvent expliquer cet excès. L'incidence d'un temps partiel (16/18^e) est négligeable [EE39], d'autant que ces enseignants déclarent faire des heures supplémentaires. Hormis les fluctuations statistiques inhérentes à un groupe réduit, nous pouvons néanmoins conclure que ces enseignants, eux aussi, ont fortement tendance à rester en place.

Quatrième constat : Des disciplines ont soit disparu comme les sciences physiques et chimie alors que deux postes d'enseignement sont requis, ou sont sous-représentées comme les mathématiques avec une différence négative de trois postes (tableau n°10). La carence pour les disciplines artistiques : musique et arts plastiques est tangible.

Des hypothèses peuvent être retenues en ce qui concerne des recrutements tardifs d'enseignants, juste avant notre venue, qui ont pu modifier la composition des disciplines au sein de l'établissement, mais cette piste est trop liée aux contextes locaux pour apporter des interprétations pertinentes. Toutefois, elle ne doit pas être écartée puisque l'ensemble des personnes que nous avons rencontrées au collège Charles Duffon [EE62 à EE65] ont quitté l'établissement un an après l'enquête, ce qui entraîne de nouveaux recrutements. Cependant, cette alternative ne peut être envisagée comme un facteur discriminant pour l'ensemble des collèges puisqu'il ne concerne qu'un seul établissement du panel.

Les disciplines scientifiques sont représentatives de déficits de postes, trois en mathématiques et deux en physiques ; les matières artistiques, comme la musique ou les arts plastiques, sont représentées par de petits effectifs mais se situent elles aussi en déficit, dans un rapport du simple au double, à ce qui serait attendu d'une partition normale. Les entretiens donnent quelques explications ; par exemple, la labellisation du collège Desmathieu, (établissement de centre-ville) ECLAIR a généré des départs d'enseignants :

Quand il y a eu l'affichage ECLAIR, tous les profs de maths sont partis ! Ils ont demandé leur mut. Donc il n'y avait plus un seul prof de maths titulaire ! Donc il est arrivé des TZR remplaçants. [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 049].

Quels sont les facteurs qui feraient rester ou partir les enseignants âgés de 55 ans et plus (population n°1) de certaines disciplines de l'éducation prioritaire ? L'âge corrélé à une

discipline particulière est-il un élément discriminant quand à une présence longue dans un établissement situé en éducation prioritaire ? Les débuts de carrière sont-ils des éléments déterminants à la stabilité ou à la mobilité ?

4 UN SEUIL D'AGE POUR LA MUTATION HORS EDUCATION PRIORITAIRE

A l'issue de la simulation, (tableau n°11, p. 201) nous avons fait le choix de scinder en deux groupes l'ensemble de la population : les enseignants de 55 ans et plus, et ceux de 54 ans et moins. La partition s'est imposée lorsque nous avons contacté les chefs d'établissement en juin 2015 pour des compléments d'informations concernant la simulation et la réalité effective des établissements. Nous avons appris que les quatre enseignants rencontrés du collège Charles Duffon à Whaspers en 2014 ont tous obtenu leur mutation [EE63 ; EE64 ; EE65] ou pris leur retraite [EE62] en juin 2015. Une information qui nous a permis d'envisager une appréciation différente quant à la stabilisation jusqu'à la retraite dans l'établissement puisque les trois enseignants étaient à peine cinquantenaires. Le traitement des discours renforce cette partition en deux groupes d'âge. Une professeure de musique âgée de 56 ans qui tente de tenir jusqu'à la retraite dans un collège particulièrement difficile exprime clairement sa position :

Moi si j'avais dix ans de moins, je demande ma mutation, j'aurais des points, mais là je sais que je suis à la fin du truc, dernier échelon de... classe machin.
[Enseignante de musique. EE23, p. 280].

Le choix de rester ou partir s'accorderait au temps restant à faire dans un établissement de l'éducation prioritaire et conséquemment à l'âge des enseignants. Un seuil « informel » se dessine entre cinquante et cinquante-cinq ans comme étant celui où il faut partir pour clore sa carrière dans un environnement plus tempéré afin de ménager la santé :

Et puis on se dit : « Si on part pas maintenant, on partira plus ! » *C'est ces choses-là.... Savoir partir à un moment donné. [...]* Moi je voudrais partir au bon moment, que ce soit positif. Que je sois pas forcée à prendre ma retraite, ici, désespérément attendre, année par année et devenir aigrie ! Je voudrais pas rester aigrie ! [Enseignante de lettres. EE71, p. 948].

Lorsque le temps restant à faire avant la retraite est trop bref, même si les conditions sont difficiles, le bénéfice d'un départ du collège s'estompe :

Et après, l'année dernière je me suis dit : Bon, il me reste deux ans à faire, je vais pas partir, je vais pas m'investir ailleurs ! [...] C'est le fait que je me suis dit : Je ne pourrais pas m'investir ! C'est pas le fait d'enseigner, c'est le fait que je ne m'investirai pas, ni avec les gamins, ni avec les collègues, je ne m'investirai pas ! [Enseignante de lettres. EE70, p. 934].

Nous avons contacté tous les collègues de l'enquête au début du mois de juin 2017 pour un dernier « état des lieux » concernant le maintien ou le départ des enseignants dans leur collège. Que sont devenus les enseignants rencontrés entre 2013 (enquête exploratoire) et 2015 (fin de l'enquête), sont-ils toujours dans l'établissement ou bien l'ont-ils quitté ?

4.1 Les enseignants les plus âgés: 55 ans et plus

Des cinquante-trois enseignants de la population n°1, trois seulement ont demandé une mutation pour un établissement hors éducation prioritaire et l'ont obtenu, soit 5,7% de l'effectif [EE33 EPS ; EE44 arts plastiques, EE69 PLP structures métalliques]. Un contractuel n'a pas eu son contrat renouvelé dans l'établissement [EE50], il n'est pas comptabilisé. Les départs restent marginaux pour ce groupe. Les entretiens confirment pour ces trois enseignants un désir de quitter leur établissement en éducation prioritaire, les motivations sont différentes, mais la perte de sens du métier fédère ces enseignants. En ce qui concerne le PLP métallerie [EE69], il s'agit d'un ressentiment vis-à-vis de la nouvelle forme que prend le métier qui le conduit à un repli, à la déception. L'impossibilité de mesurer les effets de ses actions, à exercer son art à travers la réalisation de sculptures avec un plasticien et ses élèves, la suppression de la transmission de gestes artisanaux lui font quitter le collège pour une autre SEGPA plus près du domicile. Cette mutation acte l'abandon d'un métier où cet enseignant ne se reconnaît plus. Ce n'est pas un collègue qu'il laisse derrière lui, mais tout un pan de son histoire avec pour conséquence, une réelle souffrance, (voir chapitre 5).

Je dirais que oui. J'ai toujours été un prof heureux, parce que je travaillais pour la sculpture, je travaillais pour quelque chose qui reste ! C'est pour ça que j'apprécie la construction, parce que ça reste, quand je vois les profs de maths qui font, c'est du vent, ça reste pas... Je suis dans le matériel je suis très là-dessus. [...] Non pas usé, je suis déçu, je suis déçu [...] Je dirais que c'est plus le moral qui en prend un coup. Je me rends compte qu'il va falloir que j'arrête de travailler avec les élèves ! Parce que c'est plus mon métier de travailler avec, avec une lime alors qu'il y a la meuleuse à côté ! C'est cette déception qui me fait « baisser les bras ». [PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 918-919].

L'enseignante d'arts plastiques retourne à Tahiti, lieu de son enfance : là encore la perte de sens émerge, associée à celle d'une activité artistique qu'elle n'arrive à plus pratiquer pour elle-même :

Je ne peins plus depuis que je suis ici [...] Donc je dessine mais je n'arrive plus à créer de la peinture. [...] Le collègue me bouffe. [Enseignante de mathématiques. EE33, p. 423].

La fatigue due au métier empiète sur la part fondatrice du choix de la discipline par une indisponibilité mentale, et empêche la création artistique. La Polynésie favorisera la pratique

de la plongée sous-marine, une ressource personnelle dans sa vie, évacuatrice du stress professionnel.

La plongée, ça fait une coupure phénoménale ! Dès que je mets les bouteilles c'est terminé ! Il y a plus d'élèves ! » [Enseignante d'arts plastiques. EE33, p. 423].

L'enseignante d'EPS rejoint sur un temps partiel un collège avec une option danse qu'elle affectionne. Elle fait aussi ce choix pour se préserver d'une fatigue due au poids des ans et au fluage.

J'ai décidé que j'allais partir d'ici maintenant [...] Ça me pèse de plus en plus !
[Enseignant d'EPS. EE03, p. 48].

En ce qui concerne les autres enseignants de ce groupe, onze ont pris leur retraite (35,8%) ce qui est normalement attendu, à 62,4 ans en moyenne ; trente sont encore présents (56,6%) en juin 2017 et un contractuel n'a pas été reconduit sur son poste (1,9%). Rester ou partir semble se décider autour du milieu de la cinquantaine, les motivations sont multiples, elles seront abordées dans les parties suivantes.

4.2 Les enseignants les plus jeunes : 54 ans et moins

Dans ce groupe de vingt-six enseignants plus jeunes, onze (42,3%), soit pratiquement la moitié, ont quitté leur établissement pour des collèges hors éducation prioritaire : trois en histoire et géographie [EE35 ; EE49 ; EE71], trois en langues vivantes [EE37 ; EE47 ; EE63], deux en EPS [EE04 et EE40], deux en lettres modernes [EE14 et EE65] et un en mathématiques [EE64]. Là aussi, dans les entretiens, une lassitude certaine apparaît en raison d'une adaptation parfois défaillante lors de situations trop éprouvantes. Alors que « la riposte ou encore la réplique créative grandit le sujet, la défense protège seulement. » (Clot, 2008, p. 95). La normalité, dans ces environnements sollicitants, nécessite des réponses d'engagement continu, « être à 100% » autour d'une disponibilité créatrice et non pas un repli sur soi, d'une plasticité qui ouvre et pas d'une sclérose qui réduit les actions possibles (Lantheaume, 2016). La préservation de la santé associée au maintien du pouvoir d'agir a été une explication suffisante pour quitter le collège. La fatigue, l'usure, la saturation ne permettent plus de proposer, face à l'indétermination, des solutions pérennes. Les enseignants ont décidé de quitter l'éducation prioritaire pour se prémunir d'une altération de leur santé. Toutefois, d'autres ressorts font agir au sein d'une dynamique temporelle où les cycles de vie professionnelle et personnelle sont à prendre en compte, et non pas obligatoirement une déclaration indexée à un moment précis (celui du discours). En ce qui concerne les

enseignants de la population n°2 qui ont quitté le collège, les motifs sont variables : ils vont du désappointement à la préservation de sa santé et de l'espace familial :

Voilà, je veux pas que ça « me mange la vie » quoi ! Parce qu'après, ce qui arrive, dans ces cas-là, c'est qu'on s'arrête quoi ! On s'arrête, parce qu'on peut pas, on peut plus gérer tout ça et il faut pas que ça retombe sur les membres de la famille quoi ! [...] Pour moi, je me suis épuisé, j'ai fait dix-neuf ans dans les quartiers difficiles... Je veux [Il insiste par l'intonation] quelque chose de bien ! C'est, c'est dur, mais je pense que... Pour me « redonner du jus » aussi. [Enseignant de mathématiques. EE64, p. 840].

Les ressources mobilisées ne suffisent plus à tenir, la fatigue et l'usure sont de plus en plus présentes et induisent le retrait. Le désengagement témoigne un inconfort, voire un mal être récurrent. Parfois un sentiment d'injustice, si ce n'est un ressentiment [EE64] vis à vis de l'institution qui ne reconnaît pas la saturation de ses personnels. Le « cœur du métier », celui des apprentissages, la transmission des contenus, l'évaluation ne sont plus les composantes essentielles. Une enseignante d'EPS, ancienne sportive de haut niveau, revendique cette spécificité qu'elle désire mettre en œuvre en fin de carrière :

On intervient beaucoup dans l'éducatif et on, on fait acquérir des compétences phénoménales aux élèves en EPS, grâce à cette gestion de classe mais en termes de, de progrès on évalue peu ce qu'on fait en termes de progrès. [...] Mais quand je vous dis : « Avoir un public qui me permettra de » pour l'idée que je m'en fais, c'est ça aussi « C'est aller dans ces contenus, les triturer, les faire triturer aux élèves, et ne plus [Elle insiste sur plus] être dans cette gestion [elle insiste sur gestion] de classe ! » C'est fini ! Au lycée, c'est l'idée que je m'en fais. On passe, on passe réellement à l'EPS en tant que discipline ! [Enseignante d'EPS. EE40, p. 518].

La scission en deux parties de la population totale de soixante-dix-neuf enseignants, met en évidence un « seuil d'âge » pour la mutation hors éducation prioritaire que nous avons estimé autour de 55 ans, une limite qui peut être mise en discussion. La proportion des départs pour un établissement qui est hors éducation prioritaire est très dissemblable entre les deux groupes. La distorsion ne peut relever d'un simple effet statistique, même sur des effectifs réduits. En effet on note 5,7% de départs pour la population n°1 contre 42,3% pour la population n° 2, donc un rapport 7 fois supérieur pour la tranche d'âge dont la limite est située au milieu de la cinquantaine. Nous avons qualifiée ce pivot de « seuil d'âge » pour le départ. Ce constat nécessitera sans doute une analyse plus fouillée des entretiens.

Nous avons observé un lien entre l'ancienneté dans l'établissement et les disciplines en début de chapitre, existe-il des critères sur lesquels fonder la durabilité dans l'EP ? Et pouvons-nous, parmi ces critères, mettre en lien l'âge et la discipline enseignée ? Nous avons collecté les informations relatives aux enseignants qui ont obtenus pour la rentrée de septembre 2017 un nouvel établissement hors éducation prioritaire.

La lecture de ce tableau ci-dessous, malgré la faiblesse des effectifs dans chacune des populations, appelle cependant quelques remarques.

DISCIPLINES	POPULATION N°1 : 55 ans et plus		POPULATION N°2 : 54 ans et moins		ENSEMBLE N°1 ET N°2
	Nombre d'enseignants	Mutations juillet 2017	Nombre d'enseignants	Mutations juillet 2017	Mutations 07-2017
Lettres	10	Aucune	2	2	2
Mathématiques	5	1	1	1	2
LV1	3	Aucune	4	2	2
LV2	4	Aucune	2	1	1
Histoire-Géographie	6	Aucune	4	3	3
SVT	2	Aucune	0	0	
Technologie	5	Aucune	1	Aucune	
SPC	0	0	1	Aucune	
Arts plastiques	1	1	0	0	1
Musique	1	Aucune	2	Aucune	
EPS	7	Aucune	3	2	2
PLP	3	1	2	Aucune	1
PE	2	Aucune	2	Aucune	
FLE	2	Aucune	0	0	
Documentaliste	1	Aucune	2	Aucune	
Mission Locale	1	Aucune	0	0	
Total	53	3	26	11	14
Pourcentages		5,6%		42,3%	17,7%

Tableau n°11 : Les mutations par disciplines et par population : n°1 et n°2 en juin 2017.

La première s'adresse à la population des 55 ans et plus qui est, comme nous l'avons remarqué, est faiblement concernée par les départs relatifs aux mutations. Nous pouvons seulement constater que les disciplines littéraires, l'histoire-géographie, l'EPS et la technologie (52,8%) de la population n°1 ne sont pas touchées.

La seconde se rapporte aux variations constatées sur la population n°2, les 54 ans et moins. Les disciplines concernant les lettres (classiques ou modernes), l'histoire-géographie

et l'EPS ne ressortent plus comme des facteurs stabilisants. La totalité des enseignantes de Lettres sont parties, ainsi que les trois-quarts en histoire-géographie et les deux-tiers en EPS. Malgré la faiblesse des effectifs (26 enseignants), ce groupe remet en cause la stabilité organisée par la discipline pour la population des enseignants les plus âgés. Le « seuil d'âge » au départ deviendrait un critère plus important que la discipline pour expliquer les départs des enseignants plus jeunes de l'établissement.

Les motifs évoqués, qui font laisser les collègues de l'éducation prioritaire, sont attribuables à la fatigue, l'usure, de désappointement, le sentiment d'avoir « fait son temps » [EE63, p. 831 ; EE77, 1 076]. La perte d'illusions, l'exaspération des environnements ou la sensation d'en « avoir marre » [EE01, p. 13 ; EE24, p. 287 ; EE25, p. 300 ; EE35, 446 ; EE48, p. 611 ; EE50, p. 640 ; EE63, p. 822 ; EE75, p. 1 028 ; EE77, p. 1 075] font que temps restant à faire devient insupportable. L'appréciation de la durée de la fin de carrière n'est éprouvée que lorsque « se rompt la coïncidence quasi automatique entre les espérances et les chances. ». (Bourdieu, 2003 p. 302). L'espérance repose sur l'exercice différent du métier où la transmission des savoirs retrouve sa place première, la chance s'associe à l'obtention d'un collègue hors éducation prioritaire. Certains enseignants ont pu se sentir « piégés » par le système des mutations, une appréciation subjective car ils cumulent plus de points attribués par les environnements.

Partir ou rester se décide selon la possibilité ou non d'obtenir un poste spécifique. Dans le premier cas, le départ est alors envisagé avec l'idée d'avoir « fait ce qu'il fallait » durant une période de la vie, il n'est pas envisagé comme un échec. Dans le second, l'enseignant demeure dans son collège par intérêt. Les valeurs rassemblent les deux groupes mais un « seuil d'âge » au départ se dessine. Nous retenons la formulation de Dewey qui utilise le terme de valuation, comme rapport dynamique d'un processus intégrant « *l'expression consciente d'un intérêt, d'une attitude affectivo-motrice* » (Dewey, 2011, p. 73) entre un sujet et un objet, une personne. La composante émotionnelle distingue la valuation de l'évaluation par la prise en compte du désir, sans pour autant occulter un jugement de valeur. Les départs s'organisent autour de différentes figures :

Un enseignant de technologie

J'ai envie de partir aussi « la tête haute » en disant : « Voilà, j'ai fait ça, j'ai fait de mon mieux, maintenant ça me convient plus forcément... » Voilà ! Je me vois pas forcément à soixante ans moi... en face des élèves. Même si je suis pas en éducation prioritaire hein ! Moi je trouve ça intéressant sur le principe hein ! [Enseignant de technologie. EE31, p. 397].

Un représentant syndical

On peut très bien avoir cet engagement et puis au bout dire : « *J'y arrive plus, faut que je parte !* » *Moi j'ai des collègues, des collègues vraiment très engagés etc. ils ont tenu, huit,*

voire dix ans et puis il fallait clairement qu'ils aillent ailleurs ! Ils partent pas tous sur un échec, mais moi, je veux dire j'ai toujours fait la différence entre le, la...l'engagement et la personne ! Que j'ai jamais pris, même dans les moments difficiles, les moments d'échec, je les ai jamais pris comme, comme quelque chose de... personnel.

[Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 30].

Bon l'an dernier a été une année difficile mais où j'ai failli jeter l'éponge où j'ai dit je m'en vais, aujourd'hui je suis très contente d'être là, parce que c'était une mauvaise année, parmi toutes celles que j'ai vécues ici, je serais partie sur un échec, qui m'aurait gâché je crois, après la vie. [Enseignante documentaliste. EE05, p. 58].

Il apparaît illusoire d'établir une corrélation qui puisse être déterminante entre la discipline et l'âge pour cette population n°2. La correspondance demanderait d'être étayée par des groupes plus importants. Un sentiment de saturation relative au contexte semble influencer sur les choix de départ et nous oblige, au-delà de la brève analyse qui précède, à une exploration des discours qui peuvent étayer ces données chiffrées.

Si l'appartenance d'un enseignant à l'une ou l'autre des deux populations apporte des indications sur l'éventualité des départs, une autre variable concernant le temps restant à faire pourrait inciter à quitter le collège ou à rester.

Nous avons constaté, dans les entretiens, des demandes faites par les enseignants qui sont certaines de ne pas aboutir. Une enseignante de la population n°1, âgée de 55 ans est dans cette position ambivalente quant à son désir de partir, elle s'entraîne à « l'idée de partir » tout en restant. Il semble qu'une période labile s'élabore chez certains enseignants en fin de carrière à l'idée de quitter le collège ; ils sont partagés entre le désir d'un départ en raison de l'environnement éprouvants et l'attachement qu'ils ont aux élèves des milieux populaires et à leur collège :

J'ai commencé à demander une mutation en sachant que je ne l'aurais pas parce que j'ai demandé des établissements où je savais qu'il n'y avait pas de place [...] Maintenant, si je n'ai pas ma mutation ce ne sera pas un drame, je resterais bien volontiers.

[Enseignante de lettres. EE15, p. 165-166].

D'autres considérations peuvent « maintenir » un enseignant en fin de carrière dans un collège de l'éducation prioritaire : la faiblesse du barème par exemple. Des parcours peuvent conduire un individu dans l'enseignement très tardivement ; c'est le cas de madame Bolestreaut qui est âgée de 63 ans :

D'abord, je ne peux pas partir parce que je n'ai pas assez de points... et ça me plaît pas [...] Ben... piégée par le système, c'est ça ! Parce que bon si je dois partir, moi je dois avoir soixante-dix points, quelque chose comme ça bon, donc moi il faudrait que je me marie, que j'aie des enfants autant de choses que je ne peux pas ! [Elle rit].

[Enseignante de lettres. EE30, p. 387].

Le tableau ci-dessous reprend le détail des mutations obtenues par discipline pour la population n°2 avec les années restant à faire.

LES ENSEIGNANTS DE 54 ANS ET MOINS QUI SONT PARTIS					
Entretiens	Discipline	Âge	Nombre	Ancienneté dans le collège	Années restant à faire
EE14	Lettres	50	2	18	12
EE65		52		18	10
EE64	Mathématiques	48	1	18	14
EE47	LV1 : Anglais	50	2	6	12
EE63		49		14	13
EE37	LV1 : Allemand	53	1	16	9
EE35	Histoire géographique	50	3	5	10
EE49		50		16	12
EE71		52		12	10
EE04	EPS	54	2	18	8
EE40		48		11	14
Moyenne		50,5		13,8	11,3

Tableau n° 12 : Temps restant à faire dans l'enseignement.

Dans la fonction publique, l'âge de départ à la retraite se situe à 62 ans pour les personnes nées après 1955, ce qui est le cas des enseignants de la population n°2. Les limites d'âge dans la population sont comprises entre 48 et 54 ans. Le temps restant à faire pour attendre une pension conforme varie de huit à quatorze années. La rupture semble se dessiner autour de cinquante ans, le temps restant à effectuer est corrélé à l'âge, ce qui est normal. Une enseignante d'anglais venue très tardivement à l'enseignement et un enseignant d'histoire géographique arrivant de territoires ultramarins ont obtenu une nouvelle affectation malgré une ancienneté faible dans le collège (cinq et six ans). Un enseignant peut donc quitter assez rapidement les environnements de l'éducation prioritaire, contrairement à ce qui a été énoncé dans certains discours, toutefois la conservation du statut de PEGC [EE22] peut devenir rédhibitoire à la mutation du fait de l'extinction de ce corps. La durée à faire avant le droit à

pension est aussi dépendant des parcours professionnels individuels qui peuvent reporter le seuil de départ.

A ce stade de l'étude, nous ne pouvons pas établir de corrélation entre l'appartenance disciplinaire et les demandes de mutation, le groupe est trop réduit. Le seuil d'âge laisse présager une « dernière » demande de mutation pour les enseignants en fin de carrière autour de la cinquantaine passée avec une présence dans le métier restant à faire d'une douzaine d'années. Nous avons sollicité le ministère afin d'obtenir les informations afférentes à la population d'enseignants affectés en collèges REP et REP⁺ sur deux classes d'âge spécifiques : 50 - 54 ans et 55 ans et plus (annexe 3.1.2) afin de vérifier la pertinence d'un « seuil d'âge » se situant au milieu de la cinquantaine. Les données que la DEPP nous a fournies indiquent qu'un petit quart (23,2%) de l'effectif national est en éducation prioritaire, qu'ils sont jeunes (25,5%). La proportion des quinquagénaires est plus basse de huit points, entre 17,1% et 17,3%, attestant d'une perte effective des enseignants plus âgés. La répartition en pourcentage des enseignants par type de collège selon la tranche d'âge au plan national est donnée par le tableau ci-dessous :

	HOMMES			FEMMES			ENSEMBLE		
	REP et REP ⁺	Hors EP	Total	REP et REP ⁺	Hors EP	Total	REP et REP ⁺	Hors EP	Total
<50 ans	29,3	70,7	100	23,6	76,4	100	25,5	74,5	100
50-54 ans	20,4	79,6	100	15,3	84,7	100	17,1	82,9	100
55 ans et +	20,8	79,2	100	14,9	85,1	100	17,3	82,7	100
Ensemble	26,7	73,3	100	21,3	78,7	100	23,2	76,8	100

Tableau n°13 Champs : Personnels, affecté dans un collège du secteur public, en EP et hors EP (hors remplaçants) au niveau national. Source : MEN-DEPP, Bilan social académique, décembre 2016.

Lorsque la répartition par classe d'âge est observée, une nouvelle configuration esquisse un seuil d'âge à l'observation du tableau n°14 en page suivante. Les enseignants de 50 à 54 ans constituent 9 % des effectifs affectés dans les collèges labellisés REP et REP⁺ et les 55 ans et plus ont une représentativité de 11,5%, soit de deux points de plus. Les enseignants les plus âgés sont plus nombreux et s'esquisse une moindre représentation des enseignants en fin de carrière plus jeunes. Sur cette classe d'âge, les cinquante ans et plus s'amorce une baisse, qui devrait s'accroître. Les femmes de moins de cinquante ans sont plus nombreuses que les hommes, dix points de plus, mais avec l'âge leur proportion baisse pour

devenir inférieure à leurs collègues masculins, actant chez les femmes une désaffectation de l'éducation prioritaire semble-t-il plus marquée.

	HOMMES			FEMMES			ENSEMBLE		
	REP et REP+	Hors EP	Total	REP et REP+	Hors EP	Total	REP et REP+	Hors EP	Total
<50 ans	72,2	68	70,5	81,2	71,3	73,4	79,5	70,2	72,4
50-54 ans	9,3	13,3	12,2	8,7	13,1	12,1	9	13,1	12,2
55 ans et +	13,5	18,7	17,3	10,1	15,6	14,5	11,5	16,7	15,5
Ensemble	100	100	100	100	100	100	100	100	100

Tableau n°14 Tableau n°11 Champs : Personnels affecté dans un collège du secteur public, par classes d'âges (hors remplaçants) au plan national. Source : MEN-DEPP, Bilan social académique, décembre 2016.

En ce qui concerne l'académie de Coulongeat nous n'avons pas pu obtenir de renseignement de la part du service prospective.

CONCLUSION

La première analyse du recueil de données met en évidence plusieurs phénomènes selon que la population est étudiée dans son l'ensemble ou dans une répartition en deux groupes suivant les classes d'âge : les 55 ans et plus, les 54 ans et moins.

L'examen de la totalité de l'effectif met au jour des disparités entre la répartition des enseignements imposés par l'institution et la représentativité des disciplines dans la population enquêtée. Les distorsions mettent en évidence des déficits de certaines disciplines qui ne sont pas en adéquation avec l'organisation institutionnelle des enseignements.

L'âge apparaît comme un critère important puisque l'examen des deux groupes, les 55 ans et plus et les 54 ans et moins permet de constater une perte parmi la population des jeunes enseignants (même si ce groupe est plus réduit et l'effectif quantitativement faible). La discipline ne stabilise plus les plus jeunes enseignants (population n°2), c'est l'âge qui devient le critère prépondérant au départ avec l'apparition d'un « seuil d'âge ». Les demandes de mutation concernent des établissements ciblés hors éducation prioritaire et se rapportent principalement à la population n°2. Lorsque les deux classes d'âge sont

comparées la perte d'enseignant correspond à 5,7% de l'effectif du groupe des 55ans et plus, mais elle s'élève à 42,3% de celui des 54 ans et moins. Les départs se positionnent très majoritairement chez les plus jeunes enseignants dont la présence moyenne dans le collège est de treize ans.

L'appartenance disciplinaire qui « ferait rester » s'effondre dans le groupe des jeunes enseignants contrairement à ceux de la population n°1, les plus âgés. Il s'agit, à ce niveau de l'étude, d'inventorier, au-delà des constats numériques, les appuis qui font rester ou les obstacles qui occasionnent les départs des enseignants des collèges de l'éducation prioritaire.

CHAPITRE 2
INCIDENCES DES DEBUTS DE CARRIERE SUR LA
STABILITE DES ENSEIGNANTS DANS LES
COLLEGES DE L'EDUCATION PRIORITAIRE

Les modalités et contextes de découverte d'un métier peuvent-elles stabiliser les enseignants dans un établissement de l'éducation prioritaire ? Les résultats de l'analyse des données ont mis en relief un « seuil d'âge » au départ. Néanmoins, parmi les enseignants affectés dans les collèges de l'éducation prioritaire, ceux que nous avons rencontrés sont restés. Les voies d'entrée dans l'enseignement sont principalement de deux ordres, les concours ou l'auxiliariat. La première donne l'accès à la formation et débouche, sauf exception, sur la titularisation, la seconde instaure par la précarité et l'absence de formation une vulnérabilité qui a pu générer parfois des attitudes ségrégatives.

Moi j'ai connu en début de carrière un lycée... [Elle tape sur la table] à Coulongeate qui est le lycée T. [Lycée de centre-ville avec un public très favorisé] où, en tant que M.A. on m'a demandé de quitter la salle des profs réservée aux agrégés et aux certifiés ! J'ai commencé en 1984. J'étais mortifiée. [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 534].

L'expérience de la vulnérabilité est la traduction d'une réalité objective induite par le statut précaire mais aussi par le manque de professionnalité qui est constitutif d'une absence de formation. Les débuts de carrière ont pu, selon les contextes, instaurer une triple tension, l'une dévolue par le statut et la position dans l'organisation scolaire avec une attitude dépréciative des collègues et de la direction, l'autre avec l'attribution de classes difficiles (CPPN, CPA, SES), enfin celle induite par la mobilité et la faible durée des remplacements dans l'établissement. Les enseignants qui ont débuté dans le métier comme maître auxiliaire dans des conditions d'enseignement souvent difficiles peuvent « récuser la relation immédiate entre la réussite à ces concours ou la formation en CPR et la capacité à maîtriser les *situations d'enseignement* » (Lang, 1999, 95).

Il pourrait sembler paradoxal d'aborder les fins de carrières enseignantes par l'entrée dans la profession. Nous ne le pensons pas, cela pour deux raisons. La première concerne le mode d'intégration des statuts précaires, très majoritaire pour l'ensemble de la population étudiée. La seconde est relative à la présence longue dans l'établissement de l'éducation prioritaire de ces anciens maîtres auxiliaires une fois qu'ils ont été titularisés.

Les enseignants de notre population ont débuté leur carrière dans l'enseignement entre 1971, pour les plus anciens, et 2013 pour les derniers contractuels recrutés, la moyenne se situant en 1984. L'enquête exploratoire a mis en relief le mode d'accès par l'auxiliariat pour cinq enseignants sur les sept rencontrés, cette modalité de recrutement par les statuts précaires a été confortée par l'élargissement de l'enquête aux soixante-dix-neuf enseignants. L'âge médian de l'ensemble de la population se situe à cinquante-six ans. L'année moyenne de naissance est

1958, elle a été déduite des âges donnés par les enseignants (entre 2013 et 2015). Si nous considérons l'entrée normale au collège à douze ans cela correspond à l'arrivée dans le premier cycle du secondaire en 1970, antérieure à la création du collège unique.

Lorsque nous examinons séparément les deux populations d'autres constats apparaissent. La population n°1 regroupe les cinquante-trois enseignants âgés de plus de cinquante-cinq ans. La moyenne d'âge se situe à cinquante-neuf ans, celle de naissance en 1955, s'échelonnant entre 1951 et 1964. L'entrée au collège s'est réalisée dans un intervalle compris entre 1964 et 1977. La plupart d'entre eux n'a pas connu les effets de la réforme Haby et l'arrivée massive des enfants des classes populaires avec l'importation de leur culture. Ils les ont rencontrés lors des années d'auxiliaires, puisque la plupart ont enseigné auprès de classes de type : CPA, CPPN, SES. Ils ont pu fréquenter les enfants issus des classes populaires durant leur scolarité, mais la représentativité de ces publics était relativement faible avant l'égalité d'accès imposée par le collège unique.

La population n°2, (les 54 ans et moins) regroupe vingt-six enseignants, les plus jeunes sont nés entre 1959 et 1967. Ils sont entrés au collège entre 1972 et 1980. Une partie a connu l'instauration du collège unique pour les plus âgés, mais n'ont pas été scolarisés dans l'éducation prioritaire, les ZEP sont apparues en 1981.

La réussite au concours est la voie d'accès au métier qui distingue les enseignants entre eux, cette modalité a pu instaurer une « hiérarchie » en distinguant les enseignants entre eux selon la nature des concours : externes, internes et réservés et le statut. Il fut un temps où les agrégés et les certifiés ne se mélangeaient pas dans la salle des professeurs [EE27 ; EE41].

Aujourd'hui, les tensions entre anciens et nouveaux, plus spécifiquement dans les collèges difficiles en éducation prioritaire sont « révélatrices, plus fondamentalement, des limites des formes actuelles de la collégialité enseignante » (Kherroubi, 2003/2, p. 63). Dans le groupe étudié, 25 enseignants (31,6%) sur 79 sont des lauréats aux concours. Les statuts occupés par ces enseignants correspondent à : une agrégée, treize certifiés, cinq PEGC, un adjoint d'enseignement, quatre instituteurs ou professeurs des écoles et un PLP.

1 L'AUXILIARIAT : UNE MODALITE D'ENTREE PRINCIPALE

Trois groupes sont référencés dans notre propos : l'ensemble de la population, la population n°1 concernant les 55 ans et plus, et la population n°2 les 54 ans et moins, comme nous l'avons signalé au chapitre 3 de la quatrième partie.

L'entrée dans le métier pour l'ensemble de la population s'est faite par les statuts précaires, (auxiliaariat et contractuels), elle concerne cinquante-quatre enseignants (49 MA et 5 contractuels) soit 68,4% de l'effectif. La proportion reste constante malgré une augmentation très sensible de la population passant de sept (enquête exploratoire) à soixante-dix-neuf enseignants. La stabilité de cette modalité de recrutement perdure entre 1971 et 2013, les dénominations changent : les maîtres auxiliaires deviennent les contractuels ou les vacataires de notre population. Nous avons considéré un deuxième groupe plus restreint, celui des 55 ans et plus, soit cinquante-trois enseignants. La proportion du statut des non-titulaires est de 71,7%, comprenant trente-huit enseignants (37 maîtres auxiliaires et 1 contractuel), pratiquement identique à celle de l'enquête exploratoire (71,4%)

Le troisième groupe correspond aux plus jeunes, soit les vingt-six enseignants de la population, dont l'âge est compris en 47 ans et 54 ans. Dans cette catégorie d'âge, la part des statuts précaires est de seize enseignants (15 MA et 1 contractuel), soit 61,5% de l'ensemble de ce dernier groupe.

La constance du mode de recrutement par les statuts de non-titulaires demeure prépondérante, la DEPP¹²³ mentionne une augmentation entre 2004 et 2015 passant respectivement de 4,9% à 7,5% de l'effectif global des enseignants. Les dernières données disponibles¹²⁴ indiquent qu'une proportion de 8,2% des effectifs sont des non-titulaires, que les femmes sont majoritaires (56,4%). En ce qui concerne l'éducation prioritaire, les non-titulaires représentent une part 12.2% des effectifs affectés dans ces contextes alors qu'ils composent une part de 18,6% des effectifs nationaux. Les femmes sont majoritaires à hauteur de 58,2% et souvent plus jeunes (62,8% pour les moins de trente ans). Toutefois, le ministère évite les mutations des contractuels dans ces contextes plus difficiles et les moins de trente ans sont moins représentés (15,2%).

Les limites d'âge de l'effectif complet sont comprises entre 47 ans pour le plus jeune enseignant [EE31] et 63 ans pour le plus âgé [EE58] ce qui détermine une amplitude de seize ans entre ces deux bornes. Durant cette période, la permanence de cette forme principale d'embauche est constante. Cependant, si nous prenons comme variable l'année d'entrée dans l'Education nationale pour celles et ceux qui ont un statut précaire, l'ampleur est d'une autre nature puisqu'elle s'étale entre les années 1971 et 2013 soit quarante-deux ans. L'Etat

¹²³ DEPP. Note d'information n°17, mai 2015. Effectifs des enseignants non titulaires ; part des non-titulaires parmi l'ensemble des enseignants, rentrées scolaires 2004 à 2013. Sources : BSA - Annuaire EPP 2014.

¹²⁴ Sources : MENESR-DEPP, annuaires Agape mars 2016, EPP février 2016.

pérennise donc la précarité, plus spécifiquement dans les environnements difficiles, par le maintien des contrats à durée déterminée.

Une autre variable doit être prise en considération : celle du contexte historique. L'auxiliariat a correspondu à une pénurie d'enseignants provoquée par la massification, cette circonstance a donné à des étudiants des opportunités pour se diriger vers l'enseignement durant une période donnée. Cette possibilité s'est tarie dans le temps, l'Etat ayant mis en œuvre diverses politiques de résorption des non-titulaires sous la pression des syndicats. Le plan Le Pors¹²⁵ de 1984, la loi Perben¹²⁶ (mise en œuvre des concours réservés) et la loi Sapin¹²⁷ sont des réponses aux demandes des organismes professionnels représentatifs. L'accès au professorat est devenu depuis le milieu des années 1990 plus difficile, conséquence de cette résorption partielle de l'auxiliariat. Cependant, une baisse d'attractivité des concours de recrutement est constatée, due à une crise des vocations (Périer, 2004).

En ce qui concerne les différentes disciplines, la représentativité de l'auxiliariat est en conformité avec le nombre d'enseignants dans chacune d'entre elles. Une remarque : aucun professeur des écoles de l'enquête n'a été maître auxiliaire, ce serait l'un des effets de l'Ecole Normale qui a permis à des enseignants issus de milieux populaires d'intégrer la profession dès la fin de la troisième ? [EE02 ; EE49]. Une possibilité qui a été significative d'une promotion sociale « *dont l'aspect culturel semble avoir été en général considéré comme particulièrement important* » (Chapoulie, 1987, p, 104). Dans la population enquêtée, tous les PLP (femmes et hommes) ont débuté avec le statut de maître auxiliaire.

2 INCIDENCE DES ORIGINES SOCIALES SUR L'ACCES AU METIER

Les enseignants de la population tous statuts confondus se sont auto-positionnés lors des entretiens en référence aux trois catégories sociales proposées : classes populaires ou modestes, moyennes, supérieures ou aisées. En ce qui concerne les enseignants qui ont accédé au métier par l'auxiliariat, plus de la moitié de l'effectif (53,2%) déclare appartenir aux classes populaires, les classes moyennes représentent environ le tiers de la population (35,4%), le reste concerne les catégories supérieures (11,4%). (Tableau n°14). Dans les entretiens, des enseignants affirment avoir choisi ces publics raison d'une proximité sociale :

Je m'en suis pas rendu compte tout de suite, mais c'est parce que justement j'ai des discussions avec ma femme, mes proches, j'ai gardé une envie de, de travailler dans les

¹²⁵ . Loi « Le Pors » du 11 janvier 1984 autorisant notamment l'intégration des agents non titulaires occupant des emplois civils permanents.

¹²⁶ Loi « Perben » du 16 décembre 1996.

¹²⁷ Loi « Sapin » du 3 janvier 2001.

milieux populaires. D'être utile il me semble que moi, ma tâche, je suis plus utile dans ce milieu-là que dans un milieu favorisé. [Enseignant d'EPS. EE34, p. 435].

Le groupe des vingt-cinq lauréats des concours compose un tiers (31,6%) de l'effectif total. A titre d'exemple, parmi les onze certifiés qui ont passé le concours, une petite moitié est issue des classes moyennes (45,4%) et représentent 5,1% de la population totale ; les origines populaires concernent un tiers de groupe (36,4%) des lauréats et le reste (18,2%) se rapporte aux classes supérieures. Le tableau n°14 récapitule la distribution des 25 enseignants ayant passé un concours rapporté à l'ensemble de la population.

Appartenance	M.A	Concours	Agrégée	Certifiés	PEGC	AE	PE	PLP
Populaires	Hors concours			4 (5,1%)	3 (3,9%)		4 (5,1%)	1 (1,3%)
Moyennes				5 (6,4%)	2 (2,4%)	1 (1,3%)	2 (2,4%)	
Supérieures			1 (1,3%)	2 (2,4%)				
Ensemble	54 (68,4%)	25 (31,6%)	1 (1,3%)	11 (13,9%)	5 (6,3%)	1 (1,3%)	6 (7,5%)	1 (1,3%)

Tableau n°15 : Entrée dans le métier par la voie des concours. Ensemble de la population

Lecture : Pour les certifiés 4 enseignants sont originaires de classes populaires et représentent 5,1% de l'effectif global.

Il apparaît, en ce qui concerne les 54 enseignants qui ont débuté comme maîtres auxiliaires ou contractuels, une distribution sociale où les classes populaires sont majoritairement représentées. Les classes moyennes et populaires regroupent à elles deux la très grosse majorité de la population.

Appartenances sociales déclarées	Populaires		Moyennes		Supérieures	
	%CP	% MA	%CM	% MA	%CS	%MA
Ensemble population	53,2%	57,4%	35,4%	31,5%	11,4%	11,1%
55 ans et plus	54,7%	57,9%	35,8%	31,6%	9,5%	10,5%
54 ans et moins	50%	50%	34,6%	37,5%	15,4%	12,5%

Tableau 16: Entrée dans le métier par la voie de l'auxiliarat : types de populations et origines sociales selon les trois populations.

Lecture : Pour l'ensemble de l'effectif les classes populaires représentent 53,2% de la population. La part des enseignants aux statuts précaires (M.A ou contractuels) issus des classes populaires est de 57,4%. Le statut des contractuels a été assimilé à celui des maîtres auxiliaires

L'analyse montre, quelle que soit la population considérée, c'est-à-dire pour l'ensemble de l'effectif, les 55 ans et plus, ou les 54 ans et moins, l'entrée dans la profession par la voie de

l'auxiliariat prédomine pour les enseignants issus des classes populaires (tableau n°16). Le tassement observé pour les enseignants les plus jeunes correspond aux directives ministérielles d'intégration des non-titulaires. Les observations chiffrées ne permettent pas d'affirmer une corrélation entre le statut de l'auxiliariat et l'appartenance à une classe sociale spécifique. En effet, les répartitions sont en correspondance de ces deux variables, mais esquissent une tendance qui incite à penser que les statuts précaires sont plutôt ceux des classes populaires. Cependant, une enseignante appartenant aux catégories supérieures a opté pour ce statut précaire afin d'assurer son autonomie vis-à-vis de sa famille [EE57], comme cela peut être le cas d'un enseignant issu d'une famille ouvrière qui se doit d'acquérir son indépendance financière :

Par rapport à mes parents, mes origines populaires ; il y avait toujours la crainte de manquer de travail, donc fonctionnaire, c'était quand même la sécurité [...] ma mère voulait me faire passer le concours des PTT pour être en sécurité. [Directeur de SEGPA. ED03, p. 1246].

Quelques remarques concernant le statut de l'auxiliariat selon les trois groupes, avec la distinction entre maîtres auxiliaires et contractuels (statut plus tardif) :

Groupes	Ensemble de la population	Population n°1 55ans et plus	Population n°2 54 ans et moins
Statut de M.A.	68,4%	71,7%	61,5%
Statut de contractuel	6,3%	5,7%	7,7%
Ensemble non titulaires	74,7%	77,4%	69,2%

Tableau 17 : Voie de l'auxiliariat. Statuts d'entrée dans le métier et type de populations

La population n°1 concernant les plus âgés a été la plus soumise aux conditions de recrutement par l'auxiliariat, la population n°2 est moins assujettie à ce statut d'entrée dans le métier.

3 STATUT D'ENTREE ET REPARTITION SELON LE SEXE DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE

Lorsque la population est examinée dans son ensemble, les quarante-six femmes représentent plus de la moitié de l'effectif (58,2%). La distinction entre les sexes est-elle effective selon les voies d'accès au professorat, que ce soit par la voie des concours ou l'auxiliariat d'une part, et d'autre part quelle est l'influence chez les femmes, des origines sociales d'appartenance ? Existe-il une relation entre les modalités d'entrée dans le métier et l'appartenance sociale pour les femmes devenues enseignantes ?

Pour les neuf femmes, l'accès au professorat par la voie des concours se répartit comme l'indique le tableau ci-dessous.

Appartenance sociale	Agrégée	Certifiées	PEGC	AE	PE	PLP
Populaires	aucun	1 (1,3%)	aucun	aucun	aucun	aucun
Moyennes	aucun	4 (5,1%)	1 (1,3%)	aucun	1 (4%)	aucun
Supérieures	1 (1,3%)	1 (1,3%)	aucun	aucun	aucun	aucun

Tableau 18 : Voie des concours. Appartenance aux catégories professionnelles et origines sociales

La lecture de ce tableau indique que six enseignantes sur neuf, sont issues des classes moyennes et une des classes supérieures, ces catégories sont de ce fait largement représentées. Sur les vingt-cinq enseignants qui ont suivi la voie des concours, neuf sont des femmes et elles représentent un tiers (36%) des lauréats. Bien que ce groupe soit restreint, la représentation par sexe s'apparente aux travaux de recherche qui montrent que les femmes enseignantes sont plutôt issues des classes moyennes et supérieures (Deauvieu, 2005 ; Devineau & Léger, 2003 ; Chapoulie, 1987 ; Léger, 2000).

Le statut de maître auxiliaire est très majoritairement dévolu aux femmes dans les premières années du métier, c'est le quatrième constat, comme l'indique le tableau ci-dessous.

GROUPES	Maîtresses et maîtres auxiliaires		Contractuelles		Ensemble	
	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes	Femmes	Hommes
Ensemble pop.	33	16	3	2	36	18
Population n°1	23	11	2	1	25	12
Population n°2	10	4	1	1	11	5

Tableau 19 : Voie de l'auxiliaariat. Statut de non titulaire par sexe et appartenance aux populations

Il y a deux fois plus d'enseignantes que d'enseignants sur des postes précaires en début de carrière. Les statistiques nationales produites par la DEPP donnent pour l'année 2014-2015 une répartition un peu moins désavantageuse : 13,9% des personnels (enseignants et non-enseignants) sont des agents non titulaires. Pour les enseignants du second degré, les 16 702 femmes représentent 1,9% des effectifs alors que les 12 547 hommes 1,5%¹²⁸. La distinction entre les sexes sur les emplois précarisés est encore au désavantage des enseignantes.

¹²⁸ Bilan Social du Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. Répartition des enseignants des secteurs public et privé sous contrat, par degré d'enseignement en 2014-2015.

La mobilité géographique souvent associée à la réussite aux concours du professorat a pu être un empêchement au choix de cette voie d'accès. Les femmes sont souvent plus soumises aux contraintes domestiques. Des trajectoires ont été infléchies par la nécessité de suivre le mari dans son parcours professionnel :

Mon problème, c'était que j'avais un mari qui est très itinérant et si je devenais titulaire, je ne pouvais plus le suivre et nous avons trois enfants. J'avais une vie de famille à concilier. Donc j'ai fait office de maître auxiliaire jusqu'en 2000. [Enseignant documentaliste. EE05].

Les choix du domicile qu'implique l'emploi du conjoint peuvent devenir des épreuves :

J'ai bossé à Villeneuve d'Ascq, et puis je me suis mariée là-bas et j'étais très malheureuse parce que j'étais une fille de la méditerranée [...] une tristesse, une sorte de déprime, donc j'ai tiré mon mari par la manche, qui était prof de maths, lui, et il a demandé sa mut. [Enseignante coordonnatrice du DIJEN. EE56, p.704].

La constante qui fédère les choix des enseignantes est la volonté de ne pas s'éloigner du domicile parental, conjugal ou de se rapprocher de la région d'appartenance, en acceptant la précarité du statut de l'auxiliariat. Les raisons ne sont pas spécifiques à l'éducation prioritaire, mais sont révélatrices des comportements humains dans la construction de leurs liens sociaux. L'auxiliariat est un choix plus spécifique aux femmes d'après l'observation de la population concernée.

4 CHOIX DU METIER

Le choix du métier par les concours peut inciter à penser qu'il est l'aboutissement d'un processus réfléchi de formation, c'est souvent le cas. Pourtant, il n'a pas été établi a priori pour sept enseignants sur vingt-cinq, soit un quart des lauréats. Sept enseignants [EE18 ; EE24 ; EE27 ; EE32 ; EE35 ; EE49 ; EE75] déclarent ne pas avoir choisi ce métier. L'ancienneté dans un collège appartenant à l'éducation prioritaire est de 21 ans en moyenne (19 ans pour les femmes et 22 ans pour les hommes), pour la population étudiée. La persistance d'enseignants qui n'ont pas choisi le métier, dans les collèges de l'éducation prioritaire, peut paraître surprenante, voire paradoxale. Pour le reste de ces lauréats aux concours, deux enseignants sont entrés à l'Ecole Normale précocement, en quatrième, étant issus des classes populaires. Cette orientation précoce leur a permis de poursuivre leurs études jusqu'au bac et de devenir PEGC [EE02 ; EE17]. Le choix de la prise en charge par l'Etat est assez typique des familles populaires : elle permet à leurs enfants d'accéder au fonctionnariat avec la sécurité de l'emploi. D'autres événements concourent à l'entrée dans le métier, ce peut être le hasard

[EE54], les rencontres [EE01 ; EE22 ; EE23] mais aussi une réelle inclination pour le métier qui a pu se manifester très tôt dans le parcours scolaire [EE01 ; EE09 ; EE20 ; EE23 ; EE49 ; EE68].

La motivation du choix de la carrière des métiers de l'enseignement s'effectue en fonction de plusieurs critères. Ils peuvent être du registre conjoncturel comme la pénurie d'emplois due aux crises économiques qui rabat les prétentions vers un métier offrant plus de stabilité.

Le choix de la profession d'enseignant s'adosse à des aspects altruistes, intrinsèques ou extrinsèques (Berger & Ascoli, 2011) ou à une visée relative à la construction d'un bien commun par le sentiment d'utilité. D'autres raisons concourent à la sélection du métier, cela peut être l'envie de transmettre des connaissances, le goût de la discipline ou la possibilité d'une gestion du temps personnel. Le choix d'enseigner repose sur l'« amour de la discipline » qui donne sens au métier (Périer, 2004). La venue au métier de l'enseignement, résulte parfois de l'abandon d'un premier métier dû à différents événements (accidents, abandon d'une profession, chômage).

La rencontre avec l'auxiliariat peut résulter de trajectoires scolaires, universitaires ou personnelles qui influent sur choix de l'enseignement. La plus fréquente est associée à l'orientation suivie par l'étudiante ou l'étudiant, notamment dans les filières littéraires. Une affiche sur un panneau, le conseil d'un pair, d'un enseignant va inciter l'étudiant(e) en fin de premier cycle universitaire à se renseigner au rectorat et commencer sa carrière dans l'enseignement : [EE13 ; EE27 ; EE28 ; EE59 ; EE60 ; EE62 ; EE63 ; EE65]. Des circonstances analogues s'appliquent aux langues : [EE08 ; EE11-EE21 ; EE46 ; EE50] avec parfois quelques variantes, celle de lectrice ou lecteur à l'étranger qui permet de découvrir le métier. Les historiens aussi sont concernés lorsqu'ils s'aperçoivent de la difficulté à trouver un emploi en fin de cursus universitaire (Licence, maîtrise, DEA).

Le métier d'enseignant a pu être intégré de diverses manières : l'échec aux concours, la nécessité de trouver un travail, les vellétés de quitter la famille ont pu conduire à un choix par défaut. L'option de l'auxiliariat s'est présentée comme une possibilité acceptable au regard des contraintes vécues en fin de cursus scolaire : [EE16 ; EE62 ; EE70 ; EE77]. La prise de conscience d'une orientation inadéquate ou ne correspondant plus au choix initial incite à une réorientation durant les études ou à l'issue d'un parcours universitaire : [EE18 ; EE3 ; EE52 ; EE56]. Les filières artistiques : musicologie ou d'arts plastiques en particuliers, obligent des étudiants à un nouveau positionnement au regard d'un métier estimé trop aléatoire pour subvenir à ses besoins, l'incertitude obligeant un aménagement des choix professionnels du départ : [EE74 ; EE33]. Les parcours migratoires complexes sont aussi le terreau de choix :

[EE51 ; EE55 ; EE61 ; EE66 ; EE76]. Les migrations des parents venus en France pour trouver un travail souvent mal rémunéré, (Maghreb, Espagne, Arménie) impliquent un statut social peu élevé, parfois dans les marges inférieures. Les enfants inscrits à l'université recherchent des emplois rémunérés compatibles avec la poursuite des études ; ceux de surveillant d'externat ou d'internat, de vacataire le permettent d'autant que l'institution est souvent en demande : [EE25 ; EE41 ; EE43 ; EE54 ; EE63 ; EE65 ; EE71 ; EE73]. Pour autant, l'appartenance aux classes populaires n'est pas propre aux enfants immigrés et cette possibilité de travail est aussi utilisée par d'autres : [EE4 ; EE44 ; EE69 ; EE70 ; EE76 ; EE78]. L'installation en couple peut aussi inciter à s'engager plus rapidement que prévu dans un métier [EE4 ; EE10]. Un autre vivier est composé de salariés issus du monde de l'entreprise qui se sont reconvertis afin d'éviter le chômage ou anticipent un licenciement : [EE12 ; EE19 ; EE31-EE53 ; EE79 ; EE51]. Des épreuves individuelles, principalement les divorces, ont obligé les femmes de notre population à s'engager dans l'auxiliariat : [EE29 ; EE55 ; EE56].

L'inclination au métier ou la « vocation » [EE14 ; EE28 ; EE43 ; EE48 ; EE67 ; EE70] est aussi un facteur important constitutif de cette orientation et n'est pas exclusive de la voie des concours. Elle peut prendre sa source dans l'espace familial, par un souci de protection face à un avenir incertain, elle peut naître d'une aspiration à une mobilité sociale ou relever d'une attirance pour les savoirs institués. La modalité de l'auxiliariat est souvent l'aboutissement de parcours contrariés et l'aboutissement d'une volonté de se maintenir au plus près du domicile.

Le régime de maître auxiliaire s'établit sur des durées plus ou moins longues en ce qui concerne les 54 enseignants, avec une moyenne de 6,3 années avant de devenir titulaire. La durée de leur statut a été variable, de deux ans à plus de vingt ans pour les enseignantes et d'un an à quatorze pour les hommes. Les maintiens les plus longs s'articulent à des parcours complexes où la priorité a été donnée à la famille ou à des suspensions de la carrière enseignante pour d'autres voies professionnelles [EE25 ; EE30 ; EE57 ; E59]. Le graphe ci-dessous indique que la persistance de la forme de l'auxiliariat dans la durée est marginale.

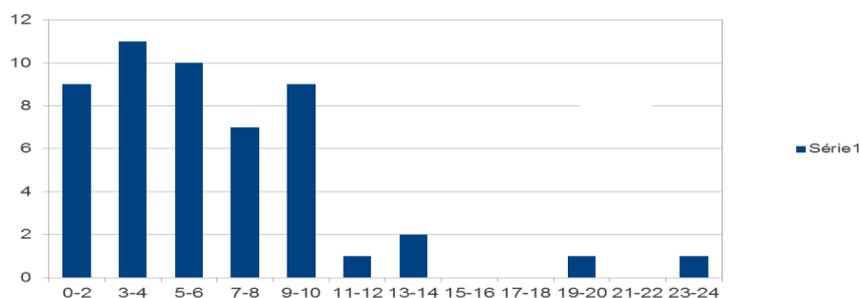


Figure n° 5 : Histogramme Durée de l'auxiliariat de la population n°1

La distribution apparaît assez homogène sur les cinq premières périodes (de 0-2 ans jusqu'à celle de 9-10 ans) et s'établit à neuf enseignants en moyenne. Une rupture est visible pour le reste de l'histogramme à partir des 11-12 ans de présence et concerne les effectifs faibles sur les durées plus longues. Cette coupure dans la répartition apparaît comme remarquable, elle correspond à la fin des périodes de recrutements importants pour pallier la pénurie d'enseignants avec l'afflux d'élèves dû à la création du collège unique. La persistance dans le statut d'auxiliaire, sur une ou deux décennies, correspond aux quelques parcours singuliers pour quatre enseignantes [EE12 ; EE42 ; EE56 ; EE60] et au un enseignant [EE31].

Les données statistiques nationales mises à disposition par le ministère indiquent pour 2014-2015 une représentation des maîtres auxiliaires équivalente à 0,5% des personnels, ils sont affectés en majorité (58,6%) dans les collèges. Les contractuels, en revanche, sont 7,6 % de l'effectif implantés à hauteur de 47,5% en collège¹²⁹. C'est bien le changement des modalités de contractualisation qui différencie ces deux types de statuts précaires.

Le choix du métier s'appuie sur des facteurs individuels (famille, rencontres, parcours universitaire) et a pu correspondre à des besoins de l'institution à des périodes données où les statuts précaires ont permis de réguler le manque d'enseignants. Ces maîtres auxiliaires sont-ils restés pour autant en éducation prioritaire ?

5 LA TITULARISATION A STABILISE DANS L'ETABLISSEMENT LES ENSEIGNANTS AUJOURD'HUI EN FIN DE CARRIERE DANS L'ETABLISSEMENT

Les enseignants de l'ensemble de la population restent longtemps dans les établissements de l'éducation prioritaire, dix-sept ans en moyenne : seize ans pour les femmes et vingt et un pour les hommes.

Les entretiens indiquent que des enseignants sont en souffrance, d'autres envisagent de quitter le contexte de l'éducation prioritaire. Les enseignants qui ont demandé une mutation appartiennent pour la plupart à la population n°2 (54 ans et moins) mais une part envisage de rester encore longtemps [EE01 ; EE03 ; EE09 ; EE32 ; EE40 ; EE54 ; EE72]. Les profils sont très variés. L'âge est un facteur à prendre en considération au regard du temps restant à faire dans le métier.

La mobilité d'entrée dans le métier organiserait-elle une stabilité longue dans un établissement de l'éducation prioritaire ?

¹²⁹ Bilan social 2015.MEN-DEPP. Tableau 7.2 - Enseignants du second degré public par type d'établissement (en %).

Les enseignants qui ont été maîtres auxiliaires portent une appréciation critique sur cette condition générative d'incertitudes. L'empêchement à pouvoir « investir » une stature professionnelle est amplifié par la mobilité, (jusqu'à quarante-six établissements durant cette période) [EE42, p. 535]. Les non-titulaires ont pu vivre la titularisation comme une rupture salutaire et stabilisante dans un parcours professionnel trop instable en n'étant que les « auxiliaires » des maîtres. La titularisation devient le gage d'un avenir consolidé. La métaphore « poser les valises » dessine la fin d'une mobilité imposée par le choix du statut [EE08 ; EE11 ; EE33 ; EE77 ; EE78]. Les « valises » font référence aux déplacements, les poser c'est arriver d'une certaine manière à « la maison » Education nationale.

Je suis toujours, ou dans un établissement ou dans un autre ! Donc ici, c'est mon port d'attache ! Je sais que je suis titulaire ici jusqu'à la fin de mes jours, donc c'est ma maison. [Enseignante de portugais. EE 43, p. 563].

Au niveau de l'établissement, le vocable de « maison » désigne l'intégration dans des équipes, le fait d'occuper une place dans la communauté par un statut domestique :

Ce sentiment que c'est mon collègue, c'est Ma maison, j'avais tous « mes potes » aussi ! Parce qu'il n'y a pas que les élèves, il y a, il y avait aussi toute cette équipe d'une vingtaine de profs, tous mes « potes ». [Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 193].

Il va falloir faire son « trou » [EE39 ; EE61 ; EE74 ; EE78], occuper sa place et adopter les normes locales qui intègrent l'aspect socio-historique ; entrer dans le « moule » [EE21 ; EE33 ; EE36 ; EE41 ; EE50 ; EE62 ; EE64 ; EE69 ; EE75 ; EE77 ; EE79] que ce soit pour les enseignants ou les chefs d'établissement [EE75]. La reconnaissance professionnelle est tributaire d'une « renormalisation » de pratiques pédagogiques acquises durant la mobilité et doit s'accorder au nouveau contexte d'enseignement. La titularisation établit une reconnaissance institutionnelle dans l'établissement par le procès-verbal d'installation¹³⁰, ceci quel que soit le contexte d'enseignement. La titularisation pérennise les enseignants dans un établissement, d'autant plus si elle intervient durant le premier cycle de vie de la carrière (Huberman et al., 1989). Cet auteur distingue dans ce premier temps deux modalités différentes : une phase d'exploration ou de survie. Le premier stade de découverte du métier s'associe à un enthousiasme, le second à l'accaparement dans la recherche, par tâtonnements successifs, d'outils qui puissent répondre à l'urgence du contrôle de la classe. La plupart du temps, la modalité de survie est celle de la découverte du métier sans formation préalable. Une

¹³⁰ Action d'installer quelqu'un dans ses fonctions, dans son emploi, et dans le lieu où il doit exercer. Installation d'un magistrat, d'un juge, d'un professeur (nouvellement nommé); procéder à l'installation d'un tribunal; date d'installation; procès-verbal d'installation et dans le lieu où il doit l'exercer, suivant les formes prescrites. Source Centre national de Ressources textuelles et Lexicales [CNRTL].

enseignante de lettres qui a longtemps enseigné à l'étranger arrive en France à la suite d'épreuves personnelles et découvre un monde inconnu.

Pour moi je ne comprenais pas. Bref, je vois arriver une horde de garçons. J'avais une toute petite voix... j'avais jamais crié de ma vie. Mais qu'est-ce que je vais... [Elle rit] Je regardais ma montre et je me disais : « Mais ça fait dix minutes qu'ils braillent ! » Je les ai vus arriver, c'était horrible, mais vraiment horrible ! Et bon, ils se sont enfin tus et j'ai commencé à parler et puis là, je me suis rendue compte que tout ce que j'avais fait, ça n'avait rien à voir et qu'il fallait que je change ! Que je change quelque chose, mais je savais pas quoi ! [Elle rit] et ça a été le parcours d'un début très, très périlleux cette année-là. Que j'ai eu mes deux cents heures de vacation. Il y a eu Desmens, G. à Blaçat... le collège Les Jonquets, un enfer... mais vraiment un enfer la S.E.C. [Une école d'apprentissage privée] et un LP avec des carrossiers-mécaniciens... [Elle revit ce qu'elle a vécu expire, lève les yeux au ciel] et là je pense que c'est la pire chose qui ait pu m'arriver, c'était épouvantable ! Epouvantable !
[Enseignante de lettres. EE30, p. 371].

L'éducation prioritaire amplifie les distorsions (Laparra, 2011) entre une culture portée par les publics en difficulté scolaire (Bernardin, 2013 ; Lahire 1995 ; Millet & Thin, 2005) et une culture légitimée dont les enseignants se revendiquent. L'éducation prioritaire pose des situations ordinaires d'enseignement, dans des environnements spécifiques. Les enseignants en fin de carrière qui sont demeurés dans ces contextes ont réaménagé leur métier. Les configurations qu'ils mettent en œuvre puisent dans un répertoire d'actions qui est construit dans la durée et prend en compte les effets de l'environnement proche (la classe, l'établissement) ou plus lointain (le quartier, les réseaux formels et informels). Les enseignants qui n'ont pas su mettre en place une plasticité dans le métier sont partis pour des environnements plus tempérés et n'appartiennent pas à notre population :

Celui qui le fait dans la raideur «il va droit dans le mur. »
[Enseignant de technologie. EE07, p. 76].

Le statut de l'auxiliarat concerne la majorité des enseignants de la population étudiée (68,4%), il peut laisser croire que la mobilité du début de carrière entraîne la stabilisation dans le collège classé en ZEP une fois que la titularisation faite, mais les lauréats des concours sont aussi restés. La stabilisation des enseignants dans les collèges labellisés n'est pas uniquement la conséquence du statut lors de l'entrée dans le métier. La persistance tient à des motivations plus larges et complexes qui sont induites par les effets d'établissement, (chef d'établissement, des équipes disciplinaires ou interdisciplinaires) et des contextes locaux.

Aujourd'hui comme hier, les jeunes enseignants sont prêts à « payer le tribut » du passage dans un établissement de l'éducation prioritaire pour se rapprocher de leur domicile d'origine.

Les stratégies de carrière intègre cette donnée pour obtenir à terme un poste plus intéressant ; ceux-là ne resteront pas a priori.

Les données statistiques nationales fournies par la DEPP montrent que l'ancienneté est plus faible en éducation prioritaire par rapport à d'autres environnements. La moitié des enseignants exercent depuis trois ans ou moins en EP contre cinq ans ou moins ailleurs. Ces valeurs cependant ne peuvent pas être comparées avec le groupe étudié puisqu'elles sont référencées à des populations qui ne peuvent être comparées.

CONCLUSION

Les deux voies d'accès à la profession d'enseignant sont asymétriques pour la population de l'enquête. La majorité a eu accès au métier par l'auxiliariat, principalement pour les personnes issues des classes populaires (57,4%) et les femmes. Cette option a pu être adoptée par les individus issus des classes moyennes et supérieures pour d'autres logiques personnelles. Les femmes, souvent pour des motivations domestiques, ont opté pour les statuts précarisés pour ne pas s'éloigner de la famille. La voie du concours concerne un tiers de l'effectif et correspond à une prolongation logique d'un cursus scolaire, d'une bifurcation professionnelle ou d'une sécurisation dans le parcours répondant à un choix parental. Le statut d'enseignant dans les années 1980 était encore valorisant, notamment dans les classes populaires, et a pu motiver les choix pour les femmes. L'inclination précoce ou la « vocation » au métier n'est pas un signe distinctif d'une voie d'accès spécifique, l'attrance vers l'enseignement s'ancre dans les parcours individuels indépendamment des catégories sociales d'appartenance, notamment pour les femmes qui sont les seules à évoquer cette modalité.

Nous avons émis l'hypothèse d'une corrélation entre la stabilité dans un établissement de l'éducation prioritaire et la mobilité du début de carrière imposée par le statut de non-titulaire. Ce qui est demandé à une hypothèse de travail c'est une « forte capacité discriminante » (Lyotard, 1979, p. 17) qui a été valide lors de l'enquête exploratoire. Toutefois, cette correspondance ne peut pas être retenue intégralement puisque les enseignants lauréats des concours sont aussi restés sur une période longue dans le même collège (dix-neuf ans pour l'agrégée [EE29] ou trente-trois ans pour un certifié [EE03]).

L'admettre comme une conséquence majeure occulte d'autres logiques, et particulièrement les effets locaux relatifs à l'établissement, à l'environnement territorial ou l'idéal du métier.

Le schéma ci-après synthétise les deux voies d'accès au métier pour la population enquêtée et la répartition par classes sociales

L'ENTREE DANS LE METIER

LA VOIE DE L'AUXILIARIAT

LA VOIE DES CONCOURS



Ensemble de la population :	74,4%
Population n°1 :	74,4%
Population n°2 :	69,2%

Classes Populaires

Ensemble :	57,4%
Population n°1.	57,9%
Population n°2	50%

Classes moyennes

Ensemble :	31,5%
Population n°1.	31,6%
Population n°2	37,5%

Classes supérieures

Ensemble :	11,1%
Population n°1.	10,5%
Population n°2	12,5%

Ensemble de la population :	25,6%
Population n°1 :	25,6%
Population n°2 :	30,8%

Tous les instituteurs, les PEGC et l'agrégée ont eu le concours
Un petit quart de l'effectif de la population
Prolongement d'un parcours universitaire classique.
Passer le concours de PEGC assure une sécurité d'emploi pour les classes populaires, 4 PEGC sur 5



Tous les PLP ont été MA
Option adoptée par les femmes qui ne veulent pas s'éloigner du domicile

Pérennité du statut précaire malgré la résorption. Accentuation par les multi-affectations des enseignants débutants.

CHAPITRE 3 :
EFFETS SOCIOHISTORIQUES DE
L'ETABLISSEMENT
EXEMPLES

L'établissement est le premier lieu constitutif d'une construction professionnelle au sein d'un collectif de travail qui construit du lien social et des normes. Afin de tenter de comprendre quels sont les ressorts qui font rester ou partir d'un collègue, notre hypothèse est que les relations professionnelles et personnelles dans une organisation de travail concourent au bien être et favorisent le choix de rester. Les établissements de l'éducation prioritaire sont significatifs d'engagements (Bidet, 2011) individuels et collectifs s'inscrivant dans une temporalité plus ou moins longue, parfois antérieure à la création des ZEP.

Toute interaction sociale se comprend dans un positionnement selon trois dimensions. La première est temporelle, la seconde localisée (entre sphères domestique, personnelle et professionnelle) la troisième se situe dans un cycle de vie (Giddens, 2012). Les enseignants les plus âgés de la population ont débuté dans l'enseignement lors de la création des ZEP (dimension temporelle), les espaces personnels et professionnels ont pu s'enchevêtrer par l'engagement marqué d'enseignants avec des chefs d'établissement, dans un collègue (dimension localisée), lors de la découverte du métier du premier cycle de vie professionnelle (troisième dimension). L'exercice du métier dans les collèges de l'éducation prioritaire est astreint à des logiques politiques, économiques et sociales qui s'imbriquent, là plus qu'ailleurs, et contraignent l'établissement et les acteurs. La fixité du système scolaire repose sur deux éléments, le cadre bâti, les bâtiments d'une part; et d'autre part sur l'organisation autour de la répartition des enseignements et du fractionnement horaire qui constitue des régularités sécurisantes. L'environnement, en revanche, l'est moins par nature : la mobilité des enseignants et des chefs d'établissement, les mouvements des populations, l'évolution des prescriptions institutionnelles sont mouvantes. Le métier d'enseignant s'intercale entre ces deux dimensions : fixité et mobilité. Les enseignants en fin de carrière ont expérimenté l'assujettissement des nombreuses sollicitations externes et internes à travers une variété des pratiques. L'établissement est producteur de normes, de ressources instables, et participe à configurer le métier aux environnements changeants. La stabilité de certains enseignants dans les établissements difficiles dépend de nombreux paramètres. Dans un premier temps nous proposons d'examiner l'évolution des publics qui conditionne les interventions des enseignants, puis l'établissement lui-même dans ses différentes transformations, architecturales ou organisationnelles.

1 LES CONTEXTES DES COLLEGES LABELLISES « ECLAIR »

Les mouvements de populations façonnent les territoires. Des habitants quittent les lieux de vie pour d'autres par des renouvellements continus, des familles arrivent à la suite d'événements difficiles (chômage, séparation), alors que d'autres par la restauration d'un équilibre financier retrouvé déménagent pour un contexte plus tempéré. Pour le dire plus simplement, ceux qui peuvent partir le font, les autres, plus paupérisés restent.

On enlève les constructions très hautes et à la place on met des immeubles de trois étages avec beaucoup de copropriétés au milieu. Ça fait venir d'autres populations et il y a toujours ce côté, on détruira les vieux immeubles, c'est vrai il y a toujours le côté. On avait les élèves qui étaient toujours les derniers arrivés, qui pouvaient pas aller ailleurs ! Et ça c'était typique du collège, je pense que ça ferait plus classes d'accueil qui est typique de ça, mais bon, je le vois quand même. C'est qu'on a vraiment ceux qui viennent d'arriver et qui peuvent pas aller ailleurs. En ce moment c'est les Albanais par exemple, on voit vraiment, et, qu'on est dans un endroit où c'est vraiment défavorisé. Dès qu'ils peuvent partir, ils partent, de la Bastide surtout ! Ouais du quartier de la Bastide du Gourd.

[Professeur des écoles en SEGPA. EE68, p. 901]

Les mouvements démographiques ont des répercussions sur les établissements scolaires, que ce soit dans la composition des classes, la stabilité des enseignants, et in fine sur l'exercice du métier. La conséquence principale concerne l'offre pédagogique qui tend à s'adapter aux publics mobiles et « accentue le caractère transitoire » (Baluteau, 2013, p. 83) des dispositifs mis en place. Les renouvellements successifs de populations, souvent d'origines immigrées, pauvres, influent sur la composition sociale du collège et contribuent parfois à pérenniser une évolution de l'établissement vers la ghettoïsation car la pauvreté et l'échec scolaire vont souvent ensemble (Goux & Maurin, 2000). Une cheffe d'établissement fait le constat de cette paupérisation pour son établissement :

Du côté des élèves, il faut le savoir, Girond, ça a toujours été, et c'est encore un lieu de transit. Les gens passent, s'arrêtent et repartent [...] c'est-à-dire qu'il y a 50 élèves qui changent entre la rentrée et le mois de juin ! [Chef d'établissement. ECE07, p. 1153].

Je sais ici que le quartier se paupérise, ça c'est une évidence. On vient de recevoir les derniers chiffres, on est à 92% de CSP défavorisées, non vous imaginez ! C'est juste, juste massif ! [Elle s'exclame] On n'a aucune mixité sociale, on a deux, deux familles où les deux parents travaillent, les deux parents travaillent ! [...] J'ai deux familles, je visualise deux familles seulement ! Sur l'ensemble du collège, 430 élèves ! Voilà. La situation ordinaire c'est pas de travail ! [Cheffe d'établissement. ECE04, p. 1132]

Un délégué du préfet à la politique de la ville d'Arboussin fait un bilan mitigé sur les limites des actions de la délégation interministérielle à la ville [DIV], entre les discours incantatoires et la réalité des quartiers qu'il connaît.

Le grand souci, le grand souci des urbanistes et des politiques, c'est essayer d'avoir une mixité sociale sur ces quartiers et une mixité des genres. Bon, c'est un peu incantatoire, parce que... la pauvreté attire la pauvreté ! Et pour « renverser la vapeur », c'est, c'est énorme ! Donc la ville d'Arboussin avec les offices publics sur le plateau des Florettes ont essayé de faire des copropriétés, pour une mixité sociale [...] Donc pour répondre à votre question, il y a des gens qui ont des accidents de la vie, mais il y a aussi des gens qui sont dans un cercle infernal, de chômage et quant aux populations issues de l'immigration, oui, oui... Il faut pas se cacher hein ! Arboussin, c'est 55 nationalités différentes, avec des regroupements communautaires extrêmement importants !
[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1258].

Des enseignants confirment les mouvements de populations et les effets dans leur collège.

Sur le quartier Lully, c'est un quartier d'arrivée [...] Lully celui-là derrière, c'est un quartier d'arrivées. Les gens-là, ils ont qu'un seul souci, c'est d'aller vivre ailleurs ! Dès que ça va mieux on va vivre ailleurs ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 189].

C'est-à-dire que beaucoup, beaucoup de... beaucoup de personnes on va dire, un peu plus aisées que les autres, ont, ont déménagé, ont été vers... à la campagne, ont fait construire. [...] Donc ils ont emmené leurs enfants avec eux et du coup, la classe, la classe et les places qui ont été créées par ces déménagements ont fait venir d'autres personnes en plus grande difficulté.
[Enseignant d'EPS. EE77, p. 1061].

La mixité sociale dans ces quartiers fait défaut. Afin d'améliorer l'image des quartiers et d'inciter à plus de mixité sociale la Délégation Interministérielle à la Ville [DIV] a réalisé des investissements conséquents pour la rénovation des quartiers. Cela passe par la reconstruction, réhabilitation des établissements scolaires comme le constatent les représentants de la politique de la ville ou les enseignants:

La remise en état a revalorisé les établissements et a revalorisé l'image de l'établissement au regard des parents et des enfants, qui sont devenus très fiers, ils sont beaux ! Les enfants sont très fiers d'être dans ces établissements »
[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV2, p. 1267].

Les variations paysagères (Sansot, 2009) sont autant de traces de l'activité qui affecte les populations. Le renouvellement urbain est en ce sens une réponse volontariste de l'institution pour tisser, amplifier le lien social hors et par l'école avec les différentes rénovations engagées. Les établissements étudiés sont concernés par ces politiques.

2. ETUDES DE CAS : LES INTERVENTIONS ARCHITECTURALES SUR LE CADRE BATI MODIFIENT LES RAPPORTS SOCIAUX

2.1 L'architecture et l'image du collège.

Entre 1965 et 1975, il a été construits 2354 collèges soit « un par jour ouvrable pendant dix ans » (Prost, 1992, p. 85), souvent identiques, de type Pailleron édifiés dans l'urgence pour répondre à la massification. Aujourd'hui, les usagers de l'école (chefs

d'établissement, enseignants) témoignent de leur participation à la construction, rénovation des écoles, collèges ou lycée avec les équipes de maîtrise d'ouvrage et d'œuvre. Les bâtiments scolaires sont souvent le reflet des politiques publiques, des enjeux locaux qui associent les conceptions architecturales aux usages. (Derouet-Besson, 1998).

Les enseignants apprécient le confort acoustique, thermique, volumétrique, lumineux dû aux nouveaux espaces, dont découle le sentiment de bien-être.

Les vingt collèges qui ont été les lieux de l'enquête peuvent être scindés en trois catégories du point de vue du bâti. D'abord les établissements entièrement reconstruits ou qui ont subi de lourdes restructurations avec un réel impact architectural qui a modifié les comportements des élèves, des familles et des personnels éducatifs. (Mazalto, Bonnault & Boudjémaï, 2008).

Ensuite les établissements rénovés plus ou moins fortement : les façades ont été « rafraichies » par des bardages et les aménagements intérieurs leur ont donné une nouvelle jeunesse. Enfin, ceux qui sont restés en l'état ou avec des interventions peu importantes de simple maintenance.

Interventions sur le cadre bâti	Reconstruction	Restructurations -	Rénovations	Sans modification majeure
Collèges	Mont Rouge Villantini Jérôme Flore Arsène Théodore Marcel Plisson Luce Baudoin Charles Duffon Aristide Terron Anton Vadorov	Edmond Richier Maxime Bridalli Sabine Séverin Emile Duchamps	André Deroy Des Étuiles Quentin Rufans Desmathieu Les Jonquets René Dup	Armand Fouichet

Tableau n°20 : Nature des interventions sur le cadre bâti. Les collèges sans enseignants en fin de carrière sont en italiques.

La destruction d'un établissement scolaire occasionne une double circulation : la première se noue du présent au passé avec les transformations architecturales altérant un « familier », elles ne laissent pas indemne les individus, nous avons trouvé dans les entretiens la réminiscence des anciennes appellations d'un collège disparu. La seconde concerne les aspects mémoriels allant du passé au présent qui ne disparaissent pas avec la destruction du cadre bâti, comme le résume Sansot « *un territoire est un précipité d'espace et de temps* » (Sansot, 2009, p. 68).

Le collège Armand Fouichet est l'un des plus gros collèges en éducation prioritaire de l'académie de Coulangeat, plus de six cents élèves. Un établissement qui a vieilli et de l'avis

du chef d'établissement, la stabilisation des équipes est problématique, ce qui se traduit notamment par l'aplatissement de la pyramide des âges.

La première chose c'est sa taille, c'est un des très gros collèges en éducation prioritaire de France ! On est presque à 600, 650 élèves, c'est énorme ! La deuxième chose c'est l'instabilité des personnels d'une manière générale et aussi des élèves. Du côté des personnels, vous avez dû regarder les indicateurs APAE vous avez dû les voir. On a une moyenne d'âge qui est très, très basse. On n'arrive pas à renouveler, il y a eu un changement, des départs importants là... ces, ces trois ou quatre dernières années. Des gens qui étaient là depuis sept, huit ans, qui ont fait valoir leurs droits à mutation et qui l'ont eue, et on n'arrive pas à recruter dans les mêmes proportions ! [Chef d'établissement. ECE07, p. 1153].

La vétusté

J'ai le souvenir d'avoir corrigé à l'époque où j'étais enseignant au collège Armand Fouichet à Girond, même sans élève et tout, c'est tellement délabré que c'est agressif ! [...] on rentrait dedans on se sentait pas bien. [Cheffe d'établissement. ECE08, p. 55].

L'aspect architectural influe sur l'image que peut avoir le collège.

Les élèves ont une image très négative de leur collège. Très négative. Il est arrivé qu'ils me disent : « Madame qu'est-ce que vous avez fait dans la vie pour vous retrouver professeur au collège Fouichet? [...] s'ils ne réussissent pas c'est la faute du collège. [Enseignante de lettres. EE29, p. 363].

Cet établissement en éducation prioritaire mériterait des interventions lourdes, (si ce n'est sa destruction) et une partition en deux établissements plus petits pour maintenir des conditions de travail plus acceptables.

La démolition et reconstruction du collège Marcel Plisson, de type Pailleron, a généré des modifications de comportements, car « *c'est à travers la notion de considération que l'effet est le plus perceptible chez les élèves* » (Derouet-Besson, 2007, p. 130). Cependant, un enseignant de technologie dont la salle a été déplacée, regrette la vue sur la campagne environnante qui a disparue.

Quand j'étais là-bas au début, le collège c'était un c'était un « Pailleron » La salle de techno c'était là où j'étais, c'était la salle de cuisine et elle donnait sud, sud-est. Elle avait des fenêtres de partout ! Et quand j'arrivais le matin, je voyais le soleil se lever sur la plaine avec... Je ne voyais pas une maison, je ne voyais que des arbres. J'avais l'impression d'être dans une caverne et ça, ça me plaisait ! Rien que pour ça, c'est vrai que c'était... C'est plus la même chose, je n'ai plus la même salle. [Enseignant de technologie. EE45, p. 575].

Dans l'extrait proposé, le paysage « *accède au statut d'objet de revendication* » (Trom, 1997, p. 108) et sa disparition atteste encore, dans le discours, la preuve de son existence. La critique porte sur l'effacement du panorama depuis la nouvelle classe de technologie et sur l'altération d'un confort visuel qui concourt, dans le cas présent, à la sensation subjective du bien être.

La reconstruction d'un collège peut correspondre à la venue d'un nouveau chef d'établissement, deux événements simultanés qui peuvent créer des dynamiques et relancent les initiatives et les projets d'établissement.

C'était un établissement de type Pailleron, il a été écroulé, et tout de suite ça a donné une nouvelle dynamique. Alors, quelle est la part de l'établissement et de la nouvelle direction? Toujours est-il que les deux effets cumulés ont... trois ans, le chef d'établissement est resté trois ans, il y a eu une dynamique positive. L'établissement qui était à même pas 400 élèves, est monté à 600 ! [Enseignant d'EPS. EE34, p. 428].

Un documentaliste d'un autre établissement qui a été reconstruit confirme cette position [EE38]. L'architecture a de réels effets sur les comportements humains (Le Corbusier, 2011 ; Grafmeyer & Authier, 2015, 2008 ; Jarcy, 2015), c'est bien le sens des actions des politiques de la ville. Les interventions des différents ministères et des collectivités locales sur les collèges de l'enquête ont modifié l'image des établissements scolaires et les usages des utilisateurs.

L'implantation des établissements a une incidence sur les liens sociaux qui s'établissent entre le collège et les populations. Certains sont dans la cité ou adjacents à celle-ci, sans qu'un espace neutre, une « porte symbolique » (Dibie, 2012) détermine le passage d'un territoire, celui de la cité, à un autre : l'établissement. Lorsque cet espace de transition n'est pas réalisé la modification des comportements ne semble pas effective. Le collègue Maxime Bridalli est significatif de cette absence de transition.

Les gamins quand ils sortent d'ici, en fait, ils sont devant le collège mais en fait ils sont chez eux ! Il y a pas de séparation, il y a pas de rupture entre : J'ai fini l'école, et je rentre chez moi ! [...] Le collège il est mal placé et il est vraiment mal placé, il est dans la cité ! Et les problèmes qu'il y a à l'extérieur ils se retrouvent à l'intérieur ! [Enseignant d'EPS. EE16, p. 223].

L'adossement de l'établissement à la cité peut favoriser la migration des comportements du quartier dans l'établissement (Lepoutre, 1997) et complexifie le travail du chef d'établissement et des enseignants à maintenir la norme scolaire. (Peyrat & Ozbolt, 2007 ; van Zanten, 2000). Les enseignants en fin de carrière savent l'impact qu'engendre une telle implantation et sont d'autant plus attentifs aux événements du quartier qui peuvent migrer dans le collège. Mais l'établissement peut, selon les environnements et les liens établis au plan local par les équipes, être un lieu qui procure une protection :

Parce que d'un côté les collèges sont au milieu d'une cité et donc parfois les problématiques de la cité arrivent dans le collège, mais en même temps les collèges sont souvent sanctuarisés par les cités, c'est à dire que les élèves se permettent des choses dans le quartier qu'ils ne se permettraient jamais dans le collège. [Cheffe d'établissement. ECE03 p. 1126].

Le collège Mont Rouge à Arboussin a été entièrement reconstruit, il témoigne par son aspect architectural d'une esthétique valorisant le quartier. Il est situé en contrebas des tours du plateau des Florettes. L'implantation témoigne de la part des équipes de maîtrise d'ouvrage, d'une absence de prise en compte des environnements locaux et de la topographie des lieux. Les choix opérés par les équipes de maîtrise d'ouvrage et de maîtrise d'œuvre ont occasionné de sérieuses dégradations. La cité domine le collège, les équipes de maîtrise d'œuvre n'ont pas tenu compte des avis des enseignants en fin de carrière qui connaissaient les usages que les élèves font de leur établissement et de la dimension symbolique qu'il pouvait revêtir pour eux.

Le chef d'établissement

On est juste en bas des Florettes, donc ils se mettent en haut et ils caillaient. Trois fois depuis la rentrée. Traverser la rue cela nous aurait évité cela. Là on est vraiment dominé et ça cause énormément de frais. [ECE02, p. 1118].

Le délégué du préfet à la politique de la ville, plateau des Florettes

*Tout le monde est d'accord là-dessus ! Ils caillaient hein ! Tout le monde l'a dit !
On a mis ce collège aux pieds des tours et donc, c'est... une connerie.*
[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1261].

La documentaliste du collège

Un matin j'arrive, le collège était dans le noir complet. Et silencieux. Il devait y avoir des élèves dans la cour normalement... Bon j'arrive je me dis : « Tiens c'est bizarre... » J'arrive, il y avait même des enseignants en larmes, parce qu'ils étaient choqués par la violence des élèves, les mêmes qui la veille étaient normaux avec nous... Donc ils étaient très organisés... par salves de trois, il y avait jets de pierres, ils passaient en arrière, d'autres qui fournissaient les pierres, et ils étaient là en continu.... Ça roulait bien. Les filles, elles étaient chargées de ramasser, (on l'a su après), les poubelles dans la cité et il y avait une barrière de feu devant le collège ! [EE05, p. 62].

Cette même enseignante documentaliste avoue son incompréhension face aux flambées de violence, d'autant que dans l'usage quotidien de leur collège les élèves respectent leur établissement dont ils sont fiers.

Si on affiche quelque chose, vous voyez il y a plein de poèmes sur les portes des classes. On dit « Oh là là, si on affiche ça, ils vont dégrader... ils vont l'arracher » C'est les premiers à être attentifs au moindre centimètre de papier qui puisse manquer sur l'une de ces feuilles : « Madame, madame regardez, ils ont abîmé... Ils sont prêts à donner le nom s'il faut ! » Donc pour moi, ils sont très fiers de leur établissement, mais ça n'empêche pas chaque année d'y mettre le feu, de le caillaient. [Enseignante documentaliste. EE05, p. 62].

Les lieux d'enseignement et d'apprentissage sont aussi des lieux de vie et de socialisation. Aujourd'hui, l'édifice scolaire est aussi pensé en termes « d'espaces d'apprentissage » (Blyth, 2013) définis selon de nouveaux critères : adaptabilité, modularité, polyvalence (Marchand,

2004). Le CNESCO dans son rapport de 2017¹³¹ constate la prise en compte par l'institution de nouvelles exigences des bâtiments quant à la sécurité des usagers, l'accessibilité aux personnes à mobilité réduite, les établissements sont connectés et intègrent les outils numériques. L'architecture contemporaine allie l'esthétique à la fonctionnalité et fait de ces établissements de véritables réussites architecturales au service des populations des banlieues et des personnels éducatifs. La réponse à l'enclavement que vivent les élèves des cités est permise par l'ouverture sur l'environnement des bâtiments au moyen de la transparence des façades, des patios lumineux.

Les collègues de l'enquête, pour la grande majorité, sont le reflet de l'attention que portent l'institution et les décideurs à l'architecture qui se veut être à l'image des politiques de compensation : donner plus à ceux qui en ont le plus besoin.

2.2 Fusion et restructuration d'établissements

Deux établissements appartenant à l'enquête ont connu des fusions : deux collèges assemblés en un seul plus important. Le regroupement des collèges La Frache et Matti Bercht se réalise avec la restructuration et l'adjonction de nouveaux bâtiments sur le site de La Frache. Une nouvelle dénomination, « Charles Duffon » est imposée par la municipalité pour gommer « l'image » jugée négative de l'ancien établissement [EE62, p. 788]. Les enseignants en fin de carrière de ce collège font souvent référence à ces moments du passé marqués par des pratiques individuelles autour d'un esprit contestataire, associées à des exigences scolaires fortes. Le nouveau collectif distingue les anciens de « La Frache » des collègues de « Matti Bercht » moins nombreux qui laissent leur ancien établissement voué à la destruction. L'assemblage culturel ne s'opère pas aisément, d'autant que quatre principaux se sont succédé en six ans [EE62] à l'issue de la fusion. Les tensions entre « clans » s'installent en salle des professeurs la première année, les mouvements contestataires provoquent l'éviction de la première chef d'établissement, l'avant-dernière restaure l'autorité de l'institution [EE13, p. 84]. Les départs à la retraite, les mutations dissolvent les divisions internes, la salle des professeurs est devenue plus tempérée. Durant cette période, plus de la moitié de l'effectif enseignant a changé. Dans cet établissement, nous avons constaté le départ de tous les enseignants rencontrés un an après l'enquête, concomitamment à l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement. Une enseignante a pris sa retraite, l'anticipant d'une année [EE62], trois enseignants ont obtenu leur mutation [EE63 ; EE64 ; EE65].

¹³¹ CNESCO (2017). Contribution sur l'architecture scolaire. Paris.

Le collège Terron situé en face n'a pas vécu de fusion mais sa reconstruction totale. Il a su garder sa « culture d'origine » ; comme l'exprime une enseignante de Duffon.

Ils (Terron) ont gardé cet esprit convivial et solidaire. Tandis que là, ça a beaucoup changé... Il y a eu beaucoup de disputes. Là on a changé de locaux, mais je trouve que les locaux sont peut-être mieux mais l'ambiance n'est plus du tout la même.
[Enseignante de lettres. EE62, p. 794].

Les propos de cette enseignante expriment le délitement d'un groupe d'anciens porteurs d'une culture d'établissement, celle de La Frache, au profit d'un collectif de travail renouvelé où elle se reconnaît moins dans le métier (Duffon). Il se dessine une géographie des affects, plus fréquemment chez les femmes où l'attachement « *prend la forme d'une nostalgie indissociable d'un lieu et d'une sociabilité [...] peut-être plus rêvée que réelle* » (Martuccelli, 2006, p. 152), cette nostalgie n'est pas pour autant absente chez les hommes, elle est plus souvent tue. Les collègues qui ont été les porteurs d'un idéal du métier (faire réussir tous les élèves), sont partis à la retraite et l'ancien établissement La Frache a disparu.

La seconde fusion n'a pas été aussi problématique. Le regroupement du collège Edouard Lécotère aux publics difficiles avec celui de Rabillet aux composantes sociales plus mixées s'opère avec moins de heurts. Un nouvel établissement est reconstruit, « Arsène Théodore », il accueille ces deux entités. Des cultures d'établissement moins prégnantes, un réel travail de rapprochement effectué en amont par le futur chef d'établissement avec les deux collectifs d'enseignants a facilité la fusion.

Dans le premier exemple, ce sont les enseignants par leur culture singulière qui ont complexifié le mixage, non pas par une obstruction, mais par une adhésion forte à des normes antécédentes qui ont été en partie bousculées par l'arrivée de nouveaux collègues avec des pratiques professionnelles différentes. Dans le deuxième cas, c'est un travail de coopération et de rassemblement qui a été réalisé par le chef d'établissement pour aboutir à un assemblage réussi. Le renouvellement du cadre bâti n'opère pas obligatoirement une amélioration pour finir la carrière, des logiques parfois contradictoires peuvent être en tension.

2.3 Desmathieu : collège de centre-ville classé ECLAIR.

La singularité de ce collège le différencie de ceux qui sont implantés en banlieues. Desmathieu est un ancien collège de centre-ville, avec une architecture de type haussmannienne, aux façades imposantes.

Et puis l'établissement, je l'aime bien ce collège, je le trouve beau, je l'aime bien, c'est un bâtiment historique, moi j'aime bien. Voilà ! Je me sens bien mieux ici que dans un truc moderne. [Enseignante d'EPS, EE75, p. 1027].

L'architecture spécifique de cet établissement se démarque des autres collèges de notre enquête. Ici, les effets du cadre bâti sur les acteurs sont ailleurs, dans les conséquences de l'urbanisation, la construction de nombreux immeubles HLM entre 1960 et 1970 à proximité du collège a sensiblement modifié la composition des publics scolarisés.

La particularité de cet établissement, c'est que c'est un établissement qui est situé en centre-ville, qui est l'établissement historique de Zamatole. Il y avait un internat, un lycée... il y a un poids historique important. [Cheffe d'établissement. ECE17, p. 1218].

Pour l'année 2011, la moitié des élèves sont boursiers, à peine 4% appartiennent aux CPS favorisées pour 53,5% aux CPS défavorisées¹³². Les effets de la construction de logements populaires caractérisent ce collège. Aujourd'hui 5000 personnes vivent dans cette cité proche, et l'effritement de la mixité sociale a eu plusieurs conséquences. La première a été la catégorisation en éducation prioritaire de cet établissement et son classement en ECLAIR, et REP⁺ aujourd'hui. L'arrivée d'élèves issus des classes populaires a orienté le choix des familles vers des établissements privés pour leurs enfants, voire une installation dans des communes résidentielles proches, c'est la seconde conséquence la plus importante.

Les enseignants en fin de carrière de ce collège, avec une ancienneté moyenne de plus de vingt-deux ans, ont vécu des mutations génératives de difficultés avec des conséquences sur la mixité sociale des publics scolarisés. Le constat de la cheffe d'établissement, arrivée depuis trois ans, est plus nuancé, contestant l'appellation de ghetto. Son parcours professionnel d'ancienne CPE et de formatrice à l'IUFM l'incite à proposer des formations qu'elle souhaite résolutive des problèmes rencontrés par les enseignants en fin de carrière qu'elle estime dans une certaine « inertie ». Les tensions apparaissent et provoquent des fissures dans le collectif d'enseignants, entre les novateurs et ceux qui sont dépositaires de l'histoire, entre ceux qui sont labélisés « ECLAIR » recrutés sur poste à profil et ceux qui ne le sont pas. Un conflit générationnel semble se dessiner.

Les anciens qui étaient là, avant le passage ECLAIR et ceux qui sont arrivés depuis ! C'est là qu'est la scission. [Enseignant de SVT. EE76, p.1052].

¹³² Fiche de présentation 2011 du collège Desmathieux, Zamatole de l'académie de Coulongeat.

Les clivages se dessinent dans le collectif, non seulement autour des formations que les enseignants ont reçues, mais aussi autour des pratiques professionnelles. Les disputes opposent ceux qui tiennent des discours nostalgiques autour d'une mixité sociale qui s'est effritée et les nouveaux enseignants qui ont intégré de nouveaux formats professionnels. Dans cet établissement le clivage s'instaure entre les anciens et les nouveaux, d'autant que les outils numériques déportent les disputes de la sphère professionnelle à la sphère privée :

Des collègues qui se font harceler par d'autres, qui se font critiquer, chez eux... par mails ! [...] sur leur adresse, sur leur adresse ! On en est arrivé là ! Il y en a eu plusieurs ! [...] c'est les nouveaux qui... agressent les anciens ! » [Enseignant d'EPS. EE76, p. 1052].

Le syndicat prend en charge le débat public. Les conflits opposent la direction et les enseignants qui ont vécu un « âge d'or » du collège, celui de la mixité sociale qu'ils ont connu en début de carrière. Un délégué syndical extrêmement actif a porté les revendications au niveau de l'épreuve de force. Le SNES, par sa représentation incarnée dans son délégué et l'écho dans le collectif de travail, a constitué un contre-pouvoir incontournable. Les disputes lors d'événements conflictuels ne sont plus régulées au sein du collectif de travail, mais portées par le représentant syndical et deviennent des lieux d'affrontements rendus publics, où des lignes de force, voire de rupture, se dessinent dans un combat sans concession entre le représentant syndical et la direction.

L'ancien délégué du SNES.

Il a été très, très virulent et très... très efficace ! [...] oui c'est lui qui a été en première ligne pour les conflits avec les chefs d'établissement. [EE76, p. 1037].

La cheffe d'établissement.

Le poids du syndicat est fort, le poids du SNES est très fort, est très prégnant, ça les rend... être un frein réel à tout ce qui est innovation, changement. Moi les deux premières années de, de mon, enfin après être arrivée ici, ça a été essentiellement comment réussir à travailler avec ces personnes, sans être dans la rupture, et on a failli l'être. [...] Donc, très clairement il y avait ce groupe très ancré et auquel sont rattachés les professeurs installés depuis longtemps, anciens, et donc cette culture... culture forte, à la fois d'attachement à son établissement scolaire qui a changé sur les vingt dernières années, et l'incompréhension de ces personnes qui sont confrontées à ce changement qui leur échappe [...] C'est en train de changer parce qu'il y a un des leaders syndicaux, qui est parti. Et donc ça change... ça a changé la donne au niveau du climat scolaire de façon incroyable ! [...] Ah ! Incroyable, incroyable ! Oui c'est ini... inimaginable le poids d'une personne sur un groupe. [Cheffe d'établissement. ECE17, p. 1219].

Les rapports de force entre le délégué syndical et la cheffe d'établissement ont atteint un niveau où les asymétries fonctionnelles ont pu être remises en question. Les luttes ont pu exprimer le « mal-être » d'enseignants désarmés face aux nouveaux comportements des élèves. Depuis le départ de ce délégué syndical, le climat s'est apaisé, la direction reprend pied et propose des formations afin de mobiliser le collectif sur des axes consensuels de

travail. Le cas du collège Desmathieu collège ECLAIR de centre-ville, témoigne par son architecture haussmannienne qui contraste avec celle des immeubles HLM, des tensions dues aux évolutions des contextes d'enseignement. Les enseignants en fin de carrière qui ont connu une plus grande mixité sociale semblent subir une altération de leur expérience qui leur fait parfois défaut face aux changements sociaux.

Le cadre bâti a des effets sur les acteurs, mais l'identité d'un établissement se construit surtout avec les acteurs. Le cas du collège Aristide Terron est significatif d'une identité d'établissement forte d'autant qu'un autre établissement lui fait face, de l'autre côté de la rue.

2.4 Terron : l'affiliation marquée des enseignants au collège

Les établissements en éducation prioritaire offrent un panorama très contrasté sur un même territoire. La labellisation en éducation prioritaire gomme les différences réelles entre les collèges. A titre d'exemple pour la commune de Whaspers, « être de » Duffon ou « être de » Terron, distant d'une centaine de mètres ne correspond pas à la même identité pour les enseignants travaillant dans les deux établissements. Le constat est partagé par les principaux de ces deux collèges en vis-à-vis : deux histoires différentes, deux cultures distinctes et une concurrence qui, si elle n'est pas affichée, est effective.

Le chef d'établissement de Duffon :

Il y a un côté « Guerre des boutons » ou pas chez les élèves et chez les profs il y a un complexe, il y a un complexe Duffon par rapport à Terron.
[Chef d'établissement. ECE13, p. 1190].

L'identification au collège peut être très marquée, voire revendiquée par des enseignants et plus spécifiquement par les enseignants en fin de carrière, qui tiennent l'histoire du collège. La détention d'une connaissance sociohistorique est rendue possible de par la longue présence de certains enseignants dans l'établissement. Tous les collèges de l'académie de Coulongeat possèdent une identité spécifique, les enseignants en fin de carrière du collège Aristide Terron revendique des liens forts à leur établissement. Un attachement porté par les enseignants en fin de carrière qui se présentent d'abord par l'affiliation identitaire au collège, puis par l'appartenance disciplinaire. Au cours de l'histoire de ce collège les nouveaux arrivants ont modelé leur identité professionnelle à celle de l'établissement. Les nombreuses luttes syndicales, les pratiques singulières ont forgé une identité d'établissement. La communauté de travail s'est établie par la grande proximité aux familles que les enseignants connaissent très bien, mais aussi par les différents partenariats avec les équipes de recherche action où ils ont puisé des innovations. Le nouvel enseignant

qui arrive au collège Aristide Terron se confronte aux normes d'établissement, à ce « déjà là » ; l'intégration consiste à « entrer dans le moule » des usages afin de trouver la ressource disponible dans la communauté de travail. Il s'agit, pour les arrivants, jeunes ou moins jeunes, d'identifier l'état de grandeur des êtres et de reconnaître cet état de grandeur pour éviter les litiges. Le différent est plus profond puisqu'il remet en cause « la définition de ces états » (Boltanski & Thévenot, 1981, p. 98) et la qualification même des êtres.

Le délégué du préfet à la politique de la ville

Je crois que les anciens sont très présents, je vais pas dire qu'il y a une pression mais les « têtes fortes » sont tous des anciens. Les nouveaux, soit ils écrasent ou ils vont avoir quelques petites difficultés au fil de l'année, sauf à construire avec les anciens des projets, parce que les anciens, c'était un avantage, de bien connaître les enfants, de bien connaître les familles [...] C'est vrai, j'en suis persuadé. Consciemment ou inconsciemment ils sont marqués par les constats, récriminations, les pleurs, les joies de parents quand leurs enfants ont réussi quelque chose. Ça c'est « leur moule » Ils l'ont acquis ! [...] Les jeunes, s'ils passent le cap des trois ans, oui, il y sera ! [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV2, p. 1264].

Le directeur de la SEGPA

Alors, une particularité, une particularité de Terron, c'est qu'il y a une identité très, très forte ! Alors, j'ai jamais vu une identité aussi forte qu'ici ! [...] Les profs sont... c'est marrant, par exemple moi j'ai pas de... J'ai jamais vu autant de profs se balader avec des tee-shirts Terron, des sweat-shirts Terron ou de l'amicale. Il y a vraiment une... une appartenance très, très forte à Terron. Alors peut-être à Duffon aussi mais moi j'ai pas connu ça ! A Villantin, les profs étaient contents d'être là où ils étaient, mais pas... Parce qu'avant d'être en SEGPA on est à Terron ! C'est l'identité du collège, avec les caractéristiques... Bon, c'est connu Terron dans le milieu... une identité très, très forte quoi. [...] Tout collège a son identité, mais ici, c'est vraiment revendiqué très fort ! Et l'idée quand même c'est : « On est là pour se battre pour les gamins ». Et on se bat vraiment et en équipes, et on fait corps, et c'est l'assemblée et... voilà. Et les profs de SEGPA sont avant à Terron ! [...] De Terron et après de SEGPA ! [ED3, p. 1253].

Ce n'est donc pas uniquement la labellisation qui fonde l'identité d'un établissement et les organisations de travail, c'est le point de vue des acteurs et les pratiques mises en œuvre dans les activités ordinaires. C'est en ce sens que nous définissons l'établissement comme une communauté ou un collectif de travail situé, par et dans son environnement et dans le temps. Les publics évoluent et les équipes de direction, d'enseignants se modifient, notamment dans les contextes de l'éducation prioritaire ; la labellisation n'est pas l'identité. La communauté enseignante de ce collège s'est opposée à l'imposition de la mission « préfet des études » inscrite dans la rénovation CLAIR de 2010¹³³. Quatre ans plus tard, au collège Terron il n'y a toujours pas de « préfet des études » [EE67, p. 885] ce qui déroge aux prescriptions nationales.

D'autres collèges ont des identités fortes ; Charles Duffon issu d'une fusion de deux établissements est un autre exemple. Cependant l'affiliation se fait encore, pour les

¹³³ Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010. Circulaire n° 2010-096 du 7-7-2010.

enseignants en fin de carrière, sous l'ancienne dénomination de « La Frache » à laquelle ils continuent de se référer. L'histoire d'un établissement ne s'évapore pas avec le « baptême institutionnel » attribué par les représentants, une « coupure générationnelle » est en cours entre les témoins d'une histoire disparue et les nouveaux qui ne s'y réfèrent plus.

Ouais, et ici les anciens disent je suis de La Frache, prof de maths ! *C'est d'abord La Frache ! D'abord La Frache, avec en plus à l'époque, Terron était plus gros que La Frache !* Nous on était trois cents. Trois-cents-cinquante et eux un gros, beaucoup plus gros que nous ! Là aussi ça a changé ! *Ce qui n'est plus le cas aujourd'hui.* [Chef d'établissement. ECE13, p. 1191].

La confrontation de pratiques professionnelles et d'idéal du métier joints à la faiblesse du nombre des anciens a eu pour conséquence majeure le départ de tous les enseignants que nous avons rencontrés. Dans l'arrière-scène de la structure scolaire l'identification à une ancienne appellation témoigne des enjeux subjectifs importants qui reposent sur les aspects sociohistoriques du collège. Lors d'épreuves professionnelles les disputes se réfèrent aux anciennes pratiques d'établissement et peuvent, le cas échéant, faire quitter le collège. Il n'est donc pas nécessaire dans l'exercice du pouvoir qu'il y ait une séparation nette entre celui qui l'exerce qui le subit, « chaque individu, chaque groupe peut être pour lui-même un dispositif à fabriquer du pouvoir » (Barel, 2008, p. 159), la régulation sociale s'effectue aussi hors de l'institution, dans les établissements.

CONCLUSION

Un collège est au croisement de plusieurs logiques, comme nous l'avons constaté. Les interventions des acteurs politiques sur le cadre bâti engagent des modifications comportementales des utilisateurs. Les investissements conséquents ont transformé les collèges de type Pailleron ou des bâtiments vétustes des années 1960 en de véritables réussites architecturales dont les métamorphoses incitent des enseignants à rester. Cependant, les interventions sur le cadre bâti ont pu se répercuter sur les collectifs ou les communautés de travail dans le rapport subjectif qu'ils entretiennent aux lieux. La disparition de locaux scolaires concorde parfois avec l'enfouissement d'histoire collective dont les donneurs d'ordre n'ont pas toujours su apprécier l'importance, parfois symbolique. Les liens sociaux, les comportements s'agencent différemment avec la destruction des frontières du cadre bâti pour se recomposer dans les

nouvelles configurations architecturales. Des lieux vétustes, en revanche, peuvent inciter au départ.

Toutefois, l'assemblage entre les êtres lors de fusion d'établissement n'est pas acquis d'emblée, notamment lorsque des cultures sont marquées ou que les équipes de maîtrise d'ouvrage et d'œuvre n'ont pas suffisamment apprécié les environnements sociaux.

Les effets sociohistoriques induisent des comportements qui ont pu être prégnants du fait de la longue présence des enseignants en fin de carrière. Ils revendiquent une connaissance de l'histoire du collège et des environnements locaux dont ils ne veulent pas être dépossédés. Les nouveaux chefs d'établissement sont confrontés à un préexistant dont ils ne peuvent s'abstraire, un monde « déjà-là ». Les enseignants en fin de carrière sont les détenteurs d'une partie de l'histoire et peuvent être, selon les contextes, des points d'appui ou de résistance plus ou moins vive pour les chefs d'établissement. Regarder les fins de carrière sous l'angle du bâti permet de mettre en valeur le poids des non humains et leur articulation avec les humains dans des dynamiques qui pèsent sur le fait de rester ou de partir.

CHAPITRE 4

L'EFFET CHEF D'ETABLISSEMENT : ENTRE

FIGURE EMBLEMATIQUE ET GESTION

BUREAUCRATIQUE

1. EXERCICE DE LA PROFESSION

Les chefs d'établissement de l'enquête sont issus de deux corps professionnels : les anciens enseignants qui représentent 80% de l'effectif et les 20% restant le sont par les CPE. Cette distribution se rapproche sensiblement de la représentation nationale.

La répartition par sexe est en faveur des femmes, treize (65%) pour sept hommes (35%) et tend à concrétiser, pour la population considérée, une désaffection masculine pour les contextes de l'éducation prioritaire. Les chefs d'établissement qui ont été CPE sont toutes des femmes. La féminisation de la profession entraînerait une baisse de prestige (Cacouault, & Combaz, 2007 ; Cacouault-Bitaud, 2001). Les collègues de l'éducation prioritaire par leur caractère moins attractifs engendreraient-ils des affectations qui concernent plus les femmes devenues chef d'établissement que leurs collègues masculins ?

Ce n'est pas le cas au niveau national, les données de la DEPP infirment la proportion des femmes chefs d'établissement de l'enquête. Elles représentent 51,6% de l'ensemble des effectifs des personnels de direction et la moitié (49,4% des chefs d'établissement affecté dans les collèges de l'éducation prioritaire. La proportion évolue peu entre celles qui sont affectées dans les collèges en REP (51,4%) et celles qui sont en REP⁺ (45,5%). Se reporter en annexe 3.1.4.

La légitimité accordée aux chefs d'établissement par les enseignants en fin de carrière se fonde parfois sur la reconnaissance d'un genre professionnel identique au leur. Un ancien CPE ne connaît pas le cœur du métier d'enseignant, pour autant, un manager de la République (Barrère, 2006) doit-il le connaître ou doit-il maîtriser la connaissance des procédures dans le pilotage de l'établissement ?

Le métier de chef d'établissement est mis en tension, le repositionnement du métier sur la dimension pédagogique permet de constater « les écarts les plus grands entre le métier prescrit et le métier réel. » (Matringe, 2012, p. 40).

Les enseignants en fin de carrière accordent une légitimité à leur chef d'établissement en relation avec la connaissance qu'ils ont de la réalité du métier d'enseignant. Une position qui occulte les capacités d'adaptation, de compréhension, pour un chef d'établissement qui était un ancien CPE, par exemple.

Les quatre anciennes CPE mettent en place des stratégies particulières pour instaurer cette légitimité, en s'appuyant par exemple sur leur adjoint lorsqu'il est un ancien enseignant.

La principale, ancienne CPE

J'apprécie beaucoup d'avoir ici un adjoint du corps professoral, parce que je trouve qu'à nous deux, on se complète bien. [Cheffe d'établissement. ECE09, p. 1163].

Un enseignant en fin de carrière

On a eu deux chefs d'établissement qui ont été CPE et qui ont, qui n'ont jamais enseigné ! Quelque part, je trouve que c'est pas très normal ! [Enseignant de musique E74, p. 1016].

Les chefs d'établissement exercent leur rôle pédagogique sous différentes formes. La visite dans la classe est l'une de leur attribution notamment lors de l'inspection d'un enseignant¹³⁴. Une principale, ancienne CPE, estime qu'elle pas de légitimité pour venir faire des observations dans la classe [ECE17 p. 1117], alors que d'autres peuvent venir assister à un cours à la demande de l'enseignant [EE64, p. 836] ou participer à l'inspection d'un enseignant avec son accord [ECE09, p. 1137]. Le terme de visite est porteur d'ambiguïté, entre « état des lieux ou évaluation » (Genès & Reuter, 2012), la dimension possiblement intrusive ne peut être écartée. Les chefs d'établissement de l'enquête assument diversement les visites dans les classes d'enseignants en fin de carrière, en se justifiant de deux manières. La première concerne la surcharge administrative imposée par l'institution, accentuée par les contextes de l'éducation prioritaire ; la seconde résulte de la résistance qu'opposent parfois certains enseignants à ce qu'ils considèrent comme une intrusion dans leur autonomie. (Combaz & Cacouault-Bitaud, 2013). Les enjeux que sous-tendent les visites en classe concernent le statut des visiteurs, les modalités, l'organisation de la visite, et la nature des écrits professionnels. Néanmoins, lorsque les visites d'enseignant sont évoquées, tant par les chefs d'établissement que par les enseignants en fin de carrière, elles sont vécues comme des événements constructifs.

Nous avons relevé dans les entretiens la volonté chez les chefs d'établissement rencontrés de mettre à l'épreuve leur « pouvoir éducatif » [ECE04, p. 27] ou de conforter « des hypothèses de travail » [ECE14, p. 92]. Ce peut être un « défi majeur à relever » [ECE04, p. 19 ; ECE09, p. 60], une « gageure, un pari » [ECE12, p. 77], une « conscience sociale et un choix politique » [ECE14, p. 93] au service de la réussite des élèves. L'environnement de l'éducation prioritaire constitue une motivation pour se « coltiner la réalité complexe des enjeux sociaux » [ECE07, p. 48] corrélée à un sentiment « d'utilité » [ECE13 p. 85].

Le choix de l'éducation prioritaire est pour la grande majorité des chefs d'établissement rencontrés, liée à la priorité donnée à leur action pédagogique et éducative tout en tenant compte des évaluations locales. (Barrère, 2009). Les moyens attribués par l'institution sont

¹³⁴ Note de Service 2005-089 du 17 juin 2005, Académie de Besançon : « Dans le second degré, l'inspection individuelle se réalise en concertation étroite avec le chef d'établissement, de sa préparation jusqu'à son suivi ». Cahier des charges BOEN 2007.

des ressources suffisantes dans lesquelles ils puisent pour le pilotage d'un établissement. Ils emploient rarement le verbe « manager » issue du monde de l'entreprise que certains ont très bien connu [ECE03], et l'atténuent en un « management participatif ». [ECE11, p. 72]. Ils lui préfèrent celui de pilotage, de dynamique de projet, de relation d'aide soutenue par des valeurs. [ECE03 p. 19].

Paradoxalement, la communauté enseignante attend du chef d'établissement en éducation prioritaire une réelle autorité, celle d'un « patron », un « chef d'entreprise » (Cacouault & Combaz, 2007) qui est « à la tête de la boîte » où la lisibilité des actions s'établit dans un cadre éducatif consensuel. De nombreuses métaphores sont énoncées par les enseignants en fin de carrières, elles illustrent la stature d'un dirigeant en étant : le « capitaine du bateau » qui « doit mener sa barque » et « tenir la baraque » en étant le « croque-mitaine ». Nous avons relevé dans les entretiens des « styles de direction » (Cacouault & Combaz, op.cit.) identifiés par les enseignants qui ne mettent pas en cause le principe hiérarchique. Dans deux établissements de Whaspers, la subsistance d'une culture syndicale forte portée par les anciens, font que les enseignants s'érigent en contre-pouvoir. [ECE13 ; ECE14 ; EDPV2].

Lorsqu'un enseignant sollicite le supérieur hiérarchique lors d'une situation conflictuelle avec un élève, il attend de celui-ci une écoute et un soutien par la priorité qu'il attribue aux personnes en dispute : écouter d'abord l'enseignant, ensuite l'élève, et non pas l'inverse. Les maladresses des principaux qui accordent la parole d'abord à l'élève puis ensuite à l'enseignant sont vécues comme des dénis de professionnalité, elles apparaissent dans les entretiens et génèrent une amertume.

Le manque de disponibilité du chef d'établissement peut aussi être ressenti comme une épreuve professionnelle pouvant conduire au conflit. L'équilibre s'établit entre une bienveillance et une autorité professionnelle n'empêchant pas d'exprimer un désaccord entre les personnes, enseignant et chef d'établissement, une fois que la tension a été évacuée. Une seule exigence, que la dispute ne se déroule pas devant l'élève ou ses parents.

Les enseignants en fin de carrière attendent de leur chef d'établissement une présence physique, observable qui se décline par une occupation de l'espace (devant l'entrée du collège, dans les couloirs), avec cependant une réserve en ce qui concerne la salle des professeurs où le passage du chef d'établissement est accepté, mais le stationnement peu apprécié. Ce lieu contient une histoire et a pu être « un bastion » [EE13, p. 138], un lieu de décisions important au moment de la création de l'éducation prioritaire, mais aussi lors des réformes (préfet des études). La salle des professeurs constitue les « régions arrières », un lieu que les enseignants veulent préserver des regards de la direction pour « contrôler les

propriétés des cadres d'interaction et, grâce à ce contrôle, conserver une autonomie relative dans les relations de pouvoir » [Giddens, 2012, p. 182]. C'est aussi un espace où des enseignants décompressent après un cours difficile et qu'ils souhaitent conserver à l'abri de tout regard évaluatif.

La disponibilité du chef d'établissement dans la journée est souhaitée pour régler des incidents mineurs et être à l'écoute des enseignants. Le premier effet est le report des charges administratives en dehors des horaires d'ouverture.

La difficulté du poste, c'est de déporter toute la charge administrative et organisationnelle à d'autres moments que le temps de présence enseignants-élève.

[Cheffe d'établissement. ECE04, p. 1136].

Les effets des pratiques des chefs d'établissement peuvent être de différentes natures, certains sont désignés comme emblématiques, d'autres de « trous noirs ». Les premiers sont souvent cités dans les entretiens en référence au début de la vie professionnelle [EE02 ; EE03 ; EE08 ; EE13 ; EE32 ; EE72]. Les collaborations fortes entre les chefs d'établissements très engagés et les enseignants jalonnent les parcours professionnels et laissent chez les enseignants des traces durables. Des empreintes qui ont matricé le métier en tant qu'elles deviennent des références professionnelles à partir desquelles se construisent le jugement et la critique des enseignants sur les directions successives. Des chefs d'établissement ont pu jouer un rôle majeur dans la constitution d'une professionnalité plus collective, toutefois les limites de leur fonction sont soulignées dans plusieurs études (Barrère, 2006). Ils sont de plus en plus représentatifs d'une « figure contemporaine » (Dutercq, 2005) de l'action publique par le rapprochement qu'ils mettent en œuvre entre l'école et les populations des banlieues.

D'autres personnels de direction ne laissent que peu de traces. Une enseignante qualifie sur un mode humoristique l'effet chef d'établissement par le « non-effet » [EE67, p. 888]. Les chefs d'établissement sont une composante majeure dans le maintien ou le délitement des conditions favorisant le bien-être ou le mal-être au travail.

Ce que j'ai découvert à Terron c'est que la direction comptait beaucoup pour un établissement et qu'on pouvait faire basculer un établissement. [...] la politique de l'établissement qui pouvait vriller un établissement, c'est-à-dire de le faire partir sur quelque chose qui n'était plus contrôlable. Et moi j'ai eu le sentiment, d'ailleurs l'année après mon départ de Terron il y a eu un... gros clash. [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 439].

Le chef d'établissement a un réel effet sur le collectif de travail, l'image de l'établissement, les enseignants en fin de carrière en ont connu plusieurs dont certains ont profondément marqué leur carrière.

2 FIGURES EMBLEMATIQUES

Des personnalités déterminantes ont su créer une synergie entre les équipes d'enseignants et équipes de direction lors de la mise en œuvre des politiques de l'éducation prioritaire.

Quand je suis arrivé ici en 1986 on m'a parlé de module. C'est quoi cette affaire-là ? Concertations, elles sont nombreuses, le travail en équipe donc. Tout ce qui existe en travail pédagogique ça existait chez nous il y a vingt, trente ans, Edmond Richier était très innovant à ce niveau-là, grâce à monsieur Roussier qui était un « monsieur extraordinaire » [Enseignant d'anglais. EE08, p. 81].

Un simple effet d'autorité du chef d'établissement a permis un engagement collectif s'inscrivant dans la logique des politiques de compensation. Les militants pédagogiques, au moment de l'installation des ZEP, se sont retrouvés autour de projets éducatifs (assez disparates selon les établissements).

Alors moi je suis CFDT, je suis entré à la CFDT par le biais gauchiste ! A une époque ça se faisait quand même donc effectivement cette façon de, un petit peu...plutôt autogestionnaire de voir les choses, ça m'a influencé et en même temps, ça c'est un élément culturel, le fait de, de se confronter à la réalité et de pas avoir peur de se « salir les mains » et de pas tenir de grands discours et finalement on fait des discours sans se... sans se lancer dans la transformation concrète des choses ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 32]

Un agir professionnel s'est élaboré en direction des publics populaires sur un fond idéologique partagé, les choix ont été établis à partir des « rapports entre la position occupée dans l'institution et celle occupée dans l'espace territorial » (Dutercq & Lang, 2001, p. 42). Des chefs d'établissement ont appartenu au même syndicat que des enseignants [EE02]. L'engagement a pu correspondre au premier cycle de vie professionnelle des enseignants de notre enquête; ceux de la population sont entrés en moyenne dans l'Education nationale en 1979. Il est très probable que des professeurs aux pratiques plus traditionnelles aient quitté l'environnement de l'éducation prioritaire, nous privant de traces. Des chefs d'établissement aux convictions affirmées ont su mobiliser les équipes d'enseignants (jeunes à l'époque et en fin de carrière aujourd'hui) qui ont fait confiance à la direction. Un « charisme bureaucratique » a pu mobiliser les enseignants autour du chef d'établissement, avec un travail réflexif. Une forme de surtravail a été acceptée, voire auto-prescrite par les enseignants, d'autant que les visions du métier sont communes. Les chefs d'établissement sont qualifiés de « grands » dans les entretiens : « Grande Dame » [EE02, p. 33 ; EE72, p. 955] ou de « Grand Monsieur » [EE02, p. 31 ; EE08, p. 81 ; EE13, p. 137 ; EE59, p. 756]. Les enseignants en fin de carrière se réfèrent à la grandeur sociale de ces chefs d'établissement reposant sur une logique civique mise en œuvre en direction des publics de banlieues.

La position charismatique du chef d'établissement repose en partie sur la reconnaissance de ceux qui sont sous cette emprise, comme le décrit Max Weber : il n'y a « ni « nomination » ni « destitution » ni « carrière » ni « avancement » : *seulement un appel, selon l'inspiration du chef, sur la base de la qualification charismatique* » (Weber, 1995, p. 322). Les chefs d'établissement avec un charisme important reconnu par tous, y compris par l'institution, ont endossé une stature dépassant le cadre local. Ils sont grands au-delà de leur établissement.

Moi j'ai eu un chef d'établissement que je vénère ! Je peux pas vous dire, mais Devose. pour moi... monsieur Devose. [Il insiste sur le mot monsieur] que j'ai connu à Whaspers [...]. Moi quand je suis arrivé à Terron, il terminait Terron malheureusement il est parti au bout d'un an, mais à la fin de l'année il est parti dans un lycée à Marseille et il a emmené avec lui des profs de Terron ! Il s'est arrangé avec le rectorat et il a dit : « J'ai des collègues qui sont prêts à partir et moi j'aimerais constituer une équipe... j'aimerais la constituer et donc je veux une affectation qui corresponde. [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 442].

L'élan créateur du début des années 1980 a orienté la nature des relations ; la sphère professionnelle déborde parfois celle du domaine privé lors de cette période d'engouement, le travail se prolonge parfois sur les week-ends et des liens d'amitié sont apparus.

On est un petit peu « drivé » aujourd'hui sur des directives hiérarchiques qui ont des objectifs, des instances supérieures alors que quand j'ai connu [Il s'interrompt], commencé ici, avec un Monsieur [Il insiste sur le Monsieur] qui s'appelait Jean-Luc Roussier, qui est devenu un ami, on était capable de travailler le samedi toute la journée, chez lui, chez les autres et ensuite de faire une grosse fête parce qu'on avait besoin de souffler... Ici c'était l'émergence de la marche des beurs, c'était l'émergence, c'était l'absentéisme chronique, 70 % d'élèves qui ne venaient pas. Donc on était dans l'urgence et j'ai appris mon métier, je dirais, grâce et surtout au contact de cette personne qui a été pour moi, un déclencheur et qui me permet de dire : « J'ai envie d'y rester » voilà. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 138].

Ce sont les difficultés des environnements lors de la mise en place des zones prioritaires qui ont permis, par le biais de visions communes de militants pédagogiques, une relation professionnelle qui s'élargit avec la rencontre d'un « autrui significatif » nourrissant l'identité professionnelle (Dubar, 1991).

Dans le cas présent, cette bribe de récit citée plus haut condense plusieurs invariants communs à plusieurs discours d'enseignants en fin de carrière. Le premier élément fédérateur est significatif de la mise en œuvre en septembre 1981 des premières zones prioritaires, le second se réfère à l'élan de « militants pédagogiques » aux statuts différents dans l'organisation scolaire et à l'idéal du métier qui les rassemble. Les rapports hiérarchiques s'estompent au profit d'une relation plus symétrique, favorisant une pensée créatrice et sa consolidation. La prolongation impérieuse de projets pédagogiques, de dispositifs singuliers, déborde le cadre du collège qui est soudainement trop étriqué, pour des lieux plus personnalisés. Le domicile devient le réceptacle du prolongement des travaux réflexifs

amorcés dans l'établissement, forgeant des liens particuliers. L'accueil dans la sphère privée de collègues aux visions communes, dans un espace pétri d'histoires personnelles, a tissé des rapports qui mélangent le professionnel et le personnel. Le contexte politique avec l'avènement d'un changement présidentiel a auguré d'un idéal du métier qui s'est normé aux environnements. Deux dynamiques d'idéal professionnel se sont imbriquées, l'une s'est élaborée dans le collège, l'autre a été soutenue par les rhétoriques gouvernementales de l'époque. Les enseignants, chefs d'établissement, par leurs tentatives de s'approcher au plus près d'un idéal prescrit : « donner plus à ceux qui ont moins », ont mis à l'épreuve leurs limites par et dans le travail. L'élargissement des lieux du travail au domicile, l'éclipse momentanée des rapports hiérarchiques, l'emprise consentie du métier sur la sphère privée sont les traces mémorielles significatives d'actions bousculant les limites que les êtres se sont imposés. Les enseignants en fin de carrière évoquent, avec une nostalgie certaine, les sillages autogestionnaires de cette époque « glorieuse » où l'émergence d'une communauté de « microcultures » confinée au collège a pu être construite.

Surgit alors dans les discours, les vestiges d'un monde englouti, celui de l'installation des zones prioritaires, où la dimension éducative n'avait pas encore acquis une légitimité obtenue plus tard. L'engagement des enseignants (aujourd'hui en fin de carrière) mis au service d'un projet à atteindre, « donner plus à ceux qui ont moins » a permis le basculement de la priorité qui est passée du territoire à l'éducatif. Ce sont les enfants qui sont éduqués, pas les territoires.

Les enseignants ont besoin d'être soutenus par le chef d'établissement pour relever le défi de scolariser les « 70% d'élèves absents ». L'imposition d'un cadre normatif est nécessaire pour protéger ces jeunes de la marginalisation et du risque de l'exclusion qui « fait nécessité » (Verhoeven, 2012). Le premier cycle de vie professionnelle a imprimé la conception du métier et pérennisé l'engagement en donnant l'« envie d'y rester ». La particularité de cette période marquante dans l'institution est la construction de nouvelles normes changeant les habitudes de travail plus cellulaires ; ouvrant d'autres espaces où la collégialité s'est organisée autour d'approches pédagogiques incluant des partenariats nouveaux et des pratiques innovantes. Les acteurs se sont rencontrés sur des « schémas d'interprétation des règles » qui se réfèrent « à des mondes communs justifiés » (Bessy & Favereau, 2003, p. 131).

L'évocation d'un temps ancien actualise la différence entre un idéal auto-prescrit par les acteurs lors de l'établissement des zones d'éducation prioritaires, et une prescription de l'idéal par l'institution. « Etre drivé » par les prescriptions institutionnelles exprime une ligne

de rupture entre le consenti et l'imposé. L'autonomie, que les enseignants aujourd'hui en fin de carrière, se sont attribuée lors de la création des ZEP a établi une « marge d'autonomie » revendiquée, ils résistent à ce dessaisissement pour continuer à exercer le métier « à leur façon ». Le récit qu'ils font permet de comparer l'entrée dans le métier, à l'époque de monsieur Roussier, avec les prescriptions actuelles jugées trop intrusives. Les prescriptions institutionnelles plus récentes, font apparaître selon les répondants, du fait de la non prise en considération de ce « déjà là » (Meyer, 2017) provoquant des tensions. Elles sont constituées par les normes antérieures, les expériences accumulées, faisant apparaître les désaccords entre les enseignants qui pratiquent le métier dans sa réalité quotidienne et les instances supérieures qui ne connaissent pas le travail mais disent « comment faire le travail ». (Dujarier, 2012).

L'organisation d'un établissement se fédère notamment par les liens du travail, mais elle est aussi un lieu de détournement des prescriptions institutionnelles (Lantheaume, Bessette-Hollande & Coste 2008b). C'est dans ces espaces ouverts par des chefs d'établissement emblématiques qu'a pu se réaliser la création et forger une professionnalité fortifiée par une visée d'utilité sociale. Le bouillonnement militant des débuts de carrière, corrélés à la mise en œuvre des zones d'éducation prioritaire, est aussi celui de la jeunesse des enseignants en fin de carrière.

Des « figures » subjectives ont été intégrées comme des modèles « idéalisés » auxquels se confrontent les nouveaux principaux. Les modèles emblématiques ont marqué les parcours professionnels des enseignants aujourd'hui en fin de carrière, ils vivent bien au-delà de leur départ par les liens d'amitiés qui subsistent encore aujourd'hui. La revendication de cette affiliation œuvre concours au maintien de certains dispositifs qu'ils estiment probants. Les figures de chefs d'établissement décrites comme emblématiques par les enseignants ont instauré des dispositifs singuliers encore en vigueur parfois comme les conseils de classes en présence de tous les élèves; la mise en œuvre des groupes de parole en entre des élèves de sixième et des professeurs référents, qui bousculent les positions et rôles (Goffman, 1991) [EE29 ; EE32] ; de même la « journée souple » met à disposition des élèves des choix optionnels d'apprentissages, agencement très innovant lorsqu'il a été mis en place, qualifié de « révolution » par un enseignant [EE12 p. 130]. Le « groupe du mardi » associe les enseignants avec les assistantes sociales du quartier et les chefs d'établissement [EE02, p. 32] pour une approche plus globale des problématiques d'élèves, ouvrant la professionnalité sur d'autres problématiques. Certains dispositifs novateurs ont pu être accompagnés par les chercheurs et

anticipé les changements instaurés plus tardivement par l'institution qui ont faits des collèges de l'éducation prioritaire des laboratoires de l'action en train de se faire.

Ce qui est attendu par les enseignants en fin de carrière dans les établissements de l'éducation prioritaire de la part du chef d'établissement relève d'un certain détachement d'une conception normée du prescrit institutionnel (Jorro & De Ketele, 2013). L'organisation scolaire est une structure complexe et multisectorielle, formée de différentes composantes : rectorat, établissements, entités spécifiques reliées en réseaux. Les collèges sont les secteurs « qui offrent le moyen *d'entrevoir aussi bien de quoi est faite la plasticité des structures que l'impact que peuvent avoir à cet égard les mobilisations qui s'y déploient* » (Dobry, 2009, p. 96). Les équipes de direction ont pu s'affranchir d'une tutelle trop prégnante en établissant des arrangements internes, elles ont pu être réceptives aux mobilisations entre les divers constituants que sont les acteurs de la communauté, les partenaires extérieurs. L'autonomie laissée aux EPLE¹³⁵ lors de la création des ZEP a autorisé la consolidation d'une plasticité organisationnelle des établissements favorisant l'innovation, la création dans le métier.

Les enseignants en fin de carrière, lorsqu'ils mentionnent les chefs d'établissement emblématiques, se réfèrent à une « logique civique rapprochée » (Dutercq, 2005, p. 133), hybridation entre civique et domestique, mise à la disposition des publics démunis. L'expérience de la précarité incorpore l'idée de faveur accordée à la demande et in fine, de dépendance à l'égard de celui qui la distribue. L'Etat est incarné, au niveau de l'organisation scolaire par l'autorité de son représentant : le chef d'établissement. Il y a bien une double tension : sociale et relationnelle. Sociale par l'inégalité des classes d'appartenance entre les populations des banlieues et les représentants de l'école, relationnelle par la dépendance du lien (Fassin, 2018) que les publics précarisés entretiennent avec l'institution scolaire. Le bon équilibre se situe dans la combinaison entre une conception de la justice arrimée à l'intérêt général et à l'égalité, et une conception plus domestique avec la proximité que les enseignants en fin de carrière entretiennent avec l'environnement de l'éducation prioritaire.

3 GESTION D'ETABLISSEMENT BUREAUCRATIQUE

Les chefs d'établissement que nous avons rencontrés affirment leur choix de diriger un collège de l'éducation prioritaire, indépendamment de critères carriéristes. Toutefois, les

¹³⁵ Etablissement Public Local d'Enseignement [EPL] loi n° 83-633 du 22 juillet 1983 portant répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État. Mise en œuvre effective de l'EPL avec le décret n° 85-924 du 30 août 1985.

enseignants parlent de « périodes noires » [EE01 ; EE69 ; EE40] ou de « trous noirs » [EE15 ; EE22 ; EE65], de conflits, soit avec le chef d'établissement ou l'institution plus lointaine : les inspecteurs. Les tensions ont pu être les prémisses de demandes de mutation. [EE35 ; EE36 ; EE47 ; EE54 ; EE72]. Les éléments stabilisateurs qui ont fait rester les enseignants dans leur établissement sont multiples, la ressource principale reste l'équipe pédagogique, les collègues, les actions collégiales engagées et bien sûr les élèves.

Les disputes s'originent principalement dans une non reconnaissance des difficultés vécues avec les élèves ou l'institution et sont révélatrices d'un manque de soutien qui porte atteinte, selon les enseignants en fin de carrière, à leur légitimité. La distance à l'égard de l'« administration » (terme employé le plus souvent lors de tensions) résulte d'une direction vécue comme « bureaucratique » laissant l'enseignant seul face aux situations problématiques, que ce soit avec les élèves ou avec les familles. L'organisation des enseignements a pu être l'objet de dysfonctionnements, notamment avec l'EPS, discipline sujette aux contraintes externes. Les conflits s'ancrent aussi dans des aspects plus subjectifs ou éthiques, mettant en jeu les valeurs d'un chef d'établissement, distinctes de celles des enseignants. Par exemple, des attitudes ségrégatives jugées inappropriées, associées aux origines natives de certains enseignants ou d'élèves.

Ainsi, à propos d'une enseignante d'anglais :

Moi je suis algérienne de, de sang, j'ai pas honte ! Et je pense qu'il y avait toujours inconsciemment cette... on le retrouve souvent quand je parle de discrimination, on retrouve souvent une espèce de « petite compassion ». Bon, je pense qu'elle (la principale) avait des comportements un peu colonialistes, parce qu'elle venait d'Algérie, bon... voilà [...] Et je pense qu'il y avait toujours inconsciemment cette... on le retrouve souvent quand je parle de discrimination, on retrouve souvent une espèce de « petite compassion »
[Enseignante d'anglais. EE63, p. 813].

Sur les élèves :

Et il y en a eu d'autres qui n'avaient pas les valeurs morales. Avec les maghrébins ils étaient toujours en conseil de discipline, ou les petits noirs: « Ils ont tous la même tête on les reconnaît pas ! » Dans un collège de la République, un chef d'établissement, qui dit des phrases comme ça on se dit, point de vue moral, ça va pas quoi.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 188].

Les chefs d'établissement dont il est question affichent une « ethnicisation bienveillante » qui est un frein à l'action éducative. Les héritiers de l'immigration maghrébine peuvent parfois être confrontés à une épreuve entre mépris social et de subjectivation (Boubeker, 2008). De réelles tensions peuvent alors opposer une partie du collectif enseignant au le chef d'établissement et peuvent se conclure par des épreuves de force qui aboutissent à l'éviction du chef d'établissement ou aux départs d'enseignants.

4 CULTURE ET VALEURS COMMUNES ENTRE ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE ET DIRECTION

Les enseignants et chefs d'établissement de la population enquêtée peuvent associer la culture professionnelle à un militantisme prégnant [EE02 ; ECE17], mais le plus souvent à un « état d'esprit » ou une « ambiance » une « coloration », une « ouverture » qui permet les nombreux partenariats « *On n'est pas à jeun de partenariats culturels !* » [ECE01, p16]. La communauté est souvent évoquée par le travail « collectif » et « créateur », l'« entraide », le « lien », par la cohérence d'un « discours commun » et l'appartenance à une « famille », une « maison ». La notion de communauté est mobilisée lors d'épreuves importantes qui surgissent, le décès d'un élève est un événement qui fédère les enseignants.

La culture n'est donc pas l'identité mais la trace des interventions, des vécus hétérogènes des acteurs. Elle éclaire les ressorts de l'action et les traductions locales que font les enseignants dans les domaines pédagogiques et éducatifs. (Draelants, 2006). Cette dimension incorpore les mouvements résultant d'une culture identifiée et acceptée par la majorité des individus qui donne sens à leur action, que ce soit celle des personnels de direction, des enseignants, des élèves.

On l'appelait l' « esprit La Frache », nous... l'Esprit La Frache, c'est-à-dire qu'on s'occupait énormément des élèves... on comprenait les élèves mais on était exigeant aussi, c'est-à-dire qu'on voulait pas baisser le niveau, mais au contraire les tirer vers le haut.
[Enseignante de lettres. EE62, p. 786].

La sociologie de l'éducation n'est guère culturaliste comme le souligne Yves Dutercq (2005), qualifiant d' « effet d'établissement » son efficacité propre, avec en filigrane, sa performance. La culture, elle, peut être un carburant aux changements, à l'évolution de l'organisation, mais aussi une résistance aux transformations. La culture d'établissement peut être mise au service du rapprochement entre l'établissement et les familles et le collège devient l'un des maillons d'une chaîne où la communauté enseignante s'occupe d'un élève au plan pédagogique et éducatif.

Le rôle de l'enseignant

En tant qu'individus et non pas futurs travailleurs, [...] On va essayer de donner une culture commune, de donner des espoirs et pouvoir y arriver.
[Enseignante documentaliste. EE05, p. 61].

Le rôle du chef d'établissement

Donc les chefs d'établissement ils ont ce rôle-là, ils ont un rôle essentiel aussi auprès des familles. Ils doivent comprendre comment cela se passe et les accueillir, on va dire « dignement », parce que les familles ont du mal à entrer dans le collège par rapport à la langue, par rapport à la compréhension de l'école. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 139].

Les chefs d'établissement, qualifiés d'« emblématiques », ont permis la coexistence de vérités contraires dont les conséquences directes subsistent encore dans les dispositifs mis en place et dans l'idéal qui rend le métier toujours vivant. Nous concluons avec un extrait qui témoigne du rôle notable du chef d'établissement sur les fins de carrière, selon les enseignants interrogés, qui croient encore un changement, non pas de réformes venues « d'en haut », mais sont en attente d'une personne capable de les mobiliser.

Moi si j'avais dix ans de moins, je demande ma mutation, j'aurais des points, mais là je sais que je suis à la fin du truc, dernier échelon de classe machin, il y a plus, j'attends rien de la vie ici, c'est terrible ! Qu'est-ce qui pourrait y avoir qui ferait que? Si ! Peut-être ! J'attends un chef d'établissement qui dise : Allez, on retrousse nos manches, on y retourne, mais tous ensemble ! [Une enseignante de musique. EE23, p. 281].

La capacité mobilisatrice d'un chef d'établissement autour de valeurs communes, de normes partagées, correspond à une situation où les pluralismes sont stabilisés par un consensus par regroupement. Un sens de la justice que Rawls définit comme un « consensus large plutôt que strict », (Rawls, 2009, p. 427) qui n'a pas besoin d'être parfait, chacun respectant les conditions de réciprocité. Les membres du collectif de travail peuvent avoir une conception différente de la justice, mais ils soutiennent un même point de vue : celui du rapprochement de l'école auprès des familles et de l'égalité.

CONCLUSION

Nous avons étudié la place du chef d'établissement dans le discours des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire, leur action est à au croisement de plusieurs dynamiques, celles de l'Education nationale, de la politique de la ville, des collectivités déclinées dans un environnement local. Au niveau de l'établissement leur action peut être définie comme « une logique civique rapprochée ». Le chef d'établissement doit, selon les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire, permettre le rapprochement d'une institution aux fonctionnements parfois incompréhensibles pour les familles. Leur critique porte sur la disponibilité, insuffisante à leurs yeux des chefs d'établissement et la faiblesse de leur action qu'ils mettent dans ce rapprochement.

Lorsque les valeurs affichées par les chefs d'établissement sont en accord avec celles des enseignants, et qu'ils ont su mobiliser les synergies, certains sont devenus emblématiques et influencent encore, bien après leur passage, les

enseignants en fin de carrière puisqu'ils sont mentionnés dans les entretiens. C'est à l'aune du pilotage de l'établissement que le chef d'établissement incite au travail créateur, à la création d'une culture d'établissement. L'action des chefs d'établissement se situe à la confluence de principes empiriques et rationnels et de modes plus subjectifs qui permettent l'enrôlement de tous les acteurs, ce qui influence le désir de rester ou de partir des enseignants en fin de carrière quand cela rencontre leurs propres attentes et valeurs.

CHAPITRE 5
LA CONNAISSANCE DU LOCAL

1 ANCIENNETE DANS LE COLLEGE : UNE CONNAISSANCE DU LOCAL

Les enseignants en fin de carrière appartenant à la population enquêtée ont une présence longue dans l'établissement. Occupent-ils une position particulière ? Ont-ils un rapport spécifique à leur environnement ?

Les enseignants qui sont restés longtemps dans l'établissement ont fait des lieux une « fixité diffuse » (Giddens, 2012, p. 172) dont les chefs d'établissement s'accommodent. Le statut des enseignants en fin de carrière leur permet d'endosser des rôles de représentation comme autant « *d'arrangements qui transforment un individu en un acteur* » (Goffman, 1991, p. 132). Ils peuvent par exemple, être mobilisés par les chefs d'établissement pour l'accueil des nouveaux. [ECE02 ; ECE07].

Je tiens un petit peu l'historique du collège hein ! Je suis la mémoire vivante, quasiment.

[Un enseignant d'EPS. EE34, p. 434]

Voilà, il pilote les actions d'accueil des nouveaux. Il a un discours assez [Silence] un discours assez rassurant, mais cadrant l'accueil avec les entrants. J'ai vécu ça avec un regard nouveau
[Chef d'établissement. ECE02, p. 1120]

Leur connaissance mémorielle de l'établissement [ECE01 ; ECE02 - ECE09 ; ECE10 ; ECE12] leur attribue une position de « sage » [ECE14 p. 96].

Là, j'ai un petit peu la position du sage quoi. L'expérience de la mémoire.

[Enseignant de technologie. EE58, p. 752]

Oui, le porteur de mémoire, le vieux qu'on ménage de temps en temps.

[PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 919].

La longue présence d'enseignants dans l'établissement leur a permis d'observer les résultats des renouvellements urbains du quartier engagés par la politique de la ville ou parfois la reconstruction du collège, événement majeur dans le quartier. [EE03 p. 43].

Les textes réglementaires différencient les chefs d'établissement, contraints par une mandature de neuf années au maximum, des enseignants qui partent lorsqu'ils le désirent. La différence de situation apparaît dans les propos d'un enseignant enfin de carrière d'EPS qui a vu de succéder de nombreux principaux : « *Les chefs d'établissement passent et moi je reste quoi.* » [EE03, p. 42]. Les chefs d'établissement ont des appréciations très partagées sur les

enseignants en fin de carrière, elles résultent de leurs relations avec les personnels et oscillent entre les considérer comme des points d'appui ou des éléments de résistance selon les contextes et les personnalités. C'est la première option qui l'emporte pour ce chef d'établissement :

Ils sont totalement en appui avec la principale. Je ne les ai jamais entendus faire des comparatifs entre les équipes dirigeantes. [Une cheffe d'établissement. ECE11 p. 117].

Je suis sans arrêt en train de dire : « *Attendez, là...* » Pareil, une des postures, ça a été très *facilement ce que l'on pourrait appeler une posture* « autogestionnaire » On fait les choses, on *les fait et puis... oui, on vient me faire signer quoi ! Aujourd'hui, les textes ont complètement évolués* et puis moi, à un moment, ça ne peut plus se passer comme ça !
[Un chef d'établissement. ECE14, p. 1200].

Les enseignants en fin de carrière ont observé les différentes expérimentations mises en place par les directions successives et peuvent devenir des ressources dans le pilotage [ECE12] renforcées par la confiance qu'ils attribuent au nouveau chef d'établissement [ECE13]. Les routines engagées par ces enseignants pour faciliter l'exercice du métier permettent au chef d'établissement d'identifier les appuis au pilotage, mais ces mêmes routines peuvent aussi devenir des obstacles. Les enseignants peuvent, par ancienneté, opposer une inertie aux changements ainsi qu'en témoignent ces propos d'une cheffe d'établissement.

On a tout essayé avant, et vous madame Ruffaud si vous êtes là depuis deux ans, vous avez pas de recul sur la situation, donc vous allez pas nous donner des leçons !
[Cheffe d'établissement. ECE17, p. 1222].

Les transformations constituent une remise en cause d'habitudes de fonctionnements ou bousculent une hiérarchie domestique établie :

Ceux qui faisaient obstacle parce qu'ils étaient entrés dans un fonctionnement de routine et de confort ! Puisqu'on peut être confortable en éducation prioritaire !
[Chef d'établissement. ECE07, p. 1154].

Les attitudes sont très variables, entre accompagnement et résistance, elles s'accordent à une légitimité auto-attribuée ou reconnue comme telle par les directions, les pairs. Les positions des enseignants en fin de carrière, du fait de leur longue présence dans le collège, s'appuient sur l'histoire de l'établissement, se réfèrent parfois à la création des zones d'éducation prioritaires, à travers les traces qu'elles ont laissées sur leur professionnalité. La qualification selon un état de grandeur des personnes n'est cependant jamais attachée définitivement et peut être l'objet d'autres litiges.

2 CONNAISSANCE DES ENVIRONNEMENTS : UNE COMPETENCE REVENDIQUÉE PAR LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIÈRE

L'ancienneté dans le collège octroie une « connaissance localisée » des environnements humains et non-humains. La discipline de l'EPS est soumise plus que les autres aux environnements locaux par l'utilisation des installations que sont les gymnases, les stades, les murs d'escalade, les bases nautiques, les piscines, qui ne sont pas toujours dans l'enceinte du collège. Cela oblige à une programmation spécifique d'utilisation. [EE34, p. 427]. Les contraintes se déclinent dans l'élaboration des emplois du temps des professeurs d'EPS et peuvent, le cas échéant, provoquer des tensions avec un nouveau chef d'établissement. La présence dans la durée permet d'établir des réseaux relationnels privilégiés utiles lors des demandes pour l'attribution des sites. Les prérogatives établies dans la durée sont invisibles du chef d'établissement, elles ont été tissées entre les individus [EE03, p. 40] et facilitent l'attribution de plages horaires. La fonction de coordonnateur peut renforcer les rapports interpersonnels et la nature des liens tissés dépassent quelquefois le cadre strictement scolaire. Les enseignants en fin de carrière tiennent aux signes ténus, ces « petits riens » qui attestent par la longue présence au collège, de leur reconnaissance et des prérogatives qui lui sont associées, que ce soit en interne par le chef d'établissement ou en externe.

Et c'est pour vous dire, j'y repense là, c'est qu'à l'époque, quand on faisait des soirées, je fermais le collège et j'avais le code même ! Et après, à partir de madame Vrebella, ça a été fini quoi. On ne pouvait plus avoir le code ! Elle trouvait ça impensable [Elle insiste beaucoup sur impensable] d'avoir le code du collège! [Enseignante de lettres. EE62, p. 804].

Je connais le gardien, enfin je demande quelque chose, ils me connaissent, ils me font confiance ! J'ai créé une association de danse grecque, là, ils m'ont donné le passe.
[Enseignant d'EPS.EE20 p. 234].

Les enseignants qui ont établi de nombreux partenariats avec d'autres acteurs, centres sociaux, associations de parents d'élèves, espaces culturels, artistes en résidence sont dépositaires de connaissances et de la reconnaissance des pairs. Axel Honneth définit la connaissance comme un acte d'identification cognitif alors que la reconnaissance appelle des gestes « expressifs à caractère moral » (Honneth, 2006, p. 30). Il pose la distinction entre connaissance et reconnaissance qui « implique quelque chose de beaucoup plus fort, l'affirmation de l'autre » (Honneth, op.cit, p. 173). Dans le cas de l'enseignante de Lettres, le refus opposé par la nouvelle chef d'établissement a été un élément qui a conduit au délitement des relations.

Les visées sociales d'enseignants fin de carrière, militants des premières heures de l'éducation prioritaire ont parfois concouru au choix correspondants aux convictions reposant sur des principes d'égalité. Certains enseignants se définissent comme des « militants de l'éducation prioritaire » et on forgé des identités fortes d'établissements.

Parce qu'à un moment donné, j'aurais pu partir n'importe où ! J'avais des possibilités, vu le système de points etc. J'aurais très bien pu aller ailleurs, très longtemps avant quoi. Et pourquoi je suis resté ? Alors quelque part un aspect militant... On peut parler des gens, j'ai ça dans la peau, militant éducation prioritaire. Autre chose c'est que ce type de gamin, même j'ai été élevé dans ce type de quartier quand j'étais gamin, donc c'est quelque chose que je connais un peu. [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 29].

Beaucoup de militantisme, etc. et avec les moyens qui vont avec. Un établissement phare et avec une reconnaissance qui va avec, et avec une reconnaissance, c'est-à-dire qu'ici on a... Il y a un grand moment ils ont travaillé sur un dispositif en sixième, sur un dispositif de compétences, bien en avance sur, parfois quand on regarde ce qui s'est fait ! [Un chef d'établissement. ECE14, p. 1198].

La reconnaissance politique mutuelle entre un adjoint municipal aux affaires scolaires et un enseignant facilite l'établissement de liens, ne pas être au service des « héritiers » [EE67, p. 887] est revendiqué et fédère les individus aux mêmes convictions. Là encore, la fixité n'est pas assurée, les changements des équipes municipales amènent des incertitudes [EE41, p.553]. Si les opinions politiques et sociales ont pu inciter les enseignants à s'établir dans un collège de l'éducation prioritaire, la réciprocité est aussi présente : celle où le métier vient enrichir la compréhension du politique lorsqu'un enseignant fait partie d'une équipe municipale [EE38, p. 483]. Les logiques territoriales ont favorisé les partenariats et ouvert l'établissement au local [EE47]. Les interventions périscolaires, l'école ouverte en sont autant de déclinaisons, les liens construits dans la durée se déploient parfois dans d'autres espaces, avec des membres de la collectivité locale, le maire ou ses adjoints lors de projets à caractère historique concernant un quartier comme le montre le récit de cet enseignante d'histoire et géographie:

J'ai beaucoup travaillé avec la mairie, avec le maire... Donc lui, il est très ouvert et je l'avais invité à ma retraite. [Enseignante d'histoire-géographie. EE60 p. 774].

Certains établissements ont une approche politique très marquée en concordance avec le maire et les équipes municipales.

Il y a la CNT¹³⁶, Sud¹³⁷ qui sont très, très implantés [...]. Avec des liens avec l'ancienne municipalité, Front de gauche, un communisme Front de gauche, très, très fort. [Chef d'établissement. ECE13 p. 1190].

¹³⁶ Confédération Nationale du Travail : CNT. Source : www.cnt-f.org.

¹³⁷ L'Union syndicale Solidaire ; Acronyme SUD Solidaire, Unitaires, Démocratiques ; Source : <https://solidaires.org>.

La présence dans un collège pour les enseignants de la population n°1 s'étale sur pratiquement deux décennies. Elle autorise de la part de la famille, des élèves, une identification particulière permettant l'instauration de la confiance :

J'ai quand même deux élèves qui sont les, les enfants d'anciens élèves ! Qui viennent me dire : « Ah, vous avez eu ma mère en cours ! » donc voilà ! Donc, j'ai un rapport avec eux qui, bon, je suis sûre que dans le quartier, madame Fuacco, ça fait vingt-cinq ans, tout le monde me connaît, je connais les grands frères, les grandes sœurs... Il y a, il y a ce lien-là quand même qui me fait un peu tenir aussi ! [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1026].

Les familles savent bien que les enseignants, dans leur majorité, ne restent pas longtemps ; la stabilité conforte une image valorisante de l'environnement et les populations intégrées à ces territoires le reconnaissent. Si un professeur reste longtemps dans le collège c'est qu'il y est bien et par voie de conséquence cela valorise l'image du quartier.

Les enseignants ne savent pas, et c'est souvent une frustration, ce qu'emportent les élèves de leur passage au collège. Lorsqu'un ancien élève, devenu parent, revient avec son enfant lors d'une réunion, alors refluent les souvenirs au moment de la rencontre. Les objets anodins, une cassette audio, peuvent témoigner d'un vécu prégnant, celui d'une chanson apprise avec la professeure de musique par exemple et conservée au domicile de longue années. La conservation témoigne de la relation affective qui s'est établie entre une ancienne élève du collège et son enseignante de musique, lien invisible pour la professeure. Les rencontres sont les moments qui concrétisent ce qui échappe la plupart du temps aux enseignants, les traces de l'action pédagogique et l'appropriation qu'en font les individus.

L'avantage de ces parents-là, que je rencontre maintenant avec leurs enfants, j'ai pas besoin qu'ils puissent être avec moi [...] cet échange avec eux devient beaucoup plus facile par rapport aux enfants dont j'ai pas eu les parents !
[Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 967].

Cependant, cela ne concerne que les parents venant à la rencontre d'un ancien enseignant qui ont conservé, malgré des expériences parfois difficiles, un bon souvenir de leur scolarité.

3 LES ENVIRONNEMENTS RENSEIGNENT ET ENSEIGNENT

La territorialité renseigne lorsque les enseignants utilisent les ressources locales dans la compréhension politique, sociale des environnements et des enjeux sous-jacents. L'enseignant en fin de carrière en éducation prioritaire pense qu'il est nécessaire de prendre

en compte l'enfant qui ne s'efface pas devant l'élève. [EE12, p. 134]. Les contextes locaux deviennent les espaces de ressource permettant une connaissance plus globale des élèves et des conditions dans lesquelles ils vivent. Les partenaires locaux accroissent la compréhension des contextes, les liens établis avec les acteurs externes, comme les assistantes sociales, éducateurs, services sociaux facilitent une intelligence pratique et contextuelle. Les militants pédagogiques de la création des ZEP sont devenus les enseignants actuels en fin de carrière, ils ont été, pour les plus âgés, les initiateurs de logiques d'ouverture. Le lieu d'exercice du métier, le « collège », revient à sa première acception, celle d'un « collectif de collègues » (Grellier, 1997, p. 17) qui œuvrent à l'éducation :

Il y a eu une expérience avec les assistantes sociales de la maison du département, *du coin...* Donc, on a fait tout un travail, il y avait un groupe de *parole avec des parents d'élèves et on a fait des rencontres avec les profs et ces parents [...] mais le fait que les assistantes sociales étaient CFDT et moi aussi ça a facilité les choses.*
[Enseignant d'histoire-géographie. EE02 p. 35].

Les engagements d'enseignants militants syndicaux ont permis la construction de liens avec le tissu social. Ainsi, la création d'une structure adjointe à l'établissement, le « groupe du mardi » [EE02, p. 33] incluant les assistantes sociales du quartier, en est un exemple. Les parents entrent dans l'école, les points de vue de professionnels différents sont pris en considération et permettent d'incorporer une dimension plus large. Les expériences du début des années 1980 furent le substrat de réseaux qui deviendront des ressources mobilisables. Le dissemblable nourrit cette communauté par le travail réflexif au service d'une compréhension plus large de l'élève associée à une visée politique. La stabilité dans le collège a permis d'établir des liens que ce soit avec des acteurs porteurs d'une visée commune ou les familles. Un « tissu sans couture » (Callon, 1986) formé par les relations professionnelles et personnelles qui s'hybrident constitue une ressource disponible pour certains enseignants en fin de carrière. Cette part de l'histoire locale, dont ils sont dépositaires, échappe aux enseignants débutants. Le choix de rester relève, pour certains, de la prétention à une connaissance d'autrui et à une réconciliation avec une école « la moins injuste possible » (Dubet, 2008, p. 237) :

Moi je suis arrivée en 96, les collègues qui demandaient Charles Duffon [...] avec trois ou cinq années ils pouvaient avoir le collège, ou l'académie qu'ils souhaitaient.
[Enseignante de lettres. EE65, p. 846].

Les enseignants qui sont restés, ont aussi fait le choix d'être renseignés par le local renégociant en partie leurs stratégies éducatives. Ils réfutent le misérabilisme vis-à-vis des

publics en difficulté scolaire, soutenus par les chefs d'établissement qui engagent des politiques volontaristes :

C'est-à-dire qu'on a des élèves en difficulté scolaire, mais en même temps il faut être à l'écoute, savoir travailler avec eux et que, le, le... pendant de la bienveillance c'est l'exigence. La question elle est de mettre nos élèves au travail et de leur permettre de faire un travail intellectuel ! D'accord, ce n'est pas du misérabilisme ! La bienveillance appelle l'exigence et par ailleurs, les élèves comme partout, les élèves qui sont ici sont des adolescents et la chose dont ils ont besoin, c'est d'être rassurés sur leur potentiel, sur leur capacité à évoluer, à grandir et que l'autre, l'autre pilier sur lequel je m'appuie, c'est la cohésion et la cohérence, des adultes et des équipes. [Chef d'établissement. ECE14, p. 1196].

La conservation des exigences permet aux enseignants en fin de carrière de se prémunir d'une complaisance due aux aspects ségrégatifs, à la pauvreté, la ghettoïsation.

Des pratiques pédagogiques peuvent mettre en situation des événements du quartier [EE07] pour introduire un thème de leçon. Les enseignants en fin de carrière ont compris l'intérêt des enjeux locaux dont ils ont fait une ressource et ils puisent dans les informations issues du local les éléments susceptibles d'enrichir leur expertise : la territorialité devient alors enseignante lorsqu'elle est intégrée au répertoire d'actions. Les ressources professionnelles incorporent les effets de territoire et sont mis en patrimoine. La territorialité devient enseignante, dépassant le rôle informatif où elle est souvent circonscrite, pour agir au profit d'une transformation du métier. Le territoire renseigne mais enseigne aussi par les enjeux sociaux et politiques, parfois invisibles, qui se développent en devenant une « toile de signification » décrite par Clifford Geertz, (1973). Les enseignants en fin de carrière se distinguent des nouveaux professeurs affectés dans les collèges labellisés quand ils ont pu se laisser « renseigner » par la territorialité.

Si on se remet pas en question, on peut pas avancer, ce n'est pas possible, on peut pas avancer et puis c'est un manque de modestie. [Enseignante documentaliste. EE57, p731].

En conclusion, on peut affirmer que la longue présence dans le collège des enseignants en fin de carrière a plusieurs effets. Tout d'abord, elle agit sur les relations avec les chefs d'établissement qui n'ont ni cette connaissance pragmatique des environnements, ni la compréhension fine des aspects sociohistoriques. Ensuite, la stabilisation dans le collège permet la visibilité de ce qui a été produit dans la durée. La stabilité dans le collège consolide aussi l'action pédagogique engagée comme une reconnaissance, par le travail, des productions au service des publics scolarisés et constitue une motivation pour rester. Enfin, les relations

tissées entre les différents acteurs externes lors d'épreuves communes ou de dynamiques porteuses de projets entraînent des expériences nouvelles agissant sur les pratiques professionnelles. Les faits sociaux, considérés dans une trame historique, constitutifs d'une histoire commune ont matricé parfois un agir professionnel « communautaire » comme c'est le cas au collège Aristide Terron à Whaspers.

La plupart de ces enseignants avec une longue présence dans l'établissement sont détenteurs de connaissances formelles et informelles qui façonne leur professionnalité, c'est en ce sens que le local enseigne et renseigne les pratiques professionnelles. Les enseignants sont-ils pour autant des enseignants de la territorialité ?

4 DES ENSEIGNANTS DE LA TERRITORIALITE ?

La disparité des environnements relatifs à ces organisations de travail et la diversité des acteurs qui constituent les communautés de travail ne permettent pas de construire une catégorie spécifique. D'ailleurs, certains enseignants refusent une classification « éducation prioritaire » les distinguant de leurs collègues :

Je pense que le public d'élèves en collège n'est pas un public facile, quoi qu'il arrive ! C'est-à-dire qu'on doit sans cesse essayer de... ben, d'intéresser l'élève ou d'attaquer telle musique sous tel angle. Et je crois que ça dépasse même la ZEP, c'est pas simple d'enseigner la musique en collège ! [Enseignant de musique. EE74 p. 999].

Ils revendiquent une affiliation disciplinaire et une appartenance à un genre professionnel commun attribué par la dimension sociale. Cependant, d'autres enseignants prétendent à une identité spécifique qui commande des capacités peu travaillées dans la formation des enseignants. Il s'agit de la dimension émotionnelle du métier intégrée dans les interactions entre élèves et l'enseignant, « la perception des émotions est tout autant un processus cognitif que la perception de toute autre image » (Damasio, 2010, p. 2010) :

C'est-à-dire qu'en fait ici, c'est jamais neutre. [...]. Il n'y a pas de demi-mesure. C'est-à-dire que c'est rapidement de la haine, rapidement de l'amour. Donc c'est à nous de trouver le curseur qui fait qu'on passe de l'un à l'autre. [Enseignant d'EPS. EE03 p. 39].

L'intégration de la composante émotionnelle du métier permet la régulation dans les relations et l'enrôlement des élèves dans les tâches demandées. Cette composante est la part sollicitante du métier qui réclame un engagement constant, « avoir la pêche », et occasionne de la fatigue. La dimension affective est admise et encadrée dans les situations courantes, elle est très

souvent citée par les enseignants d'EPS [EE03 ; EE13 ; EE20] mais aussi par d'autres disciplines. Les enseignants peuvent « surjouer » la colère ou théâtraliser leurs interventions auprès des élèves. L'attention est constamment mobilisée par l'importance des sollicitations dans le registre affectif qui nécessitent un engagement relationnel permanent ; la composante affective a souvent été occultée comme pouvant fausser le jugement (Barrère, 2012) alors qu'elle nous est apparue prégnante dans les contextes de l'éducation prioritaire :

Ce sont des élèves qui fonctionnent à l'affectif ! C'est à dire que... s'ils ne vous aiment pas, ils vous le font bien sentir ! Et si... si ça marche, vous sentez que ça marche, voilà.

[Enseignante d'EPS. EE75, p. 1026].

Habituellement, la très grande majorité de ce corps professionnel s'identifie avant tout à la discipline qui a souvent fondé le choix du métier ; les lieux d'exercice sont moins mis en évidence, ils n'ont pas été toujours choisis et peuvent être temporaires. Toutefois, pour la population que nous avons rencontrée, l'ancienneté dans un établissement peut venir recouvrir une appartenance disciplinaire et signifier une identité professionnelle associée au local. La difficulté d'exercice du métier a créé des liens qui se sont fortifiés dans la durée au point que l'histoire des individus dans une communauté de travail donne la primauté à l'action, au rôle que tiennent les acteurs dans le collectif, à leur grandeur apparaissant lors d'épreuves professionnelles. C'est en ce sens que les pratiques enseignantes sont empreintes parfois d'effet de contexte rétréci à l'établissement et son environnement proche.

Le directeur de la SEGPA utilise le mot « assemblée » faisant référence à un corps professionnel appelé pour délibérer. Les débats portent sur les politiques à engager, les conduites à tenir vis-à-vis d'événements intervenant dans l'école. La référence à l'assemblée est convoquée par les enseignants pour ce qu'elle permet : la lisibilité par tous des débats et controverses. Elle est le versant réflexif dans le collectif de travail de prises de décisions collégiales contrairement aux prescriptions institutionnelles ou à une gestion bureaucratique :

Si vous voulez, oui l'idée d'Arsène Théodore etc. c'était que beaucoup de décisions étaient prises en assemblée générale avec tout le monde, c'était pas pris en, en petit comité ou en, actuellement, en... Nous c'était presque tout le temps en assemblée générale, tout le monde discutait : « Qu'est-ce que vous en pensez ? Qu'est-ce qu'on fait, on vote un peu, on vote pas ? » C'est pas pris, actuellement [...] Oui, actuellement il y a... tout ce qui est décidé en C.A., avant le C.A il y a une petite commission avec certains profs... Alors nous, il y avait pas ça, pas ça. [Enseignant de mathématiques. EE36, p. 456].

Cet extrait d'entretien pose clairement les modes démocratiques décisionnels dans le collectif de travail initié par le chef d'établissement. D'un côté, un processus réflexif qui fédère les

acteurs, que ce soit dans la dispute ou l'établissement de compromis, de l'autre l'imposition prescriptive demandée aux enseignants par la norme. D'un côté, l'enseignant « sujet » construit une professionnalité établie par « le bas », de l'autre l'enseignant « agent » à qui l'institution demande d'agir par « le haut » en acceptant une conduite normée. Les enseignants en fin de carrière se positionnent en résistance par la critique et contestent la réduction de leur pouvoir d'agir comme ils l'entendent.

5 CONFLITS DE NORMES : DEPOSSESSION D'UN ART DE FAIRE LOCAL

Les problèmes d'absentéisme peuvent être assez fréquents dans les établissements de l'éducation prioritaire et engendrent des conduites qui bousculent, le cas échéant, la division du travail prescrite par l'organisation scolaire.

Le signalement de l'absence d'un élève à sa famille, dans une procédure courante, se résout soit par un appel téléphonique de la vie scolaire, soit par l'envoi d'un message (texto ou SMS) sur le téléphone portable des parents ; le traitement est immédiat. Il arrive qu'un enseignant, selon sa conception qu'il a du métier et sa connaissance des environnements, traite une situation d'absentéisme sans passer par la procédure « normée » incombant à la vie scolaire dans le traitement des absences. Le dépassement du rôle qui revient habituellement à un enseignant, (signaler l'absence) est sous-tendu par ce qu'il estime devoir engager de lui-même dans cette circonstance.

Les anciens pour ça, ne jouent pas forcément sur le même registre que les nouveaux. Ils ont un rapport beaucoup plus personnel, ils vont plus agiter le réseau humain, pour savoir où est passé celui qui n'est pas venu. Ils vont envoyer leur propres réseaux parallèles, perpendiculaires, tout ce que vous voulez, pour savoir pourquoi il n'est pas venu, plutôt que d'envoyer un SMS : Où est passé votre fils ?

[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV2, p. 1 269].

L'agir d'un enseignant ne se limite pas ici à tenir un rôle conforme à un statut dans une situation donnée. Les propos du délégué à la politique de la ville de Whaspers illustrent la distinction que fait Goffman entre rôle, statut et le soi (self), s'agissant de la conduite réelle d'un acteur, différente de celle attendue au regard de sa position. (Goffman, 1992).

Les stratégies usuellement engagées s'effacent au profit de tactiques individuelles qui sont des « procédures qui valent par leur pertinence qu'elles donnent au temps, aux circonstances » (de Certeau, 1990, p. 63). Les stratégies étant soumises aux enjeux de pouvoir et de positions hiérarchiques dans un cadre procédural normé, les tactiques sont des réponses typiques des

individus par la traduction singulière du rôle qu'ils occupent. En l'occurrence, les enseignants en fin de carrière n'hésitent pas lorsqu'ils l'estiment nécessaire, à régler personnellement les problèmes avec la famille. L'enjeu étant la résolution de la situation et non la confrontation de pouvoirs hiérarchisés et fonctionnels dans la structure scolaire. Des pratiques hétérodoxes qui peuvent devenir le support de litiges par la remise en question de certaines prérogatives. Cependant, selon les établissements, la vie scolaire s'accommode de ces conduites individuelles à partir du moment où elles restent limitées à quelques individus et acceptables. (Le CPE est informé, les fiches d'absence renseignées).

Depuis plusieurs décennies le conseil de classe au collège Edmond Richier se déroule en présence de tous les élèves. Il a été mis en place par un chef d'établissement emblématique, monsieur Roussier avec des enseignants aujourd'hui en fin de carrière. La participation de tous les élèves, enseignants, direction pourtant inscrite dans la circulaire de 1998, n'atténue pas la grandeur des êtres mais rend légitime les décisions avec « le face à face, relation irréductible ». (Lévinas, 2016, p. 78) qui fonde le langage et « instaure la *signification même de l'être*- le langage ne sert pas seulement la raison, mais est la raison » (Lévinas, op.cit, p. 228). Les échanges directs entre les élèves et les enseignants ont été la raison de ce choix à l'époque, celui d'une parole directe que le face à face facilite en évitant une configuration reproduisant des rapports de domination où deux délégués font face à un groupe d'enseignants et de la direction.

Le conseil de classe est une structure aux enjeux majeurs où deux registres sont mobilisés, celui du rendement scolaire afférent au monde industriel et du registre privé du monde domestique. Le premier décide, dans le parcours scolaire d'un élève, de son évaluation et in fine de son orientation, le second incorpore une dimension plus large de l'élève par l'intégration d'aspects familiaux. Cependant, plutôt que de tenir conseil pour délibérer (Lhotellier, 2001) son usage s'est réduit parfois au calibrage évaluatif. L'orientation s'appuie sur un positionnement qui autorise la poursuite des études vers le lycée général ou la voie professionnelle, voire la bifurcation vers d'autres dispositifs internes (SEGPA, ULIS) ou externes (classes relais, DIJEN). La fonction pédagogique du conseil de classe a glissé vers une fonction sociale en tant qu'outil de sélection. (Meirieu, 1980). La mise en place du conseil de classe, dans les années 1990, par les enseignants soutient la fonction pédagogique et éducative de cette structure.

La remise en cause par un nouveau chef d'établissement de l'organisation et du déroulement du conseil de classe constitue un débat de normes « antécédentes » (Schwartz,

2000) que cet auteur caractérise comme une forme « autorisée *des acquis de l'intelligence, de l'expérience collective et des pouvoirs établis* » (Alvarez & Telles, 2002, p. 195). Le dispositif a été pérennisé, il a permis de réguler la violence à l'issue de conseil de classe en rejetant l'arbitraire de décisions par la visibilité du mode de fabrication. Dans le cas présent, les normes sont saisies et évaluées pour leur opérationnalité et non pas uniquement pour leur caractère hiérarchique.

Cette expérience-là a mis en place des valeurs, une notion on va dire, fondamentale de respect entre *l'adulte et l'élève et l'élève et l'adulte, [...] parce qu'ils voient qu'on a le même discours en classe qu'on a là, et quand les délégués de classe présentent en conseil de classe, sans la parole des autres élèves, on va dire qu'ils retranscrivent souvent des choses déformées, et donc ça pouvait arriver à des petits conflits durs.* [Enseignant d'EPS. EE13, p. 139].

Le conseil de classe est régi par des textes normatifs¹³⁸ qui fixent un cadre relatif au sujet de sa composition sans donner de règles sur son fonctionnement. (Langanay & Rebaud, 2002). Il est à la convergence de différents niveaux de normes soutenues par les directives ministérielles et leur déclinaison dans l'établissement, obligeant une « recomposition de normes » (Bouffartigue, 2013) par un travail de traduction, d'incorporation et de réappropriation. Les disputes alimentées par les acteurs sociaux sont productrices de normes localisées, et la prise en compte de la temporalité sur les débats de normes aux règles du métier. Les cadres établis antérieurement sont remis en cause par le nouveau chef d'établissement qui estime que la pratique du conseil de classe ne s'inscrit pas dans la « normalité » institutionnelle, cela provoque une controverse autour de la norme (Bouffartigue, 2013). Le débat de normes « suppose que les protagonistes des choix *dialoguent, dans l'explicite ou l'implicite, avec un univers de valeurs déjà là.* » (Schwartz & Mencacci, 2008.). La résistance au maintien de l'organisation du conseil en l'état que les enseignants en fin de carrière promeuvent un art de faire local et de normes qu'ils ont construites.

Deux épures sont sous-jacentes dans ce conflit de normes ; la première est relative au statut donné à la parole : une même parole entendue par tous (élèves, enseignants, équipe de direction) accréditant un principe de justice fondé sur l'égalité. La seconde soumet les enseignants au face à face avec les élèves à propos de l'évaluation. Les enseignants en fin de carrière admettent ces deux aspects. L'usage de cette configuration a été résolutif de tensions

¹³⁸ Article 19 de l'arrêté du 2 juin 1960 précise le conseil de classe propose l'orientation des élèves ; celui du 28 décembre 1976 permet la présence des représentants des élèves et des parents. Les articles 32 et 33 du décret n°85 924 du 30 août 1985 - Article 33 ; article 10 du décret n°90-484 du 14 juin 1990 La circulaire n°98-119 du 02 juin 1998 l'amélioration des procédures d'orientation avec la présence admise de tous les élèves à partir de la quatrième. Le site Edusarthre « Changer le conseil » 2004 est une ressource disponible.

en supprimant les interprétations du délégué et en offrant plus de visibilité quant au processus d'évaluation.

Une incompréhension subsiste à propos de la légitimité de la prescription imposée par le nouveau chef d'établissement qui souhaite mettre en conformité l'organisation du conseil de classe avec une norme supérieure, celle du ministère, bien que la présence de tous les élèves soit une disposition admise par les textes. La mise en concordance avec une pratique usuelle du conseil de classe¹³⁹ fixée par les textes s'oppose à une norme antécédente située à l'échelle de l'établissement. Le nouvel ajustement fait douter du bien-fondé de la norme imposée et entraîne une épreuve soumettant le chef d'établissement « à des conditions de légitimité » (Nachi, 2012).

La nouvelle forme imposée par le chef d'établissement de l'organisation du conseil de classe s'oppose à une organisation « déjà-là » posant le problème de l'interprétation normative des conduites à promouvoir par les représentants de l'institution. Trois décennies, 29 ans, séparent les appréciations des enseignants relatives à la conduite et l'organisation du conseil de classe et celles du nouveau chef d'établissement accréditant que « *l'âge est la variable la plus corrélée aux opinions sur les normes* » (Dubar, 2010, p. 141). Les enseignants en fin de carrière s'opposent à ce changement au nom de ce qui leur apparaît être une composante essentielle de leur métier : le rapport direct dans la relation avec les élèves et l'intégration de la composante éducative (voire émotionnelle). Les tensions qui s'organisent entre les acteurs autour de ces débats concernant le fonctionnement du conseil de classe, témoignent des visions sociohistoriques du métier. Les controverses sont issues des parcours biographiques établis depuis la création de l'éducation prioritaire qui opposent des normes antécédentes locales à celles plus bureaucratiques de la nouvelle direction. Le terme de conseil réfère à un double sens, le premier à celui de consilium : délibération et le second à concilium : assemblée, réunion. L'homonymie entre « tenir conseil » et « donner des conseils » n'a rien de commun (Boumard, 1997), la différenciation entre cette double appréciation s'organise autour d'un débat de justice. Les enseignants savent bien que la parole se modifie lorsqu'il s'agit d'examiner le cas des délégués ou celui d'un élève dont l'un des parents est présent en tant que représentant des familles. La forme de l'épreuve constituée par l'organisation du conseil de classe concerne la pratique constitutive de la professionnalité avant celle de l'identité professionnelle car « *il y a une primauté de l'activité, une antécédence de la pratique sur l'identité.* » (Prairat, 2014, p. 87).

¹³⁹ Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement, modifié par l'article 25 du décret n°90-978 du 31 octobre 1990 - Article R421-50 et R421-51 : Composition, périodicité des réunions, rôle du conseil de classe.

Cependant, dans les environnements de l'éducation prioritaire, les données du domaine privé ou domestique infèrent, provoquant un débat de justice sociale et en justesse. Il est nécessaire d'élaborer une décision juste par une action ajustée qui intègre les données hétéroclites des différents acteurs, par un compromis. La prise en considération du contexte familial est souvent apparue dans les entretiens, notamment dans l'évaluation. Les références aux au monde industriel (performance) et civique (intérêt général) nécessite de s'entendre sur les grandeurs des personnes et le compromis dans un format d'épreuve calibrée par l'organisation du conseil et des membres.

Décider de l'indécidable par la puissance des avis des membres d'une structure qui n'est pas uniquement bureaucratique peut être tempéré par son organisation même : par la présence de tous les élèves.

Alors moi je me suis permis en tant « qu'ancien » et puis défenseur de ce... principe, mais comment peut-on dire de façon active, parce que c'est pas dans le texte! [...] Vingt-neuf ans que les principaux ne sont pas... sont en marge ? [Enseignant d'EPS. EE13, p. 139].

La renormalisation imposée par le chef d'établissement se confronte à la duplication dans d'autres établissements de cette organisation du conseil de classe:

Parce que bon, c'est pas légal, ça fait vingt ans qu'on le fait ! Et puis il y a plein de principaux adjoints qui sont partis de chez nous et qui sont principaux de collègue, qui ont emporté ça avec eux, qui maintenant font le conseil avec tous les élèves ! Après ça dépend des points de vue des gens... C'est illégal en fait ! Après tu dis quoi en fait, tu dis : ben ouais. [Enseignant d'anglais. EE08, p. 83].

La tension naît de l'opposition et de l'interprétation de plusieurs régimes de normes : les normes indigènes, spécifiques à un seul établissement, les normes locales qui ont migré dans plusieurs collèges et la norme institutionnelle. Le conseil de classe en présence de tous les élèves lors de la création des ZEP s'apparente à une tradition « cela a toujours été comme cela » dans le collège. La duplication par les adjoints devenus chef d'établissement à leur tour dans leur propre collège est une transposition d'une structure qu'ils adaptent à un nouvel environnement. Ces régimes d'action peuvent fonctionner indépendamment les uns des autres, en opposition, de façon alternative ou cumulative. La labellisation ne confine pas à l'uniformisation des pratiques et les enseignants en fin de carrière dans ces conflits de normes débattent de leur propre intérêt.

Les normes locales élaborées de façon autonome s'affrontent aux normes qui relèvent davantage d'une « collégialité contrainte » (van Zanten, 2004) soutenue par une hiérarchie plus ou moins lointaine. Cependant, les collèges de l'éducation prioritaire se caractérisent

« par une position de marginalité vis-à-vis de normes édictées par le centre en raison des caractéristiques des publics, de leurs modes de fonctionnement » (van Zanten, 2004, p. 209). La spécificité du collège Edmond Richier en éducation prioritaire en tant que laboratoire d'innovation, a permis la production de normes transportées dans d'autres établissements. Un autre principe s'actualise dans cette controverse : celui du statut hiérarchique qui permet à un chef d'établissement d'imposer un nouvel ordonnancement concernant la composition du conseil de classe sans débat, et constitue un format d'épreuve. La norme, pour Prairat, « est l'objet d'une institution, c'est-à-dire assignation d'un sens nouveau à une réalité déjà-là » (Prairat, 2014, p. 86).

Le conflit de normes s'inscrit dans un régime de justesse par l'agencement naturel des êtres et de leur grandeur dans la situation : « *les équivalences sont tacitement à l'œuvre dans l'usage que les personnes font des choses* » (Nachi, 2012, p. 84). Le nouveau chef d'établissement remet en cause « *les conventions de la vie sociale [...] qui sont d'une importance cruciale pour refréner les sources de tension* » (Giddens, 2012, p. 33). La dispute en justice entre le chef d'établissement et les enseignants en fin de carrière s'engage autour de la suppression d'un dispositif ajusté à une situation pédagogique : l'accès pour tous à une même parole. La présence de tous les élèves par rapport à la nouvelle configuration du conseil de classe relève d'un accord établi antérieurement (Baluteau, 1994). Celui-ci porte sur la négation de représentations déficitaristes des élèves à se construire en tant que sujet réflexifs. Les résistances enseignantes sont liées à la conservation d'un dispositif incorporant une éthique de l'agir professionnel.

Le local par les enjeux qui s'y déroulent (Briquet & Sawicki, 1989) renseigne les enseignants sur les logiques en acte qu'ils intègrent au niveau de l'établissement. Être chef d'établissement ou enseignant dans ces environnements nécessite l'intégration d'autres composantes spécifiques au métier. Les personnels s'accordent sur le fait que les élèves de l'éducation prioritaire sont des enfants comme les autres et les rapports sociaux d'un enseignant à ses élèves ne le distinguent pas à ce titre de ses collègues qui ne sont pas dans ce contexte. Les ressources latentes ou virtuelles peuvent être mobilisées et se manifestent en actif spécifique (Colletis & Pecqueur, 2005). La potentialité innovante du territoire se signale par la production endogène de biens sociaux, et fait du local « un instrument privilégié qui justifie sa mobilisation dans l'action publique » (Gay & Picard, 2001). Les actions localisées à l'établissement organisent des processus dynamiques qui débordent ses frontières vers

d'autres environnements. Les enseignants en fin de carrière en sont une composante par la connaissance qu'ils puisent des contextes locaux et qu'ils redistribuent, notamment par les projets d'équipe et les différents partenariats faisant du local une « géographie de l'innovation. » (Colletis & Pecqueur, 2005). Le maintien dans le collège d'enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire a permis d'élargir le métier à d'autres dimensions intégrant la valorisation du rôle social, l'exercice du métier est centré sur l'analyse de la situation et les pratiques pédagogiques se recentrent sur l'apprenant. Les enseignants en fin de carrière deviennent des « médiateurs, des gestionnaires des conditions d'apprentissage » (Lang, 1998, p. 104), d'autant plus fortement qu'ils prennent en compte des éléments de l'environnement proche, comme les normes qu'ils ont en partie construites dans l'établissement, la connaissance de partenaires locaux ou des familles. Les contextes de l'éducation prioritaire enseignent et renseignent les enseignants en fin de carrière, ceux-ci assument une continuité en termes d'engagement, de valeurs, d'investissement, auprès des élèves de banlieue, mais opèrent une rupture avec les modèles traditionnels en affirmant la fonction éducative (Lang, op.cit.).

CONCLUSION

Les environnements locaux imprègnent les pratiques des enseignants en fin de carrière qui ont vécu les nombreuses réformes de l'éducation prioritaire. Ils ont une connaissance aiguë des enjeux locaux, tant politiques que sociaux, à travers les liens qu'ils ont tissés avec les acteurs des organisations implantées dans l'espace local. La longue présence dans l'établissement permet d'établir des relations avec les familles et la connaissance circule dans la fratrie ou pour les enseignants les plus anciens entre les générations : celles d'élèves devenus parents. Ils sont par leur ancienneté les dépositaires d'un savoir contextualisé, au croisement des politiques qu'elles soient de compensation, de la ville et municipale en direction des publics défavorisés. Ils ont fait de l'école leur métier et ont, pour ceux qui sont restés, accepté les différences. Des enseignants en fin de carrière ont su faire de l'environnement « une toile de signification » liée aux enjeux qui s'y manifestent. La ressource professionnelle provient ainsi des réseaux informels tissés dans la durée ce qui a enrichi leur professionnalité. Ainsi, le local enseigne favorisant des modulations plastiques du métier. Les

conflits de normes, comme celui afférent à l'organisation du conseil de classe, est significatif de tensions. Si des enseignants en fin de carrière résistent à l'imposition d'un nouveau format c'est qu'ils y voient une mise en cause d'un principe de justice. Les conditions d'exercice exigent des capacités spécifiques et l'amour de ces « gamins-là » [EE25] pour tenir dans les environnements de l'éducation prioritaire. Le déplacement de leur action s'oriente vers la fonction éducative et les processus d'apprentissage.

CHAPITRE 6
ETUDES DE CAS : PLP EN SEGPA ET PROFESSEURS
DE TECHNOLOGIE : LA FABRICATION COMME
ELEMENT DE STABILITE FACE AUX
CHANGEMENTS

1 PLP : UN MONDE CLOS POUR CONSERVER UN METIER AIME

Les professeurs de lycée professionnel nommés en SEGPA sont tous des enseignants du domaine professionnel. Leur activité principale est la transmission de gestes manuels avec l'utilisation d'outils, de machines et la proximité physique. Si les enseignants d'EPS mobilisent le corps dans la performance sportive, les PLP le sollicitent dans des usages dédiés à un métier spécifique.

1.1 PLP et usage du corps

Les professeurs de lycées professionnels forment une catégorie particulière. Ces enseignants se distinguent de leurs collègues certifiés ou agrégés par la formation qu'ils ont reçue dans les ENNA (Pepel & Troger, 1993 ; Vincent, 1994). La plupart des enseignants du domaine professionnel ont exercé un métier avant de s'engager dans l'enseignement, c'est ce qui les distingue des capésiens lors des recrutements des années 1980, mais aussi des PLP du domaine de l'enseignement général. C'est bien « le fait de détenir ou non une expérience professionnelle antérieure qui est déterminant » (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008, p. 46) dans la construction d'une professionnalité. Les PLP sont principalement en lycées professionnels, mais une part est affectée dans les SEGPA de collèges ; en 2015 ils représentent de 1,4% des effectifs¹⁴⁰.

Les cinq PLP interrogés ont tous commencé comme maîtres auxiliaires, pendant trois années en moyenne (ce qui est inférieur à la moyenne de six ans de la population) c'est une constance qui rassemble ce petit groupe. Il est intéressant de noter que les origines sociales sont différentes selon les sexes ; les deux enseignantes sont issues des classes moyennes : parents enseignants ou militaire de carrière ; les trois enseignants ont tous des origines populaires : père maçon ou agriculteur, mère ouvrière. Les origines sociales différencient donc les femmes des hommes dans cette catégorie d'enseignants, à l'instar du reste de la profession. Les parcours scolaires s'accordent à une reproduction et correspondent aux milieux d'appartenance : bac scientifique pour l'une et littéraire (A2 option latin) pour l'autre enseignante ; toutes deux sont détentrices d'un BTS d'Economie Sociale et Familiale ; les deux enseignantes sont directement entrées dans l'Education nationale. Leurs collègues masculins détenteurs d'un CAP, BM ou BP ont exercé un métier manuel, travaillant assez tôt

¹⁴⁰ Bilan social 2015. MEN-DEPP. Source MENESR-DEPP Annuaire février 2015.

en entreprise. Deux sur trois ont subi un accident de travail, des événements occasionnant des bifurcations car ils ne sont « pas sociologiquement contingents au sens où la probabilité de ces événements n'est pas distribuée au hasard des appartenances et des conditions sociales » (Millet & Thin, 2005, p. 48). Le secteur du bâtiment est le plus sinistré avec un indice de fréquence d'accidents du travail élevé¹⁴¹. La principale conséquence a été une orientation vers l'enseignement à travers un processus de professionnalisation et de dynamiques identitaires. (Perez-Roux, 2010) qui s'est réalisé dans les ENNA ou bien par l'auxiliariat.

Les ENNA ont valorisé l'enseignement professionnel comme le moyen de rompre la spirale de l'échec scolaire des élèves par l'apprentissage d'un métier manuel. Les professeurs d'ENNA, issus pour la plupart, des classes populaires (Jellab, 2007) sont principalement affectés en LP. Les corps d'inspection (IEN-ET) enjoignent les PLP de choisir les SEGPA et les EREA, ce que certains font pour des raisons de proximité au domicile.

Les PLP rencontrés attestent dans les entretiens d'une discrimination de l'institution vis-à-vis des SEGPA.

Monsieur Bernard [Inspecteur] nous imposait de faire une année en lycée professionnel, *minimum une année en L.P. et j'ai fait deux ans à Berchois.*
[PLP plâtrerie en SEGPA. EE53, p. 657].

Au grand dam des professeurs d'ENNA [...] m'ont dit : Mais pourquoi vous demandez la SEGPA, c'est bien dommage d'aller en SEGPA ! [...] C'était dommage d'aller en SEGPA après avoir fait une formation pareille !
[PLP Biotechnologies¹⁴² en SEGPA. EE52, p. 661].

Cette attitude s'appuie sur deux facteurs, le premier est le coût engagé par l'institution dans la formation professionnelle orientée vers les publics de lycées professionnels et requiert un « retour sur l'investissement ». L'année de formation et la première année de titularisation ont été systématiquement réalisées en lycée professionnel à la demande des corps d'inspection. Le second est l'inadaptation de certains contenus de formation, notamment dans le domaine psychopédagogique. Les PLP ne sont pas suffisamment formés pour répondre aux situations les confrontant à des élèves aux carences fonctionnelles relevant du trouble du comportement. Pourtant, malgré les injonctions des formateurs et inspecteurs, des enseignants font le choix de la SEGPA.

Les motivations qui orientent les choix s'appuient d'une part sur le nombre plus important de SEGPA qui facilite les affectations proches du domicile, d'autre part elles offrent une certaine

¹⁴¹ https://www.carsat-nordpicardie.fr/images/CP_sinistralité_AMRP_14092017.pdf: 60AT pour une moyenne de 33,8 AT pour 1000 salariés.

¹⁴² Les PLP biotechnologies qui enseignent en SEGPA interviennent dans le champ de l'hygiène, alimentation et service. Le Bulletin officiel n° 18 du 30 avril 2009 définit les orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré. : [Sourceeduscol.education.fr/.../erea-et-segpa-documents-ressources-pour-les-enseignants.html](http://sourceeduscol.education.fr/.../erea-et-segpa-documents-ressources-pour-les-enseignants.html)

liberté d'exercice. Il s'avère, au regard des influences institutionnelles que la SEGPA peut devenir une réalité choisie par un petit nombre de PLP pour ces deux raisons :

Je pouvais gérer moi-même tous les... le travail de A à Z. [...] Ouais, tout ça c'est moi je le gérais. [PLP plâtrerie en SEGPA. EE53, p. 657]

L'usage du corps est une production sociale, il est naturalisé par ses usages et la perception que les individus ont de celui-ci par les « ajustements aux nécessités inscrites dans la condition de classe » (Bourdieu, 1977, p. 54). Les comportements, représentations sont les résultats des influences familiales, scolaires, religieuses, culturelles et sociales. C'est un « opérateur politique et social de premier plan » (Fournier & Raveneau, 2008, p. 4). Les individus des classes populaires s'engagent physiquement dans les activités du travail où il n'est pas question de se ménager. (Sansot, 2009). Dans les sociétés contemporaines le rapport au corps change, les usages corporels dans les interactions avec autrui évoluent : le corps devient un « objet technique » contraint par le social (Mauss, 2004).

Tous les enseignants mobilisent le corps dans l'exercice du métier, un « corps parlant » un « corps instituant » (Jorro, 2004) support des gestes langagiers, gestes professionnels. La particularité des PLP est de transmettre des gestes manuels, les apprentissages se font dans la proximité corporelle aux élèves, par le biais d'outils pour la mise en œuvre des matériaux ou le travail de la matière.

Les PLP masculins en SEGPA recourent à des usages du corps, d'abord dans le contact physique afin d'assurer le maintien de l'ordre (vestiaires ou à l'atelier) et ensuite avec la transmission d'un geste manuel. L'enseignant n'hésite pas à toucher un élève, lui saisir la main, le poignet dans l'acquisition d'un « tour de main ».

Lors d'une incartade, l'autorité masculine peut se traduire par un engagement physique important importé d'habitudes sociales :

Je pense qu'il fallait le contact physique et avec certains élèves, ça passait très bien, ce contact physique passait très bien, montrer que c'était moi le prof. C'est-à-dire, coller l'élève contre le mur. Ça, je l'ai fait plusieurs fois.
[PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 909]

Les reconfigurations d'attitudes induites par les changements sociaux et des normes institutionnelles modifient les rapports normés entre enseignants et élèves, mettant à mal les habitudes héritées de conduites antérieures : « On ne peut plus toucher les élèves ! ». L'école devient un espace neutralisé où les contacts corporels se sont réduits au cours de la carrière. Cependant, dans les établissements de l'éducation prioritaire, les relations sociales entre

élèves sont encore empreintes des usages du corps. « On est sur des relations sociales qui sont basées sur le rapport de force » [ECE02, p. 13].

Une intervention engageant le corps peut aboutir à des situations éprouvantes pour l'enseignant, et un fait anodin peut aboutir à des réactions inappropriées de la part de l'élève ou de sa famille [EE69 ; EE79].

Les trois PLP masculins en fin de carrière, tous originaires des mêmes classes sociales (à la différence des nouvelles générations d'enseignants mastérisés), ont incorporé ces usages dans leur pratique. La différence s'accroît pour les PLP masculins, entre ce qu'ils ont vécu de l'usage du corps en début de carrière et leurs pratiques professionnelles actuelles, accentuée les contrastes culturels des populations immigrées et renforcent l'écart. La ressource doit être mobilisée ailleurs. Pour les cinq PLP l'usage du corps est bien évidemment mobilisé dans la transmission d'une gestuelle significative des métiers manuels. La répétition des gestes permet leur acquisition lors des interactions entre le corps et la matière d'œuvre; la main avec la réflexivité du geste au contact des matériaux devient « intelligente ». « Dire que nous saisissons les choses implique physiquement, que nous tendions la main vers lui » (Sennett, 2010, p. 211). La main, les yeux anticipent et agissent par la préhension avant l'information donné par le sens et traduisent une forme d'intelligence, une capacité à penser par le faire. Pourtant, l'atelier reste encore un espace d'apprentissage dévalorisé, il est bruyant, poussiéreux, dangereux ; il demeure l'angle aveugle de la production soustraite aux regards publics. Seul le produit fini est rendu visible en sortant de l'atelier, que ce soit un repas, une pièce mécanique, un aménagement intérieur, une œuvre d'art. La matière, l'ambiance, le lieu même de sa réalisation peuvent être « repoussants » et néanmoins engager une appétence réelle :

Il y avait au fond de ce centre, à l'écart, un truc noir, ça puait la fumée, gras, bruyant, c'était repoussant. Je suis rentré là-dedans et j'ai trouvé que c'était formidable. Par contre ma mère s'est décomposée. [PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 906].

Les PLP mobilisent le corps principalement dans la transmission de gestes manuels avec les élèves, mais aussi dans des activités qui le sollicitent plus le corps, soulèvements de charges, par exemple. La proximité corporelle avec les publics de SEGPA peut aussi occasionner des épreuves lors de régulations avec des élèves.

1.2 SEGPA : une déprofessionnalisation en cours

La Section d'Enseignement Général et Professionnel Adapté est à l'intersection de l'enseignement adapté (premier et second degré) et du professionnel. L'intégration d'enfants

aux déficiences intellectuelles légères¹⁴³ est mise en œuvre au sein de « Section d'Education Spécialisée » [SES] créée dans les collèges d'enseignement secondaire. Le sigle SES a pu être désignée par « *Sections d'Enfants Sauvages* » [ED02, p. 130] témoignant d'une ségrégation de ces publics dans les coulisses de l'organisation scolaire. Les évolutions structurelles engagées par une première réforme¹⁴⁴ ont eu pour objectif la réduction des sorties sans qualification avec l'accès pour 80% d'une classe d'âge au niveau du baccalauréat (niveau IV) et pour les 20% restant à celui du CAP-BEP de niveau V. Les SES-SEGPA peuvent préparer au CAP¹⁴⁵. Une seconde réforme s'articule au rapport Tardiveau¹⁴⁶ qui souligne les carences institutionnelles et pédagogiques sans pilotage national. Il préconise une nouvelle approche du collégien de SEGPA comme un élève à part entière ; l'appellation « retard mental » disparaît pour celle de « lacunes dans l'acquisition de compétences ». L'ancienne SES devient la SEGPA¹⁴⁷ et s'intègre dans l'organisation des cycles du collège. Depuis, de nouvelles définitions émergent autour de la délimitation de la notion d'handicap et de la grande difficulté dans les circulaires ; la création des UPI¹⁴⁸ en collèges illustre de cette évolution. L'élève de SEGPA devient un élève relevant du même traitement, son orientation suit les procédures courantes qui le dirigent généralement vers le LP. Les différentes circulaires banalisent ces organisations dans les collèges¹⁴⁹ qui sont dans l'obligation de garder les élèves en difficulté scolaire jusqu'à la fin du premier cycle du secondaire. L'institution substitue la logique de filière à celle de parcours et de projet individualisé. Les élèves de SEGPA sont les héritiers de l'enseignement adapté dont les dénominations changeantes ne masquent pas une réalité de travail.

Les SEGPA de l'enquête ont subi et subissent encore actuellement un séparatisme dans l'organisation scolaire qui se décline sous deux formes. La première se rapporte aux implantations dans les collèges, les SEGPA ont été des espaces configurés par des composantes socio-historiques des publics (déficients, handicapés, en grande difficulté scolaire). Ces dispositifs ont été traditionnellement relégués dans des bâtiments extérieurs au

¹⁴³ Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967, « Organisation et fonctionnement des sections d'éducation spécialisée créées dans le cadre des C.E.S. pour l'accueil de déficients intellectuels légers » RLR vol. VI, art. 520-0.

¹⁴⁴ Loi d'orientation sur l'éducation n°89-486 du 10 juillet 1989.

¹⁴⁵ Décret du 19 février 1992 (BO n°12, 1992) et Circulaire d'orientation 89-036 du 06 février 1989 « Enseignements généraux et professionnels adaptés », B.O.E.N. n° 7 du 16 février 1989, Recueil des Lois et des Règlements 516-5.

¹⁴⁶ Rapport d'Inspection générale de mars 1994, non publié.

¹⁴⁷ Circulaire 96-167 du 20 juin 1996 « Enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », BO n°26, 1996.

¹⁴⁸ Circulaire 2001-035 du 21 février 2001, « Scolarisation des élèves handicapés dans les établissements du second degré et développement des unités pédagogiques d'intégration (UPI) », BO n° 9, LRL 501-5.

¹⁴⁹ Circulaire 2006-139 du 29 août 2006 « Enseignements Généraux et Professionnels Adaptés dans le second degré », BO n°32 du 07 septembre 2006.

Circulaire 2007-011 du 09 janvier 2007 « Préparation de la rentrée 2007 », BO n°3, 2007 RLR : 510-0 ; 520-0.

Circulaire de rentrée 2008-042 du 4-4-2008 « Préparation de la rentrée 2008 », BO n° 15, 2008, RLR : 520-0.

Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009 « Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », BO n°18 du 30 avril 2009 RLR : 516-5.

collège ou bien dans des « fonds » témoignant parfois d'une ségrégation, faisant « figure en réalité de stigmaté » (Baluteau, 2013, p. 80). La SEGPA peut apparaître comme un dispositif dévalorisant le collège tout en permettant d'effectuer une orientation interne des élèves et de limiter l'hétérogénéité :

La SEGPA, c'est un bâtiment à l'écart, au fond de la cour. Moi je dis : « Je pourrais plus franchement Michel ! » [...] Je dis : « Je pourrais plus travailler dans un collège comme ça, je ne pourrais plus. Mais quand c'est que tu pars, quand c'est que tu pars ? »
[Directeur de SEGPA. ED3, p. 1243].

La seconde est la conséquence de la première, la distanciation géographique de ces structures a pu entraîner de la part des chefs d'établissement des positionnements divers dans leurs relations avec les directeurs de SEGPA. La SEGPA est considérée comme une structure indépendante sous le contrôle du chef d'établissement. Un état dans l'état ou un « caillou dans la chaussure » [ED1, p. 125] ou à l'inverse, intégrée dans l'organisation du collège avec la reconnaissance affirmée de son existence et du rôle de son directeur considéré comme un adjoint. [ED02 p. 134]. La situation excentrée des SEGPA dans la configuration des collèges implique un éloignement de la salle des professeurs du collège et occasionne des pratiques enseignantes spécifiques vis-à-vis de leurs collègues et de la direction de l'établissement.

Les cinq enseignants PLP, comme les quatre instituteurs rencontrés, qui travaillent dans les SEGPA se sont tous présentés comme étant « de la SEGPA » et non pas « du collège » ; indiquant une modification des rapports hiérarchiques. La primauté est donnée aux directeurs de la SEGPA plutôt qu'au chef d'établissement pour régler les affaires courantes. (Un récapitulatif des SEGPA est disponible en annexe 1.5).

La disparition de la composante diplômante des SEGPA a occasionné une régression des préparations au CAP : en 1990 il y avait 65 933 élèves en formation professionnelle, en 2000 ils n'étaient plus que 5 354. La disparition a été effective en 2010, conséquence de la fermeture des préparations au CAP, qui est dévolue uniquement aux L.P et à l'apprentissage¹⁵⁰. Cette décision a entraîné une réelle modification du métier pour les PLP, vécue comme une rupture dans leur parcours professionnel et une épreuve professionnelle pour certains. La réalité du métier s'est éloignée d'une pratique gestuelle de l'artisan, métier antérieurement exercé par les PLP masculins, où un savoir technique en situation s'adjoint d'une intelligence pratique et rusée (Schwint, 2002).

L'adaptation face aux situations d'enseignement s'est modifiée pour deux PLP [EE69 ; EE79] en fin de carrière. L'un a reconfiguré l'atelier de maçonnerie unipolaire en espaces

¹⁵⁰ <https://www.data.gouv.fr/fr/datasets/les-eleves-de-segpa-00000000>.

multipolaires ; l'autre a intégré la dimension artistique au savoir technique. Le premier en acceptant la mutation des objectifs de la SEGPA a délaissé l'expertise technique d'un seul métier au profit d'un essaimage de découvertes préprofessionnelles. Le second avec la démystification du génie artistique, a intégrée cette dimension au profit d'un pragmatisme technique au service de l'œuvre d'art.

Les prescriptions institutionnelles relatives à la sécurité sont aussi vécues comme des empêchements à l'activité professionnelle et constituent en ce sens une complexification, que ce soit à l'atelier ou pour les mises en stage ; le sens profond du métier se déplace sur des configurations non choisies. Le débat se situe ailleurs, avec les artisans, maîtres de stage qui déplorent l'appauvrissement des capacités techniques des élèves. Les discordes placent les enseignants dans une attitude paradoxale qui consiste à justifier les orientations pédagogiques qu'ils n'ont pas choisies, et parfois réprouvent, mais dont ils sont néanmoins les représentants.

1.3. La formation distingue les PLP des PE en SEGPA

Pour les enseignants, la banalisation de la SEGPA dans l'organisation du collège a impliqué une formation adaptée pour les instituteurs (instituteurs spécialisés) et des professeurs des écoles (certification du 2CA-SH.)¹⁵¹. Les interventions auprès d'élèves n'ayant plus des déficiences mais des « difficultés scolaires graves et durables »¹⁵² soulignent ces changements pris en compte par les IUFM. Les troubles du comportement, les déficits d'attention ou d'hyperactivité¹⁵³ accroissent les difficultés d'exercice du métier.

Les formateurs d'IUFM (avant la création de l'ASH)¹⁵⁴, à l'instar des professeurs d'ENNA dissuadent les jeunes instituteurs de faire carrière en SEGPA, stigmatisant, là encore, cette filière.

Pour vous situer la SEGPA à ce moment-là, ma formation c'était deux heures en deux ans de formation, et ce que j'avais retenu c'est qu'il ne fallait surtout pas « tomber dans cette... friture », c'était quelque chose d'effrayant, cette classe de SEGPA ! [...] C'était mis de côté et surtout un mot d'ordre, si vous pouvez y échapper, surtout le début de carrière. Donc moi, je tombe là-dedans... J'ai pas le temps de m'organiser car je reçois mon ordre de mission deux jours avant ! [Professeur des écoles en SEGPA. EE32, p. 398]

Les PLP, en revanche, n'ont pas reçu de formation spécifique, le traitement et la résolution de situations pédagogiques conflictuelles reposent essentiellement sur les aptitudes intrinsèques

¹⁵¹ Certificat d'aptitude professionnelle pour les aides spécialisées, les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap et certificat complémentaire pour les enseignements adaptés et la scolarisation des élèves en situation de handicap.

¹⁵² Circulaire n° 2009-060 du 24-4-2009 « Orientations pédagogiques pour les enseignements généraux et professionnels adaptés dans le second degré », BO n°18 du 30 avril 2009 RLR : 516-5.

¹⁵³ Troubles et Déficiences de l'Attention avec ou sans Hyperactivité [TDAH] - Troubles de l'Opposition avec Provocation [TOP] à des Troubles de la Conduite ou à des Troubles Obsessionnels Compulsifs [TOC].

¹⁵⁴ Adaptation scolaire et Scolarisation des élèves Handicapés [ASH] Arrêté du 17 mai 2007, article 7.

de l'enseignant et des équipes à construire un savoir pratique issu de l'expérience et rarement étayé par des savoirs académiques. C'est ce qui les distingue des instituteurs ou professeurs des écoles en fin de carrière. Les trois enseignants du domaine professionnel ont tous exercé un métier antérieur, maçon, plâtrier-peintre, métallier. L'atelier ne peut être assimilable à l'usine ou au chantier ; deux raisons distinguent ces deux lieux, le premier est dédié à la formation, les seconds à la production. Les deux PLP enseignant en Bio Technologie se situent dans un registre différent puisqu'elles n'ont pas exercé un métier avant d'entrer dans l'enseignement.

La confrontation des PLP aux élèves avec des troubles du comportement les oblige à puiser dans leurs ressources personnelles pour trouver des solutions empiriques. L'absence de formation pour les PLP a demandé l'élaboration d'une professionnalité construite à partir des réussites et des échecs, socle d'un répertoire d'actions acquis dans la durée. La solidité des relations collégiales, le soutien de la direction du collège, mais surtout du directeur ou directrice de la SEGPA, sont les points d'appui indispensables qui ont permis de rester dans ces environnements. Les deux enseignants du collège Marcel Plisson restructurent la disposition spatiale de la classe par la prise en compte des troubles psychiques [TDAH ou TOP] des élèves. De nouvelles dispositions des tables sont adoptées, soit en forme de « U » ou bien par petits îlots de quatre tables en veillant au placement des élèves pour une enseignante. [EE52, p. 666]. Le soin apporté à ces agencements, aux déplacements du corps participe au maintien du contrôle dans les interactions.

Le « bricolage pédagogique » n'est pas uniquement référé au PLP de SEGPA, il peut conduire parfois à des pratiques hétérodoxes si elles sont jugées efficaces par l'enseignant en fin de carrière [EE79]. Le bricolage pose la question d'une « action qui puisse être *transformatrice en s'appuyant sur une absence de ressources propres ou plutôt d'une action qui tire sa force de ressources étrangère à l'acteur.* » (Soulet, 2003, p. 185). Les ressources s'identifient alors tant dans un registre professionnel que personnel et sont capitalisées ou pas selon l'intérêt de l'enseignant à un répertoire d'actions. En effet l'efficacité du bricolage peut répondre à une situation spécifique, ou au contraire être transférable dans d'autres situations pédagogiques. Un PLP de réalisation d'ouvrage par exemple, puise dans son expérience de famille d'accueil¹⁵⁵ les éléments résolutifs à des situations conflictuelles de classe. La ressource domestique est incorporée dans l'exercice du métier et permet de durer dans les contextes éprouvants.

¹⁵⁵ La famille d'accueil (assistant familial) héberge à son domicile des jeunes en difficultés moyennant rémunération. L'accueil est subordonné à l'obtention d'un agrément. Source : <https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1260>.

1.4. L'Atelier : ancrage professionnel

Les enseignants ayant exercé une activité professionnelle avant de bifurquer vers l'enseignement doivent accepter de réels changements pour construire une nouvelle professionnalité ; les transformations professionnelles requièrent du temps pour s'établir (Perez-Roux, 2011). La disparition de la finalité qualifiante ou diplômante de la SEGPA a pu être vécue comme une perte réelle de sens, une épreuve à travers l'éloignement d'un métier pratiqué antérieurement.

Je me rends compte qu'il va falloir que j'arrête de travailler avec les élèves ! Parce que c'est plus mon métier de travailler avec, avec une lime alors qu'il y a la meuleuse à côté ! C'est cette déception qui me fait « baisser les bras ».
[PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 920].

Alors que dans l'apprentissage par exemple quand les gens sont en apprentissage, le patron il va jamais leur donné un cours bien structuré ! Et pourtant il va leur apprendre à faire le pain, il va leur apprendre à souder, il va leur apprendre à... toutes ces choses-là ! Et on va pas passer, pas passer, des heures et des heures à tout mettre sur le, le papier !
[PLP construction et réalisation d'ouvrage en SEGPA. EE79, p. 1100].

L'atelier, face aux impositions institutionnelles s'érige comme le dernier lieu de conservation de gestes professionnels mais aussi du plaisir à produire. Le PLP de SEGPA est encore le « seul » maître des lieux, loin d'une autorité formelle exercée par le chef d'établissement. Le rapport hiérarchique de proximité est celui du directeur de la SEGPA, souvent un ancien instituteur. Une distinction qui renforce la marge d'autonomie des PLP, tant sur le lieu excentré (l'atelier) que sur la pratique gestuelle du métier. L'atelier est bien un espace enclos sur lui-même, à l'écart, facilitant des pratiques jugées adéquates par les PLP afin de maintenir l'enrôlement des élèves. L'utilisation du téléphone est un exemple de conduites transgressives au regard de la norme établie par le règlement intérieur, cependant adoptée par un enseignant :

Le téléphone c'est interdit, mais c'est quand même un outil qu'ils ont dans la poche ! Si à un moment donné ils n'ont pas leur calculette, ils peuvent pas prendre leur téléphone pour qu'ils fassent le calcul ! Ça, ça c'est une liberté que je prends !
[PLP construction et réalisation d'ouvrage en SEGPA. EE79, p. 1101].

Une pratique habituelle s'accorde avec un « commun » issu de l'expérience effectuée mis en œuvre dans le maintien de l'activité et de la production (Frelat-Khan, 2016).

La réalisation d'ouvrages, intégrant parfois une dimension artistique, [EE69] revalorise l'estime de soi chez l'enseignant de métallerie et ses élèves en difficulté. L'intégration d'une composante artistique avec la collaboration d'un plasticien est une rencontre novatrice et modifie le statut des personnes : enseignant et élèves. La coopération que le PLP métallier a

engagée avec un artiste a permis l'introduction de la dimension artistique dans l'atelier. Dans cette pratique collaborative l'expérience artistique ne borne pas l'art à des catégories prédéfinies, opposant un ségrégationnisme élitiste d'une haute culture légitimée à une sorte d'incapacité esthétique populaire. Bien au contraire, elle investit l'atelier et reconfigure le sens premier que lui a donné le PLP de métallerie. Le monde industriel, où l'efficacité technique est mesurée par la performance et la production, s'enrichit de la dimension artistique du monde de l'opinion. Les gestes techniques sont mis à disposition d'une dimension plus large : celle de l'œuvre d'art. Par cette ouverture l'enseignant mobilise une technicité non plus confinée à une fabrication dans un régime industriel, mais l'affiche par la production d'une œuvre d'art vers deux régimes, l'un du renom et l'autre de l'opinion (Boltanski & Thévenot, 1991). Le régime du renom catégorise l'évaluation directe faite par un groupe à l'intérieur d'une même organisation, par exemple les collègues ou la hiérarchie de proximité, le jugement n'est pas issu d'une autorité tutélaire. Dans ce cas les repères sont « investis par une émotion exprimée publiquement pour être valides » (Livet & Thévenot, 1993, p. 16). Les productions artistiques dans le régime de l'opinion sont soumises à l'évaluation indirecte d'un autrui anonyme. Les premiers essais sont présents dans la cour du collège, exposés aux regards familiers, d'autres œuvres d'art ont franchi l'enceinte du collège et sont installées dans les lieux publics de la commune de Whaspers [EE69]. Comme l'indique Rancière, « *produire unit à l'acte de fabriquer celui de mettre au jour, de définir un rapport nouveau entre le faire et le voir. L'art anticipe le travail parce qu'il en réalise le principe* : la transformation de la matière sensible en présentation à soi de la communauté » (Rancière, 2000, p. 71). Les propos du délégué du préfet à la politique de la ville vont dans le même sens, il insiste sur la fierté des élèves [EDPV2, p. 167] et sur leur participation à une production artistique collective. Ils donnent à voir d'eux-mêmes dans l'espace public, hors du quartier, d'une expérience achevée. La fabrication a permis une reconstruction d'une estime de soi pour des élèves en difficulté, d'une valorisation ; elle a octroyé à l'enseignant une grandeur et un statut auxquels il ne pensait pas avoir accès, d'autant que l'exposition dans l'espace public admet la critique. Le PLP est très proche des élèves par ses origines (les parents sont ouvriers), ainsi que par le langage et l'usage du corps. La gratification réside dans la part émotionnelle de l'expérience artistique : la reconnaissance par un artiste de l'expertise technique et pédagogique du PLP participe au travail de création.

Une renégociation s'engage avec les constituants d'un ancien métier porté par ces PLP ; il faut passer de la conservation de gestes professionnels dédiés à un seul métier à la

transmission de gestes préprofessionnels simplifiés associés à plusieurs métiers. La découverte de plusieurs champs professionnels connexes à leur métier d'origine oblige ces enseignants à un repositionnement majeur.

Ainsi, un enseignant du collège Desmathieu [EE79] a modifié, par des transformations successives l'ancrage professionnel initial, à travers une dimension polyvalente qui tient plus du « bon bricoleur » que du professionnel d'un métier. L'atelier a été sectorisé en plusieurs espaces où les élèves apprennent à poser du carrelage, souder, peindre, maçonner, etc. Plusieurs élèves œuvrent simultanément sur différents modules de découverte. Les activités sont investies par l'enseignant comme autant de lieux d'apprentissage pour toute la classe. Lorsque survient une situation propice qui met un élève en difficulté, l'enseignant interpelle le reste du groupe ; la solution émerge dans des échanges interactifs et se construit sous le contrôle du professeur.

D'autre part, les nouvelles prescriptions entraînent des modifications dans le métier éloignant l'enseignant des postures de celui qui fait et transmet le geste manuel pour celui qui fait voir. Le moindre usage du corps est provoquée par l'emploi d'outils numériques qui « font voir », et distancie les enseignants en fin de carrière d'une pratique manuelle antérieure. Tenir la main de l'élève pour modeler un geste professionnel, apprendre le « coup de main », choisir l'outil adapté au travail s'estompent. L'abandon de la dimension du compagnonnage, du « maître d'apprentissage » provoque une souffrance. La main est devenue un simple « accessoire déclencheur libéré à la fois de la transformation et du contact de la matière. *L'outil a été projeté hors de l'individu dans le corps social, seul capable de faire fonctionner l'ensemble d'un monde mécanisé* » (Pétonnet, 2012, p. 240).

Les PLP en fin de carrière s'opposent aux nouveaux formats du travail imposés par l'institution, ils illustrent cette opiniâtreté par une résistance aux multiples visages et tentent de maintenir les gestes du métier. La contestation porte sur l'un des principes du travail manuel et de la résistance de la matière où le travailleur abdique à « la main qui en cherche le point vulnérable, qui, déjà ruse et industrie » (Lévinas, 1971, p. 172) et plie la matière à son œuvre. L'enjeu éducatif est de taille pour les enseignants du domaine professionnel, le « faire voir » doit s'accomplir dans le faire en passant par la production. Ils pensent encore que leur rôle et celui de l'école est de montrer qu'il « existe des connaissances nécessaires qui ne s'acquièrent pas en dehors d'une transmission explicite » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p. 246).

Ils voient à la télé plein de choses à la télé. Ils voient des acteurs américains, ils se tapent dessus et la solution arrive. On voit jamais un gars qui prend une pelle et qui fait du ciment et du sable et qui fait du mortier ! [PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 920].

La critique s'ancre dans la dénégation d'un corps ouvrageant la matière, d'une main industrielle qui palpe le matériau et d'une opposition tenace au seul « faire voir » portée par les outils numériques. Les PLP issus du monde ouvrier réfutent « l'entendre dire » et le seul « voir ». Ils défendent la transmission gestuelle où le « voir faire » se prolonge dans le « faire comme » (Verret, 1988). L'enseignant du domaine professionnel fait voir, l'élève reproduit le geste, l'apprend et l'intègre par le corps et la cognition. La contestation repose sur les valeurs que l'école promeut du savoir ouvrier et de sa transmission.

1.5 : L'adaptation des PLP

Les prescriptions institutionnelles ont profondément bouleversé la nature des interventions des enseignants par l'abandon du caractère diplômant de la SEGPA et du rapport qu'ils ont « au » métier et « dans » le métier d'enseignant. La notion de plasticité permet d'explicitier cette mutation professionnelle par la mise en œuvre de pratiques différentes. Nous mobilisons ce concept avec des acceptions différentes.

1 5.1 Les arts plastiques : une vision élargie du métier

La dimension d'« arts plastiques » s'est incorporée au métier par un enseignant de métallerie avec la collaboration de Jacques Bersain¹⁵⁶, artiste plasticien de la commune de Whaspers. Le statut de l'artiste a permis, par la coopération avec un enseignant, l'incorporation dans l'atelier d'autres usages. La déconstruction des rapports sociaux relatifs à la dimension artistique a entraîné un essaimage dans l'atelier qui a permis, chez l'enseignant sa propre acceptation d'une relation nouvelle au domaine artistique. L'art résulte de l'action de l'homme dans son environnement avec l'emploi des matériaux qu'il choisit. Le bouleversement majeur a été apporté par les dimensions des sculptures de plusieurs mètres de hauteur, par la reconsidération d'une pratique professionnelle. « Il est dingue ! » ont pu dire ses collègues, l'extraction d'un cadre traditionnel de fabrication a bousculé les représentations. Les pièces réalisées par les élèves de SEGPA sous le contrôle de l'enseignant changent littéralement de dimensions. La production artistique remodèle une forme normée en utilisant les déchets (boulons, écrous, profilés métalliques, etc.) et l'emploi de matériaux bruts réordonnés et intégrés à l'œuvre en fait des produits de valeur. Les rebuts, même dans leurs

¹⁵⁶ Le nom du plasticien est anonymisé.

formes rudimentaires contiennent, ce que Dewey décrit comme « la promesse de cette *perception exquise qu'est l'expérience esthétique* ». (Dewey, 2010, p. 55). Les résidus du travail que sont les pièces usagées de l'atelier, se transforment par l'inventivité et la création en maîtrise à travers l'œuvre d'art qui « agrandit » le métier par les interactions avec l'estime de soi et procure du plaisir. D'une part la dimension artistique est intégrée aux pratiques professionnelles dans l'atelier, et d'autre part à la valeur subjective de sa présence chez le PLP et chez les élèves dans la création d'une sculpture. La notion de plasticité renvoie, dans cet exemple, à plusieurs registres. Les changements induits par cette coopération ont nécessité l'élaboration d'autres modes opératoires intégrant la sécurité requis par les nouveaux contextes de travail. Les élèves intervenant à plusieurs mètres de hauteur obligent l'enseignant à renouveler ses pratiques professionnelles, à donner une nouvelle forme au métier par l'intégration des contraintes de sécurité induites par les logiques du monde industriel. Les productions artistiques s'insèrent dans une programmation annuelle et deviennent une composante constitutive du parcours scolaire des élèves. Les réalisations artistiques empruntant aux gestes professionnels les savoirs techniques introduit une dimension créative (Menger, 2009), tant pour l'enseignant que pour les élèves.

Cet élève c'est lui qui a trouvé le système dans le violon, pour tendre les cordes avec des vis papillons. C'est lui qui a trouvé le système, c'est lui qui a créé ça.
[PLP structures métalliques en SEGPA. ECE69, p. 918].

Ces découvertes, par les visions imaginatives que les créateurs ont de l'œuvre, se déploient durant sa réalisation et sont accessibles à tous, les interventions collégiales entre plasticien, enseignant et élèves ont rythmé une partie du parcours professionnel de l'enseignant en fin de carrière. Divers accords ont été nécessaires dans l'organisation scolaire pour l'intégrer les nouvelles contraintes dues à la fabrication de statues de grande hauteur. Les programmes normés ne prévoient pas ces interventions « non conventionnelles ». L'organisation scolaire a dû s'écarter de « logiques sectorielles » (Dobry, 2009, p. 98) pour permettre la réalisation des sculptures. Les logiques sectorielles se répartissent à des niveaux différents dans une structure complexe comme l'Education nationale. A l'échelle individuelle : l'enseignant accepte ce changement de posture professionnelle, à l'échelle des directions de la SEGPA et du collège, elles sont porteuses de ce projet et le relaient auprès d'instances supérieures, enfin à l'échelle de l'académie celle-ci accorde les autorisations administratives nécessaires. D'autres secteurs ont été sollicités : collectivités locales, le Ministère de la Ville, et des partenaires diversifiés pour les financements. C'est la plasticité multisectorielle qui a autorisé l'intégration de la dimension artistique et la réalisation des œuvres. La professionnalité de l'enseignant a été

enrichie par les nouveaux réseaux de connaissances et par les interactions entre les acteurs à de multiples niveaux décisionnels. Les arts plastiques associés aux gestes professionnels du métallier, révèlent un enseignant à lui-même, il adopte une nouvelle forme du métier par une professionnalité transformée (Lantheaume, 2015). Les gestes professionnels ancrés dans une logique industrielle aux principes d'efficacité et de performance se déploient dans d'autres régimes à travers la dimension artistique qui est mise au service de l'enseignement et de l'art. Le jugement de beauté s'expose dans l'œuvre collective puisqu'elle est soumise aux regards des pairs en premier lieu et d'autrui par la critique publique, et in fine, à l'image de l'établissement. Tous ces facteurs sont autant de raisons de stabilisation du PLP de métallerie dans l'établissement.

1.5.2 Prise de forme ordinaire

La constante d'une appartenance manuelle est maintenue, les élèves « palpent » la matière par la préhension de la main, utilisent les outils adaptés. [EE79, p. 1106]. Le professionnel d'un métier se transforme en un initiateur à d'autres environnements. Le PLP de maçonnerie devient carreleur, plaquiste, électricien, menuisier par l'acceptation d'une moindre compétence professionnelle du champ d'origine, pour d'autres plus sommaires, constitutives d'un enseignement préprofessionnel. La conséquence principale de cette mue se décline dans la réorganisation de l'atelier, en tant qu'outil, mis au service d'apprentissages multipolaires : « *C'est* comme quand on façonne son outil de travail ! » [EE79, p. 1105] Cette transformation d'un métier a modifié la professionnalité d'origine, celle d'« être un maçon » pour une autre, celle d'initiateur « préprofessionnel ». Une crise d'identité professionnelle a pu intervenir face aux obligations prescrites. Pour conserver les gestes manuels du métier d'origine, certains PLP masculin ont créé au domicile, lorsque cela est possible, un petit atelier. La conservation n'est pas nécessairement de la résistance mais simplement le maintien d'un métier aimé et de son usage, mais aussi de ce « travail à côté » (Weber, 2009) cher aux classes populaires.

1.5.3 Les enseignantes PLP en SEGPA : *l'amertume*

Les deux enseignantes sont titulaires d'un BTS d'économie sociale et familiale, sans expérience professionnelle antérieure. Il n'y a pas d'attachement marqué aux gestes manuels qui auraient pu être mis en œuvre en entreprise. Les constats que ces deux enseignantes font est la dégradation des contenus et la baisse de leurs exigences face aux élèves de SEGPA.

Il y a une bouteille bleue, une bouteille rouge [Elle fait référence à la couleur du bouchon] et puis il y avait une brique et un flacon, c'était pour leur montrer que dans ces bouteilles, ces flacons c'était du lait de longue conservation, du lait stérilisé, mais que la couleur du bouchon était ou bleue, ou rouge ou verte, suivant si dedans il y avait du lait avec toute sa crème, la moitié de sa crème ou pas du tout de crème. Im-po-ssible de comprendre ! [Pour accentuer elle épelle le mot impossible et elle tape du doigt sur la table] *L'histoire de la crème j'ai zappé, maintenant c'est la couleur du bouchon.* [PLP Biotechnologies en SEGPA EE52, p. 664].

Les problèmes de comportements des élèves, les rapports aux familles ont aussi changé et mobilisent de l'énergie. Différentes configurations spatiales sont faites pour maîtriser les cadres d'intervention, les placements d'élèves évitent les conflits qui viennent du quartier.

La disparition des SEGPA diplômantes a été une réelle épreuve professionnelle principale épreuve professionnelle avec des conséquences majeures dans le travail. La première a concerné la diminution des volumes horaires d'enseignement entraînant la disparition de l'équipe. Les deux enseignantes sont seules, l'isolement, la solitude dans le travail peut occasionner une sensation de mal-être par les nombreuses tâches qui mobilisent ces deux enseignantes.

Il y avait toujours un travail d'équipe quoi ! Il y en avait une qui prenait chaque année le travail des courses et à travers les documents on pointait ce qu'avait besoin chacune d'entre nous et ... et à tour de rôle voilà ! [PLP Biotechnologie en SEGPA. EE78, p. 1090].

Un autre effet concerne la déqualification des gestes professionnels en atelier se réduisant au strict minimum. La préparation des plats en cuisine a disparu, remplacée par des produits industriels semi-préparés, les sauces sont faites, les aliments cuisinés, les interventions se limitent à la décongélation. Les enseignantes PLP de la SEGPA réfutent les orientations d'un travail « sans qualité » (Boltanski & Chiapello, 2011) et actent des nouvelles logiques capitalistes où la tête et la main seraient dissociées concourant à un séparatisme social. (Sennett, 2000).

Enfin, l'accroissement de la charge de travail est provoqué par la disparition de l'équipe disciplinaire, l'enseignante se retrouve seule pour entretenir les locaux, le matériel, passer les commandes de fourniture. Il arrive que l'entretien se réalise alors que les élèves sont en stage (en plus de l'obligation des visites) ou durant les congés scolaires.

L'entretien c'est moi qui le fais à la Monobrosse, dans les salles pendant les stages, quand les élèves sont en stage ou pendant les vacances. [PLP biotechnologie en SEGPA. EE78, p 1084].

L'une a trouvé la ressource dans le collectif de travail et a intégré l'usage des nouvelles technologies de la communication dans son travail, l'autre malgré de nombreuses tentatives n'a pu maintenir de liens avec ses collègues de la même discipline qui travaillent dans

d'autres collègues, des épreuves personnelles ont été des freins pour maîtriser les outils numériques. Faces aux évolutions des publics, aux réformes ces enseignantes subissent des changements qu'elles n'ont pas choisis provoquant une dispute en justice avec l'institution.

CONCLUSION

Les PLP affectés en SEGPA dans les collèges appartenant à l'éducation prioritaire se distinguent sensiblement de leurs confrères de lycées professionnels : ils sont seuls dans leur atelier. Toutefois, leurs parcours professionnels se modulent au gré des changements institutionnels notables des SEGPA qui ont été dépossédées de leurs capacités à préparer au CAP. Elles sont devenues depuis 2010 préprofessionnelles. Les PLP masculins, par leurs origines sociales populaires, se différencient de leurs collègues féminines issues des classes moyennes. Ils ont un rapport au corps construit par les habitus d'appartenance sociale dont les usages se sont déclinés dans la pratique du métier. Le maintien dans les SEGPA tient à plusieurs raisons. La première est la liberté d'action qu'ils se sont octroyés par la réalisation de l'atelier qu'ils ont agencé à « leurs mains ». Ils ont acquis une autonomie autorisée par l'institution d'autant que les lieux d'exercice sont excentrés, la mise à distance de ces élèves s'est bien construite socialement et historiquement. La deuxième raison concerne la faible disponibilité de lieux d'exercice pour espérer changer d'établissement à cause de la suppression de nombreuses SEGPA. Les deux enseignantes PLP de Biotechnologie ont vécu difficilement l'abandon d'une SEGPA qualifiante pour des motifs similaires occasionnant une dispute en justice avec l'institution. La solitude imposée peut être un carcan nouveau, alourdit le travail et peut générer un désappointement, un retrait. Les métamorphoses du métier constituent pour cette catégorie professionnelle, le pivot d'une professionnalité malmenée, qui a pu générer une certaine souffrance.

La notion de plasticité aide à analyser les modifications et la vision du métier, face aux changements sociaux et institutionnels. Des composantes artistiques s'intègrent dans les interventions, que ce soit de manière collégiale avec un plasticien, [EE69] ou par la réalisation d'une « œuvre d'art » dans l'atelier avec les élèves [EE79]. Les parcours professionnels sont empreints de bifurcations et

de changements par la forme donnée au métier et la prise de forme que le métier a sur les enseignants. La conservation d'un monde clos sur l'atelier n'est pas exclusive d'une certaine plasticité, c'est l'amour du métier et l'attachement aux élèves qui permettent aux enseignants de rester dans les environnements particulièrement sollicitants des SEGPA.

Nous proposons ci-dessous un schéma synthétique des effets du passage de la SEGPA diplômante à la SEGPA préprofessionnelle.

LES PLP EN SEGPA EN EDUCATION PRIORITAIRE

DEUX ENSEIGNANTES



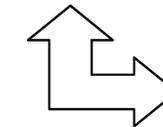
Classes moyennes : toutes
Bac Scientifique puis un BTS
Une formation initiale : carrière sanitaires et sociales. Pas de métier antérieur

TROIS ENSEIGNANTS



Origine sociale de la population enquêtée.
Classes populaires : tous
Diplômes : CAP et Brevet de maîtrise, B.T.
Une formation initiale : maçon, plâtrier, métallier des métiers antérieurs

**LES SEGPA NE SONT PLUS DIPLOMANTES
MAIS PREPROFESSIONNELLES**

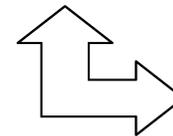
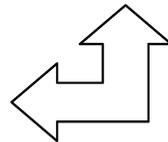


USAGE DU
CORPS

Transformation des SEGPA
diplômantes en SEGPA
préprofessionnelles

- ☒ Baisse de la DHG des postes sont supprimés
- ☒ L'équipe disciplinaire disparaît
- ☒ L'enseignante est seule

Les contenus évoluent engageant moins de technicité



Transformation des SEGPA
diplômantes en SEGPA
préprofessionnelles

Ne plus se servir des machines
Abandon de la dimension
artistique
Reconfiguration de l'atelier
Le PLP devient un bon bricoleur
et non plus un professionnel
Altération de la transmission de
gestes manuels, petit atelier à la
maison

LES EFFETS DE LA SUPPRESSION DES SEGPA DIPLOMANTES

2 PROFESSEURS DE TECHNOLOGIE : UNE PROFESSIONNALITE REMANIEE.

2.1 Réformes institutionnelles

L'apparition du collège unique au milieu des années 1970, inscrit un changement notable avec la création d'une nouvelle discipline : l'Education Manuelle et Technique [EMT]. Cette nouvelle discipline se substitue une « *technologie familiale [...] permettant aux garçons et aux filles de coopérer dans des opérations matérielles du ménage* » (Lebeaume, 2008, p. 114) assurée par les anciens travaux manuels éducatifs. [TME]. Cette discipline revendique ses fondements « psychopédagogiques » par l'observation et la compréhension du fonctionnement d'objets simples en atelier ou des réalisations ménagères¹⁵⁷. Les textes d'accompagnement spécifient les contenus et la mise en œuvre¹⁵⁸ obligeant la création d'une filière spécifique : la voie XIII dans le corps professionnels des PEGC.

Un changement d'importance se manifeste au milieu des années 1980 avec la suppression de l'EMT¹⁵⁹ pour une nouvelle discipline, la technologie dont le curriculum est profondément remanié. (Harlé, 2012, 2003). La grande variabilité des cursus scolaires et professionnels des anciens professeurs d'EMT a complexifié cette mutation. Certaines enseignantes de l'enquête ont pu estimer être « dupées » [EE39] comme le révèlent les bulletins de l'association des professeurs de technologie (Lebeaume, 1997). La formation proposée a été pertinente lorsqu'elle a correspondu à un socle professionnel existant, construit par une formation technologique en IUT, renforcé quelquefois par une expérience professionnelle d'entreprise. La seule enseignante de technologie de notre population, titulaire d'un BTS d'économie sociale et familiale et du Capes « Travaux manuels éducatifs-enseignement ménager », s'est trouvée démunie face aux nouvelles orientations des programmes organisées autour de problématiques industrielles. Les femmes dans la discipline de l'EMT représentaient 80% des effectifs au moment de la réforme.

Je maîtrise moins et puis ça va pas trop loin quoi. Bon la robotique je comprends mais je peux pas aller très loin. Au niveau de mes études j'ai pas fait d'études de robotique, après j'ai pas envie de me replonger dans tout ça quoi. [Enseignante de technologie. EE39, p. 499].

Aujourd'hui, la démarche d'investigation prônée par la nouvelle programmation de la refondation amplifie une césure qui traduit un « effet de génération ». Les nouveaux professeurs de technologie sont plus familiers des outils informatiques et numériques et se

¹⁵⁷ Circulaire de cadrage du 29 avril 1977.

¹⁵⁸ L'arrêté du 19 mars 1977 et l'arrêté du 16 novembre 1978 fixent les programmes. Les circulaires du 29 avril 1977 et du 16 novembre 1978 délimitent les instructions pédagogiques.

¹⁵⁹ Arrêté du 28 mai 1986 instaurant la disparition de l'EMT pour la technologie.

démarquent des enseignants en fin de carrière pouvant construire une forme de séparatisme générationnel. Les dissonances entre les approches scientifiques déductives, de celles plus concrètes (inductives) associées à une fabrication en classe, sont encore d'actualité et engagent des controverses. L'association des enseignants d'activités technologiques [AEAT]¹⁶⁰ remet en cause la formalisation des connaissances qui s'éloigne de la réalisation technique en classe. Une position que nous avons retrouvée chez les enseignants en fin de carrière, d'autant que le glissement vers des connaissances formelles s'affranchissant de la réalisation d'objets techniques simples accentuant les écarts entre les publics en difficulté scolaire de ceux qui le sont moins.

2.2 Les enseignants de technologie de la population enquêtée

Le groupe de six enseignants de technologie est représentatif de ces changements au sein de la discipline. Les mutations ont pu provoquer une crise d'identité tant professionnelle que personnelle, autour d'un « équilibre fragile » dans la carrière notamment pour la seule enseignante de technologie qui ne se reconnaît plus dans le métier.

Les dates d'entrée dans le professorat différencient les six professeurs de technologie en deux entités séparées d'une décennie. Les trois enseignants plus anciens dans l'Education nationale (entrés de 1971 à 1982) valident le passage par le statut de PEGC voie XIII, avant la suppression de l'éducation manuelle et technique en 1986. Les trois autres ont intégré la fonction professorale plus tardivement (entre 1991 et 2001), ils ont débuté comme maîtres auxiliaires [EE07 ; EE19] ou contractuel [EE31]. Le groupe de six professeurs est composé d'une femme [EE39] et de cinq hommes.

Les parcours professionnels des enseignants en fin de carrière sont significatifs de ces bouleversements introduits par les injonctions ministérielles. A titre d'exemple, un ancien instituteur spécialisé entré dans le métier en 1971 [EE58], et un nouvel enseignant détenteur d'un DUT [EE19] recruté en 1994 peuvent avoir des appréciations différentes. Si le second peut se prévaloir de connaissances théoriques, le premier est détenteur d'une expérience profonde. Cependant, des invariants peuvent aussi les rassembler, surtout dans les environnements de l'éducation prioritaire, par la place centrale qu'ils accordent à la relation avec l'élève.

Le sens du métier se délite conjointement à une identité professionnelle en crise (Dubar, 1991). Les supports antérieurement élaborés ne conviennent plus, c'est en ce sens que

¹⁶⁰ Association des Enseignants d'Activités Technologiques [AEAT] Source <http://aeat.fr/> Site hébergé par le SNES.

l'enseignante de technologie peut se sentir « dupée » et ne se reconnaît plus « dans » et « par » le métier. Les prescriptions modifient les programmes et s'éloignent sensiblement de ceux de l'EMT et sont à l'origine de disputes en justice. Le parcours professionnel de cette enseignante ne répond plus aux changements imposés par l'institution. La professionnalité apparaît alors moins opérante lors des activités pédagogiques et l'expérience ne peut plus être mobilisée dans les nouveaux formats didactiques devenus trop techniques, ce qui entraîne une posture de retrait. L'épreuve de force imposée par les nouveaux programmes a entraîné un arrêt de plusieurs semaines.

On fait plus ce qu'on faisait en 91 ! Quand je suis arrivée on fabriquait beaucoup [...] J'ai du mal et j'ai plus envie ! Ça m'intéresse plus [...] Non, ça m'intéresse plus, j'ai eu un passage à vide d'ailleurs, je me suis arrêtée. [Enseignante de technologie. EE39, p. 493-494].

La situation de cette enseignante montre à quel point les faits et les valeurs du métier « relèvent de ce « à quoi » nous tenons et de ce « par quoi » nous tenons » (Frelat-Khan, 2016, p. 139). La bifurcation professionnelle n'a pu se réaliser, la socialité par la connaissance approfondie des contenus à transmettre n'a pu s'effectuer et crée de la souffrance. Des aménagements au sein de l'organisation du collège ont été trouvés, l'enseignante s'occupe d'un jardin pédagogique et n'intervient qu'auprès des classes de sixième dont les programmes permettent plus de libertés.

Le recrutement des enseignants de technologie s'est démarqué de celui des PLP. La différence du niveau de formation conforte la distinction entre ces deux disciplines : l'atelier où l'on construit et la salle de technologie support d'une réflexion plus scientifique, légitimé par les orientations institutionnelles. Des six enseignants rencontrés, un seul fait référence à l'atelier, ancien instituteur spécialisé qui a connu les travaux manuels éducatifs [TME]. Il mentionne la distinction entre les TME et l'EMT dans les entretiens où l'atelier devient le pivot comparatif.

Le travail d'atelier c'est très proche d'un...d'un métier. Travaux manuels c'était plus proche des centres aérés ! [Enseignant de technologie. EE58, p. 747].

L'atelier qu'il a créé, et dans lequel il est le seul adulte à évoluer avec ses élèves, a été pensé, élaboré et réalisé durant son parcours professionnel. Ce lieu a acquis une position territoriale revendiquée en tant qu'une production personnelle visible dont il a la paternité. En ce sens, l'atelier est devenu la « cartographie » d'un territoire autonome et d'une histoire professionnelle dotée de sens :

Mes conditions de travail ici, c'est moi, moi qui les ai créées, le matériel c'est moi qui l'ai, je me suis investi pour avoir nos salles comme elles sont actuellement, ensuite le chef d'établissement c'est lui qui se fera à moi et pas moi à lui.
[Enseignant de technologie. EE58, p. 747].

L'atelier est la dénomination qu'il utilise pour désigner la salle de technologie et caractérise les pratiques singulières de fabrication qui s'y déroulent, et le rapproche des PLP.

Plusieurs enseignants de technologie réalisent des travaux de bricolage à leur domicile et ces compétences sont mises au service de la fabrication dans leur pratique professionnelle. L'émergence d'une partition par sexe semble distinguer la pratique du métier construite dans les parcours de formation et le prolongement au domicile par les travaux d'amélioration de l'habitat. Un professeur de technologie conforte cette attitude lorsqu'il fait référence à sa femme, elle aussi enseignante de technologie dans le même collège :

C'est pour ça que je dis, le fait que je sois quand même bien bricoleur, ça m'a quand même aidé dans mon métier [...] Donc c'est là que je peux vous dire que moi, j'ai été avantagé par rapport à ça ! Que bon... elle [sa femme], elle a rencontré beaucoup de difficultés que moi je, je n'ai pas rencontrées ! [EE58, p. 748].

Les objets confectionnés individuels ont été le socle de l'éducation manuelle et technique, la technologie a déplacé cette fabrication individuelle vers la production collective (c'est un groupe d'élèves qui assemble), provoquant une certaine frustration, notamment auprès des élèves en difficulté qui ont un besoin de conserver ces réalisations matérialisant leur intervention.

On n'a plus le droit maintenant. Ils voudraient bien l'emporter, ils voudraient bien. On doit plus. Déjà, on en fait un pour quatre ! » [Enseignante de technologie. EE39, p. 494].

Le travail manuel suppose une prise sur les choses par l'action de la main qui prend, palpe se confronte à « la réalité de la matière » [EE45, p. 585]. L'élève qui fabrique désire emporter sa production pour témoigner de son intervention et de sa capacité à créer comme l'indique le philosophe Lévinas. « *L'usage et la manipulation et la manufacture reposent sur la possession, sur la main qui prend, qui acquiert, qui amène chez soi.* » (Lévinas, 2016, p. 174). Les élèves dans leur revendication d'emporter chez eux le produit de leur fabrication témoignent de ce manque. La production d'un petit objet réalisé à l'atelier, sa conservation concrétise pour les élèves leur capacité à réaliser quelque chose. L'emporter, le montrer dans sa famille apporte la preuve de l'acte de produire, un désir que les anciens enseignants d'EMT comprennent.

2.3 Distanciation à l'égard des programmes institutionnels

L'absence d'une évaluation certificative au DNB octroie une certaine liberté d'intervention aux enseignants de technologie. Un enseignant peut, selon ses objectifs, s'affranchir en partie des programmes pour favoriser la relation à l'élève par la fabrication.

C'est pour ça que dès le début, j'ai pris des classes de CPA et CPPN. [...] et puis coller à des programmes c'est pas mon truc, moi. C'est plus dans la relation et dans ce qui peut passer et profiter d'un instant qui va se faire. [Enseignant de technologie. EE45, p. 573].

L'âge des enseignants en fin de carrière (hormis le contractuel [EE31]) permet de s'affranchir des contraintes qu'ils estiment inadéquates. L'absence d'évaluation de cette discipline au brevet autorise une autonomie¹⁶¹. Le curriculum peut favoriser les accommodements ou une demande de formation lorsque la maîtrise des contenus n'est pas suffisamment étayée. [EE19 ; EE39]. Les pratiques antérieures des objets confectionnés peuvent être conservées pour les classes de sixième. L'enseignant en fin de carrière qui a ses classes en charge déroge aux prescriptions de la démarche d'investigation qu'il estime inappropriée pour ses élèves et facilite la transition de l'école primaire au collège.

Je me sens plus à l'aise d'être en distance avec l'âge, parce que je ne pouvais pas l'être à une certaine époque, parce que maintenant je n'ai plus rien à perdre et puis au contraire je peux amener mon expérience de vingt ans derrière. Bon alors que quand on débute c'est plus gênant quoi. [Enseignant de technologie. EE45 p. 579].

Le travail solitaire ne confine pas au séparatisme ; il existe ponctuellement un travail d'équipe avec un ou plusieurs collègues [EE45] souvent sur des affinités réciproques ou sur un objet d'étude fédérateur comme l'évaluation des immersions en entreprise, la rédaction du rapport de stage ou l'évaluation des compétences en informatique pour le brevet.

Les agencements sont de différentes natures : soit personnels ou collectifs. Les arrangements localisés peuvent tenir compte des spécificités disciplinaires ou prendre en charge des déficiences. La faiblesse du nombre d'enseignants en technologie, deux ou trois au maximum dans l'établissement impulse, selon les usages locaux, des comportements spécifiques. Un accord en début d'année scolaire permet l'attribution des toutes les classes d'un même niveau à une seule enseignante [EE39] confortant le travail solitaire. Une pratique courante qui allège la charge de travail quant aux préparations des cours et attribue une autonomie dans l'exercice du métier.

¹⁶¹La technologie n'était pas à l'épreuve du DNB en 2017.

L'usage de la salle informatique ou du laboratoire se règle au cas par cas d'après les répondants, la planification est établie selon les besoins, l'âge peut devenir une prérogative et prévaut entre collègues. Un chef d'établissement, ancien professeur de technologie, connaissant les contraintes de cette discipline, peut faciliter le travail de groupe en informatique. Cette organisation permet dans un emploi du temps des espaces de « respiration » ; un cours est dupliqué deux fois (une heure et demie) et consomme trois heures dans l'emploi du temps d'un enseignant pour une seule préparation.

Face aux prescriptions portées par les programmes, l'adaptation a été la règle ; les obligations par les textes normatifs ne laissent que peu de place à la plasticité. Toutefois, des conduites singulières apparaissent vis-à-vis du prescrit. Elles sont engagées par des enseignants en fin de carrière, attachés aux origines de leur première rencontre avec le métier, et sont favorisées par la liberté laissée à l'autoévaluation de ce qui est bien pour les élèves. Les attitudes dissidentes sont parfois évoquées comme les justifications nécessaires, supports de l'action. La dérogation à une programmation prescrite conduit à distinguer deux définitions de « *l'ajusté orienté vers la justice, l'autre vers la justesse* » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 59). Le désajustement aux prescriptions permet d'engager l'agencement des objets entre eux et en maintenant la justesse de l'action. Dans le cas présent, le maintien d'activités manuelles atténue la rupture au sein du cycle 3¹⁶² concernant la transition du primaire au secondaire. Les interventions auprès des élèves de sixième s'accordent à la continuité du primaire : travailler la matière avec ses mains pour des élèves en difficulté, permet la conservation de repères de l'école primaire dans les activités de travail. Le maintien de la fabrication ne constitue pas en l'occurrence, pour les enseignants concernés, une résistance aux prescriptions mais la traduction de savoir-faire empiriques favorisant l'acclimatation des élèves aux nouveaux environnements. Les enseignants de technologie évaluent ce qu'ils estiment « bon » pour leurs élèves selon un sentiment d'auto-efficacité (Bandura, 1997) adossé à leur expérience.

L'âge et la fin de carrière accentuent les attitudes dissidentes vis-à-vis de l'institution, et les configurations pédagogiques hétérodoxes sont mises au service des élèves dans les interstices qu'ils se donnent. La dérogation aux programmes est engagée pour favoriser le passage délicat entre l'école primaire et le collège :

¹⁶² Bulletin Officiel n°32 du 5 septembre 2013 : Cycles d'enseignement et décret n° 2013-682 du 24-7-2013 - J.O. du 28-7-2013 - Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015 Annexe 3.1 Programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).

Moi, moi je reviens cette année avec les sixièmes je leur ai fait faire un petit planeur, je leur fais travailler de la matière, parce que je trouve que ça manque ! [...] Moi je trouve que c'est nécessaire que les, les, les enfants, les élèves se confrontent à la réalité de la matière. [Enseignant de technologie. EE45, p. 585].

C'est autour du principe de la justesse que se construit, pour nous, la notion de plasticité professionnelle. La justesse n'étant pas la justice, la plasticité s'affranchirait-elle de principe de justice ?

Les tentatives pédagogiques, réussies ou avortées, sont organisatrices d'expériences qui s'inscrivent dans un répertoire d'actions ; la dimension réflexive induit des ajustements critiques de ce qui a été engagé, soit par la conservation, soit par l'abandon. La déconstruction partielle au regard d'une programmation prescrite jugée trop rigide se combine à une connaissance pratique des contextes d'enseignement. L'arbitrage s'établit entre la conformité normative et le cœur du métier dédié aux apprentissages :

On s'arrête au prototype, on fait que du papier quoi voilà ! Moi je dis : Bon, ben c'est pas ça qu'ils ont envie, ils ont envie de toucher les machines, de réaliser...» donc je continue de faire faire des projets, donc là je suis hors des clous mais ça fait rien ! Il faut qu'ils aient un objet, qu'ils disent : J'ai fait ça au collègue. [Un enseignant de technologie. EE19, p. 226].

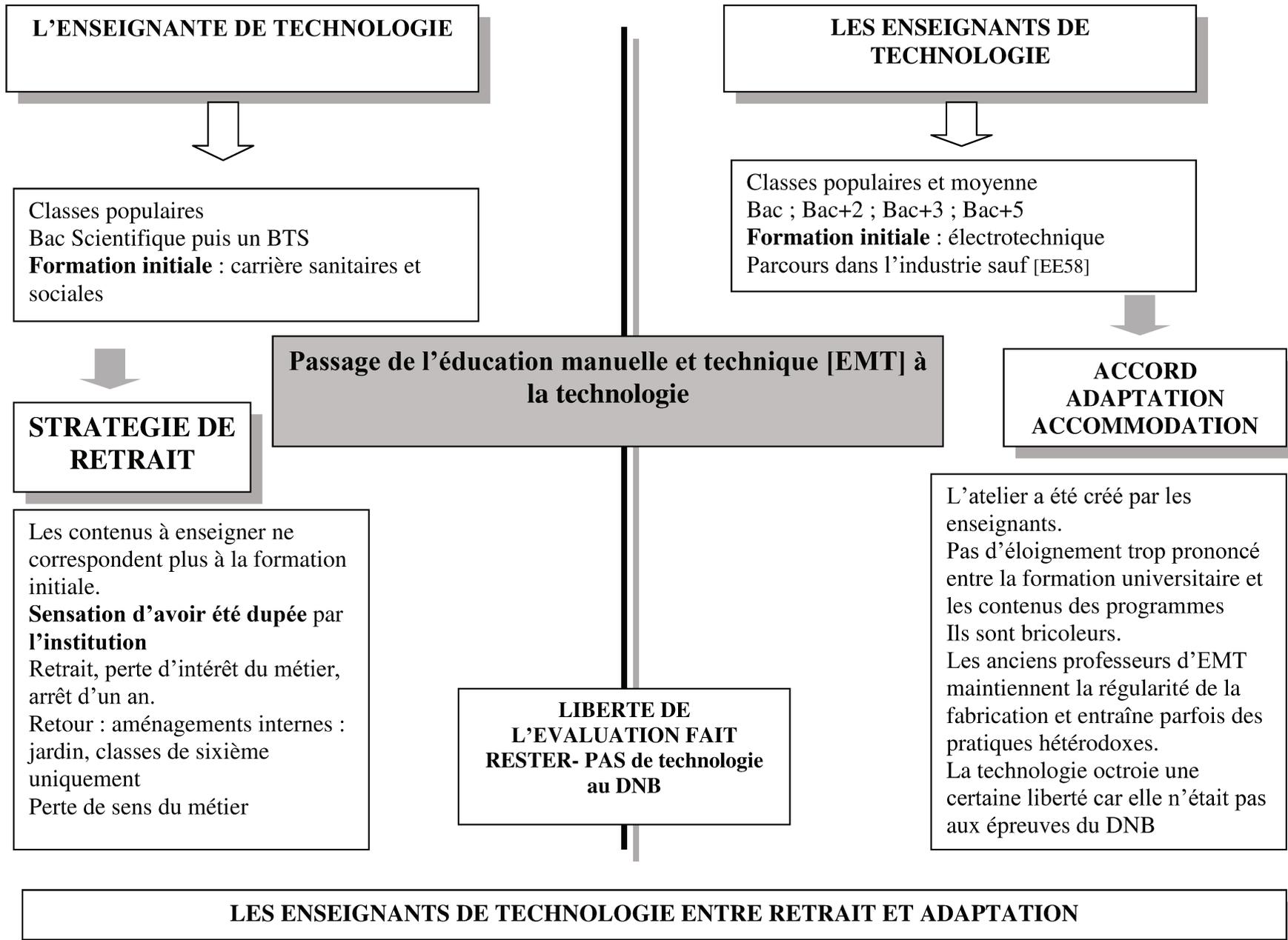
La technologie n'était pas une discipline évaluée au DNB au moment de l'enquête, (elle l'est depuis) ce qui laissait des marges de manœuvre. Le débat intérieur qu'un enseignant de technologie a entre la justesse d'une action ajustée et la justice qui demande le respect de ce qui est conforme au droit, en l'occurrence au programme, nourrit le métier même en fin de carrière.

CONCLUSION

La population des professeurs de technologie se scinde en deux groupes, les anciens PEGC de la voie XIII et les nouveaux certifiés qui ne l'ont pas connu ce statut. La fabrication d'objets par les élèves distingue les anciens professeurs d'EMT des plus jeunes certifiés adeptes d'une démarche d'investigation et des outils numériques. Les plus âgés justifient la résistance aux prescriptions qu'ils jugent trop formelles et éloignent les élèves de la production associée à une approche inductive plus mobilisatrice de sens. L'ancienneté dans la carrière autorise certains désajustements ainsi qu'une stature domestique et une grandeur dans le collectif [ECE12, p. 1 185]. Cependant, le curriculum individuel favorise ou complexifie l'adaptation aux nouveaux

formats prescrits par l'institution. L'inadaptation a pu être à l'origine d'une souffrance professionnelle. Le maintien dans le collège a été facilité par des aménagements internes négociés au sein du collectif de travail. L'organisation scolaire peut devenir en ce sens plastique et permettre l'adoption de nouvelles formes. Les arrangements locaux s'élaborent pour conserver d'un bon équilibre dans la communauté

Nous proposons en page suivante un schéma synthétique de ce qui différencie dans la population enquêtée l'enseignante de technologie de ses collègues masculins.



3 PLP ET PROFESSEURS DE TECHNOLOGIE : QUELLES SIMILITUDES ?

Les PLP et les professeurs de technologie partagent certains points communs. Le premier concerne les changements imposés par l'institution. L'abandon des SEGPA qualifiantes ou le passage de l'EMT à la technologie ont pu être vécus comme des épreuves, ne laissant aucune forme délibérative. La césure provoque un questionnement vis-à-vis du travail et des activités. Le métier a été construit sur un modèle « culturel » et structuré par des « logiques d'acteurs en action » (Sainsaulieu, 1985 cit. par Dubar, 2000, p. 95) que les enseignants ne trouvent plus en ce qui concerne la fabrication.

Les trois enseignantes de notre population, qu'elles soient PLP ou professeure de technologie, ont le même diplôme. L'imposition des réformes a eu des conséquences diverses selon les appartenances professionnelles et les statuts (PLP, certifiée). La diminution sensible des horaires en SEGPA a induit, pour les PLP de Biotechnologie en SEGPA, la désagrégation des équipes du domaine professionnel souvent composées de deux ou trois enseignantes. Aujourd'hui les deux enseignantes PLP rencontrées [EE62 ; EE78], sont confinées à un exercice solitaire. La disparition du travail collégial a été vécue comme une dépréciation de l'intérêt du métier. L'enseignante de technologie n'a plus les appuis techniques attribués par une formation antérieure pour transmettre les connaissances prescrites par des nouveaux programmes :

Bon avec mon collègue il a un autre niveau que moi... Je, je... il bosse beaucoup et je, j'ai plus envie quoi. Je veux pas non plus, je me sens gêné par rapport à lui, je voudrais pas qu'il me, qu'il fasse des choses pour moi et que je puisse pas participer à... comme j'ai pas envie de rentrer dans cette... [Silence]. [Enseignante de technologie. EE39, p. 498]

L'arrangement local a permis d'évacuer l'idée de dette qui ne pouvait être supportable pour l'enseignante de technologie en fin de carrière car il remettait en cause son appartenance au genre professionnel. La défaillance technique du socle des connaissances est imposée par les nouveaux formats des programmes. Un compromis élaboré en interne consistant à n'attribuer à cette enseignante que des classes de sixième et la nature du programme lui permettent de maintenir sa place dans l'organisation et le sentiment de continuer à partager le même métier. Le style individuel que ces enseignants donnent au métier « *c'est avant tout la transformation du genre dans l'histoire réelle des activités au moment d'agir, en fonction des circonstances* » (Clot, 2008, p. 109), ce qui leur permet de s'affranchir de certaines contraintes.

Le style du métier est néanmoins référé aux fabrications pour ces deux catégories d'enseignants, il demeure le socle des interventions en classe. Cette appropriation de la réalité

objectivée à travers la fabrication d'un objet personnel, concrétise l'intervention de l'élève et le place face à sa responsabilité : la production d'un objet matériel. Les publics de l'éducation prioritaire, plus que les autres, ont cette nécessité de reconstruire une estime de soi par les fabrications qu'ils ont réalisées. La confection d'un objet individuel par un élève l'aide à se reconnaître et révèle aux autres la réalité objective de sa production. (Crawford, 2013).

Le rapport à l'atelier et la fabrication, comme l'espace de liberté qu'attribue la discipline, car elle n'est pas évaluée au DNB, sont les points de similitudes entre les PLP en SEGPA et les enseignants de technologie

CONCLUSION

Les enseignants de technologie ou les PLP en fin de carrière des collèges de l'éducation prioritaire ont débuté, pour les plus anciens dans les filières de « l'échec scolaire » (Chevallier, 1986). Les enseignants intervenant dans ces classes ont construit un répertoire d'actions pragmatiques où la relation à l'élève est centrale et passe par la fabrication.

La plasticité est inscrite dans les pratiques du métier par la distance aux programmes et les aménagements que les professeurs de technologie ou les PLP s'octroient dans leurs interventions. L'association de la professionnalité à la durée explique la pérennité du changement (Lantheaume, 2016) qui permet de durer. Elle a été possible pour les deux catégories d'enseignants par la liberté des agencements locaux, mais surtout par l'absence d'évaluation en technologie au DNB et dans les SEGPA devenues préprofessionnelles. Les enseignants mettent en place des tactiques qu'ils estiment plus opérationnelles pour les élèves en difficulté.

Deux régularités accordent les trois PLP masculins aux quatre professeurs de technologie. La première concerne une carrière professionnelle antérieure à celle de l'enseignement. La seconde concerne l'importance donnée à la fabrication et engage les choix d'intervention parfois dissidents. La connaissance du monde de l'entreprise et ses réalités, confrontée à celle de l'organisation scolaire, permet une comparaison entre ces deux univers : l'industriel et le civique aux principes et finalités différentes. La place du rôle social et de l'utilité afférents au « monde civique » constitue le sens profond du

nouveau métier contrairement à celui du « monde industriel » qui est centré sur l'efficacité et la performance. C'est bien de cette transition professionnelle dont les enseignants masculins témoignent. Toutefois, l'efficacité est bien un composant du métier pour durer dans le contexte de l'éducation prioritaire. Une partie des difficultés scolaires s'attachent aux formes instituées de transmission des connaissances qui se révèlent dans le rapport qu'ont ces élèves à l'écrit. La fabrication permet un détour. C'est cette connaissance tacite que défendent les PLP, celle d'un savoir qui s'exprime autrement que par les mots, ils exhument le corps, la main, l'intelligence pratique mis en acte par la fabrication.

La constitution d'un petit atelier au domicile permet d'exercer une activité de bricolage qui est une autre régularité qui rapproche les hommes. La fabrication demeure attachée aux individus et traverse les lieux et les espaces professionnels et personnels.

CHAPITRE 7
DES DISCIPLINES STABILISANTES EN FIN DE
CARRIERE :
EPS - LETTRES - HISTOIRE et GEOGRAPHIE

Nous avons constaté pour les PLP et les professeurs de technologie une relation spécifique à la fabrication qui stabilise ces enseignants dans l'établissement. Le traitement de données de notre population a fait émerger d'autres disciplines qui maintiennent les enseignants dans le collège indépendamment de considérations individuelles : l'EPS, les lettres et l'histoire géographique.

1 L'EPS : UN ROLE EDUCATIF

L'Education Physique et Sportive en tant que discipline scolaire trouve son origine avec la création d'un concours de recrutement d'enseignants, sous le gouvernement de Vichy et conservé à la libération par les instructions officielles¹⁶³. Cette discipline a été rattachée à différents sous-secrétariats d'état¹⁶⁴. Elle acquiert une légitimité par son existence aux épreuves du baccalauréat¹⁶⁵ et intègre le ministère de la Jeunesse et Sports en 1978. Aujourd'hui l'EPS est sous la tutelle du ministère de l'Education nationale¹⁶⁶. Cette appartenance multiple distingue cette discipline relativement marginalisée (Combaz, 1992), ce qui reste dans la mémoire des enquêtés :

Je sais pas si... ça va pas jusqu'au fait qu'au départ on était... ministère jeunesse et sports, et pas ministère Education nationale. [Enseignant d'EPS. EE77, p. 1 060].

L'appellation a changé dans le temps, l'éducation physique [EP] est devenue l'éducation physique et sportive [EPS]. Les désignations successives témoignent d'enjeux politiques de cette discipline « mineure » (Combaz, 1992) et de la recherche d'une identité et d'une légitimité.

Cette demande en EPS de reconnaissance était pour moi une marque, de, de... bon disons, de... je ne trouve pas le mot... de complexe, voilà. J'ai connu beaucoup de profs d'EPS complexés en salle des profs. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 38].

Le caractère fondamental de l'EPS qui la distingue des autres disciplines est le travail sur le corps, objet d'appropriations influencé par différents courants, de l'hygiénisme au courant didactique plus actuel. Néanmoins, les professeurs d'EPS se sont démarqués des enseignants d'autres disciplines par les curriculums de formation plus proches des attendus professionnels et ils sont attachés à la formation continue.

¹⁶³ Instructions officielles d'Éducation Physique du 1er octobre 1945.

¹⁶⁴ 22 janvier - 27 octobre 1947: La DGEPS rattaché au ministère de la jeunesse, des arts et des lettres et 11 septembre 1948 : DGEPS rattaché au sous-secrétariat d'état à l'enseignement technique, à la jeunesse et aux sports.

¹⁶⁵ 28 août 1959: épreuves d'EPS au baccalauréat.

¹⁶⁶ Rattachement au ministère de l'Éducation nationale : décret du 28 mai 1981.

Notre formation, je trouve qu'elle était très bien, très, très bonne au niveau autant pédagogique que sportive, on avait une formation très complète, avec les stages et autres. [Une enseignante d'EPS EE20, p. 230].

Une part des activités professionnelles de chaque enseignant d'EPS est dédiée à l'entraînement et l'animation de l'Association Sportive [AS]¹⁶⁷. Chaque association sportive d'établissement est affiliée à l'Union Nationale du Sport Scolaire [UNSS]¹⁶⁸. Lorsqu'elles fonctionnent bien les associations scolaires sont des lieux d'intégration par le sport et une ressource pour les enseignants. Une enquête conduite par l'UNSS indique la popularité du sport scolaire dans les Z.E.P et le rôle éducatif important dans ces contextes. La proportion des filles s'élève à 46% des licenciés¹⁶⁹. Cependant, les enfants de banlieue d'origine populaire fréquentent moins les clubs sportifs que les élèves hors éducation prioritaire et sont relativement plus éloignés de la « culture corporelle contemporaine » (Combaz & Hoibian, 2009). Des jeunes filles, souvent d'origine immigrée, ont pu choisir les activités de l'UNSS pour échapper aux tâches ménagères dévolues aux filles.

C'est qu'il y avait beaucoup de filles qui étaient intéressées, et puis moi ça m'intéressait des conditions sociales des jeunes filles qui étaient souvent liées les mercredis après-midi à faire le ménage et s'occuper des petits enfants. [...] J'ai une jeune fille qui s'est sous mes conseils... dirigée vers sport-études, qui a fait UFR STAPS, qui a surtout été en équipe de France, qui est championne du monde en 2003 en équipe de France de handball. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 143].

Dans cet exemple, la logique civique par l'utilité du travail au service de l'intérêt général s'associe à celle de l'opinion par la renommée incarnée dans une élève illustrant une destinée d'exception possible. La reconnaissance de ce qui a été donné par l'enseignant à cette élève se prolonge dans la sphère privée par des liens d'amitié. Plusieurs mondes sont convoqués pour qualifier les états de grandeur de celle qui est devenue sa, « sa fille adoptive pédagogiquement » : celui de l'opinion par la célébrité de cette sportive de haut niveau devenue championne du monde, du monde industriel par la performance qui a permis d'accéder à la célébrité. Deux dimensions qui témoignent du sentiment d'utilité de son action pédagogique, en creux du discours, nourrissent la fierté de cet enseignant en fin de carrière et contribuent à le faire rester dans l'éducation prioritaire.

¹⁶⁷ Le décret n° 50583 du 25 mars 1950 fixe à 3 heures hebdomadaire, le temps que le professeur d'EPS doit consacrer à l'AS.

¹⁶⁸ DEPP. Note d'information n°02-07. Le sport scolaire dans le premier et second degré.

¹⁶⁹ eduka.free.fr/eps/capeps/ecrit1/sportscolaire.pdf.

1.1 Particularisme de la discipline

La pratique de l'EPS impose des logiques spécifiques dans l'organisation des enseignements dans un établissement, qu'il soit en éducation prioritaire ou hors labellisation. Les programmes nationaux imposent, par les activités à développer, une multiplicité de lieux d'interventions dans les cycles d'enseignement, gymnase, piscine, stade, salle de danse. Cette nécessité a une double contrainte. Tout d'abord, elle nécessite l'élaboration d'une planification particulière, les chefs d'établissement intègrent celle-ci ce dans l'organisation générale des enseignements. La construction du planning des activités d'EPS échappe à la maîtrise du principal, la plupart du temps elle est déléguée à l'équipe d'EPS.

Quand ils reviennent dessus, en général ça se passe toujours mal ! Donc on leur explique *pourquoi on fait ceci, quand ils arrivent on leur dit bien pourquoi c'est comme ça!*
[Enseignant d'EPS. EE77, p. 1058].

Ensuite, la multiplicité des lieux utilisés oblige une organisation stricte des déplacements dus à la multiplicité des lieux d'activité [EE77, p. 1061], les cadres d'intervention changent, le maintien des règles afférentes aux conduites à tenir hors de l'établissement entraîne parfois des conflits :

Ça peut être un élève en revenant *de la piscine, [...] et refuse de rentrer au collège* avec nous, *alors qu'il est censé rentrer avec le groupe classe !* [Enseignante d'EPS. EE40, p. 509].

Moi, quand je descends faire l'appel j'ai des élèves partout, dans, dans la cour !
[Enseignant d'EPS. EE77, p. 1018].

La gestion des groupes en dehors du cadre spatial usuel et normé de la classe est spécifique de l'EPS, elle accentue la pénibilité du métier. L'enseignant doit être attentif à rappeler, lors des déplacements, la validité et la continuité du cadre ordinaire de la classe. Les changements de lieux incitent les élèves aux modifications de comportements qui peuvent revêtir des transgressions de comportements. La surveillance de plusieurs terrains sportifs complexifie les tâches d'encadrement. Les évolutions des publics accroissent les difficultés d'arbitrage du jeu lorsqu'il est assuré par un élève (bien que cette compétence soit au programme d'EPS), qui devient dans certains cas de figure problématique.

Toi, tu vas arbitrer là-bas. Au bout de cinq minutes : « *Madame ils font n'importe quoi !* » Ah *ben ça, c'est clair et net ! Il n'y a plus d'autonomie !* [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1020].

La majorité des enseignants d'EPS a choisi ce métier par l'attrait du sport, en tant que sportif de haut niveau [EE40] ou par un engagement précoce dans des activités sportives associé à l'utilité sociale de la discipline et la volonté de faire réussir tous les élèves (Perez-Roux, 2004).

Les enseignants d'EPS se représentent l'environnement extérieur « par le biais des modifications que celui-ci provoque dans le corps proprement dit » (Damasio, 2010, p. 310), la dimension physique est l'objet des interventions des enseignants d'EPS.

La contrainte imposée par les lieux d'activité éloignés de l'établissement a pour conséquence une présence intermittente des enseignants d'EPS en salle des professeurs, aux pauses du matin ou de l'après midi. Afin de pallier cette discontinuité relationnelle avec le collectif de travail, les enseignants d'EPS renforcent les liens et la ressource dans l'équipe disciplinaire, souvent qualifiée de « soudée » par les chefs d'établissement et par les enseignants eux-mêmes :

Un chef d'établissement :

C'est que l'équipe d'EPS est très extrêmement dynamique et porteuse de projets justement ! [...] Donc on a une équipe de professeurs d'EPS qui est absolument extraordinaire !
[Cheffe d'établissement ECE01, p. 1111].

Un enseignant :

Il y a des équipes très stables en EPS. ! On est resté des équipes très stables pendant longtemps. [Enseignant d'EPS EE13, p. 140].

C'est le cas de ce groupe rencontré, sauf pour une enseignante [EE40] confrontée à des dysfonctionnements internes à l'équipe dans la répartition des « bonnes » classes.

L'arrivée de jeunes professeurs peut venir bousculer une « hiérarchie établie », certaines prérogatives des enseignants en fin de carrière sont revendiquées par les nouveaux professeurs mettant à l'épreuve la grandeur des êtres.

Bon deux jeunes [...] Ils ont envie de transformer des choses, ça c'est clair ! [Elle s'exclame] On se sent pas poussé dehors, mais... quand même, un petit peu quand même [...] mais je sens qu'eux... ils ont envie de changer des choses ! Ce qui est normal aussi.
[Enseignante d'EPS. EE 75, p. 1026].

1.2 Complexification dans les activités ordinaires

Les activités périphériques imposent l'instauration d'un cadrage serré avec la mise en place de rôles sociaux : l'arbitrage, l'installation et le rangement du matériel. Rendre service n'est pas acquis a priori et soulève chez les enseignants d'EPS certaines difficultés à répartir les rôles :

Porter les ballons, rendre service, comme je dis : « Rendre service » *pour eux c'est dégradant.*
[Enseignant d'EPS. EE77, p. 1065].

La dimension éducative reste un constituant important du métier pour les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire. Les pratiques sociales ont un effet sur l'enseignement.

Ainsi, l'influence du football notamment modifie les pratiques sportives dans le cadre scolaire. La décision d'un enseignant peut être sans cesse négociée par les élèves, l'usage du pied envahit des activités où son usage est proscrit.

Vous allez au volley, vous êtes obligé de vous bagarrer quoi ! Parce que c'est sans arrêt des coups de pieds dans le ballon ! [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1019].

L'absentéisme des élèves a des incidences plus importantes dans cette discipline, notamment lorsque des équipes ont été constituées pour des matchs ou des apprentissages en binômes (tennis de table, badminton). L'incertitude d'une présence régulière mobilise d'autres compétences, ici plus qu'ailleurs.

On a, on a trois élèves absents dans notre cours, alors qu'on avait prévu des équipes, on est obligé de refaire tout de suite quoi. On avait prévu un tournoi, il faut refaire. Là il faut refaire, il faut être réactif, faut pouvoir le, le faire tout de suite, dans, dans... Et ça, ça, ça nous donne aussi un mode de fonctionnement que... que tout le monde n'a pas !
[Enseignant d'EPS. EE77, p. 1060].

Les imprévus nécessitent l'ouverture et la disponibilité à ce qui se présente quotidiennement. Il ne s'agit pas d'une simple adaptation aux situations, c'est de plasticité dont il s'agit, l'enseignant doit donner une nouvelle forme à son intervention et il faut enrôler les élèves dans l'activité, immédiatement, dans une nouvelle configuration. La ressource est puisée dans un répertoire d'actions existant ou en situation, établi avec l'expérience. Le doute ne doit pas être visible des élèves qui risqueraient de s'engouffrer dans cette brèche. L'enseignant en fin de carrière mobilise une intelligence pratique contextualisée aux environnements (Delbos & Jorion, 1984). Une capacité qui est mobilisée épisodiquement mais qu'il faut aussi maintenir dans la durée.

1.3 Le rapport au corps et la dimension scolaire

La caractéristique physique intrinsèque aux activités sportives a pu occulter la dimension « intellectuelle » de cette discipline qui revendique une légitimité qui lui ferait défaut. La prédominance de l'écrit dans la transmission des savoirs est spécifique de la forme scolaire : « la parole ne rapproche que de la pensée, elle garde les corps à distance » (Pétonnet, 2012, p. 243). Les enseignants que nous avons rencontrés ne sont pas dans cette demande, ce n'est pas leur « combat ». [EE03, p. 35]. De nombreux débats ont nourri les conceptions pédagogiques de l'EPS, notamment lors de l'élaboration des référentiels, les grilles d'observation qui ont pu « intellectualiser » le métier.

Il y a un moment donné, la grande mode, c'était d'avoir tous les élèves qui... Les deux équipes qui jouaient et tous les autres qui étaient au bord du terrain, avec une feuille de papier qui

faisaient des croix ! *Ça j'ai jamais fait ! [...] Trop intello et puis après pour, pour n'en tirer pas grand-chose.* [Enseignant d'EPS. EE77, p. 1073].

Les enseignants en fin de carrière d'EPS peuvent avoir une autre approche des élèves, les apprentissages ne sont pas centrés sur des savoirs institués mais sur les usages physiques dans les activités sportives. Il subsiste chez des enseignants d'EPS la prégnance du rapport au corps « machine » mis en œuvre par la performance. La majorité d'entre eux sont des sportifs de haut niveau ou compétiteurs [EE13 rugby ; EE16 ski ; EE20 kayak ; EE40 athlétisme ; EE77 gymnastique], et ils sont entrés dans le métier par une vocation pour le sport. Certains se désolent des comportements de certains élèves qui ne s'engagent pas physiquement dans les activités sportives. Des comportements dus aux changements sociétaux mais aussi au surpoids, obésité des élèves qui les font quitter les activités proposées, sans justification particulière, alors que ces attitudes étaient absentes des années 1980.

Il faut rentrer par d'autres biais. Et si l'enseignant n'est pas prêt à rentrer par d'autres biais il est en souffrance. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 40].

Les aspects culturels et religieux inculqués dans la sphère familiale entraînent des parfois des réticences chez les filles qui refusent de montrer une partie de leur corps. Des reconfigurations peuvent s'opérer vis à vis de certaines activités physiques sportive et artistiques [APSA]. Les nouvelles problématiques liées aux corps, surtout pour les filles de religion musulmane, peuvent entraver des activités comme la lutte, la natation, acrosport¹⁷⁰. « *Montrer ses pieds c'est encore trop* » [EE34, p. 429]. Ces activités sont au programme de l'EPS et le refus de participer entraîne des rapports conflictuels avec les élèves et les familles. Le contact physique peut rester très problématique entre élèves dans des configurations particulières, voire proscrites en fonction d'aspects culturels. La piscine condense la problématique « de faire voir son corps », l'activité nautique se pratique qu'en sixième, selon dires des enseignants en fin de carrière, bien que cette activité soit prévue dans les programmes sur l'ensemble des cycles du collège¹⁷¹. Il s'agit pour un enseignant d'EPS d'un abandon de l'institution car cette activité sportive n'est plus réalisée ensuite. [EE75 p. 1023]. Des activités sans contact sont proposées comme l'Ultimate¹⁷² ou le badminton, des projets peuvent être menés conjointement avec la politique de la ville et l'Education nationale. C'est l'objectif d'une action éducative adaptée à

¹⁷⁰ L'acrosport est un sport acrobatique à vocation spectaculaire. On peut définir la discipline comme une activité collective de production de formes dans le but de créer une composition basée sur des effets visuels : architecture de la forme, simultanéité, complémentarité afin d'être vu et apprécié et de produire un étonnement. Source : Dossier « conseillers pédagogiques EPS Val-de-Marne » 2009-2010.

¹⁷¹ BO spécial n°11 du 26 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).
Source : eduscol.education.fr/eps/actualites/archives/2015/projetprog2016

¹⁷² L'ultimate se joue avec deux équipes de sept joueurs chacune et un disque (frisbee) En salle, il se joue sur un terrain de handball avec cinq joueurs par équipe. Source : www.ffdf.fr > Ultimate.

cette problématique : « Affalez les voiles » [EE01] du collège Deroy. Une équipe d'enseignants propose, par le biais d'une activité nautique et d'un séjour de deux semaines, une action éducative entre le port du « voile » et les « voiles » du bateau. [EE01]. Les retours de ce projet sont médiatisés au sein de l'établissement, exposition au CDI et lors d'une soirée festive avec les familles, les partenaires et les financeurs.

L'ancienneté dans l'établissement et l'âge a construit des conduites indépendantes vis-à-vis des prescriptions et pour « justifier de ses choix d'enseignement, chacun interprète les textes à son avantage » (Perez-Roux, 2003, p. 82). La résistance de certains enseignants en fin de carrière se fait contre ce qu'ils jugent inadapté aux activités physiques, comme la prise de notes par les élèves, les arbitrages. L'encadrement des activités et l'accompagnement relèvent de l'auto-prescription pour maintenir le plaisir dans le jeu sportif.

L'inspecteur, effectivement j'ai pris beaucoup de distance, parce que j'ai jamais bien « été dans le moule. » [...] Parce que j'aimais bien faire comme j'avais envie ! Et non pas comme on aurait voulu que je fasse ! [Enseignant d'EPS. EE77 p. 1073].

Le corps, avec l'âge devient moins performant et les pratiques peuvent se modifier par une attitude de protection :

Je fais attention quand même, j'ai pas envie de me faire mal, j'ai pas envie de me faire mal ! Après, je fais pétanque là aussi, je fais pétanque c'est en plus. [Enseignante d'EPS. EE20, p. 239].

La constance physique, entretenue par l'entraînement, est qualifiée de solidité tant corporelle que psychique et permet de durer. Les enseignants en fin de carrière incorporent diversement les modifications physiques et physiologiques. Les enseignantes en fin de carrière de la population n°1 (55ans et plus) s'orientent vers des activités moins sollicitantes, alors que les hommes affirment un engagement physique toujours présent.

Solide ça veut dire fiable, au niveau de peu d'absentéisme, bon on était fort, fort, fort en nous mêmes, pas d'absence, très peu de maladie... très peu d'absence, donc une présence au quotidien. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 140].

La prise en compte de l'âge et de ses effets sur le corps relève d'une appréciation personnelle, les individus n'étant pas égaux devant le vieillissement, ils utilisent des stratégies qui prennent en compte le corps, mais aussi le bien-être dans les activités sportives dans et hors établissement (club sportifs, sport universitaire), lieux de ressource. C'est bien parce que le corps est exposé au monde, mis en jeu, confronté au risque de l'émotion, de la souffrance « qu'il est en mesure d'acquiescer des dispositions qui sont elles-mêmes ouverture au monde,

c'est-à-dire aux structures même du monde social dont elles sont la forme incorporée » (Bourdieu, 2003, p. 203).

1.4 Evaluer : un espace de liberté

Les enseignants d'EPS en fin de carrière s'octroient une autonomie certaine quant au choix des activités proposées aux élèves. Un basculement important s'opère aux cours des années 1990, la performance physique ne représente qu'un quart de l'évaluation. (Attali & Saint-Martin, 2010), c'est désormais du processus d'acquisition des apprentissages dont il s'agit de mesurer les effets. Les enseignants d'EPS utilisent moins de supports écrits formels pour les mises en activité et les évaluations.

Les élèves ils s'en foutent [des consignes écrites], ils lisent pas ! Ils préfèrent qu'on leur explique ! [Enseignant d'EPS. EE01, p. 18].

La discipline d'EPS propose aux collégiens une programmation de leur entraînement dans un environnement social (Poggi-Combaz, 2002) mais cette discipline, référée au corps, s'affranchit d'une forme scolaire instituante et sélective source de nombreux échecs. Les enseignants d'EPS de la population enquêtée soulignent la notion de plaisir dans l'activité. Ils estiment que les élèves doivent se faire plaisir, d'ailleurs c'est un carburant pour l'action et l'enrôlement dans les activités. La mise en jeu est pour ces enseignants un constituant majeur de l'EPS, elle accrédite cette forme particulière de la discipline qui socialise les élèves par un engagement différent de celui qui est habituellement mobilisé en classe.

Il faut que l'élève il se fasse plaisir ! Ça c'est un truc auquel je tiens beaucoup, et de plus en plus d'ailleurs ! [Enseignant d'EPS. EE77, p. 1073].

Là, les jeunes c'est du ludique en éducation physique, on bosse, il y a du sourire. On bosse, on prend du plaisir à bosser et à trouver un constat de récit. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 144].

Une enquête (Combaz & Hoibian, 2009) conforte le constat de l'appétence des élèves pour les activités physiques et sportives [APS] où ils se font plaisir (68,4%) alors qu'ils affichent un certain désintérêt pour la compétition (34,6%). La forme évaluative critériée portant sur la dimension physique permet aussi, pour des élèves en difficulté scolaire, une appréciation différente des compétences. La liberté attribuée dans les choix des activités au sein de la programmation institutionnelle en accord avec l'équipe d'EPS permet, avec l'âge, un certain affranchissement des contraintes du métier.

Globalement je suis un homme libre. Je suis un homme debout, un homme libre. [Enseignant d'EPS. EE03 p. 45].

La multiplicité des lieux d'exercice extérieurs au collège instaure une certaine « invisibilité » des pratiques professionnelles vis à vis des enseignants d'autres disciplines, de la direction, et peut accentuer une forme de séparatisme. En revanche, les activités sportives conduites avec les élèves (piscine, gymnase, terrain de jeux) sont visibles des collègues d'EPS, ce qui fait de cette discipline une singularité. L'EPS est une « *activité ouverte, qu'on peut voir en passant. [...] les activités sportives inscrivent l'individu qui s'y livre dans un cadre qui neutralise son sérieux et où l'univers du jeu se substitue à l'univers quotidien* » (Goffman, 1991, p. 365). Travailler sous le regard des pairs renforce les échanges en intra-disciplinaire et fabrique la force de l'équipe d'EPS. Le paradoxe de l'EPS repose sur une invisibilité des pratiques professionnelles pour la majorité de la communauté éducative d'une part, et d'autre part de la perception visuelle qu'ont les enseignants d'EPS entre eux.

CONCLUSION

L'EPS, bien que son statut en tant que discipline puisse être considéré comme « mineur », fabrique des inégalités de réussite à l'instar d'autres disciplines (Combaz, 1992). Cependant, les enseignants d'EPS se démarquent de leurs collègues par des régularités spécifiques à cette discipline. La première est liée à leur formation universitaire et professionnelle (la Formation continue notamment) qui a intégré très tôt des situations d'enseignement réelles. La deuxième relève de la forme évaluative centrée sur la dimension corporelle, la troisième concerne l'attribution d'une légitimité des enseignants d'EPS dans l'espace scolaire.

Les enseignants en fin de carrière estiment que les élèves doivent se « faire plaisir » par le biais du corps en jeux, un *homo ludens* (Serres, 2011). C'est ce qui distingue des jeunes professeurs d'EPS entrés sur une logique de métier par la formation instituée des IUFM et des ESPE. Les générations montantes accordent plus d'importance à la dimension scolaire qui se superpose à la dimension sportive. La principale contrainte des enseignants d'EPS est liée à la multiplicité des lieux d'intervention hors de l'établissement, elle impose une planification spécifique de cette discipline dans l'organisation des enseignements du collège mais elle assure aussi une certaine autonomie. Lorsque qu'une même activité se déroule sur plusieurs aires de jeux, la surveillance et la maîtrise du cadre des interventions peuvent devenir plus

complexe. L'instauration de cadres sociaux, respect entre élèves, écoute est primordiale pour les enseignants d'EPS en fin de carrière, la ressource peut être individuelle ou se situer aussi dans une équipe d'EPS solidaire.

Les environnements de l'éducation prioritaire, les changements sociétaux, notamment par les aspects religieux et les interdits concernant le corps, obligent à des recompositions du métier. L'âge incite parfois les enseignants d'EPS à ménager les usages de leur corps dans le choix des activités sportives proposées pour pouvoir durer.

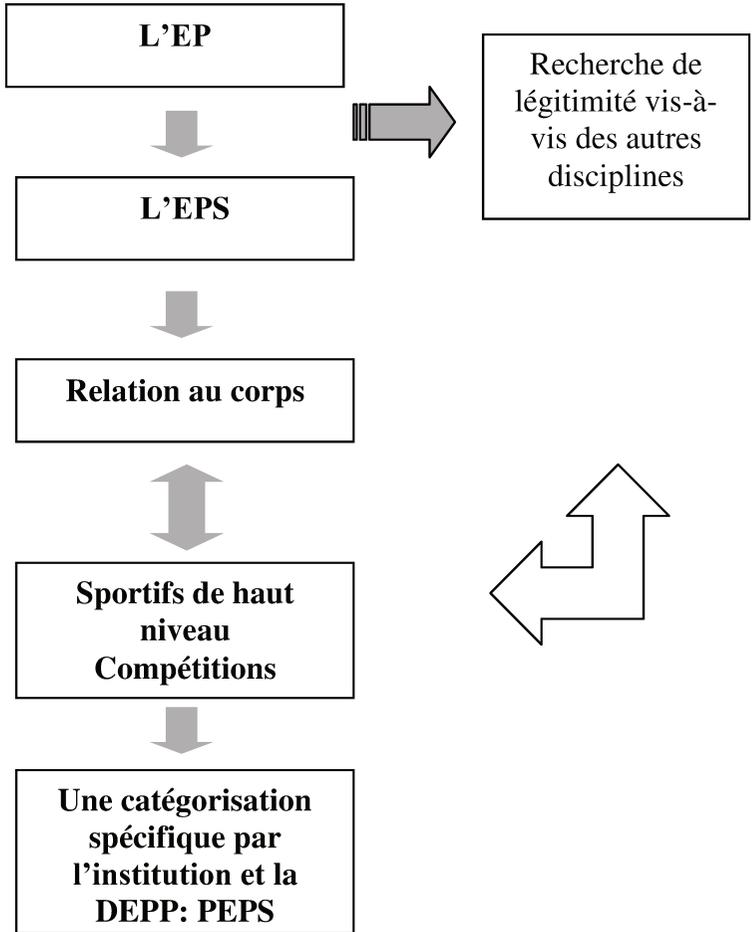
Deux attitudes apparaissent chez les professeurs d'EPS de l'enquête ; les premiers confirment un engagement auprès des publics de l'éducation prioritaire, un plaisir d'éduquer par la dimension corporelle ; les seconds peuvent être dans le désengagement, le retrait. L'aspiration à d'autres contextes plus tempérés concerne surtout les enseignants de la population n°2 (54 ans et moins).

Des enseignants d'EPS encadrent des activités sportives à l'université ou bien dans des clubs sportifs en dehors des obligations de service, ce qui est pour eux une autre ressource pour durer en éducation prioritaire en trouvant ailleurs d'autres formes d'engagement et de reconnaissance.

Nous proposons en page suivante un schéma synthétique des enseignants d'EPS en éducation prioritaire.

L'EPS ET LA LEGITIMITE DE LA DISCIPLINE EN EDUCATION PRIORITAIRE

Origines sociales de la population enquêtée :
Classes populaires : 20%, moyenne 70%



LIEUX D'INTERVENTION DISSIMINES

Gymnases, terrains de jeux, piscines, base nautique, mur d'escalade, VTT. UNSS

COMPLEXITE
Mise en activité
Surveillances des activités, rangements, déplacements

POUR DURER
Transmission orale et peu écrite
Les élèves doivent se faire plaisir.
AUTONOMIE LIBERTE de L'Evaluation et du Choix des activités

CE QUI FAIT EPREUVE
Aspects culturels
Ne pas faire voir son corps
Ex. natation acrosport

LE CORPS ET L'AGE

2 LES LITTÉRAIRES : LA LANGUE EN PARTAGE

Les disciplines littéraires de la population enquêtée (neuf lettres classiques, deux modernes, un PEGC lettres-musique, deux FLE) totalisent quatorze enseignantes et enseignants pour l'ensemble de la population enquêtée (douze pour les plus de 55ans). Les douze femmes sont très majoritaires (85,7%) au regard des deux hommes (14,3%). La féminisation des disciplines littéraires, hors langues vivantes, est sensiblement conforme aux études qui indiquent un taux de 80% de femmes (Cacouault-Bitaud, 2008). Cependant, pour l'ensemble de la population ainsi que la population n°1 les femmes représentent la totalité des capésiennes et agrégée en lettres classiques et modernes. Onze enseignantes sur douze (hors FLE) composent pratiquement la totalité de ce groupe de littéraires (91,6% pour un seul PEGC bivalent Lettres - Musique).

L'intégration dans l'Education nationale s'est effectuée en moyenne peu de temps après la création des zones d'éducation prioritaire, en 1984. Une forte majorité (74,7%) a débuté avec le statut de maîtresse auxiliaire sur une période assez longue (six années en moyenne). Le constat d'une stabilité dans l'établissement peut résulter des effets d'une mobilité antérieure, jusqu'à cinquante établissements. [EE62]. Ce caractère remarquable est toutefois à reconsidérer vis-à-vis de la stabilité sur une longue durée ; il ne doit pas occulter d'autres déterminants qui ont pu maintenir les enseignantes de Lettres dans leur environnement. Depuis l'enquête exploratoire de 2013, une seule a quitté son collègue [EE65], elle appartient à la population n°2 (54 ans et moins).

Les neuf enseignantes de Lettres modernes et les deux de Lettres classiques (latin) admettent des constantes qui les rassemblent, voire les fédèrent. La seule agrégée de la population est une enseignante de lettres.

Le professorat a été la conclusion classique d'un parcours universitaire qui offre peu de perspectives d'emploi ; une seule enseignante [EE12] a travaillé dans l'industrie. La méconnaissance du secteur privé est constitutive de cette discipline. La plupart (72,7%) déclare une orientation précoce ou durant la scolarité, voire une « vocation » pour cinq d'entre elles : « enseigner, ça brûlait comme une passion. » [EE28, p. 335].

Les origines sociales, en majorité populaires (54,5%), ont pu avoir des conséquences sur le choix de la discipline. La langue comme vecteur d'intégration social majeur, a été le véhicule d'une mobilité sociale ascendante qu'elles tentent de transmettre aux élèves. Trois

enseignantes déclarent avoir eu des grands-parents ou des parents qui étaient analphabètes [EE12 ; EE14 ; EE65], l'une d'entre elles positionne ses origines familiales dans le lumpenprolétariat [EE12]. La maîtrise de la langue a été vécue comme l'aboutissement de stratégies familiales et personnelles dont le support a été l'école (Boudon, 2011).

Je me souviens des discours qu'il tenait (Le père) [...] Moi je ne suis pas en France pour me faire cracher dessus, là où je vais... vous apprenez ! [Enseignante de lettres. EE65, p. 843].

La culture littéraire, l'amour des livres, ont fondé la relation à la discipline et les enseignantes constatent une « paupérisation intellectuelle » [EE65, p. 861] continue des élèves. En ce qui concerne la lecture, cette activité a pu être perçue dans les classes populaires « comme passive et solitaire, est sans doute perçue par nombre des hommes comme une activité féminine » (Lahire, 1993a, p. 170), voire une perte de temps (Bourdieu & Champagne, 1992).

L'enquête TNS-Sofres¹⁷³ confirme la désaffection de la littérature par les élèves (Bentilola, 2004), la faible appétence des collégiens pour les livres oblige, le manque de relais dans la famille constituent une épreuve, obligeant les professeurs de Lettres à mobiliser des ressources créatives, « il ne suffit plus de transmettre quand les raisons d'apprendre sont le problème » (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p. 8). Les enseignants de lettres investissent du temps personnel dans la lecture de la littérature jeunesse pour préparer leurs élèves au « défi lecture »¹⁷⁴ afin de susciter l'envie de lire, que ce soit au collège ou au domicile, en créant une émulation par la valorisation des élèves lecteurs. Les ouvrages classiques sont diversement abordés, cependant certaines enseignantes maintiennent, par une volonté parfois tenace, l'étude de textes référents.

Parler de Victor Hugo ou de Chateaubriand c'est difficile [...] Donc on fait des extraits parce que j'ai eu du mal à laisser tomber, vu ma formation, les classiques ! Je veux quand même qu'ils aient entendu parler de, de choses qui sont quand même fondatrices de la culture. [Enseignante de lettres. EE70, p. 936].

Pourtant, les classiques peuvent être encore abordés, là où la trame narrative place l'expression romanesque sous le signe d'une coïncidence avec les conditions de vie des élèves. Le déplacement de l'intérêt des élèves pour la lecture se manifeste vers le singulier:

« Poil de carotte » ça marche, il est toujours là ! [...]. Ça marche, on sait pourquoi ça marche. Parce que c'est un gamin qui est malheureux, voilà, bon. « Les misérables » d'Hugo avec les quatrièmes, ça marche à fond ! Ben ouais, parce que voilà... problème de souffrance sociale... ils se reconnaissent dans ce qui se passe, la misère, peut-être. [Enseignante de lettres EE11, p. 126].

¹⁷³ Enquête TNS-SOFRES, octobre 2003. La littérature recueille 10% de réponses positives chez les élèves, 8% chez les parents et 14% chez les enseignants.

¹⁷⁴ Dispositifs pour inciter à la lecture cursive - Réseau Canopé. Source <https://www.reseau-canope.fr>.

Deux extraits d'entretiens se rapportent à Victor Hugo ; le premier se réfère à la difficulté du texte préparant les élèves au lycée, le second s'attache aux contextes sociaux. Deux entrées distinctes, non contradictoires, nécessitent un investissement lourd des enseignants dans les phases de préparation, scénario et correction. Les exigences sont toujours présentes et semblent corrélatives des parcours de formation des enseignantes quant à la sélection des textes étudiés et des activités proposées. Le choix des formes d'intervention que font les enseignants en fin de carrière du sens des apprentissages ne consiste pas à tendre aux élèves un miroir de leur propre expérience qui les enfermerait dans leurs propres conditions de vie, mais d'ouvrir le discours par le « dedans » en le réactualisant. La désaffection de la langue, son éloignement rend l'enseignement de la littérature indispensable et fécond par les tactiques, les ruses que les enseignants en fin de carrière mettent en œuvre pour susciter l'intérêt et l'enrôlement des élèves :

Ma théorie c'est que : On tient une classe si on a des contenus dans ses cours. Si on intéresse les élèves et quand on a de la culture personnelle ils ne demandent que ça ! Alors ce n'est pas suivi d'effet, ils retiennent peut-être pas, mais sur le moment ça les intéresse !
[Enseignante de lettres EE29, p. 366].

La déception éventuelle concerne les résultats éphémères confinés dans la classe sans qu'une prolongation dans la sphère familiale permette la conservation des acquis. Les évaluations confirment la faiblesse du travail individuel et personnel hors de l'école, la mise en place de dispositifs internes tente de suppléer le manque de travail personnel.

L'utilisation de l'écrit institué par les ouvrages (journaux, revues, livres) mis à disposition dans la sphère familiale orientent les rapports à la forme écrite et à la lecture (Lahire 1993, 1993a ; Bernardin, 2013). L'écrit reste le premier support utilisé à l'école. La faiblesse du vocabulaire, les règles de grammaire et l'orthographe sont des empêchements à une bonne acquisition de la langue. Les programmes nationaux, les pratiques enseignantes et les demandes de l'inspection se recomposent selon de nouveaux formats qui intègrent ces lacunes. Les activités proposées limitent la prise de notes.

Il faudrait que je change si je veux un peu durer là-dedans, c'est que je travaille beaucoup sur la prise de notes avec les grands et pas avec les petits et ça... ils ne supportent pas quoi ! Ça leur a fait mal au poignet. [Enseignante de lettres. EE67, p. 893].

Les traces écrites utilisent des voies simplifiées, les échanges oraux sont privilégiés mais la stabilisation des acquisitions demeure ténue. Les activités s'accordent à une pratique expérientielle spécifique ; une enseignante propose à titre d'exemple, une animation ayant

pour finalité la conjugaison des verbes avec la mise en place de procédures très cadrées : travail individuel, en binôme puis en quartette dans un temps donné. [EE30, p373-374]. Une méthode consommatrice de temps mais qui permet de meilleures acquisitions. Les techniques pédagogiques s'inventent au quotidien en mobilisant une plasticité qui accepte la distorsion entre un travail prescrit et la réalité immédiate de la classe :

Je devais leur projeter, quelque chose... ça n'a pas marché donc j'ai sorti, j'ai ouvert un autre tiroir. Je me suis dit : Il faut absolument faire autre chose.
[Enseignante de lettres EE30, p. 382].

L'enseignement de la langue française s'adapte aux contextes et aux situations par des adaptations spatiales, recompositions de groupes, choix de textes dans les programmes : les réorientations sont puisées dans une grammaire de l'action forgée par la longue expérience en éducation prioritaire. La mobilisation permanente accroît la fatigue, cependant la plupart des enseignantes réfutent le qualificatif d'« usure » et lui préfèrent celui d'« usage ». [EE28, p. 345]. En effet, le travail enseignant n'est pas une simple exécution de règles ou de prescriptions, c'est aussi un « usage de soi » (Schwartz, 2009). Les tactiques pour engager les élèves dans les activités sont inhérentes au métier et aux environnements de l'éducation prioritaire. Les ajustements, l'invention au quotidien, font de cette discipline qui porte pour les élèves les stigmates des échecs antérieurs, un « art de faire », un exercice d'équilibriste. Il s'agit d'un savoir en situation, d'un art de combiner par la connaissance précise des circonstances (Schwint, 2005). Les événements inopinés requièrent la ruse, les enseignants en fin de carrière se « débrouillent à tout prix » avec ce qui arrive pour maintenir l'attention des élèves et garder le contrôle des activités pédagogiques.

Le travail au quotidien fatigue, mais le rapport au métier reste bien « vivant » dans la constance et le plaisir d'enseigner, cependant, certaines déceptions sont aussi présentes. Une enseignante de lettres classiques au seuil de la retraite résume ce plaisir.

Moi je dis que ce métier me manquera beaucoup ! [...] Ce, ce métier... a été très important pour me positionner dans la société ! Je sais pas si je m'exprime [...] Je pense que j'étais assez fière, si ça ne paraît pas... assez fière, assez fière d'être prof !
[Enseignante de lettres EE70, p. 937]

Les altérations au plaisir se situent dans les corrections des copies qui exigent beaucoup de temps et sont le revers des préparations génératrices de création.

Je sais déjà que moi pour corriger un paquet de rédac de troisième je mets sept heures ! Je réécris tout, car les gamins ne font pas les mêmes fautes d'expression. Si on se contente de mettre que la correction : « vous mangez e-z parce qu'il y a vous, ça ne dit pas pourquoi ce n'est pas mangé, donc je vais lui écrire » même si cela ne sert pas à grand-chose... mais voilà, bon. Moi j'adore préparer des cours, après c'est la masse de corrections qui me... qui est très, très lourde. [Enseignante de lettres. EE15, p. 163].

Le surcroît de travail, souvent réalisée au domicile est chronophage. C'est la part ingrate du métier, « les corrections ça me tue. » [EE15]. Cette composante invisible du travail peut établir des frontières perméables entre la sphère professionnelle et la sphère privée, lors des corrections au domicile ; les « élèves sont là » [EE11, p. 125]. Les temps de corrections au domicile font refluer les situations de classe, l'enseignante peut « râler, hurler » [EE65 p. 856] à la lecture des devoirs qui renvoient l'enseignant au fait d'avoir été écouté et compris ou non par les élèves. L'aboutissement du travail correctif, dont il faudra vérifier qu'il a été bien lu et recopié, traduit la présence de l'enseignant dans la classe et l'écoute qu'il a suscitée.

Des comportements qui font douter de l'utilité de la correction mais qu'il faut cependant effectuer afin de satisfaire une éthique du métier.

Les exigences demeurent sur les demandes relatives à la grammaire et l'orthographe. [EE62, p. 789]. Cependant, d'autres contenus sont moins traités puisque les acquisitions de maîtrise de la langue requièrent plus de temps d'apprentissage (travail de groupe, révision en classe, etc.). Nous avons noté dans les entretiens que le vocable d'« exigence » ne se réfère pas obligatoirement aux contenus, il peut intégrer aussi la conduite de classe :

Ensuite quand je dis que je ne baisse pas mes exigences, c'est par rapport à ma façon de fonctionner avec les élèves. [Enseignante de lettres. EE65, p. 863].

La baisse des contenus à l'issue du dernier cycle du collège est admise en creux par les enseignantes qui s'efforcent de construire un socle permettant à certains élèves de poursuivre au lycée. L'institution peut cependant avoir des appréciations tronquées sur les contextes de l'éducation prioritaire, et plus spécifiquement sur l'enseignement des langues anciennes distinctives de filières élitistes.

Parce que l'inspectrice m'avait posé la question ! Elle m'avait dit : « Vous faites réellement des cours de latin-grec, dans cet établissement? » Et oui, je faisais vraiment des cours de latin et de grec et... ça passait très bien. [Enseignante de lettres. EE62, p. 787].

Les enseignants de l'éducation prioritaire en fin de carrière peuvent avoir des ambitions pour leurs élèves à qui elle fait parfois défaut, et formuler des exigences en termes de contenus comparables à d'autres environnements. La vision des corps d'inspection sur les contextes de l'éducation prioritaire acte parfois d'une forme de misérabilisme en ce qui concerne les publics.

Une inspectrice, on attend qu'elle nous donne des outils, enfin, moi, je, j'attends de mon inspectrice qu'elle nous donne des conseils ! Eh ben en fait non ! « Ah ben, les pauvres petits... vous ne vous rendez pas compte du contexte sociopolitique... » et moi je me souviens quand j'ai été inspectée par cette inspectrice, c'était avec une classe de troisième et je travaillais sur l'autobiographie [...] Ils avaient vraiment bien accroché au texte de Philippe

Lejeune, le pacte autobiographique [...] et au moment de l'entretien l'inspectrice me dit : Le pacte autobiographique, s'ils ne le savent pas... [Enseignante de lettres. EE65, p. 862].
Le discours de l'inspectrice, elle vient maintenant voir le brevet blanc... Quel sujet on a choisi. S'il est trop difficile elle fait enlever certaines questions, là, oui.
[Enseignante de lettres. EE62, p. 805]

Le regard « misérabiliste » porté sur les élèves les atteint car il les englobe alors que les enseignantes de lettres déclarent avoir des exigences pour leurs publics dans leurs demandes à l'encontre de l'institution qui semble admettre tacitement une baisse des prétentions pour les élèves de l'éducation prioritaire et entériner une partition inégale des contenus. Toutefois, les pratiques enseignantes en fin de carrière laissent envisager une baisse des contenus et témoignent des tensions entre les visées pédagogiques et la réalité d'exercice.

L'introduction des nouvelles technologies a permis d'autres usages, mais une majorité d'enseignantes de lettres en fin de carrière ont eu des difficultés à employer ces nouveaux outils, contrairement aux nouvelles générations. L'attachement aux livres qui composent leurs principales ressources n'empêche pas l'usage d'Internet. L'emploi des matériels informatiques peut rester cependant problématique, en termes de compatibilité (formats des fichiers, clefs USB, connectique avec le vidéoprojecteur), et ces objets techniques occasionnent des perturbations dans les interventions en classe [EE12].

Les ressources se situent dans les projets culturels en équipe, l'accueil d'auteurs en résidences, les ateliers théâtre ou philosophique, mais aussi des dispositifs comme le « groupe de parole », la journée « souple ». Ces modalités d'intervention permettent une accalmie dans un quotidien très sollicitant et accroissent la motivation lorsqu'elles sont intégrées à l'emploi du temps.

Les enseignantes des disciplines littéraires en fin de carrière ont en commun l'intégration dans leur pratique des conditions de vie de leurs élèves et incorporent une dimension éthique et sociale forte. Une attitude bienveillante correspond à une attention portée à leurs publics :

J'ai l'impression, alors c'est parfois dans l'empathie, que bon, il y a des gamins qui vivent des situations très difficiles oui... et puis en même temps j'ai vu que ce sont des élèves qu'on peut aider et qui peuvent réussir, franchement ! [Enseignante de lettres. EE65, p. 856].

Il s'agit d'un équilibre à trouver pour être à l'écoute tout en se protégeant, et prendre en compte les singularités dans la masse :

La douleur des autres, le poids des autres, le poids des autres, n'est pas le nôtre ! [...] Moi je pense qu'un professeur qui n'arrive pas à se détacher et à regarder ça, comme... comme son

travail, ce qu'il a à faire, et qui prend pour lui les problèmes, il ne peut pas survivre ! Il faut vraiment arriver à prendre cette distance. [Enseignante de lettres. EE30, p. 386].

La prise de distance se construit avec les expériences, parfois douloureuses, mais constitutive d'une professionnalité renouvelée dans la mesure où l'enseignante de Lettres fait confiance à ses choix en situation. Les enseignantes de lettres témoignent dans les entretiens, de ces « petits rien » qui mobilisent ce « savoir-faire discret » au moyen d'une attention particulière et de gestes furtifs : un regard, un sourire, une proximité. Les attentions apportées par les enseignantes de lettres à leurs élèves semblent plus prononcées ; elles ne sont cependant pas propres à de cette discipline et semblent plutôt liées à des individualités. La reconnaissance par les élèves de la bienveillance de leurs enseignants se concrétise par des petits cadeaux qu'ils offrent et qui émeuvent leurs professeurs [EE11 ; EE28 ; EE29 ; EE62 ; EE65 ; EE70 ; EE71]. Cette reconnaissance est une ressource importante pour durer en fin de carrière en éducation prioritaire.

Le dilemme posé par la prise en compte de la vulnérabilité des élèves parfois en grande difficulté scolaire est au centre des débats autour de l'éthique du care (Garrau & Le Goff, 2011), et nécessite de dépasser les rapports de domination et de dépendance comme figure du lien social. Les établissements labellisés en éducation prioritaire accueillent des élèves en « situation de vulnérabilité ». La « non-domination est en effet un bien social qui ne peut se réaliser que dans un contexte d'interdépendance » (Garrau & Le Goff, op.cit., p. 150-151) et constitue l'une des priorités du travail du care dans les contextes de l'éducation prioritaire. Des travaux s'engagent afin de penser le travail enseignant différemment. (Usclat, Hétier & Monjo, 2016).

La ressource principale des enseignantes de Lettres en fin de carrière se situe dans l'amour de la langue et le désir de mettre les savoirs à la portée des élèves de l'éducation prioritaire. Langue et savoirs sont pour elles de puissants vecteurs d'intégration d'accès à la culture et au monde. Ce sont ces enjeux sous-jacents de la langue qui les animent et réfèrent à un idéal de justice selon lequel les élèves de l'éducation prioritaire ont droit à cette connaissance. Les épreuves auxquelles ces enseignantes de Lettres sont confrontées sont l'ampleur de la charge de travail notamment pour la, création de cours à la portée des élèves, et des corrections consommatrices de temps et d'énergie. En outre, elles souffrent parfois d'avoir à affronter le regard misérabiliste de l'institution sur les élèves qui laisserait supposer que des contenus moins élaborés seraient suffisants.

L'effectif des langues vivantes (hors FLE) est constitué de dix enseignantes de langues vivantes (76,9%) et trois enseignants (23,1%) sont dans une situation similaire vis-à-vis des parcours universitaires. Quelques enseignants, par inclination vis-à-vis de l'école, admettent qu'ils ne l'ont jamais quittée :

J'aime l'école. J'ai toujours aimé l'école. J'y suis depuis l'âge de quatre ans... je suis jamais sortie de l'école, j'ai jamais fait autre chose que l'école !
[PEGC Lettres-Musique. EE21, p. 250].

Les débouchés concernant les métiers de la traduction littéraire restent très difficiles d'accès, il reste les emplois dans les administrations ou les entreprises privées. Le groupe des professeurs de langues est constitué de : sept anglicistes, deux germanistes, trois hispanisants et un lusophone. Deux enseignantes seulement ont exercé une activité professionnelle antérieure dans le secteur privé [EE25 ; EE63], les autres ont opté pour l'enseignement à l'issue du parcours universitaire ou en étant lectrice à l'étranger [EE30].

La principale difficulté que les enseignants de langues vivantes rencontrent est la faible maîtrise de la langue française (vocabulaire, grammaire et syntaxe) qui se répercute sur les apprentissages des langues étrangères. Le passage de l'écrit (basé sur la littérature) à une forme orale a été un progrès, mais les contextes d'enseignement, lorsque les élèves sont en classe entière, limitent les échanges entre l'enseignant et les élèves.

Mais moi, je reste jusqu'à la retraite si on me dédouble les effectifs ! Si on me les dédouble comme les profs de sciences, de techno, si on nous les met à quinze élèves, quinze au maximum ! On en a vingt-six à l'heure actuelle, officiellement c'est 26 ! Si on me les met à treize, moi je reste là ! Je ne change pas ! [Enseignante d'anglais. EE25, p. 302].

Les épreuves que rencontrent les enseignants de langues vivantes se situent dans la distribution égale de la parole lorsque les dédoublements ne sont pas réalisés. Les CP des écoles primaire en REP⁺ seront dédoublés pour la rentrée 2017 comme le maintien des classes bilangues en collège¹⁷⁵. Toutefois, les dédoublements lorsqu'ils sont faits favorisent le maintien des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire.

Les enseignants en fin de carrière de langues étrangères ont très vite vu l'intérêt d'utiliser les matériels numériques qui ont facilité les préparations et la pratique des activités en classe. Ils se distinguent de leurs collègues de lettres classiques ou modernes qui ont eu plus de difficulté d'adaptation aux TICE, les livres restent pour les plus âgés, le support qu'ils privilégient.

¹⁷⁵ L'arrêté du 16 juin 2017 relatif à l'organisation des enseignements dans les classes de collège a été publié au Journal officiel du 18 juin

Si l'emploi des outils numériques a facilité le travail des enseignants de langues vivantes en fin de carrière, les dédoublements trop rarement mis en place entraînent de la fatigue et sont des obstacles pour rester en éducation prioritaire.

CONCLUSION

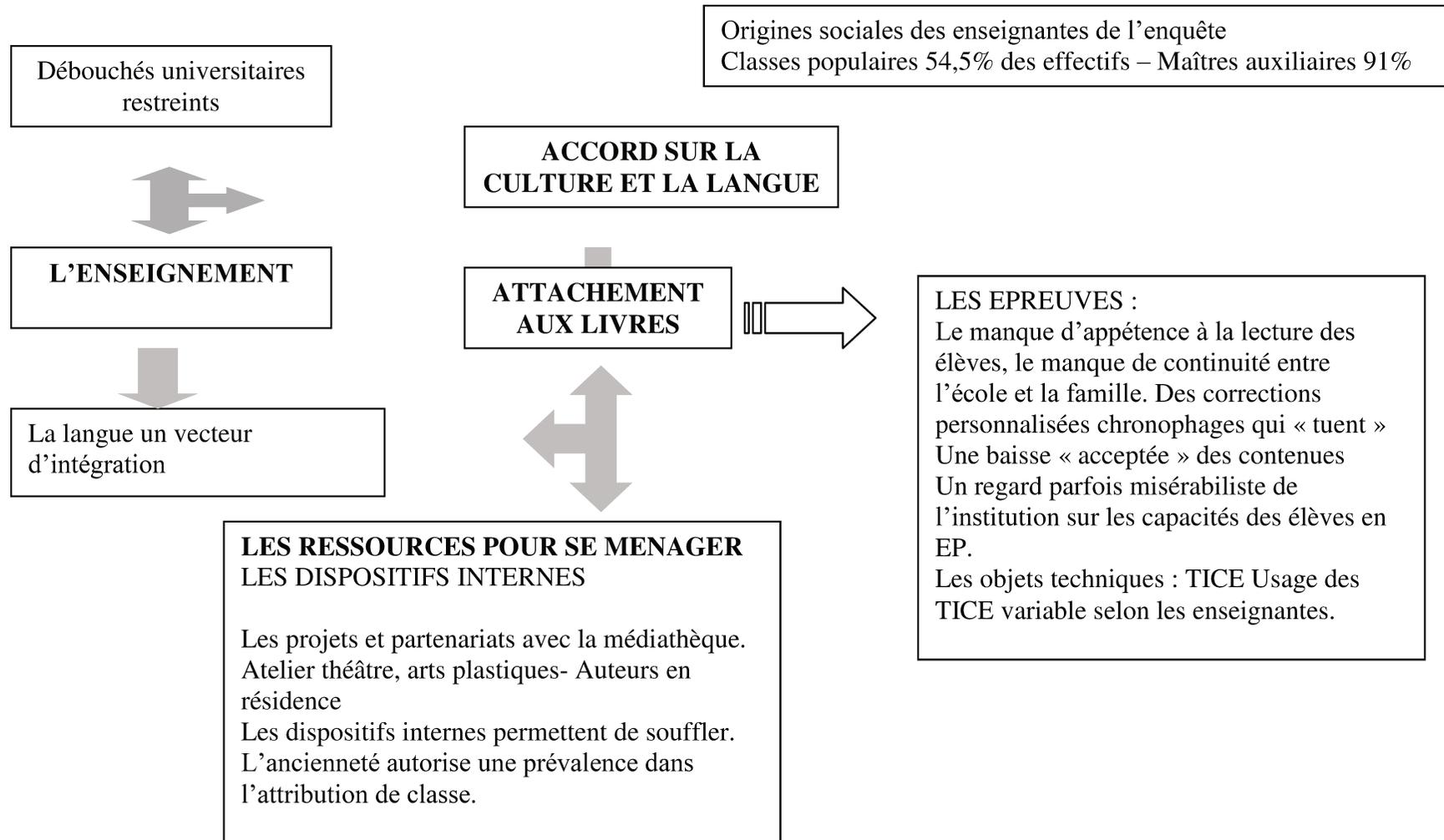
La langue permet la socialisation des individus. En ce sens elle est indispensable à leur intégration sociale et professionnelle, et constitue le socle du métier des enseignantes de lettres. Cependant, la transmission des contenus scolaires se réalise principalement par la forme écrite, malgré l'affaiblissement de l'intérêt des élèves pour les livres. Or lire n'est pas une activité qui va de soi pour les publics de l'éducation prioritaire, l'intégration de l'écrit et l'acquisition de la langue requiert un engagement important pour les enseignantes en fin de carrière. La composition des publics de l'éducation prioritaire incorporant une part croissante de « vies inégales » (Fassin, 2018), familles migrantes, déracinées, qui renouvellent les classes populaires. La langue maternelle est bien « automobile » (Derrida, 1994) car elle est transportée avec l'individu dans sa migration et demeure le lien à ce qui a été abandonné. Les enseignants de Lettres modernes ou classiques sont confrontés à des difficultés qui sont liées à l'absence de continuité des pratiques de lecture entre l'école et l'espace familial, c'est ce qui fait épreuve. Le travail de préparation, de correction s'alourdit et consomme beaucoup d'énergie occasionnant un surcroît de fatigue. Les enseignantes en fin de carrière pour se ménager simplifient leurs interventions et vont à l'essentiel. Les projets avec les auteurs en résidence, les ateliers littéraires, les clubs de théâtre sont des lieux de ressources pour les enseignantes en fin de carrière facilitant l'implication des élèves plus motivés. L'incorporation des TICE aux pratiques enseignantes a pu occasionner des épreuves pour certaines enseignantes alors que d'autres les ont intégrées avec l'aide des nouveaux enseignants. Malgré les difficultés nombreuses, les enseignantes de Lettres les plus âgées disent vouloir rester par l'attachement qu'elles ont à ces élèves.

Les enseignantes et enseignants de langues vivantes sont confrontés aux déficits de la langue française qui complique leurs interventions. L'apport des nouvelles technologies [TICE] a pu simplifier le travail, mais la priorité donnée aux

apprentissages oraux l'a sensiblement complexifié lorsque la classe n'est pas été dédoublée. L'absence de dédoublement ne favorise pas le maintien en éducation prioritaire, la fatigue est plus présente avec l'âge en fin de carrière.

Nous présentons en page suivante un schéma synthétique des enseignantes de Lettres en page suivante.

LES ENSEIGNANTES DE LETTRES : LA LANGUE EN PARTAGE



3 L'ENSEIGNEMENT DE L'HISTOIRE : UNE LOGIQUE CIVIQUE

Les historiens-géographes constituent un groupe de dix enseignants (six femmes et quatre hommes), ils se sont tous présentés comme historien plutôt que géographe. Une population stable dans la durée, l'ancienneté se situe en moyenne à 18,4 ans pour les enseignantes et 28,3 ans pour les enseignants (nous avons exclus deux enseignants nouvellement arrivés à la suite de mutations : deux et cinq ans). La moitié a débuté dans l'Education nationale avant l'instauration de l'éducation prioritaire. Aucun n'a exercé un métier avant de devenir enseignant, certains n'ont jamais quitté l'école par inclination sentimentale. Une enseignante résume bien son parcours.

Parce que je suis historien de formation et j'avoue que j'ai passé, je suis à l'école depuis l'âge de trois ans et j'ai passé seulement une année dehors [Le service militaire] et je me dis à 47 ans je suis toujours bloqué en troisième... C'est pas glorieux mais changer de métier que faire? [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 443].

Les parcours scolaires et universitaires, comme pour les professeurs de lettres, enferment les historiens vers une seule voie : l'enseignement ; ce n'est pas le cas des géographes qui trouvent plus aisément des emplois dans les filières de l'aménagement du territoire. Un enseignant est devenu permanent syndical à la CFDT, prolongement d'une activité politique. La discipline de l'histoire et géographie constitue-t-elle une variable disciplinaire qui fasse rester, comme cela semble être le cas en lettres ?

Les valeurs de la République sont inscrites dans les discours des historiens d'autant qu'ils assurent assez souvent, en plus de l'histoire-géographie, l'enseignement de l'éducation civique devenu « enseignement moral et civique » [EMC]¹⁷⁶. Ces valeurs sont aussi soutenues par des convictions fortes mises au service des élèves et de la communauté de travail. C'est un point relevé comme positif par les enseignants d'histoire et de géographie

Il y en a eu dans cette maison, au moins deux qui étaient des gens qui étaient des républicains, j'allais dire « enflammés ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 188].

Lorsque les politiques de gouvernance d'un établissement laissent apparaître des dysfonctionnements, avec par exemple l'émergence d'un racisme rampant, les enseignants d'histoire et de géographie en fin de carrière sont des opposants parfois virulents et peuvent aller jusqu'à l'épreuve de force.

¹⁷⁶ L'enseignement moral et civique [EMC] au Bulletin officiel spécial du 25 juin 2015. Le BO spécial n° 6 du 25 juin 2015 présente les programmes définitifs d'EMC pour toutes les classes.

C'était en conflit ouvert. Ça quand même fini chez l'inspecteur d'academie pour un entretien... Donc moi... racisme, je peux pas !
[Enseignante d'histoire-géographie. EE42 p. 539].

Les conflits apparaissant, ils peuvent constituer des épreuves professionnelles, voire de force. Nous avons constaté dans les entretiens que les historiens-géographes s'érigent en garants d'une justice républicaine. Les historiens travaillent à la déconstruction de références chez les élèves, souvent centrées sur l'argent qui fait défaut dans les familles.

L'action dans la durée par une présence longue permet de construire d'autres modèles de valeurs à promouvoir par l'école, comme étant non pas une morale du bien, mais « une morale du juste (ou morale du vivre ensemble) » (Prairat, 2016, p. 71) et de constater les effets produits sur les publics. Les enseignants accréditent la stabilité dans l'établissement qui tisse des relations plus personnelles et une connaissance des familles. Rester dans les environnements de l'éducation prioritaire conforte un sentiment d'utilité et valide l'engagement par une « logique civique rapprochée ». Les familles, la fratrie et pour les plus anciens, le renouvellement générationnel parfois, constituent la trame d'une reconnaissance qui nécessite du temps pour s'établir entre les publics des quartiers populaires et les représentants de l'école. Toutefois, la durabilité dans le collège ne constitue pas l'appartenance à un même milieu, cette idée reste illusoire.

J'étais mal parce que j'avais un peu fondé ma carrière là-dessus, sur le fait d'être intégré dans ce milieu et puis en même temps on se sent rejeté, ça fait, ça fait drôle quoi... Mais, mais c'est... jamais complètement joué ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 34].

Certains enseignants soutiennent que la connaissance des environnements familiaux des élèves est illusoire, ils n'aperçoivent que « l'écume » des individus. [EE17, p. 195]. Le militantisme qu'il soit politique, pédagogique ou basé sur les convictions personnelles s'associe à un paradigme de justice. Ils tentent, par la stabilité de combler les déficits scolaires, culturels et construisent une réflexion critique face aux faits sociaux. Les enseignants d'histoire et de géographie constatent une pérennisation de deux écoles : l'une qui tente d'apporter un socle commun afin de permettre aux élèves de poursuivre leurs études pour s'insérer, l'autre qui reconduit les distinctions entre les individus dans l'espace social au service des héritiers. (Bourdieu & Passeron, 1994). Les statistiques montrent que les constats établis il y a plus de cinquante ans restent d'actualité. Les enseignants en fin de carrière disent tenter de colmater les brèches et, pour la plupart, que leur présence dans les environnements de l'éducation prioritaire relève de l'utilité civique.

Les historiens intègrent en creux des éléments de leur parcours personnel dans leurs interventions, une conviction mise en partage avec les élèves, soutenu par l'idée de l'exemplarité.

Ce que je transmets le plus c'est « qui je suis », et donc plus ma vie personnelle est riche et intéressante, plus ça le fait avec les élèves.

[Enseignante d'histoire-géographie. EE18, p. 212].

Selon Prairat, la « valeur ne s'impose pas, elle se propose. Elle est ultimement choisie parce que le maître sait la rendre désirable. Il n'y a pas de transmission de valeurs sans exemplarité » (Prairat, op.cit, p. 77). Ce point de vue se retrouve chez des répondants [EE17, p. 186]. Les épreuves des parcours de vie des élèves affectent les enseignants qui repèrent les « failles » [EE06, p. 64]. Les enseignants d'histoire en fin de carrière dans l'éducation prioritaire ont construit une solidité intérieure ; les situations compliquées ne s'apparentent pas à des épreuves, mais sont constitutives de l'ordinaire du travail et occasions de développer la réflexivité des élèves. Les historiens par leurs trajectoire personnelle disent « se devoir à l'autre » [EE02 ; EE06 ; EE17 ; EE18 ; EE42 ; EE77] avec une visée citoyenne plus poussée que les autres enseignants.

Au regard de « l'immensité » du programme d'histoire les enseignants en fin de carrière opèrent des choix qu'ils justifient autour de fondamentaux clairement identifiés dans le programme. En début de carrière les prescriptions des programmes ont pu être vécues comme des épreuves professionnelles, finir en temps voulu, respecter les demandes des inspecteurs. L'avancée en âge module la perception qu'ils ont des programmes à travers l'hétérogénéité des élèves, leurs références culturelles amoindries. En fin de carrière les enseignants établissent une réelle distance avec les programmes au profit du sens de l'histoire.

C'est de leur faire comprendre que le monde est complexe, c'est ça la complexité du monde. On ne peut pas juger les choses en deux minutes, que ça sert à rien de porter des jugements hâtifs etc., que c'est très compliqué et que si l'on veut vraiment porter un jugement il faut d'abord bien connaître la situation. Donc j'essaie de montrer l'articulation, la complexité des situations, toujours. » [Enseignant d'histoire-géographie. EE49, p. 621].

Le professeur d'histoire ne raconte pas des histoires, il établit les passerelles temporelles entre des époques révolues et celles plus contemporaines dont il est le témoin. Il permet aux élèves de comprendre, de comparer entre deux périodes des notions qui fondent la République et la société :

Donc je vais prendre en compte, mes élèves comme de futurs citoyens, membres de la société, par rapport à ce savoir, et je vais pas me scléroser dans ce savoir-là !

[Enseignant d'histoire-géographie EE17, p. 201].

Le retrait de la dimension politique dans les banlieues se concrétise par des taux d'abstention à la moyenne nationale plus important d'environ 15 % (Braconnier, 2010). La participation lors des dernières élections indique un taux d'abstention plus important dans les zones urbaines sensibles (Schaefer, n.d.). L'édification d'une conscience citoyenne réflexive est pour les enseignants d'histoire, de géographie et d'EMC l'une de leurs préoccupations. Certains qualifient le déficit de citoyenneté d'épreuve :

Mais là où c'est une épreuve, c'est se dire...ils vont voter quoi ! Et pour moi c'est pas possible quoi, que les parents soient comme ça et que le gamin soit comme ça... le gamin il a intérêt à changer ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 443].

Ce qui fait épreuve chez les enseignants d'histoire et géographie, d'EMC serait un déficit, chez les élèves de l'éducation prioritaire, d'une culture citoyenne plus présente dans ces contextes. La situation socioéconomique des familles peut être un frein, les préoccupations des enfants sont ailleurs. La ressource pour les enseignants en fin de carrière de cette discipline se situe dans les projets et les partenariats.

CONCLUSION

L'immensité du programme et son impossible achèvement provoque un vertige face à l'accomplissement de la tâche chez les enseignants d'histoire, de géographie et d'EMC en fin de carrière en éducation prioritaire. Ils ont donc construit des approches plus concises, plus « ramassées », qui consiste à aller à l'essentiel. Il s'agit fondamentalement pour les enseignants d'histoire géographie d'un arrangement avec soi-même dans les priorités données par rapport aux contenus et à leurs mises en forme. Leurs interventions se fondent sur les valeurs d'une République qu'ils mettent en partage avec les élèves en insistant sur les enjeux sociaux actuels à partir d'événements historiques antérieurs. Ils ne sont pas là pour raconter des histoires, mais expliquer l'Histoire dans un présent actualisé. Ils ne réfutent pas les programmes mais l'inconséquence de leurs mises en œuvre et les « figures imposées » par l'Education nationale. L'avancée en âge leur fait délaissier un savoir encyclopédique pour l'acquisition de méthodes, d'outils permettant d'effectuer des transferts réflexifs : un savoir-faire plutôt qu'un savoir institué.

Ils constatent, comme leurs collègues, la montée des communautarismes, la ghettoïsation des quartiers et tentent de rendre et compréhensible les valeurs de

la République dont ils veulent garantir la pertinence par leur exemplarité. Ils ne s'érigent pas en modèle mais en témoin de valeurs rendues désirables. Ce rôle a une grandeur qui les fait tenir.

Nous présentons ci-dessous un schéma synthétique des enseignants d'histoire et géographie.

SIXIEME PARTIE :

RESSOURCES CONSTRUITES POUR DURER EN REP POUR L'ENSEMBLE DES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE

Le vieillissement et la pénibilité au travail sont l'objet de recherches nombreuses. En ce qui concerne les enseignants elle a été abordée avec la double problématique : vieillir au travail et par le travail (Cau-Bareille, 2009, 2012). Les fins de carrière interrogent ce double aspect celui du corps qui se transforme avec l'âge et le coût du travail dû aux prescriptions. Aujourd'hui, les enseignants en fin de carrière de la population enquêtée considèrent majoritairement que leurs élèves sont d'abord des enfants, mais ils estiment que leurs conditions sociales et familiales se sont sensiblement dégradées, les attitudes se sont modifiées, notamment avec la montée des culturalismes. Les enseignants de notre population, évoquent leur début de carrière en décrivant la posture du « maître » [EE08, p. 63] qu'ils ont adoptée face à des élèves dans la difficulté d'apprentissage. Les entretiens font apparaître la progression constante de comportements déficients qui nécessiteraient des prises en charges spécifiques.

De nouvelles ressources ont du être mobilisées par les enseignants en fin de carrière pour répondre à la part croissante du métier qui ne relève plus entièrement du domaine didactique. Elles ont pu être acquises en formation, mais appartiennent aussi à l'individu dans sa construction personnelle, dans sa capacité à répondre aux événements, aux épreuves lorsque les situations sont caractérisées comme telles. Les enseignants estiment que leur « solidité intérieure » est décisive. Elle a pu se construire en amont de leur prise de fonction au collège, dans les parcours de vie des individus. Ils ont forgé des attitudes pour être « costaud » [EE51, p. 653] remarque un enseignant de mathématiques ou une professeure d'EPS [EE40] qui a mis cinq ans à construire une robustesse en puisant dans son expérience de sportive de haut niveau [EE40, p. 505]. La solidité est l'expérience de la force humaine « peut donner assurance et satisfaction, elle peut même devenir une source de confiance en soi. » (Arendt, 1983, p. 191). Toutefois, cette solidité acquise par un sportif de haut niveau, n'est pas garante d'une durabilité.

Il était sportif de haut niveau, donc avec « *un mental d'enfer* » et il a dégringolé, en quatre, cinq mois, il a complètement craqué. [Professeur des écoles en SEGPA. EE32, p. 406].

La solidité dont parlent les enseignants en fin de carrière est une ressource constitutive des expériences individuelles, d'équipe, sa constance est requise pour durer en éducation prioritaire. Certains élèves ont des parcours fracturés, ils ont vécu et vivent des épreuves qui complexifient les interactions en classe. Ce qui compte pour des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire c'est admettre l'amour comme ressource si ce n'est comme une

compétence dans ce métier de la relation. Il faut aimer les élèves pour tenir, sinon il faut partir [EE25, p. 301]. L'amour des élèves [EE03, p. 39] ou des enfants [EE20, p. 229] fait rester.

Face à la complexité des environnements des collèges de l'éducation prioritaire, la construction des individus (Martuccelli, 2006, 2002) serait-elle une ressource suffisante pour durer dans le métier ou bien faudrait-il certaines « dispositions » (Lahire, 2002) ? Les ressources ne se construisent-elles pas aussi ailleurs ? Les organismes de formations, les collectifs de travaux, l'auto-formation, les réseaux ne sont-ils pas des espaces où puiser la ressource nécessaire pour durer dans le métier ?

CHAPITRE 1
UN PROCESSUS DYNAMIQUE DE
DEVELOPPEMENT DE LA PROFESSIONNALITE DES
ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE.

1 EXPERIENCE ET COMPETENCES DANS LES SITUATIONS DE TRAVAIL

Les enseignants en fin de carrière de notre population font souvent référence à l'expérience ou aux compétences qui seraient spécifiques de ces environnements. Pour rester en éducation prioritaire une distance aux événements doit être construite, ne pas se laisser submerger par des réactions émotionnelles, même si la part émotionnelle est constitutive du métier.

En tout cas ce qu'il faut pour être ici, pour un équilibre nerveux... il faut être « zen » quoi. Il faut être très « zen » parce que quelqu'un voilà qui a une... je sais pas moi, on a vu des collègues en instance de divorce, on voit bien, ils sont... Des gens qui ont eu des gros soucis avec leurs propres enfants [Enseignante d'anglais. EE27, p. 332].

La compétence est une notion polysémique selon les approches utilisées et les domaines d'activité où elle s'exerce. (Klarsfeld, 2000). La compétence professionnelle des enseignants en fin de carrière s'est construite durant les parcours professionnels de façon diversifiée. La professionnalité s'inscrit dans son rapport avec la formation (Perez-Roux, 2011) et pose les enjeux de la professionnalisation (Wittorski, 2005). Bourdoncle (1990) définit la professionnalisation comme étant un processus de reconnaissance entre pairs de normes communes, d'exigences et de compétences construites sur des savoirs composites et complexes dans la carrière.

Les deux voies d'accès au métier d'enseignant, par l'auxiliariat et la formation instituée par les CPR, ENNA, IUFM pour le second degré et les Ecoles Normales pour le premier degré, définissent des formes de professionnalisation (Wittorski & Briquet-Duhazé, 2008). Les enseignants débutants construisent des identités professionnelles d'appartenance à une profession, à un genre professionnel (Clot, op.cit.). Les premières années mobilisent une professionnalité émergente (Jorro, 2011) pour les enseignants issus des organismes de formation par les esquisses de savoirs professionnels identifiés. Les maîtres auxiliaires sans formation initiale ont fondé une professionnalité « pratique » issue des savoirs d'action acquis dans les contextes d'instabilité et peu étayés par des cadres réflexifs.

1.1 Expérience : art de la mémoire

Le mot « expérience » désigne tout autant l'acquisition d'une connaissance des êtres, des choses par la confrontation à ce qui est extérieur à soi, que le résultat de cette acquisition dans la pratique de soi au « monde ». Une expérience pose le principe d'une dualité entre soi et le monde et « *l'expérience ne dépasse jamais le particulier, le contingent et le probable* » (Dewey, 2014, p. 135).

Ils ont des idées toutes faites sur le bilinguisme, qui sont peut-être très belles, mais moi je ne les partage pas ! Je leur ai dit que je ne les partageais pas ! Mais disons que ma formation elle *s'est faite, elle s'est faite sur le, « le tas » on peut dire, comme toute ma carrière s'est faite sur le tas*, et ça a été sans cesse une remise en question. Comment je peux faire? Ça, ça ne marche pas, faire autrement? [Enseignante d'espagnol. EE30, p. 374].

Les enseignants, en fin de carrière aujourd'hui, qui ont débuté comme maîtres auxiliaires ont été instruits par leurs expériences parfois difficiles. Pour le philosophe Jean-Luc Nancy la struction évoque les verbes « amasser », « entasser » (Nancy, 2011, p. 89). La struction est la première borne constituée de l'expérience comme l'ont évoquée des enseignants n'ayant pas eu de formation instituée. Apprendre « sur le tas » serait-elle une absence de mise en ordre immédiate d'une praxis entre savoirs d'actions et savoirs théorisés puis objectivés ?

On a toujours un modèle de référence qui est le Bac, premier diplôme universitaire et les enseignants qui ont appris le métier sur le tas, et qui donc ont reproduit un schéma universitaire qui était celui dans lequel ils avaient réussi et qui rassure, voilà ! [Chef d'établissement. ECE13, p. 1187].

Le modèle de référence, lorsqu'un enseignant débute dans le métier sans formation est celui qu'il a connu en tant qu'élève. Cela a été le cas de la majorité des enseignants de notre enquête, aujourd'hui en fin de carrière, qui ont débuté comme maîtres auxiliaires. Ceux qui ont été lauréats des concours, les PLP, PE, certifiés, agrégés ont construit une professionnalité conforme à un mode normé où l'ins-truction (Nancy, op.cit.) repose sur l'articulation entre la formation instituée par les organismes de formation et les expériences du terrain. L'alternance intégrative permet l'individualisation de la formation. Entre les deux, sont possibles les processus de construction et déconstruction, reconstruction successif générés par les expériences. Le développement professionnel se construit par les différentes confrontations lors de situations pédagogiques, éducatives et de leurs évaluations (Jorro, 2007). Le « surplus » non expérimenté de la réalité reste le champ des possibles à découvrir dans la carrière professionnelle, d'apprendre du métier, de soi même, des autres. Cette part non expérimentée peut faire rester les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire.

C'est l'envie de découvrir, d'apprendre, d'apporter, le travail en équipe, l'échange avec les profs, l'échange avec les élèves, tout ce qu'ils m'apportent, ce que je leur apporte, c'est ça qui fait rester. [Enseignante de musique. EE09, p. 100].

Mais l'excédent non expérimenté peut être aussi le lieu, même pour des enseignants en fin de carrière, d'une expérience qui peut faire défaut.

Ça se passait mal avec moi, que ceci, cela, et je pouvais pas du tout... c'était une cinquième, j'arrivais pas... je savais plus comment... voilà [...] je m'interrogeais en me disant : Il serait peut-être temps que tu poses la SEGPA. [Professeure des écoles en SEGPA. EE24, p. 283].

Les habitudes interprétatives de l'environnement (Zeitler, 2012) peuvent favoriser la construction d'un répertoire d'actions mobilisable en tant que ressource mais les habitudes peuvent être aussi des entraves qui font douter de sa capacité à tenir en éducation prioritaire. Les difficultés vécues par cette enseignante en fin de carrière ne peuvent être associées à un échec particulier dans une situation où une amélioration est attendue. « *C'est l'expérience elle-même, en tant que telle, qui est faillible et donc la faille est inévitable et irrémédiable.* » (Dewey, 2014, p. 138). Les élèves en rupture scolaire, par la résistance qu'ils opposent à la forme scolaire posent la question de la validité de l'expérience professionnelle.

Je me demande quelle expérience peut faire expérience ! Je me suis vraiment posé cette question : « *Qu'est-ce qu'il faudrait que je sache faire pour trouver le moyen de motiver, d'intéresser, de faire travailler les élèves, parce qu'ils sont là pour ça normalement?* » Et en fait, il y a une sorte de résistance constante, *je l'ai vue au brevet, je les ai surveillés au brevet, hier et avant-hier, ils ont la même attitude, c'est-à-dire qu'ils ont vu le sujet, ils ont pris le sujet, ils l'ont mis à côté, ils ont fait des cocottes en papier.*
[Une enseignante de lettres. EE30, 378].

Plusieurs alternatives, soit l'enseignant expérimenté intègre cet échec comme le sien et il devient « le drame humain du travail » (Clot, 2008, p. 63) d'une expérience ravalée et de sentiments contrariés, soit l'enseignant se distancie et fait de cet insuccès celui de l'institution, au sens de « groupements comportant des règlements établis rationnellement » (Weber, 1995, p. 55) dont ils ne sont que les acteurs. Entre les deux limites, toutes les variations sont possibles et permettent de rendre l'expérience de la « non-expérience » admissible par un travail réflexif. Il n'en demeure pas moins que l'expérience professionnelle peut se répercuter sur la vie personnelle et engendrer de la fatigue, de l'usure. Un enseignant, instituteur spécialisé en témoigne :

Mais pas seulement *l'expérience de la classe, l'expérience des rapports humains quoi. On sent d'une manière vécue ; je suis pas du tout dans le côté psychologique ! [...]* Parce que, certains élèves sont vraiment redoutables. *Ils n'ont rien d'autre à faire que ces dommages.*
[Professeur des écoles en SEGPA. EE68, p. 896].

L'expérience est aussi intérieure, émotionnelle et ne se limite pas à « *l'emprise intellectuelle sur les données sensibles* » (Esposito, 2000, p. 146). Le sujet vit l'événement extérieur à partir de son expérience intérieure qui échappe au savoir immédiat. Les entretiens soulignent cette dimension où il n'y a pas privation de l'expérience, mais de l'expérience comme une privation dans les situations que les enseignants vivent. Les enseignants traduisent l'« expérience de la non-expérience » (Blanchot, 1995, p. 311) en tant qu'épreuve individuelle et l'inscrivent dans la temporalité d'un parcours personnel et professionnel.

Parce que là, je me suis trouvé démuni, je, bon, je sais pas ce qui... *Non ça a pas duré et puis je pense aussi que sur le plan personnel j'ai, bon, il y avait des choses qui, qui s'effiloçaient quoi. [...] Parce que ça, ça joue énormément, même si on essaie de le, de le séparer, dans la mesure où on, on est dans le relationnel, ce que l'on est à certains moments, ce que l'on vit à certains moments, ben ça colore la relation qu'on peut avoir, même si, même si ça devrait pas ! [...] Par contre c'est vrai que moi je vois la différence quand je travaillais en bureau d'études. En bureau d'études on était en recherche, je sais qu'on passait des journées à pas pouvoir chercher, mais ça se passait bien, t'es devant un truc eh ben non, je trouve pas ! Bon je trouve pas. Quand t'es devant une classe tu, tu peux pas. Donc il faut, il faut qu'il y ait du répondant ! Et pour qu'il y ait du répondant il faut que toi tu sois sinon bien, au moins pas mal quoi. [Enseignant de technologie. EE45, p. 584].*

La relation à autrui nécessite donc une solidité intérieure de l'enseignant soutenant son engagement dans les activités. L'irruption d'événements imprévisibles susceptibles de contrarier ou d'empêcher l'activité (Clot, 2008), provoquant des effets de diverses nature, (troubles, émotions, replis sur soi).

Cependant, les enseignants en fin de carrière dans les entretiens font référence à l'expérience en tant que ressource professionnelle, à sa dimension éthique dans l'agir enseignant (Jorro, 2006) dans les contextes de l'éducation prioritaire. L'expérience dans le métier est mise au service de la transmission des savoir mais aussi dans sa composante éthique.

Cette expérience-là a mis en place des valeurs, une notion on va dire, fondamentale de respect entre l'adulte et l'élève et l'élève et l'adulte, et la perception de nos élèves quand on les reprend en groupe classe est tout le temps pertinente et je dirais même encore plus, c'est les élèves qui sont en rupture, parce qu'ils voient qu'on a le même discours en classe qu'on a là. [Enseignant d'EPS. EE02, p. 139].

L'expérience engrangée dans le parcours professionnel peut être un art de la mémoire lorsque la réflexivité, la discrimination construisent des compétences professionnelles permettant d'enrichir le répertoire d'actions.

1.2 Compétences : arts de faire

La compétence se réfère à l'agir individuel ou collectif dans une situation donnée, elle est « reconnue et attribuée par un tiers » (Wittorski, 1998, p. 2), c'est ce qui la différencie de l'emprise de la qualification. La notion de compétence vient de l'entreprise (Bronckart & Dolz, 2002) et migre dans la formation des enseignants avec l'apparition d'un référentiel des compétences¹⁷⁷ comme une « stabilisation durables des faits » (Latour, 2006, p. 174). L'exigence institutionnelle du cahier des charges de la formation a constitué un nouveau

¹⁷⁷ Le référentiel des dix compétences professionnelles attendues des enseignants dans l'exercice de leur métier. Arrêté du 19 décembre 2006, paru au J.O. du 28 décembre 2006 et au B.O. n° 1 du 4 janvier 2007- Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation arrêté du 1-7-2013 - J.O. du 18-7-2013.

paradigme pour la formation universitaire par une modélisation des compétences considérant la mise en œuvre des « connaissances » dans une « activité finalisée ».

Lorsqu'elle est mise en œuvre, la compétence articule savoir, savoir-faire et savoir-être aux schèmes d'action dans des situations de travail par les capacités d'adaptation successives de l'enseignant et son aptitude réflexive (Altet, 2001). C'est une « connaissance portable » (Perrenoud, 1999). Toutefois, la compétence peut être tacite, difficilement explicitable (Leplat, 1995) et incorporée à l'action à l'insu de celui qui agit. Pour Richard Wittorski (2005) la compétence est un enjeu de la formation des enseignants dont l'objectif est la construction de la professionnalité enseignante. (Perez-Roux, 2011).

Les enseignants en fin de carrière font bien émerger dans les entretiens la mobilisation de leurs compétences dans les situations de travail (individuel ou en équipe), qu'ils convoquent en éducation prioritaire. L'aspect réflexif permet le passage construit de l'expérience vers la compétence et la réflexivité « *n'est pas qu'une* « conscience de soi », elle est la façon spécifiquement humaine de contrôler le flot continu de la vie sociale »,» (Giddens, 2012, p. 51). La temporalité d'expériences réfléchies construit des compétences professionnelles spécifiques dans des situations données et dans un parcours dynamique, constituant le processus du développement professionnel. Les enseignants en fin de carrière qui travaillent dans les collèges de l'éducation prioritaire ont acquis un savoir hétérogène qui passe aussi par la parole, la répartie en répondant du « tac au tac », par la ruse de l'intelligence en retournant les situations.

Ben je pense qu'en fait j'ai un côté très ado, dans le sens ou j'ai un sens de la répartie absolument infernal, ce qui fait aussi que j'aime beaucoup travailler avec les ados et donc en fait je leur passais rien. Mes règles de vie de classe elles se sont affinées avec les années, déjà, j'avais travaillé avant, donc je savais en même temps, chacun est comme il est, et moi je savais ce que je ne supportais pas ! [Enseignante d'histoire-géographie. EE18, p. 205].

Les compétences reposent aussi sur le style de l'enseignant, son parcours personnel. Les situations pédagogiques, éducatives sont des occasions pour les mobiliser. L'éducation prioritaire la grande variabilité des contextes d'enseignement mobilise des compétences spécifiques qu'une l'enseignante d'EPS assimile à la plasticité.

La plasticité veut que de toute façon en termes de compétences professionnelles, de résultats et, et puis même en termes *d'investissement on n'a pas le choix dans ce genre d'établissement!* On est obligé de foncer ! Foncer ça veut dire ça : la gestion de classe ! La gestion de classe en EPS, en l'occurrence, la gestion de classe est prioritaire sur les compétences ! Les contenus viennent après pour nous. *En tout cas en ZEP... dans un collège comme Luce Baudoin.* [Enseignante d'EPS. EE40, p. 507].

Pour nous, la gestion de la classe ne peut être assimilée à la plasticité, par contre la conduite de classe est un lieu où la plasticité peut-être mobilisée selon les situations rencontrées l'enseignant. La maîtrise des cadres d'intervention prime parfois sur la transmission des contenus et devient une compétence à part entière. Si la plasticité est convoquée dans cet extrait d'entretien par l'enseignante d'EPS comme une compétence c'est qu'elle nécessite un réel engagement en situation. L'enseignante d'adopte des formes d'interventions spécifiques face aux événements imprévus pour modifier les comportements du groupe classe. Il peut s'agir, dans les propos de l'enseignante, d'une mise en forme des processus d'apprentissage et d'une prise de forme en situation de travail.

2 UN EXEMPLE : LA PRISE EN COMPTE DE LA SINGULARITE

2.1 Dans les situations de travail

Les expériences assoient et consolident les compétences dans un domaine professionnel. Les expériences sont une des composantes de la compétence, les enseignants dans le parcours professionnels ont acquis des compétences multiples qu'ils confrontent aux situations qu'ils rencontrent individuellement ou collectivement. Les contextes usuels sont principalement la classe, mais peuvent être externes à cet espace emblématique. Les compétences pédagogiques reposent sur un socle acquis en formation initiale ou continue, par tâtonnements. Avec les différents cycles de vie professionnelle les compétences professionnelles peuvent prendre des formes réflexives sur et pour l'action, voire anticipatrice de l'action afin d'agir dans l'action, notamment pour les enseignants en fin de carrière plus aguerris :

C'est ce que j'aime bien maintenant, c'est qu'on peut anticiper ce qui va se passer ! Ça j'arrive à peu près à anticiper et à emmener les élèves où je veux, et en principe ça se finit comme j'ai envie. Des fois ça marche pas mais bon... [Enseignant d'EPS. EE01, p. 24].

L'anticipation, l'intuition relèvent d'une « *vision latérale des choses. Voir c'est toujours voir à l'horizon* » (Lévinas, 2016, p. 209), plus loin que la situation elle-même. La vision anticipatrice est une vision large, elle établit le rapport entre les choses qui se déplacent les unes vers les autres indépendamment de l'objectif visé et l'activité dans laquelle sont engagés les élèves. L'interprétation des signes relatifs à ces mouvements qui déroulent à côté de l'activité elle-même, latéralement, dans ces petits riens aptes à produire des bouleversements, permet d'intégrer l'anticipation à la professionnalité.

Les environnements des élèves de SEGPA nécessitent des chemins détournés pour l'acquisition des fondamentaux. Les enseignants, professeurs des écoles, PLP qui interviennent en éducation prioritaire forgent des compétences construites sur des réflexions interdisciplinaires, modèlent des outils communs d'apprentissage :

Là encore, j'ai proposé de travailler tout ce qui est des fractions, de les travailler en... cuisine avec des verres mesureurs, des pesées, il y a plein de choses à faire !

[PLP Biotechnologies en SEGPA. EE78, p. 1085].

Il n'y a pas l'envie de l'effort etc. il faut rentrer par d'autres biais. Et si l'enseignant n'est pas prêt à rentrer par d'autres biais il est en souffrance. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 40].

Des compétences « gérées » peuvent être l'objet de manipulation par l'acteur lui-même (Wittorski, 2005) dans une dramatisation théâtralisée de son intervention pour attirer l'attention des élèves, régler une situation problématique. Les enseignants en fin de carrière se sont détachés de posture centrée sur l'autoritarisme afin de laisser entrevoir un autre aspect de leur personnalité.

Le temps permet, chez certains enseignants en fin de carrière, de laisser une part de soi apparaître en conservant une distance au rôle. Le groupe de parole, par exemple, est un dispositif à l'initiative de deux enseignants, un professeur des écoles en SEGPA [EE32] et une agrégée de Lettres modernes [EE29]. Ce dispositif mis en place pour toutes les sixièmes a été institué depuis par le chef d'établissement du collège Armand Fouichet. Le groupe de parole instaure la protection des exposants, élèves et enseignants, qui dévoilent une partie de leur vie personnelle. Les deux enseignants, ont incorporé cette dimension à leur pratique professionnelle. Le cadre protecteur et la distance au rôle limitent les conséquences de la prise de parole. La professionnalité est enrichie des liens tissés avec les élèves à travers une dimension subjective que la prise de parole peut engendrer. (Sauvageot, 2003). Les enjeux sont professionnels à travers le rôle tenu et légitimité, personnel avec le dévoilement de la prise de parole des deux enseignants, et politique par la dimension émancipatrice du cadre des échanges : écoute, respect, acceptation de l'autre dans sa diversité.

Les compétences peuvent être acquises dans d'autres lieux que le collège, les interventions en écoles primaires, au CM2 plus particulièrement, permettent aux enseignants une meilleure compréhension de leurs futurs publics par une démarche volontariste, plus ou moins institutionnalisée, dans la liaison CM2 et sixième. Des projets sont établis conjointement entre les instituteurs, professeurs des écoles et professeurs du collège.

Avec les sixièmes ont fait des projets, plusieurs sur l'année, avec leurs anciens instits. On fait un défi lecture une fois par an, on a une lecture d'album qu'après on va lire en CP.

[Enseignante de lettres EE15, p. 165].

Voilà : *pour initier à l'anglais des jeunes élèves, CM1, CM2, j'ai travaillé en collaboration avec le professeur des écoles de la classe, souvent en demi-groupe, c'était intéressant.*
[Enseignante d'anglais. EE47, p. 602].

L'école ouverte, le périscolaire sont aussi les lieux qui élargissent l'expérience par une démarche volontariste de l'individu (Vincens, 2001 ; Glasman et al, 1991). La responsabilité d'un centre de vacances, d'un centre aéré durant les congés scolaires [EE01, EE58] fabrique des aptitudes à gérer ou à l'appréhender la diversité des publics et de leurs comportements dans d'autres cadres. L'importation de savoirs techniques, d'expériences, issues d'un métier antérieur peut être mobilisée comme une ressource.

C'est un travail que je faisais en tant qu'informaticien ; à un moment donné il y a un bug, s'il y a un bug, quelque part, soit il y a quelque chose d'erroné, soit il y a quelque chose d'absent. Et donc, cette démarche-là, je la retrouve avec les élèves.

[Enseignant de mathématiques EE66, p. 880].

Il fallait se confronter à leur agressivité, mais mon métier d'infirmière en psychiatrie d'avant m'avait donné énormément de billes pour pouvoir gérer l'agressivité des élèves.

[Enseignante d'arts plastiques. EE33, p. 416].

Le transfert de savoirs issus d'un métier antérieur à la résolution de situations didactiques, pédagogiques non satisfaisantes mobilise des compétences méthodologiques. (Wittorski, 2005) comme l'exprime un enseignant ancien informaticien.

Le lien, quand on est informaticien, l'ordinateur encaisse tout, on lui apprend tout ! Au moindre petit écueil, l'ordinateur, l'ordinateur à la base il ne sait rien. Quand on construit quelque chose on doit Tout [Il insiste] lui apprendre ! Avec les élèves, c'est pratiquement la même chose. C'est pas le même genre des acquis, ni de compétences, mais si à un moment donné, il y a une difficulté pour comprendre quelque chose, c'est que quelque part il manque une information. Et je pense que là le métier d'informaticien, c'est un travail que je faisais en tant qu'informaticien, à un moment donné il y a un bug, s'il y a un bug, quelque part, soit il y a quelque chose d'erroné, soit il y a quelque chose d'absent. Et donc, cette démarche-là, je la retrouve avec les élèves. [Enseignant de mathématiques. EE66, p. 880]

Un inventaire peut être fait par une enseignante de lettres constatant que son expérience ne suffit plus ou que les formes d'interaction mises en œuvre dans la classe sont en partie défailtantes.

L'institution, avec la modification des modes d'interventions attendus ou des programmes, oblige les enseignants à développer des compétences qui s'ancrent dans le travail collaboratif, cela a été le cas avec les enseignants « surnuméraires » attribués aux établissements classés en RAR. La liaison primaire et secondaire oblige à de nouvelles approches ; la première pose l'observation par un pair des pratiques de classe qui sont « invisibles » du collectif. Des résistances ont pu néanmoins émerger de la part d'enseignants anciens plus rétifs à la présence d'un collègue du premier degré dans leur classe. La seconde, lorsque la coopération

est effective, elle autorise l'élaboration conjointe de compétences nouvelles. Les prescriptions des programmes incitent au travail d'équipe, c'est le cas de « l'histoire des arts » par exemple.

2.2 Par une intelligence pratique

Les enseignants en fin de carrière pour s'adapter dans des environnements changeants prennent en compte d'autres éléments. La météorologie, à ce titre, peut devenir un facteur qui influe sur les attitudes et les apprentissages des élèves dans certaines occasions.

Par exemple aujourd'hui... il y a un gros vent du Sud, regardez, je suis sûre qu'hier et aujourd'hui, pas de productivité dans les cours, j'en suis sûre et certaine ! Parce que... ils, ils sont perturbés par le moindre... le moindre changement. Lorsqu'il neige, c'est encore pire ! Ils sont comme « des petits animaux fous ». [Enseignante d'anglais. EE27, p. 327].

La connaissance cognitive s'agrandit à la disponibilité à « sentir les choses » et s'extrait d'un modèle rationaliste où les sens ne seraient qu'illusion. Pour Yves Clot (2008) sentir quand ça va ou pas est typique de l'expertise professionnelle ; il souligne la difficulté à accéder à ses composantes. Ce mode « sensitif » est mobilisé par l'enseignant en fin de carrière lorsqu'il ne désire pas rechercher des informations précises qui lui permettent d'analyser la situation.

C'est-à-dire qu'en fait, c'est de sentir à un moment donné, d'imposer un truc autoritairement c'est... catastrophique ici. De toute façon, c'est mieux de perdre du temps pour en gagner après, et ça c'est une notion qui, dans l'esprit d'un professeur débutant, c'est dramatique. C'est pas un prof débutant qui... Non je ne peux pas perdre du temps. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 41].

Les PLP peuvent appréhender la matière, les outils par une lecture pratique acquise dans le métier.

Quelque chose qui est relativement difficilement à faire, c'est souder à l'arc ! Souder à l'arc, j'ai des élèves qui arrivent, qui ont des difficultés, ils vont arriver à souder à l'arc ! J'ai soudé à l'arc, mais j'ai d'autres choses aussi ! Je les fais travailler au... Je les ai fait faire un petit peu de sculpture avec le ciseau à bois ! A se servir de leurs mains et puis d'un autre côté ils ont souvent de la peine à écrire ! [PLP construction et réalisation d'ouvrage en SEGPA. EE79, p. 1095].

Les enseignants des domaines généraux ne peuvent pas palper « la matière », cependant, ils développent un savoir pratique contextualisé à des indicateurs qu'ils puisent dans l'environnement pour les intégrer à leur pratique professionnelle où « voir » est déterminant. L'apprentissage d'une observation de signes à peine perceptible est une compétence difficilement transmissible puisqu'elle est contextualisée à un savoir pratique et empirique.

D'autres compétences s'élaborent dans une pratique longue, tout au long de la carrière, sans qu'un bornage précis puisse être repéré. Des enseignants expérimentés puisent une part

de leur agir professionnel dans les examens corporels, symptômes d'un fonctionnement cognitif ou comportemental des élèves. Ils anticipent de ce fait des événements qui semblent imprévisibles. L'enseignant par un processus de scrutation, d'écoute, observe le cheminement cognitif d'une pensée en action, il perçoit parfois dans l'élaboration d'un raisonnement une variation affective, un signe de blocage. La scrutation des corps, visages est une compétence pratique développée grâce à l'acquisition de routines qui libèrent l'enseignant. L'apprentissage des compétences du voir, par les indicateurs ténus, les « variables discrètes » : le ciel, les yeux, une contraction du visage, un soupir, comme autant d'informations permettant la régulation et l'anticipation lors des situations d'apprentissage. Cette intelligence pratique constituant est intégré au répertoire d'actions. La perception aiguë apparaît comme le corollaire nécessaire du principe de la visibilité (Sansot, 2009) faisant échec à la simple lecture analytique du visage

Je regarde les yeux et les visages ! Je vois les gamins qui arrêtent, par son visage, l'élève qui n'a rien compris, rien que... Je vois aussi l'élève qui est satisfait rien que par le visage. Donc trouver le moyen pour le ramener pour qu'il puisse poser des questions. Celui qu'il faut rassurer, trouver les mots pour lui permettre d'avancer et celui qui est heureux et bien ça permet de dire que, ben avec cet élève-là, je suis celui qui a trouvé le chemin pour lui permettre de réussir ! [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 960].

Ah ben c'est, c'est tout se voit dans les yeux je pense. Concrètement c'est une satisfaction qui se lit dans le visage ah oui ! [Enseignante documentaliste. EE57, p. 732].

Goffman assimile les expressions du visage à « un cadre facial, puisque la composition du visage doit normalement correspondre au cours de l'action et à son organisation » (Goffman, 1991, p. 342). L'objectivation, c'est dépasser la simple relation visuelle avec le visage de l'élève, d'en chercher les manifestations d'une réalité cachée. (Lévinas, 1982). L'expérience du décryptage des visages par l'observation objectivée devient une compétence construite. La lecture des visages, que permet l'action « mode mineur » (Piette, 2009), facilite la régulation et l'enseignant en fin de carrière choisit entre l'engagement ou le retrait. Les enseignants en fin de carrière sont attentifs aux regards qui s'échappent, aux oscillations lentes de la tête, aux yeux qui voient sans voir. Le mode mineur peut convenir à décrypter des attitudes d'« absence-présence », ce « mode d'être détaché » qui est pour cet auteur la marque la plus caractéristique d'être au monde. (Piette, op.cit.). La discipline s'estompe parfois derrière le processus d'observation d'élèves en situation d'apprentissage.

La physique pour moi, je vous dis, c'est secondaire, secondaire la physique... C'est essayer de, c'est ça que j'ai trouvé intéressant dans ce métier-là, je vois l'individu et j'essaie de voir l'élève, je regarde son visage, je regarde énormément les yeux des élèves ! [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 970].

Les enseignants en fin de carrière ont appréhendé les signes ténus qui agrandissent la professionnalité par une redéfinition des gestes professionnels comme « arts de faire ». L'intégration d'une connaissance en situation, délaissant momentanément la dimension didactique au profit de celle du mode mineur, relève des intérêts que les enseignants perçoivent.

Le savoir a été étudié en tant que savoir processus alors que le savoir mis en acte dans la relation par son caractère subjectif est plus diffus. Il s'agit du « savoir en situation, du savoir *comme activité, comme événement, du savoir tel qu'il se déploie dans des situations cognitives en acte.* » (Schlanger, 2017, p. 48-49). Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire agissent en mode mineur (Piette, op.cit.) dans des enchaînements aléatoires et discontinus au cours de l'activité pédagogique. Ils utilisent des signes ténus hors de l'activité d'enseignement proprement dite, compétences qui contribuent à la dynamique du développement professionnel. Si l'engagement est requis éducation prioritaire, les enseignants en fin de carrière savent aussi se dégager en étant des « acteurs légers, mais compétents qui savent reconnaître le type de dispositif situationnel auquel ils ont affaire ainsi que les repères pertinents » (Kaufmann, 2009) qu'ils identifient.

3 LA PRISE EN COMPTE DE L'IMPREVU ET DE L'IMPROVISATION

L'imprévu est ce qui surgit dans le cours de l'action et s'inscrit dans un ordre naturel des événements : « *Il n'est rien de plus naturel que le hasard, ni de plus constant que l'imprévu. L'ordre, en somme, est une immense entreprise antinaturelle* »¹⁷⁸. L'imprévu désorganise la programmation d'une séquence pédagogique et vient altérer le travail prescrit par l'institution et auto-prescrit de l'acteur. L'apparition de circonstances inattendues déconcerte par un « impensé » (Perrenoud, 1999) au sens où il n'y a ni pré-construction, ni réponse à l'événement. La réaction de l'enseignant en fin de carrière dépend de son expérience, de ses compétences et de sa professionnalité. L'imprévu est un temps accidenté, et vouloir « *éliminer l'imprévu ou l'expulser du calcul comme un accident illégitime et casseur de rationalité, c'est interdire la possibilité d'une pratique vivante* » (de Certeau, 1990, p. 296).

Lors de situations imprévues Bourdieu (1980) parle d'une *illusion de l'improvisation* car elle est réglée par notre habitus et nous fait croire à notre spontanéité, alors que la réponse que l'individu apporte dépend de sa culture, sa construction sociale.

¹⁷⁸ Discours de réception de Paul Valéry à l'Académie Française du 23 juin 1927.

En ce qui concerne les enseignants, les imprévus peuvent être différents selon les disciplines. L'EPS, par exemple a pour spécificité la dispersion des lieux d'activité ouverts et la difficulté de synchronisation, ce qui fait de ce domaine une « zones saturées » d'imprévus (Durand, 2001), suivant les constats similaires de (Visioli & Petiot, 2015) ces auteurs l'appliquent aussi aux activités physiques, sportives et artistiques [A.P.S.A].

Lorsqu'un événement imprévu qui dérange la programmation des activités demande à l'enseignant de régler la situation dans un temps bref pour assurer le maintien du cadre. Le premier aspect concerne la gestion de la situation inattendue provoquée par un ou quelques élèves, le second la préservation de la maîtrise du reste de la classe. L'interruption du déroulement du cours provoque un « conflit de temporalité » situé au croisement de deux demandes simultanées. Au même moment l'enseignant doit choisir une priorité qui assure la condition adéquate à la poursuite des activités. Le dilemme se résume entre ce qui va devenir le support de l'action et ce qui devra l'attendre.

Les élèves, ils sont imprévisibles, ils sont très bien aujourd'hui, le lendemain ils sont dans un état pas possible quoi. Et puis aussi les problèmes, il y a toujours des problèmes entre les adolescents : les stylos et lui il m'a dit ceci, etc. Des faux problèmes qu'ils nous ont ramenés de la cour à l'intérieur etc. et ça crée... Il y a un qui crie à l'autre et après ça va dans tous les sens et après, les autres, parce qu'il y a une complicité aussi, parmi les élèves.
[Enseignant de mathématiques. EE51, p. 654].

L'éducation prioritaire par ses caractéristiques spécifiques fait des situations imprévues des moments de tension que les jeunes praticiens, comme le montre la recherche, redoutent en début de carrière cet imprévu qui vient déséquilibrer un déroulement prévu et provoque une perturbation dans la gestion de la classe. C'est bien le sens des recherches sur les débuts de carrières dans le secondaire, lors d'un processus de socialisation et de construction professionnelle pour des jeunes enseignants affectés dans des contextes peu convoités (Guibert, Lazuech et Rimbart, 2008) ou dans l'analyse de l'activité en milieux difficiles.

L'imprévisibilité est inhérente aux conditions de travail et au travail lui-même, puisque les enseignants ne peuvent pas contrôler en totalité le déroulement des activités, la nature des programmes. Même si le travail enseignant est fortement réglé (Tardif & Lessard, 1999), si le professionnel peut s'auto-ajuster par des accommodations avec l'élimination de tâches estimées ingrates, la prise en compte des imprévus reste cependant d'une autre nature. Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire font appel à l'expérience et aux ressources qu'elle a permis de construire.

Alors pouvoir rebondir comme ça, sur des choses qu'on n'avait pas prévues, ça demande quand même d'avoir pas mal d'expérience avant. Je pense que pour quelqu'un qui débute, ça peut être déstabilisant. [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 532].

L'imprévisibilité mobilise une compétence spécifique et requiert une réponse immédiate dans la régulation des apprentissages (Huber & Chautard, 2001). L'imprévisibilité est un concept ambigu (Perrenoud, 1999). Deux classes de situation d'imprévus possibles : la première concerne le cas d'enseignants disposant dans leur répertoire d'actions de compétences pour résoudre un événement inopiné, la seconde se rapporte aux enseignants qui ne sont pas équipés de ressources appropriées en situation, et doivent par une réflexivité ultérieure, tenter de trouver les outils, méthodes adéquates.

Les travaux de Bénéïoun-Ramirez (2002) proposent, à partir des modèles définis par Hirschhorn (1993), différentes classes de profils types en fonction des prises de position relatives à chaque classe et des tensions observées. Nous retrouvons dans ces modélisations une partie des caractéristiques émergeant des entretiens. Les enseignants en fin de carrière de notre enquête considèrent cette part d'imprévisibilité comme constitutive du métier, ils mettent en œuvre des gestes ajustés (Alin, 2010 ; Bucheton, 2009 ; Jorro, 2006).

Il y a plein de choses imprévues qui arrivent... [...] parce que ça apporte une certaine richesse parce que finalement on se dit que les élèves ont des idées que nous on n'a pas eues ! [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 532].

Les situations imprévues en éducation prioritaire peuvent devenir une ressource pour rester, voire un carburant pour l'action, ou au contraire inciter à partir :

Une ressource.

Oui, parce que moi j'aime pas m'ennuyer... parce que je pense que si [Elle rit] si je devais faire cours toujours de la même manière avec exactement les mêmes contenus, jamais j'ai pu le faire ! Et moi, j'ai besoin d'imprévu dans mon travail comme dans ma vie en général, et je me dis qu'ici c'est un bon moyen d'avoir de l'imprévu. [Enseignante de lettres. EE30, p. 376].

Un carburant.

Parce qu'en fin de compte, il y a de l'adrénaline ! [Il s'exclame] Parce que c'est... On rentre dans la classe, on n'est Jamais sûr, [Il insiste sur jamais] on est bien pendant deux, trois minutes, on n'est jamais sûr que pendant dix minutes les choses vont pas...basculer. [Enseignant de sciences physiques. EE72, p. 961].

Un enrichissement.

Parce que l'imprévu ça apporte une certaine richesse parce que finalement on se dit que les élèves ont des idées que nous on n'a pas eues ! Donc là, c'est super ! Et donc alors pouvoir rebondir comme ça, sur des choses qu'on n'avait pas prévues, ça demande quand même d'avoir pas mal d'expérience ! Alors, je pense que pour quelqu'un qui débute, ça peut être déstabilisant. [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 532].

Toutefois, les contextes difficiles de l'éducation prioritaire peuvent saturer d'imprévus les cadres habituels d'intervention et l'effet cumulatif provoquent la fatigue et l'usure et font envisager le départ du collègue.

Je suis fatiguée, ah oui, je suis fatiguée, c'est jamais acquis, et puis ça devient fatigant, fatigant... et très honnêtement je ne me vois pas rester jusqu'à la retraite ! Je commence à regarder les postes cette année en lycée. [Enseignante d'anglais. EE25, p. 301].

L'imprévisibilité a une nature double. La première est incorporée au métier par l'impossibilité d'une prédiction effective des conséquences d'une action pédagogique dans une communauté d'égaux, la seconde tient à l'individu, ici l'enseignant, de son impuissance à garantir ce qu'il sera demain. Hanna Arendt affirme que la « fonction de la promesse est de dominer cette double obscurité des affaires humaines et comme telle *elle s'oppose à une sécurité qui repose sur la domination de soi et le gouvernement d'autrui* » (Arendt, 1983, p. 311). Face au tumulte de l'incertitude, à la contingence de l'imprévisibilité des horizons, la réponse se fonde dans la faculté de faire des promesses et de tenir les promesses. Les enseignants se font des promesses à eux-mêmes et aux autres, et leur parcours professionnel est le révélateur d'engagements qu'ils ont tenu dans la durée :

C'est juste la parole quand on prend... on prenait des choses, on est capable d'aller jusqu'au bout ! On prenait ce qu'il faut et quand on met la promesse sur la table on savait très bien qu'on allait jusqu'au bout ! Moi c'est depuis ce jour-là, je prends la même façon de faire en classe ! Je promets que ce que je peux vraiment faire ! [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 956].

En tenant ses promesses l'enseignant en fin de carrière adopte une posture professionnelle qui établit des « ilots de sécurité » (Arendt, op.cit., p. 302) dont les élèves en difficulté scolaire ont tant besoin dans un monde incertain.

Les situations imprévues peuvent devenir un objet d'étude à part entière. Une maîtresse de stage, par une approche réflexive, peut proposer cette thématique comme une problématique incontournable à travailler en situation avec son stagiaire. L'imprévisibilité devient un espace de formation.

Je me souviens d'un de mes stagiaires avec qui on l'avait travaillé, il avait un mémoire professionnel... Je lui dis : « Il faut qu'on travaille parce que ... » [Elle éclate de rires] et on avait travaillé justement sur l'imprévu, l'inattendu. [Enseignante de lettres. EE67, p. 887].

Le statut de l'improvisation commence à être étudié en France (Azéma & Leblanc, 2011) comme un élément incontournable des situations ordinaires de classe, pour agir dans

l'urgence et prendre des décisions dans l'incertitude. Cette dimension serait une composante d'apprentissage dans la formation pour devenir une improvisation active (Pelletier & Jutras, 2008 ; Bénéïoun-Ramirez, 2002). Le statut de l'improvisation commence à être étudié en France (Azéma & Leblanc, op.cit.) comme un élément incontournable des situations ordinaires en classe, pour agir dans l'urgence et prendre des décisions dans l'incertitude (Perrenoud, 1996). Les situations de travail ne peuvent être complètement déterminées à l'avance, elles sont spécifiées par les acteurs qui œuvrent à leur réalisation in situ. Ce qui différencie l'improvisation d'une action de travail est relatif non pas à la préparation mentale de l'action mais à « son effectuation concrète en contexte » (Quéré, 1997, p. 169).

Lorsqu'une enseignante en fin de carrière propose l'improvisation comme thème d'étude à son stagiaire, le stage de terrain devient un lieu d'expérimentation et d'exploration de tentatives réussies ou manquées construisant des bribes de compétences constitutives d'une professionnalité émergente en formation. Les enseignants en fin de carrière ont généralement bien identifié les éléments périphériques qui peuvent entraver le déroulement du cours qui exigent une réactivité immédiate. Les sollicitations parfois contradictoires ne peuvent trouver de réponse par des modalités préalablement établies (Bru, Altet, & Blanchard-Laville, 2004) et incitent les rédacteurs du jury des travaux du PIREF (Baudelot et al., 2003)¹⁷⁹ à penser que « l'enseignement ne se déduit pas directement des apprentissages ».

L'expertise peut être résolutive de la tension cognitive engendrée par la nécessité qui fait choix. Les situations d'imprévis associées aux contextes d'enseignement de l'éducation prioritaire peuvent aussi occasionner chez les enseignants en fin de carrière, de la fatigue ou de l'usure.

Au niveau de la fatigue, ouais, de la fatigue. Moi je pense que j'ai eu des petits problèmes de santé, mais je pense que c'est lié à ça [...] Lié à ça et au fait qu'on se donne quand même ! On donne et par moment, ça devient un peu dur au niveau santé. [Enseignant d'EPS EE01, p. 30].

Pour les enseignants en fin de carrière l'âge peut être un facilitateur de compétences, il est aussi par les effets du temps, un amplificateur de fatigue, d'usure ou du fluage. Les valeurs, l'idéal du métier ne sont pas obligatoirement des remparts contre une saturation provoquée par les contextes d'enseignement en éducation prioritaire et n'empêchent pas les départs.

Certains enseignants disent imposer un cadrage très serré pour limiter l'apparition de situations non prévues.

¹⁷⁹ Programme Incitatif de Recherche en Education et Formation : [PIREF].

L'imprévu pour qui ? Je sais pas ! Je ne laisse pas la porte à l'imprévu ! [...] pour l'instant, depuis vingt-deux ans j'ai toujours eu la main. Très peu... rarement bordélicé, mais quand je n'ai pas la main, ça peut arriver, une ou deux fois par an j'appelle la vie scolaire.
[Enseignante d'histoire-géographie. EE71, p. 947].

Une certaine rigidité dans la pratique professionnelle permet à cette enseignante de maintenir le contrôle de la classe. Le refus d'être dépossédé du déroulement programmé est soutenu par une « idéologie défensive » (Dejours, 1993) et devient vite inopérant. Cette posture professionnelle est-elle envisageable dans la durée ?

A l'instar des musiciens de jazz, l'improvisation concerne l'action d'improviser mais aussi le résultat de son action (Roueff, 2010). La confusion autour de la « disponibilité sémantique du mot improvisation désigne aussi bien le processus de composition que le produit » (Laborde, 1999, p. 266). La compétence d'improviser en situation s'acquiert par une répétition, un entraînement ; tous les musiciens de jazz le savent, ils ont en quelque sorte rendue naturelle une technique musicale pour se détacher de celle-ci dans les phases d'improvisation. Les pratiques enseignantes intègrent l'improvisation ; la compétence à improviser en situation devient une composante de la professionnalité des enseignants en fin de carrière.

L'improvisation est-elle constitutive de l'expérience ? Encore faut-il que les situations vécues deviennent « expérientielles » par un processus réflexif et un entraînement répétitif, c'est-à-dire une disponibilité dans l'action, sur l'action et après l'action (Wittorski, 2005) pour construire un répertoire d'actes où puiser lorsqu'une situation nouvelle arrive. Il s'agit en quelque sorte de « faire ses gammes » dans des situations didactiques et pédagogiques reconnues, contenant des variations pour être opérantes lors d'événements inattendus.

L'improvisation se situe entre le familier et l'intervention spontanée (Laborde, op.cit.) ; une forme de compétence qui structure la relation entre un enseignant et ses élèves et s'inscrit dans un « cadre interactionnel » (Goffman, 1991). Les digressions appartiennent à cette allure improvisée dans un cadre maîtrisé puisqu'elles sont réalisées à l'initiative de l'enseignant.

Ne pas hésiter à faire des... des digressions, ne pas être... ne pas trop se prendre au sérieux non plus. D'être comment dire? Pas trop rigoureux sur certains points, admettre une certaine latitude quoi. [Enseignant en SVT. EE76, p. 1045].

Les digressions s'accordent, par la nature même des contenus, aux disciplines littéraires et à l'histoire-géographie par la mise en récit qu'elles présupposent.

Les digressions du prof d'histoire elles sont consubstantielles à son enseignement... si la classe est intéressée... on peut... Ce matin je les ai motivés avec Magellan... On en a parlé avec une classe de cinquième. [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 448].

Cependant, les digressions apparaissent dans d'autres disciplines. Il ne s'agit pas de stratégies (de rapports de force) mais de tactiques qui n'ont « pour lieu que celui de l'autre [...] et de « saisir au vol » les possibilités de profit » (de Certeau, 1990, p. XLVI). Les digressions s'écartant de la trame établie permettent de maintenir l'attention des élèves en ménageant, entre les activités mobilisatrices, des espaces de respiration et de détente, par la métis ou une intelligence pratique (Lantheaume, 2007).

Les formes d'expérience structurent les dynamiques d'action pour l'accomplissement en direction d'un but, elles sont indexées aux appréciations de l'auteur. L'improvisation serait réglée par l'emploi de ressources connues (une mémoire du travail : un répertoire d'actes) dans un environnement organisé ; elle fournit une capacité à mettre en action par l'identification et la mise à disposition « autour de soi un certain nombre d'indices ou de repères qui déclencheront spontanément des routines et en excluront d'autres » (Quéré, 1997, p. 174).

Il faut être tout le temps prêt, pour moi j'ai l'impression que, je, j'ai... j'arrive pas avec un cartable, mais avec des tiroirs, et que selon ce qui se passe dans la classe, j'ouvre, tel ou tel tiroir. [Enseignante de lettres. EE29, p. 374].

Les enseignants expérimentés ont compris qu'il ne suffit pas de mobiliser une seule intelligence théorique, qu'une intelligence « rusée » permet d'accéder aux buts recherchés « dans une situation incertaine et ambiguë » (Detienne & Vernant, 1974, p. 21). Un enseignant en fin de carrière ne limite pas sa compétence à improviser dans un cadre réglé, celui de ses interventions ordinaires dans la classe, il peut aussi mobiliser cette compétence lors d'une inspection, témoignant de son expertise et de la distance qu'il a au regard d'une évaluation institutionnelle :

Une fois j'ai eu, en pleine inspection, je me souviens, j'avais décidé de partir sur quelque chose, et il y a un gamin qui m'a lancée sur autre chose et je suis partie sur tout autre chose que j'avais prévue, je travaillais sur le début du « Médecin malgré lui » je me souviens, et il me pose une question sur la médecine de l'époque et au lieu de ramener je me suis dit : « Oui c'est intéressant quand même » donc on a parlé là-dessus. Il y a eu un échange oral, des traces écrites quand même, puisque c'est sacro-saint et puis voilà... et l'inspecteur était très content ! Il m'a dit : Ah ben j'ai passé un moment très agréable avec vous. [Enseignante de lettres. EE67, p. 888].

Les situations de travail sont alourdies par les contraintes et cependant jamais totalement déterminées. La capacité à improviser des enseignants en fin de carrière se distingue-t-elle des enseignants experts ? Le répertoire d'actions permet, à partir d'une situation sortant de la trame prévue du cours, de rattraper ce qui échappe à la programmation initiale, pour recomposer et l'enrichir, par une prise sur le réel (Bessy & Chateauraynaud, 1993) avec l'intégration de la parole de l'élève et de sa reconnaissance.

L'extrait de récit de l'enseignante en fin de carrière, (ancienne formatrice à l'IUFM qui a choisi de venir en éducation prioritaire) témoigne d'une capacité à improviser, même dans une situation d'inspection lestée de contraintes. Les situations orientent l'éventail des possibilités d'action, dans le cadre d'une inspection et malgré les enjeux évaluatifs, la forme d'engagement qui est choisie par l'enseignante est celle de l'improvisation. Une allure qui intègre l'imprévu in situ, manifestant l'identification de repères pertinents en situation d'une part, et d'autre part le niveau d'expertise de l'enseignante en fin de carrière par « *l'ingéniosité du travail d'accommodation* » (Lantheaume, 2007). En ce sens l'enseignante de Lettres en fin de carrière, à la hors classe et âgée de 63 ans, se différencie des enseignants experts en milieu de carrière par la libération des contraintes évaluatives. Elle ne risque plus rien et peut même jouer de la situation. L'inspection n'est plus une épreuve qui statue la grandeur des êtres, l'un évaluant et l'autre étant évalué, mais l'inspection devient le lieu d'exposition de l'expertise de l'enseignante en éducation prioritaire.

Lors de situations plus habituelles un événement imprévu sollicite la compétence de l'enseignant dans sa capacité à improviser, « *maîtriser l'imprévu* » composerait l'invariant de toute « compétence de haut niveau. » (Perrenoud, 1999). Les environnements de l'éducation prioritaire nécessitent dans les situations imprévues, que les acteurs, élèves et enseignant, s'accordent entre eux sur leur qualification propre ce qui n'est pas toujours acquis.

Ça c'est un facteur pour partir... C'est pas du tout motivant, de chaque fois qu'on arrive, [Il claque des deux doigts] « Pile ou face, ça passe ou ça casse ! » Donc on revient, on se dit : « On verra » On fera au mieux, mais chaque fois qu'on vient, on sait pas... Ça peut, peut-être se passer très bien, ça peut-être terrible la journée. [Enseignant de SVT. EE76, p. 1053]

Les contextes mouvants engendrent des situations imprévisibles dont la répétition peut provoquer une grande fatigue en fin de carrière et devenir un facteur pour partir chez certains enseignants alors que les imprévus sont aussi des éléments qui en font rester d'autres enseignants.

La ressource peut se trouver aussi dans un groupe, une équipe, ce qui est imprévisible pour l'un ne l'est pas nécessairement pour l'autre « *il y a donc un jeu d'échelle qui s'incarne dans l'existence même des dispositifs de réponse aux problèmes dont l'apparition reste imprévisible au niveau des individus* » (Grossetti, 2004, p. 68).

CONCLUSION

L'expérience ne dépend pas que du « bon vouloir » de l'enseignant, l'objet de ses interventions a son « mot à dire » selon qu'il contient des résistances ou des facilités. Les situations ordinaires d'enseignement concourent à la construction de compétences, et l'entraînement par la confrontation au réel qui résiste devient le support d'une capacité à improviser. Les compétences sont s'établies par l'accumulation dans le temps de situations propices à diversifier un répertoire d'actions. En cas d'imprévu, il s'agit d'assumer une « prise de risque » contrôlée. L'engagement de l'acteur permet l'acceptation de ce débordement dans l'activité d'un travail ordinaire qu'il peut restructurer par la réflexivité. Il intègre, puis incorpore à sa pratique ordinaire, des signes ténus et mouvants, comme la lecture des visages. La compétence à improviser s'établit lorsqu'une partie de l'activité a pu devenir routinière, permettant à l'enseignant d'être disponible aux événements imprévus. Il n'y a d'improvisation établie, certains professeurs par une inclination personnelle vont à la rencontre de l'imprévisibilité, d'autres la réfutent ou la redoutent. Les occasions imprévisibles provoquent de la fatigue mais constituent aussi une part créative du métier par le renouvellement qu'elles instaurent. Les situations d'enseignement contiennent des formes d'imprévisibilité que l'expérience permet de réguler soit par l'improvisation soit par l'anticipation. Les enseignants en fin de carrière vont à la rencontre de l'imprévu au moyen de l'« épreuve défi » : en réduisant la mobilisation de ressources cognitives les routines permettent une disponibilité plus grande. L'action improvisée, par l'intensité des situations qu'elle provoque, convoque des agencements précis en permettant de vérifier et de comprendre la résistance de certaines choses et pas d'autres. Le répertoire d'actions permet de répondre aux situations qui échappent à la programmation, accréditant ou réfutant des compétences

acquises, mais aussi en construisant de nouvelles modalités. Les enseignants en fin de carrière savent que l'improvisation enrichit le répertoire d'actions et concourt au développement de la professionnalité.

CHAPITRE 2
LES RESSOURCES DES RESEAUX FORMELS ET DE
L'INFORMEL

Aujourd'hui les réseaux composent une part majeure de la communication entre les individus (Mercklé, 2011), les réseaux participent à une « conception relationnelle d'interdépendance » dans l'espace social. (Martuccelli, 2002). La notion de réseau se réfère à une certaine plasticité par les formes prises des réseaux favorisant l'émergence de « difformités organisationnelles » (Ferrary et Pesqueux, 2004, p. 8). Tout utilisateur entre et sort par n'importe quelle « porte » du maillage, c'est ce qui en fait sa grande attractivité. La capacité d'intégrer ou de quitter le réseau est facilitée par les liens faibles « qui sont plus efficaces que les liens forts *parce qu'ils permettent justement de sortir du cercle plus intime et immédiat d'un individu* » (Martuccelli, 2002, p. 69). La première allure qu'adopte le réseau est sa malléabilité qui fait défaut à la majorité des structures organisationnelles classiques. La métaphore du filet correspond aux prises de formes qu'épouse le réseau « son architecture le désigne comme forme maximale du lien, à la fois lié et lieu » (Detienne & Vernant, 1974, p. 280). Il s'agit d'une circulation non hiérarchisée par l'architecture des échanges, la réversibilité multidirectionnelle, contrairement par exemple aux réseaux électriques qui transportent l'énergie unilatéralement.

Les enseignants en fin de carrière utilisent les réseaux dans le cadre professionnel, la première permet d'établir des passerelles entre les différentes institutions, structures au niveau local, institutionnelles ou associatives. La seconde est souvent associée aux enseignants qui ont su tisser des liens forts avec un représentant d'un ministère, un artiste, un décideur par la connaissance et la confiance mutuelle ou tout simplement avec des collègues. La forme constitutive du réseau relève de son organisation avec la libération d'un déterminisme territorial et géographique ; les distances disparaissent le réseau repositionne le centre et la périphérie. Le réseau est donc une ressource pour l'action et la socialisation mais aussi une contrainte distinguant deux entités : celle qui agit et celle qui peut être agie. D'autre part, l'accès au réseau ne prive pas les autres utilisateurs du réseau des contenus et des ressources disponibles puisque les ressources ne disparaissent pas pour autant et sont sans cesse actualisées.

Quelles places vont occuper les réseaux dans le métier ? Le « connectif va-t-il remplacer le collectif ? » (Serre, 2011, p. 84). Face aux nouvelles générations d'enseignants et d'élèves parfois addictives aux réseaux, comment les enseignants en fin de carrière se positionnent-ils face à ces modes de communication ?

Les réseaux sont les supports d'interactions sociales, les enseignants en fin de carrière de notre enquête les sollicitent comme ressources disponibles pour des usages professionnels, personnel à différentes échelles : individuelle (micro), équipe d'établissement (méso) ou plus éloignée (macro). Les réseaux professionnels s'identifient en interne ou par les supports proposés par le ministère de l'Education nationale. Les enseignants s'intéressent aussi aux réseaux plus ou moins formalisés qu'ils ont construits dans le temps. Trois niveaux interagissent entre eux, le premier se réalise au niveau de l'enseignant (microacteur), de l'équipe disciplinaire ou pédagogique où plusieurs réseaux s'imbriquent (méso) en fin au plan macro lorsque l'enseignant sollicite les réseaux plus larges (le chef d'établissement, ministère, etc.

Les usagers des réseaux peuvent agir en autonomie dans l'utilisation des réseaux par la capacité de produire leurs « propres règles », les outils informatiques permettent cette application. De nouveaux champs apparaissent pour les différents acteurs de l'enseignement avec les usages de l'informatique vis-à-vis de leur responsabilité et de la gestion des risques encourus.¹⁸⁰

¹⁸⁰ Guide juridique de l'internet scolaire. <http://www.educnet.education.fr/juri/juriscol>

1 RESEAUX FORMELS

1.1 Courriers électroniques professionnels

Les courriers peuvent être considéré comme « un lien de communalisation » (Ferrary & Pesqueux, op.cit., p. 274) en tant que relation sociale non-rationnelle associée au « sentiment subjectif *des participants d'appartenir à une même communauté* » (Weber, 1995, p. 78). Les courriers électroniques sont des « dispositifs techniques » (Akrich, Méadel & Paravel, 2001, p. 156) de communication qui peuvent être classés tant que ressources ou contraintes, selon les usages des acteurs. Ce média assure une gestion spatiale et temporelle de l'usage de soi par soi ou par autrui, il s'agit d'une « interaction en suspens » qui attend souvent une réponse. Des chefs d'établissement s'autorisent des contacts avec leurs enseignants qui réagissent diversement.

Un enseignant.

On a eu des mails le samedi pour le lundi ! Il y a des profs qui ont dit : « Non, nous on répond pas c'est le week-end ! » et c'est ce qu'elle nous a dit l'autre jour avec l'adjoint : « Vous-même si on vous appelle le dimanche parce qu'il y a un problème vous répondez quoi ? » Donc nous c'est une implication supplémentaire mais on a un retour, on a une satisfaction quand même ! [Enseignant d'EPS. EE01, p. 13].

Une cheffe d'établissement.

Moi quand je reçois un mail et que je réponds à ce mail, systématiquement le mail se termine par une félicitation sur quelque chose. Merci pour votre implication dans ce dossier, merci pour avoir eu cette très bonne idée. Même quand un mail me dit que j'ai fait une connerie, je réponds merci pour votre vigilance. [Cheffe d'établissement. ECE03, p. 1125]

Parfois les courriers électroniques déportent les conflits internes à l'établissement au domicile des enseignants et peuvent être les supports de disputes « hors les murs ».

C'est quand même violent dans les rapports... par Internet, notamment. [...] Ben... des collègues qui se font harceler par d'autres, qui se font critiquer, chez eux... par mails. [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 052].

L'irruption, par les nouveaux outils de communication, dans la sphère personnelle est une manière de « gérer le temps de l'autre » (Akrich, Méadel & Paravel, 2001) déplaçant le travail d'une sphère à l'autre. Si les courriels peuvent être ressentis comme intrusifs lorsqu'ils viennent de l'extérieur, ils sont aussi employés par les enseignants en fin de carrière depuis la sphère privée pour établir des contacts avec des collègues, des partenaires extérieurs. La messagerie électronique peut devenir une « présence obstinée » (Datchary & Licoppe, 2007) dans les environnements de travail par la nécessité d'une attente de réponse d'un autrui distant. Les enseignants en fin de carrière estiment que les modes de communication

informatisés altèrent la dimension humaine des échanges interpersonnels (Albert, Guillemot, & Waser, 2014). Toutefois, les courriels permettent de maintenir des relations entre un enseignant en fin de carrière avec son ancien chef d'établissement, d'anciens élèves.

Il y a beaucoup d'échanges, certains ont mon mail. On voit, on se donne des nouvelles, ils me demandent des nouvelles... et puis... j'ai une valise entière de lettres d'élèves.
[Enseignante de lettres. EE62, p. 802].

Les courriers électroniques peuvent être aussi intégrés aux pratiques professionnelles dans les apprentissages des savoirs et savoirs-être et sont des composants éducatifs dans la formation des élèves. Les enseignants en fin de carrière lorsqu'ils disposent d'une ressource technique qu'ils ont acquis en formation ou par eux-mêmes prolongent leur action.

Je laisse un petit message avant par mail. J'ai instauré une bande de communication par mails avec les élèves qui veulent rendre un brouillon ! [...] Je leur donne mon adresse mail, et je leur apprends : « Chère madame, Bonjour madame...bonsoir, etc. » et je les attrapais en début d'année parce qu'ils ne me répondaient pas et je suis arrivée un matin en classe et je leur dis : « Je ne réponds plus à vos mails, puisque lorsque j'envoie des documents, vous ne me dites pas merci. On ne va pas y passer toute la nuit, non? Mais la dernière boucle c'est : merci ! » Et depuis j'ai des mercis ! Mais ça n'est jamais sur le mode punitif !
[Enseignante de lettres. EE28, p. 343, p. 350].

Un enseignant contractuel qui enseigne la technologie [EE31] a incorporé ce mode communicatif lors de ses interventions en classe, l'allure des échanges devient alors instantanée et non plus différée.

De temps en temps on travaille aussi avec « Ton cours.com » Ils m'envoient des mails en classe, [Les élèves] au lieu d'aller sur mon poste informatique, qui est le mien, mon ordi personnel... de temps en temps, je me balade dans les rangs, et hop, je vois si j'ai reçu le mail sur mon téléphone. [Enseignant de technologie. EE31, p. 397].

Une pratique qui interroge les usages normés du téléphone dans l'établissement et ouvre des brèches dans le règlement intérieur où l'emploi du téléphone est interdit en classe. Les entretiens indiquent des pratiques qui s'affranchissent parfois des cadres normatifs établis par le collectif de travail et favorisent la reconfiguration des modes de communication et d'apprentissage.

1.2 Réseaux d'établissement

Dans leur environnement de travail les enseignants utilisent quotidiennement le réseau interne de l'établissement (serveur centralisé et des ordinateurs connectés dans chaque salle) pour effectuer des tâches quotidiennes et administratives. Les enseignants agissent en « discrétion » au sein d'« espaces d'action dans un processus réglé » (Maggi, 2003, p. 152),

quotidiennement : renseigner le cahier de texte, les retards, absences, d'autres sont plus épisodiques : le livret scolaire, de compétences. Ces actions sont pilotées par une nécessité administrative, soumettant l'événement à des « normes » et l'action à une évaluation sociale». (Goffman, 1991, p. 39). Dans ce cas, les enseignants ne sont que de simples opérateurs, la réalisation des tâches administratives est réglée par l'obligation qu'impose une organisation de travail. La conformité aux tâches bureaucratiques peut devenir un indicateur d'évaluation des enseignants par le chef d'établissement. Régulièrement, tous les enseignants renseignent les évaluations, appréciations exigées par les bulletins trimestriels dématérialisés, les livrets de compétences, cahier de textes, incidents quotidiens.

Je trouve qu'on a de plus en plus de charges extérieures et ça je... C'est un aspect que je trouve comme négatif. Parce que, je pense au cahier de textes en ligne ça prend... moi je dirais que ça prend facilement un quart d'heure, vingt minutes de plus par jour, ça peut paraître rien, mais à la fin de la journée ça fait du temps !
[Enseignant d'histoire-géographie. EE49, p. 624].

Les nouvelles formes informatisées ont modifié les pratiques professionnelles des enseignants en fin de carrière par l'alourdissement du travail et l'intégration de nouvelles tâches administratives. Les motifs de l'institution relèvent d'une communication plus élargie, en direction des usagers de l'école, les familles notamment.

On se sert en gros depuis cette année d'internet, parce qu'on a mis « Pronotes » et donc les parents, les gamins peuvent suivre le cursus de leur fils, de leur fille grâce à Internet. On suit les notes, on suit le cahier de textes, on suit, voilà ! Donc on se sert aujourd'hui de l'outil informatique. [Enseignant d'EPS. EE16, p. 178].

Les enseignants des collèges en l'éducation prioritaire travaillent naturellement dans une ou plusieurs équipes, préférentiellement disciplinaires, en histoire des arts par exemple¹⁸¹. Les chefs d'établissement sollicitent leurs réseaux lors de l'élaboration du financement des projets en activant leur carnet d'adresses. (Dutercq & Lang, 2001). Depuis deux décennies environ, les équipes de direction incitent à une communication interne et externe (familles, institutions, blogs), incitant de nouvelles pratiques que le ministère¹⁸² promeut et encourage par la mise en ligne des réalisations. Le pilotage s'effectue au plan académique par le réseau de Conseillers Académiques Recherche-Développement, Innovation et Expérimentation [CARDIE] concrétisant une approche de « marketing- communicationnel ». Les chefs d'établissement incitent à la publication en ligne au moyen de la plateforme numérique de l'établissement, d'événements valorisant l'image de l'établissement, en direction des les

¹⁸¹ Extrait tiré du B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015 (arrêté du 9-11-2015 – J.O. du 24-11-2015), Programmes cycle 3 et cycle 4.
Source : eduscol.education.fr/histoire-des-arts.

¹⁸² Vade-mecum : Innover pour une école des réussites.

Source : media.eduscol.education.fr/file/.../3/Vademecum_innovation_interactif_200913.pdf.

familles ou en accès libre sur Internet. Les établissements communiquent les différentes actions du collège favorisant une nouvelle forme de « concurrence » entre établissements. (Broccolichi, Ben Ayed, & Trancart, 2010).

Les réseaux d'établissement sont une spécificité de l'éducation prioritaire, ils facilitent la communication entre le collège et les écoles, néanmoins, l'enquête montre une faible coopération entre les collèges, que ce soit au niveau des chefs d'établissement ou des enseignants. Les quelques collaborations mentionnées dans les entretiens concernent les contributions relevant des paliers d'orientation avec les écoles du bassin, ou le lycée. Les collaborations entre établissements sont plus ou moins formalisées, selon qu'elles sont institutionnalisées par un partenariat établi de longue date ou plus ténues, portées par quelques individualités. Le seul exemple que nous avons relevé d'une coopération entre collèges concerne la mise en place d'un brevet blanc commun entre les quatre collèges de la commune de Whaspers. Quelques échanges concernent les deux SEGPA de Duffon et Terron, (partage d'ateliers relais) [ECE04, p. 30]. Le constat indique que le travail collaboratif se réalise plutôt en intra lorsqu'il est piloté par les directions. Néanmoins, la coopération semble effective pour la discipline de l'EPS au travers des associations sportives [AS] qui organisent des rencontres sportives inter-établissements [EE1], ou émergeant de projets spécifiques (chorale du collège s'associe avec celles d'autres établissements). [EE10 ; EE23]. La relation inter-établissements s'opère par la volition et l'intérêt que peuvent trouver les acteurs à s'insérer dans des structures existantes ou à l'élaboration de partenariats avec d'autres collèges.

Dans le cadre de la chorale, avec d'autres collèges mais AMAC¹⁸³ c'est l'association académique de chorales, donc je me joignais à d'autres collègues, d'autres collèges, pas forcément d'Arboussin, on faisait des projets annuels. Un projet, je continue d'ailleurs, tous les ans il y a un programme. [Enseignante de musique. EE09, p. 96].

Le travail collégial avec d'autres établissements demeure toutefois assez ponctuel lorsqu'il est initié par les équipes de direction, et il apparaît plus tangible quand les projets sont conduits par les enseignants eux-mêmes. Toutefois, les chefs d'établissement peuvent favoriser une « forme scolaire intégrative » (Baluteau, 2017) lorsqu'ils facilitent l'organisation des enseignements favorisant la disponibilité des enseignants à s'investir dans d'autres configurations.

Je suis même dans un groupe de mutualisation des sciences dans tout le bassin de Whaspers. Tout le bassin de Whaspers on se réunit trois ou quatre fois dans l'année... » [Enseignant de sciences-physique. EE72, p. 968].

¹⁸³ Association Musicale Académique des Chorales : Sigle anonymisé.

Le travail disciplinaire peut fédérer ponctuellement les enseignants sur une thématique commune.

Nous avons participé il y a trois ans, à la fête des langues, on a réuni les trois collèges, parce que la deuxième collègue qui travaille ici, travaille aussi dans le troisième collège de Marbanges et donc on a réuni les trois collèges pour participer à la fête des langues. On a fait une présentation en espagnol. [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 527].

Des correspondances épistolaires en langues vivantes, entre des classes de deux établissements, peuvent être des initiatives entreprises ponctuellement par les enseignants. La mutualisation apparaît assez modeste et renforce l'hypothèse, à notre sens, d'un effet territorial majeur en ce qui concerne les liens sociaux construits entre les collèges. Les réseaux se construisent à l'interne sur des modalités individuelles, s'insèrent dans des dispositifs institutionnels qu'ils soient de proximité ou plus lointain. La concurrence entre établissements semble être un empêchement à mutualiser les ressources. Les coopérations entre collèges sont peu nombreuses et relèvent d'une gestion des moyens (partage d'ateliers entre deux SEGPA) ou satisfaisant des logiques induites par l'institution (articulation primaire-collège ou collège-lycée). Le réseau est bien présent par la labellisation, (ECLAIR ou REP au moment de l'enquête) mais les traductions concrètes qu'en font les acteurs sont significatives de l'intérêt qu'ils y trouvent.

1.3 Réseaux externes

Les réseaux offrent des ressources disponibles mises en ligne que ce soit par les sites institutionnels nationaux (Eduscol), ou bien proposées par des collèges mettant en ligne des cours ou des expériences pédagogiques. Les enseignants en fin de carrière, utilisent volontiers les réseaux par intérêt.

Moi je tape par exemple « Vitesse relais » je tombe sur des établissements qui ont mis en ligne leurs programmations, avec les programmes » [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1 025].

Les enseignants de disciplines différentes s'inscrivent dans l'usage de réseaux dédiés : Sésamath¹⁸⁴, Weblettrés, Clionautes¹⁸⁵, Hérodote¹⁸⁶ ; les indicateurs d'audience concernent plus de 15 000 abonnés à la « newsletter » pour les deux premiers sites. Ce peut être aussi des réseaux pilotés par la recherche. [EE70, p. 930]. L'usage des ressources numériques s'effectue autour de deux modèles : type « bac à sable » ou type « ruche » (Quentin, 2013). Le premier

¹⁸⁴ Sésamath : Source www.sesamath.net.

¹⁸⁵ Clionautes : Source <https://www.clionautes.org>.

¹⁸⁶ Hérodote : Source <https://www.herodote.net>.

propose une souplesse d'utilisation, les utilisateurs viennent puiser des ressources mais la production collective est faible, le second impose un cadrage strict aux usagers, la mutualisation se réalise autour d'une production collective qui prime sur l'approche individuelle. Des associations d'enseignants (APEMU, APGB, AEFÉ, etc.) offrent des ressources en ligne ; des sites syndicaux hébergent parfois des communautés disciplinaires. Le SNES par exemple accueille un groupe de professeurs de SVT [EE76, p. 1 050] (accessibles aux syndiqués).

Les enseignants de la population enquêtée ont des pratiques assez diversifiées quant aux ressources disponibles en ligne. Les usages se limitent souvent aux prélèvements d'informations de type « bac à sable » par une relation unidirectionnelle de l'échange. L'enseignant en fin de carrière vient chercher une ressource lui faisant défaut mais dépose rarement une production.

Les formations institutionnelles sont aussi des ressources où puiser, tant sur le plan pédagogique que didactique. Les enseignants en fin de carrière ont des positionnements individuels et disciplinaires variés vis à vis de la ressource formative. La pré-professionnalisation des enseignants d'EPS en STAPS a été vécue comme un « réel atout » (Perez-Roux, 2015), expliquant l'appétence des enseignants de cette discipline, même en fin de carrière, en termes de formation continue.

La formation continue qui est très bien en EPS ! Moi j'ai adoré faire les stages et j'en fais toujours ! Les stages sont très bien faits et on nous a donné d'autres manières de faire.
[Enseignante d'EPS. EE75, p. 1020].

Cependant, la restriction des jours de formation est déplorée en tant que ressources disponibles. Le plan de formation académique permet les échanges de pratiques et la construction d'outils, dans la discipline. Certains enseignants en fin de carrière avouent s'être « endormis sur un confort de fonctionnement » et ne vont plus en formation. Les enseignants en fin de carrière de notre enquête disent avoir suivi des stages de formation pour un cinquième, mais à l'approche de la retraite, ils se désengagent. Un délégué syndical réfute la participation aux formations initiées par les inspecteurs [EE76].

J'ai pas fait de stage du PAF, c'est ce que l'IPR me reproche d'ailleurs beaucoup ! J'étais à la... au groupe de pilotage en tant que représentant SNES pour le PAF, mais j'ai pas fait de, de stage, pas depuis vingt ans ! [...] je suis contre leurs directives, je siège en CAPA contre eux, je vais pas à leurs stages du PAF. [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 049].

Les enseignants en fin de carrière peuvent avoir, au regard de leur pratique professionnelle un regard très critique sur les formations proposées notamment dans la gestion de la classe.

Les seules choses que j'ai vues c'était des petites vidéos qu'on présentait pour donner des conseils aux jeunes collègues, tout ça, j'ai trouvé ça tellement, excusez-moi, tellement « ridicule » et tellement « inadapté » pour nous. [Enseignante de lettres. EE30 p. 382].

La légitimité des intervenants peut faire défaut vis à vis des enseignants confirmés, leur grandeur en tant que formateur ne suffit pas à éviter la dispute. Les formations institutionnelles proposées au plan académique de formation ne comblant pas obligatoirement un déficit reconnu, la ressource s'identifie ailleurs. Des solutions alternatives existent en périphérie de l'organisation scolaire et sont pilotées par des militants pédagogiques au sein de groupes réflexifs.

J'ai fait des stages avec, je ne sais pas si vous connaissez, le GFEN [...] J'ai trouvé que c'était intéressant, mais c'était quand même d'un haut niveau [...] ils font des, des rassemblements le samedi matin notamment... J'y suis allée aussi et j'ai trouvé qu'il y avait des bonnes idées. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 822].

Les universités d'été animées par des formateurs ou des universitaires sont des espaces formatifs complémentaires qui sont repérés comme lieu de ressources et d'échanges.

J'assistais aux universités d'été de Edouard Michallon même avant dans les années 87, avant qu'il soit professeur à Coulangeat, donc il faisait des universités d'été, bénévole [...] j'en avais besoin parce que c'était un rafraîchissement intellectuel et que c'était vraiment super intéressant. [Enseignant documentaliste. EE38, p. 475-476].

Toutefois, l'acquisition de nouvelles compétences repose en général sur une démarche volontariste et prend des allures très diverses quand à la nature des dispositifs et des intervenants. La ressource n'étant pas disponible dans l'organisation scolaire, l'enseignant en fin de carrière recherche des organismes proposant des contenus plus en adéquation à sa demande. Certains se sont engagés dans des formations faites sur le temps personnel nécessitant un investissement financier. L'apprentissage de la méthode « Dalcroze »¹⁸⁷ par exemple, où le corps et le rythme musical sont mis en relation, permettant pour une enseignante de musique [EE23] d'autres formes d'intervention plus adaptées. Une enseignante de lettres a suivi une formation de coaching, enrichissant son répertoire d'actions.

Je me suis payée, à mes frais, une formation de coaching pour... Je sentais qu'il fallait de plus en plus que je n'impose plus les choses, mais qu'éventuellement je les oriente et qu'elles viennent d'eux (des élèves) [Enseignante de lettres. EE28, p. 342].

¹⁸⁷ La pédagogie Dalcroze est une méthode d'éducation musicale qui met en relation les liens naturels entre le mouvement corporel et le mouvement musical conduisant au développement des facultés artistiques de celui ou celle qui la pratique. Les trois matières principales sont: la Rythmique, le Solfège et l'Improvisation. Source : www.dalcroze.fr.

Lorsque l'équilibre personnel a été malmené face aux épreuves professionnelles la ressource est identifiée auprès de psychothérapeutes pour consolider une solidité fissurée par des événements traumatiques.

J'ai eu envie de me faire aider par un thérapeute, qui... J'ai beaucoup appris et je m'en suis servi, de ce que j'ai appris là. [...]Oui, en ayant ingéré et ressorti sous une autre forme.
[Enseignante coordonnatrice du DIJEN. EE56, p. 706].

Les réseaux activés sont multiples et mobilisés au gré de l'intérêt que l'enseignant en fin de carrière escompte ; ils peuvent être partagés ou conservés lorsqu'ils relèvent de l'intime.

La direction d'un collège peut proposer, face aux problèmes de conduite de classe, des formations très ciblées. Elles sont sollicitées par le chef d'établissement, après consultation de ses personnels, auprès d'organismes de formation se distinguant des propositions du Plan Académique de Formation [PAF]. Une compagnie de théâtre est intervenue, par le biais de jeux de rôles. [EE19, p. 222], un stage Gordon pour la gestion des conflits. Dans ces exemples ce sont des décisions d'une autorité « locale » qui favorise l'acquisition d'outils jugés plus opérants et mettent en concurrence différents organismes de formation.

C'est un stage Gordon¹⁸⁸, un stage qui coûtait « les yeux de la tête » ! C'était gestion de conflits... la théorie pas de « perdant », plutôt « gagnant-gagnant » et... ça a été passionnant... passionnant ! [Enseignante de lettres. EE29, p. 366].

Les compétences élaborées dans ces cadres formatifs permettent d'enrichir les compétences professionnelles par les approches qui s'écartent des formats habituels.

2 RESEAUX INFORMELS

Les réseaux informels peuvent être des réminiscences de réseaux plus formels. Des circonstances lors d'un stage de formation ont pu établir des contacts qui se sont pérennisés et ont perduré dans le temps. Il s'agit de réseaux réticulaires où aucune « clôture au sujet de la distribution des grandeurs et de la liste des êtres concernés » (Nachi 2012, p. 72) n'est posée. L'arrangement ne s'établit plus autour des droits et devoir à l'égard de l'institution (monde domestique), de la primauté du collectif sur l'individu (monde civique). Une représentation réticulaire du monde (Nachi, op.cit.) se réalise par les rencontres temporaires qu'ont les acteurs à refuser d'être instrumentalisés à des règlements ou des procédures. De nouveaux comportements engendrent des attitudes plus restrictives. L'individu crée autour de lui un périmètre lui permettant de « *filtrer et d'organiser sa vie au milieu de relations de plus*

¹⁸⁸ Mise au point par le docteur Thomas Gordon, aux Etats-Unis, dans les années 1950, cette approche se retrouve dans la démarche de la Communication dite non-violente (C.N.V.), et peut faire référence aux besoins de Maslow. La méthode est basée sur un postulat simple : celui de la « satisfaction mutuelle des besoins ». En effet, si j'ai un problème que je ne peux pas exprimer, ou si l'autre à un problème non-exprimé, ou que je ne l'écoute pas, nous ne pourrons pas avoir une vraie communication. Source : www.communicationorale.com.

en plus nombreuses et épisodiques » (Martuccelli, op.cit, p. 71). La ressource est identifiée comme possible auprès d'autres enseignants par une relation libérée des contraintes de justification que permet le réseau informel. La ressource est latente et peut être mobilisée selon l'intérêt ou le manque identifié.

J'ai gardé des contacts avec un professeur d'espagnol, madame C. de Quentin Rufans et nous avons fait plusieurs projets. [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 527].

La dispersion dans le réseau de ces ressources forme un tissu réticulaire dont les dimensions du maillage résultent de la fréquence des sollicitations. Le tramage adopte des formes polymorphes en étant constitué de liens culturels, associatifs, syndicaux, politiques.

Il y a toute une série de choses dans le tissu associatif whasperoïse et la connaissance de ce milieu qui m'a permis de faire évoluer mes pratiques vers des supports divers et du coup des projets beaucoup plus ambitieux que ce que je faisais au départ. [Enseignante de FLE. EE59, p. 765].

Les échanges entre enseignants se réalisent aussi ponctuellement et de manière réciproque selon les besoins.

Parfois, on s'envoie des partoches, voilà. Tiens celle-ci est sympa ! Et on pioche un peu de partout, il y avait ce congrès à la Toussaint, sinon, il y a des stages qu'on fait avec le PAF. [Enseignante de musique. EE23, p. 276].

Les partenariats extérieurs avec des structures prestigieuses (Opéra, théâtre, grandes écoles) sont aussi des réseaux ouverts qui conduisent vers d'autres maillages, et de proche en proche l'enseignant compose un tissu non tissé aux liens plus flottants, débordant les frontières locales. Il existe des liaisons moins conventionnelles établies par une relation de confiance instaurée dans la durée, entre un enseignant d'EPS et le gardien du gymnase ; une enseignante de lettres avec la responsable de la médiathèque, un professeur de SEGPA avec le représentant de la branche professionnelle des artisans qui facilite les mises en stage :

Une enseignante d'EPS.

Je connais le gardien, enfin je demande quelque chose, ils me connaissent, ils me font confiance ! J'ai créé une association de danse grecque là, ils m'ont donné le passe ! [Enseignante d'EPS. EE20, p. 234].

Dans une organisation de travail, les acteurs savent identifier les compétences des différents acteurs, et des réseaux dont ils disposent et qu'ils mettent à disposition d'un collègue.

Le chef d'établissement, je lui avais dit : Je ferai plein de choses dans cet établissement, il faut que j'ai un petit peu les coudées franches... S'il faut que je rentre dans un moule ou un cadre trop serré, je vais pas pouvoir, parce qu'il y a plus de paperasse et d'administratif que de travail réel, et ça je peux pas. Tu me connais ! [Enseignante d'arts plastiques. EE33, p. 418].

Ou ceux de leurs collègues.

Bon, il est plus performant que moi, dans le sens où déjà, il a de l'expérience, il s'occupe de SEGPA, des stages depuis des, des années et puis il a un réseau [...] d'entreprises sur Girond depuis des années. C'est vrai que quand il faut placer des stagiaires il est plus efficace que moi. [Enseignant de technologie. EE31, p. 392].

Une hiérarchisation implicite s'établit par l'identification et la détention de compétences instituées par la connaissance du réseau personnel, du « carnet d'adresses ». Les réseaux informels sont bien constitutifs de compétences reconnues entre pairs et statuent de la grandeur des individus. Elle est attribuée au monde industriel dans le cas des mises en stage des élèves de SEGPA, de l'opinion par la coopération avec des artistes, institutions prestigieuses, connexionniste lorsqu'un chef d'établissement assure la faisabilité d'un projet. Les enseignants en fin de carrière qui sont restés dans les collèges de l'éducation prioritaire disposent de multiples ressources dans des mondes différents qui établissent leur grandeur et les font rester dans l'établissement.

J'ai créé mes réseaux, comme en EPS c'est important, puisqu'on est en relation avec la mairie, le service des sports, le gymnase, tout le personnel. Ça fait beaucoup plus de monde qu'un prof de maths qui va faire ses cours au lycée, donc tout ce truc là, ça fait des années, etc. donc c'est en place. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 42].

Si les réseaux existent au niveau des enseignants, ils sont mobilisés aussi par les chefs d'établissement qui « *se donnent des coups de mains pour s'échanger des élèves turbulents ou pour réguler certains effets néfastes de la concurrence entre établissement.* » (Demailly, 2008, p. 240).

D'autres structures réticulaires existent et sont mobilisées par des enseignants militants attentifs à l'exclusion de certaines populations. L'affiliation à un réseau de « mouvements compassionnels » (Fassin, 2006/1, p. 73) a engendré des actions d'enseignants militants et peuvent être à l'origine d'une forte mobilisation forte se concluant par une grève des enseignants.

3 L'ENSEIGNANT COMME ACTEUR-RESEAU

Un enseignant interagit dans des organisations sociales spécifiques selon différentes échelles (classes, collège, académie). Les actants peuvent être « humains » et « non-humains » (Akrich, Callon & Latour, 2012.) et les traductions passent par des controverses qui définissent l'identité des acteurs impliqués, les intérêts qu'ils défendent, la légitimité des problèmes évoqués. Traduire c'est déplacer et la « *traduction c'est un processus avant d'être*

un résultat » (Callon, 1986, p. 205). La traduction permet de comprendre comment les actants et acteurs se lient, se connectent entre eux. Un enseignant en fin de carrière ne peut pas éviter de rencontrer les familles, l'administration, d'intervenir dans des sphères disjointes (classes, familles Education nationale, syndicat, etc.). Le social, dans cette configuration est appréhendé comme constitutif d'actions hétérogènes ; l'acteur constitue un réseau, le réseau étant lui-même composé d'acteurs. La notion de réseau, pour Latour, s'apparente à un « concept et non une chose » (Latour, op.cit, p. 191), pas à une forme. Le maillage permet de mettre en perspective les traductions, en tant qu'actes de médiation, que les acteurs font des choses, de manière ajustée au sein de dispositifs. Les enseignants en fin de carrière traduisent des prescriptions institutionnelles au plan local, les reconfigurent dans un cadre qu'ils ont établi et qu'ils assurent. A titre d'exemple, le collège Aristide Terron n'avait toujours pas de préfet des études au moment de l'enquête alors que les textes de la réforme ECLAIR prescrivaient leur mise en place. Les reconfigurations successives et la mobilisation des réseaux formels (syndicaux) ou informels (dans l'établissement) ont réfuté ce dispositif. Les acteurs, en s'opposant à ce dispositif ont empêché sa traduction. Dispositif et traduction sont donc étroitement liés dans la mesure où ils mettent en relation des personnes et des objets.

Lorsqu'un enseignant en fin de carrière mobilise « son réseau » il sollicite des humains, des objets techniques, matériels et immatériels, des organisations : il est un « acteur-réseau » (Callon, 1986, 2006 ; Latour, 2007) par les déplacements qu'il génère. L'action d'un acteur permet à d'autres acteurs de bouger ; le réseau n'est que la trace des déplacements opérés dans la fluidité sociale. La grammaire des réseaux est adaptée à ces mouvements incessants dans le champ du social. Les changements d'échelles entre micro et macro associé au pouvoir qu'ont les acteurs par les compositions et recompositions qui s'opèrent au moyen des chaînes dispersées dans le réseau, établissent une « grammaire des forces et des rapports de force » (Callon, op.cit., p. 36). La ressource mise à disposition par un « acteur-réseau » permet de déployer le pouvoir d'agir dans et hors de l'établissement. La constitution de réseaux est révélatrice de la « force » qu'ont les acteurs dans leur pouvoir d'agir, et reconnue par leurs pairs. Le collectif est le processus par lequel existe le partage entre les acteurs, ce n'est « *qu'en association avec autrui qu'il (l'individu) devient un centre conscient d'expérience* » (Dewey, 2014, p. 264). La faculté qu'a un acteur à enrôler le plus « grand nombre de matériaux durables crée ainsi de la grandeur et de la longévité » (Latour, 2012, p. 18). La force qu'il s'attribue, ou lui est attribuée, stabilise sa position dans l'établissement. La capacité d'enrôlement des réseaux est bien réelle, l'acteur sollicite le réseau selon son besoin du moment, mais aussi, se désengage sans en rendre compte : c'est de cette suite

d'événements indécidables a priori, dont est porteur le réseau, de cette fluidité. La notion d'acteur-réseau est définie par le lien établi par l'acteur avec et dans le réseau et des traductions qu'il fait :

Le réseau est ce « tissu sans couture » (Hughes, 1983, cit par Akrich, 2012) aux formes hybrides où les logiques sociales s'imbriquent avec les principes techniques et humains. L'acteur-réseau « rompt avec nos vieilles habitudes de pensée » (Latour, 2001, p. 140) et se définit en « négatif » (Latour, 2007) vis-à-vis de pensées diffusées par l'institution. C'est d'une fertilité limitée qu'il se défait, non pas dans une opposition mais dans des contournements successifs pour satisfaire ses demandes professionnelles. L'acteur-réseau ne se définit pas par l'appartenance à une catégorie mais par « les procédures par lesquelles il parvient à se tenir face au monde » (Martuccelli, 2002, p. 77).

CONCLUSION

Les politiques de l'éducation prioritaire sont passées de la zone aux réseaux, aujourd'hui institutionnalisés. Son histoire est liée à celle des réseaux qui maillent les établissements, les enseignants et leur environnement dans des relations sociales. Les enseignants en fin de carrière ont vécu et métabolisé cette caractéristique pour en faire une ressource quand ils ne constituent pas des épreuves. Les réseaux sont intégrés dans les pratiques professionnelles enseignantes et prennent des allures formelles ou informelles.

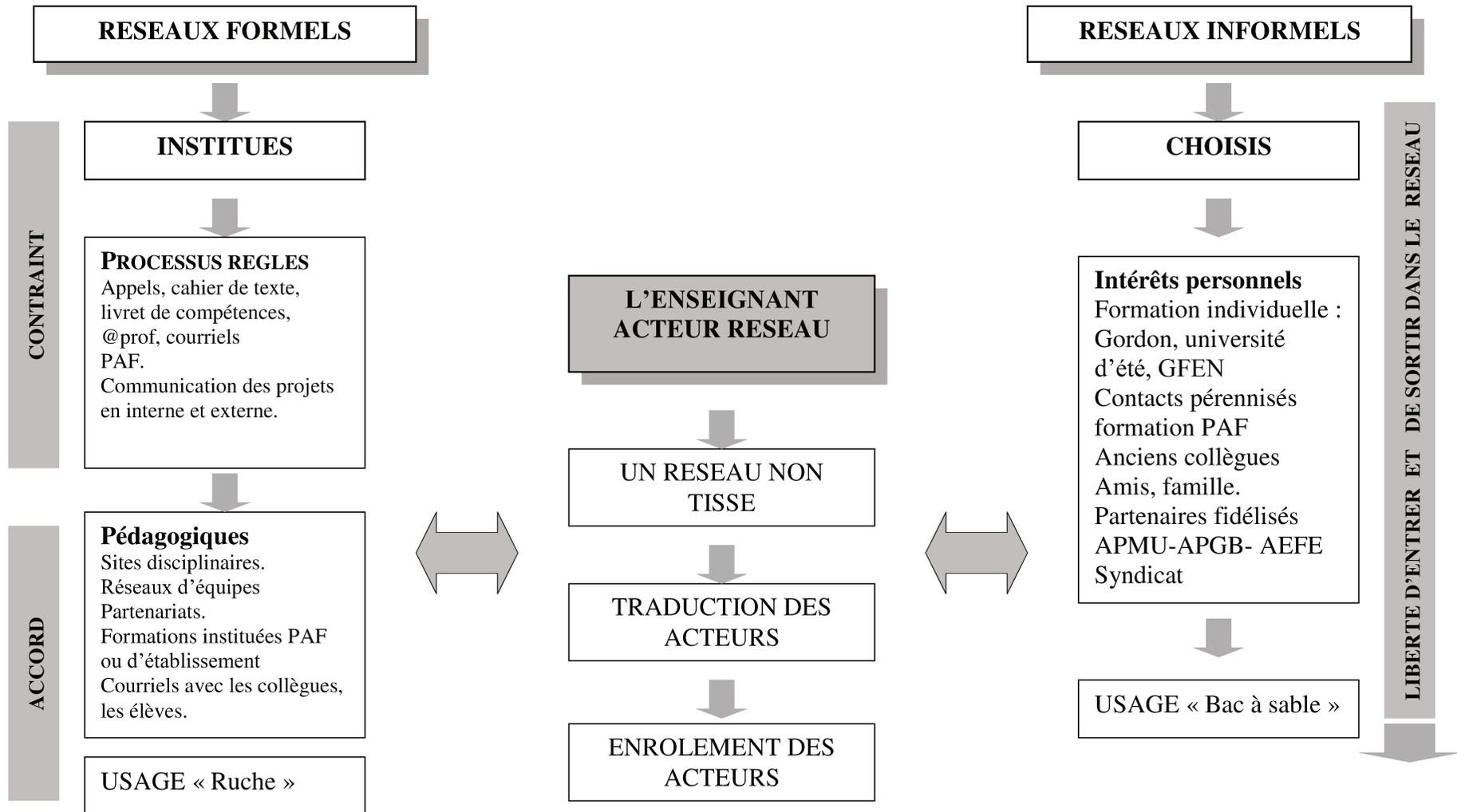
Les réseaux sont matérialisés par des humains et des objets « non-humains » qui interagissent entre eux dans une circulation, entendu dans un sens habituel), incessante. Réseau et circulation sont deux notions étroitement liées (Callon, 2012). Ils sont des ressources latentes mobilisables dans le temps et peuvent construire des compétences professionnelles, significative de la position d'un enseignant en fin de carrière dans une organisation de travail.

L'articulation entre réseau formels et informels est rendue possible par la nature des liens que les enseignants en fin de carrière entretiennent avec lui et son usage. Cette association leur a permis d'investir les réseaux reconfigurés à leurs besoins spécifiques avec l'emploi des TICE. Les nouvelles pratiques des réseaux, par le biais des nouvelles technologies recomposent le métier et distinguent en partie les enseignants en fin de carrière des nouvelles générations

par l'utilisation de ces nouveaux objets techniques. Les acteurs ont adopté l'usage des réseaux pour la plupart d'entre eux, cependant l'élargissement des ressources disponibles accroît la charge de travail et la déplace de plus en plus au domicile. Une intrusion modifiant la séparation entre la sphère professionnelle et personnelle. Cependant, les réseaux contiennent des ressources disponibles en grande quantité facilitant le travail. Les enseignants en fin de carrière ont bien compris l'intérêt de ces nouvelles modalités de travail, ils inventorient et puisent les ressources dont ils ont besoin. Les enseignants en fin de carrière ont construits des réseaux informels, en tant que ressources importantes elles les stabilisent dans le collège. Certains d'entre eux ont bien identifié leur capacité à faire « bouger les choses », ils devenus en ce sens, des acteurs-réseau.

Nous proposons un schéma en page suivante des réseaux formels et informels et leurs usages comme ressources par les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire.

LES RESEAUX FORMELS ET INFORMELS RESSOURCES POUR LES ENSEIGNANTS



CHAPITRE 3

LES RESSOURCES PERSONNELLES

Si l'usage des réseaux par les enseignants sollicite « la plasticité des objets, qui s'éprouve dans la rencontre avec les utilisateurs » (Akrich, 2012, p. 162), il est des ressources mobilisées qui sont d'autres natures.

Les ressources sont inhérentes aux temporalités biographiques des individus (Bessin, 2009), à la diversité des contextes (Demazière & Samuel, 2010). Les parcours composent un entrelacs d'orientations subjectives et objectives (Hélaridot, 2006), de bifurcations comme autant de ruptures face aux événements vécus (Bessin, Bidart & Grossetti, 2010). Les parcours professionnels témoignent de ces événements, dans le choix, le non-choix du métier, de ses modes d'accès et de la vision idéalisée que les individus en ont.

Les origines sociales ont construit une moindre distance aux publics avec des difficultés scolaires par une certaine proximité. Les origines natives et ethniques sont vécues par les enseignants comme des facilitateurs ou des points d'achoppement dans le métier et oscillent entre ressources et complexifications.

La ressource s'identifie dans la famille proche ou plus large, mais aussi dans des espaces, internes ou externes à l'établissement, qui offrent des « respirations » différentes et permettent aux enseignants de se ressourcer, se modulant selon les cycles de vie.

1 PARCOURS PERSONNELS

Les environnements de l'éducation prioritaire discriminaient parmi les enseignants, ceux qui sont capables d'exercer leur métier dans les collèges labellisés REP ou REP⁺. Les entretiens font émerger une « solidité intérieure » construite par la formation et l'exercice de la profession, mais aussi antérieure au choix du métier. Les origines sociales ont pu être constitutives de cette « solidité » par une moindre distance culturelle, le rapport au corps est aussi un constituant de la stabilité. Nous retenons le propos d'un enseignant d'EPS qui l'exprime très succinctement.

Alors d'abord, moi je dis que de rester ici, c'est une profession de foi !
[Enseignant d'EPS. EE13, p. 142].

L'évocation d'une « profession de foi » dans le cas présent affirme un principe auquel l'individu est attaché. Une déclaration qui s'ancre dans le parcours personnel antérieur et serait constitutive du fait de rester. A aucun moment l'institution laïque énonce la nécessité d'une « profession de foi », les seules obligations qu'un enseignant doit satisfaire se rapportent aux missions¹⁸⁹ et plus récemment au référentiel des compétences¹⁹⁰ qui doivent être acquises en formation, dont les enseignants en fin de carrière n'ont pas été soumis. La compréhension cette affirmation peut être comprise comme avoir « foi dans la profession », dans l'idéal du métier et des valeurs portées par l'individu. Cette « profession de foi » s'est bien construite dans d'autres espaces. Une enseignante de lettres se réfère à sa culture chrétienne.

Je me dis : En quelque sorte tu le vis comme un apostolat. Bon, en même temps comme je suis quelqu'un de, je suis chrétienne [...]. Non, ce n'est pas une approche évangélique, mais humanitaire. [Enseignante de lettres. EE30, p. 387].

Une autre enseignante de musique évoque des parents engagés socialement.

Ils ont été assez militants, ils ont été parents d'élèves dans des mouvements chrétiens aussi, une vie associative beaucoup développée. [Enseignante de musique. EE09, p. 91].

Lorsque les enseignants évoquent une « profession de foi » un « apostolat » ou l'adoption d'une posture de « missionnaire » il ne s'agit pas d'une référence religieuse ou spirituelle, mais de « *faire advenir la foi dans les tendances actives de notre temps, là où n'étaient que craintes et rejets, et en permettant au courage et à l'intelligence d'aller là où les changements*

¹⁸⁹ Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 : mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

¹⁹⁰ Bulletin officiel n°29 du 22 juillet 2010. Les 10 compétences professionnelles de l'enseignant.

sociaux nous commandent d'aller » (Dewey, 2014, p. 269). La « foi » serait associée à l'assurance de tenir un engagement dans la durée, une conviction que se donne un enseignant à être disponible aux publics de banlieue. Elle se réfère aux élèves en difficulté scolaire où le courage commande d'investir des territoires ségrégués pour maintenir le lien social et transmettre des valeurs. Les enseignants qui sont aujourd'hui en fin de carrière, pour un certain nombre, ont fait le choix de la différence, celle des élèves en difficulté scolaire.

L'institution a dans un premier temps, définit les missions¹⁹¹ d'un enseignant avant de faire d'instaurer un référentiel de compétences. La subsistance des « hussards de la République » missionnaires laïques est mentionnée par une enseignante d'histoire et géographie.

Je pense qu'on a un côté missionnaire quand même ! [...] Ouais et je me dis : C'est bien parce que... quelque part j'ai l'impression d'être utile ! [...] J'ai envie qu'ils s'en sortent. Voilà... Moi je pense, dans l'inconscient, quelque part je, j'y crois !
[Enseignante d'histoire-géographie EE71, p. 947].

La part subjective est l'un des carburants de l'action pédagogique et éducative. Le sentiment d'une utilité sociale, d'un engagement auprès des publics en difficulté animent la plupart des enseignants de l'enquête. Le caractère remarque du choix des cadres d'exercice appelle une dimension « humaniste » de la profession d'enseignant.

C'est plus une mission... une mission d'homme finalement, une mission d'humain que de missionnaire en fait. [Enseignant de musique. EE74, p. 1 001].

L'évocation de l'engagement prend une allure laïque lorsque la figure du « hussard noir de la République » est mentionnée.

Qu'est-ce qui m'a fait tenir? D'abord, j'ai, j'ai aimé les gamins ici, je les trouve intelligents, je les trouve dynamiques, ouverts, plein de qualités. Deuxièmement je me dis que c'est, je me dis que : « Si j'avais du travail à faire, c'était ici ! » Qu'à la limite, dans un collège de centre-ville, ils n'avaient pas besoin de moi. Peut-être qu'ici, en banlieue, effectivement je pouvais influencer, d'une manière ou d'une autre, sur la trajectoire de certains gamins, parce que je pouvais donner envie... que voilà... J'ai, j'ai une... j'ai envie, de par mon histoire personnelle, c'est peut-être une erreur enfin, j'ai un désir de prendre en compte ce public. Je suis très « hussard noir de la République », moi, donc, pourquoi moi, ça me paraît très important.
[Enseignante de lettres. EE12, p. 131].

Un extrait de récit évoquant les traces du parcours personnel, les origines intégrant la part subjective du métier seront développées en septième partie. La conformité au modèle de justice est au centre des engagements éducatifs et politiques de ces enseignants qui se consacrent aux publics en difficulté scolaire. L'idéal du métier devient une ressource qui

¹⁹¹ Exercer sa responsabilité au sein du système éducatif, dans la classe, dans l'établissement. Circulaire n°97-123 du 23 mai 1997 : mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

fonde la primauté de l'engagement. Une cheffe d'établissement, ancienne enseignante, retrace dans son parcours professionnel les enseignants « remarquables » qu'elle a croisés.

C'était il y a seize, dix-sept ans... Il avait cette lumière dans les yeux ! Il y avait, on faisait des projets « à la pelle » là-bas ! Avec son appareil photo. Il y avait, il y avait pas toujours là, ce que je vois ici, au moins tout le temps, voilà. Ici je le trouve pas ce côté, ce côté hussard de la République et ce côté... lumière, j'y croyais. [...] Emma Erneau ! Magnifique ! Ouais Elle y était déjà en 97 elle y est revenue ? Mais moi je la connais ! Après voilà, c'est des lumières, des petites lumières ! Ici, ici il n'y a pas, l'équipe est plus meurtrie. Là... le mal est fait, mais je pense qu'il y a eu un historique. L'historique qui fait que ça les a atteint, qui fait que c'est pas nécessairement les gamins, c'est celle de l'établissement, par deux fois ! Ils sont, ils sont... c'est dommage parce que ces gamins-là, ils ont besoin d'Emma Erneau [EE28] par exemple, ou de madame Bolestreaut [EE30] ! Mais... il y en aura d'autres !
[Cheffe d'établissement. ECE05, p. 1147].

La croyance dans un idéal de justice soutien et justifie le sens de l'action pédagogique et éducative associé à une éthique professionnelle.

Moi je suis fière encore de pouvoir me lever tous les matins pour les élèves ! Ah, moi j'en suis fière ! J'en suis fière, mais enfin c'est conscient, inconscient... Ils sont ma colonne vertébrale, et puis c'est comme ça, j'en ai besoin, il faut être digne pour eux !
[Enseignante d'histoire-géographie. EE06, p. 68].
J'ai essayé d'être en quelque sorte digne et ça c'est peut-être un peu présomptueux. J'ai une assez haute, une assez haute considération des gens m'ont précédé, qui ont été des gens qui ont montré une belle image de la profession. Des gens qui sont investis à fond dans leur truc sincères, dévoués, etc. et j'ai vraiment eu envie de rester dans cette lignée. Être digne de ça. J'ai rien apporté d'extraordinaire, mais par contre je me suis inscrit dans une continuité et puis en essayant de, de développer ce qui était en germe ici.
[Enseignant d'EPS. EE34, p. 435].

Consacrer une part de son existence professionnelle aux élèves des banlieues relève d'une posture singulière choisie par les enseignants. La durée de l'engagement professionnel et humain pour les publics de l'éducation prioritaire est devenue une exigence à laquelle se soumettent les enseignants en fin de carrière. Ils ont cet idéal dans « la peau » et se définissent comme des « militants de l'éducation prioritaire » [EE02, p. 26].

En revanche, une approche plus étriquée du métier, (limitée à la transmission des savoirs), peut être génératrice de frustrations et faire partir des enseignants.

Ce professeur, je ne le sentais pas, il avait des aspects très intéressants mais, moi, personnellement et sans jugement, j'ai trouvé qu'il n'était pas à sa place ici. [...] C'était un ancien ingénieur qui avait passé le concours de l'agrégation et qui je peux me tromper, mais qui n'était pas... Je pense qu'il aurait été mieux en lycée... Je le sentais frustré.
[Enseignante documentaliste. EE57, 729].

Il y aurait-il un profil qui satisfasse une adaptation à ces environnements ? L'aplatissement du métier à la seule transmission des savoirs suffit-elle pour se maintenir dans ce contexte ?

La ressource ne se limite pas aux seuls contenus ; enseigner c'est aller, comme nous l'avons dit, à la rencontre de l'autre. Le travail éducatif est une expérience existentielle « *que l'homme fait de ses limites et de l'incertitude de son action* » (Dujarier, 2012, p. 7). Le travail éprouve la « foi » dans un idéal de société auquel le métier contribue.

2 SPHERE FAMILIALE

La famille est un lieu de ressource essentiel, tous les enseignants en fin de carrière en conviennent, quelle que soit la diversité des environnements. Les problèmes familiaux sont des entraves qui empêchent de durer pour une partie des enseignants, mais le métier a permis de surmonter les épreuves personnelles pour d'autres. Les deux appréciations ne sont pas exclusives l'une de l'autre. Tous s'accordent sur la solidité, la moindre faille est exploitée par les élèves. [EE63, p. 839]. Une vie de famille équilibrée concourt à un apaisement dans le travail et permet une disponibilité aux situations de classe.

On va dire la stabilité familiale c'est un plus, c'est un plus, pour être équilibré et « être bien dans ses baskets » pour son métier! Je pense qu'en fait...le métier de prof, par rapport à d'autres métiers c'est qu'on est sur la sellette à chaque seconde ! Il faut que l'on soit bien... au niveau santé ! Il faut qu'on soit bien au niveau équilibre aussi, psychique, psychologique. Donc, du coup, en fait, le fait d'être bien affectivement à la maison, avec ses gosses, avec ses enfants, permet du coup, cette stabilité qui permet d'être « bien dans ses baskets» au moment où on fait cours. [Enseignant de musique. EE74, p. 1 008].

L'environnement domestique peut accroître la ressource par les encouragements et la confiance que ses membres prodiguent à l'un des siens qui est enseignant.

*J'ai de la chance, c'est-à-dire que dans ma famille, on est totalement à fond avec moi ! C'est-à-dire qu'on me dit : « Vas-y ! Continue ! [Enseignante de lettres. EE28, p. 343].
Bon moi, zéro souci ! Un mari zéro souci, très équilibré... on a eu une vie de famille très équilibrée, on est une tribu vous voyez ! Enfin la famille proche, les parents, les grands-parents et tout ça... Une tribu, véritablement ! Ça aide énormément, surtout quand on voit les mêmes ils sont dans le déchirement total et je pense que les gosses... le sentent ! Mais... on est solide voilà ! [Enseignante d'anglais. EE27, p. 332].*

Les échanges au domicile « déchargent » les vécus affectifs qui éprouvent les enseignants, la mise en parole et une attitude d'écoute bienveillante favorise la prise de distance.

Ah oui, oui, oui parce que j'échange beaucoup avec mes amies et avec aussi ma famille, j'ai des... Je peux discuter avec mes frères et sœurs, parce qu'ils ont tous fait des études. J'échange aussi, ça me fait énormément de bien... un jeune frère qui est inspecteur des douanes et lui aussi, il a eu le CAPES d'histoire, il avait vingt-deux ans, il n'a pas été titularisé. [Enseignante de lettres. EE65, p. 856].

Les enseignants contractuels âgés, sans expérience formative, on pu identifier la ressource auprès de leurs enfants pour comprendre les attitudes des adolescents du même âge.

Je prends conseil aussi de ma fille [...] Par exemple le style appeler juste par le prénom et puis moi j'étais sévère sur : « répondre présent ». Elle m'a dit : « Tu vois on peut répondre là, mais c'est pas grave papa si tu les vois... ». Il y a certaines choses que j'ai apprises de ma fille ! [Enseignant de mathématiques. EE51, p. 654].

Les épreuves dues aux événements familiaux, décès d'un proche parent, conjoint ou un divorce peuvent détériorer les situations de travail, alliant parfois une évaluation dépréciative de l'enseignant. Inversement, une épreuve personnelle peut entraîner une fuite dans le travail afin de tenter d'oublier les déconvenues conjugales.

Sachant qu'effectivement la situation du divorce avec mon ex-mari a été extrêmement douloureuse. Elle a été rappelée même dans plusieurs dossiers, même de l'Education nationale, puisqu'on me demandait des comptes.

[PLP Biotechnologies en SEGPA. EE78, p. 1 085].

Je me rappelle qu'au moment du divorce qui a été un peu difficile... quand je rentrais dans l'établissement, pourtant à l'époque, j'étais à Whaspers, c'était tout oublié pendant toutes les heures où je travaillais. C'était, je ne pensais absolument à rien d'autre qu'à mon travail. [Enseignante d'espagnol. EE55, p. 701].

Dans le premier cas les épreuves de la sphère privée accentuent un désajustement aux situations du travail et une notification administrative défavorable relative au dérèglement dans l'exercice du métier. Le second montre les effets du contexte d'enseignement permettent d'oublier momentanément les épreuves personnelles (Dejours, 2016 ; Clot, 2015), le travail peut être une source d'équilibre face à une situation problématique dans la vie privée alors que l'inverse ne l'est pas.

La sphère familiale est aussi peut aussi devenir un lieu d'apprentissage spécifique, le cas d'un PLP qui accueille avec sa famille un enfant placé dans le cadre de la protection de l'enfance permet l'identification d'autres ressources. L'expérience de cet engagement hors du champ professionnel constitue un autre cadre d'expérience et permet l'élaboration de nouvelles compétences.

A la maison, je le mets sur l'ordinateur, il tape aussi vite que moi, il fait pas de fautes d'orthographe ! Si je le mets à l'écriture, il arrive pas à écrire. Il a, il a un blocage parce qu'il écrit à l'envers et tout ! Et donc... il est dans une case, une case même presque inférieure à, à la SEGPA et pourtant il a... une intelligence normale !

[PLP construction et réalisation d'ouvrage en SEGPA. EE79, p1101].

Devenir famille d'accueil demande aux adultes de s'engager dans une formation (300 heures) sur les aspects psychologiques, éducatifs et juridiques pour exercer l'accueil, validé par un

diplôme d'assistant familial. L'enseignant de SEGPA au contact d'un enfant carencé au niveau émotionnel placé dans la cellule familiale d'accueil accroît ses ressources. L'observation et la pratique réflexive de situations intrafamiliales permet des transferts dans les activités éducatives avec les élèves de SEGPA du collège. En ce sens, la famille de l'accueil devient une des ressources au répertoire d'actions.

3 LES MODALITES D'INTERVENTION.

3.1 La ressource des dispositifs internes au collège

Les enseignants en fin de carrière ont une grande connaissance des différents dispositifs qui se sont empilés pendant une trentaine d'années. Ils ont, pour les plus âgés, mis en œuvre ces dispositifs et en assument la paternité avec une revendication parfois affichée, si ce n'est un droit de préemption. Les nouveaux arrivants expérimentés remettent en cause ces avantages par des disputes et tentent de remettre en débats, sous un principe de justice, une répartition figée dans le temps.

Il y en a eu qui ont fait vraiment la pluie et le beau temps ! C'est-à-dire *qui n'ont pas... qui imposent insidieusement, qui imposent leurs façons de faire même au niveau des arrivées, au niveau des jeunes.* [Enseignante de SVT. EE10, p. 105].

Certains dispositifs sont empreints d'une certaine opacité et la « fixité spatio-temporelle implique aussi une la fixité sociale » (Giddens, 2012, p. 36). L'invisibilité des attributions, la dissimulation des critères de choix sont remis en cause par les nouveaux arrivants provoquant des disputes. La paternité des créateurs et l'ancienneté dans le collège justifient les prérogatives ; la contestation engage la renégociation des attributions antérieures et nécessite de nouveaux arbitrages. Les avantages alloués aux enseignants en fin de carrière ne constituent pas des fixités établies à titre définitif. Le manque de lisibilité est constitutif des différentes réformes, les dénominations ont pu changer, mais les agencements internes se sont maintenus au détriment d'autres priorités qui peuvent être exprimées dans le collectif de travail. Certains dispositifs mis en place lors de la création des zones d'éducation prioritaire peuvent être dispendieux en heures, moyens, une attribution plus équitable est suggérée.

Parce *qu'il y a d'autres dispositifs ! Il y a d'autres dispositifs qui sont... qui prennent les heures !* [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 047].

Néanmoins, la pérennité n'est jamais assurée, la remise en cause surgit avec l'installation d'un nouveau chef d'établissement qui estime les dispositions antérieures trop consommatrices d'heures ou compliquées dans leur mise en œuvre. Les conflits peuvent

naître d'un questionnement quant à la validité ou la pertinence d'une organisation interne, et les disputes masquent parfois des enjeux autour de la reconnaissance.

La journée souple ça va être remis en question parce que ça ronronne, mais bon... Je me suis impliquée dans ce dispositif, dans le cinéma, dans autre chose je veux dire !
[Enseignante de lettres. EE12, p. 132].

Les dispositifs de soutien permettent aux enseignants d'accueillir les demandes d'élèves volontaires (sur la pause méridienne ou en fin de journée). Les modalités sont variées, les appellations localisées à l'établissement varient : « SOS, ASD¹⁹², etc. ».

Au collège Marcel Plisson à Rutimonts.

Alors on a une demande, c'est possible, ça s'appelle de l'accompagnement éducatif en fait Les devoirs le soir, l'aide aux devoirs et entre midi et deux et on a quelque chose chez nous qui s'appelle le « SOS », c'est un soutien, une forme de soutien très souple. Les élèves viennent vous voir quand ils ne sont pas sûrs d'avoir compris quelque chose.
[Enseignante d'anglais. EE47, p. 608].

Le soutien se planifie sur la semaine. Les élèves contactent préférentiellement un enseignant de la discipline (ou par affinité) qui intervient avec trois ou quatre élèves. Les imbrications des dispositifs dans l'organisation interne complexifient la compréhension de tous ces agencements pour les nouveaux enseignants. Les arrangements dans l'organisation générale du collège deviennent une ressource pour les enseignants qui les ont installés, dont ils revendiquent la paternité. En effet les dispositifs sont des lieux de travail qui accueillent des petits groupes d'élèves, souvent volontaires et motivés.

Vous avez des ASD, des Ateliers Soutien et Découverte qui sont imbriqués avec telle ou telle matière, vous avez des groupes... il y a des gens qui veulent toujours travailler ensemble et qui occultent les autres ! Comment dire ? C'est une toile d'araignée Edmond Richier, d'accord ?
[Enseignante de SVT. EE10, p. 105].

Le manque de lisibilité masquent des enjeux de « territoires », les prérogatives sont localisées et personnalisées, liées aux aspects socio-historiques. La division de la classe pour un travail en demi-groupe émerge de la demande d'un ou plusieurs enseignants motivée par des objectifs clairement définis. Les dispositions adoptées s'articulent un projet d'équipe et une thématique spécifique.

Si, le travail en groupe qu'on a demandé, parce que ça soulage quand tu as douze élèves au lieu de vingt-quatre... c'est plus facile de travailler. [Enseignant d'anglais. EE08, p. 86].

La partition s'organise conjointement avec la documentaliste au CDI sur une période donnée, une configuration qui allège le poids du travail, la classe est répartie en deux groupes, l'un est pris en charge par la documentaliste et l'autre par l'enseignant.

¹⁹² Atelier soutien et découverte. [ASD]

Ça pouvait durer sur un trimestre, le professeur prenait un groupe moi l'autre, ils aimaient beaucoup, mais finalement aujourd'hui, c'est le contenu qui a changé, on va toujours travailler en groupe. [Enseignante documentaliste. EE05, p. 57].

Tous les mardis avec, sixième, on prend les élèves en pour les classes de *groupes, alors... et on fait des activités un peu différentes, moi je fais du théâtre, madame Bandelle fait de la musique, en maths, il y a un prof de maths, de SVT, d'arts plastiques. On travaille sur un thème, par exemple là, on travaille sur le thème de l'orientation.*

[Enseignante de lettres. EE11, p. 122].

Le chef d'établissement a pu attribuer des moyens supplémentaires à des équipes d'enseignants travaillant avec des chercheurs. [EE41]. Le résultat des travaux se conclue parfois autour de dispositifs qui se pérennisent dans le temps et constituent des lieux de ressource pour les enseignants à l'initiative du projet. Les dispositifs relais accueillent des élèves décrocheurs, avec des effectifs très restreints ; ils sont obtenus à la demande d'équipes relayées par le chef d'établissement. Les fonctionnements se distinguent des classes relais.

Eh bien, pour gérer nos élèves compliqués il y a eu à un moment donné, on a créé un dispositif relais à l'époque, un dispositif relais interne [...]c'était même pas une classe, c'était quelques élèves qu'on sortait, qu'on recadrait, qui avaient un petit peu un, un lien particulier avec un enseignant, voilà et madame Darmey [La cheffe d'établissement] s'était battue pour avoir un certain nombre d'heures pour le dispositif relais, moi je, je... j'étais dedans et je recevais quelques élèves sur une heure ou deux heures, c'était deux, un, trois élèves pour lesquels on allait soit, discuter pour savoir ce qui s'était passé, soit c'était du disciplinaire, soit c'était du disciplinaire en maths, disciplinaire comportement, on rediscutait.

[Enseignant de mathématiques. EE36, p. 456]

Le collègue Armand Fouichet a créé une structure spécifique, unique en son genre, dupliquée à toutes les classes de sixième pour créer du lien entre les élèves et réduire les tensions dans la classe : le groupe de parole. Il est animé par deux enseignants.

Donc le principe du « Groupe de paroles » c'est qu'en fait déjà, il y a deux animateurs. C'est souvent en dehors du cadre habituel de la classe, on trouve un lieu, on se met en cercle... Les animateurs sont exactement à égalité avec les élèves et font les mêmes activités. C'est à dire quand il y a un support qui est utilisé et qu'il est préparé à l'avance.

[Enseignante de lettres. EE29, p. 362].

D'autres configurations locales permettent des dédoublements, que ce soit en langues vivantes ou dans d'autres disciplines. Un lien disciplinaire, entre un enseignant et le chef d'établissement peut parfois faciliter la compréhension de la demande.

Là, j'essaie de les avoir en groupe justement [Il veut dire en demi-classe douze élèves] ça rejoint ce que je disais, monsieur Damien est un ancien professeur de technologie [Devenu chef d'établissement dans le même collège] et qu'il s'y soit confronté... si j'ai besoin que de la moitié de la classe pendant deux semaines, trois semaines... il peut le faire.

[Enseignant de technologie. EE19, p. 219].

A contrario, l'ancienne appartenance disciplinaire d'un chef d'établissement peut lui fait refuser la demande de dédoublement dans un scénario similaire, afin d'éviter des reproches concernant un « favoritisme » [EE72, p. 958]. Il n'y a donc pas de conduite spécifique mais des adaptations et configurations locales qui ne sont pas toujours stables dans la durée.

Les dispositifs permettant aux enseignants anciens de « se ressourcer » dans des espaces appropriés sont nombreux, un essaimage établi dans le temps, souvent à partir de partenariats pérennisés, ou par une culture d'établissement. L'orchestre, la chorale du collège, l'atelier théâtre ou photo, le club philo, les ateliers d'écriture, robotique, mobilisent des effectifs réduits d'élèves motivés, sont médiatisés en externe soutenus par la direction (page d'accueil du collège). Le maintien de dispositifs singuliers relève donc d'intérêts multiples, ceux de la valorisation qu'ils apportent, accréditant une concurrence entre établissements, et comme ressource pour les enseignants qui interviennent. Le « commun » ainsi créé et maintenu n'est pas un préexistant, mais le résultat d'expériences individuelles et collectives antérieures dont les enseignants en fin de carrière peuvent revendiquer les privilèges. La stabilité saurait être maintenue puisqu'elle est sans cesse renégociée selon les intérêts, parfois divergents, des membres du collectif ou de la communauté de travail.

Les collèges de l'éducation prioritaire, ont une gestion et des attributions soumises à la loi organique relative aux lois de finances [LOLF], cependant, le budget n'est pas définitivement arrêté¹⁹³. (Il le sera avec la refondation de 2015). Les chefs d'établissement conviennent des moyens alloués.

Moi je pleure pas les moyens, j'ai les moyens de mettre en œuvre ce que je veux. La réconciliation de troisième, le dispositif réconciliation, moi j'ai demandé des heures, j'ai eu des heures, voilà ! C'est pas une histoire de moyens, non, non !
[Cheffe d'établissement. ECE04, p. 1133].

Des enseignants ont aussi cette connaissance.

J'ai des échos d'autres établissements mieux placés en centre-ville qui commencent à rencontrer des difficultés qu'ils sont incapables de gérer parce qu'ils n'ont pas les moyens, les dispositifs dont nous [Il insiste] disposons dans ce type d'établissement.
[Enseignant de mathématiques. EE66, p. 881].

Les collèges de l'éducation prioritaire comparativement à ceux des centres-villes, ne sont pas plus dispendieux, si les moyens alloués semblent plus importants, les enseignants sont plus jeunes. Les coûts des dispositifs de l'éducation prioritaire apparaissent moins onéreux que les

¹⁹³ Le PLF (projet de loi des finances) 2009 ne précise pas de chiffre mais indique seulement (page 78) que "des moyens importants sont mis en œuvre : personnels enseignants et assistants pédagogiques supplémentaires ; mesures indemnitaires spécifiques ; classes allégées de deux élèves en moyenne ; engagement financier plus élevé qu'ailleurs, de 10 à 15%".

nombreuses options et classes aménagées des collèges de centres-villes, dont les dépenses s'ajoutent à la rémunération des enseignants plus âgés dans ces établissements. « Un élève parisien coûte *en moyenne 47% plus cher à l'Etat qu'un petit banlieusard de Villeneuve-Saint-Georges, par exemple* »¹⁹⁴. Les dispositifs internes sont des ressources plus aisément accessibles aux enseignants en fin de carrière pour aménager des temps où le travail est moins sollicitant. Ces divers dispositifs permettent de construire des rapports différents aux élèves, effectifs réduits, élèves motivés, de fait le travail est plus gratifiant. C'est l'une des explications qui permet de comprendre que certains projets sont portés par des enseignants en fin de carrière afin de préserver des temps de travail où ils peuvent se ressourcer et effectuer parfois des heures supplémentaires.

3.2 Interventions dans d'autres configurations.

Un certain nombre d'enseignants en fin de carrière de notre enquête, uniquement des hommes, interviennent dans des lieux de formation hors éducation prioritaire pour retrouver les fondamentaux de la discipline. Les niveaux d'enseignement concernent lycées, classes préparatoires, université, écoles d'ingénieurs.

Université.

Je fais aussi des actions parallèles, sur la Fac, en C.P.E¹⁹⁵ à la Fac... École de chimie [...] J'interviens comme footballeur, j'entraîne l'équipe universitaire, où là je côtoyais, en même temps qu'ici, c'est marrant, je passais du gars qui avait Maths sup, Math spé, école d'ingénieur à ici. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 39].

Classes préparatoires aux grandes écoles.

J'ai donné des heures de colles aussi, des heures de colles dans le supérieur hein... Oh, j'ai fait ça pendant quelques années, j'ai arrêté quand j'ai eu un gamin. [Enseignant de mathématiques. EE36, p. 455].

Le rafraîchissement intellectuel s'opère au contact d'équipes de recherche sur des thématiques qui allient une réflexion pédagogique accordée au métier, en étant associé à des équipes de recherche.

ENS.

*Puis moi j'ai intégré le groupe de recherche au niveau de... Il y avait avant au niveau de l'École Normale Supérieure où je travaillais sur les thèmes de convergences¹⁹⁶ je travaillais aussi sur : *Comment amener l'élève en situation de réflexion* » Je travaillais sur pas mal de groupe, je travaillais le mercredi après-midi par exemple dans ces groupes-là. [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 964]*

¹⁹⁴ L'école à plusieurs vitesses: la preuve par les options dans un collège de Villeneuve-Saint-Georges Louise Tourret, le 28.03.2014. Source : www.slate.fr/france/85221/education-zep-rep-option-colleges

¹⁹⁵ Ecole supérieure de Chimie Physique Electronique.

¹⁹⁶ Les thèmes de convergence : B.O. N°6 Hors-série du 19 avril 2007 thèmes de convergence : programme de Mathématiques, Physique-Chimie et SVT.

INRP-IFE.

Puis parallèlement j'ai mis un peu le pied dans une équipe de recherche pendant plusieurs années, pendant cinq ans, j'ai été professeur associé, sur des recherches. Bon j'ai arrêté quand mon gamin est entré en sixième, il fallait que j'arrête un petit peu, c'est toujours les gamins qui font que les activités changent hein, donc j'ai mis le pied à côté, un peu au-dessus, bon toujours dans l'enseignement. [Enseignant de mathématiques. EE36, p. 455].

L'expérience acquise avec des publics différents, des chercheurs, est capitalisée pour être mobilisée dans des situations ordinaires de classe au collège. Il s'agit d'un processus dynamique qui enrichit la professionnalité par la multiplicité des expériences, se transposant entre des lieux différents que ce soit le collège ou l'université.

Je travaille aussi à l'université de Coulangeat [...] vacataire à l'université de Coulangeat le mercredi après-midi, j'ai transposé ici et ils ont aimé faire ça [...] Je les ai fait travailler par quatre et ça, ils ont aimé faire ça. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 821].

Les enseignants d'EPS occupent des rôles importants dans des structures sportives. Cela peut être comme entraîneur pour une équipe universitaire [EE03], d'équipes de joueurs professionnels ou de clubs affiliés aux sports de compétition.

Je me suis occupé de jeunes et j'ai entraîné des professionnels de quatre-vingt-dix-neuf à deux-mille-un, voilà. Une équipe professionnelle, ce qui me prenait toutes mes soirées, pour tout vous dire, et puis là j'ai été directeur technique d'un autre club de Grandmont et je suis retourné à mes premiers amours, le CRC¹⁹⁷ en tant que coordonnateur des moins de quatorze, des moins de quinze ans [Enseignant d'EPS. EE13, p. 137].

La ressource puisée dans les structures sportives est très diversifiée et n'est pas exclusive des enseignants d'EPS, un professeur de technologie a exercé, par exemple, des fonctions d'arbitrage.

J'étais arbitre départemental, donc j'allais arbitrer. J'ai fait ça pendant dix ans, donc la limite d'âge c'est 55 ans, je garde encore des relations avec, parce que j'ai, j'ai été au bureau pendant dix ans avec ce club-là. [Enseignant de technologie. EE19, p. 224].

L'univers carcéral a été investi par des enseignants (certifiés, instituteurs), prolongeant une action militante [EE03 ; EE32 ; EE54 ; EE68], pour faire passer des examens ou donner des cours.

J'ai fait passer des examens en prison donc j'interroge dans des oraux. [...] J'y vais une dizaine de fois dans l'année moi je trouve ça extraordinaire de rencontrer des détenus, c'est super riche, mais pour autant je ne m'y verrai pas ! Par contre j'ai retrouvé des anciens élèves... c'est émouvant et intéressant. [Professeur des écoles en SEGPA. EE32, 409].

Deux instituteurs [EE54 ; EE68] ont donné des cours durant plusieurs années. Des épreuves trop difficiles à supporter ont remises en question l'engagement et provoqué l'abandon.

¹⁹⁷ Coulangeat Rugby club : sigle anonymisé.

C'est au sein de la prison, c'est un lieu où se retrouve des détenus qui soit ont des difficultés j'allais dire psychologiques, psychiatriques par rapport à ce qu'ils ont fait, ou soit parce qu'ils en avaient et qu'ils sont passés à l'acte. [...] ça m'est arrivé une fois, j'ai... J'ai failli lui mettre un claque et là, je me suis dit : Valentin, si tu commences à avoir du mal avec... Change de lieu, change de... Vas voir ailleurs ! [Professeur des écoles en SEGPA. EE54, p. 678].

L'installation dans des routines, même dans un cadre éprouvant comme la prison, fait quitter l'environnement pénitentiaire à un instituteur spécialisé.

Je suis resté très longtemps à la prison S. Je suis resté douze ans. [...] c'est pour ça que je suis parti de la prison parce que je m'étais installé au bout de douze ans et que c'était monotone voilà. [Professeur des écoles en SEGPA. EE68, p. 895].

Un enseignant est intervenu des contextes très dissemblables allant de la préparation aux concours des Grandes Ecoles à l'univers carcéral et l'appartenance à une équipe de recherche.

J'ai donné des heures de colles aussi, des heures de colles dans le supérieur [...] Voilà, qui apporte un peu... pendant des années j'ai eu des stagiaires, s'occuper des stagiaires, certaines années j'ai enseigné en prison, des choses comme ça. Donc il y a tous ces types d'activités un peu en dehors. [Enseignant de mathématiques EE36, p. 455].

Un enseignant de technologie intervient dans un établissement de formation professionnelle, au service de la fabrication.

Depuis vingt ans je donne des cours en prothèse dentaire, donc dans une école privée, ça me permet aussi la possibilité de voir ben des... une autre population. [EE58, p. 743].

Les lieux d'interventions sont donc multiples et disparates, la motivation individuelle s'associe principalement au changement de public, aux modalités d'intervention diversifiant les approches pédagogiques et à une gratification pécuniaire. Tous ces enseignants ont élargi leurs ressources construites dans les activités ordinaires de classe qu'ils mobilisent dans des environnements différents. La professionnalité s'enrichit des circulations entre les différents lieux d'exercice.

Les centres aérés, de vacances, centres sociaux sont des lieux où des enseignants en fin de carrière ont pu exercer des fonctions d'animation ou de direction. Ils ont acquis une vision différente des enfants qu'ils ont au collège.

Parce qu'il y a de les moments ici, où ça se passe mal, on se dit : mais t'es, t'es nul quoi, tu ne sais pas faire ! ou alors : les élèves ils sont vraiment trop cons, ça vaut pas le coup ! Et après, quand on repart sur un centre de vacances et tout ça, c'est pas la même chose, donc on voit des gamins plus mélangés. [Enseignant d'EPS. EE01, p. 23].

Un enseignant de technologie a administré un centre de loisirs durant plusieurs décennies situé sur la même commune que son collège tout en maintenant pour les élèves une distinction des rôles tenus par l'enseignant.

Pendant trente ans j'ai été aussi, donc en plus du collège, j'étais directeur d'un centre de loisirs sur Whaspers. C'est un petit peu pour ça aussi que je ne suis jamais parti parce que, quand les gosses arrivaient au collège, je les connaissais depuis... depuis l'âge de trois quatre ans. [Enseignante d'EPS. EE40, p. 742]

La fonction de direction du centre de loisirs permet d'établir et de pérenniser une continuité avec l'école qui a facilité les rapports sociaux, que ce soit auprès de familles que des élèves, établissant un statut singulier dans le collège. D'autres activités deviennent aussi des espaces de ressource. Le jardinage est une activité permettant la socialisation et l'éducation à la citoyenneté des élèves. Des enseignants assurent le bon fonctionnement de cette animation durant leur service horaire et tissent des relations plus apaisées avec les élèves. [EE04 ; EE05, p. 59 ; EE26, p. 310 ; EE39, p. 497 ; EE41, p. 533]. Ce n'est plus l'enseignant de la discipline, mais un acteur qui tient un rôle différent : jardinier, animateur de centre aéré, directeur de centre social, arbitre, chef de chœur, d'orchestre... Les élèves intègrent cette distinction par la modification des cadres d'expérience et ce qui se passe à l'extérieur de la classe (patio du collège, centre social), n'est « pas ressenti comme du théâtre » (Goffman, 1991, p. 145).

Moi au centre aéré ils m'appelaient « Gégé », ils me tutoyaient, dès qu'ils passaient au collège c'était : « Bonjour monsieur Cacarre » et ils me vouvoyaient ! Il n'y en a jamais eu un qui m'a appelé : « Gégé et qui m'a tutoyé ! [Enseignant de technologie. EE58, p. 752].

3.3 Activités personnelles et collectives

La ressource personnelle des enseignants s'ancre dans les activités externes au lieu de travail, ils ne dérogent pas en cela aux autres catégories de travailleurs salariés ou indépendants. L'environnement de travail peut être estimé comme sclérosant intellectuellement et des enseignants vont chercher la ressource dans des occupations indexées à cette profession. Pour certains enseignants la lecture, le théâtre, les concerts apparaissent souvent dans les entretiens comme des activités permettant de palier un appauvrissement intellectuel et culturel inhérent aux environnements ; d'autres suivent des conférences pour combler un déficit réflexif ou au contraire une prolongation engagée dans le travail.

Je suis des cours de l'Université Populaire! Quand j'ai du temps voilà. Et faire en sorte d'avoir ce plus à côté. [Enseignante d'histoire-géographie. EE71, p. 944].

La nature offre une coupure complète et salutaire où les enseignants en fin de carrière disent se ressourcer.

J'entretiens le chalet et mon grand plaisir c'est de partir des jours en fin de semaine... Je suis tout seul ! Et là... je me ressource ! C'est clair, là il n'y a pas de bruit, je suis... ça me fait du bien, je m'extrait du système. [Enseignant d'EPS. EE01, p. 26].

Mes prochaines vacances je pars dans un gîte, [Dans le département voisin plus rural] pas loin, avec mon carnet de croquis et voilà, donc je sais que la coupure sera faite ! [Enseignante d'arts plastiques EE33, p. 423].

Alors c'est ce que je dis, la montagne à un rôle pour moi un rôle de ressource, j'y vais pour me ressourcer, j'y vais énormément. J'y vais tous les week-ends, j'y vais pour faire du ski, j'y vais pour évacuer. [...] C'est tellement deux mondes différents... parce que finalement, les deux me sont indispensables... Un par obligation, l'autre par essence quoi. [Enseignant d'EPS EE03, p. 39].

Les fatigues intellectuelles et psychiques sont remplacées par une fatigue physique qui permet, par les sollicitations corporelles, le repos compensateur.

J'élimine ma fatigue, pour avoir une fatigue physique, qui n'est plus la même fatigue que... professionnelle ! [Professeur des écoles en SEGPA. EE54, p. 685].

Une attitude fréquente, commune à beaucoup de travailleurs où la mobilisation du corps (Bozon, 1984) par le sport : [danse classique EE51 ; folklorique EE19 ; plongée EE33] permet de trouver un palliatif à une fatigue psychique plus difficile à traiter.

Je fais beaucoup de sport, je vais me défouler. J'ai une passion je fais des échasses, ça me permet de passer à autre chose. Je suis échassier, donc du coup ça me permet de tout quitter ouais. [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 637].

Le jardinage [EE53, p. 667] par sa dimension productive et socialisante engageant le corps, relève de la même logique (Frauenfelder, Delay & Scalabrini, 2015 ; Siblot et al, 2015 ; Weber, 1989).

Un hobby ancré dans une formation antérieure au métier d'enseignant est un supplétif reconstituant les ressources personnelles.

Moi je fais beaucoup de décoration intérieur, je fais des appartements, ce n'est pas indiscret parce que c'est un métier que j'aurais pu faire, décorateur d'intérieur, donc je fais beaucoup ça. [Professeur des écoles en SEGPA. EE32, p. 407].

Les entretiens indiquent aussi des engagements au sein d'associations ou de collectifs constitués, (Sinigaglia-Amadio, 2006) par une implication militante en faisant du bénévolat dans des associations de quartier.

J'appartiens à une association, je suis secrétaire d'une association, qui s'appelle « Le mieux à dire » et qui a des fonds pour payer des voyages et j'ai accompagné, en tant que guide, les élèves d'ici, plus un autre collègue. [Enseignante d'histoire-géographie. EE60, p. 769].

Les activités personnelles permettent d'évacuer un stress professionnel, si les lieux de ressource sont variés et spécifiques aux individus, ils demeurent, selon les dires des enseignants en fin de carrière, nécessaire à leur bon équilibre.

4 LE SOUTIEN SOCIAL DE L'EQUIPE PEDAGOGIQUE

Si la ressource est puisée à l'extérieur du collège sous différentes formes, le premier espace mentionné par les enseignants en tant que ressource reste l'équipe disciplinaire. L'équipe disciplinaire est le premier espace de soutien, elle fait rester ou partir selon des dires des enquêtés. Le deuxième soutien s'origine dans les projets par une répartition du travail et des responsabilités qui permet aux ambitions de se développer à l'épreuve du partenariat. Le troisième concerne l'écoute du chef d'établissement, sa disponibilité au quotidien et la mise à disposition de ses réseaux dans gestion des projets.

L'enseignant dans la solitude de la classe met en œuvre des stratégies pédagogiques, des tactiques, des ruses pour conduire au mieux les activités du travail prescrit. Les épreuves qu'il rencontre mobilisent des ressources internes, mais aussi externes. Un enseignant d'EPS résume la bipolarité de la ressource.

On a beau être en équipe on est seul face à notre classe. On va pas faire les choses de la même manière, même si on a des outils communs ! [...] On a des personnalités assez différentes, je ne sais pas ce que eux vous diront... Mais bon, par contre ce qui est sûr, c'est qu'on est une vraie équipe ! Quand les uns et les autres on a des soucis on est toujours là, pour les uns et les autres, c'est ce qui fait rester dans un établissement comme celui-ci, mais on a des rapports pédagogiques avec les élèves qui sont très différents les uns des autres.
[Enseignant d'EPS. EE03, p. 41, 51].

La ressource n'est pas nécessairement identifiée, elle est latente. Elle consiste pour de nombreux enseignants dans l'écoute sans jugement de leurs collègues, parfois du chef d'établissement, de situations qui ont été problématiques, voire éprouvantes. La ressource s'origine dans une « potentialité informelle » de la communauté de travail à être à l'écoute.

Et donc je ne sais pas d'où elle vient cette ressource. Je serais incapable de vous dire. Par contre on peut se confier au collectif, dans ce bahut. [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 638]

L'équipe disciplinaire concrétise l'appartenance à une discipline, puis à un genre professionnel de proximité par la contiguïté du travail. Le lieu des discours sur le travail concernant la transmission des savoirs, leur mise en œuvre se réalisent par la confrontation d'idées, de controverses, de disputes mais surtout de compromis communs qui entretiennent la part réflexive du métier. L'équipe disciplinaire se crée dans les contextes de travail, mais

peut se prolonger en dehors, les mutations n'altèrent pas obligatoirement cet esprit d' « équipe » comme le montre le discours d'une enseignante PLP.

Bon, les uns les autres sont partis ! *Le lien est toujours resté et, et on pouvait parler d'équipe parce qu'effectivement on échangeait sur, sur les problèmes de discipline des unes, des autres, sur les cas d'élèves, sur... Voilà et puis à côté de ça, on savait prendre, on savait avoir une certaine légèreté quand on se retrouvait au restaurant ou au café. Voilà, ce qui aidait beaucoup aussi quoi.* [PLP Biotechnologie en SEGPA. EE78, p. 1090].

Certaines disciplines fédèrent une appartenance forte (EPS), mais des lieux spécifiques comme les SEGPA agrègent les enseignants (PLP et PE) sur d'autres modalités dépassant le seul critère disciplinaire. L'équipe est donc une ressource mobilisable, un appui pluriel et réel pour affermir une position unie face à un public décrit comme de plus en plus difficile. Les principales caractéristiques de l'équipe sont d'être « soudées » : [EE01, p10 ; EE08, p. 80 ; EE10, p. 120 ; EE15, p. 163 ; EE24, p. 283 ; EE35, p. 438 ; EE36, p. 451, 460 ; EE38, p614; EE53, p. 658 ; EE59, p. 763 ; EE69, p. 920 ; EE70, p. 930]. C'est la nécessité de « faire corps », d'apparaître monolithique qu'exprime la métaphore de la soudure : lier, fusionner les enseignants en une seule entité s'avère nécessaire dans les collèges labellisés où les figures polémologiques apparaissent dans les entretiens. Un chef d'établissement nouvellement arrivé constate la prégnance d'une identité construite sur l'engagement des équipes.

Tout collègue a son identité, mais ici, c'est vraiment revendiqué très fort ! Et l'idée quand même c'est : « On est là pour se battre pour les gamins ». Et on se bat vraiment et en équipes, et on fait corps, et c'est l'assemblée et... voilà. Et les profs de SEGPA sont avant tout de Terron ! [Chef d'établissement. ECE14, p. 1 253].

Il ne s'agit pas de combat mais d'assemblée, en tant que corps délibérant dans un même lieu, aux objectifs communs portés par des valeurs qui rassemblent les êtres. Le travail en équipe disciplinaire et pédagogique est constitutif des circulations, tant au niveau individuel que collectif, plus spécifiquement pour les collèges labellisés de l'éducation prioritaire.

Travail en équipe je l'ai déjà dit, très soudé, très soudé, on est très soudé. Soudé face à la population, si on reste chacun dans son coin... si chacun « fait sa sauce » ça marche pas. On a besoin d'être soudé, de se soutenir les uns les autres parce qu'il y a des moments difficiles, des élèves difficiles, c'est de pire en pire quoi. [Enseignant d'anglais. EE08, p. 81].

Si les environnements de l'éducation prioritaire requièrent une solidité individuelle, elle doit être renforcée par une solidité d'équipe pour durer. Le repérage de la solidité d'un enseignant en fin de carrière ne s'inventorie pas sur un état intérieur, une appréciation subjective mais sur des indicateurs qui semblent plus objectifs, l'assiduité, la longue présence.

L'équipe de profs a toujours été solide [Il insiste sur solide]. Alors je vais expliquer le terme de solide : « Solide » ça veut dire fiable, au niveau de peu d'absentéisme, bon on était fort,

fort, fort en nous, pas d'absence, très peu de maladie... très peu d'absence, donc une présence au quotidien. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 140].

Le délégué du préfet à la politique de la ville de Whaspers exprime un avis affirmé et indépendant sur l'engagement des personnels de l'Education nationale.

Moi j'ai plutôt le sentiment qu'il y a des équipes soudées parce qu'il y a des difficultés, qu'il faut être cohérents parce qu'il y a des moyens, des moyens. Il y a une gratification financière. [...] qui est importante et franchement ils ne la volent pas ! Ils la méritent ! Parce que franchement, ils se « défoncent » quoi et puis vous appuyez sur un bouton ils sont présents ! [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1 261].

Les dysfonctionnements dans l'équipe disciplinaire occasionnent des départs [EE40]. qui ne sont pas obligatoirement définitifs, un enseignant peut revenir dans son collège après quelques années pour retrouver l'« appel de la forêt » des environnements difficiles. [EE01, p. 15]. Les disciplines ne permettent pas toujours un travail en équipe, selon les effectifs d'élèves, un professeur de portugais, d'allemand ou d'arts plastiques exerce seul, la ressource devient individuelle, sans confrontation à un avis extérieur qui facilite la réflexivité. La confortation d'appartenance au genre professionnel devient une auto-appréciation dont certains enseignants se satisfont alors que d'autres la trouve dans les projets pluridisciplinaires.

Comme à Cizon j'étais tout seul comme prof de langue... pas de travail d'équipe, est ce que ce tu fais c'est bien, pas bien? T'en sais trop rien quoi. [Enseignant d'anglais. EE08, p. 80].

La contrainte de l'exercice solitaire du métier incite souvent les enseignants à intégrer les équipes interdisciplinaires s'organisant autour des projets larges et de s'associer à d'autres collègues. Les environnements de l'éducation prioritaires, les prescriptions institutionnelles associées aux réformes incitent au travail en équipe qui apparaît clairement dans les textes, tous les acteurs de terrain en sont convaincus. (Baluteau, op.cit.).

Le travail en équipes, les projets même l'aspect interdisciplinaire un petit peu voyez, l'aspect...enfin en ZEP, en éducation prioritaire on peut travailler seul, mais travailler seul c'est compliqué ! Donc, naturellement on est plus porté sur le travail en équipe, et c'est plus valorisant de travailler en équipe que de travailler tout seul ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 29].

Ça ne me gêne pas de faire toute seule, mais ce qui est intéressant c'est le travail d'équipe et l'intérêt de l'élève ! Si on ne travaille pas comme ça, ça ne sert à rien de faire des projets, ça n'apporte rien à personne ! Ça, ça m'a fait tout de suite fait partir. [Enseignante documentaliste. EE05, p. 57].

La ressource située dans les équipes pédagogiques nécessite la stabilité comme le préconise le rapport du CNESCO (la stabilisation des équipes pédagogiques : axe n°2), elle dépend en grande partie du pilotage du chef d'établissement.

Je pense que la stabilité des équipes ici est un reflet de la stabilité de la cheffe *d'établissement*. *S'il n'y avait pas madame Faure-Gausser en l'occurrence, je pense que si c'était quelqu'un qui la remplaçait avec une nature beaucoup plus flegmatique, il y aurait un mouvement beaucoup plus important de professeurs.* [Enseignante d'EPS. EE40, p. 512].

Les liens sociaux dans le collectif de travail permettent, à travers le travail en équipe disciplinaire ou interdisciplinaire, aux enseignants en fin de carrière de rester dans le collège. Existient-ils d'autres liens qui feraient rester les enseignants en fin de carrière ?

5 LES ORIGINES NATIVES : UNE RESSOURCE ?

Dans notre population treize enseignants sont issus de l'immigration des pays du Maghreb (première ou deuxième génération). [EE07 ; EE12 ; EE25 ; EE40 ; EE51 ; EE55 ; EE61 ; EE63 ; EE65 ; EE66 ; EE71 ; EE72 ; EE73] et représentent 16,5 % de l'effectif, cinq hommes (38,5%) et huit femmes (61,5%). Six enseignants appartiennent à la population n°1 : 55 ans et plus, (deux femmes et quatre hommes) ; sept enseignants à la population n°2 : 54 ans et moins, (six femmes et un homme). Les enseignants de la deuxième ou troisième génération (Santelli, 2004) revendiquent leurs origines tout en acceptant un désenchaînement de destins (Attias-Donfut & Wolff, 2009). Cependant, les réminiscences aux relents colonialistes sont mentionnées et sont des lieux d'épreuves plus ou moins fortes.

Moi je suis algérienne de, de sang, j'ai pas honte ! Et je pense qu'il y avait toujours inconsciemment cette... on le retrouve souvent quand je parle de discrimination, on retrouve souvent une espèce de « petite compassion ». [Enseignante d'anglais. EE63, p. 813].

J'avais une collègue, madame R, qui est restée là pendant trente-neuf ans, qui avait dit en salle des professeurs, qui avait dit à une autre collègue d'anglais qui était encore là avant de partir en retraite : Ah, ben maintenant il y a des enfants de l'immigration qui sont Titulaires ! Alors ça, ça m'a choquée [...] J'ai rien dit, j'ai rien dit, voyez, mais en douce... c'est la première fois que je le dis, il n'y a que Line qui est au courant. [Enseignante d'anglais. EE25, p. 295].

La blessure est encore présente dans l'entretien par l'accueil réservé de l'équipe de professeurs angliciste lors de son arrivée au collège en 2000. Une autre enseignante a passé son enfance à l'étranger, en Tunisie (mère française et père tunisien) et connaît bien la culture et la langue arabe.

C'est tout à fait lié à l'enfance, je parle arabe. Je suis très heureuse ici d'interférer de temps en temps, en leur répondant en arabe en leur disant ça, et ça leur fait plutôt honte ! [Enseignante de lettres. EE28, p. 345].

D'autres enseignants ont déclaré des ancrages natifs familiaux dans des pays européens, principalement l'Italie [EE11 ; EE13 ; EE19 ; EE68] et l'Espagne [EE14 ; EE56].

Les origines natives communes, entre les enseignants en fin de carrière et les élèves issues des pays du Maghreb, sont-elles une ressource, un avantage ou un inconvénient dans les rapports qu'ils peuvent avoir ? Plusieurs aspects fédèrent ce groupe de treize enseignants. Premièrement ils revendiquent tous la nationalité française comme pivot d'une identité personnelle. Deuxièmement l'emploi de la langue française est exigé en classe, aucune dérogation n'est admise. D'autres variables apparaissent, mais sur un mode mineur. Le parcours migratoire de l'enseignant peut servir de « possible » ou de modèle (plus rarement) témoignant d'une intégration. Les enseignants mettent à l'épreuve leur histoire dans le parcours biographique.

Je leur explique que moi, quand j'avais leur âge, je n'avais pas d'argent de poche, je, je ne pouvais même pas m'acheter des bonbons, donc j'étais encore plus pauvre qu'eux mais, j'ai réussi ! Donc la réussite n'est pas liée qu'à l'argent parce que, pour eux ils sont quand même, obnubilés par, par cette, cette... idée qu'il faut de l'argent, l'argent, l'argent, l'argent !
[Enseignante d'espagnol. EE55, p. 697].

L'intégration adopte parfois des aspects marquants si ce n'est provocateur : le changement de prénom est typique d'une volonté d'intégration affichée par un enseignant.

Mon prénom de naissance c'est Hassan [...] à l'époque de la galère j'avais fait franciser mon prénom. Officiellement en France je m'appelle Massahoui Mathieu. Ça c'est le départ de toutes les discussions que j'ai avec les élèves et de l'accompagnement que je fais avec les élèves. « Monsieur vous êtes arabe, pourquoi vous vous appelez Mathieu ? » Pour moi c'est le point de départ qui permet d'accrocher ces élèves et de les accompagner de la sixième jusqu'à la troisième. [Enseignant de technologie. EE07, p. 76].

L'abandon du prénom Hassan (bien), pour un nouveau, puisé dans la religion chrétienne Mathieu (don de Dieu) sollicite le questionnement des élèves d'origine maghrébine. Cet enseignant marocain par le changement de son prénom pose la limite d'un « ethnocentrisme républicain » comparable à une ligne de démarcation qui naturalise les différences entre pays d'origine et pays légitime par le prénom. Le changement de prénom est une mise en débat entre l'enseignant et les élèves provoquant la controverse, pour certains élèves maghrébins l'abandon du prénom Hassan c'est renier ses origines. Cependant, la grandeur de l'enseignant est conférée par l'ancienneté dans le collège, l'implication dans la cité (il habite dans une barre d'immeuble), le bénévolat dans les associations de quartier. La délibération s'organise entre la volonté de s'intégrer et ce qui apparaît comme une forme d'abandon culturel par le changement du prénom. L'appartenance identitaire est une trame douloureuse chez nombre d'élèves qui ne savent plus où ils habitent, ni qui ils sont comme le souligne la coordonnatrice du DIJEN.

C'est-à-dire qu'ils... Vous vous rendez compte que, quand ils me remplissent leur fiche d'inscription, ils cochent par exemple algérien, marocain, tunisien et ils me donnent une photocopie de leur carte d'identité : République française et ils sont français ! La carte a été établie il y a cinq, six ans c'est-à-dire qu'ils sont français et ils se vivent comme étrangers ! [Enseignante coordonnatrice du DIJEN. EE56, p. 706].

Ce qui rassemble tous les enseignants issus de l'immigration c'est le refus d'employer leur langue native qui peut occasionner des débats inopportuns dans la classe. La langue française est le véhicule imposé par le cadre institutionnel, tous les enseignants adhèrent à cette conception.

Je me positionne comme étant quelqu'un qui représente l'institution. Ils essaient parfois de me parler... ils essaient de me demander d'où je viens ! Je ne réponds Jamais ! [Il hausse le ton de la voix] Il faut que ce soit l'institution qui soit devant ces personnes-là et non pas quelqu'un qui leur ressemble [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 962].

Néanmoins, des amalgames sont faits sur le nom, le faciès peut laisser croire aux élèves que la langue arabe peut être utilisée en classe.

Je ne parle pas l'arabe, je parle le Berbère ! Mais j'arrive à comprendre. [...] moi j'interdis de parler arabe ! On ne parle pas arabe dans ma classe ! [...] ça me permet de comprendre des choses, après, pas tout non plus, attention ! J'ai peut-être un petit avantage par rapport à d'autres, mais c'est un petit avantage [...] Il faut pas que le, le petit avantage devienne un handicap ! [Une enseignante d'histoire-géographie. EE71, p. 952].

L'usage et l'enseignement de la langue française dont la visée est devenue celle d'un véhicule d'intégration et non plus de distinction (Vigner, 2001) reste obligatoire. Toutes ces raisons font rejeter par les enseignants issus de l'immigration les questionnements des élèves sur les allusions « au pays » d'origine. Ils se préservent ainsi de situations incertaines, le refus de répondre peut être assimilé au déni des origines, de la culture, de la religion ; d'être « passé de l'autre côté », celui des nantis (par le statut), des dominants.

Je suis kabyle, parce qu'elle était kabyle... Moi je vais vous dire quelque chose, moi aussi je suis kabyle et je ne lui ai pas répondu parce que je ne rentre pas dans ces schémas-là. C'est assez glissant comme, comme terrain. [...]. D'ailleurs, certains élèves l'année dernière, on a eu ce cas-là... et d'autres collègues l'on ressenti que certains élèves nous reprochaient, à la limite, de d'être passé de « l'autre côté » comme si on reniait quelque chose de nous. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 828].

Des parents issus de l'immigration, parfois illettrés, ont eu une réelle volonté de permettre la construction d'un parcours scolaire réussi à leurs enfants en faisant confiance à l'école. Les enseignants en fin de carrière qui ont débuté dans les années 1970 font référence à ces familles soucieuses de la réussite scolaire de leurs enfants et mesurent la dégradation des rapports qu'elles ont avec l'école. Toutefois, la famille reste riche en potentialités humaines et

sociales, elle est aussi l'espace permettant l'accès, par l'école, à l'émergence d'autres formes culturelles.

Des parents extraordinaires ! Je leur arriverais pas à la cheville... cinq enfants. Parmi ces cinq enfants eh bien au moins quatre, moi je me considère pas... bon, voilà, qui ont des statuts professionnels en tant que cadre sup et voire, même au-delà. Et une belle réussite au moins pour deux parents arrivés de la première vague d'immigration, illettrés.

[Enseignante d'EPS. EE40, p. 508].

Les origines natives proches ne constituent pas, chez les enseignants rencontrés, une affiliation aux publics accueillis malgré la compréhension de la culture maghrébine. Les origines natives sont des marqueurs sociaux rapprochant les enseignants des élèves, mais l'éducation, les aspirations parentales, l'appétence aux savoirs scolaires, distinguent les parcours scolaires des enseignants en fin de carrière d'origine immigrée de leurs élèves.

Non, mais je peux comprendre sociologiquement des choses je veux dire, parce que j'ai lu, je sais, je comprends. J'ai lu Dubet, des tas de choses et tout ça et je, je... Mais moi, je n'ai rien à voir avec eux ! Dans leurs comportements, pour moi, ça ne correspond pas du tout ! Et puis ici, on est en France ! [Enseignante d'histoire-géographie. EE71, p. 953].

Le domicile accentue un séparatisme social effectif entre les individus aux origines natives proches comme le signifie une enseignante de lettres. Là aussi le territoire cloisonne la banlieue de l'agglomération par les liens sociaux, le rapport aux institutions.

Whaspers, honnêtement, je ne connais pas ! Si, peut-être Whaspers Village, un petit peu... et ma mère me disais, je me souviens au moment du petit déjeuner, « Fais attention parce que les enfants de Whaspers, c'est des vilains ! » Par vilains elle voulait dire polissons ! Et elle me dit : « Toi, avec ta grande bouche, je sais, tu n'as pas peur et ils peuvent après t'agresser. » Elle me dit, et c'était rigolo ! Pourtant je vous dis, on habitait à quoi cinq, six kilomètres c'est chacun son monde quoi ! Et c'est vrai que je ne connaissais pas !

[Enseignante de lettres. EE65, p. 849].

Les origines sociales, notamment si les deux parents sont issus de l'immigration, se positionnent très majoritairement dans les milieux ouvriers. La double appartenance due aux origines natives et sociales, n'a pas entravé pour les enseignants en fin de carrière, une insertion et élévation sociale. Il ne s'agit pas d'un caractère infus qui a permis une ouverture sociale prévisible, mais d'un travail socialement construit par l'individu et l'environnement familial. Une étude conduite par Florence Legendre (2004) met en évidence l'acceptation des valeurs du modèle républicain pour tous ces futurs enseignants, et plus particulièrement pour le groupe issu de l'immigration, puisqu'ils en sont l'objectivation : l'école leur a permis une ascension sociale. Les origines migratoires dont ils sont issus se déclinent par une certaine tolérance vis-à-vis du multiculturalisme et une perception plus aigüe des aspects discriminatoires. Les attitudes sont empreintes des vécus durant le parcours scolaire et des

positionnements personnels adoptés. Ils ne se distinguent pas dans leurs comportements de ceux de leurs collègues, qui adoptent un certain « conformisme ». Pour autant, les trajectoires qui ont pu les conduire au professorat sont teintées d'expériences subjectives.

Les parcours singuliers sont porteurs de ruptures profondes et traumatisantes. L'abandon d'un pays, l'Algérie, et d'une position parfois sociale élevée, d'un statut d'universitaire pour celui de maîtresse auxiliaire affectée en collège labellisé REP, a de quoi déstabiliser. S'aggrave au basculement du statut, une dérive identitaire due aux amalgames où l'appartenance culturelle et linguistique des origines natives assimile l'enseignant aux publics issus de l'immigration. La face, le visage ne sont pas réductibles à une appréciation distinctive d'une reconnaissance en « négatif » (Payet & Battegay, 2008) et d'une appartenance attribuée. Une enseignante d'espagnol témoigne de cette confusion.

Alors j'avais beaucoup de mes collègues qui me disaient : « Hourri, toi tu es algérienne ! Tu connais bien. » Parce qu'il faut reconnaître qu'à Duffon ou à Terron à Whaspers, les élèves sont à 90% pour cent d'origine étrangère, dont 90% d'origine maghrébine ! Donc, j'étais supposée connaître ces, ces élèves et puis comprendre tout à fait leurs comportements ! Sauf que je ne connaissais pas du tout ce comportement, je ne connaissais pas ce public ! Ce n'est pas... Ce qu'on confond souvent en France c'est un public maghrébin ou algérien notamment et le public d'origine algérienne, ce ne sont absolument pas les mêmes élèves ! J'ai pendant des, une vingtaine d'années d'enseignement en Algérie, c'est vrai que c'était des étudiants, mais je connaissais aussi le monde de... J'avais des collègues et des amis qui étaient dans des collèges [En Algérie], dans des lycées, c'est absolument pas le même comportement ! Donc c'est des élèves totalement différents, même s'ils sont issus de cette culture algérienne et encore, ils la connaissent très, très peu... Ils connaissent des bribes de cette culture algérienne. Vous, vous leur demandez de parler de, de... Ils disent deux mots en arabe parfois pour déstabiliser les professeurs en parlant un mot d'arabe. Alors il y a des collègues qui se disent : « Alors, qu'est-ce qu'il est en train de me dire? » En fait ils essaient de déstabiliser mais dès que vous leur demandez de dire une phrase en arabe, quand vous êtes d'origine arabe, ils en sont incapables. [Enseignante d'espagnol. EE55, p. 692]

La connaissance de la langue arabe n'apparaît pas nécessairement comme un avantage et une ressource puisqu'elle est proscrite en classe, elle peut s'avérer parfois utile lors des rencontres avec les parents si ceux-ci ne maîtrisent pas le français. Cependant, être originaire des pays du Maghreb ce n'est pas obligatoirement parler la langue arabe, des enseignants sont berbères, [EE63, EE71], kabyles [EE65]. L'assimilation de la part des collègues enseignants peut être l'objet de confusions et d'assemblages parfois douloureux pour celle ou celui qui en est l'objet.

Nous avons constaté, pour quelques enseignants en fin de carrière, un manque de ressources et ceci pour plusieurs raisons. La première concerne les contractuels d'origines immigrées âgés (cinquante ans et plus) qui n'ont aucune expérience d'enseignement ; la

deuxième se réfère est le fait que certains pas exercé dans un collège de l'éducation prioritaire, mais sont mutés dans un établissement REP ou REP⁺ à la suite d'épreuves familiales (divorce, fuite du pays), ou à la suite d'un réaménagement de la carte scolaire (titulaire dont le poste a été supprimé). D'autres éléments altèrent la mise à disposition de la ressource comme la solitude dans la discipline ou l'inertie à l'emploi des nouvelles technologies rendent manifeste les désajustements et peut isoler du collectif de travail. La fatigue et l'usure occasionnent durant l'année et dans la temporalité des parcours des faiblesses passagères. La saturation des environnements peut être constitutive d'un désengagement au regard des ressources individuelles qui peuvent faire défaut.

CONCLUSION

Les ressources permettant aux enseignants en fin de carrière de rester en éducation prioritaire s'identifient d'abord dans les parcours individuels sous la forme de capacité constituées antérieurement à l'entrée dans le métier. La « solidité » acquise dans l'exercice de la profession est une ressource construite dans les activités de classe, renforcée et soutenue d'abord par le travail en équipe disciplinaire ou interdisciplinaire, les partenariats.

La famille, comme pour la majorité des individus, reste le lieu privilégié de l'apaisement que cet espace procure, à la condition qu'il ne soit pas un lieu d'épreuves supplémentaires.

La diversité des lieux d'intervention permet à certains enseignants en fin de carrière de réactiver les fondamentaux de la discipline parfois sclérosés par les contextes d'enseignement de l'éducation prioritaire.

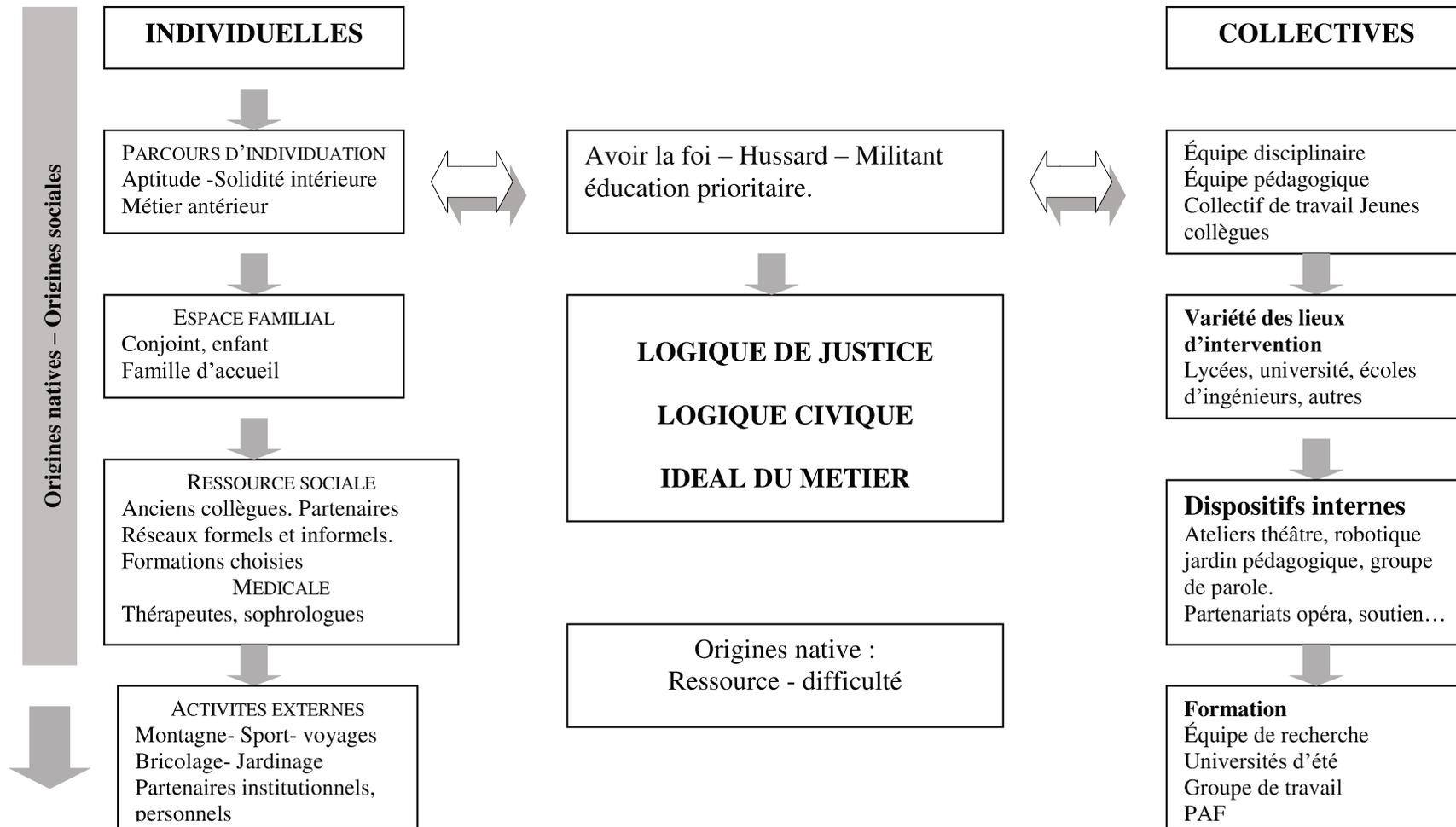
La connaissance des dispositifs internes à l'établissement favorise, pour ceux qui estiment avoir une légitimité à intervenir, un « confort », une ressource supplémentaire et une source de reconnaissance externe. L'ancienneté dans l'établissement des enseignants en fin de carrière justifie l'exclusivité de ces aménagements dont ils ont parfois la paternité. L'enjeu repose sur le moindre coût des interventions, effectifs réduits, élèves volontaires et motivés.

Certains enseignants en fin de carrière issus de l'immigration peuvent avoir une compréhension culturelle et sociale des familles, des élèves, mais les origines natives ne constituent pas obligatoirement une ressource par les complications qu'elles induisent. Les enseignants issus des pays du Maghreb refusent l'emploi de la langue native, les allusions « au pays ». Il est illusoire de penser que les

enseignants d'origine immigrée sont avantagés, le séparatisme social attribué par le statut de fonctionnaire français peut être assimilé parfois, par les élèves, à un reniement des origines natives.

Le schéma page suivante synthétise les ressources pour le travail.

LES RESSOURCES POUR LE TRAVAIL



CHAPITRE 4
EVOLUTIONS ET RÉFORMES : DES AJUSTEMENTS
ET ACCOMMODATIONS DANS LE METIER.

L'ajustement dans le métier s'effectue en situation, ce que Woods nomme un « ajustement situationnel » dans un environnement spécifique, celui de l'éducation prioritaire. La faculté d'ajustement a pu faire défaut enseignants aux enseignants aujourd'hui en fin de carrière, dans les premières années d'exercice. La nécessité de se mettre « au centre » (Guibert & Périer, 2014) de la situation en s'exposant. Ils ont pu être de vrais gendarmes préférant l'autoritarisme, pour assurer le maintien du rôle, à l'autorité.

C'est vrai qu'au début j'étais un vrai gendarme, la maturation prend le dessus et ce qui est bien c'est qu'on a plus de distance, on les considère davantage plus facilement, on ne joue plus un rôle voilà. On peut être soi sans que ça gêne. [Enseignante de lettres. EE67, p. 891].

Etre en fin de carrière c'est disposer d'un répertoire d'actions plus élargi, établi dans le temps par les situations mobilisant l'expérience. Les enseignants de la population étudiée ont une connaissance des contextes et une distance critique vis-à-vis de l'institution, ce qui leur permet de s'accommoder des événements qui émergent. Les dimensions biographiques et expérientielles acquises dans le métier affermissent les régulations par un engagement individuel ou d'équipe, selon les cas.

L'accommodation découle « d'une confrontation entre l'engagement de la personne et la dynamique de l'institution, elle est sensée assurer aussi bien le développement de l'individu que celui du système » (Lantheaume, 2007, p. 69). Les métiers de la relation, plus que les autres, mobilisent les humains et non-humains dans les situations requérant un ajustement en situation où les incidences contextuelles sont majeures.

L'aptitude, la capacité au métier d'enseignant se résume dans ce propos lapidaire : « Les premières fois que tu entres dans une classe, tu sais si tu es fait pour ce métier » (Tardif & Lessard, 1999, p. 40). Savoir mobiliser ses compétences « suggère une orchestration, une coordination de ressources multiples et hétérogènes » (Perrenoud, 2002, p. 56), cette capacité est bien évoquée dans cette affirmation.

On n'est pas tous faits pour être ici, pour rester c'est pas possible, il y a trop de choses !
[Enseignant d'EPS. EE13, p. 145].

Entre les deux discours, celui de l'enseignant débutant arrivé en fin de carrière : un parcours de vie professionnel et personnel. Savoir que « l'on est fait pour le métier » est une chose, rester dans les environnements de l'éducation prioritaire en est une autre. Les fins de carrière dans un collège labellisé éducation prioritaire proposent une lecture temporelle d'expériences accumulées, successions d'ajustements ou de désajustements qui contribuent à rester ou quitter les collèges labellisés REP ou REP⁺. Il s'agit en quelque sorte, pour les enseignants en fin de carrière, de s'accommoder des environnements scolaires et territoriaux. Le jugement

proféré par l'enseignant [EE13] réfère une forme performative individuelle et aux environnements spécifiques de l'éducation prioritaire. Tous les enseignants ne sont pas « faits » pour rester dans les collèges labellisés. En creux du discours, la formation instituée ne pourrait satisfaire aux exigences des contextes d'enseignement. En l'occurrence, les épreuves existentielles et professionnelles renvoient au caractère expérimental d'un travail protéiforme en train de se faire et rend d'autant plus difficile son appréhension lorsque l'enseignant débute. Nous avons parlé de cette « solidité » individuelle acquise antérieurement, elle existe aussi dans l'équipe, elle se construit dans les activités de travail et permet le développement professionnel.

Les enseignants ont dû modifier leurs pratiques comme nous l'avons précédemment abordé par les traductions et recompositions qu'ils ont opérées vis-à-vis des prescriptions. (Lantheaume, Bessette-Hollande & Coste, 2008b). L'apport des nouvelles technologies introduites dans la classe nécessite des pratiques différentes et le déplacement au domicile trouble les frontières entre sphère professionnelle et privée. Les ajustements et les reconfigurations du travail enseignant permettent-ils de durer dans le métier ? L'accommodation et l'engagement des enseignants en fin de carrière sont-ils maintenus au regard d'une activité modifiée par l'expérience et les changements d'attitudes des publics ?

1 EVOLUTION DES PUBLICS SCOLAIRES DANS LA CARRIERE : UN CONSTAT

Depuis leur entrée dans le métier en 1971 pour les plus anciens, et 2013 pour les derniers contractuels recrutés, la moyenne s'établit à l'année 1984, la médiane à 1980. Des dates qui correspondent aux premières années des zones d'éducation prioritaire. Les entretiens abordent ces mutations : les élèves en difficulté scolaire, au début des années 1980 apprenaient dans la lenteur, les retards les apprentissages pouvaient être marqués par les rapports de l'élève au maître ; actuellement les troubles du comportement catégorisent les élèves en difficulté, notamment en SEGPA.

A l'époque quand j'ai commencé sur Arboussin, les élèves qui arrivaient sur le collège avaient pour la majorité entre deux et trois ans de retard. Ce qui veut dire que c'était « des grands » mais on avait beaucoup moins de soucis qu'avec les jeunes de nos jours.
[Enseignant de technologie. EE07, p. 72].

Les familles croyaient dans l'école pour instruire et permettre une ascension sociale.

On avait aussi des parents, même si certains étaient analphabètes, même si certains ne maîtrisaient pas le français, ils comprenaient l'importance de l'école, c'était vraiment pour eux un enjeu et ils avaient compris que leur enfant ne pourrait réussir que par l'école ! Donc... donc on avait des interlocuteurs qui « tenaient la route.
[Enseignante de lettres. EE65, p. 847].

Des élèves pouvaient être porteurs des espoirs familiaux et s'engageaient fortement dans leurs parcours scolaires.

Et puis il y avait des gamins qui avaient la niaque. [...] La niaque, oui pour y arriver, à Whaspers j'ai eu de bons élèves aussi donc ça m'a plu, moi j'étais titulaire académique, donc est arrivée la fin de la première année et j'ai demandé d'être reconduit sur le poste.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 438].

La violence ou les difficultés dans les interrelations existaient de façon plus disséminées, actuellement elle prend d'autres modes, notamment par l'atonie.

Avant on avait des cas très, très difficiles, mais l'ensemble de la classe suivait, maintenant on a une classe entière qui suit pas ! [Enseignante de lettres. EE70, p. 937].

L'enseignant avait un statut et une reconnaissance, il était respecté. Une mixité sociale plus accentuée a mis des enfants d'enseignant [EE58, p. 739 ; EE65, p. 848], de chef d'établissement [EE64, p.835], de gendarme [EE34], des élèves brillants [EE02, p. 25] au contact d'enfants des classes populaires. L'évolution des quartiers, la ségrégation, la ghettoïsation, l'ethnisation ont sensiblement modifié les profils sociaux des familles en plus grande difficultés

économiques. Aujourd'hui les difficultés apparaissent avec les troubles du comportement, le manque d'attention, une moindre appétence et un manque d'ambition.

L'ambition personnelle c'est-à-dire, il y a de moins en moins d'enfants qui sont ambitieux, ambitieux... Même pas dans les pratiques, ils sont dans le... désir, mais pas dans l'ambition. [...] Voilà ! J'aimerais ça... j'aimerais cette chose-là... Mais le chemin pour y aller non ! Alors que j'ai eu des gosses, il y a vingt ans, il y a trente ans qu'étaient des teigneux !
[Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 187].

Les prétentions des élèves se sont déplacées hors du champ de l'école, certains investissent un sport.

Il y en a qui font du foot, quatre fois par semaine, ils font des entraînements de foot plus les matches, donc vous pouvez pas demander à ces élèves, beaucoup font du foot, beaucoup de maghrébins, ils voudraient faire comme Ben Zema. [...]. Ils privilégient le foot par rapport à l'Education nationale, d'accord ? Ça il faut l'admettre, il faut l'accepter.
[Enseignante de mathématiques. EE44, p. 561].

Les enfants vivent des épreuves et ont des parcours de plus en plus difficiles et chaotiques, cependant, les enseignants les trouvent tous, malgré des interactions en classe parfois éprouvantes, « attachants ». Les conditions de vie des élèves les affectent, mais affectent aussi les enseignants.

Ah oui, oui ! Il y en a qui ont «des casseroles », pour rien au monde, je ne voudrais vivre ce qu'ils vivent ! [Enseignant d'EPS. EE77, p. 1 080].

La priorité pour certains parents n'est peut-être plus ce qui se passe au collège pour leurs enfants face aux réalités quotidiennes qui les accaparent, et des élèves sont préoccupés par les soucis familiaux. Ils ont une conscience réelle de leur position et de leur avenir ; le manque d'ambition (Guyon & Huillery, 2014) est constitutif du constat qu'ils ont de leur avenir.

Ils n'ont pas d'ambition, ils n'ont pas d'ambition, même si certains sont carrément très, très faibles, mais ils rêvent de devenir architecte ou ingénieur. Ils le disent à l'orientation mais en fait c'est pas, c'est pas un rêve réel ! Ils savent très bien que leurs ambitions sont très, très limitées, parce qu'autour d'eux, la réalité qu'ils vivent, en dehors de l'école, est une réalité très, très dure ! Beaucoup de frères sont en prison, les autres sont au chômage, les parents c'est pareil. [Enseignante d'espagnol. EE55, p. 697].

Les retards ou les absences peuvent être occasionnés par des événements qui n'appartiennent pas au « monde » des enseignants et les transportent dans d'autres réalités.

Un retard occasionnel.

Excusez-moi m'sieur mais dans l'escalier ça tirait dans l'escalier, avec mon papa on a préféré attendre que ça se calme. [Enseignant d'histoire-géographie. EE49, p. 620].

Une absence longue.

Il y en avait une qui ne venait plus à l'école parce que le papa m'expliquait que dans son village, il y avait des gangs et qui étaient montés jusqu'à Coulangeat pour enlever les enfants

et demander des rançons quoi ! Voilà quand on est enseignant *et qu'on a des élèves qui sont absents et dont le père est obligé de les enfermer à clef pour les protéger, voilà quoi. Rien que ça, je vous ai résumé mon métier, c'est ça qui m'intéresse !*
[Professeur des écoles en SEGPA. EE32, p. 405].

Les enseignants et les élèves évoluent dans des espaces sociaux différents qui se croisent à l'école sans pour autant fusionner. Chaque entité converge au collège évoluant dans son propre univers. L'école est bien confrontée à plusieurs mondes (Derouet, 1999). Les logiques de l'action sont le résultat d'enchevêtrements locaux complexes et les rhétoriques gouvernementales soutenant l'idéal d'une école plus juste est d'autant plus éloigné de la réalité du travail.

L'évolution des publics influe sur les pratiques enseignantes, cela est d'autant plus prégnant par la nature même des épreuves que vivent les enfants. Celles-ci refluent sur les enseignants, et deviennent parfois sources de dilemmes. Les changements introduisent une irréversibilité qui se présente comme une ressource ou une contrainte selon que l'enseignant cherche à se l'approprier ou à l'éviter. Les dynamiques de l'action et les traductions que les acteurs font dans le travail interviennent sur « deux niveaux de temporalités, celle *de l'action [...] quelque soit la façon dont on la définit, et une autre, faite de séquence plus longues* » (Grossetti, 2004, p. 75). La confrontation aux élèves, dans la classe, le collège ou en dehors de l'établissement, a cette nature irréversible du changement introduit par les modifications des conditions de vie des élèves. Les situations apportées par les élèves laissent parfois des traces irréversibles, même chez les enseignants en fin de carrière. En SEGPA, un instituteur spécialisé fait le constat clinique d'une évolution qui semble acquise qu'il situe dans des familles de plus en plus déstructurées. Pour se maintenir dans ces environnements l'enseignant doit orienter le traitement vers des structures plus adaptées.

Il me semble qu'on bascule de plus en plus quand même vers des classes qui ont... je veux pas donner un diagnostic, mais qui relèvent de la psychiatrie.
[Professeur des écoles en SEGPA. EE68, p. 903].

Le modèle du métier doit se modifier, les enseignants sont contraints par les environnements changeant, dont ils ne peuvent ignorer les effets.

2 L'ACCOMMODATION AUX REFORMES PAR LES FINS DE CARRIERE

Les réformes engagent des changements et face aux nouvelles prescriptions, les enseignants en fin de carrière ont des avis critiques et distancés. En ce qui concerne les empilements des nombreuses labellisations applicables à l'éducation prioritaire, c'est le

manque de compréhension sur le sens des différentes logiques et les buts souhaités par les politiques publiques qui font défauts.

Un enseignant et les réformes.

Ben c'est très c'est très complexe ! Il y a tellement de choses, ça se croise dans tous les sens. Ben des fois on a l'impression qu'il y a une... enfin comment on appelle ça? Du gaspillage quoi ! [...] Des moyens humains et de ce que ça coûte en heures ! C'est complexe et moi j'arrive pas à, tout comprendre des personnes aussi, je sais pas ce qu'elles sont, je sais pas ce qu'elles font ! Après il y a des choses qui se font c'est clair !
[Enseignant d'EPS. EE01, p16].

Un chef d'établissement et la labellisation.

Parce qu'ici c'est plus crucial, après qu'on l'appelle d'une façon ou d'une autre c'est pas grave, on joue avec les acronymes, et là, ça devient intéressant parce qu'il faut des mots nouveaux sur les choses... C'est ce qu'on essaie de dynamiser, du coup ça marche.
[Cheffe d'établissement. ECE04, p. 1132].

Dans ces deux extraits, les logiques des réformes s'articulent à un manque de lisibilité des dispositifs engagés, néanmoins leur déclinaison locale apparaît par leurs effets pratiques, sont des réalités observables. Si ce qui « vient d'en haut » est brouillé, les adaptations qui se réalisent dans le collège sont bien identifiées. La régulation se réalise entre les prescriptions institutionnelles, normatives, de contrôle et les traductions locales, formes de « régulations situationnelles, active et autonome » (Combaz, op.cit, p. 25). C'est une conception partagée par une grande partie de la population enseignante que nous avons rencontrée qui estime que les réformes n'ont pas changé profondément le sens des activités, ce sont les évolutions des publics scolaires qui impulsent les transformations et les moyens alloués.

D'abord, ça m'a obligée à... me remettre en question très souvent. Pour m'adapter justement au public et à tous ces changements, toutes ces réformes. Ça m'a certainement rendue beaucoup plus tolérante, et beaucoup plus à l'écoute des autres. Voilà, je pense.
[Enseignante d'espagnol. EE41, p. 534].

Le point de vue des acteurs est plus précis lorsqu'il s'agit des modifications des programmes qui viennent mettre en tension, par des injonctions paradoxales, l'exercice du métier.

Il faut avouer que ces dernières années, avec la réforme des programmes, d'ailleurs des trucs débiles, parce qu'on nous supprime des moyens de tous les côtés et en même temps on nous demande de faire du plein air, machin, il faut sortir les gamins. Qu'après on nous dit : « Il n'y a pas de sous et on dit comment il faut faire ? Je ne sais pas. » Tout le monde s'en fout du problème... Ce que je veux dire, moi je suis dans un truc, forcément je reste dans les cycles, dans le programme, dans l'activité. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 41].

Les enseignants sont placés dans des rôles sociaux multiples, ils doivent évaluer de manière impartiale et réaliser l'intégralité des programmes tout en étant des animateurs bienveillants. Une profusion d'injonctions qui peut les conduire à des « personnalités clivées » (Lacey,

1976 cité par Berthier, 1996, p. 92). Les enseignants oscillent entre désintérêts ou contournements, au regard d'une perte de sens inférée par les empilements successifs prescrits par les décideurs qui ne connaissent pas la réalité du travail mais qui prescrivent comment il faut travailler (Dujarier, 2012). Les résistances apparaissant dans les entretiens ne sont pas dues à un misonéisme professionnel mais plutôt afférentes aux obstacles révélateurs d'un travail empêché. Pour la grande majorité, les différentes injonctions réformistes ne les éloignent en aucune manière du sens premier de leur action : la centration sur l'élève.

Les chefs d'établissement ont des avis partagés sur l'accumulation des réformes. Ils reconnaissent l'accroissement sensible des moyens qui facilitent le pilotage. Le réseau permet une autonomie plus grande reconfigurée au plan local.

Les « critiques ».

J'aurais un regard critique là-dessus, c'est, c'est une vaste connerie, mais je pense que c'est... Moi dans ma tête depuis vingt ans, l'éducation prioritaire c'est, c'est sortir les gamins de quartiers, oui. [Cheffe d'établissement. ECE05, p. 1 143].

Les « pragmatiques ».

Je m'en fous, je m'en fous... Par contre, les moyens qui sont attribués à ces appellations m'intéressent ! Ces appellations moi je, j'ai besoin de reformaliser donc je, je formalise que REP pour moi, c'est « R » pour reconnaître, « E » pour Elever et le « P » pour Projeter. [Cheffe d'établissement. ECE04, p. 1 132].

La reconnaissance de l'action publique avec le collège unique est admise, mais les PEP n'ont pas pu modifier profondément une égalité et l'accès aux savoirs.

En vingt-cinq ans il y a dû en avoir vingt-cinq ! Si les professeurs n'adhèrent pas, si on n'arrive pas à les faire adhérer aux pensées de « tout en haut »... Bon, quelles réformes ? Moi je pense que le système n'a guère été réformé depuis que j'ai été moi-même élève, même s'il y a eu le collège unique, où j'ai été élève, grand bien fasse au, au... collège unique je suis totalement pour ! [Cheffe d'établissement. ECE09, p. 1 164].

Un affaiblissement de l'institution soutient le discours de chefs d'établissement.

Et puis l'institution elle n'est pas toujours très claire quoi ! C'est facile de faire des réformes ! Au bout d'un moment ils abusent ! [Chef d'établissement ECE13, p. 1 189].

Les réformes s'ancrent dans une rhétorique difficilement contestable dans ses orientations, l'impossibilité de satisfaire la demande institutionnelle génère une forme de culpabilité de ne pas être à la hauteur des attentes. Le travail est invariablement insuffisant d'autant qu'il est mesuré par les instances supérieures (rectorat, ministère) dont les nombreux outils ne sont pas connus de ceux qui sont évalués. Les chefs d'établissement placent des espoirs dans la

refondation promise, par une nouvelle cartographie plus adéquate face aux changements sociaux, à l'évolution des quartiers.

J'espère que la nouvelle réforme de l'éducation prioritaire qu'on va avoir, la cohérence qu'on nous promet avec la politique territoriale quoi, va éclairer de ce côté-là parce que c'est vrai qu'on a des établissements qui sont en RRS, qui doivent à mon avis sortir de l'éducation prioritaire, où les situations sont complètement changées.

[Chef d'établissement. ECE07, p. 1 152].

Les modalités de mise en œuvre pour opérer des transformations professionnelles n'ont pas toujours été opérantes. La réalisation de soi dans le métier et par le métier est altérée et occasionne une souffrance. (Dejours, 1998). Tous les enseignants en fin de carrière ont vécu durant leur parcours professionnels les réformes plaçant l'école dans le champ du social, l'intégration des objets numériques a traversé tous ces changements accentuant un séparatisme supplémentaire entre les enseignants dans les usages qu'ils font de ces médias.

3 LES TICE INTEGREES AU METIER

Le plan Informatique pour tous [IPT]¹⁹⁸ au milieu des années 1980 a été parfaitement circonscrit dans le temps, son ampleur a constitué un réel changement d'échelle nécessitant des enseignants une interrogation sur la place de l'informatique dans le système éducatif et dans leur discipline. L'engagement des enseignants a montré qu'ils ont considéré l'informatique comme « une nouvelle nécessité culturelle » (Baudé, 2015) ; la suite à prouvé qu'ils ont eu raison. L'intégration des nouvelles technologies de la communication de l'enseignement requiert deux conditions : l'équipement des établissements et la formation des personnels.

Quand Internet est arrivé je me suis dit : « Chouette, je vais pouvoir préparer, voilà » sauf que voilà, après la situation familiale, les soucis financiers... j'ai acheté un ordinateur qui s'y prêtait pas ; ici, ils n'étaient pas disponibles non plus. En SEGPA on en n'avait pas... Au bout d'un mois de formation, l'outil n'a pas suivi, donc entre temps j'ai oublié.

[PLP Biotechnologies en SEGPA. EE78, p. 1 086].

Les profils d'usage indiquent que les préconisations officielles et les investissements en matériel n'ont pas nécessairement abouti aux effets escomptés (Brétancourt, 2007) alors que l'utilisation des réseaux professionnels et personnels s'est généralisée dans les pratiques enseignantes (recherche de ressources, élaboration de documents, d'expérimentations). Il ne faut pas ignorer les coûts des préparations, les défaillances de l'outil et les replis sur une solution alternative. Cependant, quelles compétences sont réclamées pour un usage dans une situation d'enseignement donnée ? Un « registre de technicité » (Martinand, 1994) permet,

¹⁹⁸ Plan informatique pour tous. Circulaire n° 85-0136 et n° 85-208 du 29 mai 1985.
Source : www.portices.fr/formation/Res/Info/Dimet/TextesIPT/1985-05IptBo.htm

plus ou moins, de s'abstraire de l'outil « boîte noire ». La méconnaissance de l'outil, des matériels ou des divers standards peuvent devenir des empêchements malgré la présence d'un responsable réseau qui est souvent un enseignant mobilisé par d'autres activités. Les usages des TICE est un processus d'intégration lent, mais irréversible par son ampleur sociale. Les collègues en éducation prioritaire apparaissent être dans une situation légèrement plus favorable que la moyenne des collègues (Jelioul, 2000), avec toutefois de grandes disparités.

Les enseignants en fin de carrière n'ont pas eu de formation initiale à l'usage de ces outils numériques contrairement aux enseignants formés dans les IUFM et les ESPE.

J'ai pas de formation informatique effectivement ce que je cherche à savoir, c'est faire de, des PowerPoint, des choses comme ça... J'ai réussi un petit peu maintenant à me débrouiller, mais je sais pas par exemple faire le PowerPoint je sais mettre l'image mais je sais pas mettre le son. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 826].

Aujourd'hui la formation au C2i est requise dans les parcours universitaires (son obtention ne l'est pas). L'acquisition de compétence dans les usages des outils numériques, pour ces enseignants en fin de carrière, répond à des demandes de transferts immédiats sans permettre, par la brièveté des stages, de développer une culture technique souhaitable. (Baron & Bruillard, 2000). La réponse immédiate aux sollicitations de formation « techno-centrée » autour de l'utilisation d'un logiciel ou d'une plateforme ne sont pas prédictives d'usage en classe. Les formations instituées ne sont pas obligatoirement des espaces où s'élabore une mutualisation des connaissances entre formés bien qu'elles créent des schèmes d'action collective instrumentée par l'outil. La mise en application en classe reste confinée à l'intérêt que l'enseignant en fin de carrière escompte dans les usages. Des réseaux informels peuvent naître, produisant l'émergence de nouvelles pratiques de coopérations entre enseignants, mais rarement entre établissements. La collaboration prend des formes individuelles au niveau micro et délaisse des allures plus globales au plan macro. L'institution facilite les échanges par un guichet permanent en mettant à disposition les ressources multimédias et audiovisuelles pédagogiques (Danon, 2000). Les enseignants en fin de carrière connaissent bien les sites dédiés à leur discipline.

La formation entre pairs a pu être importante pour les enseignants qui n'ont pas été formés dans les organismes de formation. Les apprentissages ont pu se dérouler auprès de collègues déjà investis qui ont dupliqué leurs connaissances parmi leurs collègues dès la mise en place du plan informatique pour tous.

Mon premier ordinateur c'était un MO5 [Premier ordinateur de l'Éducation Nationale, fourni par Thomson] et le TO 7 ! Bon, si je m'étais pas mis comme ça dans l'informatique, tout de suite pour moi, parce que je, je, j'aimais ça ! [Un enseignant de technologie. EE58, p. 748].
Donc, voilà, je les accueille et comme je suis responsable aussi du service réseau ici, informatique, ben je les initie au réseau et en même temps à se servir de l'informatique voilà. [Enseignant d'EPS. EE16, p. 179].

L'apanage de compétences à l'outil informatique n'est pas nécessairement dévolu aux enseignants du domaine scientifique, un professeur d'histoire géographie a pu devenir une ressource académique avant de bifurquer à nouveau dans son établissement :

Pour faire des stages et en gros, le truc on démarrait l'informatique et comme ici avec un collègue on « tripotait » un peu l'informatique... moi je suis devenu : formateur en informatique pédagogique, j'ai été détaché au CARIP à l'époque. [Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 185].

Les connaissances sont acquises en partie sur le lieu de travail par la coopération entre pairs, l'autoformation, mais aussi aux contacts des nouvelles générations qui sont porteuses d'usages intégrés à leurs activités en classe. Le niveau d'expertise des enseignants maîtrisés et la fréquence des utilisations (diaporamas, vidéoprojecteurs, tableaux interactifs) incitent les collègues en fin de carrière de la même discipline, par les échanges entre pairs, à investir ces nouveaux médias de communication. Les enseignants maîtrisés sortis des ESPE ont été formés à l'emploi des TICE mais aussi aux blogs, forums, Mooc, Flot ou Clom¹⁹⁹ offrant des plateformes collaboratives de travail. Les travaux sont mis en ligne, les élèves peuvent s'en emparer, mais le font encore trop rarement en éducation prioritaire. Les standards que ces nouveaux enseignants importent de leur formation sont adaptés à leurs classes avec des objectifs plus modestes. Très peu d'enseignants en fin de carrière sont des adeptes de ces plateformes en ligne car elles ne répondent pas immédiatement à leurs besoins, les élèves travaillant peu en dehors du collège, sont encore très dépendant de l'enseignant. Les jeunes enseignants sont aussi reconnus comme des ressources potentielles mobilisables par les anciens.

Je vois les collègues jeunes avec l'informatique ! Moi j'ai commencé, c'était stylo, tableau noir, craies. C'était même pas un vrai stylo. Maintenant, mes collègues si je veux leur demander des choses en informatique, ils m'aident ! [Enseignante de mathématiques. EE44, p. 566].

Un mari, un fils informaticien sont aussi des ressources mobilisables qui élargissent des compétences à l'emploi des ces outils [EE28]. L'institution a mis des formations en place mais

¹⁹⁹ Massive Open Online Course [MOOC] - Formation en Ligne Ouverte à Tous [FLOT], aussi appelée Cours en Ligne Ouvert et Massif [CLOM].

la totalité des enseignants déclarent avoir passé beaucoup de temps dans l'autoformation pour la maîtrise de ce nouveau média.

C'est la période aussi où je me suis formée, j'ai passé pas mal de temps à la maison, à l'informatique, sur deux logiciels, Turbocad et Photoshop, j'ai beaucoup travaillé avec.
[Enseignante d'arts plastiques EE33, p. 416].

Cependant, certains enseignants peuvent être rétifs à investir du temps que ce soit dans la formation instituée ou de l'autoformation. Ils peuvent estimer que l'âge, la proximité de la retraite les prémunissent de ces changements. Ils continuent à utiliser des supports traditionnels, le retour sur « investissement » dans les nouveaux médias étant jugés trop coûteux en temps.

Oui, et là, j'ai beaucoup de mal. Il faut être honnête, moi j'ai beaucoup de mal avec l'informatique, le... enfin, je ne sais pas, je prendrai ma retraite avant. J'ai essayé quand même, mais je perds du temps pour... et les élèves ça se voit, c'est pas la peine.
[Enseignante d'allemand. EE46, p. 592].

Le coût de l'investissement ne doit pas être exorbitant, la limite est « liée au matériel, l'enseignant préfère « rester en deçà, de ce que coûte l'activité réelle » (Goffman, 1991, p. 76). Un déficit de formation et un manque mal explicité sont autant de raisons qui peuvent être des empêchements. La conséquence majeure est un éloignement, voire un isolement du collectif de travail.

La numérisation des fichiers facilite la préparation du travail, l'emploi des matériels s'est allégé, une clef USB est facilement connectable et se substitue à la cassette audio, magnétophone, livres. Les enseignants en fin de carrière ont compris l'intérêt de l'outil informatique avec la simplification qu'il offre.

Avant c'était beaucoup compliqué, avant ça prenait des heures à faire de cassettes, des accompagnements de chansons [...] Maintenant on clique sur Internet [...] mais du coup on a envie d'en faire beaucoup plus ! [Enseignante de musique. EE09, p. 94].

Je cherche des infos sur Internet, oui il y a des cours tout prêt ! Donc je les modifie je, j'essaie de trouver des choses. [Enseignante de technologie. EE39, p. 495].

Les applications en classe sont nombreuses, lorsqu'un élève n'a pas son du livre certains enseignants en fin de carrière téléchargent le cours sur Internet le « livre numérique » pour palier l'absence d'ouvrage.

Il y en avait plein qui n'avait pas leur bouquin, donc pour suivre c'était compliqué, on commence les exercices, donc je vais chercher le livre sur Internet, on projette, j'essaie de trouver les pages sur le bouquin pour que tout le monde puisse voir.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 447].

La technique permet à l'enseignant de se focaliser immédiatement sur les fondamentaux sans altérer le déroulement de l'activité, ne diluant pas son énergie dans les tâches annexes de contrôle (un élève sans livre discute). Une autre alternative compose avec le manque du livre.

Il a pas son livre, c'est noté, et après il y a l'évaluation scientifique mais...je considère qu'un élève pour qu'il puisse travailler, il doit avoir ses outils, qu'il ne puisse pas donner d'excuse. [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 971].

L'outil numérique vient combler un oubli dans le premier cas, la deuxième situation est un lieu d'apprentissage de savoir-être. L'enseignant note l'oubli la situation devient un lieu d'apprentissage de savoir-être. La modification attendue des comportements d'élèves, par l'enseignant en fin de carrière, est étroitement liée à la réponse qu'il donne en situation.

L'usage des TICE peut devenir un empêchement comme le montre l'étude concernant l'expérimentation travaux pratiques en sciences physiques assistée par ordinateur. (Beaufils & Naoum, 1998). L'articulation entre plusieurs disciplines s'avère nécessaire à laquelle s'ajoute l'évaluation de la production, mais aussi l'usage de l'outil par l'ajustement des définitions des savoirs et savoir-faire. L'appréciation de l'incidence des outils numériques sur l'acquisition des contenus doit être anticipée, comme une part intégrative au travail. L'usage des TICE induit l'apparition de situations instables dues au caractère disruptif des outils numériques et produit des « dispersions » (Datchary, 2004/3) dans le déroulement de l'activité. Les séquençages entre contenus, formes d'interventions, variation des supports utilisés implique une flexibilité dans le travail avec l'emploi de nouveaux dispositifs techniques. Une mobilisation corporelle et cognitive accrue est requise et « renvoie à l'art d'épouser la propension des choses, de laisser venir et de suivre au plus près les *transformations en œuvre* sans saturer la situation » (Chateauraynaud, 1997, p. 123). Les enseignants en fin de carrière se confrontent aux changements provoqués par les nouveaux ou outils numériques et de leur capacité d'administrer la dispersion. Le niveau d'incertitude est amplifié en classe pour de multiples raisons, les enseignants peuvent se trouver démunis lors de leur mise en œuvre au collège. Nous présentons une séquence extraite d'un entretien avec une enseignante de lettres dans une activité ordinaire de classe. La situation concerne une séance d'analyse filmique centrée sur la bande son.

Moi j'ai eu beaucoup de problèmes avec l'informatique. On est très mal outillé. Ce matin, je voulais passer la bande annonce, je voulais les amener au cinéma voir « Duel », bon, on n'a pas pu. Ben moi j'ai un vieux terminal, [Elle veut dire ordinateur] avec lequel on peut pas passer, il y a pas de son, l'image on peut pas la passer... alors qu'il y a des salles qui sont équipées. Alors j'ai amené ma clef USB, de chez moi j'ai tout enregistré, je peux pas passer. J'ai installé un ordinateur, le mien n'accepte pas... [Elle veut dire que les formats

d'enregistrement de ses fichiers ne sont pas compatibles avec son ordinateur mais possibles avec ceux du collègue] J'ai une classe qui bouge beaucoup, 25 élèves. J'avais prévu de le faire hein ! Je suis arrivé à 7h30, bien avant pour tout installer, je suis allée en salle de maths et puis après j'ai pas eu le temps... J'ai dit : « Bon, voilà, voilà... ça va être le bazar... » Quand j'ai vu que ça commençait à dysfonctionner, j'ai vite mis l'affiche et on a travaillé à partir de l'affiche alors que j'avais prévu de mettre la bande son. La bande annonce c'est ce que je voulais pour attirer leur attention sur le son. Oui, voyez, ben ça, ça a bloqué ma matinée. Donc, j'ai essayé de me mettre au goût du jour, et ça, pardon, le fait qu'on a, qu'on a des jeunes, des jeunes collègues qui maîtrisent admirablement toutes ces techniques, je trouve que ça nous a obligé à évoluer. Moi personnellement je trouve que c'est merveilleux d'enseigner aujourd'hui ! [Enseignante de lettres. EE12, p. 135].

L'extrait montre le travail empêché. La préparation est bien réalisée, l'engagement en amont est bien effectif, la continuité du lien entre la sphère personnelle (le domicile) et la sphère professionnelle (la classe) est visible. Tout pourrait se dérouler correctement, mais des incompatibilités de formats de fichiers numériques et audio sont des entraves à la mise en situation du cours. L'expérience de l'enseignante lui permet d'anticiper un dysfonctionnement possible dû au matériel (cet événement a dû arriver). L'étude de l'affiche permet de garder le contrôle de la classe malgré un événement imprévu dû à l'absence de la maîtrise du matériel. Le travail prévisionnel s'éloigne du travail réel. Une affiche ne permet pas d'étudier la bande son, mais rend possible par son analyse iconographique, la conservation de la thématique du cours concernant le film « Duel ». Le travail empêché est afférent dans cette situation aux objets non-humains, la ressource disponible est puisée dans le répertoire d'actions disponible. L'incertitude de la situation « *représente une des conditions d'émergence de la ruse, moyen pour la réduire et pour reprendre la main [...] permettant en quelque sorte de retourner la situation au profit de son activité alors qu'elle manquait d'échapper* » (Lantheaume, 2007, p. 78). Les enseignants ont à gérer la concurrence entre l'écran, le tableau et les scénarios didactiques du moment (Khaneboubi, 2009). Les savoir-faire pédagogiques associés à l'usage des TICE sont les produits de processus en actes introduits dans la classe, qui permettent la variabilité des interventions et l'enrôlement des élèves. (Bru, 1992).

Quelques enseignants ont la sensation d'avoir « loupé le coche » [EE63, p. 820], [EE65], [EE78], les raisons invoquées sont souvent familiales. La principale conséquence est le maintien des supports classiques utilisés habituellement, livres, revues.

Alors moi je ne suis pas très branchée informatique, donc c'est vrai que... Moi vous voyez, je ne m'en sers pas vraiment. [Enseignante de lettres. EE62, p. 789].

Les usages en classe différencient en partie les générations entre elles ; les nouveaux formés maîtrisent les outils numériques et utilisent abondamment les animations. Les enseignants en

fin de carrière évoquent la pertinence de l'usage des TICE en classe, la critique apparaît au regard de l'emploi jugé surabondant de l'outil, d'une « trivialisation » (Salomon & Ben ZVI, 2006 cité par Brétancourt, 2007), cause d'une perte de crédibilité. En effet, si les élèves apprécient la mise en scène, profitent des interactions, que retiennent-ils des contenus puisqu'ils ne sont pas réinvestis [EE63, p. 822] ? A l'inverse, les élèves font parfois de retours « critiques » vis-à-vis des méthodes plus traditionnelles utilisées par les enseignants en fin de carrière. Il ne s'agit pas d'une césure générationnelle proprement dite, plutôt de marqueurs d'individuels dans les rapports que peuvent avoir les enseignants en fin de carrière avec les TICE et « contraignent à une redéfinition de chacun dans le collectif » (Cau-Bareille & Gaudart, 2012, p. 111). La justification d'un moindre usage peut éloigner les enseignants du genre professionnel qui a intégré l'emploi de ces outils numériques. Les sous-usages peuvent s'expliquer avec le manque de compétences spécifiques, les objets ne doivent pas entraver le cours de l'action. Lorsque la technique prend le contrôle elle devient une contrainte.

CONCLUSION

Les enseignants en fin de carrière ont été soumis aux évolutions sociétales, à l'empilement dû aux réformes de l'éducation prioritaire, à l'arrivée des nouvelles technologies.

Les moyens alloués par l'institution aux collèges en éducation prioritaire ont permis la création de divers dispositifs internes à l'établissement qui permettent de varier les pratiques pédagogiques, d'autres se déploient dans les partenariats. Toutefois, le manque de mixité sociale complique l'exercice du métier d'autant que les supports pédagogiques changent de nature avec l'avènement des technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement (TICE). Les usages au niveau individuel, collectif varient, les différences sont dues aux curriculums des enseignants, aux ressources proches dont ils disposent (famille, collègues de travail), accès à la formation. Certains enseignants proches de la retraite, n'ont pas investi les outils numériques et continuent à utiliser des supports pédagogiques traditionnels. Des échanges se réalisent avec les collègues plus jeunes aguerris à ces objets techniques ; l'âge n'est pas nécessairement une entrave à l'usage des objets numériques, des enseignants en fin de carrière sont responsables de réseaux. Les outils numériques facilitent, mais accroissent aussi l'emprise du travail, et sont devenus incontournables.

Les empêchements sont nombreux, les désillusions aussi, mais les enseignants ont compris l'intérêt de ces outils devenus incontournables.

Les deux schémas synoptiques en pages suivantes tentent de rendre compte des points de vue des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire en ce qui concerne d'une part les évolutions sociales et d'autre part, des effets des outils numériques dans le métier.

LES EVOLUTIONS DES PUBLICS ET DES QUARTIERS

DES ANNEES 1975 Á AUJOURD'HUI

EVOLUTION DES PUBLICS ET DES QUARTIERS



LES QUARTIERS.

AVANT

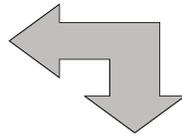
Plus de liens sociaux.
Ségrégation sociale.

AUJOURD'HUI.

Amélioration du cadre bâti.
Politique de la ville

Ségrégation sociale, ghettoïsation
Ethnicisation. Communautarisme.
Drogue et violence.

Conflits qui migrent dans le
collège



LES CLASSES POPULAIRES

Renouvellement par les marges
inférieures. Précarisation
AVANT les familles croyaient dans
l'école, dans une élévation sociale
possible

AUJOURD'HUI. Les parents ont des
préoccupations autres : chômage,
logement, maladie.
Perte de croyance dans les
institutions.



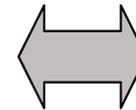
LES ELEVES

AVANT :

Des élèves avaient « la niaque »
voulaient s'en sortir aidés par la
famille

AUJOURD'HUI.

Ils ne sont pas ambitieux. Ils
savent le peu de possibilité qui
s'offrent à eux.



LES ENSEIGNANTS

AVANT :

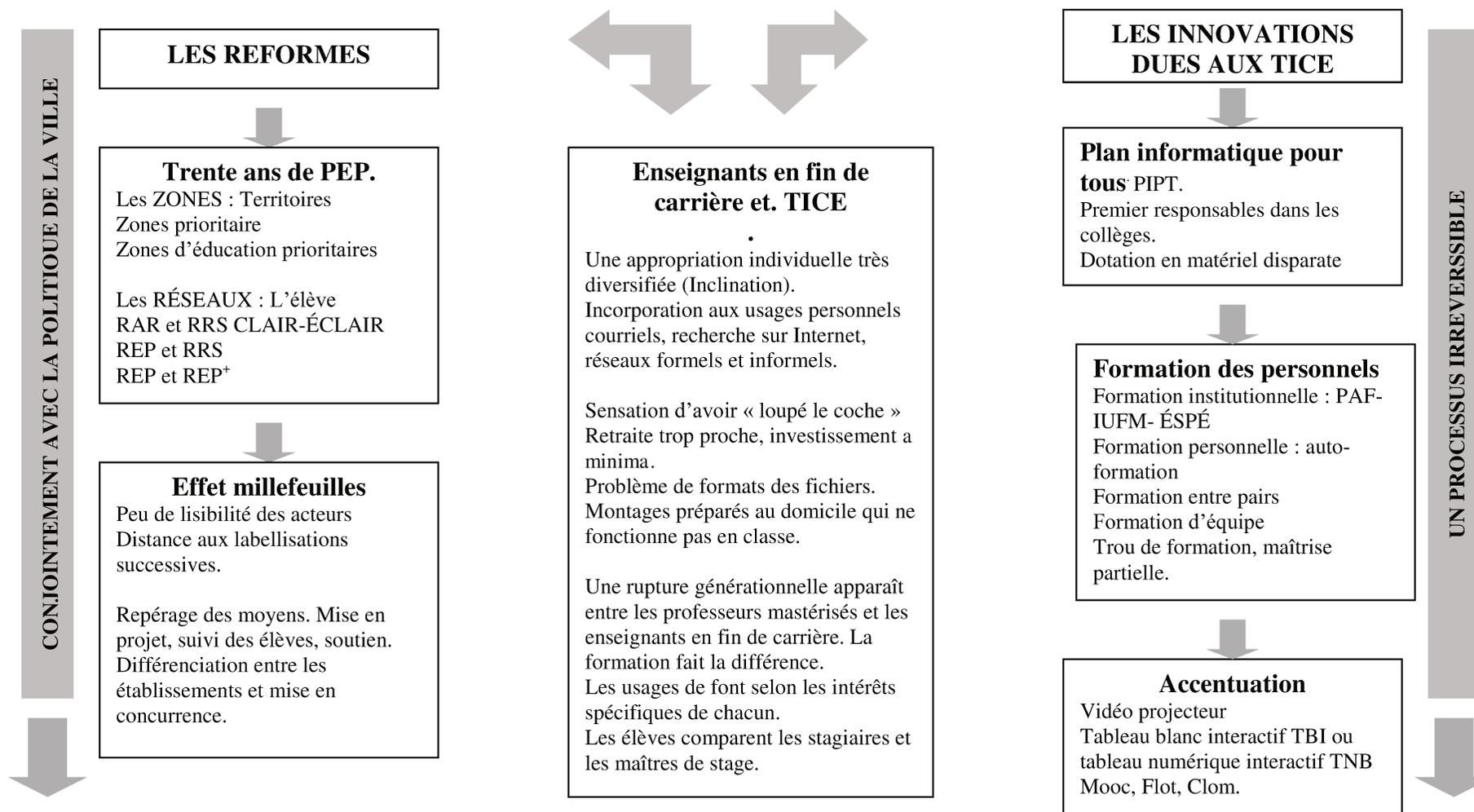
Début de carrière dans
l'enthousiasme. Le statut du
professeur était respecté. Le métier
était moins bousculé.

AUJOURD'HUI :

Fin de carrière, fatigue parfois
usure. Désagrégation de la
légitimité.
Profils des élèves plus compliqués
Relations aux parents plus tendues

Empilement des réformes

LES REFORMES ET LES EFFETS DES TICE



CHAPITRE 5
RECOMPOSITIONS DIFFERENCIEES ENTRE
SPHERE PROFESSIONNELLE ET LA SPHERE
PRIVEE AU REGARD DE L'AGE

1 EMPRISE DU TRAVAIL SUR LA SPHERE PRIVEE

La première division entre la vie professionnelle et la vie privée est d'abord géographique pour la plupart des salariés, la séparation nette entre le domicile et le lieu de travail est spécifique de l'occident moderne. Les enseignants qui sont dans les collèges de l'éducation prioritaire situés en banlieue n'habitent pas à proximité, pour la très grande majorité, contrairement à leurs collègues qui sont en centre-ville. Un seul [EE03] a fait le choix de vivre dans la cité qui surplombe le collège Mont Rouge, un autre [EE02] a vécu le début de carrière dans le même quartier que les élèves avant de le quitter.

J'habitais à Arboussin quelques temps, aux Florettes, j'en suis parti, ça devenait gênant, même d'avoir une vie privée sur le même lieu que ses élèves.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 28].

Lorsque le domicile est sur la commune, il est dans un autre quartier ; les élèves ayant une appropriation territoriale assez limitée, les rencontres restent très occasionnelles. Parmi les enseignants, certains mettent une réelle distance géographique entre le collège et le domicile pour ne pas croiser les élèves sur le lieu de leur habitat.

C'est un choix, j'ai préféré aussi, bon qui vaut ce qu'il vaut, j'ai préféré ne pas travailler là où je suis habitant. [...] je les croise les parents d'élèves au cinéma à l'espace Jean-Paul Sartre, je les vois. En sortant du collège j'en rencontre, mais disons c'est encore plus dur si vous habitez dans le quartier où vous travaillez. [Un enseignant documentaliste. EE38, p. 485].

D'autres ont fait le choix du domicile sur la commune du collège et rencontrent occasionnellement les élèves, les familles :

Moi j'habite Marbanges, donc il m'arrive souvent de croiser les élèves dans la rue, avec leur maman. Ils viennent me saluer, ils viennent me dire bonjour. Il y en a même qui viennent me faire la bise en dehors du collège ! Je les laisse faire, je ne les repousse pas ! Moi je trouve ça attachant. [Enseignante d'espagnol. EE41, p. 527].

La distance entre le domicile et le lieu de travail est un choix personnel pour préserver l'espace privé. L'éloignement du domicile par rapport au lieu de travail est motivé par les considérations décrites ci-dessus, mais aussi par les temps de déplacements voulus assez courts, d'une demi-heure environ dans la majorité des cas. Ils se réalisent soit en transport en commun (possibilité de croiser des élèves) ou avec un véhicule personnel. Quelques enseignants habitent loin du lieu de travail, parfois à soixante kilomètres, soit plus d'une heure de trajet, c'est le cas de deux PLP [EE53 ; EE79] qui n'ont pas de poste disponible près de chez eux. Les décisions nécessitent quelquefois des choix de temps partiel pour une préservation de la fatigue [EE76]. La durée du trajet est mise à profit pour évacuer les tensions du travail et facilite la disponibilité pour la famille, à l'inverse, l'éloignement permet de

laisser les problèmes chez soi, assurant une relative étanchéité entre la sphère privée et professionnelle.

Ça permet de, de *se vider la tête*. [...] Ça coupe complètement et dans l'autre sens aussi, c'est pareil ! Ça coupe aussi quoi. *Ce n'est pas négatif*. [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 044].

1.1 Des limites élastiques selon les individus

L'intrication entre la sphère privée et professionnelle est à corrélérer aux cycles de vie. Il peut s'établir en début de carrière une confusion des espaces par l'enthousiasme de la découverte. Les métiers de la relation ont la particularité de concevoir « différemment les frontières entre le travail et le hors-travail et la maîtrise temporelle du temps » (Demailly, 2008, p. 260) puisque une part du travail enseignant se réalise au domicile.

Nous les enseignants on est complètement aliénés par notre métier. [...] Donc, chez nous, il y a des papiers partout, des livres partout ! Moi la moitié de mon appartement c'est des livres, des, des... classeurs, c'est, et on est tout le temps à chercher : « Ah tiens, ça je pourrais l'utiliser, ah ben tiens ça » On est tout le temps, tout le temps, tout le temps dans notre métier. » [Enseignante d'espagnol. EE55, p. 701].

L'articulation entre la vie familiale et professionnelle peut être sous tension (David, 2007) du fait de logiques qui peuvent être difficiles à concilier. Les différentes temporalités des quotidiens familiaux ne convergent pas nécessairement et le « temps des enfants » (Manni, 2004) a pu être une variable d'ajustements familiaux pour les femmes. Celles-ci assurent souvent la synchronisation des différents rythmes temporels au sein de la famille et consacrent plus de temps que les hommes aux tâches domestiques. Pour autant, des travaux récents mentionnent une évolution de l'articulation de la sphère familiale à la sphère professionnelle en raison du rôle occupé par les pères dans la division familiale du travail (Fusulier & Marquet, 2007).

Le travail intellectuel des enseignants « hors les murs » du collège peut relever d'une « élasticité négociée » (Jarty, 2011). Le travail invisible se déroule dans les arrières-scènes préparatrices des activités en classe. Le visionnage de séries télévisées afin d'intégrer des références adolescentes concourt à l'invisibilité d'un travail auto-prescrit et difficilement valorisable auprès de l'institution (Albert et al., 2014), comme la lecture des livres jeunesse ou l'écoute de musique de variétés.

En début d'année j'entendais les filles toujours parler de Violetta. Qu'est-ce que c'est que cette Violetta ? Alors j'ai demandé aux élèves, qu'est-ce que j'ai fait ? Je me suis mise à regarder Violetta ! [...] Donc en fait, je crois que c'est ça, le truc. C'est pour tenir avec les gamins, par forcément les gamins de ZEP, de REP⁺ etc. Je pense que vous êtes toujours obligé de les suivre en fait [...] C'est ça, regarder les émissions de télé-réalité, pour moi [Elle rit] pour moi c'est du travail, c'est du travail ! [Enseignante d'anglais. EE25, p. 304].

La pluralité des activités hors du collège nécessite une organisation individuelle contrôlée, les enseignants cherchent un équilibre entre les différentes obligations entre les sphères professionnelle et privée (Datchary & Gaglio, 2014).

Les temps sociaux évoluent dans la carrière professionnelle et les arbitrages entre les exigences professionnelles, domestiques, éducatives se reconfigurent. Un enseignant est aussi un parent, il assure une continuité entre les demandes scolaires de l'école, formulées par d'autres enseignants, et la visée qu'il en a. Il doit se rendre disponible au « temps des devoirs » malgré des journées fatigantes et les conflits cognitifs qui peuvent l'opposer aux demandes des enseignants de ses enfants.

Ce qui pourrait être terrible, c'est que la pression qu'on a eue ici, vous fait ne plus supporter grand-chose ! Quand on a des enfants, il faut pas que ça leur retombe dessus ! Chez nous on rentre, il y a les devoirs, il y a aussi les conflits qui pourraient arriver avec les enfants. [Enseignant de mathématiques. EE64, p. 840].

Certains enseignants en fin de carrière reconnaissent, lorsqu'ils examinent leur trajectoire personnelle, le manque de disponibilité qu'ils ont eu à l'égard de leurs enfants.

Je vous le dis, je ne me suis pas occupée suffisamment de mes enfants comme j'aurais dû le faire. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 812].

Quand on arrive chez soi on se lâche un peu et on est beaucoup plus tendue dans les relations avec les gens. Bon, je sais que mes enfants sont grands maintenant, mais j'avoue que quand ils étaient petits...J'avais entendu madame, madame toute la journée, quand j'entendais maman, j'aurais bien répondu au lance flamme. [Enseignante de FLE. EE59, p. 766].

Un travail sollicitant et parfois éprouvant a des incidences dans la famille, auprès des enfants, mais aussi du conjoint. La porosité, dans un couple d'enseignants, n'est pas garante d'une césure entre le professionnel et le privé.

Oui, il y a cette porosité par rapport aux états d'humeurs, ma femme est prof d'EPS disons que ça n'arrange rien non plus ! [Enseignant d'EPS. EE34, p. 435].

Dans le couple, la nature des milieux de travail peut entraîner des différences, d'une part entre les conjoints et d'autre part entre les deux sphères, privée et professionnelle. Pour l'un les obligations s'arrêtent lorsqu'il quitte le bureau, pour l'autre elles se prolongent au domicile. Le type de métier peut, par un « *contrôle hiérarchique assez contraignant qui s'exerce sur le temps de travail* » (Chenu, 2002, p. 151) imposer des négociations intrafamiliales quant à la préservation d'une séparation entre ces deux espaces.

C'est que ma femme quand elle rentre à la maison, elle n'a pas son cartable ! Moi j'ai mon cartable ! [Enseignant d'EPS. EE77, p. 1 077].

Une distinction entre les temps sociaux, celui du travail et celui du privé, est particulièrement nette pour la conjointe par le « *contrôle hiérarchique assez contraignant qui s'exerce sur le temps de travail* » (Chenu, 2002, p. 151) qui se limite à son lieu d'exercice, ce qui n'est pas le cas de son conjoint. Quelques enseignants par leur parcours biographique constatent les différences entre une conjointe enseignante et non-enseignante.

Je suis pas marié avec une prof et je suis pas d'une famille de profs... donc moi, ma femme est cadre et c'est vrai qu'il y a beaucoup de couples de profs et pour avoir été en couple avec une prof à une époque, ben non, ça par contre c'est pesant ! On en parle trop quoi.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 447].

La migration du professionnel au domicile n'est pas le caractère d'un sexe, les enseignantes sollicitent aussi le conjoint, le couple est un lieu d'échange, les situations difficiles éprouvées dans la journée s'introduisent dans la sphère privée.

Mais mon mari est prof d'EPS aussi alors... Mais lui par contre en parle peu. [...] mais on n'est pas toujours d'accord sur les solutions à apporter ! [Rires] Du coup parfois aussi ça crée des tensions à l'intérieur de la famille parce que l'on n'est pas d'accord sur des choses qui se sont passées quand on parle, et par exemple ça énerve beaucoup nos enfants !
[Enseignante d'EPS. EE04, p. 53].

D'autres configurations plus complexes interviennent dans la trame familiale où la filiation « père-fils » autour d'un même métier, celui d'historien, renforce les échanges. La proximité professionnelle et filiale établit une connivence qui échappe à la conjointe et occasionne des frustrations de sa part.

1.2 Césures négociées

La première coupure relève d'abord une appréciation individuelle, elle se réalise à la suite d'événements vécus par les enseignants sur le lieu du travail. Afin d'éviter de transporter au domicile les effets de situations vécues comme éprouvantes, la salle des professeurs est un lieu d'expression d'une saturation émotionnelle. Les larmes expriment une émotion qui est plutôt attribuée aux femmes ; les hommes sont éduqués pour ne pas pleurer (Soares, 2000b). Pleurer en salle des professeurs exprime l'impossibilité du travail émotif en temps réel, dans la classe. Les conduites des individus sont des « accommodements aux circonstances de l'instant » (Sauvageot, 2003, p. 268) dans des espaces socialement définis et régis par des normes spécifiques. Il s'agit selon Goffman d'une « territorialisation du sujet » qui commande pour ceux qui endossent un rôle de se conformer à une attitude « normale » que la profession exige. Le report, temporel et spatial, est la forme que prend la rationalisation des émotions et

qui permet leur expression. Une autre solution adoptée par les enseignants plus âgés consiste à discuter de l'incident avec le chef d'établissement si celui-ci est disponible.

J'ai « déposé le paquet » comme ça, salle des profs vendredi, il y a une collègue qui a cette classe-là, la quatrième E, mais elle m'a dit qu'elle a eu la même chose qui était difficile, et qu'elle pouvait pas partir du collège sans en avoir parlé au proviseur, le principal parce qu'elle, elle s'était dit : Qu'elle ne pouvait pas rentrer chez elle comme ça ! Donc elle est allée, elle aussi tout déverser. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 831].

La coupure, lorsque les enseignants la mentionnent, s'entend la plupart du temps, de la sphère professionnelle au domicile. La réciprocité, du domaine privé au lieu de travail, est plus rarement citée, mais la séparation est souvent effective. Les enseignants qui traversent des épreuves personnelles laissent leurs difficultés hors de la classe, ils mobilisent leur énergie dans le travail qui demande de l'engagement. Les environnements de travail très sollicitants peuvent permettre d'oublier, pour un temps, les épreuves personnelles [EE06 - EE11 - EE14 - EE55 - EE78].

La coupure peut se réaliser « quand la porte se ferme » mais de quelle porte s'agit-il ? La porte de la classe, de la salle des professeurs, de l'atelier, du collège ? Une porte physique, symbolique, sociale, professionnelle ? Il s'agit bien de la dualité entre « privé » et « professionnel » qui se télescopent à la « porte » qui ouvre ou ferme le passage à ce qui vient de l'extérieur, dont l'individu se prémunit pour maintenir un équilibre intérieur, : « tout passage est un artefact particulièrement porteur et créateur de social et de sens » (Dibie, 2012, p. 23). La coupure entre la sphère professionnelle et privée peut relever d'une volition personnelle ou exigée.

L'injonction.

Ma femme me l'a dit texto : Tes problèmes tu les laisses au collège ! Le problème pour que ça dure dans ce métier-là, il faut, à un moment donné, faire la part des choses ! [Enseignant de science-physiques. EE72, p. 967]

La volition.

Puis comme je vous le disais la semaine dernière, quand je ferme la porte, je ferme la porte, je n'emmène pas les soucis de l'école à la maison. [Enseignant de technologie. EE58, p. 750].

La préservation.

D'abord, on essaie de ne pas en parler. Moi je parle pas de mon boulot, sauf s'il y a un problème. Quand on est la maison on est là pour parler d'autre chose. [Enseignant de mathématiques. EE66, p. 881].

La partition.

Très compartimenté du fait de... d'avoir à s'organiser beaucoup par rapport aux enfants, je veux dire, même en étant en couple, il prenait très peu en charge les affaires de la famille. [PLP Biotechnologies en SEGPA. EE78, p. 1 089].

La compartimentation.

Non. Pas du tout. C'est très étanche. [...] Oui moi j'aime bien avoir ma vie privée d'un côté et le boulot de l'autre. [Enseignant d'anglais. EE08, p. 83].

La famille, par la forme de communalisation en « constitue le type le plus commode » (Weber, 1995, p. 79), elle est une communauté fondée sur les liens affectifs, émotionnels, traditionnels qui établit, par la sociation, des compromis d'intérêts. La limite entre le monde professionnel et privé est posée par les adultes pour assurer la préservation des relations intrafamiliales d'une emprise professionnelle « Je parle trop du boulot » [EE04] ou du métier [EE70]. L'organisation des différents temps sociaux est l'objet de négociations familiales par l'élaboration d'un cloisonnement plus ou moins strict des tâches distinguant le professionnel du privé. Une partition qui tente de concilier une redéfinition normée de la division par sexe du travail domestique. (Lapeyre & Le Feuvre, 2004). Les règles familiales instaurent une coupure consensuelle négociée (Jarty, 2011) pour préserver, si possible, un cadre familial équilibré. Des expériences personnelles instaurent une coupure salutaire.

Moi j'ai connu ça avec mon ex. (femme) qui était prof d'anglais, qui ressassait constamment tout ce qui s'était passé au bahut. J'avais envie de lui dire, c'est bon ! Mais moi c'est mon caractère, je ferme la porte. [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 637]

Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire établissent donc des coupures salutaires en la sphère professionnelle et la sphère privée. Les flux émotionnels des interactions entre élèves et enseignant se résolvent, selon les individus, dès la sortie de l'établissement ou se prolongent dans la sphère privée. Les effets des activités du travail peuvent occasionner de la fatigue et nécessitent parfois un suivi médical et la prise de médicaments.

1.3 Porosité subie

La porosité s'insinue dans la vie des enseignants, elle est constitutive du métier par le déplacement d'une partie du travail à la maison, de son emprise. Les corrections, préparations prolongent les journées en soirée, empiètent sur les temps de repos, les week-ends ou congés (Chenu, 2002). Les enseignants sont soumis à un temps statutaire de travail et à celui plus malléable du travail autonome qui peut déborder l'agenda.

Hier soir, quand j'ai fini, il était minuit ! J'ai fait des contrôles communs, il était minuit hier soir ! Ce matin j'ai recommencé et puis j'ai, j'ai... j'ai rectifié, pourtant je ne travaille pas aujourd'hui, j'ai envie de déconnecter ! Je n'y arrive pas !
[Enseignante de SVT. EE10, p. 114].

L'empiètement des activités professionnelles dans la sphère privée peut occasionner une fatigue effective par la suppression d'espace de repos. Si des postures individuelles ou familiales posent une réelle césure entre sphère privée et professionnelle, l'équilibre n'est pas toujours manifeste selon les individus et les configurations familiales. Un positionnement qui ne peut s'attribuer à une discipline spécifique, un enseignant d'EPS résume la perméabilité du professionnel dans sa vie personnelle.

Ça c'est pas possible ! En vacances je suis déjà en train de préparer la rentrée et... et au niveau sportif, c'est pareil ! En championnat de France de volley, il y a quelques années en arrière, on avait une défaite qu'on n'aurait pas dû avoir, ça me trottait dans la tête pendant trois jours ! Maintenant, j'ai pris du recul...le match c'est la fin il est sifflé. On boit un coup, ça me trotte, le lendemain je dis : « Allez, on passe à la suite... » Je sais pas si c'est l'âge ou la répétition de... de ces choses-là, mais on le prend différemment.
[Enseignant d'EPS. EE01, p. 24].

L'ancienneté dans le métier construit une distance et un moindre envahissement du métier sans toutefois le supprimer. L'engagement s'inscrit dans les étapes des cycles de vie des enseignants (Jarty, 2011, 2009) et l'âge. Les contextes de l'éducation prioritaire semblent accentuer l'incursion du professionnel malgré une longue présence au collège.

Je travaille beaucoup à la maison, même que mon mari me dit : « Je ne comprends pas ! Au bout de tant d'années ! [Rires] Tu ne peux pas ressortir les mêmes trucs ! » [Rires] Lui, il a beaucoup de mal à comprendre [...] il est prof, musicien lui, c'est plus le côté technique, il est prof de trompette au conservatoire, donc lui forcément quand il sort de sa classe de trompette ben c'est terminé quoi. Il n'y a pas de copies à corriger, pas de cours à préparer.
[Une enseignante de musique. EE09, p. 94].

Les enseignants dans la grande majorité renouvellent leurs cours, annotent les copies. La priorité accordée aux élèves, la volonté de les faire réussir, les « oblige » à une exigence qu'ils tiennent dans la durée.

C'est vrai qu'on quitte jamais vraiment nos élèves, donc quand on va à la maison, qu'on, qu'on corrige les copies, ils sont là les élèves ! On prépare le cours, bon c'est pour eux !
[Enseignante de lettres. EE11, p. 127].

L'enseignant est souvent attentif aux sollicitations du monde qui l'entoure, d'autant plus en éducation prioritaire où les partenariats sont nombreux et stimulés par les injonctions. Un professeur de musique l'exprime très bien lorsqu'il évoque la mobilisation cognitive en dehors de l'établissement, une « intranquillité toujours plus grande et toujours semblable » (Pessoa, 1999, p. 50) filtre l'écoute musicale sur les temps de loisir.

Ben disons, ben, le fait que la préparation des cours, le fait que j'écoute une musique, ben j'ai disons, plutôt une petite oreille professionnelle, comme en aparté: « Ouais, ça c'est intéressant, et ça, puis ça [...] Ah ben de toute manière, avec les enfants, souvent on parle à

table : *Ouais, c'est super ce que tu fais avec tes élèves ! Ha là là ça aurait été bien qu'on fasse ça quand j'avais mon prof.* [Enseignant de musique. EE74, 1 008].

Les remarques de ses enfants tendent à confirmer l'engagement, si ce n'est le dévouement de leur père, sur cette part d'invisibilité du travail que ses propres enfants n'ont pu voir chez leur enseignant de musique.

L'irruption du travail dans l'espace privé, l'amplitude et l'envahissement s'associent au contexte familial et relationnel. Il s'agit d'un rapport subjectif que l'individu lui-même entretient avec le travail. Le lien peut s'établir par le plaisir, le déplaisir. Le recouvrement dû à un engagement immodéré peut aboutir à une usure prématurée ou bien se maintenir jusqu'au seuil de départ à la retraite. Le recouvrement du professionnel est un rapport d'un usage de soi par soi, d'une prise de distance au métier.

Le plaisir.

Là je travaille beaucoup chez moi oui, et ma compagne est chef d'établissement donc on parle beaucoup travail [Il rit]. On est beaucoup dans l'enseignement et j'ai beaucoup de copains, aussi profs à la fac, on est beaucoup, une bonne vingtaine, on est profs, là et donc en fait, moi, j'arrive chez moi, je prépare mes cours, je... on parle boulot quoi, on parle boulot. [...] j'ai toujours l'impression d'être ente guillemets, dans l'enseignement et même quand je suis en dehors, je suis chez moi. Si je coupe mes bûches je pense au boulot que je vais faire. C'est pas une contrainte hein ! Ça reste toujours dans le plaisir, voilà. [Il rit longuement] »
[Enseignant d'EPS. EE16, p. 184].

Le déplaisir.

Au début oui et j'ai souffert pendant cette période ! J'ai souffert énormément, moi, ma femme et tout. J'ai souffert, parce qu'à un moment donné, j'avais des problèmes que j'arrivais pas à dissiper, puisque c'est toujours pareil, quand on commence dans ce métier il y a plein de choses qu'on ramène à soi-même. [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 967].

La lassitude.

Je me motive pour venir chaque matin, je vous le dis. J'ai plus envie, j'ai plus envie d'enseigner. Je suis usée. [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1 022].

Le report.

Parce qu'en fait, je devrais être à la retraite depuis deux ans. J'ai fait deux ans de rab ! On m'a bien fait sentir qu'il fallait que j'arrête. Mais moi, j'aurais bien pu continuer jusqu'à soixante-cinq ! C'est trop difficile maintenant. [Enseignante de lettres. EE62, p. 793].

L'importance donnée au domaine professionnel, dans certaines configurations, altère une partie de la vie privée et peut devenir le substrat de la vie individuelle. Le déplacement du centre de gravité des activités professionnelles peut saturer la vie personnelle. Le statut de l'autonomie féminine a pu se fonder dans la famille où la mère a été asservie au mari et à son « bon vouloir » [EE14], et le métier peut devenir alors le support de l'indépendance. L'idéal du

métier et de son œuvre sociale peut renforcer d'une « auto-aliénation » durant certains cycles de vie professionnelle.

L'approche de la retraite avec le départ des enfants réorganise les choix d'investissement professionnel. La recomposition des rapports aux différents temps sociaux et aux espaces (Godard, 2007) se décline au travail avec les alternances d'engagements ou désengagements. Nous avons observé chez les enseignantes, selon les parcours biographiques des postures très différentes

Une vie privée consacrée au du travail.

Je ne me suis jamais arrêtée de travailler... Vraiment pas le truc, non, non... Le travail c'est ma colonne vertébrale ! [...]Le travail... D'abord le travail et après la vie personnelle !
[Enseignante d'histoire-géographie. EE06, p. 66].

Le travail rend la femme autonome.

J'ai jamais projeté de fonder ma propre famille. Tout était pour le métier et ça a été très tôt ma volonté. Très tôt, jeune fille je ne voulais pas forcément fonder une famille donc, c'était quelque chose qui était prioritaire dans ma vie. [Enseignante de lettres. EE14, p. 156].

Une vie de mère et grand-mère entravée par le travail.

Eh bien, en fait, je vis surtout pour le métier quoi. [...] Oui. Parce que bon, j'ai une fille et ma fille et mes petits-enfants ils n'habitent pas du tout la région. Bon ben je les vois en vacances mais ils habitent la Côte d'Azur, donc je les vois pas souvent.
[Enseignante de mathématiques. EE48, p. 611].

Les vies qu'elles soient privées ou professionnelles, n'en forment qu'une seule, celle d'un individu, dont les différentes composantes s'imbriquent entre elles, se dissolvent dans des relations sociales ouvertes ou fermées (Weber, 1995, 82-86). L'espace familial n'est pas hermétique aux influences externes, notamment professionnelles, il instille au travail des états, des humeurs qui peuvent influencer les enseignants dans leur activité.

2 AJUSTEMENTS ET ACCOMMODATIONS FACE AU TRAVAIL CONTRAINT.

La spécificité du travail enseignant est qu'il se décline en plusieurs temporalités et les professeurs évoluent dans deux types d'espaces distincts : le collège intra-muros aux frontières formelles et en extra-muros recouvrant des limites plus informelles. Les services contractualisés constituent la première temporalité : le face à face pédagogique ; le travail périphérique : concertations, coordination d'équipe disciplinaire, missions diverses qui se réalisent dans l'établissement, en est la deuxième. D'autres tâches, qui en principe ne sont pas inhérentes au métier d'enseignant, peuvent être imposées par la direction pour pallier un déficit de personnel administratif.

On nous demande de plus en plus par exemple des tâches qui ne sont pas de notre ressort, *comme par exemple les profs principaux c'est nous qui devons récolter les avis d'imposition des parents ! D'une part c'est complètement indiscret et en plus ça nous demande un boulot pas possible, et vérifier qu'ils sont complets, valides, machin et les donner à la secrétaire une fois complets. Avant c'était l'administration qui s'en chargeait, qui faisait ça, elle avait quelqu'un en plus et le poste a été supprimé.* [Enseignante de lettres. EE15, p. 166].

Face à l'emprise du travail, des conciliations sont possibles et relèvent d'accommodation entre les acteurs. Les allègements sont opérés vis-à-vis de l'institution concernent : l'abandon de la fonction de professeur principal, la représentation au CA, la coordination disciplinaire, implications dans les projets ainsi que les aménagements internes décrits précédemment. Nous avons nommé ces désengagements par le terme de relaxation.

Les deux premières dimensions temporelles d'un travail réglé s'effectuent au collège, d'autres lui sont contiguës et indissociables, elles s'effectuent en dehors de l'établissement. Il s'agit du temps du travail « contraint » composé des préparations, corrections, c'est la troisième dimension.

Préparer ça me plaît, mais corriger ça me tue, franchement ! Moi je note la correction qu'ils prennent au tableau, je note la prise de correction sinon ils ne la prennent pas... Je me remets du boulot, voilà. Je double la quantité de travail ça c'est sûr.
[Enseignante de lettres. EE15, p. 163].

La quatrième, plus disséminée dans la vie d'un enseignant, relève de l'attention de nombreux professeurs à puiser dans le monde qui les entoure, des éléments qu'ils intègrent à leurs ressources personnelles de formation.

Le fait que la préparation des cours, le fait que j'écoute une musique, ben j'ai disons, plutôt une petite oreille professionnelle, comme en aparté: Ouais, ça c'est intéressant, et ça, puis ça
[Enseignant de musique. EE74, p. 1 008].

Les ajustements s'opèrent dans le travail contraint par une organisation plus adéquate pour rendre les copies en tant et en heure et respecter le travail de l'élève. L'enseignant par la célérité de la correction et le respect du délai montre qu'il attend aussi une réciprocité en ce qui concerne les devoirs des élèves faits à la maison.

Pour moi, ça passe par une correction, une correction adaptée au profil de l'élève. Je sais par exemple que cet élève est dyslexique et forcément, je vais... je vais adapter ma correction. C'est par exemple rendre les copies en un temps assez limité et pas trois semaines après ! Être très réactive à ce niveau-là ! [Enseignante d'anglais. EE73, p. 988].

Les corrections attachées au métier sont les contributions chronophages et parfois ingrates par leurs nécessités invisibles. La prise de la correction par les élèves est notée, routinisée. Elle peut permettre une valorisation de l'évaluation pour les élèves par un travail réalisé à la maison.

Quand je faisais une dictée, quelle que soit la note de l'élève eh ben du coup, tant pis, tu as zéro, zéro et demi, tant pis. Aujourd'hui, on corrige et je dis aux élèves qui ont eu jusqu'à 4,5/10, ils ont la possibilité à la maison, de recopier le texte de la dictée et si c'est bien recopié je peux rajouter un point, deux points. Ce que je ne faisais pas il y a dix ou quinze ans. C'est assez récent. [Enseignante de lettres. EE65, p. 856].

La correction devient, par la forme incitative des encouragements, intégrée aux pratiques professionnelles, une tentative aux effets parfois néfastes vis-à-vis d'une prise d'autonomie. Un compromis qui peut, dans la durée, accentuer la dépendance à l'enseignant plutôt qu'une réflexivité autonome. (Bernardin, 2013).

J'ai beaucoup essayé de les encourager dans les corrections en sixième, mais ça c'est quelque chose que je n'aurais jamais envisagé il y a... c'est tout nouveau, ça fait deux ans que je fais ça. Noter la prise de correction, la bonne volonté, en sixième je veux bien, mais en troisième ! [Enseignante de lettres. EE15, p. 165].

L'établissement d'un barème est escompté plus opératoire dans un processus d'apprentissage afin d'identifier les progrès de l'élève.

Je le fais que depuis deux ans, je l'avoue ! J'ai commencé l'année dernière, on va dire au deuxième trimestre. Donc de faire les barèmes, ça prend du temps quand même, et selon les sujets, c'est pas évident, et du coup, mais c'est aussi rassurant pour moi, parce que je me dis, en tant qu'enseignante je devrais peut-être pas le dire, je ne me rends pas toujours compte des progrès et des efforts qui peuvent être faits par certains élèves ; ils sont tellement discrets que ça me rassure ce barème-là. [Enseignante de lettres. EE65, p. 863].

L'apparition des outils numériques a pu inciter des ajustements dans les scénarios pédagogiques, la présentation des documents ; cependant, du côté des élèves l'usage d'Internet peut venir complexifier la tâche de l'enseignant dans les phases de correction. Une enseignante de langue l'explique lors d'une activité de correction autour d'un dialogue avec l'emploi de pronoms personnels « je » et « tu ». Des élèves avec l'emploi de traducteurs en ligne sur les sites Internet, par une demande inappropriée, obtiennent une réponse fautive.

Là où c'est dur parce qu'ils croient la machine, je ne dis pas qu'elle se trompe, mais elle ne dit pas forcément la bonne chose, elle répond pas forcément ce qu'on attend ! [...] Moi j'ai un exemple qu'en trente ans de carrière je n'avais jamais vu. Vous recevez votre correspondant où il faut mettre « Je » et « Tu » dans un dialogue et un élève a traduit « tu » par le participe passé du verbe taire il s'est « tu » donné par la machine. [...] dans ce métier et c'est là qu'on voit qu'il faut arrêter quoi, parce qu'on se fatigue, on s'énerve et comme on est fatiguée et énervée on dort plus, et on refait, je vous dis les cours, et c'est... On n'a plus de zone personnelle. [Enseignante d'allemand. EE46, p. 596-597].

La tension apparaît lors de la situation de correction, le désaccord est patent. L'enseignante tente de faire comprendre la faute de traduction, l'élève attribue la légitimité de la réponse au traducteur en ligne. La dispute s'institue autour de la grandeur, entre les objets humains et non humains, se traduisant par le manque de reconnaissance de l'enseignante qui a passé du temps

à annoter les copies. L'épreuve statue entre la légitimité de l'enseignante, son savoir, ses compétences la machine, le traducteur en ligne. La controverse lors d'une situation de correction occasionne une tension sur la nature et la grandeur des objets mis en débat ; l'enseignante se remémore cet incident le soir chez elle, dort moins, se fatigue et cela constitue une emprise du travail sur la sphère privée.

D'autres enseignants résolvent les tensions qui peuvent survenir dans les phases de correction par des aménagements, voire des désengagements en les supprimant. Lorsque la discipline l'autorise la forme des phases de correction peu adopter des allures plus simples et moins contraignantes où la correction orale se substitue aux traces écrites.

Je fais beaucoup d'oral et très peu d'écrit maintenant, donc ça me libère des copies, ça c'est clair ! [Enseignante de musique. EE23, p. 277].

Les corrections nécessitent des investissements importants engagés par l'enseignant en direction des élèves en difficulté scolaire, les annotations personnalisées, la recherche d'activités mobilisant leur attention accroissent le travail. Les déceptions demeurent parfois vivaces face à des attitudes indiquant un réel désintérêt d'une partie des élèves.

Ils ne prennent rien, ou ils prennent mais ils laissent la feuille à la fin de l'heure ! [...] Quel est le moyen pour nous de les tenir ces élèves-là, de les forcer à travailler, de les faire progresser ? On n'en n'a plus ! [Enseignant de mathématiques. EE64 p. 838].

Les ajustements témoignent des positionnements de l'enseignant vis-à-vis des apprentissages mais aussi des formes d'engagements ou désengagements, de lassitude ou d'espérance qui organisent les fins de carrière quant au fait de rester ou partir des environnements de l'éducation prioritaire. Les corrections oscillent entre la lourdeur due à la prise en compte du profil de l'élève (dyslexie, participation en cours, contexte familial) et l'inutilité du résultat en classe, et favorisent l'aménagement des activités de correction. Les réseaux, la formation sont des ressources qui enrichissent les temps dédiés à la correction avec l'introduction de nouvelles procédures.

Moi dans cet établissement, je ne travaillais pas avec des groupes de plus de deux élèves. Ça faisait beaucoup de copies à corriger, mais peu importe ! Avec cet échange-là, il y avait quelque chose qui est ressorti depuis un certain temps... On pouvait faire des groupes avec trois ou quatre élèves, et par exemple, au lieu de prendre toutes les copies, leur dire dès le départ, que la règle du jeu ça va être : « Tout le monde pose ses copies à l'envers, sur la table, et on en prendra deux au hasard ! » C'est des petites techniques, des petites astuces qui font que chacun dans le groupe, doit remplir sa fiche correctement parce que, l'enseignant à la fin, il va en prendre deux au hasard. Il y a plein d'astuces comme ça ! [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 964].

La répétition d'un travail jugé chronophage, nécessaire mais parfois inutile, conduit à des recompositions ou des altérations des phases de correction. Une tension entre une éthique professionnelle et la réalité comportementale des élèves fait douter de l'intérêt de cette part du travail. Certains enseignants en fin de carrière favorisent, si cela est possible, l'évaluation orale, d'autres élaborent des sujets facilitant la correction ou des modalités pédagogiques moins contraignantes (en groupes, binômes, autocorrection). Certains enseignants admettent que les publics en difficulté scolaire nécessitent moins de temps de correction, d'une part le travail se fait plus lentement et la production est plus espacée, d'autre part le suivi des familles est moins prégnant.

Les préparations mobilisent des ressources diverses, intrinsèques ou extrinsèques, elles sont très souvent réalisées au domicile et peuvent être l'objet de satisfaction ou de déceptions lorsque le résultat de l'investissement n'est pas valorisé.

Je suis déçue de voir qu'ils n'ont pas lu le livre, je suis déçue de voir que j'ai investi deux heures au CDI pour avoir envie de lire et qu'il y en a qui n'ont pas fait l'exercice, alors c'est usant à la fin ! [Enseignante de lettres. EE30, p. 384].

Un métier antérieur, celui d'informaticien, peut permettre de dénouer la difficulté par une approche systémique.

Donc, si vous voulez, la démarche actuelle, dans la construction des cours, encore une fois on part du diagnostic des élèves. Donc ce n'est pas construit de façon abstraite, je pars d'un constat objectif. [Enseignant de mathématiques. EE66, p. 873].

Un diagnostic est réalisé en amont, que ce soit en équipe disciplinaire ou individuellement ; les points d'achoppement identifiés permettent une structuration plus pertinente avec l'introduction de méthodes acquises en formation ou par l'autoformation. L'avancée dans la carrière, l'expérience des publics favorisent, pour certains enseignants, une préparation moindre, les contrôles sont élaborés pour faciliter la correction.

Alors bon, pour moi les préparations de cours j'en fais plus hein, je vais pas dire que je fais semblant d'en faire encore hein ! [...] bon les contrôles c'est les préparer pour qu'ils soient, soit par groupe, faciles à corriger [...] Faciles à corriger voilà et puis et puis dans les contrôles peut-être élaguer, aller à l'essentiel et pas... je vous... En mathématiques pas mettre des moins de partout, après chercher les embrouilles. Quand il a bien compris les règles... c'est pas la peine d'aller, d'aller... s'il a compris en gros, ça suffit ! On va pas pousser le niveau de complexité pour rien quoi. [Enseignant de mathématiques. EE36, p. 464].

La nature des apprentissages dans les premiers cycles du collège associée à l'expérience promeut des préparations moins chronophages. L'architecture du cours est préexistante, les activités s'articulent sur des ressources disponibles sur les réseaux qui sont accolées à la

structure. Il s'agit d'un assemblage d'éléments épars plutôt que d'une conception novatrice, la création se situe dans la combinaison.

Oui alors la plupart du temps, c'est tout dans ma tête ! Je ne prépare pas un cours, des fiches, c'est terminé. Je le faisais au début, mais là c'est fini ! Tous mes élèves sont au même niveau à la fin de chaque heure, au niveau des sixièmes, ils sont tous pareil... Je fais beaucoup de recherches documentaires, je m'inspire beaucoup de... Internet et je m'inspire beaucoup des... des comment dire ? Des cours qui ont été faits dans d'autres collèges, enfin sur un réseau pédagogique et je construis, je construis toute seule. [Enseignante de SVT. EE10, p. 115].

Les enseignants reconnaissent l'emprise du travail sur la vie familiale, mais aussi le plaisir dans la création des cours, reconnu comme le carburant de l'action.

Il y a les préparations, moi je consacre beaucoup de temps en dehors des cours, entre les projets, tout ça. Le dimanche je passe pratiquement ma journée à travailler, souvent pendant les vacances quatre, cinq jours. Les petites vacances, [Il soupire] au moins quinze jours sur les grandes, bon ça prend quand même beaucoup de temps et oui, moi j'ai l'impression que c'est un peu lourd. Après, moi j'aime bien faire ça, bon, ça va. Mais c'est vrai que ça empiète sur la vie de famille de temps en temps. [Enseignant d'histoire-géographie. EE49, p. 624].

Le travail contraint est aussi une source de satisfaction ; les enseignants oscillent entre le plaisir de la création (Menger, 2009) et le déplaisir dû à l'empiètement qu'il occasionne et les résultats obtenus qui ne correspondent pas aux attentes. Les préparations sont au cœur du métier puisqu'elles anticipent l'activité en classe. Les adaptations successives aux publics font que ce qui a été produit antérieurement ne peut pas être utilisé in extenso au risque de déconvenues.

Moi je ne me ressers jamais des préparations des années précédentes telles quelles. Je peux me resservir des documents mais je les remanie en fonction de la classe. [Enseignante de lettres. EE15, p. 163].

Les enseignants savent que les contextes de l'éducation prioritaire obligent ce modelage continu, sans que les modifications soient nécessairement opérantes.

Il faut que je revoie mes préparations. Que je révise toutes mes préparations, que je relise toutes mes préparations [...] Eh bien je pense que si, je fais des préparations qui sont peut-être moins exigeantes, moins traditionnelles, ça pourrait peut-être marcher. Mais c'est peut-être un leurre ça. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 821].

La correction et l'élaboration des cours peuvent être l'indicateur d'une fatigue ou d'une usure lorsque l'intérêt et la disponibilité intellectuelle dévolus à ces activités préparatoires décroissent.

J'étais rentrée dans des routines, je n'avais plus envie de préparer mes cours, de chercher quelque chose qui pourrait faire plaisir, qui pourrait être... [Elle soupire] Je faisais de la routine ! [...] Non, ce n'était pas préparer les cours, c'était chercher quelque chose d'innovant, enfin pas d'innovant, de... dans la mise en scène, dans le quotidien. [Enseignante de lettres. EE14, p. 158].

Des stratégies mises en place actent, de temps à autre, d'une désillusion ou d'un abandon. Le désintérêt ou la routinisation lorsqu'ils perdurent créent des failles dans le métier et peuvent concourir au départ d'enseignants pour des contextes souhaités plus mobilisateurs. A l'inverse, l'appétence et le bien-être dans le travail stabilisent les enseignants dans le collège lorsqu'ils ont su partitionner les sphères professionnelles et privées :

Ben déjà dans mon milieu familial, dans le fait que je continue à adorer mon travail et que *j'adore préparer mes cours, j'adore corriger, j'adore être avec mes élèves... même si des fois ça se passe pas toujours bien ... Et je crois que quand je suis vraiment très, très, très fatiguée je me dis : Allez aujourd'hui c'est pas grave, aujourd'hui on va tous devenir meilleurs ! Et puis bon, ça me rebooste !* [Une enseignante d'espagnol. EE41, p. 535].

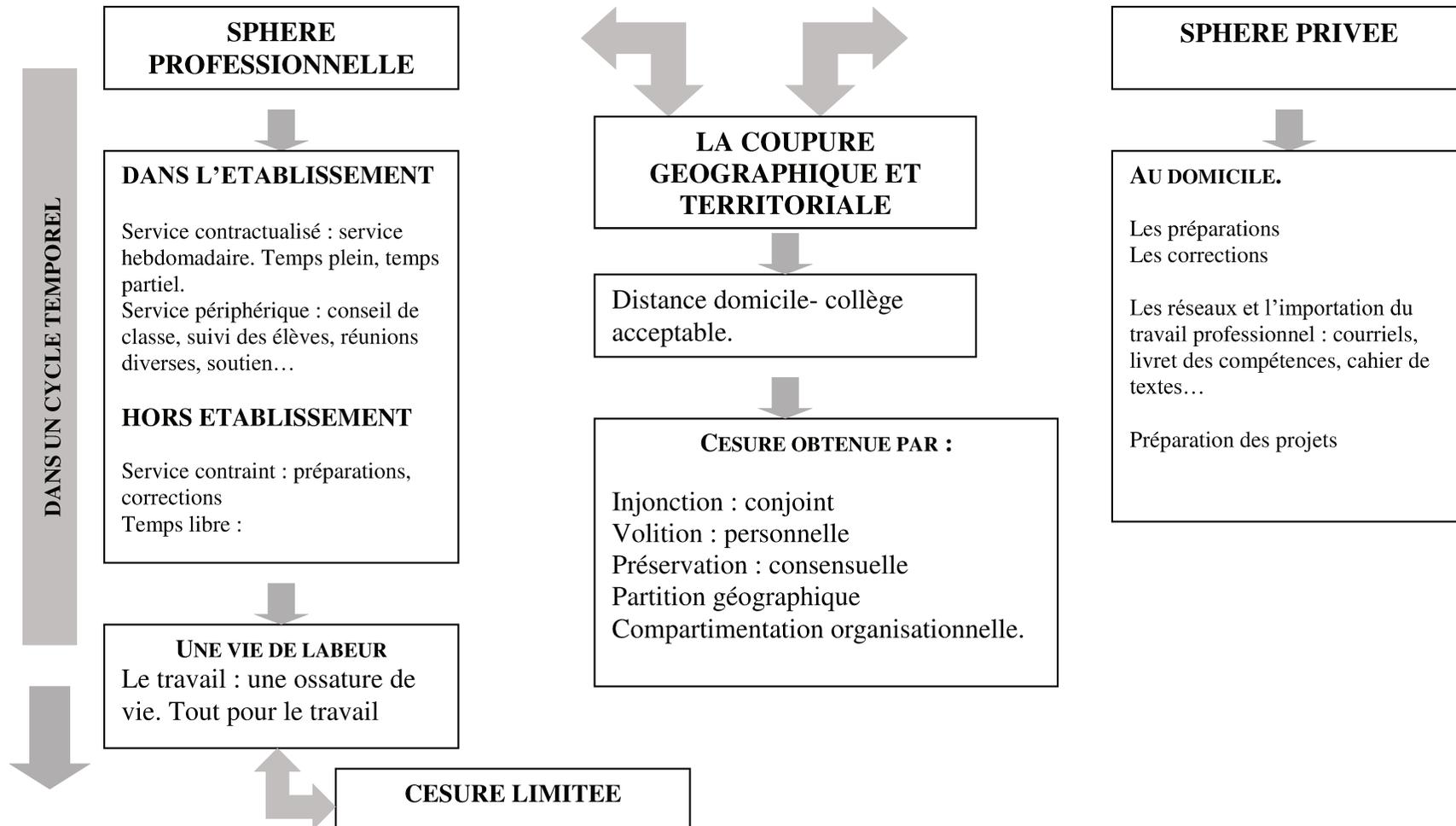
CONCLUSION

La distance entre la sphère professionnelle et privée est d'abord géographique, les enseignants ne souhaitent pas résider dans la même commune que celle du collège, tout en maintenant des temps de transport acceptables.

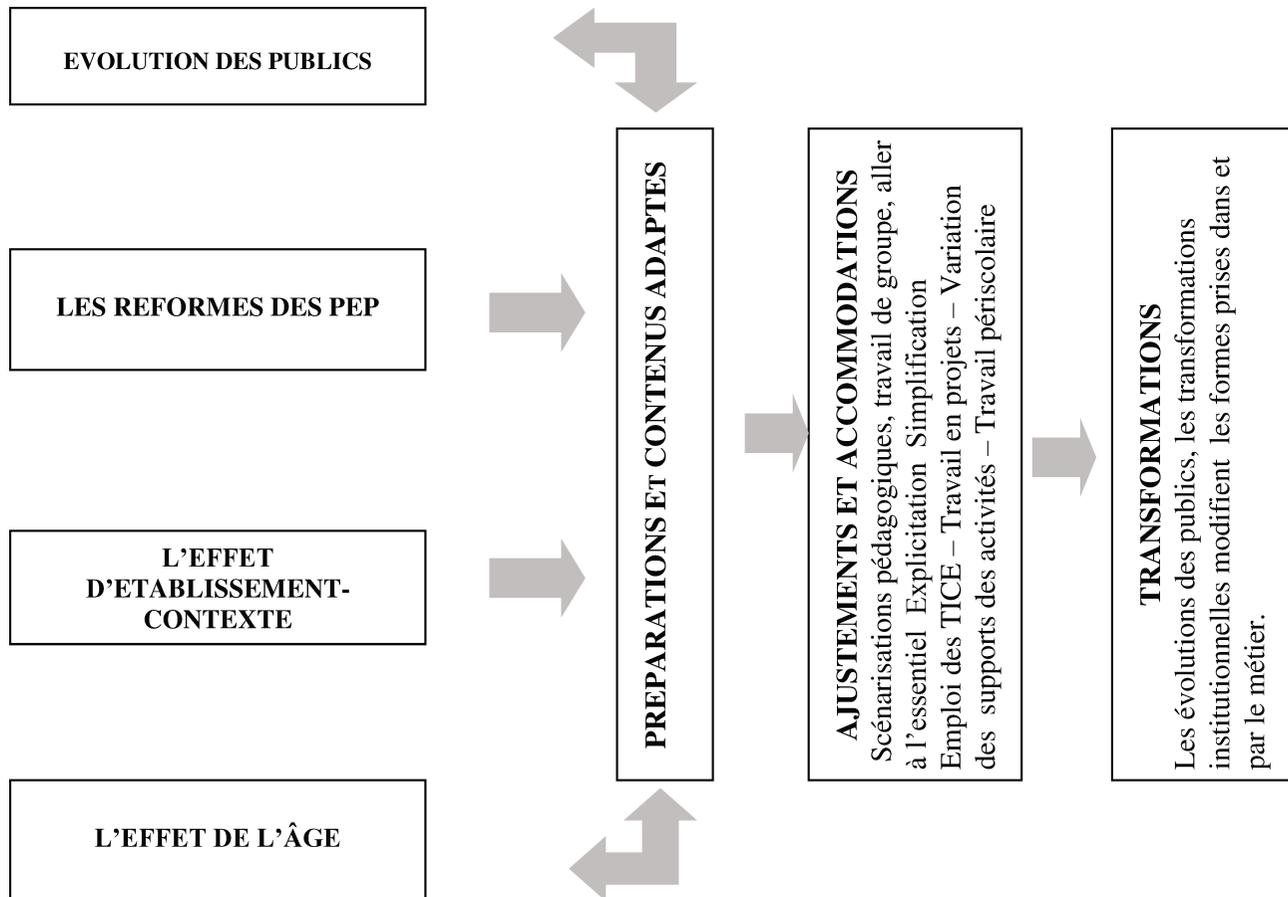
Le travail enseignant se déroule essentiellement dans deux espaces très différents, l'établissement et le domicile, mais l'emprise du travail brouille cette frontière. La continuité du travail entre sphère professionnelle et sphère caractérise le métier d'enseignant et n'est pas spécifique des enseignants en fin de carrière. Nous n'avons pas relevé chez ces derniers des caractères remarquables qui les distinguent des plus jeunes si ce n'est les effets de l'âge sur les individus. La partition sommaire qui envisage la sphère privée comme étant « off line » (Godard, 2007, p. 48) est réductrice, d'autant que les outils numériques maillent ces deux espaces et brouillent les frontières. Les négociations familiales peuvent poser des limites, cependant l'accaparement du métier est possible, les formes sont multiples. Les enseignants en fin de carrières agencent diversement la séparation entre la sphère privée et professionnelle, désengagement, maintien, réorientation de l'implication dans le travail.

Les schémas synoptiques entre sphère privée et sphère professionnelle tentent de rendre comptes des séparations mises en place par les enseignants en fin de carrière.

SPHERES PROFESSIONNELLE ET PRIVEE



RECOMPOSITION DU METIER



CHAPITRE 6

LA PLASTICITE DES ENSEIGNANTS EN FIN DE

CARRIERE : DURER DANS LE METIER

Les enseignants en fin de carrière qui sont restés dans les environnements de l'éducation prioritaire ont acquis une « image », une stature dans le collège qu'ils n'ont plus obligatoirement à établir. La présence longue dans l'établissement, parfois intergénérationnelle, auprès des familles leur permet de se présenter tels qu'ils sont à leurs publics. La présentation de soi, ne pas « avancer masqué » (Descartes, 1963, p. 45) est une connaissance pratique que les enseignants en fin de carrière utilisent et dont ils observent dont ils observent les effets. Cette prise de forme des enseignants en fin de carrière ne peut se réaliser sans une mise en forme de leur métier.

C'est dans la durée, c'est dans le relationnel, dans l'identité, voilà. Le dernier cours je n'ai plus besoin de... On se comprend avec les yeux ! Il y a des choses, bon, ça fait partie des réussites ! Moi j'en ai la chair de poule ! Les élèves, on est content, intérieurement : C'est bien quand même. Tu seras arrivé à faire en sorte qu'ils te respectent et donnent un sens à tes mots ! Quand tu dis quelque chose ils écoutent, ils sont alertes, avec une certaine vivacité d'esprit aussi, il vaut mieux retenir ce genre d'élève-là. Il y en a toujours pour qui, moins maintenant, moins maintenant, pour qui, quoi qu'on fasse, quoi qu'on dise, des situations très complexes pour ces élèves-là où on se dit : « Bon, c'est pas la peine » mais quand même, c'est très, très rare, ça reste exceptionnel. Donc, non ! Je pense que ces fameux cadres, ces fameuses valeurs avec le temps, de manière indirecte et en étant beaucoup, beaucoup, beaucoup dans le relationnel, mais pas trop, c'est vraiment une vraie petite «balance, là. Il faut trouver le juste milieu entre la personnalité qu'on a, ce qu'on peut leur apporter et ce qu'on peut leur dire mais ils n'y sont pas insensibles du tout !
[Enseignante d'EPS. EE40, p. 509].

L'une des figures que les enseignants en fin de carrière adoptent parfois est celle du dévoilement, équilibre fragile qui se démarque d'une connaissance formelle. L'adoption d'une exposition de soi rendue possible en situation, dans un cadre dédié.

Je suis quelqu'un qui se dévoile, je n'ai pas peur de me dévoiler. Il faut, il faut... C'est pour ça qu'on a eu des profs qui parfois se sont heurtés dans le groupe de parole. On vit l'exercice au même titre que les enfants. Moi quand je leur demande des choses, je vais me présenter sur mes origines et mon métier de professeur, je vais aussi répondre à leurs questions, je ne suis pas dans l'embarras et il n'y a pas de réponse juste !
[Professeur des écoles en SEGPA. EE32, p. 407].

Le rôle de ces « bouts de soi qu'on offre à autrui, ces petites révélations à propos de ce que nous sommes sur d'autres scènes » (Goffman, 1991, p. 291) sont des artifices d'enrôlement des élèves mis en scène par les enseignants aguerris. L'habileté des enseignants en fin de carrière qui incorporent les figures du dévoilement dans leur professionnalité sur des scènes maîtrisées témoignent de la compréhension que le « soi n'est donc pas une entité à moitié dissimulé derrière les événements, mais une formule changeante pour se gérer à travers eux » (Goffman, op.cit., p. 566). L'enseignant en fin de carrière exposant une par de soi consiste à

« *quitter son abri privé, à faire valoir ce que l'on est, à se dévoiler* » (Arendt, 1986, p. 210). La réfutation du moindre dévoilement de la part de certains enseignants confine parfois à l'indifférence, où le mépris « *est perçu comme le refus de s'engager dans une relation interpersonnelle* » (Dubet, op, cit. p. 58). Des dispositifs spécifiques facilitent l'exposition de soi, les ateliers, la chorale, l'orchestre, et dépend des individus. Le paraître fait que les choses « *aient l'air et la réputation, et que tout le monde les reconnaissent pour telles* » (Jankélévitch, 1980, p. 15). Lorsqu'un enseignant en fin de carrière s'extrait momentanément de ces figures professionnelles imposées par les rôles, les changements entraînent des modifications dans l'attitude des élèves, refluant sur l'enseignant et sollicitent chez lui de nouvelles formes d'expérience.

1 LA PLASTICITE ET SON ENONCIATION DANS LES ENTRETIENS

La notion de plasticité, bien qu'elle ne soit pas mentionnée explicitement dans les questions est apparue dans les discours sous différentes formes. Les prémisses sont identifiées dans les parcours de vie par l'élaboration des processus d'individuation [EE28, p. 337] et constituent le terreau des formes en latence. L'individu est plastique par nature pour évoluer dans la société, la plasticité appartient à la normalité (Boltanski & Thévenot, op.cit.). Le choix du métier d'enseignant dans les environnements des banlieues requiert plus qu'ailleurs une grande plasticité et de l'assurance à s'éprouver dans les contextes difficiles [ECE17, p. 1231], là où les situations pédagogiques sont plus incertaines par principe. Le métier d'enseignant est soumis à l'organisation cellulaire du travail ; l'instauration de « groupes classes » scandent les interventions quotidiennes et mobilise une plasticité de la part de l'enseignant avec la circulation des différents groupes [EE17, p. 2001]. La plasticité est évoquée aussi au regard des contextes qui obligent les enseignants en fin de carrière à un engagement constant, en allant au « combat », dans la « fosse aux lions » [EE40, p. 507], de descendre dans une arène publique, lieu de discussion, de disputes. Les configurations des collèges labellisés RRS, REP ou REP⁺ sont marquées par les difficultés d'apprentissage des élèves et leurs réticences à une forme scolaire. La première forme de la plasticité chez les enseignants se manifeste dans les différentes formes d'interventions facilitant l'enrôlement des élèves dans les activités et la nature même du travail. Les choix multiples (vocabulaire adapté, modes d'intervention, objets techniques) sont mis à disposition et attestent des pratiques enseignantes. La seconde forme de plasticité est induite par la première, les effets des interventions refluent sur l'enseignant et laissent des empreintes. La plasticité s'insère dans cet entre-deux, entre l'adaptation aux

environnements et les traces de ceux-ci sur l'enseignant. Entrer dans le « cadre », dans le « moule » est souvent évoqué par les enseignants en fin de carrière, chefs d'établissement. Le délégué du préfet à la politique de la ville de Whaspers résume ce processus qui débute, pour un enseignant qui arrive dans un collège, par un travail d'observation, d'adaptation et se conclue par l'adoption d'une mise en forme liée à la plasticité à travers la compréhension des contextes d'enseignement.

Le cap c'est trois ans, c'est un peu comme un commerce. La première année on assure, on crée, on patouille, la deuxième année on assure et on consolide, la troisième année on fait le bilan. Si la troisième année on fait le bilan et [Il siffle et fait voir avec la main en direction du sol, la chute]. S'il a passé le cap des trois ans, il est dans le moule, il va y rester au moins dix ans. [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV2, p. 1269].

Des enseignants confirment ce propos, l'installation dans l'établissement, l'insertion dans le collectif de travail, la sensation du confort, d'être bien, font que les enseignants restent dans le collège.

Je rentrais dans le cadre, dans le moule, les années passant je ne voyais pas l'intérêt de partir, je m'y sentais bien à Arboussin... Il y a plein d'activités de choses à faire. J'ai ma fille qui a suivi sa scolarité à Arboussin et sa partie collège ici même où j'étais enseignant. Oui, c'est un choix. Peut-être qu'à l'époque si j'avais eu les moyens... J'aurais peut-être pas eu la même vision. J'ai démarré avec peu de ressources et c'est là aussi la réalité des choses, et vous êtes cantonné à la banlieue, la périphérie, là où on concentre les gens et on se demande pourquoi ils se sont retrouvés tous ici ! [Enseignant de technologie. EE07, p. 72].

Les énonciations font apparaître les prises de formes et les mises en forme réalisées dans le métier par l'enseignant en fin de carrière dans les contextes de l'éducation prioritaire auxquelles s'ajoutent les modifications de formes dues à l'âge. Dewey définit la forme comme « *l'opération des forces qui confèrent à l'expérience d'un événement, d'un objet, d'une scène et d'une situation son plein aboutissement* » (Dewey, 2010, p. 235) Néanmoins, les situations qui génèrent les prises de formes nouvelles sont constitutives d'expériences et d'empreintes ; la passivité n'exclut pas la trace d'un événement chez les enseignants. La forme est la caractéristique de toute expérience aboutie.

2 PRENDRE LA FORME

Un enseignant dans la découverte de son premier emploi, prend la forme des environnements de travail, conformité aux normes du métier, attentes du public. Une enseignante d'origine arménienne, aujourd'hui en fin de carrière, parle d'une expérience vécue en début de carrière dans une classe composée de filles d'origines africaines et turques. Dans cet extrait se confrontent l'histoire à travers le génocide arménien, la jeunesse de l'enseignante, la femme.

Une année j'avais la moitié de ma classe qui était composée d'africaines, c'était essentiellement des filles et l'autre moitié de population turque, qui, quand ils ont vu mon nom sur la porte n'étaient pas tout à fait satisfaits. A l'époque j'étais enceinte, je les attendais, j'étais habillée de noir jusque-là [Elle fait signe jusqu'au cou] et ils n'ont pas voulu s'asseoir dans la salle et voilà. Ça a été un moteur je pense. [Enseignante en FLE. EE59, p. 756].

L'enseignante lors de sa première confrontation se conforme aux attentes de ses élèves. La tenue vestimentaire correspond à l'image traditionnelle de la femme africaine et turque, à son rôle d'épouse, de mère, dans la famille. La présentation de soi a été anticipée par l'enseignante, son expérience lui permet d'identifier les signes ténus d'une situation qui risque d'être problématique. Nous supposons que les indices ont pu être puisés dans la liste des élèves, auprès de collègues, en amont de la première rencontre et témoignent d'une réelle professionnalité. Les origines arméniennes, le sexe peuvent être des obstacles à la légitimité de l'enseignante auprès des garçons turcs, la maternité ajoute à la complexité. C'est un des exemples de ce que nous définissons par le terme « d'enseignant de la territorialité » : la prise en compte de signes parfois invisibles, hors du champ disciplinaire, qui permettent le désamorçage de « grands ébranlements » en latence. L'enseignante prend une forme attendue pour légitimer sa place d'enseignante et œuvrer à l'émancipation des élèves. La corporéité associée aux gestes professionnels (Jorro, 2017) est bien une stratégie d'intervention d'un corps parlant et institué.

La première approche de la notion de plasticité que nous allons aborder est relative à la prise de forme, qui intègre la présentation que les enseignants donnent d'eux-mêmes à leur public, lorsqu'ils entrent en scène. La deuxième approche concerne le matricage que le travail fait sur les enseignants par les sollicitations des environnements de l'éducation prioritaire. Le face à face pédagogique, les projets sont, pour les enseignants, les lieux de cette double présentation : entre l'apparence et la mise en forme des contenus, la mise en scène pédagogique.

L'école est un lieu d'exposition entre enseignants et élèves ; la découverte mutuelle lors de la première rencontre suscite une observation parfois impitoyable des élèves dont les enseignants en fin de carrière sont coutumiers. La présentation de soi aux autres peut être travestie par un choix vestimentaire, une physionomie remaniée, une attitude corporelle modifiée par des choix formels. Ce dédoublement symbolise la double figure entre « *l'acteur et son rôle, l'individu et son personnage social* » (Malabou, 2005, p. 16) par une visée naturaliste du métier. Les enseignants en fin de carrière évoquent la nécessité d'« entrer dans le moule », de prendre la « forme du métier » pour eux-mêmes, pour satisfaire aux normes du

collectif. Cependant, des jeunes enseignants peuvent faire de leur jeunesse un avantage, « ils ne se déguisent pas en professeurs, mais font de la jeunesse un atout » (Rayou & van Zanten, 2004, p. 108). Les enseignants en fin de carrière présents dans l'établissement depuis une longue durée ne sont plus soumis à ces enjeux et peuvent convenir d'attitudes plus naturelles.

L'école met deux segments sociaux à l'épreuve : les élèves et les enseignants. Les premiers par la présentation de soi font l'objet d'un contrôle implicite dans les cités (Avenel, 2006/4). La partition par sexe est territorialisée avec une distribution codifiée des rôles entre filles et garçons (Kebabza & Welzer-Lang, 2003). La relation au corps pour les élèves de banlieue populaire, comme nombre d'adolescents, est problématique. La mouvance religieuse sous le couvert de la tradition impose des contraintes aux jeunes filles. La tenue vestimentaire est mise à l'épreuve, plus particulièrement sur le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles²⁰⁰. Les enseignants de la population enquêtée ont connu des périodes conflictuelles et se sont engagés sur des logiques civiques autour du caractère fondamental de la laïcité à l'école. La pérennité des accords, que ce soit au plan local ou institutionnel, est souvent remise en question par les enjeux qui se trament ou se déplacent, en l'occurrence sur les mères d'élèves qui ne sont pas assujetties à la loi²⁰¹.

L'empiétement.

Ce lien, ce tissu font qu'ils sont en rupture et ces jeunes-là sont, comment dire ? Rassemblés souvent par un aspect religieux déviant, qui tient même à faire des grosses bêtises puisque quand même sur les Florettes, on a beaucoup de jeunes qui ont été pris dans des problèmes d'intégrisme puis il y a ça. Et voilà, et puis bon, ce qui me gêne fortement puisque je suis... [Un silence long] athée, d'abord, je suis et je suis dans une école qui est républicaine et laïque, qu'il y ait de plus en plus de jeunes filles qui soient voilées et ça, ça me... ça me fait du mal, c'est mon intime qui est... est qui est touché et je les vois en éducation physique et je les vois après mettre : « Non, pas elle, non pas elle ! ». Bon voilà, ensuite derrière se trament de choses qui nous... nous dépassent et j'ai peur qu'il y ait justement deux mondes qui s'affrontent et on n'est pas dans cette convergence. Ça me paraît impossible.
[Enseignant d'EPS. EE13, p. 142].

La tension évoquée par l'enseignant d'EPS fait apparaître le dilemme intérieur entre les valeurs personnelles (républicaine et laïque) et la délégation aux acteurs de terrain par l'institution pour résoudre les problèmes. En creux, la fatigue et l'usure générée par le combat incessant qui ne peut être résolutif au plan individuel et peut occasionner à terme, le départ de ces contextes pour d'autres où ces problèmes sont moins prégnants.

La résolution.

²⁰⁰ Loi n° 2004-228 du 15 mars 2004 encadrant, en application du principe de laïcité, le port de signes ou de tenues manifestant une appartenance religieuse dans les écoles, collèges et lycées publics. Circulaire n°2004-084 Du 18-5-2004 JO du 22-5-2004.

²⁰¹ Le Monde du 10 octobre 2015 : La loi sur le voile à l'école n'a pas résolu la question des « signes religieux ostensibles. ».

Ben nous, ça a été bien géré parce que les chefs d'établissement ont réactualisé le règlement etc. et puis... Il n'y a pas eu vraiment de problème. Les filles qui arrivent voilées au portail, elles enlèvent. Nous en cours on a fait zéro question, on a dit, il y a des règles de sécurité etc. Donc et puis non, je trouve que depuis qu'on ouvre aux parents, ils entrent, ils voient le collège ils sont plus ouverts et du coup ça se répercute ! Ils le communiquent à l'extérieur. [Enseignant d'EPS. EE01, p. 25].

La présentation neutre de soi, sans signe ostentatoire, dans l'espace public relève pour la communauté enseignante d'un travail d'éducation et d'émancipation qu'ils conduisent avec subtilité et délicatesse auprès des filles notamment et des familles. [EE28, p. 341]. Les nouveaux enseignants ne connaissent pas nécessairement les aspects sociohistoriques des quartiers ni les enjeux familiaux. La légitimité se fonde sur une connaissance pratique, reconnue par les familles et les élèves, dont sont détenteurs les enseignants qui sont restés dans ces contextes. L'éducation à la citoyenneté est souvent attribuée aux enseignants en fin de carrière (Bozec, 2016) et certains sont porteurs de projets ambitieux autour de cette problématique [EE01].

Un projet civique : affalez les voiles.

Le fait de dire qu'on a gagné notre objectif parce que les filles elles osent se mettre en maillot de bain, en dehors de la vision des grands-frères etc., donc on a gagné notre objectif. Donc on rencontre des profs comme ça qui sont expérimentés. [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1262].

La présentation de soi à autrui est, avant la prise de parole, un acte social et son incidence dans le face à face contient une part de jugement, de classification. Les enseignants en fin de carrière sont conscients des enjeux, souvent masqués, qui se développent. Eduquer c'est aussi prendre en considération cette première dimension attributive d'un individu dans un espace et une appartenance sociale qui nécessite des prises de formes adaptées. Le premier objectif du projet « affalez les voiles » repose sur la tenue vestimentaire des filles d'origine musulmane, le second pose l'intégration des femmes dans une société laïque. Les enseignants en fin de carrière qui se sont impliqués dans ce projet tentent de faire comprendre aux jeunes filles l'importance d'une tenue vestimentaire neutre. Faire bouger les habitudes vestimentaires des filles, notamment par rapport au port du voile en dehors de l'enceinte du collège, relève d'une problématique plus complexe que le changement des habitudes, l'islam risquant de devenir le principal cadre d'analyse et d'action, à la fois des familles et des enseignants (Zoïa & Visier, 2017). Les enjeux doivent être centrés autour des problématiques inclusives et solidaires pour éviter des comportements réducteurs. (Dhume & Hamdani, 2013). Le temps permet la compréhension et l'acceptation des familles du projet, aujourd'hui le long travail réalisé par les équipes pédagogiques sont visibles. Les filles du collège portent le tee-shirt « affalez les voiles » et témoignent des effets du projet sur les mentalités.

On est sur la cinquième saison, on vient de rentrer là et maintenant, au contraire, on s'affiche ! Donc on a gagné là-dessus et puis les filles reviennent d'année en année.
[Enseignant d'EPS EE01, p. 20].

La tenue vestimentaire doit satisfaire une conformité normée d'un fonctionnaire représentatif de l'institution au contact des élèves²⁰², des tentatives apparaissent de la part de certaines enseignantes qui tentent de déroger à la règle.

Madame Molenne, elle m'a dit l'autre fois, qu'il y a une prof qui est arrivée voilée ! Donc elle l'a convoquée et elle a dit : Madame ce n'est pas possible ! Elle a réglé le problème et quand elle sort, elle remet son voile ! Donc ces questions-là elles sont de plus en plus sensibles.
[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1]

Les préoccupations vestimentaires sont souvent d'actualité pour les jeunes enseignants puisqu'elles font l'objet d'un clip vidéo référencé le site de l'OZP et diffusé sur Arte²⁰³. Les postures se structurent autour de la forme, que ce soit pour les débutants ou pour les aînés. La tenue vestimentaire des enseignants en fin de carrière est une appréciation personnelle, l'âge impose une distance. La présentation de soi au quotidien interroge toujours les enseignants en fin de carrière et les chefs d'établissement, cette caractéristique apparaît ponctuellement dans les entretiens.

Comment nous, on se présente vis-à-vis d'eux bien habillés. Par certains côtés, si ce n'est pas trop idiot, et c'est ce que disaient les inspecteurs il y a quelque temps, servir de modèle.
[Enseignant d'EPS EE70, p. 937].

Il est là, toujours en costume cravate. Il vient pas en jean. C'est quelqu'un qui donne, qui a une haute idée du métier d'enseignant voilà. [Chef d'établissement. ECE12, p. 1 185].

La conformité au rôle social tenu par l'enseignant doit satisfaire les attentes institutionnelles, des publics. La présence longue dans le collège par les expériences vécues autorise une tenue adaptée aux environnements. Cet aspect est peu évoqué par les hommes dans les entretiens, (le silence ne tient pas à l'absence d'une attention à la tenue vestimentaire), il apparaît cependant plus présent chez les femmes où la présentation de soi relève d'une préoccupation particulière. Les effets du vieillissement influent sur la plastique pour tous les êtres, les métiers de l'enseignement par la représentation qu'ils incorporent dans le cadre de la classe sont assujettis à la présentation des corps et aux jugements des élèves.

Masquer le vieillissement.

Ces gamins sont quand même très, très durs avec nous. Etre... avoir, avoir vraiment, vraiment les marques de la vieillesse face à eux, c'est pas facile. Ça veut dire qu'il faut vraiment tenir la route au niveau de l'humour, le spectacle permanent, être un vieux qui à la « pêche » et on va réussir à... Non, ils ne font pas de cadeau ! [...] ce sera plutôt que peut-être... sincèrement sur

²⁰² Le règlement intérieur dans les établissements publics locaux d'enseignement Circulaire n° 2011-112 du 1-8-2011.

²⁰³ « Personne ne bouge ! Comment s'habiller quand on est profs en ZEP ? ».

l'image, sur l'image que je donnerais de quelqu'un de fatigué, quand ils me disent : « Vous avez l'air fatigué » Il est rare que je ne m'énerve pas !
[Enseignante de lettres. EE28, p. 353].

Rester jeune.

Moi je crois qu'il faut rester jeune, c'est idiot de dire ça... Il faut pas se voir, pas se voir, voir comme un, un, un « vieux tromblon » ! Et il faut pas dire aux gamins : « Oui, vous êtes jeunes, donc vous ne savez pas, moi je suis vieille, je suis prof, donc je sais. ». Alors ça, ça marche pas du tout, voilà ! Je crois que... voilà. Il faut entre parenthèse, rester jeune, rester... ouvert [...] mais c'est vrai qu'ils m'ont peut-être aidée à rester jeune dans ma manière de m'habiller, ma manière de penser, mes goûts. [Enseignante d'histoire-géographie. EE26, p. 315].

Le maintien de l'apparence engage un travail individuel, l'âge et la plastique seraient-ils une affaire de femmes ?

Le dilemme des enseignants en fin de carrière soumis aux effets de l'âge qu'ils vivent dans leur corps et qu'ils exposent aux regards d'un public se situe dans la différence subjective entre le vieillissement de leur propre corps et son appréciation par les élèves qui ne vieillissent pas. Toutefois, les élèves ne voient pas vieillir leurs enseignants durant les quatre années du collège, ils font simplement le constat de l'âge de leurs professeurs. L'avancée dans la carrière met en tension pour les enseignants deux perceptions, l'une objective due aux effets de l'âge qu'ils ressentent sur leur propre corps, l'autre subjective de la perception que les élèves en ont. Ces derniers émettent quelquefois des critiques relatives aux traces physiques visibles que la tenue vestimentaire tente d'atténuer, mais le respect dû à l'âge confine les remarques aux murmures.

L'engagement physique s'avère nécessaire, « *c'est une obligation socialisante* » (Goffman, 1991, p. 339), il est souvent mentionné par les enseignants en fin de carrière quelles que soient les disciplines d'appartenance. Les mises en scène didactiques incorporent une gestuelle, le regard, la modulation de la voix, la proxémie (Hall, 1971) font de cette mobilité corporelle une plasticité de l'agir pédagogique en classe. « On peut penser que la dimension corporelle et physique engagée dans les apprentissages donne un caractère plus direct, plus visible » (Périer, 2004, p. 60). Anne Jorro parle du « corps parlant de l'enseignant » (Jorro, 2004), d'une corporéité associée aux gestes professionnels (Jorro, 2016).

Le corps est mobilisé dans la relation pédagogique, toutefois, les enseignants en fin de carrière tentent de maintenir la compréhension d'une culture adolescente que l'âge éloigne ostensiblement de leurs jeunes publics. Les enseignants en fin de carrière sont particulièrement réceptifs au fossé générationnel et culturel qui se creuse, Pierre Périer constate que « la totalité des enseignants jugent *l'expression orale et écrite des élèves*

éloignée de la leur.» (Périer, 2004, p. 90). L'intégration dans leur métier d'une compréhension de la culture adolescente s'affirme souvent comme une démarche personnelle [EE28, p. 353].

Les références culturelles peuvent être musicales, télévisuelles, liées aux réseaux sociaux ou à l'utilisation des nouveaux objets numériques. Il s'agit très souvent d'auto-prescriptions qui consistent à visionner par exemple des séries télévisées qui ne sont pas les leurs et de les transformer en ressources mobilisables dans les interventions en classe pour ne pas être déconnectés des référents adolescents.

J'ai regardé la télé-réalité ! Donc en fait, je crois que c'est ça, le truc. C'est pour tenir avec les gamins, par forcément les gamins de ZEP, de REP⁺ etc. Je pense que vous êtes toujours obligé de les suivre en fait. [...] Dans leur monde, si vous n'êtes plus dans leur monde, vous êtes déconnecté, vous tenez pas, c'est pas possible ! Et bon, là, je comprends, c'est génial ! [...] C'est ça, regarder les émissions de télé-réalité, pour moi [Elle rit] pour moi c'est du travail, c'est du travail ! [Enseignante d'anglais. EE25, p. 305].

Un enseignant de musique peut s'efforcer d'écouter des styles musicaux assez éloignés de ses goûts personnels pour en faire des supports incorporés à la pratique professionnelle sans pour autant satisfaire les réclamations d'élèves. Ce travail invisible s'effectue dans les coulisses professionnelles (Jarty, 2011), au domicile ou sur le temps libre.

En ce qui concerne la profession, l'idée de plasticité peut être évoquée comme une aptitude à prendre la forme par le maintien de passerelles interculturelles. Celles-ci sont établies par les enseignants qui en ont compris l'intérêt. D'un côté les enseignants en fin de carrière tente de comprendre la culture juvénile des élèves, de l'autre côté ils proposent de faire découvrir à leurs élèves des univers socioculturels différents. Une circulation permettant de combler le déficit d'une culture légitime suppléant parfois aux lacunes familiales (Baluteau, 2017.). C'est le sens des partenariats qui s'ouvrent vers l'Opéra, le théâtre, les auteurs en résidence, les parrainages avec des grandes Ecoles et favorisent une appréciation mutuelle. Nous avons relevé dans les entretiens deux types de dispositifs : les premiers développent les axes culturels qui tentent d'ouvrir les horizons par la rencontre avec les artistes, sans omettre certaines catégories d'élèves plus démunis (SEGPA). Les seconds intègrent la logique de « reconnaissance » des goûts musicaux des élèves (Bonnéry & Fenard, 2013) lorsque les enseignants de Lettres, musique travaillent des textes, musiques, d'artistes que les élèves connaissent sans tomber dans le misérabilisme qui les enfermerait dans une seule culture musicale.

De partir de ce qu'ils écoutent et puis c'est « casse gueule », il y pas d'autre mot, mais c'est une manière de séduire un peu, de « d'attirer le client » je dirais. En musique c'est tout le temps comme ça quand on n'est pas... connu ou même « Ouais vous écoutez pas... » Ils sont

tous dans leur propre musique, mais ils n'écoutent pas entre eux mais ils n'écoutent pas ce que l'autre écoute... Il y a que moi, il y a que ma musique qui est bien.

[PEGC lettres-musique. EE22, p. 265].

C'est rare qu'on parle du rap, qu'on fasse du rap, avec eux ils voudraient en faire tout le temps, mais c'est pas ce qui m'intéresse. Moi, c'est élargir la culture. J'utilise là, le rap, parce qu'on a travaillé sur une notion de boucle et de répétition et de rythme, alors hop! [...] Oui, mais c'est pas... Je ne fais pas du rap parce que je suis en banlieue ! [Rires] Non ! J'essaie de ne pas être trop démago quand même ! [Enseignante de musique. EE09, p. 99].

D'une part, le leurre est de croire qu'une appropriation des cultures musicales avec les jeunes des banlieues populaires octroie une légitimité de l'enseignant, c'est un exercice périlleux. Les enseignants en fin de carrière utilisent partiellement des éléments de cette culture juvénile qu'ils mettent en scène avec des outils didactiques dans un but précis : celui d'une acquisition et d'une émancipation. D'autre part, les études ethnographiques montrent au contraire que les tentatives d'identification d'un enseignant au monde des banlieues reste illusoire, c'est chacun « son monde » (Lepoutre, 1997).

Bon, moi le seul moment où, le moment, le seul moment où j'ai été très mal, c'était un jour, un départ de sortie scolaire, on attendait un bus devant, devant le collège, et puis il y avait deux gamins qui faisaient les cons au loin, ils ont balancé une pierre, j'ai reçu la pierre dans le pied. Physiquement c'était pas... mais moi ça m'a fait... je veux dire, j'étais là depuis quinze ans, j'avais l'impression d'être intégré au milieu, qu'on me connaissait, et puis d'un seul coup, d'être victime de violence. [Enseignante d'histoire-géographie. EE02, p. 34].

Les codes, statuts sociaux, conditions de vie, destinées sont trop différents ; être admis c'est être reconnu comme tel et cela pose la question de l'objet de la reconnaissance de : « qui est reconnu, par qui, dans quel lieu ? » L'engagement auprès des publics de banlieues populaires n'institue pas l'intégration. La seule exception relève d'une histoire singulière que nous avons recueillie dans un entretien, entre un élève de banlieue et une enseignante de lettres qui est devenue sa mère adoptive [EE62, p. 809] et ne peut en aucun cas constituer un exemple.

Les enseignants en fin de carrière disent distinguer les élèves dans un ensemble hétérogène mais ne font pas de singularité dans les relations au sein de la classe, ils en connaissent les dérives. L'exercice est difficile, il s'avère nécessaire de prendre en compte de l'individualité des élèves tout en évitant la singularisation. Certains enseignants adoptent une distance entre eux et les élèves.

Parce que, quand vous êtes en cours, le cours, vous avez une classe en face de vous et vous pouvez pas faire... C'est pas individualisé si vous voulez. C'est un cours, c'est pour la classe ! Vous pouvez et puis même on peut pas mettre en avant un élève. Ça pourrait très mal passer pour le reste, on est obligé de mettre un masque dans une classe ! [Enseignante documentaliste. EE57, p. 732].

D'autres enseignants au contraire, ont des relations plus proches avec les élèves ; ils entretiennent des liens épistolaires, un suivi individuel dans le cursus scolaire (Télémaque) ou dans des circonstances particulières. Le rapprochement devient un objet peu visible du collectif, confiné hors de l'école et s'inscrit dans les biographies singulières des individus. Prendre la forme du métier est contenu dans des limites, les premières sont relatives à l'apparence, qu'elle soit vestimentaire, de présentation de soi aux autres, ou en tant que représentant d'une institution, la seconde est dans l'appartenance à un groupe professionnel. Si l'enseignant se plastifie en prenant la forme du métier dans un contexte donné en entrant « dans le moule », sa prise de forme ne l'assimilera pas aux publics des banlieues populaires. Il restera cette distance sociale, culturelle qui le distingue de ses publics malgré les relations étroites que les enseignants en fin de carrière ont pu tisser durant la carrière.

3 DONNER LA FORME

La plasticité relève d'une autre dimension qui consiste à donner la forme au métier, à entrer par d'autres biais. L'enseignant modifie ses interventions lors des phases interactives selon les questionnements, réponses des élèves par les remédiations qu'il apporte. L'intégration de ces différences passe notamment par la mise en œuvre de scénarisations, tactiques ou ruses. Les stratégies sont organisées par le postulat d'un pouvoir, dans un lieu donné où les forces sont réparties. Elles misent sur « *la résistance que l'établissement d'un lieu offre à l'usure du temps* » (de Certeau, 1990, p. 63) figeant les rapports de forces. La plasticité, dans ces conditions, est moins efficace, c'est pour cette raison que les enseignants en fin de carrière préfèrent les tactiques, misent sur une adroite utilisation du temps. Un art de faire qui facilite la maîtrise des cadres par les jeux d'intervention dont l'enseignant dispose. Notamment, dans les contextes plus difficiles comme le sont les établissements de l'éducation prioritaire, où les rapports entre enseignant et élèves sont soumis aux situations imprévisibles là plus qu'ailleurs. La recomposition du travail s'accompagne pour les enseignants d'une inclination personnelle à travers les ajustements qu'ils intègrent dans leur action, « associant résistance (pérennité du matériau : les constituants du métier) et adaptation critique (création de la forme : renouvellement du métier) » (Lantheaume, 2015, p. 188). L'écriture du métier conjugue l'action et la durée. Le temps est requis pour donner une forme à l'agir professionnel ; la réflexivité se nourrit de l'expérience permettant de comparer les situations entre elles, de les inscrire dans un registre composant les ressources disponibles. La distanciation aux situations vécues s'organise autour d'une extériorité à soi et de soi. C'est le

sens du préfixe « ex » qui situe l'individu dans son rapport à ce qui est hors de lui (Nancy, 2001 ; Ribault, 2011). Les médiations pédagogiques nécessitent des modifications adaptées aux contextes locaux ; ceux de l'éducation prioritaire ont des exigences spécifiques auxquelles les réponses institutionnelles peuvent être très variables et localisées. Les invariants qui fédèrent ces environnements disparates sont de plusieurs natures, mais se rejoignent à travers le travail en équipe, la pédagogie de projets, l'action avec des partenaires extérieurs notamment, qui élargissent le métier et le plastifient par la diversité des points de vue. D'autres facteurs interviennent et sont étayés par les dispositifs nombreux de l'éducation prioritaire, encastrés dans les usages, souvent localisés aux établissements et aux enseignants.

Le travail en co-animation est une modalité qui vient rompre avec la forme cellulaire dans l'organisation scolaire. Il se réalise avec les enseignants surnuméraires, partenaires extérieurs : artistes, écrivains en résidence, en interne avec le CDI ou sur des projets d'affinités [EE29 ; EE30 ; EE32]. Les configurations changent ce sont « les cadres et non les interactions qui doivent avant tout nous préoccuper » (Goffman, 1991, p. 135), les cadres d'intervention peuvent être à l'origine de dissensions et de dysfonctionnements importants [EE12 ; EE62] au sein de l'organisation lorsqu'ils sont imposés par la direction du collège. Différentes logiques guident les interventions en binômes, l'une peut être prescrite par le chef d'établissement ou l'institution, l'autre choisie par l'enseignant volontaire, la dernière assure un suivi individualisé. La première option permet à l'enseignant surnuméraire d'observer les pratiques de classe de l'enseignant en fin de carrière et peut occasionner certaines résistances de ce dernier qui peut craindre du jugement. [EE62, p. 787]. La deuxième procure un allègement du travail avec le partage du travail en deux groupes pour faciliter l'enrôlement des élèves dans les activités et se conclue par un travail réflexif. La troisième tente de combler le déficit de ressources disponibles au domicile des élèves par un suivi plus individualisé dont l'objectif est de limiter les inégalités scolaires et sociales. L'imposition du travail en co-animation concourt, soit à un effet contre-productif au regard des logiques qui le sous-tendent comme le signifient les entretiens [EE62 ; EE67] soit à un réel travail collaboratif [EE29 ; EE67].

Les nombreux dispositifs de soutien scolaire mis en place dans les collèges en REP ou REP⁺ répondent à des intentions similaires accordés au principe de justice consistant à donner plus à ceux qui n'ont pas les conditions matérielles requises pour apprendre.

Alors les textes forcément, dans notre métier on les lit beaucoup et on sait que l'on doit s'adapter, donc on va... C'est forcément, ça agit sur notre métier. Il y a des choses ou on va

aller avant le texte, par exemple dans notre métier, soit disant on ne peut pas faire faire les devoirs aux élèves... On s'adapte à la situation et en discutant avec les enseignants, la direction on se rend compte que les élèves ne font jamais ici leurs devoirs. Il n'y a personne d'une part pour les aider et puis ils n'ont pas des lieux propices. Oui, donc on a convenu ensemble, à la vie scolaire ou ici, dans l'accueil des élèves, on leur demande leur cahier de textes on va voir avec eux sur « Pronotes » qu'est-ce que tu as à faire, est-ce que l'on peut t'aider, tu as tout compris du cours? Et ça, ça marche bien. Ils sont demandeurs et ça, c'est une vraie évolution qui ne correspond pas aux textes officiels mais par contre qui est une attente de tout le monde ici. [Enseignante documentaliste. EE05, p. 58].

Les dispositifs internes pallient le déficit par l'aide aux devoirs avec la prise d'autonomie des équipes d'enseignants qui intègrent d'autres partenaires, bousculant les règles administratives strictes. Les arrangements dans l'établissement se concrétisent par « une action de législation « par le bas », plutôt qu'à l'exercice de la discrétionnarité bureaucratique » (Payet, 1995, p. 108). Ils favorisent la plasticité de la structure par les agencements internes que se donnent les différents acteurs (principaux et enseignants) au service d'un idéal de justice. La « cité par projet » (Boltanski & Thévenot, 1991) active la culture du dialogue et de l'échange pour l'intérêt de tous les acteurs par la prolifération des connexions et la culture du lien. La perméabilité de l'organisation, à ce qui est permis d'entrer et de sortir, provoque de nouvelles formes du travail et plastifie le métier.

Les actions prennent aussi des allures plus individuelles, par le tutorat d'une ou d'un élève dans une trajectoire d'excellence. Un enseignant assure un parrainage de proximité qui est rendu possible par un partenariat extérieur (Télémaque)²⁰⁴. L'accompagnement construit des liens privilégiés entre l'élève et l'enseignant dans les coulisses de l'organisation scolaire et demeure paradoxalement ignoré du reste de la classe. L'engagement et l'acceptation d'être vu, non plus seulement dans une fonction enseignante, mais aussi comme une personne dans les interstices d'une proximité réclament une grande confiance de la part de l'enseignant. La vision accrue de la fonction et du rôle d'enseignant déborde le professionnel et autorise le dévoilement, une posture qui n'est pas toujours à la portée du débutant. Les chefs d'établissement et les coordinateurs de ces fondations (privées ou publiques) le savent fort bien, ils choisissent souvent pour accompagner les parcours scolaires d'élèves « méritants », les enseignants en fin de carrière, plus aguerris. L'acceptation de l'élargissement du rôle atteste d'une plasticité par la nouvelle forme que prend le métier.

Alors moi j'ai une élève en 3.¹ et la petite Nadia, en 3.¹, c'est une fille que j'aime beaucoup parce qu'elle me rappelle, ce que j'étais moi quand j'étais... [Adolescente] Petite et qui est plutôt posée, qui... grâce à «Télémaque» elle aura le lycée par exemple, elle le sait que... parce que les « élèves Télémaque », on les voit à l'extérieur... on fait des sorties avec eux.

²⁰⁴ Télémaque. Association créée en 2005, l'Institut Télémaque relance l'ascenseur social dès le collège en accompagnant des jeunes méritants et motivés de milieu modeste par le biais d'un double parrainage « école-entreprise ». Source : www.institut-telemaque.org.

donc, on sort avec eux et puis on va en Angleterre, donc elle est partie deux semaines donc ça, *c'est par Télémaque. Donc, comme je la vois dehors, on mange au restaurant forcément. Ce sont des élèves qu'on suit en dehors... On les suit en dehors, ils peuvent éventuellement venir chez nous. Une fois elle m'attendait, on est allées voir un spectacle de danse celtique, donc elle m'a attendue en bas de chez moi. Donc elle sait où j'habite !* La relation est très différente avec ces élèves-là. [Enseignante d'anglais. EE25, p. 299].

Des circonstances peuvent établir une sortie d'un régime d'équivalence en réalisant une asymétrie avec le passage de la justice à l'amour. L'enseignant qui se place dans le régime de l'amour n'attend pas de contre-don, celle qui est dans le régime de justice peut concevoir la situation comme un échange. Si certaines familles, élèves peuvent considérer l'engagement de l'enseignant normal, comme un dû, d'autres sont reconnaissantes de ce qui est donné. L'engagement, toujours présent, d'enseignants en fin de carrière, développe des relations différentes qui s'affranchissent en partie de l'asymétrie ; l'élève reconnaissant devient la « fille adoptive professionnelle » [EE13], les élèves gardent pour eux la spécificité du lien qu'ils entretiennent avec leur enseignant.

L'expérience, la connaissance des élèves de banlieue, la « solidité » autorisent dans certaines circonstances, le dévoilement consenti par les enseignants en fin de carrière. La divulgation d'une « double figure », celle de la personne et de sa fonction sociale à laquelle Catherine Malabou (2005) fait référence dans l'étude des « masques à transformation » concourt au réaménagement d'une divulgation de soi. L'âge et la stabilisation dans le collège facilitent la figure du dévoilement, tout en conservant une distance aux élèves. Les cadres d'intervention sont souvent significatifs d'une ouverture sous contrôle, d'une « distance au rôle » (Goffman, 2002) par la mise à distance d'un soi institué par l'organisation scolaire. Ce que Goffman appelle la « performance », conduite réelle d'une personne en situation. L'enseignant en fin de carrière se laisse entrevoir derrière la personne. De nombreux dispositifs le permettent : ateliers, groupes de parole, soutiens, tutorats individualisés, école ouverte.

Le dévoilement.

Moi je suis quelqu'un qui dit les choses, franc avec les élèves. Je peux dire : Ben tu vois, moi je l'ai vécu. J'ai pu le dire quatre, cinq fois dans ma carrière, tous les enfants que j'ai eus, ben je lui dis : Moi aussi, j'avais ton âge quand j'ai perdu mon papa, mais pour autant, on peut s'en relever. [Professeur des écoles. EE32, p. 408].

Les enseignants en fin de carrière, selon les contextes d'enseignement, s'autorisent le dévoilement attestant du consentement à l'incertitude. (Fraisie, 2017). L'acceptation de la contingence, acte empreint de solitude, ne se substitue pas à l'épreuve mais survient au terme

d'un débat intérieur évacuant une attitude normée au profit d'une conviction, d'un idéal que l'enseignant se fait du métier.

La réserve vs dévoilement.

J'étais surveillante d'externat pas très loin d'ici, et là, là je retrouve depuis un certain nombre d'années, les enfants des ... des élèves que j'avais ! [Quand elle était surveillante d'externat] Quand j'étais au lycée, en tant que surveillante, et... certains ne le soupçonnent même pas ! Certains ne soupçonnent pas que j'étais la surveillante, qui maintenant est devenue professeur et qui maintenant a les enfants [Elle tape sur la table] Quand on me reconnaît, je le dis ! [Elle rit de bon cœur] J'ai pas pour habitude de me dévoiler. Cela fait partie de ma... de ma réserve un petit peu. [Enseignante d'anglais. EE73, p. 983].

Le dévoilement de l'intimité demeure une inclination personnelle. (Durif-Varembont, 2009/1). Dans le premier cas l'enseignant raconte une brève de son histoire, les épreuves similaires à celles rencontrées par ses élèves pour témoigner d'une destinée possible au-delà de ce moment éprouvant et douloureux. La deuxième attitude ne réfute pas le dévoilement, il est latent et s'expose lors de la reconnaissance par un ancien élève de son professeur lors de la rencontre parents-professeurs. La divulgation s'inscrit entre exposition et latence comme une compétence dans la construction de la relation aux élèves par les enseignants en fin de carrière. La professionnalité s'accroît à travers les prises de formes consenties par l'expérience du temps et à travers l'identification des situations où l'accueil de l'autre est rendu possible. La configuration qui apparaît comme étant la plus lourde d'incertitude, d'après les entretiens, est l'épreuve défi, abordée ultérieurement.

Les enseignants en fin de carrière font preuve de plasticité lorsqu'ils se dévoilent en acceptant la contingence, l'imprévisibilité des situations. Ils admettent qu'une nouvelle forme donnée à leurs interventions par le dévoilement, risque d'engendrer des réactions affectives de la part des élèves dont ils ne maîtrisent pas les effets à priori. La part émotionnelle du métier, sa subjectivité, inscrit la part émotionnelle comme une composante qui peut être sollicitée, avec prudence. Aussi, les cadres sont souvent spécifiques, certains dispositifs comme le groupe de parole ou l'accompagnement d'élève permettent une divulgation.

Nos élèves, ça reste de véritables éponges et en fait, ils sont dans l'affectif. Ils sont vraiment dans l'affectif et donc, tout dépend de la manière réelle qu'on va utiliser pour les sensibiliser à telle ou telle valeur, à tel ou tel discours... Si on se place tout de suite comme grand adulte moralisateur ça passera pas, c'est dans la durée, c'est dans le relationnel, dans l'identité. [Enseignante d'EPS. EE40, p. 509].

Le dévoilement est donc utilisé dans certaines circonstances, avec modération au sein de cadres maîtrisés, parfois institués et dépend d'abord de l'enseignant en fin de carrière selon sa

personnalité et l'intérêt qu'il trouve à cette figure pédagogique d'autant que des élèves peuvent être rétifs au dévoilement de la part de leur enseignant.

Vis-à-vis des programmes, les enseignants peuvent réfuter la position d'agent ; ils revendiquent celle d'acteur réflexifs sans nécessairement adhérer à la « lettre », mais plutôt à l'esprit si ce dernier est conforme aux valeurs qu'ils ont du métier. Des disciplines favorisent une latitude pour s'affranchir des programmes puisqu'elles ne sont pas évaluées par le DNB (au moment de l'enquête), d'autres sont plus contraintes. Toutefois, les pratiques hétérodoxes s'apparentent plus aux personnes qu'aux disciplines, une culture d'établissement peut accentuer une dissidence. Nous l'avons exposé pour les enseignants PLP, de technologie, d'EPS, d'histoire géographie, l'invariant reste la centralité donnée à l'apprentissage des élèves. Les enseignants en fin de carrière ont un positionnement instable entre une conformité attendue par l'institution et l'idéal du métier qu'ils portent.

Ligne de conduite pour un prof d'EPS.

Un jour j'ai signé pour être prof, mais que j'essaie d'avoir ma liberté d'enseignant, tout en étant dans la programmation. A réaliser, je ne suis pas « hors texte », je suis pas marginal, mais [Silence] un petit peu par... comment dire? Avec des affinités de... d'amis qui sont aussi dans l'Education nationale, qui ont écrit des bouquins, qui étaient en université, et qui étaient maîtres de conf., qui étaient prof d'atelier, etc. Je me suis conduit aussi une ligne directrice qui est de me dire : « Qu'est-ce que j'enseigne aux enfants dans mon activité, qu'elle soit le football, le rugby, etc. ou l'athlétisme, la course à pieds, le demi-fond par exemple, à quoi ça va leur servir? Est-ce qu'il y aura des transferts dans leur vie future et qu'est-ce qu'ils vont s'approprier ? [Enseignant d'EPS. EE13, p. 144].

Gestion des programmes pour une enseignante d'histoire-géographie.

Alors moi je suis sur les programmes, mais d'une façon assez, je fais du braconnage, pas de la même façon. [...] C'est-à-dire que déjà, en troisième j'ai décidé qu'il fallait leur apprendre l'autonomie, les préparer à la seconde, donc à chaque vacances préparer quelque chose à faire tout seul, sur laquelle après je leur donne une photocopie, comme ça, ça me permet, et en sixième pareil, si on n'a pas fini le programme on finit au CDI, ils finissent tous ensemble un petit fascicule, machin. Donc, voilà, oui, oui, oui... j'ai une façon de gérer les programmes et puis évidemment je ne traite pas ce qui ne me plaît pas ! C'est-à-dire, que je vais toujours traiter le front populaire par exemple... franchement, faire les années De Gaulle en troisième ça m'intéresse moins voilà. [Enseignante d'EPS. EE20, p. 213].

Le choix des contenus est une appréciation personnelle et déroge aux prescriptions institutionnelles d'un programme estimé étouffant pour favoriser l'autonomie des élèves, souvent trop dépendants de l'enseignant. Les activités de groupes, l'association du documentaliste dans un travail de co-animation sont des modalités favorisant l'apprentissage du travail en autonomie. La sélection des contenus scolaires du programme d'histoire se conforme aux visées sociales et politiques défendues par l'enseignant et interroge l'éthique

professionnelle. L'auto-attribution de ce qui « est utile » de savoir pour l'élève s'avère dans les argumentaires des choix opérés, relève de la part invisible du travail et constitue l'angle aveugle du métier.

4 LA PLASTICITE CHEZ LES ENSEIGNANTS EN FIN DE CARRIERE

En prenant en compte une temporalité plus longue évoquée par les entretiens des enseignants en fin de carrière nous proposons d'intégrer la notion de plasticité non seulement dans ses usages quotidiens, mais dans le parcours professionnel. L'étude de Christiane Montandon (2004) interroge la capacité de changements dans la carrière professionnelle des enseignants du secondaire. La description des fins de carrière enseignante envisage plusieurs configurations : entre retrait, « désengagement désabusé » ou renouveau.

L'étude qualitative que nous avons conduite propose la notion de plasticité pour comprendre les prises de formes et mise en formes que les enseignants mettent en œuvre en fin de carrière afin d'éviter la sclérose dans le métier (Lantheaume, 2015). Les enseignants restés dans les collèges de l'éducation prioritaire puisent dans l'invention qui se « fait toujours dans le dissentiment » (Lyotard, 1979, p. 8) nourrissant la professionnalité. Les postures n'occultent pas le souci de soi pour se maintenir dans ces établissements difficiles, l'intégration d'une césure qui aménage la sphère personnelle et professionnelle permet d'échapper à une altération de soi en évitant une trop grande fatigue, une usure irréversible, voire un burnout. Les enseignants vont à l'encontre d'un « esprit arrêté » (Barrère, 2002) et mobilisent une plasticité individuelle ou collégiale pour durer dans le métier. L'acte productif s'apparente à une dynamique continue d'apprentissage et de découverte par les révisions et actualisations successives tout au long de la carrière. Les « tours de mains » ou « coups d'œil » issus de savoirs pratiques permettent un diagnostic rapide efficace en situation. L'expérience s'appuie sur la pertinence et la validité des indices récoltés. La sélection instantanée permet une conduite appropriée en acte. Les enseignants en fin de carrière réfutent une division du travail « qui repose sur une différenciation et sur une hiérarchisation des compétences, suppose une prédétermination et une stabilisation » (Boltanski, 1990, p. 211). L'avenir est indéterminé, « *mais il n'est pas générateur de situations incertaines* » (Menger, 2009, p. 409), l'expérience, la professionnalité permettent une stabilisation des cadres et une anticipation des imprévus. La création dans le travail est donc constitutive d'une professionnalité et s'emboîte dans un processus temporel au sein d'une carrière professionnelle, elle s'insère aussi dans une trame personnelle comme une ressource disponible pour l'exercice du métier.

4.1 La plasticité dans le cycle de vie professionnelle des enseignants

Lors de l'entrée dans le métier, les enseignants aujourd'hui en fin de carrière, les prises de formes restent acceptables comme le signale l'enquête auprès des jeunes enseignants (Rayou & van Zanten, 2004 ; Montandon, 2004). La découverte du métier dans sa phase d'exploration s'accompagne de deux postures, l'une est soutenue par un enthousiasme, même dans les environnements difficiles où les jeunes enseignants « expérimentateurs » qu'ils ont été, ont trouvé une occasion de « *se fortifier par une mise à l'épreuve de soi, qu'il ne faut pas chercher à éviter. L'attitude globale de ces « essayeurs » est à la fois pragmatique et plus optimiste que celle de leurs autres collègues* » (Rayou & van Zanten, 2004, p. 70). L'autre est celle d'une phase de survie conséquence d'un répertoire d'actions trop peu étayé techniquement ne permettant pas d'agir avec succès (Huberman, op.cit. ; Rayou & van Zanten op.cit.). Les premiers enseignants ont été soumis aux épreuves et trouvent les ressources internes et externes, les confrontations provoquent les déformations, voire les déconstructions de représentations parfois idéalisées. Les apprentissages deviennent « des pierres angulaires sur lesquelles se construit la carrière » (Rayou & van Zanten, 2004, p. 72). La rencontre des contextes difficiles construit la professionnalité en mode accélérée. Les seconds n'ont pas disposé des ressources nécessaires et se retrouvent dans des stratégies de survie où l'adaptation n'est pas toujours mobilisable : ils ont été parfois, dès le début de carrière, au bord du burnout. La fuite, la mobilité horizontale peuvent apparaître alors comme une piste salvatrice. Deux extraits, le premier celui d'une enseignante en fin de carrière, toujours en éducation prioritaire qui a appris en mode accéléré, le second est relatif à la survie s'est conclu par le départ du collègue.

Ca a été le parcours d'un début très, très périlleux cette année-là. Que j'ai eu mes deux cents heures de vacation. Il y a eu Desmens, G. à Blaçat... le collègue Les Jonquets, un enfer... mais vraiment un enfer la S.E.C. [Une école d'apprentissage privée] et un LP avec des carrossiers-mécaniciens...] et là je pense que c'est la pire chose qui ait pu m'arriver, c'était épouvantable ! Epouvantable ! [Enseignante de lettres. EE30, p. 371].

On a une enseignante, en français, une agrégée qui intervenait dans une classe dont elle était professeure principale, qui a fait une semaine ! Elle a eu un petit souci d'ailleurs avec l'élève dont je vous parlais, [...] donc elle s'est mis en arrêt. Elle est arrêtée, elle est arrêtée jusqu'aux vacances. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 829].

La confrontation aux situations éprouvantes en début de carrière engendre deux types de comportements, tant que les déformations momentanées sont jugées acceptables l'engagement est maintenu, dans le cas contraire le jeune enseignant fera tout ce qui est possible pour quitter les collèges en éducation prioritaire.

Les déformations résiduelles provoquées par le travail, leurs rémanences, fatigue, usure, fluage conduisent les enseignants à adopter d'autres modalités dans la carrière. Ils ont acquis une plus grande sérénité, établi une distance effective, les ressources disponibles sont identifiées et confortées par l'expérience. La confortation d'une « solidité » concorde avec les ouvertures aux expérimentations que sont les activités collégiales, la prise en compte de la dimension sociale de l'élève, celle aussi de tuteur pour les nouveaux enseignants « *La classe apparaît alors comme une plaque tournante, l'endroit stratégique qui cristallise et répercute la dynamique des échanges entre élèves et enseignants, entre enseignants et stagiaires, entre jeunes et vieux* » (Montandon, 1996, p. 193).

La plasticité des enseignants en fin de carrière ne les exempte pas des phases d'« état d'âme » ou d'une résistance, ils donnent une forme particulière au métier dans le contexte de l'éducation prioritaire, par une distanciation aux programmes qu'ils jugent parfois peu opératoires, aux évaluations qu'ils retranscrivent pour les adapter aux réalités vécues par les mises en scène dans la classe, ou à l'exploration pédagogique. Les enseignants en fin de carrière adoptent une composante éducative plus marquée avec l'intégration des conditions de vie des élèves.

Ce qui m'a aidé clairement, je pense que c'est le positionnement par rapport à l'élève. C'est-à-dire qu'entre guillemets c'est une bienveillance, alors je suis pas leur papa évidemment, mais il y a un peu de ça. Il y a une attitude... c'est pas du paternalisme mais un petit peu, voilà, je me mets à la place de leurs parents. [Enseignant d'histoire-géographie. EE49, p. 619].

La « résistance aux changements » mobilise s'organise dans les instances où se déroulent les débats autour de directives ou réformes ministérielles. Les enseignants s'écartent, surtout en fin de carrière, de ces délibérations jugées inutiles, maintes fois débattues, consommatrices de temps, d'énergie et estimées inefficaces. Ils se recentrent sur l'élève à travers une vision pratique et non programmatique, où la forme délibérative est toujours présente. La dénégation d'une forme trop utilitariste du métier recoupe une définition qualitative et humaniste du métier (Albert et al, 2014) chez les enseignants en fin de carrière. Chez ces derniers, la plasticité élabore aussi une résistance dans l'affirmation d'un idéal du métier, ce qui les différencie en partie de leurs collègues œuvrant dans des environnements plus tempérés.

La capacité à prendre la forme et à donner la forme au métier par l'ajustement, la distance critique, la renormalisation ce qui « correspond aux enseignants chevronnés qui maintiennent leur engagement professionnel dans la durée, connaissent un développement professionnel jusqu'à la fin de leur carrière » (Lantheaume, op.cit., p. 188).

4.2 Parcours inversés et fin de cycle professionnel

Les profils de carrière des enseignants de la population enquêtée sont très variables, les prédispositions au militantisme peuvent éclairer la stabilité dans le collège en éducation prioritaire, tout autant que les retraits ou les extensions des engagements. (Filleule, 2001). Des ruptures émergent à des moments données, elles ont un sens et constituent un processus d'objectivation pour les enseignants dont les bifurcations témoignent.

Je discute avec d'autres collègues et ils me prennent pour une folle ! [Rires]. Oui, oui mêmes mes collègues de musique ! Ils ne comprennent pas la façon dont j'ai de... l'investissement. Ils ne comprennent pas que depuis le temps où je suis là. Pourquoi j'ai pas demandé ma mutation non plus. [Enseignante de musique. EE09, p 95].

Nous avons noté des « parcours inversés » pour des enseignants en fin de carrière et des cheffes d'établissement aussi [ECE03 ; ECE09]). La notion de « parcours inversés » ne correspond pas à une « descente aux enfers » ou à une « anorexie en terme de carrière » (Darmon, 2008, p. 155). Les orientations qui engendrent ce que nous avons nommé les « parcours inversés » supposent « que tout cela a un sens et en rechercher la signification » (Becker, 2002, p. 62). La logique voudrait que les enseignants passent de contextes difficiles à des environnements plus faciles et se définirait le déroulement de la carrière professionnelle. Les enseignants en début de carrière sont surreprésentés en éducation prioritaire alors que l'ancienneté, l'âge, permettent avec l'âge de s'extraire de ces environnements difficiles. Paradoxalement, certains enseignants en fin de carrière de notre population ont laissé des environnements reconnus faciles pour les collèges classé en ECLAIR (au moment de l'enquête). Une enseignante a quitté un statut de formateur IUFM, un autre de formateur au CARIP pour venir sur le « terrain », d'autres ont délaissé un collège qui avait une réelle mixité sociale ou un lycée pour l'éducation prioritaire. Une enseignante d'origine algérienne a abandonné un statut d'universitaire à la suite d'épreuves de forces (elle a quitté son pays) et a accepté un poste dans un collège de banlieue. Les « parcours inversés » correspondent aux choix d'enseignants en fin de carrière qui ont laissé des contextes d'enseignement facilitant pour d'autres plus éprouvants. Une décision qui a entraîné des remises en cause, parfois profondes, et la mobilisation de la plasticité pour intégrer des nouveaux formats d'enseignement. Parler de l'éducation prioritaire à des professeurs stagiaires et enseigner dans un collège ECLAIR de l'éducation prioritaire ne relève pas de la même professionnalité. Deux chefs d'établissement évoquent leur engagement personnel, l'une à la suite d'épreuves et d'un sentiment d'injustice dans son le parcours scolaire, l'autre à la place qu'elle désire occuper dans l'organisation scolaire.

L'injustice.

A un moment dans ma scolarité primaire on conseillait à ma famille de me faire aller sur des *classes de perfectionnement, c'est-à-dire qu'on ne souhaitait pas que j'aie dans l'enseignement secondaire. Et j'ai toujours gardé ça au fond de moi comme une injustice profonde, et liée à mon milieu social.* [Cheffe d'établissement. ECE09, p. 1 163].

Être à sa place.

Je ne me vois pas travailler dans un autre milieu que dans ce milieu-là. Je ne me vois pas dans *un collège favorisé, je ne me vois pas être là où les élèves n'ont pas besoin de nous. [...] Je ne supporte pas l'esprit petit bourgeois, je ne supporte pas !* Je ne supporte pas les gens qui étalent leur argent, donc je suis bien mieux dans un milieu populaire. [Cheffe d'établissement. ECE03, p. 1 124].

Les « parcours inversés » témoignent chez les enseignants en fin de carrière de bifurcations, d'allers-retours, d'alternances discontinues entre les contextes d'enseignement difficiles des collèges REP et REP⁺ et ceux plus tempérés hors éducation prioritaire.

Une boucle.

Enfin, je pense, je pense que *j'ai fait une boucle dans mon travail. J'ai commencé avec des enfants en grande difficulté, alors que je voulais être assistante sociale, infirmière, aider les autres. J'ai accompli ma vie professionnelle de prof d'histoire géo, dont j'étais hyper fière, etc. et puis pour la finir cette carrière, je me redonne encore, je me redonne encore à ceux qui pour moi sont les plus mal lotis.* [Enseignante d'histoire-géographie. EE06, p. 68].

Le processus inversé.

Moi je me dis que je suis en fin de *carrière, que c'est disons que c'est quelque chose d'intéressant dans ma fin de carrière parce que je... C'est atypique, parce que tout le monde commence par le difficile et finit par le facile, et moi j'ai commencé par le facile et je termine par le difficile !* Et puis ça *permet au moins d'apporter le maximum à ces gens qui ont si peu en réalité, donc je me dis : en quelque sorte tu le vis comme un apostolat.* [Enseignante de lettres. EE30, p. 387].

Mobilité « descendante ».

Je travaillais à la Fac, j'assurais des cours en arts, communication et langages, j'étais sur les deux postes et puis j'étais.... Je formais, j'étais à l'IUFM, bon voilà, et ensuite j'ai eu, j'ai un peu la bougeotte [...] Et j'ai demandé l'éducation prioritaire quoi. Alors j'ai d'abord eu un établissement où j'ai souffert, j'étais pas bien, dans le huitième là [...] après j'ai su qu'il y avait des postes ces surnuméraires là et donc on m'a dit : « Si tu veux vraiment retravailler. » Je parlais avec nostalgie de ces... Je me dis : « Peut-être tu pourrais tenter ça? » Et donc, ils avaient besoin de quelqu'un ici et donc j'ai eu le poste. [[Enseignante de lettres. EE67, p. 883]

Les parcours aux profils inversés signifient de réels choix qui ont occasionné des bifurcations et un engagement soutenu par un principe de justice la plupart du temps et le sentiment d'une utilité sociale. Les exemples posent d'autres questionnements au regard de la place sociale qui est revendiquée, de l'utilité du travail, de l'idéal du métier. Les épreuves sont envisagées et acceptées, (elles sont bien décrites dans les entretiens) comme constitutives des choix et de nouvelles orientations professionnelles. Les singularités de ces parcours présagent d'un

rapport au travail renouvelé par la confrontation à un réel qui dérange un confort antérieur. La professionnalité se développe dans les marges que s'octroient les acteurs et dans la rencontre aux épreuves qu'ils se permettent.

Lorsqu'une certaine rigidité altère cette malléabilité, les enseignants envisagent de quitter les collèges de l'éducation prioritaire estimant qu'ils ont suffisamment donné de leur temps, énergie, disponibilité corporelle et mentale pour éviter le ressentiment. Les altérations se dessinent, dues à la fatigue, l'usure ; ils estiment qu'ils ont « fait leur temps » et se préservent avant que les contraintes deviennent non admissibles et altèrent la santé. Les enseignants de la population n°2 qui ont quitté leur collège RRS ou REP (à l'époque de l'enquête) agissent avec un désengagement qu'ils souhaitent serein, ce n'est pas toujours le cas, le désenchantement, la colère peuvent être présents.

Les enseignants de la population n°1 ne sont pas exempts de l'idée de quitter leur établissement, mais ils se distancient de situations contingentes d'une réalité changeante. L'échec ponctuel n'est pas ce qui organise le départ, la longue présence dans l'établissement les incite à temporiser une décision, ils « se laissent du temps ».

Partir la « tête haute ».

Bon, l'an dernier a été une année difficile mais où j'ai failli jeter l'éponge où j'ai dit je m'en vais, aujourd'hui je suis très contente d'être là, parce que c'était une mauvaise année, parmi toutes celles que j'ai vécues ici, je serais partie sur un échec, qui m'aurait gâché je crois, après la vie. [Enseignante documentaliste. EE05, p. 58].

Rester en instaurant une différenciation et une distance.

On peut très bien avoir cet engagement et puis au bout dire : « J'y arrive plus, faut que je parte ! » Moi j'ai des collègues, des collègues vraiment très engagés etc. ils ont tenu, huit, voire dix ans et puis il fallait clairement qu'ils aillent ailleurs ! [...] Je veux dire j'ai toujours fait la différence entre l'engagement et la personne ! J'ai jamais pris, même dans les moments difficiles, les moments d'échec, je les ai jamais pris comme, comme quelque chose de personnel. J'arrivais à faire : en même temps s'engager, en même temps avoir comme une distance personnelle vis-à-vis des situations, c'est ce qui permet aussi de tenir longtemps ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 30].

Les parcours inversés ne correspondent pas à un déficit d'ambition professionnelle et personnelle, bien au contraire, la prétention se situe dans la volonté et l'engagement de faire réussir les élèves des collèges de l'éducation prioritaire. Le choix des lieux, des publics nécessitent de ces acteurs une plasticité, ils donnent une nouvelle forme à leur profession et les effets des engagements font de certains parcours scolaires des réussites.

5. LA PLASTICITE DANS LA CARRIERE

Les transformations s'opèrent plus profondément tout au long de la carrière. Les métamorphoses transcrivent un regard évolutif nourri d'expériences, d'arrangements et concrétisent une plasticité enseignante qui s'élabore de façon séquentielle par la confrontation aux épreuves et par l'élaboration de compromis entre pairs ou avec l'organisation. Les prises de formes successives entre les cycles professionnels mesurent l'écart entre le début et la fin de carrière où la confiance et l'apaisement [EE66, p. 880] sont les traces du chemin parcouru. Tous les enseignants en fin de carrière ont été des « nouveaux professeurs » ; pour ceux qui sont restés longtemps dans le même établissement, le matriçage est bien identifiable par la prise de forme des individus dans le métier. Le formage se fait à l'épreuve d'un temps non linéaire mais séquentiel, sous l'emprise des normes d'établissement, contextes locaux, empreintes d'un travail sans cesse renouvelé, d'épreuves. D'autres composants sont à l'œuvre et tiennent de registres interpersonnels et conviviaux. Les propos d'un enseignant de langue vivante résument le modelage.

Parce que depuis que je suis là, dix-sept ans, moi j'étais nouveau aussi, j'ai fait un peu, pas comme eux parce que j'étais plus, plus collectif, donc j'allais en salle des profs, je restais sans rien dire, et puis à un moment donné je me suis dit tu restes dans ton coin, c'est ridicule ! Pour moi à partir du mois d'octobre, novembre, j'ai commencé à faire l'imbécile comme les autres, à gueuler. [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 640].

L'intégration dans le collectif de travail se réalise par les pratiques de classe lors de l'arrivée dans le collège ; elles sont en partie visibles (niveau sonore, incidents) mais aussi invisibles (activités confinées à la classe). L'extrait indique un « bornage temporel » de quelques mois, parfois plus, pour être inséré. L'adoption par le collectif de travail repose sur la participation des arrivants à une culture conviviale d'établissement qui s'exprime en salle des professeurs ou lors d'événements rythmant l'année scolaire. La prise de forme s'effectue aussi dans des lieux spécifiques, elle est facilitée par une « tradition » d'établissement reconnue par les pairs. L'incorporation d'enseignants âgés (il y en a plusieurs dans la population) n'échappe pas à cette règle tacite. La plasticité se développe et s'affiche aussi dans les arènes publiques ; la réserve, la timidité sont des inclinations individuelles qui ne présagent pas d'une non-plasticité, mais peuvent entraver l'intégration et parfois une mise à l'écart.

La prise de forme et mise en forme dans les activités en classe relève bien de la plasticité, les contextes locaux exigent parfois l'expression visible de cette capacité dans le collectif de travail. L'empreinte du collège peut être très prégnante comme nous l'avons abordé avec le collège Aristide Terron, nous envisageons la qualification d'« extrusion » en tant que poussée

continue de sollicitations extérieures qui contraignent un enseignant à une prise de forme conforme aux pratiques de l'établissement.

D'une part l'enseignant prend la forme du métier durant le déroulement de la carrière et d'autre part il modifie l'idée qu'il a du métier ; ce n'est pas spécifique à l'éducation prioritaire évidemment. L'âge, les contextes d'enseignement, la modification des publics, les réformes peuvent présager, comme nous l'avons abordé, d'une fatigue ou d'une usure plus importante, c'est souvent le cas dans la population rencontrée. Cependant, dans le temps, la relation au métier prend des formes singulières et entraîne de réels bouleversements.

Eh bien je transforme le métier parce que moi quand je suis rentrée dans la, comment dire ? Dans la chose, dans la vocation c'était pas du tout ce que je pratique maintenant au quotidien. [...] C'était dans les années 78 par exemple. C'était encore l'époque où on faisait un cours magistral [...]. Alors qu'actuellement c'est plutôt comment dire ? Déjà, beaucoup d'activités pour faire venir la notion elle-même, et puis c'est plus du tout un tableau de cours magistral. [...] Il me semble qu'au début, je pouvais me passer facilement du métier. Au début que j'ai commencé, bon j'allais travailler. Bon parce qu'il fallait aller travailler, mais tandis que maintenant, c'est plus on peut dire pour me maintenir.
[Enseignante de mathématiques. EE48, p. 613].

Cet extrait indique deux aspects de la transformation de l'enseignante dans la carrière : le premier concerne les rapports aux savoirs entretenus avec la discipline. Le second implique la relation au métier qui a privilégié, en début de parcours professionnel, la nécessité de gagner sa vie pour devenir aujourd'hui une dimension fondamentale de la vie de l'enseignante. Au cours de la carrière s'est opéré un renversement : l'enseignante est passée d'un usage de soi par les autres à un usage de soi pour soi. En quelque sorte le rapport au métier s'est déplacé d'autrui à soi-même signifié par la formule : « travailler pour vivre à vivre pour travailler ». Il n'est pas question de désengagement dans le travail, mais d'un accroissement du professionnel dans la vie personnelle puisque celle-ci s'est appauvrie avec le départ des enfants. L'espace libéré par les obligations domestiques a été comblé par le travail.

Lors de ses interventions en classe ; l'enseignant recompose son action dans ce qu'il définit souvent lors des entretiens, comme une adaptation entre le travail prescrit et le travail réel (Dejours, 1993). Le terme d'adaptation nous semble en partie inapproprié dans les situations du travail enseignant. Il y a nécessairement des interférences entre les acteurs, que ce soit l'enseignant dans la classe avec les élèves, lors de confrontations avec le collectif de travail, ou avec des partenaires extérieurs, c'est l'essence même de ce métier de la relation. (Demailly, 2008). La rencontre avec un « autre » porteur d'attentes, de demandes est une circonstance qui représente un véritable événement (Zarifian, 1995) par la potentialité

d'imprévisibilités latentes qu'il contient. La profession se construit donc, entre mise en formes et prise de formes, par tout ce qui « se dissocie, se dissimule, paraît ou disparaît sans jamais toutefois se briser, simplement en changeant de forme » (Malabou, 2005, p. 17). Lorsqu'en fin d'entretien nous avons distingué l'adaptation de la plasticité, la grande majorité des enseignants ont convenu de modelages réciproques et adhèrent à la notion de plasticité.

Les enseignants en fin de carrière face aux changements de différentes natures (publics, labellisations, réformes) ont modifié les interventions et établi une distance au métier. Ils vont « à l'essentiel » sans oublier la complexité, comme le fait remarquer un enseignant d'histoire géographique lorsqu'il évoque la démocratie à Athènes. Aller à l'essentiel exige un travail de clarification, de déshabillage pour rendre accessible les notions compliquées. La simplification ne s'accommode nullement de la schématisation, en ce sens elle commande un réel travail de déconstruction, de réflexivité de l'enseignant en fin de carrière, et de reconstruction. Le travail de traduction que réalise l'enseignant enfin de carrière entraîne des modifications dans la classe de la part des élèves. Les flux et reflux de l'activité pédagogique infirment, confirment les hypothèses de travail et modèlent les interventions. Aucun des participants ne sort indemne du « face à face », il y a transformations mutuelles, changements mutuels de forme et de ce fait plasticité.

Parce que chacun, chacun transforme le métier à sa manière, c'est ça qui fait le métier finalement, c'est toutes les transformations qu'on a pu faire chacun dans notre coin.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE49, p. 622]

L'explicitation appelle l'expérience par la mémorisation de situations semblables, les choix des contenus et les situations d'apprentissage deviennent les supports de l'enrôlement des élèves. Les préparations réalisées par l'enseignant entraînent l'engagement dans les activités et suscitent une modification.

On peut faire très compliqué mais il faut que les élèves comprennent des choses simples. Les citoyens ce n'est pas tout le monde ! Donc il faut définir qui est citoyen et le process de décision il est très précis. J'ai un texte où il faut respecter la parole et l'intégrité de chacun. Donc on peut le complexifier avec plein de textes ! Et on peut y arriver de façon très complexe et en même temps il faut arriver à expliquer ces deux choses simples et donc la simplification c'est ça ! [...] Donc, le boulot c'est l'équilibre entre la complexité mais de leur montrer, mais en même temps de leur montrer, mais je garde dans la tête, c'est qu'on va rester sur ces deux idées simples, que tous aient des idées simples à la sortie.
[Enseignant d'histoire-géographie EE17, p. 189].

Une approche simplifiée n'est pas une approche simpliste, le contenu doit être présent, l'enseignant réorganise les séquences, recherche des activités mobilisatrices, choisit les

supports, modifie l'ordre des chapitres du livre, l'éviction de certaines parties. La simplification s'organise sur les choix des manuels [EE29, p. 367 ; EE65, p861], des textes, des activités. Le travail de reconfiguration réalisé par les enseignants en fin de carrière les différencie des nouveaux « accrochés » aux programmes. Certains enseignants en fin de carrière reconnaissent une baisse d'ambition, les livres ne sont plus lus intégralement par les élèves ; pour pallier le déficit, les extraits d'ouvrages sont proposés. Les contenus sont plus étriés mais conservent l'essentiel selon les enseignants. Par ailleurs, l'institution intègre dans les nouveaux programmes une baisse d'ambition dont certains inspecteurs peuvent être le relais. [EE65, p. 862]. Les choix opérés ont toutefois des inconvénients, ils assurent une dépendance plus importante des élèves aux enseignants et ne favorisent pas l'analyse et la synthèse des textes étudiés qui sont reportés au lycée. Les ajustements successifs des enseignants prennent sens en relation avec la notion de plasticité dans la carrière par les effets que les recompositions, accommodations, traductions ont sur les élèves et des reflux sur l'enseignant.

CONCLUSION

Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire évoluent dans un environnement où les sollicitations engendrent des contraintes qui les obligent à une certaine déformation et enrôlent leurs aptitudes à donner une nouvelle configuration à l'action pédagogique par son inventivité. La pérennité et l'adaptation constituent cette plasticité « dans » et « du » métier. Les composantes de l'activité professionnelle s'accommodent de ces dispositions du cœur du métier (les routines, la vérification des prérequis, etc.) et des nouveaux agencements dans l'organisation du travail (intégration des TICE, de projets interdisciplinaires hors de la classe) comme l'indique le rapport de l'inspection générale de 2012²⁰⁵.

L'invention au quotidien par une interprétation des cadres prescrits est soutenue par des expériences en continuel remodelage. Cette posture réflexive, parfois rétive, n'empêche pas la fatigue, voire l'usure par les incessants changements et les contraintes qu'exige le travail ordinaire. L'inadaptation face aux sollicitations répétitives peut survenir et altérer cette mobilité plastique ; le départ s'offre comme la solution possible pour éviter l'épuisement et la souffrance. La notion de plasticité

²⁰⁵ Rapport - n° 2012-070- Juillet 2012. Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes. IGEN : André, B., Bouysse, V., Paguet, J-M., Pajot, B., Poncelet, Y., Rage, M. & Sorbe, Y.- IGEAENR : Collet-Sassere, J., Dulot, A., Perritaz, A., Robert, Y., & Szymankiewicz, J.

correspond à l'élaboration de formes données au métier qui peut s'avérer active, dans un processus de création, ou passive par la conservation ou protection.

La connexion des mises, prises, maintiens de formes avec la substance du travail est contigüe à l'expérience; l'enseignant conserve son propre arbitrage quant au modelage, à la conservation de la forme de son action. Les phases de déconstruction-reconstruction s'organisent au sein d'une dynamique professionnelle du travail et constituent la « pierre angulaire » du métier. Les effets de l'action pédagogique, que ce soit dans le renouvellement des cours, les formes d'interventions, les ajustements et accommodations aux prescriptions des différentes réformes, la variabilité des contextes incitent aux changements. D'autres formes, plus subjectives, sont aussi à l'œuvre et concernent l'exposition de soi, la part émotionnelle du travail. Les modifications d'états (momentanés ou durables comme le fluage) sont compensées par l'adoption d'outils, de gestes professionnels jugés plus adaptés aux situations, mais aussi de la conservation d'espaces de ressources permis par les dispositifs internes. Les infléchissements s'organisent dans des temporalités brèves ou tout au long de la carrière.

Le groupe d'enseignants en fin de carrière serait dans une « régulation homéostatique » par le maintien d'une normalité acceptable ; ayant acquis une certaine « sagesse organique » par la constance de caractéristiques ne dépassant pas trop les contraintes admissibles qu'ils se sont fixées. C'est en ce sens qu'ils mobilisent cette « plasticité » en déformant et reformant les formes d'intervention dans le métier et leurs actions au sein de celui-ci. Une plasticité qui permet, pour les enseignants qui ont fait ce choix, de durer dans les collèges de l'éducation prioritaire.

SEPTIEME PARTIE :
RESTER OU PARTIR ?

Rester ou partir des collèges de l'éducation prioritaire reste une problématique qui traverse les parcours professionnels. C'est une question qui émerge lors de tensions, conflits, d'épreuves, d'événements particuliers ou bien se déploie avec l'âge sous les effets de la fatigue, l'usure, le fluage et la sensation d'une saturation des contextes. Le choix de rester, pour un enseignant fin de carrière contient des agrégats disparates et hétérogènes associant valeurs d'engagement mais aussi d'éléments grégaires (l'attachement à l'équipe pédagogique, au collectif de travail). L'adage populaire l'exprime simplement : « On sait ce que l'on quitte, on ne sait pas ce que l'on prend. ».

Il y a un confort à rester pour un enseignant en fin de carrière, les motivations s'appuient sur des éléments pratiques mais aussi sur des valeurs ancrées et construites dans un parcours professionnel et de vie. Partir dans un autre établissement, très souvent ciblé hors éducation prioritaire, engage d'autres logiques. Quitter le collège, c'est abandonner du connu, du stable, des cadres d'expérience que la plupart des enseignants en fin de carrière ont élaborés au moment de la mise en œuvre des zones d'éducation prioritaire. Etre le dernier arrivé dans une nouvelle équipe disciplinaire, et âgé de surcroît, peut freiner les velléités au départ :

Partir et changer d'établissement c'est aussi prendre le risque d'arriver, d'être le plus jeune dans l'équipe [...] même si je suis âgé, d'être le dernier arrivé, s'il y a, comme il y a beaucoup, beaucoup de problèmes de postes, de mouvement, de ci et de là... S'il y a un poste qui ferme, c'est moi qui pars le premier aussi, mais ... et pour me retrouver je sais pas où !
[Enseignant d'EPS. EE77, p. 1 072].

Le départ du collège labellisé pour un autre hors éducation prioritaire renvoie au statut d'entrée dans le métier pour celles et ceux qui ont commencé comme maitresses et maîtres auxiliaires et n'est pas admissible pour un enseignant en fin de carrière, d'autant s'il reste peu de temps à faire [EE23 ; EE70]. Les enseignants en fin de carrière ont connu des mesures de « carte scolaire », c'est le cas de la plupart des PLP dont les SEGPA fermé. La prise en compte du regard des autres collègues sur la capacité d'investissement et d'engagement d'un nouveau collègue « âgé », d'un « pantouflage » possible à quelques années de la retraite peut être un empêchement à la demande de mutation. C'est le jugement qui a été émis par de nombreux enseignants vis-à-vis de chefs d'établissement venant « finir leur carrière », en serait-il autrement pour eux ? Enfin, quelques enseignants en fin de carrière évoquent le long formatage des environnements et doutent de leurs capacités à satisfaire la demande pédagogique du lycée. La professionnalité est interrogée ou bien n'est-ce qu'un alibi pour ne pas partir dans les contextes hors éducation prioritaire afin de conserver un confort de métier ?

CHAPITRE 1

RESTER : ENTRE INTERETS PRATIQUES ET IDEAL

Les enseignants de la population enquêtée sont restés et resteront peut-être dans les contextes de l'éducation prioritaire jusqu'à la fin de leur carrière pour de multiples raisons. Certaines sont pratiques [EE18, p. 210] et ne différencient pas les enseignants d'autres professions. D'autres sont plus individuelles et participent des valeurs construites dans un parcours singulier et de l'idéal du métier. Rester ou ne pas partir relève de logiques distinctes, la première envisage les avantages à rester dans le collège, la seconde l'inquiétude à le quitter pour un contexte inconnu.

1 INTERETS A RESTER DANS LE COLLEGE

1.1 Raisons utilitaires

La pérennisation par l'achat d'une habitation à proximité du lieu de travail stabilise les enseignants dans le collège, c'est une composante triviale non négligeable qui n'est pas spécifique de la profession d'enseignant. Nous avons constaté dans les entretiens qu'un faible éloignement du domicile au lieu de travail favorise la coupure notamment lorsque l'habitat se situe dans une commune résidentielle proche en associant un cadre de vie confortable et une distance acceptable.

Je viens le matin, il y a un feu rouge, c'est celui qui est ici ! C'est un confort !

[Enseignant de SVT. EE76, p. 1 069].

Oui j'habite Arboussin, Arboussin, c'est très étendu. Vers « Les grands chemins » de l'autre côté du périph. vers la route de Brichond [Ville au sud de Coulongeat]. Ça aussi c'est un aspect, par rapport à tout à l'heure, tout ça, c'est aussi des comforts de vie. Là en dix minutes je suis à la maison, je rentre à midi pour manger. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 46].

Les liens sociaux ont été établis avec la scolarisation des enfants, l'insertion dans le tissu local qu'il soit associatif, sportif, culturel ou tout simplement d'amitié maintiennent un confort de vie. Les enseignants en fin de carrière sont comme les autres et ne dérogent pas aux comportements pratiques des individus. Un seul enseignant a choisi de vivre dans la cité à proximité des familles d'élèves, ce qui lui vaut un commentaire critique du chef d'établissement.

Le chef d'établissement.

Il habite carrément le plateau. Il y a certains moments il peut dire « compatriote » à des *messieurs d'origine turque qu'il connaît parce qu'il navigue dans les zones commerciales, etc. [...]* Là on est... on est sur un enseignant qui, comment dire ? Est dans une phase où il a du mal à faire la part entre son statut personnel et son statut professionnel.

[Cheffe d'établissement. ECE01, p. 1 121].

L'enseignant.

Monsieur Massahoui quand il est sur le collège, il est enseignant il y a le cadre. Et le cadre *c'est le règlement intérieur et je n'y déroge pas et je ne permets aucun écart à quiconque. Petit ou grand. Par contre monsieur Massahoui dehors « Il tape la balle avec les élèves qu'il a eu l'après-midi », monsieur Massahoui dehors « Il tape la discussion avec les parents d'élèves*

que j'ai » et ça, même, même à un niveau de vie scolaire, je n'ai jamais parlé à un parent des problèmes de son enfant, hormis dans l'enceinte du collège. [...] Je n'ai jamais abordé un problème scolaire en dehors des murs de l'enceinte du collège. Je coupe, rapidement court, ça, ça c'est ma règle sinon il y aurait comme on dit l'autre « confusion des genres » Bon, il y en a qui viennent me solliciter comme ça, je coupe court rapidement.
[Enseignant de technologie. EE07, p. 74].

Il apparaît peu envisageable pour le chef d'établissement qu'un enseignant puisse vivre dans une telle proximité des familles et des élèves, d'autant que l'origine native, marocaine, le rapproche des populations majoritairement immigrées du plateau des Florettes. La confusion des rôles est signifiée par le principal. L'enseignant de technologie tient un discours contraire, il soutient la distinction afin d'éviter la « confusion genres » sic. L'enseignant de technologie est l'exception, aucun enseignant de la population enquêtée n'habite dans la cité. La critique du représentant de l'institution sous-tend qu'un fonctionnaire d'Etat ne peut résider, par son statut, au milieu de populations ségréguées et en grande précarité. L'enseignant tient sa grandeur des relations de voisinage, du mandat de délégué de quartier et de son statut de fonctionnaire qui lui permet la connaissance des codes sociaux, et de l'institution faisant de lui l'acteur d'une logique civique direction des familles qui ne connaissent pas la réalité de leurs droits. (Dutercq, 2005). Il existerait, pour les enseignants, une distance « convenable » entre le domicile et le lieu du travail, ni trop près, ni trop loin ; la distance se mesure souvent en temps de trajet. La topologie des lieux favorise une proximité tout en maintenant un séparatisme social par une frontière physique (le boulevard périphérique) ou un limes plus perméable et informel.

L'identité professionnelle se construit essentiellement sur la pratique de la discipline dans la « spatialisation disciplinaire » (Giddens, 2012, p. 180) permise par l'attribution d'une salle dédiée à un enseignement. L'ancienneté dans le collège établit une primauté dans l'attribution d'une salle dédiée évitant, pour les enseignants de lettres, langues, histoire-géographie de transporter le matériel audiovisuel ou les livres. La spécificité de la discipline a été pérennisée par l'attribution d'une salle comme pour des disciplines scientifiques, (Physiques et chimie, SVT, technologie). L'intérêt de cette pratique permet l'appropriation des lieux par l'enseignant et les élèves.

Oui, ça c'est très bien ! Moi je suis dans cette salle et je trouve que c'est très confortable, d'avoir sa salle et même pour les élèves, de savoir que quand ils sont en français, ils sont dans cette salle de français ! [...] Par exemple les élèves ont fait ça et quand c'est trop sale, ils vont chercher un balai : « Ah ben non ! » Ils vont chercher eux-mêmes le balai pour nettoyer la salle ! [Enseignante de lettres. EE70, p. 926].

L'enseignante de lettres exprime, à travers l'attribution d'une salle, l'empreintes des usages qui font de la classe ce qu'elle est advenue en tant que telle par la nature des relations tissées dans ce lieu et des modifications sur les utilisateurs. L'attribution d'une salle dédiée à une discipline, à un enseignant spécifique n'est pas effective et dépend des établissements. [EE29, p. 358].

L'objet matériel révèle ce qu'il est, il participe à l'action en modifiant le cours des choses dans une situation donnée et devient un acteur. (Latour, 2007, p. 103). Il atteste d'une reconnaissance du chef d'établissement dans l'attribution d'une salle dédiée à un enseignant et des enjeux de reconnaissance. Avoir « sa » salle relève parfois d'un privilège et d'un confort en facilitant le travail quotidien ; l'enseignant peut stocker les documents, livres pour les élèves [EE08, p. 82], matériel, affiches et travaux d'élèves. L'ancienneté dans l'établissement et l'âge sont les critères domestiques qui prévalent lors d'une attribution [EE18, p. 210] et montrent la grandeur des demandeurs. Elle est identifiée par la direction et in fine accrédite une reconnaissance effective.

En fin d'année et je lui [chef d'établissement] ai demandé d'avoir la salle, alors qu'il y avait aussi deux collègues qui l'avaient demandée, j'ai fait jouer mon droit d'aînesse, et j'ai eu ma salle ! Bon, ça s'est très bien passé avec mes collègues ! C'est des petites choses, du matériel voilà... [Enseignante de lettres. EE65, p. 863].

Le lieu d'exercice peut être un lieu d'attachement fort, le changement proposé entraîne parfois des réactions inattendues par la valeur subjective qu'il revêt. [EE12, p. 134, EE42, p. 544]. La salle de classe dédiée à un enseignant est un avantage qui a pu être acquis par des tractations individuelles, parfois « transmises » par d'anciens collègues qui ne sont plus dans le collège, aux nouveaux et devient « le petit rien auquel on tient le plus » (Bourdieu, 2003 p. 294).

L'attachement à une salle de cours peut être très présent dans les entretiens, voire immodéré [ECE08, p. 53]. Les objets dédiés à l'enseignement peuvent être des éléments constitutifs de la stabilisation dans le collège par l'incidence qu'ils ont sur les personnes.

Ah ben écoutez, je dirais que c'est Un [Elle insiste] des éléments essentiels le matériel ! [Enseignante d'anglais. EE25, p. 296].

Les entretiens indiquent une valeur importante donnée à une salle dédiée ou parfois partagée avec d'autres enseignants, et les matériels spécifiques à un enseignement (technologie, SVT, physique) sont les constituants investis d'une part subjective non négligeable. Les objets constituent le « *trait distinctif des cadres de l'activité quotidienne, et ce sont les cadres et non les corps, qu'il faut regarder en dernière instance pour en prendre conscience* » (Goffman,

1991, p. 561). Cependant, pour d'autres enseignants la répartition contingente aux salles de classe prend un caractère utilitaire, de confort et ne fait pas obligatoirement rester dans le collège. [EE10 ; EE18]. Les objets sont plus que des objets, ils racontent les « accords sociaux figés, ou plus précisément, des moments figés de l'histoire des interactions humaines » (Becker, 2002, p. 94) et sont aussi considérés pour ce qu'ils sont : des objets.

L'emploi du temps des enseignants est assujéti aux contraintes scolaires (Bodilis, Rivemale & Véran, 2012) intègre nombreux paramètres internes : élèves, activités de soutien, travaux encadrés, disponibilité des salles, et externes : gymnase, piscine, centre culturel, projets, partenariats culturels, groupe de parole, options, etc. Une des spécificités des collèges de l'éducation prioritaire est relative au grand nombre de projets entrepris, dispositifs de soutien pérennisés, encadrement, partenariats avec les acteurs des collectivités locales ou de la politique de la ville. Les entretiens montrent les enjeux multiples, générateurs de tensions pouvant apparaître entre les acteurs où sont mobilisées des logiques domestiques ou civiques, occasionnant des disputes.

Les enseignants ont conscience de ces contraintes, les organisations familiales dépendent des temporalités professionnelles. Les intrications entre la sphère professionnelle et privée sont très étroites et sous-tendent des logiques d'organisation, notamment pour les femmes qui en assurent la faisabilité. Les obligations de service sont contractualisées par l'emploi du temps enseignant qui devient un pivot du confort dans l'agencement du quotidien et sont significatifs de ces préoccupations lors de la prérentrée.

Les enseignants en fin de carrière n'ont pas obligatoirement les mêmes demandes que leurs collègues plus jeunes. Toutefois, si les enfants ont quitté le domicile, les sollicitations sont ailleurs (parents dépendants, garde des petits-enfants) et replongent les seniors dans des demandes parfois similaires. Les requêtes formulées se rapportent à une répartition plus équilibrée sur la semaine pour éviter une surcharge de travail.

Mon principal adjoint, il a cru me faire un cadeau cette année en me faisant un emploi du temps sur quatre jours, en laissant le vendredi, mais en fait c'était une très mauvaise idée, c'est mieux de travailler cinq jours que quatre hein ! »
[Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 193].

D'autres, inversement, préfèrent un regroupement des heures pour disposer de temps libre et avoir « une deuxième vie ».

J'ai mon emploi du temps, il est regroupé, c'est compliqué pour voir les élèves. [...] Trois ou quatre. Une semaine trois jours, une semaine quatre jours.
[Enseignante coordonnatrice du DIJEN. EE56, p. 500].

Les demandes d'une journée libre sont nombreuses (parfois en début de semaine ou au milieu de la semaine) pour effectuer le travail contraint ou pour se détendre [Un PE. en SEGPA. EE6,].

L'emploi du temps j'ai jamais eu beaucoup d'exigences. Si, depuis 2005 je demande à avoir mon lundi et je l'ai toujours eu. Du coup ça m'a facilité parce que, du coup le lundi, je prépare chez moi ma semaine tranquillement et du coup au moins les dimanches soir je n'ai pas à penser à ma semaine ! [Enseignante de lettres. EE29, p. 358].

L'emploi du temps, à l'instar des attributions de salles de classe, peut devenir un objectif majeur pour des enseignants, alors qu'il n'est qu'un élément de confort pour d'autres et ne constitue pas un élément de stabilisation [EE19, p. 220].

Moi, c'est mon emploi du temps qui me fait tenir parce que je, j'ai bien préparé, j'ai mon petit-fils, donc ça me motive ! Je m'en rends compte et je l'ai dit à la direction et je leur ai expliqué que ça me transmet une énergie. [Enseignante de mathématiques EE44, p. 565].

L'élaboration des emplois du temps est dévolue aux chefs d'établissement ou à son adjoint, il est la « boîte noire » de l'administration qui a clairement conscience que sa réalisation va concourir au bon déroulement de l'année scolaire. Les enseignants en fin de carrière ont des demandes très disparates que l'équipe de direction tente de concilier. Là encore, l'organisation du temps contractualisé des enseignants peut devenir un facteur qui stabilise, c'est l'apanage de tous les collèges de France. Il peut être un outil de pilotage à la disposition du chef d'établissement pour favoriser, réguler ou contrarier (à la marge) le travail enseignant.

1.2 Le collège : centre d'intérêt

La longue présence dans le collège a établi des prérogatives pour les enseignants en fin de carrière qui leur apporte le bénéfice d'un travail moins contraignant, notamment par les dispositifs qu'ils ont instaurés. (Sixième partie, Chapitre 3). Les tentatives de dépossession sont une atteinte à la légitimité des créateurs qui ont établi leurs propres réseaux qu'ils animent en autonomie. Le soutien d'élèves au sein d'aménagements internes permet aux enseignants qui se sont investis précocement d'en assurer la conduite et de trouver, par une forme de préceptorat, une relation pédagogique de proximité gratifiante. Les partenariats se sont parfois consolidés autour de leur créateur par l'instabilité des personnels composant les équipes. Le turnover demeure très important dans les collèges de l'éducation prioritaire, par tiers de l'effectif pour certains collèges [ECE02, p. 119] chaque année et empêche la pérennité des partenariats. Les enseignants en fin de carrière, par leur longue présence, ont établi des rapprochements qualifiés « d'appivoisements réciproques » (Raymond & Lenoir, 1998, p. 80, cité par Baluteau, 2017.) avec les responsables des organismes qui financent les projets et

leurs représentants. C'est le cas du projet « Affalez les voiles » clairement identifié à son créateur, que ce soit par le chef d'établissement ou le délégué à la politique de la ville, dont les ministères assurent le financement.

Cheffe d'établissement.

Monsieur Laurentin se *concentre sur ce qui l'intéresse* particulièrement, et je pense que le *projet sur lequel il s'est investi*, « Affalez les voiles » *lui permet de...* « *C'est la valve pour maintenir sa motivation* ». *Lui, il a trouvé sa motivation dans ce projet, et j'en suis persuadée !* [Cheffe d'établissement. ECE01, p. 1 112, 1 113].

Délégué à la politique de la ville d'Arboussin.

En revanche, je rencontre des profs de plus de cinquante ans qui sont plus sur des projets spécifiques ! [...] *Des projets de profs d'EPS, j'y vais demain soir. L'opération* « Affalez les voiles » de monsieur Laurentin, une opération qui consiste à amener des jeunes filles à la voile. [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1 162].

Le fait d'incarner un projet attribue un statut, une légitimité d'autant plus forte qu'elle est issue d'une hiérarchie interne et externe ; la reconnaissance décide de la grandeur (monsieur Laurentin, grand en l'occurrence), le jugement est établi par les représentants des directions des ministères. La grandeur accordée stabilise les enseignants en fin de carrière dans l'établissement, reconnus par la qualité de leur travail et leur longévité. D'autres partenariats relèvent de logiques similaires « Opéra à l'école », « Théâtre en scène », les enseignants en fin de carrière sont plus souvent les porteurs de projets singuliers. La direction a attribué aux responsables une liberté d'action [EE39, p. 498] qui résulte du pouvoir mobilisateur exercé sur les élèves comme sur les équipes pédagogiques.

Lorsque le nombre d'enseignants en fin de carrière se restreint, il s'établit une bienveillance et l'affiliation à un groupe constitué, qui a pu fonder des normes d'établissement, se dissout et l'influence aussi.

Beaucoup sont partis, on n'est pas nombreux. Moi je suis arrivée... je connais bien monsieur Cluzeau [Professeur d'anglais dans le même établissement], il était là bien avant moi, parce qu'on a des affinités, mais, non, je ne pense pas, on ne forme plus un groupe. [Enseignante de lettres. EE12, p. 132].

Les enseignants en fin de carrière ont pu constituer un groupe important, la diminution quantitative a amenuisé leur influence et ils sont devenus des individualités dans le collectif de travail, des « dinosaures » [EE03, p. 42 ; EE68, p. 902 ; EE69, p. 920]. Les avantages « acquis » peuvent se renégocier par les prétentions des nouveaux arrivants aux « gros appétits ». [EE35, p.443] et les anciens se sentent parfois poussés dehors. [EE62, p. 793 EE35, p. 1 025].

Les environnements de l'éducation prioritaire peuvent entretenir des conduites anormales au regard de ce que l'institution, les familles attendent de l'école. La moindre

appétence des élèves, la lenteur dans la réalisation des activités en classe, peuvent produire un moindre investissement comme l'indiquent les deux extraits. Le temps accordé pour réaliser les activités, les répétitions, la prise de correction sont autant de « niches » pour alléger le travail, d'autant que les familles n'ont pas une connaissance particulière des programmes et n'assurent pas un suivi pointilleux.

Il faut reconnaître qu'ici quand on prépare un cours d'une heure on peut tenir trois heures si l'on veut, parce que c'est tellement... [...] Oui. Ils sont lents à se mettre au travail, il faut toujours être derrière, derrière, mais on peut rester tranquillement une heure sans rien faire, franchement [...] Ils sont lents à se mettre au travail, il faut toujours être derrière, derrière, mais on peut rester tranquillement une heure sans rien faire, franchement Moins de préparations [...]. C'est un peu dégueulasse ce que je dis...

[Enseignant d'espagnol. EE50, p. 642].

Enfin, moi, je dis vulgairement parlant, un cours, quand on prépare un vrai cours on en a pour au moins dix semaines, donc c'est gérer la peine.

[Enseignante de musique. EE23, p. 276].

L'installation dans la facilité peut être tentante, elle constitue une « zone de repos » identifiée par quelques enseignants, y compris par ceux en fin de carrière, et constitue un élément de stabilisation dans le collège. La faible mobilisation face aux savoirs et la résistance à la forme scolaire sont repérées par certains enseignants et peuvent installer des attitudes minimalistes déplorées par les pairs et les chefs d'établissement.

Enseignant.

Ben ils ont aussi un gros projet à Deroy... Le collègue de musique ne s'investit pas du tout dans les projets, s'il n'était pas là ce serait pareil. [Enseignante de musique. EE09, p. 96].

Chef d'établissement.

Je pense qu'il y a des enseignants qui restent un certain nombre d'années, sans faire un travail particulier... en faisant le « Minimum syndical » Qui sont là pour la prime... Moi, j'en ai vu, j'en ai vu plusieurs ! Qui n'apportent aucune plus-value, alors qu'ils touchent des primes, etc. Dès lors qu'on entend des, des choses un peu... originales, etc. Donc ça, je le regrette infiniment, il devrait y avoir au niveau de l'inspection, un engagement plus important, puisqu'on n'est pas tellement en capacité à évaluer les enseignants ! [...] Ils sont restés cinq, six, sept, huit ans, c'était des... calamités ! C'est-à-dire qu'on sortait strictement à l'heure, mais n'empêche qu'on touchait la prime des réseaux prioritaires comme les autres ! Et ce scandale c'est quelque chose... Alors après c'est vrai il faut se les faire les gamins, mais enfin quand on rentre pour assister à un cours etc., c'est, c'était indigne de, de...voilà de, de ce métier que je trouve si respectable. [Une cheffe d'établissement. ECE09, 1170-1171].

Les propos relatent des attitudes déviantes relevant d'une petite minorité et ne peuvent être circonscrites aux enseignants en fin de carrière et aux contextes de l'éducation prioritaire. Ces remarques nous incitent donc à la prudence. Les enseignants que nous avons rencontrés sont très investis, il faut néanmoins envisager des individualités qui abusent, pour des raisons qui nous sont inconnues, de configurations favorisant l'indolence. Les contextes de l'éducation prioritaire sont en ce sens assez protecteurs, la contestation vient rarement des familles, plutôt

en interne par le dévoilement ou la dénonciation. Les élèves en difficulté scolaire sont des supports paradoxaux puisqu'ils incitent à un réel engagement générateur de fatigue, d'usure pouvant inciter au départ, mais contiennent aussi les germes de conduites professionnelles apathiques et peuvent favoriser des pratiques qualifiées d'« indignes » par les personnels. Néanmoins, les entretiens mentionnent le recopiage de corrections, la mise en forme d'un devoir qui sont des espaces à faible valeur cognitive mais qui permettent de disposer d'une amélioration de la note par la « bonne volonté » engagée par l'élève. Des comportements acceptés par le fait même de leur reconduction et composent des pratiques de construction de l'estime de soi pour l'élève. Nous avons observé, assez rarement, un certain abandon des contenus au profit de la maîtrise de la classe chez certains enseignants en fin de carrière, des conduites de survie (Woods, 1990) par les tentatives de l'enseignant d'adapter ses ressources aux situations d'enseignement par un « ajustement situationnel ». Les apprentissages se réduisent à la baisse et les exigences se déplacent.

En quelque sorte j'ai des exigences qui se sont un peu déplacées. [...] Je cherche plus à les faire travailler, même si à l'écrit il y a moins de traces, la trace est moins nette, mais bon, ils ont participé, essayé. C'est un moindre mal, que ce qu'on a pu faire pendant... On le fait aussi, on le fait aussi, il faut le faire... il faut faire du cinéma hein ! Il faut recopier la leçon, ils ont rien compris il faut la recopier, la souligner bon voilà, et puis bon, je me fais moins de souci. [...] Alors du coup, on perd beaucoup d'énergie à vouloir garder ce cadre, alors que dans un cadre de cours, ou même de contrôle... du coup je fais des contrôles à plusieurs. On a un travail à faire, on travaille à deux, ou à quatre ou plus. Il y en a qui sont à la traîne, qui font du recopiage, mais bon, c'est un travail qui est un petit peu fait. Et donc l'énergie n'est pas... sinon l'élève met toute son énergie à copier en douce et du coup il n'y a pas cette... bon... il finit par copier dans le groupe, c'est autorisé. C'est différent.
[Enseignant de mathématiques. EE36, p. 459-460].

Les intérêts à rester sont divers et tiennent à des nombreux facteurs, l'équipe pédagogique, les projets, la très grande majorité des enseignants sont fortement engagés, mais quelques uns ont pu trouver des espaces de repos ; les élèves travaillant plus lentement, les familles étant plus éloignées d'une compréhension des fonctionnements de l'école.

2 L'AMOUR DU METIER : ENTRE VALEURS ET IDEAL

L'engagement dans le métier a pu s'édifier sur les accointances que des enseignants ont eues par leur origine sociale proche de celles des élèves. Le militantisme pédagogique, l'utilité sociale les ont maintenus dans les collèges de l'éducation prioritaire. La contribution à l'élévation du niveau scolaire et l'éducation citoyenne participent à l'œuvre sociale (Van Zanten, 2012), soutenant l'engagement. Les métaphores résument l'investissement des enseignants des premières heures, avoir les « mains dans le cambouis » [EE04, p. 50] ou « les pieds » sic [EE09, p. 91]. Se « salir les mains », ne pas discourir mais « creuser le sillon ». Les

chefs d'établissement, anciens enseignants ou CPE, s'inscrivent dans une dynamique d'engagement similaire et n'hésitent pas, selon les individualités, à « aller au charbon ».

Donc elle [La cheffe d'établissement], elle venait « au charbon », ça va pas, bon on va faire une *séance*, je viens avec vous, qu'est-ce qu'on fait ? Elle venait au charbon, elle venait en classe hein ! [Enseignant de mathématiques. EE36, p. 453].

Les enseignants des premières heures ont adhéré à la rhétorique politique du « donner plus à ceux qui ont moins » empruntée au slogan du SGEN-CFDT (Robert, 2002), et de l'idée qu'ils se font de la justice (Rawls, 2009). La notion d'égalité est tendanciellement juste dans le domaine spécifiquement politique pour les individus en tant que citoyens, l'accès à l'éducation pour tous le signifie, mais elle devient inopérante au niveau de la personne privée par son appartenance sociale, familiale. La confrontation des enseignants aux réalités du terrain au début des années 1980 les a éloignés des discours de l'institution ; les valeurs se forment en situation, par les événements, l'action de terrain. Les valeurs sont constitutives de la détermination des faits qui eux-mêmes sont saturés de valeurs (Frelat-Khan, 2016). L'édification de la professionnalité passe par l'action et articule jugement de faits et jugements de valeurs.

Le fait de, de se confronter à la réalité et de pas avoir *peur... de se* « salir les mains » et de *pas tenir de grands discours et finalement on fait des discours sans, sans se... sans se lancer* dans la transformation concrète des choses ! *Et en même temps, l'éducation prioritaire c'est un peu ça, on fait pas des grands discours sur l'égalité des chances, on fait des choses, on n'hésite pas à le faire et même si c'est pas forcément...c'est pas forcément dans le credo habituel...* [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 30].

Il ne s'agit pas, pour les enseignants militants d'opposer des conceptions entre faits et valeurs, d'alimenter un tiraillement entre deux conceptions, mais de refuser cette distinction pour une troisième voie caractérisée par une approche pragmatique des choses du monde. L'objectivité a parfois laissé la place à la solidarité, au commun dans le choix des fins et des moyens pour l'intérêt de tous les acteurs. Les valeurs sont en premier lieu des faits (Dewey, 2011) et constituent une phase du jugement de valeur lors d'une appréciation immédiate.

Les enseignants en fin de carrière posent l'« amour » du métier et des élèves en difficulté scolaire comme préalable au maintien dans les environnements de l'éducation prioritaire, tous les enseignants ne sont pas faits pour être ici. [EE13, p. 145]. La professionnalité s'enrichit de dimensions plus subjectives, d'une part émotionnelle qui apparaît nécessaire pour tendre vers un idéal du métier, même si la fatigue, l'usure, le désappointement sont inhérents à l'engagement.

Aujourd'hui les valeurs auxquelles les enseignants en fin de carrière se réfèrent sont celles de la République, de l'Ecole et des politiques compensatrices engagées par l'Etat en 1981. Les enseignants en fin de carrière s'interrogent sur la connaissance de leurs jeunes collègues, quant à leur statut de fonctionnaire et ce qu'il représente en termes de valeurs, d'exemplarité dont ils sont dépositaires.

Enseignants.

Je voulais être le garant de, et puis quand cette notion quand même qui est sur... les valeurs quoi. C'est pas neutre en tant que fonctionnaire d'Etat. Beaucoup de jeunes [enseignants] ne savent même pas qu'ils sont fonctionnaires d'Etat. Ça paraît peut-être ringard maintenant de dire ça. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 37].

Pour moi ce n'est pas qu'enseigner c'est aussi transmettre sa propre valeur... qui fait de vous une personne. Vous avez des valeurs et vous les transmettez. [Enseignant de technologie. EE07, p. 75].

Cheffe d'établissement.

Ils ne comprennent pas leur fiche de salaire. *Ils ont touché des heures, mais ils savent pas d'où ça vient, ou bien ils vont me dire : « Ah ben je sais pas ce que c'est que ces heures... » C'est pas le monde économique voilà... et ils sont un peu décalés, un peu décalés. Je les trouve un peu décalés, ou bien ils ont des revendications en disant : « Eh bien cet élève je le veux plus... Je le supporte plus ! » Je leur dis : « On peut pas s'autoriser à dire », c'est comme si on était dans une entreprise et qu'on dise : « Ah ben non, ce produit je veux pas le fabriquer ! C'est un maillot de bain qui me plaît pas, alors je veux pas le faire ! » On peut pas s'autoriser, donc voilà, des, des remarques qui sont quelque part, un peu décalées. [Cheffe d'établissement. ECE10, p. 1 176]*

Les valeurs peuvent prendre une allure plus politique pour les historiens et organiser les choix dans certaines parties du programme :

Je me suis rendue compte, comment dire ? Quand la droite était au pouvoir, je me suis rendue compte que j'étais en train d'affirmer certaines valeurs qui sont les miennes, les miennes, de gauche, beaucoup plus clairement en classe que je n'avais plus besoin de le faire quand c'était Mitterrand » [...] alors que là, il fallait rappeler, les valeurs de la République c'était ça ! [Enseignante d'histoire-géographie. EE18, p. 212].

Les traductions que les acteurs font de leurs actions ne les confinent pas uniquement à la transmission du savoir mais intègre les valeurs personnelles dont ils s'estiment dépositaires. L'engagement réciproque dans le couple [EE06, p. 66], les parcours migratoires débouchant sur une intégration réussie [EE07, p 73], l'ascension sociale, combinent des types de valeurs à une forme d'exemplarité que certains enseignants proposent à leurs élèves.

Les épreuves vécues, qu'elles soient personnelles, professionnelles par la confrontation à la mort réorganisent l'échelle des valeurs et parfois bouleversent l'approche pédagogique des activités de classe et les visées du métier.

Avec les deux éléments marquants où il a été question de mort, de suicide (*d'une élève*), et là, là ça a bouleversé mon échelle de valeurs. Là j'ai décidé d'arrêter avec les notes, les, les phrases assassines, etc. En me disant ces petits-là, ils sont en train de grandir, ils restent mes enfants, ce qui est précieux c'est la vie et la santé, et je vais les amener vers un avenir un peu plus ensoleillé que ce qu'ils ont. [...] C'est-à-dire leur apprendre à s'exprimer, les recherches qui sont faites en linguistique permettent de dire que « Mieux on parle, mieux on pense ». Voilà et pas l'inverse ! Moi j'ai longtemps cru qu'on avait des idées embrouillées dans la tête et qu'il suffisait d'apprendre le vocabulaire pour sortir tout ça. C'est faux. C'est faux ! [Enseignante coordonnatrice du DIJEN. EE56, p. 712].

Les valeurs évoluent dans le parcours professionnel et individuel des enseignants aujourd'hui en fin de carrière. Les épreuves percutent les individus tant dans la sphère professionnelle que personnelle. Les environnements difficiles de l'éducation prioritaire montrent l'âpreté de la vie des populations aux conditions précarisées. Les drames familiaux trouvent parfois leur aboutissement dans le collège, maladie des parents [EE67, p. 890], parricide [EE27, p. 322], suicides [EE56, p. 712 ; EE77, p. 1 065], défenestration [EE28, p. 343] et réorganisent l'échelle des valeurs. Les accidents mortels survenant lors d'une activité d'escalade [ECE14, p. 1 200] ou l'agression de la part d'élève sur un enseignant [EE04, p. 48 ; EE70, p. 929] sont des épreuves qui altèrent le sens des interventions. La gravité d'une maladie par la confrontation à la mort provoque la reconsidération des valeurs personnelles instituant vis-à-vis de l'irréversibilité de l'événement « un avant et un après » (Grossetti, 2004.) [EE22 ; EE56]. L'action pédagogique se modifie, parfois radicalement, sous l'action des épreuves vécues dans la sphère personnelle. D'autres événements en un mode mineur, confortent ou façonnent les rationalités ; l'enseignant apprend être plus « humble » par la reconfiguration qu'il donne au métier tout en maintenant une ambition.

L'humilité, pas la médiocrité.

On devient plus humble... plus, bon... Quand on est face à des difficultés, je veux dire on se remet en question et, ça oui la remise en question, ça c'est Essentiel ! C'est essentiel dans le métier d'enseignant et il y en a trop peu qui le font pas [...] On est obligé de se remettre en question ! Parce que nos objectifs ne sont pas du tout les mêmes, on doit s'adapter aux élèves quand même, sinon, on n'a rien à faire ici je veux dire ! On doit s'adapter aux élèves mais en refusant la médiocrité, en refusant. En ayant pour tâche quand même de les, de les... de tirer le... la masse vers le haut quoi ! Parce que sinon, on ne fait pas notre métier.
[Une enseignante documentaliste. EE57, p. 726].

Des élèves qui ont moins d'ambition, qu'il faut motiver en réinventant le métier.

L'ambition au service des élèves.

On peut être ambitieux ! Justement, les élèves ne le sont pas. On peut être ambitieux à leur place ! Mais les tirer à un autre niveau et non pas les, les laisser. Moi j'ai l'impression maintenant que justement on ne veut pas les tirer à un autre niveau, on les laisse dans leur ghetto et pourvu qu'ils soient tranquilles dans leur ghetto, à l'école et pas dans la rue en train de faire des bêtises ! » [Enseignante de lettres. EE62, p. 803].

L'ambition de la réconciliation.

Moi mon enseignement, je ne vous le cache pas, je suis très ambitieux pour les jeunes, mais, *avant tout... j'aspire déjà qu'ils reviennent à l'école ! Qu'ils se réconcilient avec l'école, c'est ça mon métier, parce qu'on a beaucoup d'enfants en perdition quand ils arrivent chez nous, après le CM2. Les réconcilier avec l'école, qu'ils soient bien dans leur... quand on me dit : « Il ne veut plus aller à l'école. »* [Professeur des écoles en SEGPA. [EE32, p. 405].

Une cheffe d'établissement résume par ses propos la référence aux valeurs républicaines, se prévalant des mêmes origines sociales que ses publics.

On vient de ce milieu-là et puis on a ces valeurs-là. *Je pense que plus j'ai avancé, plus elles se sont vraiment ancrées, ça fait vraiment partie des valeurs que j'ai envie de développer, donc je crois vraiment à l'éducation prioritaire et ces valeurs-là, je ne les perdrais pas... et aussi la fatigue physique du métier et mentale.* [Cheffe d'établissement. ECE06, p. 46].

L'attachement aux valeurs (Hennion, 2013) des enseignants en fin de carrière les oblige à tenir. Une enseignante de musique malgré les épreuves personnelles et professionnelles (elle vient d'un établissement hors EP, a vécu le décès de son mari), l'exprime par la relation forte qu'elle entretient à son métier ; c'est toute l'ambivalence du rapport au métier et de ce qu'il donne à vivre.

Ce métier c'est moi qui l'ai choisi, c'est moi qui l'aime toujours ! Parce que si je... si ce métier je ne l'aimais plus, je crois que... je crois que j'arrêtera complètement.
[Enseignante de musique. EE23, p. 278].

Une identité d'établissement forte a pu forger une communauté de pratique et d'équivalence dans les rapports entre enseignants. (Collège Aristide Terron). Les relations hiérarchiques et fonctionnelles peuvent être bousculées par la force souveraine que les enseignants en fin de carrière ont imprimée dans ce collège. La cohésion est distincte des appartenances disciplinaires ; les valeurs communes rassemblent les individus et constituent la puissance qui conserve les liens de la communauté de travail « *c'est la force de la promesse mutuelle, du contrat* » (Arendt, 1983, p. 311) qui fait leur souveraineté. Selon les dires du délégué à la politique de la ville de Whaspers.

Ils ont un rapport beaucoup plus personnel, ils vont plus agiter le réseau humain, pour savoir où est passé celui qui n'est pas venu. *Ils vont envoyer leur propres réseaux parallèles, perpendiculaires, tout ce que vous voulez, pour savoir pourquoi il n'est pas venu, plutôt que d'envoyer un SMS : « Où est passé votre fils ». Il y a des réseaux très forts avec l'ensemble du circuit. Que ce soit les immeubles. Ils agitent, ils agitent tout ça, ils sont imbibés. [...] Imbibés, ça les anciens, c'est très net ! C'est aussi intéressant.*
[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV2, p. 163]

L'idée d'un principe de justice est un aspect de l'idéal social qui doit « *être analysé à l'aide d'une conception de la justice dont les bases théoriques sont individuelles* » (Rawls, 2009, p.

308). La reconnaissance des principes publics de justice se manifeste d'une part au plan individuel avec l'acceptation de l'institution scolaire en tant que le lieu d'exercice d'une justice équitable permettant l'arbitrage de différents dans le collectif de travail et d'autre part de l'assentiment à ces mêmes principes que suscite le désir de travailler au maintien d'un idéal qui justifie l'action pédagogique. Toutefois, des tensions apparaissent entre valeurs et idéaux. L'objectif premier des politiques compensatrices de l'éducation prioritaire a été l'élévation de tous les élèves, un idéal mis à mal par les réalités objectives auxquelles sont confrontés les enseignants entraînant une altération des ambitions. Les enseignants en fin de carrière, au regard des nombreuses réformes, mutations des publics tentent, non pas de rendre l'école plus juste mais moins injuste. L'amour du métier s'inscrit dans une réalité parfois tragique qui oppose deux idéologies, celle de la mise en compétition au sein du système scolaire des mérites individuels (Girardot, 2011) et celle de l'égalité auquel se réfère le service public. Les enseignants en fin de carrière témoignent de la tension entre le « modèle idéal » prescrit et un « modèle pratique » qui soutient la critique. La ressource se situe dans le métier qui tient les enseignants en fin de carrière comme ils tiennent à leur métier qu'ils aiment et qu'ils ont choisi. C'est un paradoxe spécifique des collèges labellisés de l'éducation prioritaire, les enseignants qui restent ont conscience de l'impossibilité de faire réussir tous les élèves et pourtant, ils décident de rester, c'est-à-dire d'affronter ce paradoxe et « cette volonté crée ce qu'elle affronte » (Barel, 2008, p. 249). Sans la volonté de faire réussir tous les élèves le paradoxe n'existerait pas, ou serait en latence, pour autant l'exigence de la réussite pour tous n'est pas posée par les enseignants eux-mêmes mais par l'institution.

3 CHOISIR DE NE PAS PARTIR

Les enseignants en fin de carrière ont trouvé des zones de confort dans leur établissement ; paradoxalement, malgré la grande expertise qu'ils ont accumulée, ils semblent appréhender les environnements inconnus, la conservation de réseaux et de faisceaux de connaissances les maintienne dans l'établissement.

L'inquiétude d'aller dans un autre collège.

Peut-être que je suis à côté un peu casanier. Peut-être que je suis content à avoir ce petit confort que je connais. *Peut-être qu'aller vers quelque chose de nouveau, finalement m'effraie un peu !* Peut-être, *peut-être c'est ça !* Peut-être *que je suis quelqu'un qui aime son, son confort, de, de, de pratique professionnelle...* [Enseignant de musique. EE74, p. 999].

L'abandon de ressources construites.

C'est aussi l'habitude, j'ai créé mes réseaux, comme en EPS c'est important, puisqu'on est en relation avec la mairie, le service des sports, le gymnase, tout le personnel. Ça fait beaucoup

plus de monde qu'un prof de maths qui va faire ses cours au lycée, donc tout ce truc là, ça fait des années, etc. donc c'est en place. On a un chef d'établissement jusqu'à présent ça c'est toujours bien passé. Une sorte de confiance qui... s'instaure, parce que j'ai un peu peur de partir ailleurs, peur peut-être, une... peur, je veux dire il faut tout remettre en question. [...] et puis aussi « je ne crache pas dans la soupe » on a des avantages ici aussi. Ma situation personnelle a fait que je... pas mal besoin là-dessus parce que j'ai des engagements privés, donc avec les primes, ça « améliore l'ordinaire », c'est ce que je dis toujours : « On ne reste pas ici si c'est pour gagner deux ou trois cents euros de plus... si t'es super mal, tu pleures toujours au portail, tu vas pas rester pour ça ! » Disons que ça contribue à ne pas partir non plus. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 42]

Rester dans le collège s'organise autour de l'intérêt personnel que peut avoir un enseignant en fin de carrière à se maintenir dans un environnement difficile. Les environnements, la connaissance des réseaux, les dispositifs internes, les avantages pécuniaires de toutes sortes sont des éléments stabilisants. Rester, cela peut être un choix mais aussi la résultante de ces mêmes choix. Certaines décisions se réfèrent à l'idéal du métier, aux valeurs personnelles et d'autres sont plus prosaïques. La proximité du seuil de la retraite, pour la population d'enseignants plus âgés (55 ans et plus) constitue un réel frein. Tout est question d'équilibre entre les inconvénients et les avantages. L'abandon des ressources construites par la stabilité pour un environnement moins sollicitant mais plus incertain reste un débat intérieur récurrent. La conjugaison avec un savoir-faire constitué de routines, d'espace de création, permet l'accomplissement de l'action pédagogique dans un cadre des collèges de l'éducation prioritaire. Une combinaison qui repose sur une disposition, entendue comme une « tendance ouverte aux variations » où les multiples ajustements sont soulignés par le rôle dynamique des contextes de l'action. L'attachement au collège, aux tissus relationnels, devient un point d'ancrage mis en sourdine qui ressurgit lors d'occasions précises : fin de trimestre, d'année, fatigue prononcée, et remettent en cause le maintien dans le collège.

La faiblesse d'élèves en difficulté scolaire entraîne une certaine lenteur dans les apprentissages, le cours peut durer plus longtemps ; la méconnaissance de l'organisation scolaire rend les familles moins vindicatives quant au respect du programme et du niveau des acquisitions. Replonger dans des contextes où la performance scolaire est vérifiée, comparée nécessite l'acceptation de nouveaux formats scolaires. Un enseignant en fin de carrière, dans un nouveau contexte, devra prouver auprès de ses nouveaux collègues une professionnalité qu'il ne peut complètement adosser à une expérience antérieure.

Un enseignant d'EPS.

Quand on est au collège on fait quatre heures pour les sixièmes et trois pour les autres classes. Au lycée c'est deux heures pour l'éducation physique, c'est-à-dire qu'on a neuf classes et donc on n'a pas beaucoup de temps pour connaître nos élèves. Il y a l'aspect couperet du Bac, où là, on doit faire des évaluations. On est constamment pour évaluer. Il y a une question d'abord

de, d'être très rigoureux pour pas faire d'erreur ! Il faut être très solide sur les contenus parce que les élèves sont exigeants et ça demande un gros travail de remise en question, tout ça, et vous avez des effectifs de trente, trente-cinq élèves, donc une masse à gérer, tout ça ! Moi j'ai un petit peu de mal à, à... peut-être avec l'âge, à retenir des noms et je me dis que : « Tu vas te mettre dans les difficultés, là je suis à cinq minutes de chez moi... » Voilà, il y a tout un contexte. [Enseignant d'EPS. EE34, p. 434]

Le choix des enseignants en fin de carrière de se maintenir dans les collèges de l'éducation prioritaire tient d'aspects pratiques mais aussi de la grandeur des êtres qui se sont construits dans l'histoire de l'établissement, du territoire, des politiques publiques. Les relations entretenues avec les pairs, les collègues, les élèves de banlieues, l'attachement au lieu peuvent être des empêchements à quitter leur collège.

CONCLUSION

L'intérêt d'un métier est fondé sur les activités qui se déploient dans le travail et sur la satisfaction que les individus en tirent. Les enseignants, comme d'autres professions, restent dans les environnements de travail pour des raisons similaires et en partie par commodité. La propriété foncière, la distance acceptable du domicile au lieu de travail, les environnements matériels favorables poussent à la sédentarisation. L'avancée dans la carrière et la stabilité dans le collège procurent, aux enseignants en fin de carrière, quelques avantages.

Cependant, les valeurs de la République sont au cœur de l'engagement de ces enseignants en fin de carrière, dont certains s'érigent en « modèle » ou en « possible » par les parcours personnels, les origines natives. Toutefois, les environnements complexifient l'action pédagogique et sollicitent les enseignants par les épreuves qu'ils affrontent ; la fatigue, l'usure sont acceptées comme constitutives aux environnements. La ressource est aussi dans les « petits avantages » construits dans la carrière, et qu'ils estiment leur être dus, dont ils sont, par l'ancienneté dans le collège, dépositaires. L'âge et la présence permettent des prérogatives qu'ils s'attribuent lorsqu'ils trouvent un intérêt à la conservation d'un projet, d'un dispositif comme espace de ressource. Quitter l'établissement pour un collège hors éducation prioritaire, notamment à l'approche de la retraite, c'est abandonner les acquis personnels qui font rester. L'arbitrage tient dans l'équilibre de forces contraires, soumises à la contingence des événements, à la fatigue, à l'usure, au fluage et à la souffrance éventuelle.

CHAPITRE 2
CYCLES DE VIE ENTRE BIFURCATIONS ET
RECOMPOSITIONS TEMPORELLES

1 LES BIFURCATIONS COMME RECOMPOSITIONS TEMPORELLES

Les fonctionnaires de l'Education nationale dans leur parcours vivent les recompositions temporelles qui s'associent aux changements de statut, aux épreuves rencontrées et à l'évolution du métier. Les changements d'orientation peuvent être le résultat d'une arborescence de choix : « Le trajet qui mène à un événement peut donc être vu comme *une succession d'événements ainsi contingents les uns des autres* » (S. Becker, 2002, p. 70) et composent des transitions (Balleux & Perez-Roux, 2011). Les événements peuvent-être aussi de faible intensité et leur accumulation incurve les parcours professionnel dans la durée facilitant les changements de contexte et la nature du métier. C'est le sens des bifurcations « construites » par les enseignants devenus maîtres de stage dans un premier temps puis formateurs associé à l'IUFM, référent d'un IPR, enseignant associé dans un groupe de recherche.

Les bifurcations prennent les formes et les allures diverses dans les parcours de vie. Des événements éprouvants ont infléchi, pour la population qui nous concerne, les parcours initiaux. Ils ont été dus à des épreuves : accidents de travail pour deux PLP [EE69 ; EE79], de la route [EE37 ; EE10], sportif [EE09]. L'apparition de l'événement fait de son avènement « le point focal autour duquel se déterminent un avant et un après » (Farge, 2002, p. 68). Les circonstances familiales ont parfois contrarié des orientations initiales, l'enseignement n'a pas été un choix mais une imposition parentale ou des concours de circonstance : [EE06 ; EE15 ; EE24 ; EE33 ; EE56 ; EE79]. Les parcours migratoires ont pu rabattre les ambitions premières orientées vers la recherche sur l'enseignement secondaire [EE51 ; EE55 ; EE61 ; EE66 ; EE72]. Les échecs universitaires ont altéré les prétentions, enseigner au collège devient un choix par défaut et remplace celui de la recherche universitaire envisagé à l'origine [EE35 ; EE57]. Le chômage [EE07 ; EE12 ; EE19 ; EE33] a été constitutif de ruptures comme des épreuves personnelles [EE30 ; EE55 ; EE556]. Les événements inattendus ont été des facteurs infléchissant les parcours de vie et professionnel en provoquant des « changements de systèmes cognitifs » qui ont stabilisés les bifurcations en les pérennisant (Bidart, 2010, p. 237).

Les épreuves professionnelles imposées concernent le suicide d'élèves ou de parents d'élèves : [EE27, p. 321 ; EE29, p. 342 ; EE30, p. 384 ; EE56, p. 704 ; EE65, p. 852 ; EE77, p. 1 065] infléchissant la vision du métier. Les événements graves, dramatiques bouleversent le rapport de l'enseignant au métier, provoquant une rupture avec les conduites antérieures qui ont justifié l'action.

J'ai une élève qui s'est suicidée. Et là, j'ai été pulvérisée ! C'était ma deuxième, troisième année. Et là... là, ben je me suis fissurée de partout, les quelques... je ne vais pas dire certitudes, mais, les quelques points d'appuis que je m'étais fait à l'intérieur n'existaient plus. Je m'étais appuyée sur du vide, du rien. J'étais, j'avais...la grosse quarantaine [...] Entre le suicide de cette gamine et mon cancer, ma peur de mourir, ça a encore « appuyé sur l'accélérateur ». Ce qui est important c'est la vie. Et d'aller bien, et... et de se comment ? De prendre soin les uns des autres. Tout seul on ne peut pas.
[Enseignante coordonnatrice du DIJEN. EE55, p. 705].

La densité de la rupture constitue un « moment décisif dans la conception de soi » (Strauss, 1992a, p. 101). La réponse à ces événements traumatiques est la mobilisation des ressources disponibles pour renégocier, par une vision différente, la place de son action qui se décide dans ces turning points. Les épreuves ont engagé un processus parfois radical faisant vaciller les fondements de l'action pédagogique. La nouvelle identité professionnelle s'est construite dans un processus dynamique identitaire (Balleux & Perez-Roux, 2011), ainsi de l'enseignante de lettres devenue coordonnatrice du DIJEN. Les points de rupture s'identifient par un amont et un aval aux points de rupture. Les recompositions d'un travail de sociabilité constituent une mise en cohésion avec une conception de soi.

La sphère familiale a opéré des choix entre des dynamiques objectives et subjectives (Bidart, 2008) qui ont eu des conséquences significatives dans la carrière des femmes enseignantes. Le premier est relatif à la prolongation du statut de l'auxiliarat principalement pour des motifs domestiques (Cinquième partie, chapitre deux). D'autres bifurcations sont induites par le parcours professionnel du mari, l'inverse apparaît moins dans les récits. Très peu d'enseignants ont changé de métier ou d'orientation professionnelle pour satisfaire la demande de leur conjointe [EE66 ; EE74], en revanche, quelques uns ont changé de région pour suivre leur femme. Les effets d'une « domination masculine » (Bourdieu, 1998) se manifestent dans les conséquences des choix domestiques sur les parcours des enseignantes pour permettre au mari de finir ses études en faisant « bouillir la marmite » [EE60, p768]. Les temporisations de carrière, mises en disponibilité, changements de métier ont été les solutions alternatives choisies par les femmes pour ne pas entraver la carrière du conjoint : [EDE01, p. 121 ; EE05, p. 54, EE27, p. 318 ; EE28, p. 337 ; EE29, p. 356 ; EE30, p. 369 ; EE33, p. 415 ; EE43, p. 552 ; EE47, p. 602 ; EE56, p. 703 ; EE67, p. 881 ; EE75 p. 1 013]. Toutefois, des maris enseignants [EE16, p. 171 ; EE49, p. 614 ; EE56, p. 703 ; EE74, p. 989] ont accepté de suivre leur épouse à un moment donné, d'autres ont refusé [EE67, p. 882 ; EE75 p. 1 013]. Les bifurcations vécues par les couples apportent d'autres temporalités.

Les supports des bifurcations pour les enseignants ne sont pas nécessairement provoqués par des ruptures événementielles, elles sont balisées dans un parcours biographique. Les maturations peuvent être le résultat d'événements, d'occasions qui infléchissent les parcours professionnels. Avoir été maitresse d'internat, surveillante, lectrice à l'étranger peuvent orienter les choix professionnels. Les événements peuvent-être aussi de faible intensité et leur accumulation incurve les parcours professionnel dans la durée facilitant les changements de contexte. Les dynamiques identitaires se construisent au sein de transitions où l'enseignant conserve une unité de sens en mettant à l'épreuve « *des stratégies d'adaptation interrogeant le sens donné à ces changements* » (Balleux & Perez-Roux, 2011, p. 6). Les bifurcations « construites » passent par des transitions qui s'inscrivent dans les parcours d'enseignants devenus maîtres de stage dans un premier temps puis formateurs associé à l'IUFM, référent d'un IPR, enseignant associé dans un groupe de recherche.

Quelques enseignants conçoivent une possible réorientation vers des postes de direction d'établissements [EE07, p. 75]. D'autres ont amorcé la préparation au concours de chef d'établissement mais ne l'ont pas conduite à terme pour diverses raisons [EE49 ; EE65 ; EE73]. Une enseignante a envisagé la carrière de l'inspection [EE28], un ancien instituteur est devenu enseignant d'histoire et géographie [EE49]. En revanche, des enseignants ont refusé des postes de direction de SEGPA que l'institution leur a proposés [EE32 ; EE54], de devenir chargé de mission [EE59], formateur ou inspecteur [EE32]. Deux PEGC ont réfuté l'abandon de leur statut pour celui de certifié [EE22 ; EE58].

L'âge peut devenir un critère qui stabilise un enseignant à un moment donné dans sa carrière vis-à-vis de projets plus ambitieux. La bifurcation est reportée, cela peut concerner une mobilité verticale : poste de direction, ou une mutation dans un établissement à l'étranger [EE73, p. 884].

Mes enfants ont grandi, donc ça devenait plus compliqué... J'ai toujours l'idée de partir en outre-mer ou à l'étranger, j'attends de voir, parce que du coup, mes enfants font leurs études et il faut financer... Donc, c'est hors de question et j'ai demandé ma mutation cette année. L'année dernière je ne l'ai pas obtenue. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 810].

La mobilité horizontale est envisagée comme une solution alternative aux sollicitations trop éprouvantes. Dans le cas précis le conjoint accepte le projet de son épouse, mais ce sont les enfants qui sont rétifs aux changements professionnels de leur mère. Les bifurcations sont contraintes par de nombreux enjeux, domestiques, familiaux, personnels qui influent sur les choix des enseignants. Les changements sont inscrits dans les phases temporelles des

parcours, comme des possibilités envisageables, amorcées, en gestation ; parfois refusées accréditant le choix de rester dans l'établissement. Les bifurcations dessinent donc de nouvelles disponibilités temporelles. Toutefois, l'attachement aux élèves, aux équipes disciplinaires sont des composants qui concourent à demeurer dans le collège et actent d'une dépendance aux contextes de travail. Les affects attachés aux activités dans l'organisation du travail participent à la rationalité de la vie. (Bessin, 2010).

2 TEMPORALITES DANS LE METIER

Le premier métronome débute avec les activités conduites dans la classe qui rythment le cours, l'organisation cellulaire du métier en est un autre, le téléphone portable provoque l'incursion d'autres temporalités avec un « dédoublement du temps » que l'enseignant doit régler en situation. (Jaureguiberry, 2007).

Ma mère m'a appelé ! Attends, il est 8h10 là, et ta mère tu l'as vue il y a dix minutes, un quart d'heure ! : « Ma mère m'appelle ! » C'est incroyable ! Il y a des gamins ils peuvent plus décrocher du téléphone et si on confisque le téléphone on a l'impression qu'on leur « arrache un œil » hein ! [Enseignant d'EPS. EE16, p. 175].

Les temporalités au plus près de l'enseignant donnent un rythme au métier, d'autres sont plus lointaines et diffuses. L'âge est un marqueur temporel, reconfigurant les temporalités professionnelles et personnelles : retrait de dispositifs internes ou externes, révision d'une position de leader dans les équipes disciplinaire ou dans les projets. L'investissement ou le retrait échoit aux acteurs dans les nombreux cycles de la vie professionnelle. Afin de se prémunir d'une fatigue trop importante, les temps partiels sont des solutions alternatives acceptables pour se maintenir au travail. Elles ont pu être choisies dès l'entrée dans la carrière [EE21], faisant suite à des événements familiaux [EE67] (naissance, distance au lieu de travail) ou par les épreuves personnelles [EE22 ; EE28]. La disparition de la CPA permettant la réorganisation du temps est regrettée lorsqu'elle est mentionnée dans les entretiens [EE17, p. 193 ; EE39, p. 485 ; EE77, p. 1 076].

La longue présence dans le collège permet une meilleure connaissance des « niches d'établissement » qui sont, comme nous l'avons décrit, des temps de ressource. Une enseignante d'EPS signifie ces prérogatives.

Alors ça par contre je peux vous le dire ! Ah oui ! Bien sûr ! Il y a des personnes qui sont des « Titans », qui sont là depuis des années et qui n'ont jamais, jamais, jamais, jamais, parce qu'ils savent très bien ce qui les attend ! Ils sont aux prises de décisions ! [...] Qui fait qu'on est un peu... pas meurtrie, mais quand même, bien abîmée [...] Ah ouais ! Ah oui, oui, oui... Ah oui ! Chaque année qui passe, moi si on me donne des bonnes classes, en tout cas des

élèves pas bougeons, l'emploi du temps que tu veux, je re-signe pour vingt ans, maintenant !
[Enseignante d'EPS. EE40, p. 515-516]

Les dispositifs internes sont des objets de tractation entre enseignants, dans l'équipe pédagogique. Certains chefs d'établissement, pour des raisons qui leurs appartiennent, se dessaisissent de ces conflits laissant aux acteurs leurs propres arbitrages. La temporalité dans le métier s'organise aussi dans les temps de repos, dans le choix des « bonnes classes ». Les enseignants, même en fin de carrière, peuvent être affectés par les interactions, les épreuves qu'ils vivent dans ce qu'ils conviennent d'appeler les « classes difficiles ». Elles sont parfois des marquages temporels singuliers, la semaine pouvant s'appréhender dans un « avant » ou un « après » l'intervention dans telle ou telle classe.

2.1 Temps partiels et heures supplémentaires

Le choix du temps partiel permet les conciliations entre vie personnelle et professionnelle, le rapport à la présence au travail est modifié et constitue une première bifurcation. Les données statistiques de la DEPP donnent pour l'année 2014-2015 le taux de temps partiel de 10,1% pour l'ensemble des agents, dont 13,6% sont pris par les femmes et 5,3% par les hommes. La nature du statut à une incidence en ce qui concerne les temps partiels pris par les enseignantes, 10,8% pour les agrégés, 13,4% pour les certifiés, 8,7% pour les PLP et 18% des enseignantes exerçant en collège dans les disciplines générales sont à temps partiel.²⁰⁶ La réduction des horaires d'enseignement dépend des lieux d'exercice pour les certifiés. La progression dans la carrière est inlassablement plus faible pour les femmes comme l'indique l'accès à la hors classe et la promotion à la liste d'aptitude des agrégés (Jarty, 2010). Elle peut s'expliquer par l'emprise du domestique dévolue encore aux femmes, mais aussi par le statut de la profession exercée par le conjoint qui nécessite parfois un moindre investissement.

Les temps partiels de l'ensemble de la population sont majoritairement effectués par les femmes, sept au total (8,9 %) et deux hommes (2,5%). Lorsque la focale se réduit au groupe des 55 ans plus, c'est celui qui rassemble la plus grande proportion : quatre femmes et deux hommes. L'avancée en âge concentre pratiquement la totalité des temps partiels, toutefois, il ne semble pas pour la population étudiée, que la réduction du temps de travail soit une modalité pour se prémunir de la fatigue. La diminution des horaires est assez peu représentative pour ce groupe d'enseignants en fin de carrière, nous ne pouvons comparer ces

²⁰⁶ Bilan social 2016. MEN-DEPP: Les enseignants du secteur public en 2014-2015, p. 273.

résultats aux données de la DEPP, l'effectif de la population n'est pas significatif quantitativement. Nous constatons seulement une proportion des temps partiels inférieure à la moyenne nationale pour les certifiés en collège en ce qui concerne la population enquêtée.

Un enseignant de SVT a réduit la charge de travail induit par l'éloignement du domicile [EE76], la préservation de soi à l'égard de la fatigue a été une stratégie posée dès le début de carrière.

Au début je voulais un temps partiel [...] Je voulais pas un temps plein, c'est pour ça que j'ai tenu ici jusqu'à mon âge. [Enseignante d'anglais. EE21, p. 245].

La naissance des enfants a engagé une diminution qui s'est prolongée tout au long la carrière [EE29, p. 358], la journée hebdomadaire libérée permet de faire les préparations. La difficulté des contextes d'enseignement a nécessité pour deux enseignantes une diminution de la présence élèves [EE39, p. 498 ; EE40, p. 510 ; EE47].

Des accidents vasculaires ont imposé une réduction du temps de travail, l'environnement très éprouvant d'une classe de SEGPA et le manque de ressource, tant personnelle que collective, a provoqué une période de souffrance pour un PEGC de lettres-musique se concluant par des arrêts longue maladie.

J'ai eu deux gros soucis de santé, qui m'ont fait reprendre à temps partiel, dont un AVC. [PEGC lettres-musique. EE22, p. 261 ; EE28, p. 342].

La préservation de soi passe par le retrait, les aménagements internes, la réduction du temps de travail ; néanmoins, certains enseignants augmentent leurs horaires et la charge de travail pour satisfaire des besoins spécifiques.

La difficulté des environnements supposerait une faible consommation d'heures supplémentaires comme le suggère une enseignante [EE47], l'accroissement des horaires est au croisement de deux logiques. L'une est fonctionnaliste, celle des chefs d'établissement soumis à la DHG et au bon fonctionnement de leur établissement, l'autre utilitariste concerne les enseignants souhaitant accroître leur rémunération. L'examen de cet objet particulier, malgré sa rationalité révèle d'enjeux complexes. Les enseignants, pour la grande majorité, font quelques heures supplémentaires (une à deux). Les « anciens » plus installés peuvent devenir de « gros consommateurs » permettant d'augmenter très substantiellement le salaire [EE10, p. 111 ; EE50, p. 635 ; EE58, p. 748]. Les suppléments horaires concernent souvent les « niches d'établissement » que sont les dispositifs internes d'accompagnement : études, soutien, projets, ateliers, orchestre, dédoublements divers, le choix des classes plus « faciles ».

Les dispositifs internes, très utilisés en éducation prioritaire, l'intervention dans des classes particulièrement difficiles peuvent être assimilés à des « microtemporalités ».

L'acceptation des heures supplémentaires dans les contextes difficiles est un positionnement individuel. Certains refusent les heures supplémentaires par principe [EE28, p. 341], d'autres ne font que l'heure exigible pour faciliter l'organisation administrative des enseignements et se préservent de disputes éventuelles avec le chef d'établissement. Les politiques de pilotage d'établissement influent toutefois sur la consommation des heures supplémentaires. Le positionnement, face à la demande du chef d'établissement, par l'acceptation ou le refus échoit à l'enseignant. Des disciplines sont consommatrices de ce volant d'heures comme en EPS [EE40, p. 510] et provoquent selon la politique de pilotage du collège une consommation importante [EE01, p. 14]. Les sollicitations du chef d'établissement peuvent concourir à un malaise lorsqu'une enseignante ne souhaite pas réaliser d'heures supplémentaires au regard de sa fatigue :

On est plus ou moins obligé de faire des heures supplémentaires, on a une pression pour prendre *les heures supplémentaires et ça je trouve qu'en milieu, difficile comme ça, ça ne devrait pas exister. Et j'étais très, très, très fatiguée, extrêmement fatiguée, je passais tous mes week-ends à travailler, à travailler, chez moi c'était ce que je faisais et bon, je n'ai plus voulu faire ça !* [Enseignante d'anglais. EE47, p. 607].

Les enseignants en fin de carrière font par exemple des heures supplémentaires pour obtenir un dédoublement de classe, l'accord dépend des possibilités d'organisation (disponibilité des salles, accord des collègues), le compromis est souvent provisoire. [EE19, p. 220]. La remise en cause par un nouveau chef d'établissement de pratiques « installées » permettant l'amélioration des émoluments, engendre parfois des conflits dans le collège, voire des épreuves professionnelles.

Le chef d'établissement voulait tout raser, les structures ! C'est-à-dire, mettre les gens devant les élèves, avec des classes et des cours bien précis, donc raser tout ce qui était...ne plus payer en heures supplémentaires, pour gagner un petit peu d'argent sur la DHG! Il y a eu une manifestation terrible ! Où il a accepté de reconduire mais je crois qu'il ne connaît pas encore le, la... comment dire ? Le fonctionnement des structures pour pouvoir en parler, et pour pouvoir évaluer, tout au moins ! [Enseignante de SVT. EE10, p. 105].

La remise en cause des suppléments financiers dont certains enseignants bénéficient provoquent des mécontentements. [EE71, p. 940]. Les « niches d'établissement » sont significatives d'enjeux complexes qui associent reconnaissance individuelle ou collective mais aussi d'un statut domestique établi par la longue présence.

Cependant, le maintien du plaisir au travail passe aussi par l'extension des horaires, indépendamment des avantages pécuniaires.

Le principal adjoint m'avait enlevé des heures d'EPS pour mettre en projet, j'ai dit : « Non, je veux le faire en plus, je veux garder mes heures d'EPS ! » Donc hier j'ai fait danse avec des ballons, ils m'ont fait des créations extraordinaires, c'est riche aussi ! Je n'ai pas envie de laisser ça ! [Enseignante d'EPS. EE20, p. 234].

L'utilisation de ces heures supplémentaires s'accordent aussi à l'âge, la fatigue occasionne des modifications de positionnements, les enseignants qui ont été des consommateurs les limitent ou arrêtent les dépassements horaires.

Voilà, donc je voulais « lever le pied » petit à petit, parce que mon salaire, avec tout ce que je faisais, les heures supplémentaires, j'arrivais presque à le doubler quoi. Et si on va jusqu'à la retraite comme ça et que l'année d'après on est à la retraite, avec un demi salaire et les impôts et tout. [Enseignant de technologie. EE58, p. 748]

L'illusion première serait de croire que les environnements éprouvants de l'éducation prioritaire soustrairaient les enseignants de l'utilisation d'heures supplémentaires. C'est en partie inexact. Les chefs d'établissement s'accordent sur les moyens dont ils disposent et les délégués du préfet confirment ce point. Un avis conforté par les enseignants qui s'investissent dans les projets. La documentaliste du collège Mont Rouge est une observatrice privilégiée dans l'établissement. [EE05, p. 61]. L'engagement, la distance aux programmes, la centration sur l'élève et ses besoins favorisent l'emploi de ces heures supplémentaires. Il s'agit d'un positionnement d'équipe ou individuel, localisé au collège et aux logiques d'intervention des acteurs. La professionnalité autorise, par la maîtrise d'événements perturbateurs contingents au métier, la réalisation d'un service horaire plus important. Les attributions de moyens supplémentaires par l'institution permettent la mise en œuvre de dispositifs internes qui allègent le travail et consomment des heures. La pondération des services de 1,10²⁰⁷ (soit 16h00 devant élèves) n'est pas nécessairement utilisée, selon les dires des chefs d'établissement, pour l'allègement de la charge de travail et engendre, selon les contextes, un accroissement des revenus. La mesure concerne les établissements classés REP et REP⁺ et les services d'enseignement uniquement. Les principaux syndicats d'enseignants soutiennent que les modalités d'utilisation du temps libéré par cette mesure appartiennent aux enseignants, ceux-ci feront des choix selon leurs propres intérêts.

2.2 Retraits et tentatives pour bifurquer

La spécificité des publics de l'éducation prioritaire et les rapports compliqués à l'école peut concourir à des pratiques enseignantes de désengagement. Le retrait apparaît aussi, pour

²⁰⁷ Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré. Circulaire n° 2014-077 du 4-6-2014 - Refondation de l'éducation prioritaire.

quelques enseignants, dans les activités de classe. L'engagement se modifie, pour certains enseignants, avec l'âge et l'approche de la retraite, souvent motivés par une fatigue plus prégnante. Le fluage occasionne une déformation constante des corps, la charge de travail apparaît plus lourde et les enseignants se désengagent d'activités qu'ils estiment satellitaires au regard du cœur du métier : la centralité est donnée à l'élève. La primauté est instituée par de nombreux enseignants sur le plan pédagogique, éducatif [EE31, p. 390 ; EE40, p. 507 ; EE49, p. 620 ; EE58, p. 740]. L'abandon des fonctions de secrétaire du foyer, de coordonnateur de l'équipe disciplinaire, de secrétariat du brevet sont envisagés comme autant de possibilités de retraits ponctuels ou permanents. Les temporalités professionnelles se réorganisent dans les fins de carrière par un décrochage dans les structures administratives et pédagogiques.

Je fais beaucoup moins de sorties, beaucoup moins de projets aussi... Je laisse les jeunes le faire. Je ne fais plus partie du conseil d'administration, j'ai laissé des choses.
[Enseignante de lettres. EE70, p. 934].

Certains enseignants trient les lieux de désengagements, conservant ce qu'ils estiment encore proche du cœur du métier, ils se désengagent du conseil d'administration mais conserve leur présence au conseil pédagogique. [EE72, p. 967]. Le désengagement concerne aussi les activités périscolaires, le soutien. La fatigue, l'usure voire l'épuisement entraînent parfois le recul de fonction comme professeur principal pour le recentrage sur les activités de la classe.

Je ne suis plus prof principal, je fais plus de projet, j'ai fait plein de projets, j'y crois plus, non plus. J'ai plus la force de faire plus... Voilà, je fais que mes cours, voilà !
[Enseignant de mathématiques. EE64, p. 839].

Les dysfonctionnements au sein de l'équipe pédagogique, par l'attribution des « bonnes classes » entre collègues provoquent des retraits ponctuels.

Il y a des années où je sais que je vais me préserver et puis je vais attendre que la motivation revienne et puis de nouveau, redemander à être prof principal. [...] S'ils sont d'une année sur l'autre, parce que tout dépend des classes que vous avez eues... Une année où vous avez eu des classes pénibles, l'année d'après vous avez envie de vous reposer.
[Enseignante d'EPS. EE40, p. 514]

La fatigue, l'usure, le fluage, voire l'épuisement laissent envisager des bifurcations pour des établissements hors éducation prioritaire. Néanmoins, certains enseignants restés en éducation prioritaire expriment une « saturation », d'avoir suffisamment donné du temps et de l'énergie aux élèves des banlieues et à l'institution. Les transitions génèrent des périodes instables, elles se situent dans un présent, celui de l'enseignant en éducation prioritaire, et visent un futur perçu émancipateur par les horizons qui se laissent entrevoir. (Boutinet, 2014). L'enseignant

en fin de carrière aspirant à des conditions de travail plus clémentes, n'est plus tout à fait dans son collège, il est déjà un peu ailleurs.

La population des 54 ans et moins est la plus affectée par les départs. Les entretiens mentionnent quelques tentatives de bifurcations qui ont été envisagées pour quitter l'enseignement, mais elles n'ont pas été toujours concluantes. Le retour au collège a pu accentuer un désappointement.

Des enseignants font des demandes de mutation, les déposent ou les garde [EE15], partent, reviennent dans les environnements de l'éducation prioritaire [EE06]. Les raisons sont multiples, elles sont parfois motivées par l'usure constituée par plein de « petits détails » [EE75, p. 1 027], les combats quotidiens qui font douter à un moment de la carrière du sens du métier. La fatigue est rythmée par les scansions temporelles, qu'elles soient saisonnières, en hiver quand il « fait noir. » [EE15, p. 165], trimestrielles, annuelles ou cycliques la carrière. L'institution propose parfois une bifurcation à un enseignant qu'elle estime en difficulté ou fatigué, mais le sens profond du rôle social qu'un professeur s'attribue est premier et dépasse la fatigue en le faisant rester dans le collège.

Je voulais voir autre chose, on m'avait dit... et puis l'inspecteur m'avait dit : « Ce serait bien que vous partiez voir ailleurs. » Donc j'ai fait la demande et quand la liste est arrivée pour la signer, je ne sais pas, eh bien j'ai refusé de signer ! [...] Eh bien, ce que j'avais dit à l'inspecteur au début, c'est un peu prétentieux, tant pis, même si je sauve deux élèves dans une classe, si je leur apprends quelque chose eh bien, c'est plus rentable que d'aller travailler ailleurs. Je ne sais pas si, vous connaissez le sixième [Il parle du sixième arrondissement], mais d'aller enseigner au collège Mirabeau, ils n'ont pas besoin de moi ! Ils ont pas besoin, ils n'ont pas besoin de moi. Ils ont des problèmes, un gamin a des problèmes à l'école, il prend des cours particuliers et il s'en sort. Et là j'ai l'impression de servir à quelque chose, voilà ma motivation c'est ça en fait. [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 628].

Les aspects subjectifs du métier inspirent des questionnements, hésitations et sont les parts latentes qui émergent lors d'événements ou de rencontres particulières. Dans l'extrait proposé, l'idée du départ est bien évoquée, mais l'utilité, le sens de l'action, les valeurs sont les déterminants qui l'emportent et les acteurs « n'y renoncent pas aisément » (Grossetti, 2004, p. 88). La référence à la réussite quantitative de quelques élèves « même si je sauve deux élèves » indique la tension entre le préceptorat et le professorat, entre réalité du travail et idéal prescrit, entre « idéaux professionnel et réalité des pratiques » (Perez-Roux & Lanéelle, 2013, p. 33). Il est bien évident que les enseignants souhaitent « sauver » et faire progresser tous les élèves. [EE66, p. 872]. L'usure prend racine dans l'empêchement d'un idéal prescrit qui érige la réussite de tous les élèves par ceux qui ne connaissent pas la réalité du travail. Les

actes manqués marquent un moment ponctuel de désillusion que le travail recouvre jusqu'au jour où le processus de demande de mutation sera concrétisé.

La labellisation, notamment au collège Desmathieu, a pu provoquer le départ d'enseignants de mathématiques, c'est le sens du discours d'un délégué syndical qui s'est opposé au classement en ECLAIR. L'arrivée d'un chef d'établissement a correspondu au départ de tous les enseignants en fin de carrière du collège Charles Duffon sans qu'une causalité puisse être démontrée entre la concomitance des mutations et l'installation du principal. En l'occurrence, plusieurs événements ont marqué le collège : la fusion, la rénovation, la succession de plusieurs personnels de direction sur une période brève, mais aussi la saturation des contextes d'enseignement.

3 CYCLES PROFESSIONNELS ET CIVIQUES

Les enseignants en fin de carrière ont des préoccupations relatives aux coûts des cursus universitaires de leurs enfants nécessitant des moyens financiers supplémentaires [EE13, p. 13]. La solidarité intergénérationnelle incite des enseignants à prolonger l'activité professionnelle ou à faire des heures supplémentaires [EE19, p. 220] occasionnant plus de fatigue.

Moi cette année, c'est ce que je constate, je ne sais pas si c'est l'âge ou de faire plus d'heures, je rentre chez moi, comme je fais des journées de six heures ou sept heures, je rentre chez moi je suis lessivé ! Je lis mon journal au bout de deux minutes je dors, je m'endors.

[Enseignant de technologie. EE19, p. 222].

Les temporalités se construisent dans la carrière et les parcours professionnels sont significatifs de ces changements, les enfants grandissent ils requièrent moins d'attention. La disponibilité que libèrent les tâches domestiques est investie auprès des collégiens.

Mes enfants grandissant, j'ai un fils qui est en terminale maintenant, donc il me laisse plus de temps maintenant, donc l'énergie que je dégage de la maison, je la remets ici.

[Enseignante d'anglais. EE25, p. 301].

Comme nous l'avons indiqué l'enthousiasme de la découverte du métier a correspondu à la création des ZEP en 1981. L'engagement professionnel a pu déborder sur la vie personnelle.

Quand on est entré en ZEP, dans les années 80 où il y a eu... On a fait plein de trucs, avec des copains, on était une douzaine, on a fait plein de trucs !

[Enseignant d'histoire géographie. EE17, p. 185].

Les engagements périscolaires ont perduré dans la carrière provoquant des ajustements temporels, les enseignants qui se sont trop investis ont dû se libérer d'actions pédagogiques.

Au collège Charpentier. j'ai appris aussi qu'il fallait se désengager un peu des activités périscolaires un peu, pas en faire autant, parce que ça usait. Parce que moi à Terron, un week-end sur deux je partais en montagne avec des gamins dans un projet PJJ²⁰⁸. Moi j'ai beaucoup donné ! [Enseignant d'histoire géographie. EE35, p. 438].

Cependant, des enseignants en fin de carrière constatent avec amertume ne pas s'être assez impliqués dans l'éducation de leurs enfants

Et puis voilà, je vous le dit, je ne me suis pas occupée suffisamment de mes enfants comme j'aurais dû le faire. [Enseignante d'anglais. EE63, p. 811].

Le travail peut altérer d'autres espaces et la fin de carrière peut faire surgir les déséquilibres d'un métier « impossible », la mobilisation intellectuelle et l'implication personnelle requièrent investissement et engagement. Les femmes d'enseignants n'ont pas toujours un regard complaisant sur un métier chronophage qui empiète sur le quotidien et la famille. La préoccupation et la disponibilité accordées à leur profession est jugée trop importante par les conjointes [EE17 ; EE35, p. 448 ; EE77]. Les enfants peuvent adopter une attitude similaire et jurent « qu'ils ne feront jamais prof ! » [EE62, p. 808 ; EE63, p. 823]. De nouvelles modalités avec le départ des enfants, la venue des petits-enfants ou le vieillissement des parents réorganisent les espaces entre le travail et la vie privée. Les choix sont très ouverts en fonction des enseignants et de leur situation personnelle et professionnelle, oscillant entre un investissement renouvelé ou inversement, à la priorité données aux attentes familiales et personnelles. Les années ne se ressemblent pas, la fatigue, l'usure s'apprécient aussi en fonction de différents arbitrages que l'enseignant en fin de carrière a pu faire, selon le type de classe, les projets.

Soit on fait ça de manière périodique et on se donne des temps où on s'investit et d'autres où on relâche quoi. On mène ça comme une carrière d'athlète de haut niveau. Donc du coup, moi c'est le parti que je prends. Il y a des années où je sais que je vais me préserver et puis je vais attendre que la motivation revienne et puis de nouveau, redemander à être prof principal. [Enseignante d'EPS, EE40, p. 515].

Les individus s'engagent selon différents cycles d'engagement entre la vie privée et vie publique, les déceptions qui appellent non pas à la « nature humaine pour expliquer la déception, mais de rapporter celle-ci à des aspects spécifiques de la structure et du développement économique » (Hirschman, 2013, p. 28). Les enseignants ne se distinguent pas

²⁰⁸ : Au quotidien, les professionnels de la Protection judiciaire de la Jeunesse mènent des actions d'éducation, d'insertion sociale, scolaire et professionnelle au bénéfice des jeunes sous mandat judiciaire, pénal ou civil, et de leur famille. Source : www.justice.gouv.fr/la-dir-de-la-protection-judiciaire-de-la-jeunesse-1.

en cela des autres salariés. Ils aspirent au confort, à une tranquillité dans leur vie personnelle et professionnelle, comme tout un chacun. Un enseignant d'histoire et géographie le constate avec une certaine autodérision le lent glissement vers la matérialité des choses.

Je me suis marié, j'ai des pantoufles, un chien et... c'est la réalité en plus j'ai mon chien... j'ai... il y a plein de bêtises comme ça qui... qui font qu'on s'embourgeoise et qu'on a moins le goût à passer le samedi soir... à discuter [...] je pense que ça c'est un truc qui fait voir qu'on vieillit... Ouais, ça c'est clair... Pour moi le temps qu'on passe dans le, dans la... dans la masturbation pédagogique. [...] Je pense que maintenant on va directement à l'essentiel et que parfois on va passer par-dessus l'épaule et qu'on se dit : « OK ça on en a parlé vingt fois... » [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 444].

L'embourgeoisement des enseignants a déjà été observé en son temps (Baudelot, Establet & Malemort, 1975) par le rapport aux biens de consommation et au patrimoine. A contrario, quelques enseignants militants ont répondu diversement aux engagements dans la vie publique sur le plan politique.

Le refus.

A une époque j'aurais pu avoir un détachement à la mairie de Blaçat, j'ai pas forcé. Le seul moment où j'ai un peu forcé les choses c'est pour ma situation syndicale, où là, je suis allé un peu jusqu'au bout de ma démarche. [...] La mairie de Blaçat voulait faire quelque chose autour du mouvement ouvrier, un centre sur à la fois l'histoire du mouvement ouvrier et moi c'est un sujet qui m'intéresse beaucoup et il recherchait quelqu'un qui puisse animer [...] c'était arrivé jusque sur moi, mais je n'ai pas suivi.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 15].

L'acceptation.

Je suis aussi très engagé dans le militantisme associatif d'abord et depuis quelques années dans monde politique, la vie politique puisque je suis adjoint et conseiller municipal dans ma commune » [Enseignant documentaliste. EE38, p. 474].

Le seuil de la retraite se profilant les interrogations émergent au regard de temporalités nouvelles. La cessation d'activité est bien une bifurcation par l'irréversibilité du choix qu'elle engendre et par la méconnaissance de ce qu'elle va donner à vivre pour les individus. Certains enseignants envisagent la retraite avec le prolongement d'un engagement dans la vie associative ou militante (Fillieule & Mayer, 2001) toujours au service de l'éducatif.

Après, la retraite si je continue à faire du français et autre ce sera, voilà, ce sera aider les, les... les enfants à réussir, c'est surtout ça maintenant alors qu'avant c'était plus faire des cours de sport et tout, alors que là, c'est plus ciblé, je pourrais faire... ne plus faire de sport et faire autre chose du moment que je m'occupe des enfants. [Enseignante d'EPS. EE20, p. 239].

Il ne s'agit pas de continuer à endosser une stature de professeur, mais par l'expérience acquise dans la sphère professionnelle de prolonger une relation différente aux enfants. L'action professionnelle adopte l'allure d'une action publique où les enjeux ne sont plus au service de l'institution scolaire mais de l'enfant.

Je vais travailler avec les collègues de maternelle, avec des enfants qui ont du mal dans l'acquisition du langage. Et je me dis, ça j'aimerais bien le faire après, voilà.
[Enseignante de lettres. EE67, p. 888].

L'idée même de la retraite envisage une rupture générationnelle, la cessation d'activité est une bifurcation par l'acquisition d'un « statut » social différent : devenir inactif par le travail (Guillemard, op.cit). L'abandon du métier acte de la disparition de la variété des âges dans le milieu professionnel qui a fait la richesse des échanges entre les générations.

Je vais même vous dire une chose, d'avoir eu des collègues jeunes tout le temps, j'ai l'impression que ça m'a maintenue jeune ! Vraiment et je ne me vois pas vivre à la retraite, je vais avoir des activités forcément, c'est qu'en fait je ne vais plus avoir des gens autour de moi qui sont jeunes ! Je vais me retrouver avec des retraités comme moi, ça me fait bizarre quoi.
[Enseignante de lettres. EE29, p. 366].

La découverte d'un espace différent : « être à la retraite sans être en retrait » pose la distinction entre un statut déterminé par le travail et la déstandardisation attribuée par la perte du métier ; les retraités sont de plus en plus actifs. (Van de Velde, 2015). La retraite pour les enseignants en fin de carrière est évoquée comme un processus dynamique plutôt qu'en termes de statut. Les contraintes professionnelles s'estompent au seuil d'un « tournant biographique » avec la possibilité de réaliser ou de prolonger ce qui a été en latence (Négroni, 2010) durant le parcours professionnel. De nouveaux modèles culturels se consolident ou sont à envisager, Claude Dubar définit ce processus comme le « devoir d'être soi ».

Parce que là je commence à penser à la retraite, parce que là, ça doit être dans un an... et jusqu'à maintenant je faisais la maligne en disant : [...] Oh là, jusqu'à maintenant ça allait très bien. [Enseignante de lettres. EE70, p. 936].

La forme récursive des engagements et désengagements dans le travail est d'abord individuelle, liée à la fatigue, l'usure, le fluage. L'organisation cellulaire rythme le quotidien, matrice le métier. La spécificité dans l'organisation du travail enseignant contractualisé est sa répétition hebdomadaire, annuelle. La réitération devient la matrice d'autres temporalités qui s'accorde aux temps scolaires. L'enseignant est un homme « pressé » par le temps ; la vitesse devient une contrainte imposée dans les environnements de travail. L'accumulation des tâches et leur réalisation gauchissent les activités que l'enseignant doit malgré tout satisfaire : finir le cours, le programme, assurer le soutien, rencontrer les parents. L'abondance des activités est associée à l'insatisfaction de répondre aux demandes institutionnelles dans les contextes de travail de plus en plus tendus. Le désajustement crée de la souffrance à l'origine de microcycles d'engagements ou de retraits. Les effets de l'âge apportent d'autres temporalités : temps partiels, refus des heures supplémentaires, retrait de différents dispositifs. Les

bifurcations et les cycles temporels sont-ils ordonnés dans le temps ; adoptent-ils une linéarité orientée ? En d'autres termes, les enseignants débutent plutôt leur carrière dans les environnements difficiles pour terminer dans des contextes moins éprouvants. C'est souvent vrai, mais des singularités dont il faut tenir compte prennent des tournures inversées comme nous l'avons décrit.

CONCLUSION

Les bifurcations analysées à propos des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire sont comme ailleurs associées à des événements ou des épreuves qui surgissent dans la vie des individus. Les circonstances produisent parfois des turning point (Abbott, 2010) issus de ruptures biographiques (accidents, maladie) instituant un « avant » et un « après » l'événement. Les épisodes aléatoires entraînent des inflexions et modifient sensiblement la vie des individus. Ils sont, pour une part, des processus construits dans une temporalité plus longue, une courbure sur une toile de fond où l'origine événementielle est plus difficilement observable, c'est le cas par exemple du changement de fonction lorsqu'un enseignant devient chef d'établissement, formateur associé. Une contingence peut être un point de départ mais aussi le résultat d'une longue maturation.

Les bifurcations sont à considérer en tant que processus dans les cycles de vie des enseignants, début, milieu ou fin de carrière, dans les aspirations au bonheur privé communes aux individus ou à l'engagement dans l'action publique. Les environnements de travail constituent la trame des inflexions professionnelles, les effets de l'âge impriment sur les corps des caractéristiques singulières qui font apprécier le métier diversement. La distanciation et l'expérience reconsidèrent la vision du métier encore soutenue par un idéal, et par voie de conséquence d'engagement ou de retrait dans l'organisation du travail (temps partiel, heures supplémentaires). Les échappatoires s'organisent le plus souvent autour d'une mobilité horizontale, plus rarement verticale. Le changement de métier est rarement envisagé, il n'apparaît que deux fois [EE39 ; EE44] Cependant, les tentatives avortées de mutation sont les signes d'un attachement, parfois très fort, aux contextes de l'éducation prioritaire mais aussi d'un questionnement sur le sens que peut prendre l'action dans un autre

environnement de travail. Les ruptures, courbures, bifurcations se déroulent donc de façon diachronique (approuvées) ou synchronique (éprouvées). Les deux se combinent et ne sont pas exclusives l'une de l'autre au sein de cadres temporels hétérogènes et pluriels. Les autres significatifs (Mead, 2006), de ces autres qui occupent une place importante dans les décisions personnelles d'orientation ou de stabilisation, sont par leurs effets objectifs ou subjectifs des composantes de premier plan dans la carrière professionnelle.

Les environnements de l'éducation prioritaire sollicitent plus fortement les enseignants en fin de carrière et semblent provoquer, avec l'âge, des bifurcations qui sont engagées, parfois reportées, ou en latence.

Nous proposons un tableau synthétisant les différentes bifurcations en fonction des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire de la population enquêtée.

CATEGORIES	BIFURCATIONS EVENEMENTIELLES : ÉPROUVEES	BIFURCATIONS CONSTRUITES	BIFURCATIONS HORIZONTALES	BIFURCATIONS PROPOSEES ET REFUSEES
Les PLP masculins uniquement et les enseignants concernés par les accidents.	Accidents de travail réorientant des PLP masculins Accidents provoquant des changements d'orientation professionnelle pour les enseignants concernés			
Les enseignants occupant des fonctions de formateurs associés à l'IUFM, au CARIP.		Construction d'un parcours professionnel singulier. Intégration momentanées dans d'autres structures		
Des enseignants sollicités par l'institution pour devenir personnel de direction, inspecteur, formateur.		Accepter d'être formateur à temps partagé à l'IUFM - ESPE. Être un formateur référent choisi par l'IPR de la discipline.		Refus d'une nouvelle orientation professionnelle. La centralité est donnée à la transmission et aux élèves et pas à l'administratif.
Les enseignantes et les enseignants concernés de la population	Les épreuves personnelles : (confrontation au : divorce, maladie grave, suicide) réorganisent le métier Chômage La suppression d'une SEGPA, d'une classe obligent à muter. Passer du statut d'universitaire à contractuelle dans un collège REP ⁺	Passer de formateur IUFM à enseignant surnuméraire en REP ⁺ Suivre le conjoint et quitter son établissement. Retour des territoires ultramarins. Changer de métier pour devenir enseignant.	La fatigue, l'usure, parfois l'épuisement conduisent au changement de collègue. « Avoir suffisamment donné. » pour ces publics. Enseigner dans un autre contexte, revenir aux fondamentaux de la discipline.	La peur de quitter un environnement connu. Les élèves en difficulté, le sentiment d'utilité. L'attachement aux dispositifs qu'ils ont créés. L'équipe pédagogique. Être un prof âgé qui arrive dans une nouvelle équipe.
Cas particuliers	Des enseignantes principalement ont fait des demandes de mutation mais ne les ont pas déposées. Bifurcations engagées et annulées.			

Tableau n°21 Types de bifurcations rencontrées des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire

CHAPITRE 3
L'ÉPREUVE PROFESSIONNELLE COMPOSANTE DU
CHOIX DE DÉPART OU DE LA STABILISATION

Les épreuves professionnelles sont des composantes incontournables du travail enseignant et plus spécifiquement pour ceux qui travaillent dans les collèges en éducation prioritaire. Elles sont contingentes à l'indétermination des situations de classe, d'établissement et se déploient aussi à l'extérieur de l'enceinte du collège. Les implications partenariales, nombreuses et diverses, engagées avec des organisations hors Education nationale sont des objets de renégociations puisque les normes scolaires, extraites de leur cadre d'application courant, se trouvent parfois remises en cause et malmenées. La recherche d'un accord entre les intervenants et les organisations disparates constitue des épreuves professionnelles par la recherche de la légitimité. Les collèges de l'éducation prioritaire constituent le versant éducatif des politiques de la ville et les enseignants en fin de carrière par leurs implications multiples sont confrontés aux problématiques qui complexifient les interventions. L'épreuve professionnelle est d'abord abordée individuellement dans une organisation, ici scolaire, bien que l'inverse soit aussi possible. Toutefois, « les individus abolissent la distinction entre système et existence » (Martuccelli, 2006, p. 24) au sens que l'épreuve vient percuter les enseignants dans les situations de travail ordinaires et qu'elle s'origine au contact d'autres individus, appartenant eux aussi à des organisations sociales. Les épreuves vécues dans la sphère privée migrent au travail et peuvent l'altérer par les préoccupations que l'enseignant transporte avec lui. Au contraire, par la régularité et les exigences qui lui sont constitutives, le travail peut être aussi envisagé comme un support permettant de se tenir de l'« intérieur » et de puiser la ressource pour oublier. Le travail par sa double nature éprouve à son contact les individus mais console par l'engagement et le plaisir qu'un enseignant peut y trouver.

Dans notre enquête plusieurs types d'épreuves apparaissent. La résolution la plus commune est l'accord entre les êtres ; toutefois, les métaphores polémologiques émergent des entretiens, faisant allusion à l'affrontement : « aller au front », au « combat », ne « pas baisser les bras ». Il ne s'agit pas d'un corps à corps, mais d'un face à face, de faire face à l'événement. Les enseignants en fin de carrière qui vont à l'épreuve dans les situations courantes ont confiance dans la stabilité du cadre d'intervention, confiance dans leurs ressources et dans la maîtrise du risque. « *La confiance s'apparente alors autant à un but qu'à un moyen de l'agir* » (Soulet, 2003, p. 180) dans une configuration où la stabilité est établie par les routines et l'instabilité par le probable.

Cependant, la fuite est évoquée avec deux origines différentes : interne et externe à l'établissement. L'une, interne, est le départ envisagé du collège [EE06, p. 68, EE11, p. 126] pour

un autre hors éducation prioritaire, l'autre s'organise autour du surinvestissement, tout est donné « pour le métier » [EE48, p. 610] afin d'oublier des épreuves personnelles et familiales [EE02, p. 32]. Le métier tient la personne « debout » [EE18, p. 211] en devenant la « colonne vertébrale » [EE06, p. 65 ; EE56, p. 704]. La fuite du collège est envisagée dans un autre entretien, mais l'attachement à la communauté de travail a été plus fort, et a fait rester l'enseignant pour ne pas « quitter le navire » [EE77, p. 1 069]. La partie subjective du travail est à considérer comme « partie intégrante du « raisonnement » des acteurs en situation conduisant à leurs positionnements » (Bernard, 2017, p. 153). Entre les deux bornes, toutes les variations sont possibles, l'esquive, l'évitement, le report, le retrait momentané, la ruse, les stratégies, sont les logiques adoptées en fonction des régimes d'épreuves rencontrées. L'âge et la fin de carrière sont aussi à prendre en compte dans les cycles de vie professionnelle. Les épreuves ne se caractérisent pas par une bipolarisation dont les extrémités sont l'épreuve de force et l'épreuve de grandeur ; la prise en compte d'un continuum considère les variations de l'une à l'autre possible ; trois dimensions de l'épreuve apparaissent : légitimité, réflexivité et stabilité. (Nachi, 2012, p. 64).

La légitimité se caractérise par la mise en forme et la spécification de l'objet de l'épreuve. Les enseignants en fin de carrière, selon les situations, se positionnent entre deux bornes, épreuve de force et épreuve légitime ; ils n'hésitent pas à aller à l'épreuve de force si les circonstances l'exigent. (Mutation d'un chef d'établissement sous la pression du collectif, prise de congés sans solde pour un enseignant).

La réflexivité apparaît avec le changement d'état que l'épreuve induit (avant et après l'apparition de l'événement). L'inspection illustre bien le déplacement entre un état latent où l'enseignant ne lui accorde pas une grande importance, il fait un cours habituel [EE75, p. 1028], et le poids accordé à l'événement par une scénarisation du cours plus fouillée [EE17, p. 192 ; EE50 p. 614]. Deux attitudes qui révèlent le statut et la qualification de l'épreuve donnés par les enseignants en fin de carrière.

La stabilité se positionne entre l'incertitude et la certitude des situations. Dans un monde incertain, les enseignants en fin de carrière ont pu par l'expérience et la professionnalité apporter une stabilité dans les jugements. Ils sont parfois investis d'une stature d'arbitrage qui temporise et facilite l'accord entre les êtres. Ils sont ces enseignants en fin de carrière très écoutés en salle des professeurs pour la connaissance sociohistorique qu'ils ont du collège et des environnements. [ECE01, p. 1112].

1 L'ÉPREUVE AU CŒUR DU MÉTIER

Le quotidien des affaires « courantes » règle la plupart des situations conflictuelles autour des situations de désaccord, mais laisse des traces chez les personnes. L'empilement d'incidents qui se produisent dans la classe provoque de la fatigue, les « petits détails » usent [EE79, p. 1 027] et constituent ce que nous avons appelé le fluage. Cependant, un collègue ne se confine pas uniquement aux classes : les lieux comme les couloirs sont les territoires qui appartiennent à tous et à personne et sont de ce fait rendus publics car « tout ce qui paraît en public peut être vu et entendu par tous » (Arendt, 1983, p. 89). Les récits évoquent le caractère générique des épreuves traversées par l'enseignant lui-même mais aussi partagées par d'autres, que ce soit dans la classe, dans ses entours plus ou moins définis lors des circulations et transitions des élèves. Les déplacements, les installations mobilisent une attention spécifique requise lors des interactions hors de la classe. Le statut des enseignants n'est plus corrélé à la discipline, mais à d'autres composantes plus subjectives. La « grandeur » des enseignants en fin de carrière se tient aussi dans les raccords des interours qui scandent la journée dans un « art achevé des transitions ».

Donc du coup d'être plus présent dans le couloir, et puis je regarde les élèves passer et tout ça et Mehdi me dit : « Tu fais bien de te mettre dehors parce que tu impressionnes. » Eh bien je ne savais pas, je me rendais même pas compte que j'impressionnais parce qu'on ne se voit pas finalement ! [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 639].

Les enseignants se font bousculer [EE15, p. 162] ou interpeller, mais aussi saluer cordialement [EE55, p. 698 ; EE62, p. 786 ; EE62, p. 799 ; EE66, p. 873 ; EE76, p. 1 051]. Les cris [EE27, p. 323], les quolibets fusent à l'encontre d'enseignants, du chef d'établissement [EE18, p. 207 ; EE19, p. 221]. Des grossièretés, des propos injurieux sont proférés [EE20, p. 235 ; EE65, p. 860]. Les alarmes sont déclenchées [EE19, p. 224 ; EE20, p. 236] mais des solutions sont trouvées [EE46, p. 588], les poubelles renversées [EE46, p. 588]. Des chahuts dégénèrent parfois en bagarres, [EE28, p. 360], des gestes agressifs peuvent être amorcés entre élèves, plus rarement envers un professeur [EE28, p. 364]. L'absence d'intervention entraîne la perte de contrôle de ces espaces ; les élèves peuvent devenir les « maîtres » du couloir [EE05, p. 57].

La limitation des désordres durant les interours nécessitent des interventions qui alourdissent le poids du travail enseignant. Elles se réalisent individuellement par la présence physique devant la porte de la classe, ou à la suite de décisions collectives [EE32, p. 408 ; EE50, p. 638 ; ECE05, p. 40]. L'âge conduit parfois les enseignants au retrait de leur présence dans les couloirs, cantine, pour se préserver un temps de repos. [EE35, p. 447].

Certains chefs d'établissement font le choix d'occuper « physiquement » ces espaces pour réguler les désordres [EE46, p. 587 ; EE50, p. 628, EE77, p. 1057- ECE01, p. 4 ; ECE09, p. 61] à la satisfaction du personnel enseignant, c'est d'ailleurs une attente de leur part. Les projets d'établissement mobilisent les énergies autour du problème du contrôle des déplacements source de désordre, les thématiques des projets tentent de combler un déficit avec de réelles réussites. Le calme s'établit [EE49, p. 616], jusqu'à se « croire » dans un collège de centre-ville [ECE14, p. 94]. (Ces établissements ne sont pas obligatoirement plus calmes).

L'instauration de comportements acceptables dans les translations d'élèves est liée à la définition du cadre des lieux (Goffman, 1991) et des rôles. C'est bien là le problème, le cadre peut être posé dans la classe par la nature même du lieu, l'autorité de l'enseignant est connue et plus ou moins acceptée. Celle-ci relève d'un impératif paradoxal de l'école qui est de faire accepter aux élèves la loi commune nécessaire au bon fonctionnement tout en acquérant les moyens de son émancipation. (Blais, Gauchet & Ottavi, 2008.). L'identification d'un cadre apposé aux « couloirs » est plus difficile à faire apprécier aux élèves. Les désordres scolaires qui apparaissent dans la classe (Barrère, 2002) peuvent prendre racine à l'extérieur, dans la cour, les couloirs, le quartier et deviennent le substrat d'épreuves durant le cours. L'enjeu de la régulation, bien perçu par les enseignants en fin de carrière, est de prévenir l'agitation dès le début du cours. Les rappels à l'ordre lors des circulations posent la légitimité de celui qui intervient, de son rôle. [EE29] de sa grandeur. Un travail réflexif d'équipe a pu établir la croyance d'un « possible » sous l'impulsion d'une cheffe d'établissement.

Il y a eu des modes de déplacements dans l'établissement. On va plus à tel endroit, on se déplace comme ça, c'est la mise en rangs. C'est l'heure à laquelle le prof vient récupérer, à la première sonnerie, à la deuxième sonnerie tu es en cours. Un des grands signes c'est à 8h00 à la deuxième sonnerie, il n'y a plus un bruit dans les couloirs. Ça c'est plus... Waouh ! Et on les voit, ils y sont tous, ils sont au boulot quoi, et les gamins qui arrivent en retard courent ! Donc c'est bon, et les profs sont... C'est super beau à voir ! Ça sonne, vous les voyez tous sortir ! [Elle indique la cour de la main] Les gamins « pschitt » ils courent. Bon, les surveillants les engueulent, ils se mettent en rangs, on rapatrie tout le monde, ils sont en rangs et c'est chacun son tour. Et on se regarde, on se marche pas les uns sur les autres et on se bouscule pas et hop ! On s'arrête, on retourne en arrière. Ils y croient... parce que j'y croyais ! Et ça je le sais ! Ils y croyaient pas, moi j'y « croyais dur comme fer », j'y crois toujours Je leur fait remarquer ce à quoi je crois et ça leur fait du bien ! Et voilà, c'est un truc qu'on partage en semble. Et mes appuis c'est eux, c'est le fait que ce que je leur envoie ils me le renvoient. [Cheffe d'établissement. ECE05, p. 40].

Une organisation sociale n'existe que par les êtres qui la composent. La dynamique décrite dans le récit ci-dessus a fédéré la communauté de travail autour des problèmes dus aux circulations et stationnement des élèves hors de la classe. La réussite s'inscrit le champ de

l'épreuve par les changements d'états (les élèves étaient maîtres du couloir), le travail éducatif a permis d'élaborer un compromis avec l'acceptation de règles élaborées collectivement.

1.1 L'institution éprouvante, éprouvée

Les institutions sont à la fois « nécessaires et fragiles, bénéfiques et abusives » (Boltanski, 2009, p. 130). L'organisation scolaire norme le travail et les contextes dans lequel il se déroule, elle a imposé des épreuves aux enseignants du collège Desmathieu qui ont refusé le classement ECLAIR ; ils positionnent leurs difficultés d'exercice depuis la catégorisation en éducation prioritaire de leur établissement.

Donc on était le seul établissement décentré en quelque sorte de *l'académie de Coulangeat* à être *classé comme ça dans l'Ambition Réussite*. Ça a été médiatisé nationalement ! Donc ça a fait un battage énorme ! Et les parents se sont dits : « Bon, c'est clair, on va pas mettre nos enfants là-dedans puisque... » Donc ça a fait partir une bonne partie des... de nos meilleurs élèves ! [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 037]

La refonte des programmes et des missions des anciens enseignants d'EMT, leur reconversion en professeurs de technologie a engagé le retrait d'une enseignante qui ne se reconnaît plus ni dans les contenus à dispenser ni dans le métier.

Je suis pas capable de dire, dans la mesure où la matière a bien changé aussi. On fait plus ce qu'on faisait en 91 ! Quand je suis arrivée on fabriquait beaucoup ! [...] ça m'intéresse plus, je l'ai eu un passage à vide d'ailleurs, je me suis arrêtée. La première fois je me suis arrêtée bien deux ou trois mois, ras le bol ! Ras le bol de la matière, ras le bol de élèves aussi et puis cette année-là je me suis arrêtée aussi mais c'est plus, c'est tout mélangé [Enseignante de technologie. EE39, p. 493].

Les transformations des SEGPA diplômantes en SEGPA qualifiantes ont apporté des transformations éprouvantes, les enseignantes plus spécifiquement, se sont plus difficilement remises de ces prescriptions [EE78]. L'imposition a fait émerger des disputes en justice par l'inadéquation des contenus à enseigner qui ne sont plus adossés la formation initiale des enseignants. La disparition de l'équipe pédagogique ne fait que renforcer un mal-être au travail. Les enseignants ont su transformer leur enseignement, un seul, par une résistance affirmée, s'est engagé dans une épreuve de force vis-à-vis de son inspectrice, non pas pour conserver les avantages acquis mais dans l'intérêt des élèves.

J'étais hors la loi ! Hors la loi ! [Il s'exclame] Quand on faisait les réunions avec les inspecteurs et tous les autres collègues, l'inspectrice elle m'a dit : Monsieur Aubaint soit vous rentrez dans le moule, soit vous démissionnez ! » [...] Mon collègue de peinture m'a dit : « Tais-toi ! » [...] Voilà. Je connaissais l'inspectrice, elle m'a dit : « Vous rentrez dans le moule ! Vous faites voir, les élèves regardent ! » On fait du « Casto » ou de l'« Ikea » quoi. C'est ça quoi. Je me rends compte maintenant que je suis bloqué et qu'il va falloir que je « rentre dans le moule ». Donc je vois pas pourquoi je resterais ici, à prendre une demi-heure

de route tous les matins quand il n'y a pas trop de problèmes alors que je pourrais être à quatre kilomètres de chez moi. [PLP structures métalliques en SEGPA. EE69, p. 916].

Ce qui fait épreuve c'est la menace de voir disparaître le recours aux machines. La conservation d'instruments mécaniques permet le maintien d'un savoir-faire professionnel comme étant le moyen de se faire reconnaître dans le métier de métallier « *en faisant ce qu'il faut* » (Delbos & Jorion, 1984, p. 133). Pour le PLP le geste manuel se transmet à travers l'utilisation des machines qui transforment la matière, pour apprendre le « tour de main » et non pas en faisant voir, c'est dans cette impossibilité de ce mode de transmission que se situe la tension. La conservation serait résolutive de l'épreuve. L'épreuve sanction imposée par l'inspectrice « permet vraiment de trancher une controverse » (Martuccelli, 2015, p. 50). L'injonction formulée par la supérieure hiérarchique se réfère aux prescriptions interdisant l'emploi des machines par les élèves. L'administration de la preuve s'appuie sur des textes réglementaires qui ne sont pas opposables.

L'enseignant défend deux principes : le premier interroge le sens du métier qu'il ne peut plus pratiquer selon ses propres formats, le second s'ancre dans l'abandon d'un « art de faire » comme expérience. La critique explore les conséquences des prescriptions sur le travail manuel du métier de métallier, par la refonte et la « transformation des dispositifs sociotechniques » au service des œuvres artistiques de grandes hauteurs qui ont guidé son travail avec le plasticien (Chiapello, 1998) où l'emploi des machines est nécessaire comme l'adaptation des règles de sécurité afin que les élèves puissent travailler en hauteur. L'abandon des machines-outils et l'impossibilité de travailler en hauteur mettent un terme à la collaboration avec le plasticien.

Les propos critiques énoncés par l'inspectrice sont de réduire le doute et d'imposer une « vérité » (Chateauraynaud, 2009). Le PLP de métallerie ne craint plus l'institution, la controverse lui permet d'afficher l'inflexion d'une pratique professionnelle que l'enseignant en fin de carrière défend avec véhémence. Il appartient à la population n°1, (les cinquante-cinq ans et plus), et fait partie des trois enseignants qui ont demandé et obtenu leur mutation. Il est près de son domicile, désabusé. L'enseignant sait que les normes instituées représentées par l'inspectrice sont plus fortes qu'il ne l'est lui-même et la « défaillance des personnes se manifeste lorsqu'elles ne sont pas à la hauteur » (Boltanski et Thévenot, 1991, p. 170). L'expression d'une intention autonome de l'enseignant de métallerie vis-à-vis de l'utilisation des machines comme finalité première dans les apprentissages du métier de métallier se heurte à la méconnaissance d'une identité professionnelle de la part de l'institution. Honneth

énonce une « pathologie du social [...] les évolutions qui portent atteinte, pour nous tous, aux conditions de réalisation de soi » (Honneth, 2006, p. 179). L'épreuve témoigne de la dénégarion des expériences tant cognitives (par le geste professionnel et l'emploi des machines outils) que celles plus subjectives incluant les êtres (PLP, plasticien, élèves). Les produits de l'expérience avec les œuvres d'art nécessitent l'aménagement de normes. L'enseignant défend autant le contenu de l'expérience que la manière dont il a été « expérimenté » par elle. La justesse de l'issue impose le « souci de soi » au détriment de la transmission de gestes du métier défendue par l'enseignant. Il a compris que le combat est perdu d'avance, il a accepté une SEGPA plus proche du domicile ; il investira l'atelier à son domicile pour conserver les gestes manuels de son métier d'origine pour pallier une souffrance qu'il ne peut exprimer auprès de l'institution.

Les prescriptions du ministère de l'Education suscitent d'autres comportements : la ruse est un artifice pour affronter les épreuves institutionnelles. Le cas du livret personnel de compétences²⁰⁹ est significatif des injonctions contradictoires de l'institution et des conflits avec les enseignants. Le renseignement de ce document est très chronophage, alourdissant la charge de travail. Le caractère bureaucratique, aux visées incertaines, a pu être un lieu de braconnage. Il résume à lui seul les pratiques hétérodoxes d'enseignants relatives à l'évaluation et aux positionnements des élèves, avec parfois l'acceptation tacite du chef d'établissement.

Le livret de compétences tout ce truc cette usine à gaz qui marche depuis dix ans et que tout le monde fait semblant, c'est une hystérie ! Le livret de compétence à la fin de l'année on valide le livret de compétences. Alors avant, la direction, pas précédente mais avant, « validez par le haut, validez par le haut ! » Vous cliquez sur la case et hop ! Tout est validé ! Donc on validait par le haut. Lui, [Le chef d'établissement actuel] il voulait pas valider par le haut toutes les classes en même temps ! Mais bon, il voulait pas valider toutes les classes à la même heure au même moment, donc il nous délégait la validation par le haut.
[Enseignant de mathématiques. EE36, p. 465].

Certains chefs d'établissement ont accepté, face au mécontentement des enseignants en fin de carrière, des pratiques hétérodoxes. La précaution imposée par la direction a été de ne pas valider tous les élèves en même temps et au même moment pour masquer ce type de pratique. Des comportements similaires se réalisent dans l'ombre de la direction, entre pairs, pour « gagner du temps » puisque les tâches ne sont pas estimées valorisantes pour l'élève et relèvent de l'épreuve éthique pour certains enseignants en fin de carrière. Ces pratiques

²⁰⁹ Expérimentation d'un livret de compétences - Circulaire n°2009-192 du 28 décembre 2009 (BO n°1 du 7-1-2010) - Décret du 14 mai 2007 relatif au livret personnel de compétences et généralisé à tous les établissements à la rentrée scolaire de 2009.

s'établissent, non pas dans une épreuve de force contre l'organisation, mais correspondent aux valeurs personnelles de l'enseignant.

Vous savez, en troisième, on a de plus en plus de trucs à remplir. Les livrets de compétences, [...] Les machins, les trucs comme ça. Voilà, bon ça faut le faire. Ben moi j'ai très vite trouvé, un collègue qui m'a expliqué comment il fallait faire pour valider tout, pour tout le monde ! [...] Eh ben du coup, j'ai deux classes de troisième, c'est bouclé en trois minutes ! [...] En plus, en plus je suis contre ! C'est-à-dire que... et en plus c'est des choses qui vont être utilisées à l'encontre de nos élèves dans le système de sélection, donc moi, je leur donne un maximum de chances pour aller là où ils ont demandé. Je valide tout !
[Enseignante d'histoire-géographie. EE18, p. 209].

Le livret personnel de compétences devient un objet aux usages hétéroclites, détourné de son objectif premier : le suivi de l'élève dans le parcours scolaire. La surcharge de travail occasionnée par les nombreuses évaluations qui sont réalisées dans la discipline ou collectivement sont déphasées avec la réalité objective vécue par l'enseignant. La demande institutionnelle rend l'organisation scolaire anxiogène avec l'obligation de renseigner au moyen d'outils évaluatifs le suivi des élèves. Un professeur documentaliste le constate amèrement.

Pour un prof de discipline c'est énorme hein ! C'est énorme, tout ce qu'on lui demande d'évaluer ses élèves [...] Donc ça c'est des choses très positives qui sont venues, le livret de compétences, les compétences justement. C'est très positif mais l'embêtant c'est qu'on n'a pas enlevé le reste [...] ce qu'on demande aux enseignants c'est schizophrénique hein !
[Enseignant documentaliste. EE38, p. 481].

Le rapport de l'inspection générale²¹⁰ reconnaît la complication qu'impose le renseignement du livret de compétences et l'incidence infime sur les résultats au DNB. Elle relève la surcharge de travail pour les enseignants qui doivent pratiquer une double évaluation, l'une pour mettre une note sur 20, l'autre pour évaluer tel ou tel item du socle commun. Le positionnement de l'élève vis-à-vis du « socle commun est vu comme un complément des évaluations, une couche qui se superpose » (Rapport, 2012, p. 33).

La précipitation de l'évaluation se fait dans l'urgence, en dernier ressort c'est chef d'établissement qui assure la demande de l'institution, ce qui motive parfois des pratiques collégiales (décrites plus haut) pour alléger le travail de tout le collectif.

Les logiques institutionnelles éprouvent les enseignants, ces derniers ploient sous les demandes, s'adaptent le plus souvent, se mettent en retrait ou partent puisque la ressource fait défaut. Le collectif de travail peut être en conflit ouvert avec le chef d'établissement adoptant

²¹⁰ Rapport n° 2012-094 août 2012 de l'inspection générale de l'éducation nationale et Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche. La mise en œuvre du livret personnel de compétences au collège.

l'allure de l'épreuve de force. Les grèves des personnels enseignant peuvent aboutir à l'éviction du principal, [EE35, p. 438 ; EE63, p. 812 ; EE64, p. 836] traduisant le marquage d'une culture syndicale d'établissement. Le différent prend appui sur des visées sociales plus larges qui dépassent le cadre du collège, avec une configuration politique. Nous proposons les témoignages à partir de trois points de vue : enseignant, chef d'établissement et délégué de la politique de la ville concernant le collège Aristide Terron à Whaspers. Une épreuve référée à un idéal de justice sociale.

Enseignant du collège.

En début d'année scolaire on s'est mis en grève on a occupé l'établissement parce qu'on s'est rendu compte qu'il y avait des gamins qui dormaient « à la belle étoile » quoi. Des gamins qui étaient vraiment sans logement. Bon après de dire : « Ils ont pas leurs affaires, ils ont pas leurs livres, ils ont pas ci, ils ont pas ça... » C'est pas eux qui nous le disent ! On finit par s'en rendre compte et puis des collègues aussi qui sont très, très investis dans Whaspers. [Enseignante de lettres. EE67, p. 891].

Chef d'établissement du collège voisin.

Mon collègue, il arrive au mois d'août, il apprend qu'ils sont sur un mouvement de grève le jour de la rentrée. [...] Ben je veux dire, c'est une bonne « douche froide » quand on arrive ! Voilà, parce qu'ils ont appris qu'une famille était sans logis. Là, on est sur le mode anarcho-syndicaliste ! [Un chef d'établissement. ECE13, p. 1190].

Délégué du préfet à la politique de la ville de Whaspers.

Donc, ça c'est la raison d'être fondamentale de Terron ! S'il y a une grève, on peut être sûr qu'elle est à Terron ! Quand le principal actuel est arrivé, il s'est payé comme accueil, l'envahissement de son établissement par les profs, parce qu'il y avait justement les Rom de la cité qui se retrouvaient sans solution. [Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV2 p. 157].

Trois regards issus de trois fonctions et de deux organisations différentes se rejoignent sur la singularité des pratiques identitaires de cet établissement. L'organisation est mise à l'épreuve, les acteurs ne se « tiennent » plus par l'incorporation des règles de conduite, mais parce qu'ils vivent au « milieu de situations qui les tiennent » (Martuccelli, 2002, p. 73). Une des raisons de leur agir, indépendamment des cadres normatifs de l'institution, est soutenue par des convictions fortes référées aux épreuves de réalité et aux épreuves existentielles. (Boltanski, op.cit.). Les enseignants en fin de carrière sont très investis dans la ville de Whaspers. [ECE13, p. 85 ; EDPV2 p. 157], ils ne peuvent admettre que les enfants de populations itinérantes dorment dehors. Le silence de l'institution confine les enfants au mépris social. Une invisibilité vécue comme une « reconnaissance dépréciative » (Renault, 2004) de ces publics par la communauté éducative. La référence au monde civique soutient la dignité des personnes dans l'attribution de leurs droits. La grève rend soudainement visible, par la capacité d'agir des

enseignants, une indignité jugée insupportable par ces derniers. Les réseaux amplifient la lutte dans l'espace public, la dispute s'élargit aux médias.

L'organisation scolaire peut subir d'autres types d'épreuves, en particulier à travers l'action syndicale portée par un militant très actif, où un microacteur enrôle le collectif de travail et devient un macroacteur, un Léviathan où « les hommes agissent comme un seul homme » (Latour, 2012, p. 12). Le collège Desmathieu a été le lieu d'un conflit syndical qui s'origine dans le refus de la labellisation ECLAIR; la mixité a disparu et le mécontentement n'a pas été évacué. La tension s'origine entre les enseignants en fin de carrière qui attribuent les difficultés, (transmission des savoirs, gestion de classe) à la catégorisation en éducation prioritaire, la direction attribue la défaillance au manque d'adaptation des pratiques professionnelles. Au milieu de ces controverses, les jeunes enseignants recrutés sur profils « ECLAIR » hésitent à se positionner dans l'un ou l'autre camp. Le débat est rendu public, la diffusion entraîne une irréversibilité de l'événement, la focalisation et l'enrôlement menés par les deux parties incitent les enseignants à se positionner dans l'un ou l'autre camp et conduit à l'épreuve de force. La grève a été conclusive des disputes, laissant des traces dans le collectif de travail où chacun a été éprouvé. Le chef d'établissement a été soulagé par le départ du délégué syndical en retrouvant sa légitimité, les enseignants enfin de carrière regrettent la mutation du syndicaliste puisque leur grandeur s'atténue avec l'absence du porte-parole. (Se reporter en 1.3 Desmathieu : collège de centre-ville classé ÉCLAIR, chapitre 3, cinquième partie).

1.2 Les représentants de l'institution sources d'épreuves

Les disputes avec le supérieur hiérarchique se situent le plus souvent lorsqu'un enseignant vient solliciter le chef d'établissement à la suite d'un incident avec un ou plusieurs élèves. Le professeur attend du principal(e) une écoute et le respect dû à son statut par la reconnaissance d'une hiérarchie établie par la qualification des êtres. Le litige peut porter sur la grandeur attribuée aux personnes, notamment lorsque le chef d'établissement retient la parole de l'élève contre celle de l'enseignant. Dans ce cas, le compromis et l'accord ne sont pas trouvés.

L'écoute, quand il y a un souci avec un élève, j'ai connu deux, deux façons de faire. Il y en a une, j'écoute l'élève et ensuite j'écoute le prof, j'ai du mal à comprendre que ce soit organisé dans cet ordre ! Bon, ça a été exceptionnel mais je, je l'ai connu au moins une fois, pour moi qu'il écoute l'élève pour une raison pratique quand je dis on écoute d'abord l'élève, ce n'est qu'une question chronologique. Je prends acte de ce que dit l'élève et je sermonne le prof ensuite ! Je trouve ça un peu gros ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 439].

La dispute avec le chef d'établissement peut parfois aussi naître à propos de l'évaluation annuelle. Les enseignants, même en fin de carrière, sont sensibles à la forme que prennent la rencontre et l'évaluation. Ces moments d'évaluation peuvent devenir, une épreuve ou le gage d'une reconnaissance.

Un chef d'établissement, au moment de me noter il me met zéro virgule dix parce que je suis presque à quarante ! Très bien, je suis notée sur quarante par le chef d'établissement, trente-neuf...et bien le fait qu'il m'ait mis zéro virgule dix, ça m'a mise en colère, je lui ai dit. [...] Donc il m'a augmenté de zéro virgule vingt-cinq, alors qu'il y a d'autres collègues à qui il a mis zéro virgule quarante tout de suite ! [...] Si, il avait compris, mais il me prend pour une imbécile des fois... Donc voilà, je vais pas faire l'aumône, donc 0,10... S'il m'avait laissé à zéro virgule dix, c'est sûr que j'aurais été en conflit avec lui. C'est bête à dire, si j'arriverais en retard, si je ne faisais pas mon travail, si je ne tiendrais pas mes élèves... Là, on fait vraiment ce qu'il faut, on fait le maximum ! [Enseignante d'anglais. EE63, p. 841].
Les enseignants sont extrêmement sensibles... Ça s'est renforcé cette année encore dans ma vision de choses, c'est-à-dire que... C'est vrai, les enseignants sont extrêmement sensibles aux appréciations qu'on peut leur mettre, aux notes, finalement la notation on n'a pratiquement pas de marge de manœuvre ! [Cheffe d'établissement. ECE08, p. 52].

Le cadrage administratif accorde une faible latitude aux équipes de direction pour évaluer leurs personnels et peut occasionner des disputes. La note et les appréciations concentrent pour les enseignants la reconnaissance de l'institution. Des chefs d'établissement l'ont bien compris et l'intègrent ces enjeux à leurs pratiques professionnelles.

Elle [la cheffe d'établissement] rencontre les collègues, voilà, on discute etc., et puis, à la suite de ça elle modifie l'appréciation, l'impression qu'elle avait, je trouve ça très bien. [...] Oui, voilà elle fait au crayon elle nous montre et puis ensuite comme ça ou au moment de l'entretien, elle dit : Ah bien oui, je vais modifier ça... je vais formuler différemment. [Enseignante d'histoire-géographie. EE26, p. 308]

Le chef d'établissement s'accorde un temps pour la rencontre, l'échange, la légitimité est acquise par la mise en forme et limite l'incertitude en permettant la réalisation de l'accord. « Ce sont bien dans les échanges eux-mêmes, et non pas dans la fabrication des objets, que réside une partie importante du bonheur » (Martuccelli, 2006, p. 94). Ce qui est remis en cause porte souvent sur cette absence de parole, la discussion concourt à la compréhension et à la catégorisation de l'épreuve. Toutefois, un enseignant en fin de carrière ayant atteint la hors classe, n'attend pas obligatoirement un réajustement de sa note, il lui préfère la reconnaissance de son travail par l'échange qu'il a avec le supérieur hiérarchique. La communication au sein des rapports hiérarchiques dans la structure du social relève « bien de l'entente mais aussi du conflit dans l'entente » (Honneth, 2006, p. 160) entre les parties ; ce qui se trame en l'occurrence c'est la demande de reconnaissance.

L'âge et l'ancienneté accordent aux enseignants en fin de carrière une distance aux inspecteurs [EE02, p. 17, p. 28 ; EE77, p. 1073; EE35, p. 447] ; la plupart ont atteint la hors classe

dans la population n°1 et disent ne rien craindre d'une inspection. Les enseignants estiment, dans la majorité, que leur inspection s'est bien, voire très bien passée et ont été ravis des échanges et de l'évaluation [EE10, p. 112, EE17, p. 200], gage d'une reconnaissance de l'institution. L'évaluation a pu être une ressource [EE25, p. 299 ; EE26 p. 316]. Un PLP, s'efforce de correspondre aux attentes institutionnelles : « être dans le moule » [EE79, p. 1 098] alors que d'autres n'accordent aucune importance à la venue de l'inspecteur [EE18, p. 212 ; EE75, p. 1027] et se contentent de faire un cours habituel qui parfois déstabilise l'évaluateur. L'ordinaire des classes, la nature des interactions amplifient le décalage qui existe entre le discours tenu par des inspecteurs et la réalité quotidienne vécue par les enseignants.

Un représentant syndical a eu des reproches qu'il associe à sa présence aux CAPA et à son absence aux stages pilotés par l'inspection. [EE76, 1 041]. La rareté des venues de l'inspecteur (une seule inspection durant la carrière) [EE20, p. 235] fait des inspections des épiphénomènes dans la carrière ; deux enseignants ne connaissent pas le nom de leur inspecteur. [EE39EE, p. 501 ; EE45, p. 580]. Une distance construite dans le parcours professionnel, l'âge avancé de la population n°1, l'expérience des milieux de l'éducation prioritaire font de ces brèves rencontres des moments plutôt cordiaux. Les inspecteurs sont rarement investis par les enseignants d'une stature pédagogique pour revendiquer une légitimité, (une seule exception [EE40]. Celle qui leur incombe est plutôt hiérarchique, Dujarier qualifie d' « enchanteurs » les professionnels qui « *fabriquent la prescription dans l'évitement du réel* » (Dujarier, 2012, p. 241). Les IPR, tous agrégés, ont rarement connu la réalité du travail dans les collèges de l'éducation prioritaire et n'ont qu'une appréciation fragmentée de la réalité du métier selon les dires d'enseignants en fin de carrière. [EE18, p. 212].

Nous choisissons de relater le désaccord entre deux personnes qui se connaissent, l'une est un enseignant d'EPS, formateur associé de longue date, l'autre inspecteur de la discipline.

Oui, oui il y a quelques temps j'ai des gros soucis d'épreuves, d'abord parce que je l'ai cherché... voilà. J'ai eu un clash avec le principal il y a deux ans, il y a trois ans, parce que j'ai été invité pour mes cinquante ans, j'ai été invité avec ma femme pour mes cinquante ans à partir en Nouvelle Zélande pour la coupe du monde de rugby ! Et en amont j'ai demandé à mon IPR, mon inspecteur. Il m'a dit : « Non, non Lucien, vous êtes formateur, vous faites partie de ma garde rapprochée. » ce qui fait que ça c'est un abandon de poste ! Je voulais partir sans solde trois semaines, être remplacé, mettre un jeune pendant trois semaines et vivre le voyage de ma vie ! Donc voilà et j'ai été dénoncé et je suis parti quand même, j'ai été contrôlé et j'ai payé un tribut de trois semaines sans solde. Donc le mois de décembre, le Noël 2012 a été sept jours de paye ! Et voilà, j'ai, j'ai... comment dire ? Payé un lourd tribu, mais quel plaisir ! Quel plaisir ! Voilà. [...] Ça a été une épreuve parce que en trente ans j'ai dû m'arrêter quoi, quinze jours en tout pour deux diarrhées et deux maux de tête, et donc, dans un dossier ça fait peu en trente ans... j'ai pas l'impression d'avoir coûté de l'argent à l'état, et ça me fait vraiment « chier ». Donc l'IPR est dans un statut et on bosse ensemble sur la

formation quoi. On se voit tous les mois. *J'ai trouvé ça un peu cavalier et on aurait pu dire : « Bon, ben Lucien, on va trouver une façon... alors le projet de découvrir la Nouvelle Zélande avec l'école rugbystique. Comparer avec les écoles de Nouvelle Zélande. Bon, voilà [...] Ça a laissé des traces, mon inspecteur l'a su, mais, parfait !* [Enseignant d'EPS. EE13, p. 145].

Dans ce bref récit, le principe d'équivalence permet de comprendre les régimes d'action entre justesse et justice par la mesure d'une grandeur « qui dépasse » les personnes. (Boltanski, 1990, p. 74). L'action ajustée octroie la paix en justesse, le désaccord la dispute en justice avec l'action justifiée. Le « clash » avec le chef d'établissement est antérieur à la rencontre avec l'inspecteur. L'épreuve s'origine dans la dénonciation par le chef d'établissement et le régime d'action s'oriente inexorablement vers la dispute. L'inspecteur se réfère aux principes du monde civique, donnant la priorité à la collectivité plutôt qu'à l'intérêt individuel. L'enseignant d'EPS place la dispute sous l'égide d'une épreuve de légitimité la conformant à un modèle de justice. Il attend de son supérieur hiérarchique un accord, l'absence de quelques jours contre l'assiduité de toute une carrière. La justification de la demande met en concurrence l'exemplarité d'une présence régulière sur le plan professionnel contre l'absence occasionnelle due à une invitation. Les procédures de remplacement peuvent être mises en œuvre à moindre coût par l'institution (collègues, stagiaire). L'inspecteur place l'exemplarité de l'enseignant d'EPS dans le statut qu'il lui a accordé se référant au monde domestique : le privilège d'intégrer « sa garde rapprochée ». Ce qui fait épreuve s'accorde au liant situationnel. Pour Martuccelli le « liant situationnel » contraint « à orienter le regard au-delà des pures stratégies interactives, vers les qualités des relations. » (Martuccelli, 2002, p. 185). Pour cet auteur le « liant situationnel » est irréductible à l'échange et dote « d'une élasticité les relations avec autrui. » (Martuccelli, op. cit., p. 183).

La nature professionnelle de la relation entre l'enseignant d'EPS et son inspecteur laisse présager une issue favorable de la requête pour le demandeur, la grande proximité professionnelle suppose un renforcement des liens. La demande d'absence, au regard de congés et les liens professionnels tissés dans la carrière augurent l'acquiescement du supérieur hiérarchique. Ce n'est pas le cas. L'enseignant se confronte au refus de l'inspecteur associé à une perte de salaire. La rupture se réalise autour de deux formats : celui de l'épreuve de légitimité et de la dispute en justice. Le premier conforte le régime de justice convoqué par l'enseignant d'EPS : investissement dans le métier, engagement dans la formation avec le supérieur hiérarchique, absences inexistantes dans la carrière. Le second se réfère au rapport de force par l'état de grandeur de l'inspecteur qui oppose un refus et une fin de non recevoir. La situation asymétrique ne permet pas la critique, au point que « l'un des partenaires de

l'interaction puisse se conduire à son gré, sans s'encombrer d'explication qui ouvre sur la violence » (Boltanski & Thévenot, 1991, p. 54). L'épreuve de légitimité s'est muée en épreuve de force, sans passer par les dimensions de réflexivité et de stabilité (Nachi, 2012). L'enseignant a pris un congé sans solde, prenant le risque d'un blâme. Le lien situationnel a été altéré entre ces deux personnes en laissant des traces dans la relation.

L'attitude de l'enseignant tient à son caractère mais aussi à la nature même des contextes d'exercice éprouvants qui font de certains enseignants en fin de carrière des individualités singulières, d'autant que le risque d'une évolution de carrière est inexistant puisque le professeur d'EPS est à la hors classe. S'ajoute à l'épreuve de force la dénonciation par le chef d'établissement qui empêche toute réhabilitation entre le dénonciateur et le dénoncé, entre stature et statut, qui disqualifie celui qui est à l'origine de la dénonciation. (Boltanski et al, 1984).

1.3 Le collectif de travail *source d'épreuve*

L'équipe disciplinaire est une ressource importante ; toutefois, des dysfonctionnements peuvent apparaître et sont qualifiés d'épreuves ; nous avons relevé plusieurs cas de figures. Le retour de longue maladie [EE10, p. 113], le statut d'enseignant surnuméraire [EE67, p. 883] et les dysfonctionnements de l'équipe pédagogique [EE40, p. 509-510].

Retour de congés maladie.

Les épreuves professionnelles ça a été la pire quand je suis revenue de, de... maladie à Edmond Richier où je suis passée par, par le mouvement, où là on m'a vraiment fait ressentir que, que j'étais, que je prenais la place de quelqu'un, d'une TZR donc, d'une Titulaire sur Zone de Remplacement... Qui était très jeune qui avait 70 points et moi j'en avais 600, il a bien fallu être objectif et puis on m'a reprochée d'être le sujet de, de... de tous les maux. On m'a balancé les portes à la figure, on me parlait plus, on parlait dans mon dos, y compris les gens avec qui je travaille beaucoup maintenant et... que j'apprécie, mais ça a été l'horreur, je crois que de ma vie j'ai jamais eu ça ! [Enseignante de SVT. EE10, p. 113].

Le rapport au collectif se réalise avec une « participation défective » autour de la méfiance qui s'exprime chez « les individus ayant un engagement de nature civique, syndicale ou politique » (Martuccelli, 2006, p. 243). Deux enseignantes en fin de carrière [EE10 ; EE67] ont été éprouvées par les positions syndicales portées par les représentants locaux. Les syndicats enseignants étant opposés à l'imposition des enseignants surnuméraires mis à disposition de l'établissement et à la nouvelle fonction de préfet des études. Les disputes n'empêchent pas l'engagement de celles et ceux qui sont la cible des critiques, mais la déception due à l'accueil de certains collègues et à l'indifférence du collectif est effective. La nécessité du travail en équipe a permis d'effacer dans le temps le coût personnel des désillusions.

La difficulté d'un PEGC dans les rapports qu'il a eus avec une classe de SEGPA a occasionné des situations très éprouvantes, d'abord pour lui, ensuite pour l'ensemble des enseignants sans qu'une solution soit envisagée par la direction. Le pilotage interne reporte la défaillance structurelle sur les individus avec l'injonction de se « tenir de l'intérieur » (Castel, 1995). Les appuis ne sont plus identifiés dans l'organisation de travail, l'enseignant est contraint de les trouver à l'intérieur de lui-même. Selon les individus, de telles situations engendrent des tensions si insupportables que le corps s'en trouve gravement atteint.

Rupture physique.

J'ai fait trois infarctus liés directement... quand c'est plus supportable... On a l'impression d'être pris dans un étau, non c'est pas un étau c'est... Comment ça s'appelle, quelqu'un en a parlé quand on... théorie de Laborit, quand il parle de... lorsqu'on est pris dans un milieu ? [...] Les élèves qu'on m'avait donnés et auxquels je n'étais pas du tout habitué, qu'on m'a donnés d'un seul coup ou qui ont... et disons que le cadre n'était plus là pour les tenir quoi. [...] Après, je dirais en... je sais plus comment ça s'est passé, il y a un trou noir pour terminer l'année. C'était difficile hein, c'était difficile... [PEGC lettres-musique. EE22, p. 261- 264].

L'expérience fait brusquement défaut, l'enseignant est confronté au « sale boulot » (Payet, 1997), la ressource disparaît. Le qualificatif « sale » disqualifie le boulot, le réduisant à une sorte de « non travail » excluant de la reconnaissance celui qui travaille dans les soutes de l'organisation auprès d'élèves dont personne ne veut. La dissimulation par l'institution du sale boulot constitue les abords d'un clair-obscur quotidien que l'organisation scolaire met à distance. Le PEGC constate l'évanouissement des ressources habituelles, l'impuissance est tue par l'enseignant, la sensation d'abandon conduit au désarroi, puis à la souffrance. L'expérience négative est enfouie jusqu'à devenir un « trou noir ». L'atteinte personnelle se traduit, comme l'exprime le PEGC, par la rupture des cadres d'expérience (Goffman, 1991). Plus rien ne tient, ni la structure, ni l'enseignant. Il ne se souvient plus de la fin de cette année épouvantable. Les mécanismes de défense individuelle empêchent l'expression des difficultés (Dejours, 1998), notamment pour l'enseignant aguerri, alors que le collectif aurait pu devenir un cadre protecteur et une ressource importante. (Davezies, 2005). Tout s'évanouit, les ressources internes et externes.

Parfois le corps ne « veut plus » [EE27, p. 325] il est mis à l'épreuve du travail. (Debout, Faure, Flipo, Gernet, Le Lay, Lusson & Vincent, 2009) altérant la préservation de soi. Les enseignants sont sujets à des insomnies [EE19 ; EE33 ; EE31 ; EE46 ; EE64], ont des « douleurs » [EE30, p. 378] et témoignent de l'emprise du travail avec l'altération de la santé.

Les différents types d'épreuves professionnelles vécues par les enseignants en fin de carrière sont d'autant plus difficiles puisqu'elles réfutent leur grandeur acquise par leur longue présence dans le collège. Le silence est provoqué par une expérience qui fait brusquement

défaut, conduisant à une forme d'invisibilité. L'arrêt maladie a brusquement rendu l'absence du PEGC visible par le collectif de travail.

1.4 A l'épreuve des élèves et des familles

Les incidents peu importants en eux-mêmes avec les élèves, peuvent cependant provoquer des conflits selon la gestion et la qualification que fait l'enseignant de ces événements. A l'inverse, une classe apathique provoque un désordre en creux (Bajoit, 1988) qualifié par un enseignant de « cours d'élèves morts » [EE35, p. 448]. L'indolence provoque une tension chez l'enseignant par le dérèglement du déroulement prévu, l'épreuve réside dans l'absence de reconnaissance de sa présence physique, une sorte d'invisibilité.

D'être... ce qui ne m'arrivait pas avant, et qui m'arrive maintenant, c'est que j'ai l'impression d'être invisible pour eux ! Il faut vraiment s'obliger à se battre pour imposer ma présence [Elle insiste sur Ma présence] et le fait de faire cours, et qu'on doit faire comme ça et pas autrement et pas autre chose ! [Enseignante de lettres. EE70, p. 935].

L'autorité pédagogique de l'enseignant peut être remise en cause ainsi que son expertise dans la discipline [EE04, p. 49 ; EE15, p. 162], l'usage des outils numériques [EE35, p. 443] donne l'illusion aux élèves qu'ils peuvent apprendre seuls. La contestation de la légitimité pédagogique de l'enseignant par un élève sur sa production est un objet de tension, voire de conflit.

On peut les laisser presque se débrouiller tout seuls... ils se débrouilleront très mal, il faut pas leur demander des tâches précises à faire, mais on peut leur laisser croire qu'ils vivent dans un espace qui leur appartient. Ils ont tous les outils pour le croire. On leur donne un travail à faire, ils vont sur Internet ils ont l'impression, parce qu'ils ont copié un texte, que c'est un super texte. [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 444]

Les grossièretés proférées régulièrement, les violences verbales ou les prémices d'un geste agressif entre élèves ont des statuts différents selon les enseignants, certains catégorisent la nature de ces incidents dans l'ordinaire du métier, pour d'autres ils relèvent du registre de l'épreuve.

Je fais mon travail, j'entends peut-être des énormes grossièretés, je peux voir à la limite une bagarre, des bagarres, etc. Ce n'est pas une épreuve ! Ça c'est mon travail, à moi de le gérer, à moi de le régler, mais c'est pas une épreuve ! [...]. Donc qu'il y ait des écarts de paroles, qu'il y ait une main qui se lève, pour moi ça fait partie du métier, de mon métier, de ma fonction. Je n'aurais certainement pas les mêmes réactions si j'étais prof d'histoire en terminale dans un bon lycée Coulongais. [Enseignante d'histoire-géographie EE06, p. 66]

Les violences verbales entre élèves sont perçues diversement par les enseignants en fin de carrière, les écarts de langage peuvent être des épreuves provoquant des interventions. La

vulgarité entre élèves est bannie, certains enseignants perçoivent les grossièretés comme une atteinte personnelle ; dans cette configuration, les obscénités sont extraites d'un jugement objectif dû à une dérive langagière adoptée par des jeunes (Ségin & Teillard, 1996). Les normes langagières instituées par l'éducation se confrontent à celles des élèves des milieux populaires.

Je vouvoie les élèves j'ai toujours vouvoyé les élèves. Vous venez de dire une grossièreté ! Mais madame je n'ai pas dit de grossièreté ! Mais qu'est-ce que j'ai dit ? Je ne pouvais pas répéter. A moins de l'écrire sur le carnet. C'était, c'était quelque chose à laquelle je n'étais pas, absolument, habituée. [Enseignante d'espagnol. EE55, p. 694].

La confrontation réitérée aux grossièretés fait que certains professeurs affirment avoir « lâché là-dessus » [EE35, p. 448]. Les prétentions éducatives sont mises à l'épreuve quotidiennement, notamment dans les lieux comme les couloirs et si les disputes permettent une régulation des écarts de langage, le malaise demeure et la fatigue, l'usure s'accroissent.

D'autres épreuves que ces confrontations verbales avec les élèves peuvent atteindre les enseignants en fin de carrière. Les problèmes de trafic de stupéfiants aux abords du collège, dans l'établissement [EE77] sont des supports d'épreuves pour les enseignants, notamment lorsque la direction a peur [EE01] ou que le collectif n'a pas su gérer le problème. [EE66; EE67; EE77].

Les situations jugées inacceptables aboutissent à un dépôt de plainte de la part de la cheffe d'établissement [ECE03]. Les agressions physiques [EE75] se concluent obligatoirement en conseil de discipline. Les attitudes ségrégatives se sont conclues par des exclusions [EE17] comme le port du voile [EE34]. Les décisions du conseil de discipline ont abouti à des avertissements ou des exclusions temporaires du collège [EE75], parfois définitives. Des actes délictueux comme les incendies des collèges Charles Duffon [EDPV2, p. 1 264] et Aristide Terron [EE66] par des élèves sont les conséquences de graves dysfonctionnements qui ont éprouvé l'ensemble des acteurs. L'examen des conseils de discipline rend saillant l'inégale distribution entre établissements : les collèges de l'éducation prioritaire se différencient des autres par le plus grand nombre d'exclusions (Fotinos & Horenstein, 2011). Les catégories socioprofessionnelles (CPS) défavorisées sont plus concernées et notamment en éducation prioritaire (Hayden, 2001). L'exclusion d'un élève à l'issue du conseil de discipline reste une épreuve, que ce soit pour l'élève et sa famille ou pour l'organisation scolaire et ses acteurs (Tondellier, 2014). Les exclusions sont variables selon les politiques des établissements et sont mues par les stratégies des personnels de direction et les enseignants.

Eh bien quand je suis arrivée, il y avait une culture de l'exclusion. Beaucoup d'exclusions de cours, beaucoup d'exclusions temporaires, beaucoup de conseils de disciplines assortis

d'exclusions définitives. Ça c'était dans la culture des Jonquets par rapport à d'autres établissements que je connaissais. Ça a changé, parce que je pense qu'il y a un effet chef d'établissement [Cheffe d'établissement. ECE03, p. 1129].

L'indicateur de réussite c'est le brevet des collèges et surtout l'absentéisme dû à différents motifs et aussi celui des fêtes religieuses. Le taux qu'on analyse c'est aussi celui des exclusions de plus de trois jours et pour lesquels on essaie de trouver des solutions. Il faut les accompagner... Ces gamins sont aux pieds des tours, parce que les parents ne sont pas là, ils sont pris en charge pendant trois jours.

[Délégué du préfet à la politique de la ville. EDPV1, p. 1260].

C'est en général une exclusion de cours, donc on appelle la vie scolaire, moi j'appelle madame Faure-Gausser quand c'est elle et du coup, on sait qu'elle répond, parce qu'on sait pertinemment qu'elle, c'est une relation... Que si madame unetelle ou madame Benjillali, prof d'EPS se permet de l'appeler ou de la déranger alors qu'on est en plein cours c'est qu'il y a quelque chose. Donc voilà. On a un relais derrière, que quelqu'un va venir chercher l'élève. Voilà, c'est pour ça que c'est crucial. [Enseignante d'EPS. EE40, p. 510].

Les pratiques d'exclusion sont différentes selon les établissements, une équipe de direction peut sensiblement influencer sur les pratiques d'établissement.

Outre ces tensions dans l'établissement, l'enseignant est confronté à celles qui peuvent l'opposer aux familles qui contestent les sanctions, rapports d'incidents survenus en atelier [EE79, p. 1102] ou en classe. Les commentaires sur le livret scolaire [EE10, p. 109], le carnet de liaison [EE65, p. 858] sont des motifs de contestation. En effet, ces « objets hybrides » (Latour, 1997) attachés à l'individu, peuvent constituer des marqueurs car le carnet de liaison a parfois été demandé par les représentants de l'ordre lors d'un contrôle sur la voie publique [EE73, p. 978], accentuant un phénomène ethnique discriminatoire. Des conflits peuvent survenir lors des vérifications entraînant des procédures judiciaires (Jobard & Nevanen, 2007 ; Mucchielli, 2000). Certains parents estiment que leurs enfants ont raison [EE34; EE59] et une déformation des faits par l'élève entraîne les disputes avec les familles. L'explication apaisée permet de réguler les désaccords, cependant les enseignants peuvent subir de réelles épreuves lorsque les comportements inappropriés des familles relèvent du mensonge et de complicités extérieures [EE69]. Les histoires du quartier, relayées par les parents qui s'insultent au téléphone migrent dans l'établissement [ED03] et sont le ferment de situations conflictuelles en classe.

L'incertitude des situations, avec l'âge, peut devenir pour des enseignants plus pesante, parfois insupportable [EE40, p. 514]. Les tentatives pour maintenir la fixité des cadres par la routinisation ne s'accorde pas à la variation des situations. Une plasticité défaillante fait de certaines fins de carrière des épreuves, la disponibilité s'altère avec l'âge. [ECE04]. Les chefs d'établissement font des constats différents au sujet de la fatigue et de l'usure des enseignants. D'une part, certains principaux remarquent la fatigue d'enseignants en fin de

carrière [ECE03; ECE07; ECE14], toutefois des individualités empêchent une généralisation [ECE05; ED01 ; ECE12]. L'usure des enseignants peut être déniée [ECE10], ou reconnue [ED03]. Des chefs d'établissement estiment que certains enseignants en fin de carrière sont parfois proches de la rupture [ECE02]. D'autre part, malgré la fatigue, l'usure, mentionnées dans les discours des chefs d'établissement, la motivation l'emporte. L'enthousiasme [ECE07] force l'admiration de la direction [ECE12] par l'énergie déployée, et il en faut beaucoup [ECE15]. Certains enseignants en fin de carrière doivent être freinés [ECE14] dans le portage de projets. L'innovation pédagogique n'est pas l'apanage des enseignants les plus jeunes [ECE15, ECE16], les singularités individuelles viennent contrecarrer une classification hâtive. Toutefois, un chef d'établissement au regard de l'usure ou l'épuisement, affirme qu'il ne fait rien pour retenir les enseignants en retrait, alors qu'il se mobilise pour faire rester ceux qui sont engagés [ECE06].

3 L'EPREUVE : UN INDICATEUR ET REVELATEUR DE COMPETENCES DANS LA CARRIERE

L'enquête conduite sur les enseignants en fin de carrière indique que les épreuves sont récurrentes et s'inscrivent dans des cycles plus ou moins longs, selon la focale choisie, la carrière, l'année, le cours. Nous avons observé dans les entretiens, la description et la qualification données aux épreuves par les enseignants : deux aspects en ressortent. Le premier indique qu'ils sont éprouvés par l'institution, les environnements et la nature du travail ; le second qu'ils éprouvent l'organisation par la résistance qui s'appuie sur l'éthique et l'idéal du métier. L'épreuve devient un indicateur de compétences, entre plaisir et souffrance (Blanchard-Laville, 2001). La graduation sur l'échelle subjective allant de la souffrance au plaisir autorise de nombreuses variations, Françoise Lantheaume (2006) pose la prise, l'emprise et déprise comme indicateur du pouvoir d'agir en situation. Lorsque l'activité prévue se déroule correctement, le sentiment d'avoir une « prise » sur la situation se manifeste et correspond au plaisir dans le travail. A l'opposé, l'emprise des situations de travail, lorsque l'expérience est mise en défaut, apparaît d'autant plus fortement que l'insuccès migre dans la sphère privée avec le mal-être, l'insomnie. La déprise se construit entre ces deux bornes sur des temporalités plus ou moins longues au cours de la carrière, tant dans la prise de distance que dans le retrait pour se préserver. La protection de soi-même se réalise dans de nombreux espaces et prend des formes différentes que nous avons précédemment abordées.

La particularité des contextes de l'éducation prioritaire, comme l'énonce une cheffe d'établissement impose un engagement fort :

L'éducation prioritaire, l'obstacle il est évident, et si on ne fuit pas l'obstacle ça devient une source de, d'évolution et de dynamisme et il y a ça qui répond, et ce dynamisme-là, que je trouve à la fois fatigant parce qu'il faut en sortir aussi à l'occasion pour pouvoir se ressourcer, mais c'est extrêmement stimulant. Mais ce saut d'obstacle il y a une stimulation quand même et plus... et puis, il y a des vraies réussites quoi ! Des vraies réussites et collectivement il se passe des choses extrêmement intéressantes du point de vue collectif.
[Une cheffe d'établissement. ECE04, p. 26].

Un avis relayé par de nombreux enseignants [EE02; EE03; EE06; EE09; EE20; EE23; EE42; EE61; EE73; EE74]. Un enseignant en fin de carrière sait, par le rôle et le bon usage qu'il fait de lui-même (Barrère, 2003), qu'il ne peut pas exiger de ses classes les mêmes choses. La ressource se situe dans les informations que l'enseignant puise dans, et hors de la classe, les indicateurs peuvent être visibles ou plus ténus par une observation fine. Pour Martuccelli, le liant situationnel fabrique toutes les variations des interventions (Martuccelli, 2002) et permet d'inventorier l'engagement nécessaire dans une situation donnée.

Quand on est dans la salle de cours, je trouve que c'est complètement l'inverse, alors là, on est engagé à fond ! On peut pas ne rien faire, ou se désengager parce qu'on a tout de suite, je sais pas quoi, une émeute ou... il faut toujours tenir donc l'engagement, j'ai l'impression qu'il est presque double, là, là ! [Enseignante de musique. EE23, p. 278].

Selon les situations, il faut « travailler avec ses tripes » (Lantheaume, 2006) pour maintenir le cadre des interactions (Goffman, 1988) permettant les apprentissages et l'enrôlement des élèves dans le travail proposé par l'enseignant. Les traits interactifs ne se confinent pas seulement au face à face en présence physique mais incorporent une forme de catégorisation des individus (âge, sexe, statut) et une forme individuelle (sociale et identitaire) associées à des conventions stables de la vie sociale. L'incertitude vient de la marge de manœuvre que se donnent les acteurs dans les échanges et une dimension « extrasituationnelle particulièrement importante qui concerne toutes les informations que les individus possèdent sur les autres » (Martuccelli, 2002, p. 242).

Tout engagement est générateur d'incertitude dans la conduite des activités et génère du stress dans la relation d'aide (pédagogique, éducative). L'implication de l'enseignant peut alors être saisie comme l'indicateur d'un processus reliant une injonction à réussir et un « usage de soi » (Schlanger, 2017) au sens où l'individu s'use et se façonne à travers ses actes. La complexité et la mise en tension lors d'une épreuve entraîne un « stress émotionnel » (Weller, 2002), constitutif du métier d'enseignant. Le stress dans notre cas

détermine la nature de la relation entre les personnes ; l'enseignant doit à travers l'épreuve, par la mobilisation de ses compétences, de « sauver la situation ». La nature et le résultat de l'épreuve résultent de la réparation ou du maintien du désaccord (si l'accord n'est pas établi) et, in fine, de la validité des compétences recrutées.

4 ALLER A L'EPREUVE

Les entretiens font émerger des individualités singulières d'enseignants en fin de carrière qui attendent ou vont à l'épreuve. Sont-ils pour autant des « intranquilles » ? Un adjectif qualifiant un individu qui « manifeste ou révèle de l'inquiétude, de l'insatisfaction » (Larousse). La maîtrise des situations permet d'amplifier les compétences et passe par la validation des processus antérieurement engagés, la non-réussite nécessite une réflexion sur les actions entreprises d'un métier dont « on n'a jamais fait le tour ». [EE45, p. 580 ; EE74, p. 1 001].

Les enseignants vont aller à l'épreuve afin d'éprouver leurs compétences, leur expérience, leur professionnalité, leur grandeur. L'événement se pose comme lieu d'épreuve et contient à travers lui et en son sein les agencements susceptibles du maintien ou de la ruine des choses mises en œuvre. Il s'agit en somme de dépasser les routines, tout en conservant les habitudes qui facilitent le travail (Bréviglieri, 2004), de ne pas s'enraciner dans un métier dont des enseignants ont « fait le tour ». [EE03, p. 41 ; EE40, p. 506, EE42, p. 544 ; EE66, p. 880]. Les enseignants qui vont à l'épreuve vont à la rencontre d'autres cadres expérimentés. Toute acquisition professionnelle communique une attente et un balisage rationalisé que certains enseignants soumettent aux situations imprévisibles pour se détacher de règles d'acceptabilité qui enferment leur pratique professionnelle. La sensation de « tourner en rond » s'accorde aux pratiques ordinaires de classe, l'anticipation des difficultés que vont rencontrer les élèves dans le déroulement du cours est prévue, voire attendue, atténuant la surprise de l'imprévu. La notoriété due à la stabilisation dans le collège est un aspect important qui concourt à la connaissance réciproque de l'enseignant sur ses futurs élèves, mais aussi de ceux-ci sur les habitudes de leur futur professeur. Les élèves savent très vite ce qui est accepté ou refusé par les enseignants présents dans le collège depuis de longues années. Le caractère promissoire permet aux élèves de « deviner l'intention immédiate et les propos » (Goffman, 1988, p. 194) de l'enseignant, de ses réactions indépendamment du fait que celles-ci soient engagées. La plupart des futurs élèves qu'auront les enseignants en fin de carrière se conformeront à des

attitudes attendues, accentuant le sentiment d'une monotonie dans le travail de classe que les enseignants en fin de carrière, en allant à l'épreuve, tentent de rompre.

Une institutrice de SEGPA.

Je me dis que... je les aime beaucoup et que j'aime bien ce côté des fois, comment dire ? Conflictuel, mais pas à 100 %, parce que là-dessus je suis paradoxale ! Mais des fois dans la classe quand il se passe rien, qu'ils travaillent tous... ils travaillent tous voilà, là je me dis : « Il y a pas un petit conflit, quelque chose à régler ! » Voilà, limite, ça va me manquer ! Donc J'aime assez ça quoi. [Professeure des écoles en SEGPA. EE24, p. 289].

L'enrôlement des élèves dans les activités établit une absence de sollicitation, l'institutrice de SEGPA est confrontée à un effacement momentané de son rôle habituel d'enseignante pour celui d'observatrice d'un travail en train de se faire. La vacance des interactions pourrait faciliter l'exécution de tâches dévolues en début ou fin d'intervention (renseigner le cahier de texte, bulletin d'absence, occupations mineures), mais l'incertitude demeure. L'enseignante ne confond pas ce qui relève de la situation et ce qui est en situation. (Goffman, 1991). Le paradoxe se situe dans l'attente d'un désordre alors que la plupart des enseignants aspirent à la tranquillité. La situation décrite laisse supposer une implication des participants, c'est-à-dire que chaque acteur peut supposer ce que l'autre sait de son rôle durant l'activité : l'élève travaille, l'enseignant surveille. La relation cognitive des participants est indépendante du contexte, ce qui se trame dans l'activité n'est pas dans le contenu, il n'est pas décrit par l'institutrice, mais dans l'absence des interactions qui viendraient rompre un moment paisible.

Un enseignant de sciences-physiques et chimie.

C'est peut-être ce que j'ai dit, c'est une « drogue » ! Parce qu'en fin de compte, il y a de l'adrénaline ! Parce que c'est... On rentre dans la classe, on n'est jamais sûr, on est bien pendant deux, trois minutes, on n'est jamais sûr que pendant dix minutes les choses vont pas... [...] Chaque année je dis que je veux partir et chaque année je dis : Je vais pas avoir ma charge d'adrénaline ! [...] Sincèrement, c'est un métier dans ce genre d'établissement, qui garde la personne. Ce que je vais dire là, c'est horrible, horrible : En vie ! Là, j'avance, il y a une énergie extraordinaire, et c'est cette énergie, je sais pas, mais cette énergie là [...] Sincèrement, chaque été qui arrive, avant de revenir je dis : L'année prochaine je vais partir. Et il faut d'avoir goûté cette drogue, qui fait qu'on reste ici ! [Enseignant de physiques-chimie. EE72, p. 960, 967].

Dans cet extrait, l'enseignant de physique attend les situations d'incertitude, il sait qu'elles sont contingentes au métier. L'adrénaline s'éprouve dans l'attente de ce qui va advenir mais ni n'est pas encore arrivé. L'imprévisibilité du résultat de l'action éprouve, fait qu'un enseignant aurait pu « à n'importe quelle phase d'une séquence de conduite, agir autrement » (Giddens, 2012, p. 57). Il s'agit aussi de la prise de risque en situation qui provoque la montée

d'adrénaline. Tout événement « *n'est pas maîtrisable dans la logique du risque* » (Boltanski, 2009, p. 93) et vient bousculer la permanence, le maintien d'un ordre agencé. Le monde est l'objet de mouvements incessants. L'imprévisibilité, dans un métier qui peut être assez routinier, c'est la liberté que se donne l'enseignant à agir. « Etre en marge » sortir du cadre réglé de l'action pédagogique permet de renouveler les compétences en situation, à travers les expériences inopinées qui s'accumulent. L'image des pages d'un livre pourrait convenir à ce que l'enseignant de physiques-chimie exprime dans la sensation d'être en vie. Jean-Luc Godard lors d'un entretien dit: « *c'est la marge qui tient la page* »²¹¹, sinon elles ne seraient que des feuilles volantes. Les marges d'incertitude relierait les expériences entre elles d'une professionnalité recomposée. Michel de Certeau le dit à sa manière « ce qui ne se dit plus dans le texte est devenu une marge. » (de Certeau, 1994, p. 38). La marge permet aux enseignants en fin de carrière de sortir de normes instituées, d'un savoir détenu dont ils sont parfois prisonniers, pour mobiliser leur créativité dans le métier.

Aucun acteur ne dispose des ressources suffisantes pour supprimer l'incertitude et le trouble qu'elle génère en situation puisque les points de vue ne sont pas, a priori, susceptibles d'être partagés. Une approche ergologique temporise l'usage d'une dramatique de soi à l'usage dramatique de soi (Usclat, 2011). L'engagement pour « aller à l'épreuve » est borné dans la carrière et suit des cycles temporels.

Je fais de l'accompagnement éducatif ! Je fais du futsal avec les gamins, j'ai des tordus, j'en ai qui sont tous exclus du cours là. Ils viennent au futsal c'est sûr c'est une activité qui leur plaît. J'ai une heure de quatre à cinq tout à l'heure, en dernière heure, ils sont quatorze, ils sont exclus des classes... voilà, on récupère ces gamins. Je les récupère !
[Enseignant d'EPS. EE03, p. 40].

L'enseignant d'EPS choisit délibérément une situation pédagogique qui lui permet d'aller à l'épreuve dans une configuration qui cumule deux critères susceptibles d'occasionner des désordres. Le premier est relatif au positionnement horaire : en fin de journée, le second concerne les exclus des cours.

Le témoignage de l'enseignant d'EPS est d'une autre nature, il tient d'une confortation de sa grandeur professionnelle et personnelle dans un cadre contenant des potentialités d'incertitude plus importantes. Il s'éprouve en cumulant deux caractères défavorables et potentiellement supports de désordre. Le premier tient à la composition du groupe, les « tordus ». Il ne s'agit pas pour l'enseignant d'EPS d'une discrimination mais d'une catégorisation par d'autres

²¹¹ Jean-Luc Godard a eu un jour cette savoureuse réponse à l'adresse d'un journaliste qui l'interrogeait sur sa propension à inscrire son œuvre à la marge : « Mais c'est la marge qui tient la page ». Source : <https://blogs.mediapart.fr/fabrice-arfi/blog/020908/photo-hors-cadre-pour-viser-juste>.

collègues. Les élèves dérogeant aux comportements normatifs attendus, malgré les contraintes et les torsions qui leur sont imposées pour les obliger à entrer dans le cadre, subissent un séparatisme. « *Comme l'indique son origine dramaturgique, le concept de rôle n'est utile que dans des cadres définis d'interaction dans lesquels la définition normative des modes de conduites « attendus » est particulièrement établie* » (Giddens, 2012, p. 136). Le rôle ne peut plus être un support régulant les interactions entre les participants, d'autant que les élèves appartiennent à des classes différentes. Le second caractère est corrélatif au positionnement temporel de fin de journée, lorsque chez les élèves la saturation cognitive est à son comble. Après cinq ou six heures de cours, la dernière heure est souvent la plus éprouvante, que ce soit pour les élèves ou pour les enseignants. L'enrôlement dans les activités cognitives devient défaillant et ne suffit plus au maintien d'un ordre permettant la transmission des savoirs. La médiation passe par une discipline particulière, l'EPS, où le corps établit d'autres statuts : celui de la performance et l'acceptation des règles du jeu par le choix de l'activité du futsal. Le lieu est fermé, le gymnase établit un cadre sécurisé en supprimant les problèmes dus à la dispersion des lieux (Durand, 2001). Le professeur d'EPS adopte une autre position, délaissant l'aspect technique pour l'accompagnement éducatif par la médiation du corps. La dernière phrase lapidaire résume la singularité qui le distingue de ses collègues, elle est signifiée par le « Je les récupère ». La situation est potentiellement défavorable avec l'accumulation de facteurs de désordre qu'elle contient ; aller à l'épreuve conforte le sentiment d'auto-efficacité mais aussi d'une expérience vicariante par l'observation de sa propre réussite, « surtout si des personnes partagent un même degré de similitude qui facilitent le processus d'*identification* ». (Galand & Vanlede, 2004, p. 9). En l'occurrence, c'est le cas puisque l'enseignant d'EPS par son acceptation est bien identifié par ses pairs comme une ressource résolutive à leurs propres défaillances. La possibilité qui leur est permise d'externaliser quelques élèves exclus de leur cours singularise l'enseignant d'EPS. Le consentement de l'enseignant d'EPS à accueillir ce qui excède de la situation, c'est à dire les élèves exclus, caractérise une compétence professionnelle particulière. L'excès qui sature la situation nécessite une présence incorporée et un engagement focalisé dans les activités. Le pacte s'établit entre pairs, il n'est pas contractualisé et formalisé par un écrit collectif et ne relève pas seulement un ethos professionnel par son caractère habituel ou d'un fonctionnement installé, même s'il l'incorpore. Il tient du consentement entre collègues, de la direction, et le professeur d'EPS se présente comme celui qui a la capacité de maîtriser et d'enrôler les exclus. La professionnalité de cet enseignant, la confiance qu'il s'attribue lui-même permet d'envisager les situations instables, voire entropiques par leurs potentialités de

désordre. La métaphore employée qualifiant les élèves qui ne « filent pas droit » de « tordus » est à rapporter à une pratique professionnelle qui emprunte des chemins courbes. Aller à l'épreuve répond, pour ce type de circonstance, à l'exigence de « *quelqu'un qui n'aurait pas les clefs de son propre savoir, qui ne se l'arrogerait pas. Il donnerait lieu au lieu* » (Dufourmantelle, op.cit, p. 20). Le gymnase devient autre chose qu'un espace où se déroulent habituellement les activités sportives, il est le lieu où se résolvent les tensions de fin de journée. Il se prête à une expérimentation, une création, d'une part pour l'enseignant qui s'éprouve dans une situation inhabituelle et entropique, d'autre part pour les élèves venant de cours différents, de nouveaux réunis dans une même activité autour du futsal. Le haut degré d'incertitude admet difficilement la rectitude de la prévision ; le cognitif s'efface partiellement devant l'intelligence pratique en contexte. Le cadre de l'activité d'EPS, avec les élèves exclus, se laisse délibérément piloter par les interruptions. C'est un renversement de perspective qui est accepté par l'enseignant en fin de carrière. Les interruptions et la dispersion, dans un contexte très mouvant, sont traitées comme des notifications (Licoppe, 2010/5) au sens où les discontinuités dans l'activité deviennent des « sources d'informations pertinentes » (Licoppe, 2012). L'irruption d'événements et leur résolution en situation enrichissent l'expérience. La performance de l'enseignant repose sur une réponse immédiate et adaptée à l'événement tout en maintenant le contrôle sur la classe ; les gestes professionnels deviennent en ce sens un « art de faire » (De Certeau, 1990) et reflètent l'ingéniosité de l'enseignant d'EPS en situation. Celui-ci ne s'arroge pas une efficacité qui le distinguerait de ses pairs par une grandeur spécifique, il revendique un style d'intervention. Les expériences sont engrangées, capitalisées en tant que ressources personnelles et mobilisables lors de nouvelles situations pédagogiques. Le lieu (dans l'espace et le temps) est l'occasion d'apprendre de soi par les autres et des autres. C'est en ce sens que l'enseignant d'EPS en fin de carrière donne lieu au lieu. La médiation du corps est mobilisée par l'activité intense du futsal qui rassemble les individus par l'artefact de la compétition où le langage des corps en action se suffit à lui-même.

D'autres modalités existent pour aller à l'épreuve : les enseignants en fin de carrière n'hésitent pas à sortir du collège pour régler des problèmes qui se déroulent hors de l'établissement.

Ça a évolué, c'est devenu ghetto, la cité « Grand air » et la cité « Queyrons Traillat » c'est vraiment... mais au point qu'ils ne peuvent pas être les uns à côté des autres ! C'est hors de question ! Avant c'était par nationalité, maintenant c'est « Queyrons Traillat » contre « Grand air ». Et c'est pour ça que depuis quelques temps le gros argument des familles c'était dès que

ça se passe au-delà du portail ou juste derrière, *sur le trottoir on n'avait plus à intervenir. Bien sûr qui si ! On va jusqu'à la place de la Paix, là-bas quand on sait. Parfois on est averti qu'il va se passer quelque chose, voilà.* [Une enseignante de lettres. EE15, p. 164]

Dans le cas précis, le cadre d'intervention hors du collège devient plus incertain puisque l'enseignante éprouve sa légitimité dans un lieu et un rôle qui n'est plus celui dévolu à la transmission des contenus disciplinaires. La notion juridique des « abords » de l'établissement est floue, exercer une action éducative à l'extérieur du collège relève d'autres dimensions. L'enseignante en fin de carrière, par une confiance en elle et la croyance qu'elle se donne à réguler des conflits entre élèves à l'extérieur de l'établissement, s'autorise l'élargissement des cadres d'intervention. Il s'agit d'une activité hors cadre, d'un événement qui « se déroule à l'endroit même où il aurait dû être ignoré » (Goffman, 1991, p. 202). Le statut des échanges verbaux dans ce type de circonstance admet un changement de modèle, celui de l'enseignant dans sa classe pour celui de l'éducateur, tout en restant significatif pour les individus qui interagissent entre eux. L'enseignante met en jeu, dans l'activité hors cadre, des conventions qui sont susceptibles de ne pas être honorées puisqu'elles réfèrent aux règles d'établissement qui s'appliquent habituellement dans son enceinte. L'arbitrage des disputes entre élèves dans des circonstances particulières et l'exercice de l'autorité d'un représentant de l'école relèvent d'une interprétation que fait l'enseignante de la notion du droit à intervenir. Il peut s'agir d'une réponse individuelle aux tentatives de certains élèves à imposer les normes du quartier (Peyrat & Ozbolt, 2007; Van Zanten, 2000). L'exercice du droit en dehors de l'établissement peut être interprété comme la traduction que font les enseignants en fin de carrière d'un principe de justice. Une « justice ajustée » à l'événement qui nécessite un déplacement géographique à travers l'acceptation d'aller à l'épreuve dans une activité hors cadre. L'issue de la confrontation fera de l'expérience vécue une réussite ou un échec. Le succès accroît la grandeur de l'enseignant, l'insuccès fait apparaître le doute. L'épreuve est bien un lieu de création, c'est « l'épreuve d'incertitude qui donne son épaisseur d'humanité et ses satisfactions les plus hautes au travail créateur » (Menger, 2009, p. 196).

Aller à l'épreuve pour les enseignants en fin de carrière est aussi la référence à une éthique du travail où il appartient à chaque travailleur de prouver sa valeur. Etre seul face aux situations où l'enseignant s'éprouve c'est l'envers du travail en équipe qui mobilise des « compétences douces » comme l'écoute, la conciliation, la coopération. Le « travail en équipe est l'éthique du travail adaptée à une économie politique flexible ». (Sennett, 2000, p.

139). Flexible car les modalités sont imposées, instituées²¹² dans les missions du professeur et ce dernier doit s'adapter. Il ne s'agit pas pour les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire de renier le travail en équipe, ils en connaissent les avantages et les inconvénients (Mucchielli, 2007). Ici l'expérience, construite par l'entraînement lors de circonstances imprévisibles et éprouvantes, constitue un éthos du travail qui s'ancre dans les profondeurs de la professionnalité alors que le travail en équipe « *c'est l'éthos du travail qui demeure à la surface de l'expérience* » (Sennett, , p. 139). Les enseignants en fin de carrière lorsqu'ils vont à l'épreuve vérifient leur capacité à faire face à l'événement, s'affranchissant des ressources collectives en étant seul face à la réalité du monde qu'ils ont choisie de vivre.

CONCLUSION

L'épreuve, les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire, s'illustre sous plusieurs formats. Il y a celui où l'organisation elle-même par les réformes, programmes, éprouve les enseignants dans le travail. Cependant ceux-ci peuvent aussi devenir des sources d'épreuve pour l'organisation scolaire et la hiérarchie, quand ils refusent ou traduisent les prescriptions de façon irrecevable par l'institution. D'autres acteurs, collègues, élèves, familles sont les sources d'épreuves, l'éducation prioritaire accentue celles-ci par l'imprévisibilité des situations, là plus qu'ailleurs. Les épreuves mobilisent chez les enseignants une plasticité pour se maintenir et durer dans le métier. La fatigue, l'usure de l'usage de soi, le fluage incitent au départ une partie des enseignants. D'autres font le choix de rester pour éprouver des capacités d'improvisation, des potentialités que le métier offre comme possibilité de création.

Les enseignants peuvent aller à l'épreuve pour s'éprouver. Cela se traduit par d'un engagement temporel discontinu dans la carrière puisqu'il requiert beaucoup d'énergie. Les ressources mobilisées proviennent des nombreux dispositifs dont l'éducation prioritaire est dépositaire. Aller à l'épreuve indique un besoin de « signification » en tant qu'être face à une dépersonnalisation induite par les routines ; c'est un appel à sa « propre restauration » avec l'exploration active de situations instables, sans artifice. L'« appel de

²¹² BO n°22 du 29 mai 1977. Missions du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel. MEN

l'épreuve » constitue peut être le refus, pour certains enseignants en fin de carrière, de se laisser penser de manière institutionnelle, mais de se vivre par le travail réel comme le lieu de renégociation de ses propres valeurs : apparaître tel quel : sans artifice. Il ne s'agit pas d'un « appel aux valeurs » que ces enseignants évoquent mais du sens de leurs actions qui exige une remise en chantier permanente du métier. Une partie des enseignants en fin de carrière demeure dans les contextes de l'éducation prioritaire malgré le haut degré d'incertitude.

Les élèves des banlieues constituent une grande part des exclus de l'organisation scolaire, le dernier rapport du CNESECO est sans appel. Les enseignants de la population n°1, (les plus âgés) par leur professionnalité font de l'école de la République, le moyen de transformer la servitude des épreuves en compétences. Le travail auprès des populations les plus démunies est le combat pour la justice qu'ils maintiennent à travers les épreuves, soutenu par l'idéal du métier.

CHAPITRE 4
HEURS ET MALHEURS DES ENSEIGNANTS EN FIN
DE CARRIERE

1 LES FORMES DU DON EN EDUCATION PRIORITAIRE

Les enseignants en fin de carrière se réfèrent au don dans les entretiens, certains chefs d'établissement évoquent aussi cette dimension qu'ils repèrent chez leurs enseignants.

1.1 Le don et contre-don : l'acquiescement d'une dette ?

Les enseignants ont aimé l'école, ils en ont fait leur métier et les élèves en difficulté scolaire ont besoin de repères et d'accompagnement. Cependant, cette partition masque d'autres aspects. L'attitude évoquée par certains enseignants de « rendre ce qui a été donné » par l'école, associe la réussite individuelle à la dette vis à vis de la République.

Peut-être, peut-être, ça c'est mon parcours personnel, je sais pas... Peut-être que c'est une façon de rendre ce que l'Education nationale m'a donné parce que j'ai eu le sentiment que grâce à l'Education nationale je suis sortie d'un milieu, très modeste, pour arriver à un milieu moyen... et j'avais le sentiment, peut-être que je devais rendre ça !
[Une enseignante de lettres. EE70, p. 931].

Le sentiment d'être débiteur de l'institution n'est pas consensuel parmi les enseignants en fin de carrière, certains ne s'estiment pas redevables, c'est toute la complexité proposée par la variété des parcours biographiques.

Je pense que j'ai servi l'institution, plus qu'elle ne m'a servi ! En même temps je lui suis reconnaissant parce que j'ai eu un parcours atypique hein ! J'ai eu la chance, sans être un élément qui soit passé par les, la voie directe on va dire, j'ai pu ré-embrayer sur une carrière tout à fait convenable quoi. Pour ça je suis relativement reconnaissant à l'institution mais en même temps je ne me sens pas redevable. Je pense que je fais ce qu'il faut, j'essaie de faire ce qu'il faut. [Un enseignant d'EPS. EE34, p. 435].

Rendre quelque chose est-ce supprimer la dette ? Le don n'est-il pas gratuit ?

Il y a de la gratuité dans le don, néanmoins le choix de donner appartient à l'individu, aux circonstances. Le donateur espère un retour du donataire sans présager toutefois, ni de la nature de ce qui sera rendu, ni de la durée entre l'acte de donner et le retour éventuel du contre-don. Jacques T. Godbout le résume dans sa formule « *il n'y a pas de don gratuit, il y a en tout cas de la gratuité dans le don* » (Godbout, 2000, p. 141). Alain Caillé répond en écho que la générosité intègre le don et peut inclure l'intérêt, la gratuité. (Caillé, 2007). Le don n'est « ni gratuit, ni totalement désintéressé » (Gaume, 2008, p. 9). Il y a une attente du donateur vis-à-vis du donataire, il n'est pas pour autant un échange marchand. Un enseignant est rémunéré pour son travail, que donne-t-il par l'action pédagogique ? Quelle est la nature de ce qui est donné ? Les environnements de l'éducation prioritaire permettent-ils l'expression du don ?

Une réponse possible est celle donnée par des chefs d'établissement au sujet des enseignants :

Une cheffe d'établissement.

Les gamins renvoient pas ce qu'il faut et alors le résultat ils l'ont. C'est direct ! Et tout ça va contribuer, chacun son petit truc, c'est vrai quoi. C'est quand même du don, du don de soi !
[Cheffe d'établissement. ECE05, p. 1 143].

La réticence à la forme scolaire exprimée par certains enseignants rencontrés, peut constituer un écueil dans l'expression du don et les enseignants, dans les épreuves qu'ils traversent, doivent trouver comment maintenir le sens du métier par l'acte de donner.

Le don et le contre-don incorporent le temps entre l'acte de donner et celui de rendre. Les environnements et les temporalités sont différents entre ce qui a été donné à l'ancien élève et la nature de ce qui va être rendu plus tard, lorsqu'il sera devenu enseignant. Cet écoulement temporel permet à Florence Weber (2012) d'énoncer dans son introduction à Mauss que « *l'esprit de la chose donnée n'est que la trace, en elle, de la personnalité de chacun de ses propriétaires.* » (Mauss, 2012, p. 17). C'est en ce sens que le don et le contre-don ne sont pas simplement réductibles l'un de l'autre. Les choses reçues et celles qui sont rendue ne sont pas comparables lorsque l'on prend en compte la durée séparant le don du contre-don. Ensuite, les possibilités de rendre ou de ne pas rendre adoptent des formes très diverses: un donneur de sang, d'organe n'attend pas qu'on lui rende ; donner à un, des inconnus n'attend pas obligatoirement de retour.

Luc Boltanski prend l'intervalle du temps « *comme une condition nécessaire pour faire la distinction entre l'échange économique, qui se fait dans l'instant, et l'échange de don [...]* comme une illusion nécessaire et efficace » (Boltanski, 1990, p. 219). C'est en ce sens que le souvenir est le support d'une illusion. (Bourdieu, 2003). Rendre peut apparaître nécessaire pour les enseignants au regard du souvenir de ce qu'ils ont reçu, mais c'est illusoire vis-à-vis de la chose donnée. La distance posée par le temps écarte l'objectivité corrélative de l'échange immédiat, pour une dimension plus subjective, celle du contre-don. La composante temporelle relie le don à la dette : « *C'est aussi cet intervalle de temps qui rapproche le don de la dette : le donataire entre dans la dépendance du donateur, devient son obligé* » (Mauss, 2012, p. 19). Rendre ce qui a été donné par la République s'appuie sur les souvenirs de la dette, de rencontres et compose, dans les processus d'individuation les traces subjectives que les enseignants en fin de carrière peuvent mobiliser pour justifier leur action et le maintien dans les collèges labellisés REP.

1.2 Dimensions du don chez les enseignants en fin de carrière dans les collèges REP.

Les enseignants en fin de carrière dans l'éducation prioritaire sont confrontés à des environnements plus difficiles où la dimension agonistique est souvent évoquée dans les

entretiens. La métaphore du « combat » est évoquée, il faut un esprit combattif pour « aller au front » [EE23; EE40], c'est une ressource constitutive d'une construction personnelle antérieure [EE13], mais cette capacité peut faire défaut [EE21]. Le combat « positif » devient un mode d'action pour « avancer ensemble » [EE28], mais aussi pour tenir dans la durée « ne pas lâcher » [EE40]. L'antagonisme au quotidien use, certains professeurs peuvent baisser les bras, admettant d'avoir momentanément céder par fatigue, lassitude ou par manque de disponibilité, de vigilance. Néanmoins, certains enseignants n'adhèrent pas à cette logique du combat et trouvent d'autres ressort de l'action [EE58], alors que d'autres la privilégient comme étant constitutive de l'autorité [EE71].

La manifestation du don pour les enseignants en fin de carrière qui travaillent dans les collèges REP nécessite de poser un cadre stable pour faciliter la transmission des contenus. La maîtrise des cadres d'intervention prend des appellations diverses que l'institution a dénommé « conduite de classe », « gestion de classe », « tenue de classe » « climat scolaire ». Une compétence qui ne s'identifie pas uniquement aux dimensions didactiques et pédagogiques, elle est aussi constitutive des caractéristiques internes de la personne. Le cadre des interactions doit être stabilisé pour permettre la transmission des savoirs qui ne peut se réaliser qu'à ce prix en établissant une hiérarchie entre l'enseignant et les élèves. Un aspect du métier largement évoqué par les enseignants dans les entretiens ; le don en éducation n'est possible qu'à cette condition : le don « *a horreur de l'égalité.* » (Godbout, 2000, p. 51).

Donc ça il a fallu quand même septembre, octobre, novembre, décembre, janvier, février. Il a fallu six mois pour y arriver. [...] *Et je pense que le prochain trimestre je n'aurai pas de problème avec mes élèves de troisième, alors qu'au début c'était plutôt tendu.*
[Enseignant d'EPS. EE16, p. 181-182].

Le don circule à travers les différentes allures de l'action pédagogique. Florence Weber (2000) distingue trois niveaux d'analyse : le type de prestation, la forme des relations et la nature des biens transférés. Dans la relation pédagogique les biens transférés sont immatériels et non monétaires. La relation est hiérarchisée dans la classe entre le donateur, qui détient le savoir et le donataire qui le reçoit. « La hiérarchie dans la transmission des savoirs est au cœur du phénomène didactique ». (Gaume, 2008, p. 43). L'accomplissement de l'acte pédagogique s'inscrit par les transferts des connaissances et les transactions entre l'enseignant et les élèves. L'enseignant est rémunéré pour faire son travail, (en ce sens le don

n'est pas gratuit), faut-il encore que les élèves acceptent de recevoir ce qui est donné²¹³. L'acte pédagogique construit du lien social et relève d'un principe de gratuité au sein de l'école où le donataire reçoit et rendra plus tard en tant que futur citoyen.

Au quotidien lors des interactions l'enseignant « donne la parole », un devoir donné aux élèves doit d'être rendu quelques jours plus tard, c'est le sens de la dette. Une enseignante, lors d'un échange avec un élève qui n'a pas rendu son travail, aborde la notion de « dette » corrélative du « devoir »²¹⁴. La dispute est le lieu de recherche d'un accord et d'une explication.

Ce que j'essaie de... d'inculquer à mes élèves, quand Je leur dis : « Je vérifie les devoirs ». Le travail des élèves. Je dis : « Mais tu n'as pas fait tes devoirs ! A ce rythme-là, tu vas être embêté ! » Alors l'élève me répond : « Madame j'ai pas le temps ! Eh bien si ! Dans devoir il y a dette ! Ça commence comme ça... ça commence à l'école !
[Enseignante d'anglais. EE73, p. 976].

Le métier, comme nous l'avons abordé a pu se fonder lors d'une rencontre décisive incarnée par une personne représentative du métier d'enseignant qui a favorisé le choix de l'enseignement.

L'amour de la discipline.

J'avais un professeur de Lettres classiques qui était exceptionnel qui m'a donné envie de devenir aussi professeur de Lettres classiques. Ça devait être en... troisième.
[Enseignante de lettres. EE70, p. 922]

Les rencontres emblématiques.

En fin de troisième on passe le brevet, donc je me disais, si ça se trouve, je vais avoir beaucoup de mal à avoir le brevet, donc je vais peut-être arrêter mes études. [...] *J'avais un prof de gym en club, quelqu'un que j'admirais, bien entendu, c'était mon « Dieu vivant » à l'époque !* [Enseignant d'EPS. EE34, p. 425].

Les rencontres, dans ces deux exemples, ont fait des donataires des obligés, redevables à leur « maîtres *qu'ils honorent* » (Gaume, op. cit., p. 29). Toutefois, la dépendance ne s'identifie pas obligatoirement à des personnes, elle s'accorde aussi à des motivations plus larges, référées aux valeurs, aux parcours, aux origines qui incitent à restituer ce qui a été donné par l'Ecole et permis une ascension en pérennisant une forme de reconnaissance.

J'ai fait des études et j'ai travaillé et ça m'a permis de réussir, et en réussissant je rends à l'Etat, ce que l'Etat m'a donné. Voilà. [Enseignante d'histoire-géographie. EE71, p. 952].

²¹³ Le Parisien du 2 octobre 2009. La cagnotte contre l'absentéisme au lycée scandalise. L'académie de Créteil s'est lancée dans une expérimentation inédite qui s'inscrit dans l'un des 165 projets rendus publics le 16 juillet 2009 par Martin Hirsch.

²¹⁴ Dette et devoir ont des racines latines proches : dette débitum et devoir debere.

Les choses données ne sont pas des objets passifs elles « ont encore une âme, elles sont encore suivies par leur ancien propriétaire et elles le suivent » (Mauss, 2012, p. 215). Les empreintes laissées par les différentes rencontres dans les parcours scolaires ont pu orienter une carrière, bâtir un idéal du métier. Devenir enseignant c'est reconnaître en partie que dans les connaissances acquises dans le parcours scolaire « il y a une vertu qui force les dons à circuler, à être donnés et à être rendus » (Mauss, op.cit., p. 153).

Beauté du don.

Je rends, je rends, parce que je trouve *que c'est beau, on m'a donné ça*, je rends comme *j'aurais aimé être assistante sociale, infirmière, donner. Donner aux autres.*

[Enseignante d'histoire-géographie EE06, p. 67]

Les allures du don se définissent au regard de la diversité des publics et du parcours singulier des enseignants. Elles peuvent faire référence aux valeurs familiales, à une intégration réussie. Les enseignants généralement ne s'érigent pas en exemple mais donnent l'exemple, ils posent des points de repère qui permettent aux élèves de s'y référer en cas de conflit ou de critique. Ce sont les comportements des enseignants, plutôt qu'une norme instituée, qui ont une fonction d'exemple. Les actes de jugements sont susceptibles d'être transmis à travers les situations d'apprentissage par les intentions éducatives délibérées que les enseignants mettent en place.

Je suis valeur d'exemple ? Peut-être pas. Je donne *l'exemple, voilà, sur ce que je dis, je jette mon chewing-gum en arrivant en cours, j'éteins mon portable et on fait : un, deux, trois...*

[Enseignante de lettres. EE28, p. 340]

La mise en valeur personnelle peut apparaître, dans le cas précis, comme une « performance *entièrement tendue vers un jeu d'efficacité pratique qui ne préexiste pas à son accomplissement* » (Bourgoin, 2015, p. 281). L'action de l'enseignante attend une réponse identique des élèves. Il ne s'agit pas de « préparer à la vie », l'éducation n'est pas la préparation à la vie, mais le lieu de l'accumulation d'expériences continues, d'un continuum expérimental (Dewey, 1990). Le guidage, l'accompagnement sont préférés à l'imposition ou à la sanction et se démarquent, en ce sens de l'autoritarisme. D'autres enseignants réfutent l'exemplarité et proposent celle d'un « possible » en devenir pour les élèves [EE18, p. 213], ils ne se revendiquent pas comme un modèle mais un exemple parmi d'autres [EE67; EE70]. Parmi les enseignants en fin de carrière le don peu prendre une forme plus personnelle, une enseignante expose sa propre défaillance en tant qu'élève en langue étrangère (anglais), qui est devenue depuis une compétence.

Moi je dis oui ! *J'ai été mauvaise en langue et j'ai vu l'intérêt de parler une langue. Ça j'ai vu que les élèves... J'ai une vraie relation de... enfin humaine avec mes élèves et ça je pense que c'est fondamental d'abord !* [Enseignante de lettres. EE30, p. 376].

L'expression de soi est considérée, par les enseignants en fin de carrière qui ont acquis une stature professionnelle, comme la composante nécessaire à l'enrôlement des élèves. Il faut « donner de sa personne » pour convaincre les enfants qui vivent des histoires personnelles compliquées.

Toutefois, le don s'opère de manière plus courante avec les stagiaires, les jeunes titulaires ou les contractuels lorsqu'un enseignant donne ses préparations, ses documents [EE71] ou consacre du temps personnel pour aider les jeunes enseignants.

Les enfants, pour les enseignants en fin de carrière, sont les premiers destinataires du don. Les élèves apprennent par la croyance et la confiance qu'ils placent dans l'enseignant. « *L'enfant apprend en croyant l'adulte. Le doute vient après la croyance* » (Wittgenstein, 1987, p. 53, cité par Blais, Gauchet & Ottavi, 2008, p. 129). Lorsque l'élève donne sa confiance à son enseignant, celui-ci lui est redevable par le comportement qu'il adopte et les intentions éducatives qu'il met en œuvre. Nous avons précédemment remarqué la priorité que les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire donnent à l'enfant, à l'élève. Il ne s'agit pas nécessairement de mettre l'élève au centre des apprentissages, mais de l'accompagner au quotidien dans l'acquisition de sa propre autonomie en se distançant d'une rhétorique institutionnelle.

1.3. L'entrave au don

Les environnements difficiles de l'éducation prioritaire engagent des attitudes très variables de la part des enseignants en fin de carrière, alliant un engagement important et des retraits ponctuels durant les cycles de la carrière. Les élèves, une classe peuvent avoir des attitudes qui empêchent la transmission des savoirs rendent saillant les résistances aux apprentissages. Le refus, parfois systématique du don, peut constituer une souffrance pour l'enseignant en fin de carrière :

Un élève qui vous fixe et qui repère vos points faibles et qui appuie qui appuie et qui lâche pas ; *et là il y a quelque chose d'éprouvant à la longue, mais qui, en même temps vous rappelle « qui vous êtes ! » [...] L'élève qui « pète un câble » et qui envoie « tout valser », moi ça me dérange pas trop à la limite, surtout que bon, ça se manifeste, mais l'élève... appelons ça du harcèlement, oui.* [Professeur des écoles en SEGPA. EE68, p. 900-901]

L'instituteur de SEGPA distingue l'événement ponctuel qu'il sait gérer. La confortation de la « valeur du lien » entre le donateur et le donataire, entre le professeur et l'élève, devient

impossible. Le refus brise ce qui circule dans l'échange et la construction sociale opérée par le don. Le sens profond du métier est remis en cause. La réaction d'un élève, d'une classe au regard des propositions de l'enseignant restent sujettes aux incertitudes. La déception est grande en cas de refus.

Ils arrivent et ils ont décidé qu'aujourd'hui, ils ont décidé qu'ils refuseraient de travailler... Ils seraient désagréables, ils seraient insupportables. [...] Je pense qu'il y a quelque chose, voilà, c'est exactement ça, du rejet de l'expertise de l'enseignant, c'est-à-dire il n'y a pas la reconnaissance. [Enseignante d'EPS. EE04, p. 49].

Le don est bien inscrit dans l'action pédagogique et ne peut être circonscrit à une vision utilitariste et réductrice inefficace dans les environnements de l'éducation prioritaire. Le sens de la transmission des savoirs concourt à l'enrichissement et à la circulation des connaissances. La dimension plus subjective du don relève d'une visée du monde que les enseignants en fin de carrière tentent de donner aux élèves de l'éducation prioritaire.

Je pense que j'ai de plus en plus conscience de ce que je fais passer, c'est pas tant... j'adore enseigner ma matière, vraiment, c'est d'une richesse incroyable, et que justement ce que je transmets le plus c'est qui je suis, et donc plus ma vie personnelle est riche et intéressante, plus ça le fait avec les élèves. Et donc, j'ai envie de dire que je suis de plus en plus... je suis de moins en moins dans le respect de principes et de plus en plus moi-même dans ma façon d'enseigner. [...] Alors qu'avant, alors peut-être que, c'est pareil, quand on débute un métier, on est tellement absorbé par des trucs pratico-pratiques, c'est à dire par plein de choses qu'on perçoit pas et maintenant j'ai une distance ce qui fait que j'ai un peu plus de hauteur par rapport à ce que je vois des élèves Donc c'est enseigner en tant que femme déjà, et bon... avec tout ce que ça veut dire quand on a des classes avec des garçons, pour qui c'est peut-être pas forcément évident de respecter l'autorité d'une femme, savoir qu'elle a fait des études, de lui reconnaître l'autorité etc. C'est des choix que je fais dans mon programme quoi, ben voilà. Je suis très attentive à ça quand même. Le titre du chapitre des sixième c'est : « Qu'est-ce que font les hommes sur la terre? » et moi c'est « Qu'est-ce que font les êtres humains sur la terre » par exemple. [Enseignante d'histoire-géographie. EE18, p. 212-213].

La relation pédagogique incorpore le don dans une asymétrie entre celui qui sait et celui qui reçoit. La construction de liens sociaux dans l'école à travers l'acte pédagogique nécessite un cadre stable, si cette première condition n'est pas réalisée l'enseignant peut être en souffrance. Cependant, la nature de ce qui est transmis (et donné) est liée respectivement à la détermination des contenus enseignés, aux pratiques et choix faits par l'enseignante, aux activités, peuvent modifier la transmission des savoirs. (Deauvieu & Terrail, 2007).

2 LA RECONNAISSANCE FAIT RESTER EN EDUCATION PRIORITAIRE

L'institution a des politiques oscillant entre une reconnaissance financière des acteurs de terrain qui travaillent dans l'éducation prioritaire et des logiques comptables parfois contradictoires. Elle attribue des primes, bonifications indiciaires spécifiques, mais

paradoxalement supprime de postes dans les RASED²¹⁵ depuis 2008²¹⁶. Les désaccords, en l'occurrence ne consiste pas seulement sur la reconnaissance financière des enseignants mais sur la validité des dispositifs (RASED) qui permettent d'établir une « situation qui se tient ». Le maintien des enseignants en éducation prioritaire n'est pas dû à l'attrait pécuniaire, ils sont payés bien sûr, font des heures supplémentaires, ont des primes diverses qui peuvent constituer aujourd'hui un treizième mois. D'autres éléments apparaissent dans les entretiens et sont irréductibles aux émoluments :

C'est pas uniquement pour la prime ZEP ou la NBI²¹⁷ qui est ridiculement basse, c'est toujours un plus, c'est toujours mieux que rien, c'est mieux, ça témoigne d'une certaine reconnaissance quand même, mais on fait pas ce choix- là pour l'argent, parce que les conditions de travail étant beaucoup plus difficiles, une ou deux heures supplémentaires dans un collège facile de l'Ouest ça rattrape largement la prime ZEP. Donc, c'est pas ça qui nous fait tenir, mais l'ambiance qui était obligée, parce qu'à Edouard Lécotère on était obligé pour tenir de, d'être très soudés. C'est plus le cas maintenant parce que les gens sont partis. C'est renouvelé quand même, il y a eu un turn-over ces dernières années.
[Enseignant documentaliste. EE38, p. 478].

Une attitude confirmée par d'autres enseignants : [EE13; EE38; EE30; EE60; EE62]. Rabattre la reconnaissance des difficultés des contextes au seul aspect financier ne suffit pas à faire rester les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire. « *L'irréductibilité à une compensation matérielle de l'agir enseignant se concrétise dans « la notion « d'intangibilité »* (Heinich, 2007, p. 127). La reconnaissance de l'action éducative ne peut donc se réduire à la seule dimension matérielle et marchande, d'autres éléments font rester les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire.

2.1 Reconnaissance dans le métier

La reconnaissance s'émet par le jugement des pairs, notamment le jugement d'utilité et de beauté (Dejours, 2000 ; Gernet & Dejours, 2009) et de la satisfaction d'un travail « bien fait ». Yves Clot (2008). Les enseignants en fin de carrière savent qu'ils ont une légitimité acquise, et pour certains d'entre, eux un style qu'ils revendiquent. Le jugement et l'appréciation s'élaborent au préalable vis-à-vis de l'individu lui-même et dans le collectif de travail; l'évaluation portée par les pairs statue sur l'appartenance au genre professionnel auquel les enseignants en fin de carrière sont attachés. La reconnaissance s'établit en interne par ceux qui connaissent le métier et sont légitimes pour émettre un jugement :

²¹⁵ Réseaux d'Aides Spécialisées aux Enfants en Difficulté. Circulaire n° 90-082 du 9 avril 1990 créant les RASED et supprimant la Prévention des inadaptations. Groupes d'aide psycho-pédagogique. Section et classes d'adaptation de 1970.

²¹⁶ Le monde du 25 novembre 2012 : Vers la suppression de 2 500 postes en RASED qui s'ajoutent aux 2 500 postes supprimés entre 2008 et 2011.

²¹⁷ Nouvelle bonification indiciaire [Nbi] est attribuée pour l'exercice d'une responsabilité ou technicité particulière ou pour une affectation en zone sensible. Circulaire 2014-077 du 4 juin 2014 portant « Refondation de l'éducation prioritaire », BOEN n°23 du 5 juin 2014.

La reconnaissance en interne elle existe. Quand on fait son boulot, et quand on le fait pas aussi par contre. Un prof qui... qui est vraiment glandeur... et qui... ça passe pas, ça se sait vite. On a eu le cas cette année d'un collègue qui a... qui a été dans cette situation-là et bon... ça s'est vraiment mal passé pour lui... Il y a eu d'autres choses, voilà, ça se sait [...] moi je trouve qu'on est relativement reconnu au sein de nos équipes par la direction, par les personnels, par... Les gens savent bien qui fait quoi, globalement... le jugement qui se fait à l'intérieur, il y a pas meilleurs connaisseurs que ceux qui y travaillent et c'est ceux qui à mon sens sont les plus à même d'en parler.

[Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 444-445].

L'adhésion aux normes locales du travail est constitutive de la qualité de la production et de la conformité au genre professionnel. Les enseignants existent par « la reconnaissance de la contribution qu'ils apportent à la production d'une part, et à la coopération d'autre part. [...] La reconnaissance ne porte pas sur l'être, mais sur le faire » (Dejours, 2007, p. 66), elle est aussi identifiée et attribuée par les chefs d'établissement :

Monsieur Recouvrete n'est pas dans une dynamique de projet, mais par contre il est extrêmement présent de par ses prises de positions dans l'établissement, auprès des professeurs, et puis il est extrêmement intégré auprès de toutes les équipes ! Ce qui n'est pas le cas de monsieur Laurentin. Donc, donc monsieur Recouvrete trouve sa motivation de par la reconnaissance de ses pairs ! [Cheffe d'établissement. ECE01, p. 6].

Anne Jorro admet l'émergence d'un nouveau paradigme de la reconnaissance qui reconsidère les pratiques évaluatives, notamment chez les chefs d'établissement. Un processus qui intègre trois composantes : les valeurs avec les principes de justice ; la mesure identifiant la performance et la capacité au développement professionnel ; l'évaluation en tant que confirmation d'une action rationnelle, individuelle ou collective dans la structure scolaire. La « reconnaissance s'effectue dans le passage de l'activité au positionnement professionnel de l'acteur. » (Jorro, 2009, p. 35). Ce processus requiert un repositionnement de l'évaluateur, le chef d'établissement en l'occurrence, dans sa capacité à analyser et interpréter les informations collectées qui concernent l'activité professionnelle, mais aussi à dialoguer et instituer un cadre de référence qui prend en considération, d'une part le genre professionnel et d'autre part le style professionnel.

Le style est repéré par les adaptations au regard des contextes d'enseignement qui modifient l'agir professionnel et le jugement que les enseignants en fin de carrière portent sur eux-mêmes.

L'auto-attribution.

Ah ben c'est mon comportement, ma façon de faire ! L'aspect valorisant, l'aspect ne pas être « Intouchable » entre guillemets. Ne pas hésiter à faire des, des digressions, ne pas être... ne pas trop se prendre au sérieux non plus. D'être comment dire ? Pas trop rigoureux sur certains points, admettre une certaine latitude quoi. Bon, parfois ça me dessert aussi,

évidemment, forcément. Ce que je veux vous dire là, c'est qu'il y a un monde qui n'est pas celui qu'ils ont en tête quoi, parce que pour eux, le prof c'est : comme ça, comme ça, comme ça ! Et quand on n'est pas comme ça, déjà ils sont tous surpris, ça en fait réagir certains ! [...] A mon style, voilà ! *Et puis au fait que je les, que je les... les comment dire ? Les réconfortais, que je leur montrais qu'ils pouvaient faire autre chose, que la vie existait et qu'ils n'étaient pas dans un entonnoir.* [Enseignant de SVT. EE76, p. 1 045].

La liberté dont dispose l'individu dans l'agir professionnel et du droit qu'il s'octroie à l'exercer « transforment les libertés abstraites en opportunités réelles » (Ricœur, 2004, p. 227) font du style une caractéristique identifiable. La mise en œuvre des règles de vie en classe, les mises en situation, la présentation du cours, le choix des activités, permettent de repérer le style de l'enseignant.

Au niveau pédagogique, je commence toujours par présenter mon cours, ce qu'on va faire aujourd'hui, donner des consignes. Ensuite quand... quand on prend une décision on la discute plus, bon, ça c'est ma façon de faire ! Quand je dis quelque chose, que ce soit une aide ou au contraire, une sanction, je vais jusqu'au bout, sinon je dis pas. On rigole, mais je travaille que dans le silence [...] Les élèves pas faciles mais après quand ils débouchent sur un contrat d'apprentissage, parce qu'on les a aidés, parce qu'on a trouvé à un moment donné quelqu'un... bon, ça donne une satisfaction personnelle. *J'essaie d'être juste ! Parce que nos élèves n'aiment pas l'injustice. Ils, ils admettent d'être punis mais pas injustement. J'évite de les mépriser, c'est quelque chose que je n'aime pas et puis c'est quelque chose de normal. J'évite aussi de faire des remontrances en, en groupe.* [Enseignant de technologie. EE58, p. 739].

L'adoption d'un style marqué, distingue certains enseignants en fin de carrière de leurs collègues. Le style adopté s'écarte parfois d'une homologie au regard du genre et dans « de telles circonstances, il est probable qu'il y aura une certaine tension dans le style comme dans la continuité de la performance » (Giddens, 2012, p. 181). L'appréciation du style est bien identifiée par les enseignants eux-mêmes, elle l'est aussi par les pairs et les chefs d'établissements. Deux modes d'action qui peuvent paraître opposés, mais ne sont pas nécessairement éloignés s'ils servent la communauté de travail. La rigueur et le respect de la règle, tant pour les élèves que pour les enseignants, entraînent le soutien et la reconnaissance des pairs et des chefs d'établissement.

Elle nous dit, elle nous dit *la satisfaction qu'elle a de travailler avec nous... Là elle a fait un pot vendredi, elle nous a invité personnellement, ben vous voyez, c'est... Bon, on court pas après ça, mais on a vu tellement de chefs [...]* Oui, c'est un peu l'extrême avec madame Molenne on a dit au début : Oh là là, ça va être froid, ça va être distant, mais maintenant qu'elle s'en va on s'aperçoit que ça n'a jamais été aussi proche ! [Enseignant d'EPS. EE01, p. 11, 12].

Lorsque les désaccords apparaissent entre la direction et un enseignant, une équipe, les disputes sont traitées rapidement en interne, à l'insu des familles ou des collègues. Une attitude qui est attendue des chefs d'établissement par les enseignants.

Quand quelqu'un vous demande quelque chose, c'est répondre tout de suite, même si ce n'est pas une réponse, mais, mais réagir. Ce n'est pas laisser traîner, ne pas donner l'impression que les gens ne sont pas pris en considération. Donc voilà, et c'est soutenir systématiquement l'enseignant ou l'adulte de l'établissement, quitte après à lui dire qu'on n'est pas d'accord. Sinon, tout fout le camp ! [Cheffe d'établissement. ECE03, p. 1 125].

L'évaluation par le chef d'établissement des enseignants englobe le genre et le style professionnel et comporte une part subjective puisque le principal n'assiste pas au cours dans la classe. (Si ce n'est en de rares occasions). L'appréciation quantifiée et notifiée par un commentaire peut constituer pour l'enseignant une mise à l'épreuve en cas de désaccord avec le chef d'établissement. L'imprévisibilité des contenus de l'évaluation et des critères qui la constituent renvoient à l'engagement de l'enseignant dans les activités professionnelles visibles et invisibles. La notation représente la cristallisation de la reconnaissance pour la majorité des enseignants, même en fin de carrière. C'est de cet attachement dont ils témoignent lorsqu'ils évoquent des situations de dispute. L'harmonisation inter-académique peut entraîner une baisse de la note administrative lors d'une mutation et peut inquiéter un enseignant.

L'évaluation par le chef d'établissement est le lieu d'enjeux qui dépassent l'activité professionnelle et masque les disputes non apaisées entre les individus. Une enseignante se fait accompagner lors de la remise de sa note administrative afin de contenir sa colère :

Au moment où je vais signer ma note administrative, elle me l'avait pas montrée ! Moi je m'en foutais, j'étais presque au dernier échelon, et elle me l'a pas montrée comme il aurait fallu qu'elle montre, donc pour me prémunir, j'ai appelé un copain qui est au syndicat : « Tu viens s'il te plaît? Comme ça, ça me... calmera ». Il me donnait des coups de pieds pour que je me taise ! [...] Bon, elle me l'a pas augmentée, bon après j'ai fait un recours. Ils me l'ont augmentée, j'ai eu une note d'enfer ! J'ai surtout pas lu ce qu'elle avait mis. [Enseignante d'histoire-géographie. EE42, p. 542].

L'invisibilité du travail enseignant circonscrit le jugement à ce qu'un chef d'établissement apprécie objectivement : retards, absences, présence et implication dans différentes instances, projets, rapports d'incidents et d'autres composantes plus subjectives de l'appréciation qu'il se fait de l'enseignant. L'appréciation du chef d'établissement ouvre « une situation où s'éprouve l'intersubjectivité » (Jorro, 2007, p. 13) et convoque les perceptions contradictoires entre l'évaluateur et l'évalué. Le manque de congruence peut provoquer le sentiment d'injustice et une absence de reconnaissance puisque l'évaluation institutionnelle ne peut pas prendre en compte l'intégralité du travail, connu de l'enseignant et de lui seul.

On n'est pas reconnu non plus par la hiérarchie qui fait qu'on nous « caresse dans le sens du poil ». Je ne suis pas nouvelle non plus donc c'est un petit peu plus compliqué pour nous

impressionner je veux dire. *Bon, voilà. J'ai un retard de carrière, je suis à quarante [Elle parle de sa note] je devrais au moins être à quarante-six ! [...] Oui je suis à quarante. Mes collègues qui sont là depuis moins longtemps, sont mieux notés que moi.*
[Enseignante de lettres. EE62, p. 812].

Les enseignants en fin de carrière, même s'ils déniaient leur attachement à l'évaluation administrative, peuvent être altérés par l'acte évaluatif qui ne prend pas en compte la profondeur des engagements et de l'« agir en compétence » (Schwartz, 2011) dans le travail. L'expérience des enseignants en fin de carrière les autorisent à s'affranchir d'une réserve vis-à-vis de l'évaluateur en cas de désaccord. L'acceptation du jugement est acquise si celui qui le formule connaît le travail : pour reconnaître il faut connaître. Il ne suffit pas de revendiquer la grandeur par le statut hiérarchique, encore faut-il qu'elle soit reconnue par celui sur qui porte le jugement.

Les inspecteurs sont d'autres détenteurs d'une légitimité institutionnelle et notamment dans l'application des programmes, les mises en œuvre pédagogique. Néanmoins, les réalités de terrain imposent d'autres modalités d'interventions auprès des élèves de l'éducation prioritaire. Il s'agit de la tension entre la rhétorique de l'institution et la réalité d'exercice du métier qui se percutent lors d'une inspection.

Sauf qu'ici, il faut s'adapter entre les grands discours et les grands bouquins et ce qu'on fait au quotidien ici c'est pas la même chose ! [...] J'ai été inspecté une fois sur le basket, bon il voulait que j'écrive je sais pas quoi. Les élèves ils s'en foutent, ils lisent pas ! Ils préfèrent qu'on leur explique ! [...] C'est pas toujours possible ! Disons, qu'un prof dans un bahut traditionnel, sur une heure de temps, il va peut-être travailler effectivement quarante-cinq minutes, nous des fois, selon les circonstances, le temps, les bagarres qu'il y a eues hier soir, ben on va travailler... vingt minutes quoi ! Et on a l'impression que les inspecteurs et tout, ils ne comprennent pas quoi ! [Enseignant d'EPS. EE01, p. 16].

Les difficultés des contextes font émettre un jugement plus critique par une professeure d'histoire et géographie. La contestation de la légitimité de l'évaluatrice fonde le désaccord entre l'enseignante, qui connaît la complexité du travail quotidien, et l'inspectrice qui soutient une forme prescrite et normée.

C'est comme ça, quelqu'un qui vient vous expliquez que vous faites mal votre boulot et que si elle vient dans l'établissement elle ne resterait même pas une semaine ! Voilà, ma vision de l'administration ! [Enseignante d'histoire-géographie. EE18, p. 212].

Les disputes apparaissent sur ces divergences et peuvent constituer des épreuves professionnelles quant à la qualification relative aux ordres de grandeur « qui brouillent la lisibilité des grammaires de la reconnaissance » (Rouilleau-Berger, 2007, p. 135). Les

désaccords sont accentués par les injonctions contradictoires, les prescriptions institutionnelles impossibles à satisfaire, les confrontations aux situations d'enseignement. C'est l'une des raisons qui statue la mise à distance les jugements évaluatifs et les fondements légitimes.

Par rapport aux inspecteurs... ce sont les gens les plus drôles que je rencontre. On les rencontre peu, enfin, ils sont toujours très drôles parce que le programme c'est pas le Saint Graal c'est pas... mais si vous l'avez pas fait, c'est pas grave. Moi globalement les inspecteurs, je suis hors classe, je suis au maximum depuis longtemps à la note administrative, donc les inspecteurs en gros, globalement, c'est plus mon problème.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 447].

Les constats ne sont pas nécessairement stériles, ils sont accordés aux personnes qui évaluent et aux individualités des évalués. La venue d'un inspecteur peut être constructive et conforte l'estime de soi par la reconnaissance institutionnelle.

J'ai vu, c'était même un inspecteur général, vous pensez ! Non ! Au contraire, il ne m'a pas posé la question il m'a dit, il était très « Vieille France » ce jour-là : J'étais un serviteur de la République. Je sais pas, quelque chose comme ça, il a tourné la chose comme ça. Jamais personne m'a dit ça : Un agrégé normalien, une agrégée normalienne qui se trouve dans un collège de ZEP, c'est quoi ça ! Vous devriez faire autre chose, allez au lycée, dans le supérieur ! Jamais ! D'abord, personne ne m'a posé la question, personne, et moi je me sens en tout cas beaucoup plus utile ici, que je ne le serais, bon, en lycée.
[Enseignante de lettres. EE29, p. 365].

L'inspection peut devenir un événement fondateur du sens de l'action, d'autant plus si l'évaluateur se positionne au sommet de la hiérarchie (inspecteur général). Ici, la reconnaissance est donnée par une entité extérieure qui statue de la place dans l'institution (comme serviteur), mais aussi par l'enseignante elle-même, de son sentiment d'utilité. Néanmoins, même pour les enseignants en fin de carrière, les difficultés des contextes d'enseignement engendrent des épreuves professionnelles pouvant faire douter une enseignante efficacité.

Ah oui ! IPR., IPR. Ah oui, ah oui, oui ! Sans mon IPR je ne serais pas là ! *J'ai eu une inspection qui s'est exceptionnellement bien passée et son rapport m'a touchée, à un point où je me suis dit : Eh bien tu n'en baves pas pour rien ! Et du coup, ça n'a pas été positif à court terme, ça vous donne un sentiment de compétences comme les élèves. On est comme les élèves ! [...] Eh ben quand on dit : Je suis très, très compétente, quand on me dit que j'avais une « connaissance parfaite de l'activité » inspectée, voilà ! On n'en n'attend pas autant et puis quand on a la chance, en plus, d'avoir un IPR qui fait partie, quand même maintenant des inspecteurs généraux, et chapotait quand même la région. On se dit intérieurement : Ouais ! On ressent ce sentiment de compétence ! La cheffe d'établissement ne vous, ne vous le dit pas forcément. C'est l'IPR qui vous le dit à ce moment-là, du moins qui vous l'écrit.*
[Enseignante d'EPS. EE40, p. 511].

La reconnaissance peut être auto-attribuée ou bien venir de l'institution, chef d'établissement, inspection. La grandeur des évaluateurs peut renforcer le sentiment de reconnaissance chez l'enseignant en fin de carrière, mais en cas de désaccord, et c'est là le paradoxe, ces mêmes évaluateurs peuvent être jugés non légitimes puisqu'ils ne connaissent pas la vraie nature du travail en éducation prioritaire.

2.2 Reconnaissance entre jugement d'utilité et de beauté

L'utilité du travail enseignant est désignée telle quelle ou par son envers « on n'est pas inutile ». L'utilité se forge dans la classe, l'établissement, au plan didactique et pédagogique avec aussi, une visée plus lointaine référée à l'utilité sociale. Ce qui a été transmis et donné sert l'élève et ne s'agrége pas spécifiquement aux savoirs :

Cet élève m'a dit : Je pensais pas que j'aurais pu faire ça ! Et c'est vraiment grâce à vous quoi ! Dans ce qu'il m'a dit, s'il ne m'avait pas eu, il aurait jamais eu l'idée, l'idée de faire son Bac Pro, et apparemment il était ravi, en m'expliquant la filière Bac Pro dans laquelle il était, et c'était vraiment son... son truc quoi ! Il était... Il avait réussi son orientation quoi, il était dans son truc, motivé. [Enseignant de SVT.EE76, p. 1 045].

La rencontre entre l'enseignant et l'élève accrédite l'utilité d'un style d'intervention qui permet, dans les interstices du travail, d'envisager pour les élèves des parcours de réussite par la reconstruction d'une estime de soi. Le jugement d'utilité est soutenu par une visée du métier dans les environnements de l'éducation prioritaire, qui promeut des pratiques prenant en compte l'élève dans sa globalité. Les liens qu'entretiennent les enseignants en fin de carrière avec les élèves relèvent d'« une relation essentielle avec la manière dont les sujets se reconnaissent mutuellement et avec ce qui fait l'objet de leur reconnaissance réciproque ». (Honneth, 2008, p. 47). Les élèves reconnaissent chez leurs enseignants la volonté de prendre en considération leurs spécificités et pour les enseignants par l'aménagement des formes d'interventions qui répondent à ces demandes implicites de demande de reconnaissance. Le jugement d'utilité se définit par le renforcement d'une professionnalité qui s'est instaurée par le lien dans la classe mais aussi dans la communauté de travail.

*Un lien surtout, pour moi c'est très important, un lien et le rapport avec les personnes et... voilà. C'est-à-dire de pouvoir travailler, même si je suis seule dans ma classe, quand je sors de ma classe, je sais que je peux compter sur mes collègues et sur la direction et que il y a du lien et que... pas simplement « un pion lambda », qui vient et qui fait ses heures. Oui je veux du lien, du lien. [Professeure des écoles en SEGPA. EE24, p. 283].
C'est l'ambiance entre les adultes et puis le fait de sentir que l'on n'était pas un pion pour les élèves, un pion interchangeable quoi ! L'attachement réciproque avec beaucoup d'élèves, beaucoup d'élèves, que j'ai peur, peut-être à tort, dans un collège lambda, de centre-ville où il n'y a pas de problème particulier ! [Enseignante de lettres. EE15, p. 166]*

Le refus de l'anonymat se joindrait à l'identification par les élèves de la qualité relationnelle que les enseignants en fin de carrière entretiennent avec eux. Ne pas être un « pion » exprime en creux, la nature émotionnelle dans le travail et une forme de reconnaissance qui lui serait constitutive. L'anonymie s'appliquerait aux contextes d'enseignement concernant les publics favorisés et les établissements de centre-ville, une généralisation qui demeure tout à fait subjective et infondée. La vision que les enseignants en fin de carrière ont du métier est modelée par les contextes locaux qui requièrent, par l'engagement l'expression et le renforcement des liens dans la relation pédagogique. Le jugement d'utilité s'établit aussi sur des exigences de justice en palliant les inégalités socioéconomiques subies par les publics de banlieues. Les élèves intelligents appartiendraient aux catégories sociales favorisées, font dire à certains enseignants, que ces élèves n'auraient pas besoin d'eux.

Aller enseigner au collège Mirabeau, ils n'ont pas besoin de moi ! Ils ont pas besoin, ils n'ont pas besoin de moi. Ils ont des problèmes, un gamin a des problèmes à l'école, il prend des cours particuliers et il s'en sort. Et là j'ai l'impression de servir à quelque chose, voilà ma motivation c'est ça en fait. [...] Ah oui, pour terminer en tant qu'étudiant j'ai travaillé à l'Institut Voltaire, c'est un institut pour débiles légers, à Arboussin, vers la piscine. J'ai travaillé quatre mois, avec des enfants handicapés, c'est pas beaucoup, mais ça m'a vraiment formé on va dire à prendre du recul, à être plus... avec ces gamins-là, je sais pas, être plus patient. [Enseignant d'espagnol. EE50, p. 627-628].

Les effets du travail ne sont visibles qu'à l'aulne de la durée. La trace du sillage laissé par l'école auprès des élèves, des familles se joint aussi à la reconnaissance, pouvant expliquer la stabilité des enseignants dans le collège. La durabilité des personnels permet de mesurer les effets de la production du travail et de son utilité.

Le fait de rester longtemps on peut mesurer l'impact du travail qu'on a fait, quand on est dans l'immédiateté, quand on reste trois ans dans une ZEP on voit pas bien les progrès, ce qu'on a pu apporter, parce que trois ans ça suffit pas Et quand on reste plus longtemps, on commence à mesurer ce qu'on a pu apporter, le mesurer, donc en même temps ça conforte le fait de rester puisqu'on s'aperçoit qu'on n'est pas inutile quoi. [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 28]

L'œuvre des enseignants a parfois pris une forme matérielle, les sculptures de monsieur Payeaut [EE68], se prolongeant aussi dans des dispositifs et les choses deviennent alors « plus durables que l'activité qui les a produites, plus durables même, en puissance, que la vie des auteurs » (Arendt, 1983, p. 140). La participation à une œuvre sociale révèle de l'idée subjective qu'un enseignant se fait de lui-même, indépendamment de la reconnaissance d'autrui. Savoir que les produits de ses interventions sont appréciés et reconnus par d'autres que soi devient alors un carburant de l'action qui maintient les enseignants en fin de carrière dans les environnements éprouvants. Les manifestations, qu'elles soient parlées ou écrites, de

la hiérarchie, des collègues, d'élèves, témoignent de la reconnaissance sous quelques formes que ce soit, concourant à la construction des liens et solidifient les rapports entre les acteurs.

Ils sont les guides, les « petites lumières » [ECE05] qui ont éclairé des voies nouvelles lors de la création de l'éducation prioritaire et se prolongent encore aujourd'hui.

Il y a quelques bricoleurs pédagogiques, il y en a un ou deux, mais les gens qui durent en éducation prioritaire sont des gens qui en effet, ont le désir de bien faire leur travail et qui ont une définition du métier qui est, qui est globale ! *Bien faire leur travail c'est pas seulement bien transmettre, ce pourquoi ils ont été formés.* [Chef d'établissement. ECE07, p. 50].

Dans les entretiens des métaphores expriment la reconnaissance du travail bien fait. Que ce soit celle de la « dentelle », ou de l'acte pédagogique qui fait émerger d'un caillou « brut » [EE26; EE74] les « perles » [EE74], les « pépites » [EE76]. Le travail d'orfèvrerie [ECE07] évoque la qualité, le soin des interventions et la distinction faite par l'enseignant pour identifier l'individu dans la masse. L'individualisation devient l'une des modalités mise à disposition des élèves au service de son émancipation.

En tant que prof de S.V.T. je, je replace *d'abord ma, ma matière dans la vraie vie ! Une vie qu'on façonne ! Donc pour moi, c'est de la dentelle ! Mon beau métier c'est comme de la dentelle, comme un, un travail au crochet ou un travail avec des aiguilles et je me dis que... ben il y a des cercles concentriques, voilà, autour de, d'une personne qui va... ou d'un groupe de personnes qui va donner, qui va construire et on va se façonner.* [Enseignante de SVT.EE10, p. 118].

La dimension empirique de la « vraie vie » accrédite le jugement pratique du « beau métier », les traces ne sont que les résultats des interactions entre l'enseignant et les élèves, où chacun se façonne. Jacques Rancière remarque que « *l'empirique porte les marques du vrai sous formes de traces et d'empreintes. Ce qui s'est passé relève donc directement d'un régime de vérité, d'un régime de monstration de sa propre nécessité* » (Rancière, 2000, p. 59). Une satisfaction qui provoque une certaine fierté chez les enseignants en fin de carrière pour avoir permis la réussite d'élèves qui sont devenus fiers de leur parcours. Un qualificatif employé par les chefs d'établissement, délégués du préfet à la politique de la ville.

Moi je pense qu'à terme, ils sont fiers d'eux, ils sont fiers d'eux, je crois. S'ils sont pas fiers d'eux, c'est peut-être pas ça... Ils sont fiers de certains parcours d'élève ouais ! Ça oui, d'abord, compte tenu de certains élèves, il y a eu aussi des temps de réussite sur des élève qui sont arrivés en très, très mauvais état, on s'est dit, ça va pas être possible, travailler quatre ans avec eux ça va être compliqué, avec des partenariats des choses comme ça. Alors c'est vrai que moi, j'ai une très grande fierté de les tenir ces gamins et je pense que les profs aussi ! Je crois que de pas avoir exclus certains élèves, on a réussi à tenir un lien scolaire [...] Un lien éducatif, avec les failles, avec les mômes, qu'on a réussi et il y a des familles qui nous le disent ! Qui se rendent compte de la difficulté, qui reviennent et qui sont contents de ça. C'est compliqué, voilà. [Cheffe d'établissement. ECE04, p. 1139]

La reconnaissance passe par les traces de l'action des enseignants, du collectif de travail s'inscrivant dans une logique civique rapprochée. Les liens sociaux sont identifiés par les

différents acteurs, élèves, familles, communauté éducative. La reconnaissance mutuelle donne du sens au métier, la persistance dans le collège permet aux enseignants de voir les effets de leur action et les font rester dans les environnements de l'éducation prioritaire.

2.3 Reconnaissance extérieure

Les enseignants en fin de carrière de la population de l'enquête constatent, dans l'exercice ordinaire du métier, de la reconnaissance des élèves. Celle-ci prend des allures spécifiques dans les « petites choses » qui sont données, des gestes discrets: un sourire, un regard, effacer le tableau ou dans la simplicité des objets un dessin, un petit mot, des bonbons. Le départ à la retraite d'un PLP [EE79] provoque de la part de ses élèves de SEGPA des dessins, poèmes tracés sur le tableau de l'atelier. Il peut aussi s'agir de petits poèmes d'élèves affichés sur le mur [EE11]. (Annexe 1.6). Le caractère fugace, éphémère et spontané est le signe du « *recevoir d'autrui sans y marquer sa place* » (De Certeau, 1990, p. 244). Paul Ricœur relie la reconnaissance comme un parcours de l'identité avec l'identification de « quelqu'un » par un autre que soi, au soi-même « se reconnaissant dans ses capacités ». (Ricœur, 2004, p. 382). En somme c'est ce que confère la distinction entre le verbe reconnaître à la voix passive : « je suis reconnu » de celui à la voix active « je reconnais ». L'enjeu de la voix passive résulte de la dépendance de l'enseignant à être reconnu autrui pour, la voix active lui permet de se reconnaître dans les actions qu'il engage et du sens qu'il leur donne.

Les témoignages de reconnaissance sont bien présents dans des entretiens que ce soit dans des situations courantes ou de circonstances inhabituelles comme un arrêt de longue maladie provoquant l'absence de l'enseignante.

J'ai dû partir, je me suis fait opérer de la thyroïde, du coup j'ai quitté le collège le 7 juin. Et je dis au revoir à mes différentes classes en leur disant : De toute façon, je vous ai à l'œil, je vous suivrai ! J'ai cette classe, la plupart des élèves sortent et il y a un groupe de six, sept filles qui restent, qui viennent autour de mon bureau et qui toutes timides, elles avaient les mains derrière elles avaient des petits cadeaux, vraiment ; elle me disent, elles me disent : Ben voilà madame, comme vous partez etc. on voulait vous dire qu'on vous appréciait... » et elles m'avaient écrit des petits mots. [...]. J'ai d'abord été très surprise, parce que c'était des filles avec lesquelles je pouvais être en conflit ! Et vraiment j'ai été surprise et vraiment, très, très, très émue. [Enseignante de lettres. EE65, p. 853].

La reconnaissance arrive parfois de la part d'élèves qui rendent l'exercice du métier difficile, là où l'enseignante ne l'attend pas. Le témoignage de la gratitude est significatif de la dimension émotionnelle du métier. L'absence du professeur a été le support du manque, ce dont les élèves témoignent n'est pas seulement la reconnaissance de la privation de leur

enseignante mais de « l'absence de sa présence ». Le remplacement par un autre enseignant ne vient pas combler la carence de l'enseignante de lettres et les situations révèlent le manque. Les élèves, mêmes pénibles, prennent conscience des liens qui les relient à leur enseignante absente et des traces son existence. Le retour de congé de maladie grave ou d'accident est comblé par les petits cadeaux offerts aux enseignantes et enseignants [EE28 ; EE61] qui reviennent et sont reconnu(e)s, c'est le premier point. Le second concerne le lieu. « *L'intérieur d'un lieu est régionalisé et ses régions sont d'une importance cruciale pour la constitution des contextes d'interactions* » (Giddens, 2012, p. 172). La régionalisation intègre les contextes d'interactions socialisantes et routinisées entre les individus. L'absence de l'enseignant implique une réorganisation des enseignements (salle, changement de professeur, modifications d'emploi du temps) ; le retour de l'enseignant les réinstaura avec la stabilité du cadre retrouvée. L'absence initie la reconnaissance de l'enseignant comme la face cachée du manque.

Les marques de reconnaissance se situent à l'intérieur du collège dans les couloirs [EE76, 1 051], à l'extérieur de l'établissement ; ce sont celles qui sont le plus souvent nommées et jugées marquantes. Le quartier est le lieu de nombreuses rencontres : une grosse berline qui s'arrête [EE01, p. 19], un jeune homme descend avec la main sur le cœur et salue [EE62, 796], un autre demande un service de traduction pour un scénario à son ancien professeur d'anglais [EE08, p. 86], un chauffeur de camion klaxonne [EE12, p. 133], un conducteur d'engin de terrassement [EE76, p. 1 050] salue, un couple avec leur bébé dans la poussette [EE27, p. 315]. Les enseignants qui viennent en vélo sont interpellés et salués [EE16; EE68; EE74], ceux qui sont à pied le sont aussi. Les occasions sont chaleureuses [EE59], parfois d'anciens élèves demandent l'autorisation d'embrasser leur ancien professeur en fin d'année scolaire [EE10; EE41; EE74]. Les lieux de rencontres sont ceux où évoluent les individus : la rue, le centre commercial [EE51; EE76], la boulangerie ou le bureau de tabac [EE54]. Le hasard occasionne des rencontres fortuites et sont l'objet de scènes parfois pittoresques [EE02 ; EE50; EE70]. Des invitations diverses sont citées par les enseignants bien après la scolarité des élèves. La rupture entre l'intérieur et l'extérieur du collège opère des changements dans les relations, adoptant une tournure plus intime entre un élève et un enseignant. Les modalités et les configurations attestent de liens effectifs et leur nature émotionnelle.

Même si je ne devrais pas dire ça, parce que je suis allée avec une ancienne élève voir un *spectacle de danse, dimanche, je l'ai invitée. On a aussi construit des choses avec certains, qui sont irremplaçables ! Même s'il y a des moments on a des échanges qui sont très riches avec des élèves encore maintenant !* [Enseignante d'EPS. EE04, p. 52].

La concrétisation de la reconnaissance se fait par les échanges d'adresses électroniques [EE28; EE62], numéros de téléphone, dates d'anniversaire [EE07]. Les lettres reçues tout au long de la carrière sont les traces conservées bien après le départ des élèves. [EE62]. La nature du lien entre une ancienne élève devenue sportive de haut niveau et conseillère technique et son enseignant d'EPS s'établit dans la durée pour venir intégrer la sphère privée et amicale, attestant d'un ancrage singulier.

Elle est encore professionnelle, maintenant elle a un poste de conseillère technique à Besançon, j'ai lu des articles dans « l'Équipe sport » [Journal sportif], souvent elle cite son prof, monsieur Guzzi, donc je suis très fier. C'est ce que j'appelle Ma fille adoptive professionnellement, voilà. J'ai beaucoup d'affection, donc une reconnaissance et un aboutissement. Donc ça, ça m'a fait rester, je me suis dit : Elle y est arrivée et elle a drainé plein d'autres jeunes filles et qui sont allées dans des clubs aux alentours en handball. Donc je me suis dit : Je ne suis pas inutile, je rends service ! [Enseignant d'EPS. EE13, p. 142].

Plusieurs caractères nous permettent de définir la reconnaissance. Elle s'établit dans la classe, au collège et hors de celui-ci. La césure entre l'intérieur et l'extérieur permet de repérer les événements où l'enseignant est reconnu par l'élève qui vient le saluer, il s'agit de cette « spontanéité » de la part des élèves des banlieues si souvent qualifiée dans les entretiens. La reconnaissance est constitutive du don, et comme nous l'avons expliqué, si le don n'est pas réductible à la dimension matérielle, la reconnaissance des élèves ne l'est pas plus, elle établit la nature de la relation.

Très important, c'est une des... c'est comme un salaire si vous voulez. Pour moi c'est comme un salaire, c'est aussi important que... c'est l'objectif... atteint quoi, voilà ! C'est... on considère ça comme un succès, la reconnaissance. [Enseignante documentaliste. EE57, p. 726].

La reconnaissance constitue le retour du don, elle établit « un autre plan, celui précisément du sans prix. ». (Ricœur, 2004, p. 364). Les témoignages de reconnaissance sont des composants de la stabilité des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire. La reconnaissance circule et si des voix dans le quartier véhiculent parfois des jugements défavorables, le plus souvent elles font l'éloge de ceux qui sont dans le collège depuis longtemps ; une circonstance particulière rend cette reconnaissance soudainement audible ; l'enseignant qui en est l'objet prend la mesure de sa renommée alors qu'il l'ignorait. La voix passive (je suis reconnue) et active (je sais que je suis reconnue) lorsqu'elles se combinent deviennent de puissants moteurs pour rester dans l'établissement :

Il y avait une personne, du centre social La Bastide je crois, qui m'avait dit que les gens en parlant de moi disaient que : Madame Douanner [EE62] dans le quartier c'est quelqu'un ! [Enseignante de lettres. EE62, p. 796].

On voit bien, c'est madame Tayed, comme quelque chose de posé là ! Comme quelque chose d'éternel aussi ! Alors ça, c'est un peu dur, parce qu'on se dit : Un jour il faudra partir ! Oui, oui... On représente presque une institution, à force d'être là, depuis des années.
[Enseignante d'histoire-géographie. EE71, p. 948]

La reconnaissance est une composante qui incite les enseignants à rester, mais elle met aussi en tension, chez ceux qui envisagent de partir, l'attachement au collège et le souhait de quitter les contextes de l'éducation prioritaire. La décision se construit dans des périodes de transition professionnelle et identitaire plus ou moins longue où l'enseignant en fin de carrière doit « (ré)interpréter le sens de son action et assumer les choix qu'il a dû faire pour réorienter son parcours » (Perez-Roux, 2011, p. 40). L'enseignante d'histoire-géographie appartient à la population n°2, elle a quitté depuis le collège pour un établissement hors éducation prioritaire ; un départ qui semblait envisagé dans les propos « Un jour il faudra partir ». Néanmoins, lorsque les changements ne sont pas envisagés, la durée dans le collège permet de créer des liens privilégiés par les rapports intergénérationnels [EE75]. Certains enseignants ont eu les enfants d'anciens élèves :

Eh ben, maintenant ça y est, je commence à arriver à la phase où je commence à accueillir les parents d'élèves que j'ai eus il y a très longtemps. Ils sont venus parce qu'ils avaient envie de me voir. Il y en a quelques-uns qui ont réussi, qui... réussissent, donc de différentes manières. De manière pas forcément à faire des études. Je reçois aussi des élèves qui viennent de sortir de prison ! Vous savez, peut-être, nous faisons ce que nous avons à faire nous tout seul Peut-être qu'on n'arrive pas à changer tout le monde ! Mais l'avantage de ces parents-là, que je rencontre maintenant avec leurs enfants, j'ai pas besoin qu'ils puissent être avec moi. Ils savent, puisqu'à ce moment-là, ce n'était pas faux, puisque j'étais adulte et je savais la situation ! Ils le vivent ! Ils le vivent eux-mêmes avec des difficultés peut-être, parce qu'ils sont au chômage et cet échange avec eux devient beaucoup plus facile par rapport aux enfants dont j'ai pas eu les parents ! [Enseignant de sciences-physiques. EE72, p. 966- 967].

Les rencontres entre enseignants en fin de carrière et anciens élèves devenus parents ne constitue pas obligatoirement un point d'appui. Lorsque le parcours scolaire d'un des parents ou des deux) a été défaillant le souvenir laissé par l'école ou l'enseignant qu'il a eu peuvent être des points d'achoppement.

D'autant plus que la maman de cet élève c'était plus une maman qui était en troisième d'alternance, justement à l'époque, bon elle se trouve sans emploi. Elle s'occupe, elle s'occupe de ses enfants ben lui il a, il a énormément de mal à travailler aussi, donc, donc je reconnais dans, dans ce qu'il fait, ben un peu aussi ce que faisait sa mère à une époque et je suis très prudent dans ce que je dis, parce que je sens des fois ben : T'es un peu comme ta mère ! Ça partirait vite quoi, donc voilà, c'est pas, c'est pas facile.
[Enseignant de technologie. EE45, p. 579]

Les enseignants doivent se déprendre d'expériences antérieures qui peuvent altérer leurs appréciations au sujet d'un élève. Certains enseignants en fin de carrière élargissent leur champ d'action par le rôle qu'ils s'attribuent afin de pallier une séparation entre l'école et la

famille. Des enseignants établissent une forme de continuité entre ces deux sphères et admettent une malléabilité des pratiques professionnelles en se déplaçant dans les familles, ils dérogent aux prérogatives habituellement dévolues à la vie scolaire.

Et donc, du coup après, ces familles à l'école, j'en ai rencontré de semblables, j'ai pu davantage dialoguer... Mettre la discussion pas forcément dans l'école, mais déplacer ces discussions à l'extérieur, il m'est arrivé d'aller dans des familles [...] D'aller dans les familles, pour régler un problème, d'être invitée tout simplement, de répondre à une invitation. Donc la présence des familles à Montreuil, c'était vraiment quelque chose d'important et j'avais de très bons liens avec les parents d'élèves qui étaient, très, très dynamiques.
[Enseignante de lettres. EE14, p. 154]

Lorsqu'une famille accueille un enseignant à son domicile, c'est une reconnaissance de sa part vis-à-vis de l'enseignant. Les tractations, les accords qui se déroulent dans le domaine privatif et domestique des élèves échappent à l'institution, d'autres questions émergent au regard des informations collectées, des traductions et des usages qui sont faits par l'enseignant.

2.4 L'absence de reconnaissance

La reconnaissance est effective la plupart du temps, cependant, l'ignorance d'un élève vis-à-vis d'un enseignant qu'il croise en dehors du collège peut être sujette à un malaise [EE19, p. 219], l'absence de témoignage des élèves en fin d'année scolaire entraîne des déceptions [EE75, p. 1 018]. Les agressions verbales ou physiques (plus rares) vécues par les enseignants attendent une réparation, les réactions de la direction peuvent se traduire, pour l'enseignant en fin de carrière, par un manque de reconnaissance. L'extrait de l'entretien ci-dessous relate un incident grave, l'élève n'a pas été exclu à l'issue du conseil de discipline, l'enseignante a exigé de ne plus l'avoir dans ses classes et la direction a répondu favorablement à sa demande. L'objet du litige et de l'épreuve professionnelle concerne la proposition maladroite de la direction.

Je me suis fait agresser physiquement par un élève ! Il est entré en colère et il m'a repoussé comme ça [...] Les chefs d'établissement m'ont dit : Madame Fuacco, prenez-vous des congés ! Vous n'êtes même pas obligée d'aller chez le médecin, prenez-vous des congés, on vous les donne ! C'est la première fois qu'on me disait ça ! Moi j'ai dit : Non, c'est l'élève qui aura gagné, moi je reste ! J'ai pas pris de congés. Bon, ça m'a marquée, mais bon voilà ! J'ai pas envie que ce soit l'élève qui gagne, j'ai dit au principal : Je ne partirai pas, c'est pas l'élève qui gagne, je reste ! [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1 023].

L'identification d'une faiblesse ponctuelle chez une enseignante qui a subi une agression peut se cristalliser en déni de professionnalité, notamment lorsque la proposition maladroite du chef d'établissement suggère à l'enseignante une prise de congé qu'elle n'a pas demandé.

La suggestion constitue pour la professeure d'EPS une dénégation de sa capacité d'enseigner à la suite de l'agression et à ses conséquences. Il s'agit d'une « reconnaissance éprouvée » (Payet & Battegay, 2008, p. 35) par l'enseignante qui n'accepte pas la décision d'une prise de congés. Le jugement prononcé par le chef d'établissement établit une reconnaissance « en négatif » par la référence à un déficit professionnel supposé de l'enseignante d'EPS alors que celle-ci estime qu'elle n'a nullement besoin de prendre des congés. L'acceptation de la proposition constituerait une défaite et une perte de légitimité.

Les enseignants déplorent, pour certains, le manque de reconnaissance de l'institution, dans les cérémonies comme les départs à la retraite d'un enseignant en fin de carrière qui est resté plusieurs décennies dans le collège en éducation prioritaire. Lorsque le retraité, collectif de travail constatent la défaillance de l'institution (représentant du rectorat, inspecteur de la discipline) ils peuvent « voir dans leur absence une marque d'invisibilité et d'humiliation ». (Honneth, 2006, p. 230).

On ne demande pas la reconnaissance, l'Education nationale c'est une grosse machine. On n'aura jamais de reconnaissance de l'Education nationale. Moi ce qui me déprime le plus c'est un professeur qui part à la retraite, on n'a même pas un représentant du rectorat qui vient ; moi je trouve ça choquant ! Quelqu'un qui a passé une quarantaine d'année, en gros, à faire cours, on n'a même pas ce petit quelque chose !
[Enseignant de mathématiques. EE64, p. 837].

D'un côté l'institution demande aux enseignants de faire face dans leur métier à une reconnaissance assignée à leur rôle social, de l'autre côté l'absence de ses représentants éprouve les enseignants par une reconnaissance en négatif (Payet & Battegay, 2008) de leur invisibilité. L'institution qui ne prend pas suffisamment la mesure d'attentes incarnées chez les enseignants, notamment dans les environnements difficiles. Néanmoins, il arrive que le départ à la retraite d'une enseignante soit l'occasion d'une célébration avec la remise de la légion d'honneur par la rectrice qui incarne un rôle social des plus importants. Une cérémonie qui modalise un événement, en tant que « manifestation performative, que quelque chose se produit une fois pour toute qui aura une importance *capitale pour l'existence toute entière* ». (Goffman, 1991, p. 67). Entre les deux bornes, toutes les variations sont permises par la conscience que les responsables hiérarchiques donnent à ces événements hautement symboliques, la reconnaissance doit être aussi visible et énoncée dans l'ordinaire du travail. L'institution scolaire en l'occurrence peut être comprise comme une « incarnation stabilisée de formes spécifiques de reconnaissances » (Honneth, 2008, p. 259), elle apparaît à divers niveaux dans l'organisation scolaire.

3 L'EMOTION COMME RAISON DE PARTIR OU DE RESTER

La répression des sentiments a été un long processus de rationalisation en occident (Elias, 1975). Le contre-champ dans les sociétés contemporaines est l'apparition d'un homme aux émotions maîtrisées, d'un : l'homo sentiens où les émotions deviennent un guide pour la pensée abstraite. L'individu « *est d'autant plus sapiens qu'il est sentiens.* » (Lacroix, 2001, p. 82).

La sociologie est encombrée par cette question (Déchaux, 2015), depuis la conception durkheimienne qui distingue le champ de la sociologie, où les faits sociaux s'expliquent par les faits sociaux, de celui de la psychologie. La nature subjective des émotions complexifie l'approche par l'hétérogénéité de ses manifestations. Pour Max Weber les relations « *significatives irrationnelles du comportement, conditionnées par l'affectivité et exerçant une influence sur l'activité, consiste à les considérer comme des déviations d'un déroulement de l'activité en question* » (Weber, 1995, p. 31). Cependant, « *la rationalité en valeur reste toujours affectée d'une irrationalité* » (Weber, op.cit., p. 57). Les deux épures ont en commun de ne pas se situer dans le résultat, mais dans l'activité même par sa nature déterminée.

Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire inscrivent les émotions dans leur métier, la relation aux élèves est empreinte d'émotions, celles-ci étant constitutives de la vie.

Eh ben la vraie vie, c'est apprendre ce que c'est qu'une émotion, découvrir la complexité des relations humaines, et ça, je le ressens beaucoup plus quand je travaille avec des gamins comme on en a ici, que quand j'ai bossé au lycée, quartier chic : madame je crois que ça, on appelle ça une ammonale, c'était juste par rapport au Bac.

[Une enseignante de lettres. EE67, p. 887]

Un auteur comme Paul Dumouchel repère les événements émergeant du corps social comme des « moments saillants » et propose un renversement de perspective qui « suggère que les émotions sont des conséquences plutôt que *des causes et des moments dont l'autonomie est limitée au sein d'un processus social plus vaste qui les englobe* » (Dumouchel, 2005, cité par Bernard, 2017, p. 139). L'émotion est-elle un outil, une ressource, un empêchement dans le métier d'enseignant ? Est-elle le produit du travail par les sollicitations issues des controverses, disputes, épreuves, ou au contraire une composante par les effets qu'elle produit sur les cadres sociaux et les acteurs ?

Les environnements de l'éducation prioritaire ont aussi des conséquences sur les acteurs à travers la rencontre de mondes différents. Une cheffe d'établissement le confirme dans un entretien.

J'ai eu des grands, grands moments d'émotion, de découvrir ces populations, dont certains étaient en grande détresse, fichés comme ils l'étaient, par leur origines, par le fait d'habiter là. [Une cheffe d'établissement. ECE09, p. 1 167].

L'émotion traverse les individus au sens où « ça travaille » (Jeantet, 2003), entraînant des réactions dans les relations intersubjectives ou dans les effets observables dus au fait, par exemple, qu'une cheffe d'établissement occupe le logement de fonction.

J'ai mon mari, on habitait sur place, mon mari qui a un moment cherchait un emploi, s'il mettait notre adresse à Whaspers, il ne recevait pas de réponse ! Quand il mettait l'adresse de ses parents à Nayve, [Village résidentiel dans le département voisin], il recevait une réponse et ce n'est pas une caricature, c'est une réalité ! Donc tout ça, je l'ai pris de « plein fouet », même si au fond de moi, j'avais déjà une conscience, voilà, de cette disparité sociale, de cette espèce de... de meurtrissure. Là, je les ai pris de plein fouet, ça m'a passionnée de travailler en éducation prioritaire. [Une cheffe d'établissement. ECE09, p. 1 167].

La construction de l'individu moderne est empreinte « du culte des sentiments » avec la mise en forme culturelle des émotions (Lacroix, op.cit ; Illouz, 2006). Les élèves des banlieues passeraient, selon certains propos d'enseignants en fin de carrière rapidement de « l'amour à la haine. » La sphère privée en est la pépinière et permet l'expression des émotions dans les conduites sociales. La famille, la culture, l'appartenance aux nombreux groupes sociaux influent sur la perception des émotions. Elles appartiennent au versant subjectif et non rationalisé des comportements humains. La tension entre déterminisme et contingence sociale ; état subjectif et cognitif des individus s'exprime dans la définition de l'émotion puisque « socialement est émotion ce qui est désigné comme émotion » (Bernard, 2017, p. 41).

En ce qui concerne les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire, l'émotion est incise dans les entretiens. Tous les acteurs (chefs d'établissement, enseignants) parlent de la relation affective qu'ils ont dans le travail. Les objets matériels et immatériels sont aussi les supports de cette relation par les effets qu'ils produisent sur les acteurs et les environnements. L'attachement d'un enseignant à « sa » salle de classe, aux installations sportives, aux paysages changeants vue de la fenêtre, aux réseaux et bien évidemment aux acteurs, le stabilise dans les environnements où il évolue. La composante émotionnelle acte d'une participation par les effets qu'elle induit sur les décisions des enseignants. Marc Bessin (2009) observe le trouble (dans les différentes acceptions) des sciences sociales vis-à-vis de l'événement et des affects qu'il engendre. L'événement, par l'agitation qu'il provoque, l'altère l'ordre établi dans le déroulement de l'action et dégrade momentanément la lisibilité des ressources disponibles. L'irruption d'une situation inattendue est la plupart du temps productrice d'un trouble émotionnel. La composante émotionnelle est bien présente dans les

métiers de l'enseignement, d'une part prescrite dans toutes les formes d'interaction, et d'autre part proscrite (Jeantet, 2003). Prescrite par la nature même du métier qui demande une implication personnelle par l'écoute, la bienveillance que doit adopter tout enseignant à ses élèves. Proscrite par le maintien d'un « comportement social » acceptable que l'organisation de travail impose à ses agents représentatifs de l'institution scolaire, ce que Hughes (1996) définit comme les « réunions de société »; les instances, les lieux exigent une expression normée des émotions.

Dans les métiers de la relation, la dissimulation des émotions face à une situation sollicitante convoque plusieurs attitudes. L'enseignant doit « accomplir un travail émotionnel intégrateur, dissimulateur ou différenciateur ». (Soares, 2003, p. 13). Les enseignants doivent respecter le cadre des missions définies par les textes²¹⁸ et mettre en œuvre les compétences afférentes.

Dans les entretiens nous avons relevé les deux dimensions liées aux affects et aux émotions. La relation entre les affects et les émotions est empruntée aux travaux du neurobiologiste Pierre Buser qui distingue deux niveaux dans ce processus. Le premier « ordre » est celui de l'expérience du monde qui se révèle par le vécu subjectif et le second « ordre » est celui d'une conscience réfléchie. (Buser, 2005). Cet auteur décrit que le fait d'éprouver de la peur entraîne des processus cérébraux complexes en une conscientisation émotionnelle. La dimension affective est une perception « brute » du corps, alors que les émotions sont une appropriation conscientisées, il est « crucial de réserver le terme « émotion » afin de désigner *l'activité des individus dès lors qu'elle relève de ce travail de sélection et de transformation des informations par la conscience réfléchie* » (Traïni, 2010/2, p. 339). La distinction entre affects et émotions permet d'apprécier les processus qui constituent la dimension émotionnelle du métier. Des enseignants peuvent être soumis à des insultes graves de la part d'élèves et être affectés sans qu'ils puissent se distancer de l'événement.

Ca l'a renvoyée, ça nous renvoie tous à ces choses, bon peu importe, et c'était vraiment un drame pour cette collègue très, très affectée, parce qu'elle s'est effondrée comme « un château de cartes ! [Enseignante de lettres. EE28, p. 351].

Les enseignants sont affectés par les situations de travail difficiles, la confrontation aux événements éprouvants constitue la première réaction. Le versant réflexif est réservé au terme émotion. Nous adoptons ces définitions de la part émotionnelle du travail enseignant. Les

²¹⁸ Circulaire no 97-123 du 23 mai 1997. Mission du professeur exerçant en collège, en lycée d'enseignement général et technologique ou en lycée professionnel.

émotions sont donc bien présentes dans le métier sous diverses formes, le départ à la retraite d'une cheffe d'établissement peut entraîner celui d'une enseignante.

Elle est partie à la retraite, et l'année où elle est partie à la retraite je me suis dit : « Allez, moi aussi ! » [Elle rit de bon cœur] Voilà, c'est la même année. [...] Quelqu'un qui m'a beaucoup marquée [...] Le fait qu'elle s'en aille, ça a été très important. [Enseignante d'histoire-géographie. EE26, p. 307].

Ici, le changement d'établissement est motivé par le départ de la principale ; dans ce cas présent la décision montre que « l'influence interpersonnelle intervient de bien des façons dans les « grandes décisions » qui scandent les parcours » (Bidart, 2010, p. 233). La dimension émotionnelle est l'un des constituants qui a engendré la décision latente de quitter le lycée pour le collège ; « l'événement provoque le sens ». (Négroni, 2010, p. 179). L'enseignante a laissé l'environnement connu du lycée pour celui d'un collège REP⁺ l'obligeant à reconsidérer le rapport au travail par les nouvelles configurations qui se sont imposées à elle.

La maladie d'un collègue de travail proche peut altérer sensiblement un enseignant.

J'ai eu une année extrêmement difficile il y a deux ans parce que... un collègue avec qui je travaillais vraiment étroitement, qui a eu une très grave maladie et qui est parti toute l'année et ça m'a vraiment énormément affectée. Enormément. [Enseignante de lettres. EE29, p. 364].

Une épreuve subjective reconfigure la temporalité biographique d'un individu (Martuccelli, 2006) par la relation qu'il entretient avec un autre enseignant proche.

Les altérations situées dans d'autres espaces sociaux migrent dans professionnel. L'émotion ressentie modifie l'état et la disponibilité au travail sur une période longue, la césure entre vie professionnelle et vie privée se redéfinissent par un événement traumatique. La dimension affective est incorporée à la pratique du métier, voire revendiquée par des enseignants.

L'un des enseignants interrogé choisit de commencer la présentation de son parcours biographique par une phrase très singulière : « Alors ici je me sens professeur de vie » [EE13, p. 134]. Le métier n'est pas revendiqué uniquement par la composante disciplinaire ou la transmission des contenus, le professeur d'EPS le place dans une dimension plus large, au cœur d'un va et vient entre les expériences subjectives et les dimensions sociétales. L'enseignant d'EPS s'énonce à la première personne et réfère son métier à une triple dimension. D'abord le lieu : ici, dans un collège de l'éducation prioritaire, ensuite à un verbe relatif à une perception, enfin à la vie. Mais de quelle vie s'agit-il ? Danilo Martuccelli met en tension les affects et les lieux supports de vie multiples, entre l'ordinaire et l'extraordinaire avec la différence d'appréciation des zones d'expérience. « La vie est ici, la vraie vie est ailleurs » (Martuccelli,

2006, p. 153), l'ordinaire d'une vie serait vécu par l'« homme ordinaire » (Musil, 1995), la vraie vie par les autres dans la cité du renom, du prestige. Les entretiens dénotent bien évidemment tout le contraire.

Mais quand ils veulent bien entendre, découvrir ce que l'on veut leur faire découvrir, ils ont une approche qui est une approche par rapport à la vraie vie quoi, pas la réussite sociale quoi ! [Enseignante de lettres. EE67, p. 887].

L'attachement au collège dessine une géographie d'expériences plus impérieuse. L'enseignant pose une autre approche : « la vie est ici ». Les environnements forment les individus dans des espaces de vie sociale, le collège est l'un d'eux où la vie et les émotions s'exercent. Le même professeur d'EPS nous a donné deux exemples extrêmes qui bornent la vie de tout individu : la naissance et la mort.

Ce matin, quand j'ai annoncé que j'étais papy pour la deuxième fois, mes élèves de cinquième ont applaudi de façon sincère : « C'est chouette, c'est chouette ! ». Quand ils ont su, quand on a évoqué le décès de notre collègue, il a fallu qu'on en parle, parce que nous ça nous rend très triste, on est avec vous ! Parce qu'on a aimé et apprécié cette personne. » Donc voilà, cette reconnaissance fait qu'on est aussi impliqué avec ces élèves-là et qu'on n'a pas envie de les lâcher ! Si on n'est pas un peu dans l'affect, attention qui dit affect, dit aussi arriver à des compétences à atteindre, qui, il y a un contenu qui est aussi didactique, qui est aussi arrivé avec une évaluation chiffrée, notée, quantifiée. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 141].

Le dévoilement pudique des émotions qui traversent ce professeur concourt au renforcement du lien avec ses élèves. Ceux-ci connaissent, par leurs conditions d'existence, la naissance, la maladie, la mort d'une manière plus exacerbée. Des enfants qui ont des « casseroles » [EE53 ; EE77]. Les élèves réagissent à l'« affectif » et le font savoir rapidement à l'enseignant. [EE75]. Les émotions, par leur contrôle, leur rationalisation sont au centre des cadres normés d'intervention et des interactions ; il ne faut pas « que ça déborde » ou se laisser « déborder ». Les enseignants en fin de carrière reconnaissent que l'expression spontanée à peine filtrée de leurs élèves augmente la fatigue mais fait paradoxalement rester.

Moi ce qui m'a toujours plu, et c'est ce qui me plaît encore maintenant, même si la fatigue, et tout ça et tout...mais c'est la spontanéité, ce côté spontané, la spontanéité des élèves et j'allais dire de l'amour. [...] Hier encore il y en a une qui dit : « J'ai jamais connu un professeur comme ça, c'est magnifique et tout. [Enseignant d'EPS. EE03, p. 37].

L'intelligence émotionnelle par la rationalisation des émotions permet une régulation appropriée lors des interactions (Goleman, 1999). La conscience de soi admet une distanciation aux événements à caractère émotionnel, les enseignants en fin de carrière semblent moins altérés par les surgissements, parfois pulsionnels, de leurs élèves. L'acceptation de l'imprévisibilité des événements demande le contrôle émotionnel de la part

de l'enseignant. La régulation s'accorde à l'expérience en permettant d'envisager les erreurs mais aussi les réussites.

Je sais que je peux me « planter », enfin voilà, à chaque minute. Tout peut basculer. Il y a quand même des choses qui tiennent *mais je...* Quand je rentre chez moi le soir, je me dis : *Chic, ça s'est bien passé !* [Enseignante de lettres. EE28, p. 349].

Les enseignants constatent que les comportements émotionnels alourdissent le travail et accroissent la fatigue.

Même la réaction des *enfants ! Il y en a qui sont odieux, mais c'est... mais il y a de la réaction odieuse, il y a de la réaction affective, et, tout ça... voilà, une vie... Alors que peut-être... j'ai eu douze ans d'une vie trop intense !* [Enseignante d'histoire-géographie. EE06, p. 64].

La saturation des débordements émotionnels peut concourir au départ du collègue en éducation prioritaire afin de préserver la santé. Le cas d'une enseignante qui a quitté le collège Mont Rouge pour un autre dans une banlieue résidentielle apparaît instructif d'une saturation de la composante émotionnelle du métier à un moment du cycle de vie professionnel. Paradoxalement, le manque de la dimension émotionnelle a fait revenir des enseignants en fin de carrière dans les environnements de l'éducation prioritaire [EE05 ; EE06]. L'aller-retour permet d'identifier les constituants du métier auxquels l'enseignante tient. D'autres enseignants en fin de carrière évoquent la « juste place » qu'ils s'occupent dans les collèges labellisés REP.

C'est difficile à expliquer. J'étais à ma place. Eh bien c'était les Miens ! C'était les Miens, ces gosses du quartier-là. C'était les miens, j'étais bien quoi. J'étais, c'était à eux que je me devais ! [...] Ce sentiment que c'était mes élèves quoi, et puis, ce sentiment très fort qu'ailleurs je trouverai la même chose ! J'ai pas eu envie de partir aussi parce que je me suis dit : C'est une illusion l'ailleurs ! Et donc j'étais tout à fait persuadé que ça ne changerait rien dans ma, ma vie personnelle, et en même temps, je connaissais les familles.
[Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 192-193]

L'extrait est significatif de la part émotionnelle, de se « devoir à autrui » et de l'illusion d'un ailleurs. Pour la majorité des enseignants en fin de carrière la part émotionnelle s'identifie dans les rencontres qu'ils ont avec élèves de banlieue et de la dimension émotionnelle du métier.

Ils sont très affectueux, même un gamin qui va vous dire je ne sais pas quoi, ce qui me retient dans ce genre d'établissement c'est qu'on est, *madame Gomez a dû vous le dire, c'est qu'on est pas mal soudé entre nous, adultes et que on s'entend bien et que l'on sait avec les gamins, pourquoi on est là, et du coup on a une relation privilégié avec eux on ne se sent pas remplaçable par n'importe qui d'autre et voilà quoi, ou alors ça prend vraiment du temps. Le collègue qui est à côté est en remplacement d'une collègue en congé maternité, ça ne se passe pas très bien en fait, il est là pour un bout de temps, au début les gamins ne voulaient rien savoir, il faut vraiment qu'ils tissent un lien avec vous. Ils sont hyper sensibles à l'injustice, après il faut que l'on s'excuse que l'on s'est trompé.*
[Enseignante de lettres. EE15, p. 164].

Les liens se tissent dans la durée, ils instaurent du sens sur la persistance des enseignants dans les collèges labellisés. La distance au rôle requiert une temporisation et la régulation des débordements par l'humour peut éviter de dramatiser un événement qui trouble l'ordre.

La théâtralisation est aussi une attitude repérée par les enseignants, faire comme si, (Goffman, 1991), aménager le cadre requis par les situations d'enseignements courantes, ou à s'écarter de prescriptions normatives : « mécadrer » (Piette, 2009, p. 67).

Eh bien par exemple, des élèves, dont je sais *qu'ils sont extrêmement susceptibles, je vais plutôt les « brosser dans le sens du poil »* et pas être sur un rapport frontal, même si ça m'arrive encore « *de rentrer dedans* » et de me dire après, *j'ai pas fait, j'ai pas choisi la bonne stratégie. Mais c'est vrai que c'est quelque chose... Et puis de temps en temps, l'impression de « faire un peu du cinéma »* aussi quoi, de surjouer, de surjouer un peu des choses. De surjouer un peu la colère à certains moments. Par exemple ce matin, avec la classe que j'avais, *j'ai vraiment sur-joué la colère ! Voilà.* [Enseignante d'EPS. EE04, p. 46].

Le choix d'une action où la composante affective est adoptée par l'enseignante d'EPS, correspond à l'utilisation d'« affects différentiels » (Livet, 2009) et sont corrélés à la temporalité des situations et de l'intérêt que l'enseignante attend du produit de l'action. La prudence est convoquée, mettant la fierté en sourdine, par la flatterie du « brossage dans le sens du poil ». A d'autres moments, la théâtralisation permet un débordement émotionnel qui est mis en scène ; la composante émotionnelle consiste dans le cas présent à adopter un rôle de figuration.

Les codes normés envisagent la bienveillance, l'encouragement dans l'action pédagogique, cependant lorsque les émotions semblent menacer l'équilibre des interactions instauré dans la classe ou de faire dévier l'implication des élèves dans l'activité « on doit les tolérer, les gérer et s'en accommoder. ». (Hargreaves, 2000, p. 184).

L'attachement des élèves à l'enseignant est parfois comparé à l'affection qu'un enfant du primaire peut avoir à son maître d'école.

L'absence d'un enseignant peut provoquer à son retour des retrouvailles chaleureuses, les débordements affectifs des élèves de SEGPA, ULIS, FLE, FLS²¹⁹ et concrétisent la nature de la relation d'un enfant à l'enseignant.

J'ai été absent pendant trois mois ; j'ai été malade. Le jour où je suis revenu au collège... Je sais pas comment vous dire ? Les gamins se sont jetés sur moi, en m'embrassant, en me prenant dans leurs bras ! Vraiment c'est une expression qui m'a un peu « gêné » entre guillemets... Parce que c'était fait dans la cour, au moment où j'allais les chercher dans la cour avec leurs pairs... Et ça m'a... touché. Beaucoup ! [Enseignant en FLE. EE61, p. 775].

²¹⁹ Français Langue Seconde : FLS circulaire n° 2012-141 du 2-10-2012 Organisation de la scolarité des élèves allophones nouvellement arrivés. EANA

Avec les petits FLS j'ai notamment une petite macédonienne, la petite Nora avec ses cheveux, quand elle vient : Madame qu'est-ce que je vous aime ! Elle me met la main sur le bras c'est tout ! Ça j'accepte tout ça : Moi aussi tu sais [...] Quand elles arrivent, je fais exprès de partir en courant, elles me courent derrière ! Avec elles, il y a un rapport un peu plus privilégié. Plus chaleureux. [Enseignante d'EPS. EE20, p. 234].

Enfin, la salle des professeurs, arrière scène du décor, peut être le réceptacle d'émotions qui n'ont pu s'exprimer en classe. Lorsqu'un enseignant est bouleversé par des attitudes d'élèves, des circonstances éprouvantes, il montre son désarroi. Les contextes de l'éducation prioritaire admettent l'expression d'un surplus d'émotion que les collègues accueillent sans jugement.

Tout à l'heure, une collègue qui est arrivée, elle avait des larmes en salle des professeurs. Les collègues sont très vite venus autour d'elle, ils ont commencé à échanger... Chacun a ramené son expérience professionnelle pour relativiser, quand on a un problème.

[Enseignant de sciences-physique. EE72, p. 958].

La salle des profs dans les établissements où on est, c'est dur la salle des profs elle est vivante ! Enfin, ça rigole, ça pleure, enfin, ça, c'est un lieu de vie.

[Enseignante d'histoire-géographie. EE06, p. 65].

Les environnements de l'éducation prioritaire seraient plus propices à une forme de « tyrannie de l'intimité » (Sennett, 1995) comme une valeur de l'authenticité individuelle associée aux contextes.

Alors en ZEP c'est pas toujours rose non plus en ZEP. C'est vrai qu'il y a les rapports humains, les rapports passionnels entre collègues qui sont pas forcément les mêmes, plus exacerbés ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE02, p. 31].

Le rapport à l'expression intime dans la sphère publique s'érigerait comme une nouvelle norme sociale. La limite entre la sphère privée et publique est plus difficile à saisir, chacun selon le contexte relationnel ou institutionnel, oscille entre se montrer ou se cacher.

Les émotions sont des composantes inhérentes à l'action pédagogique, les enseignants en fin de carrière les ont incorporées au métier par une régulation maîtrisée, orientée « vers des situations « nominales » où leur efficacité dépend des marges de liberté » (Pueyot & Zaramélan, 2014, p. 110). Ils puisent dans leurs répertoires d'action, les outils, modes d'intervention les plus appropriés à la situation. L'une des particularités des comportements des élèves de milieux populaires relève de leur spontanéité acquise dans les environnements familiaux et les relations sociales de proximité. Les élèves sont qualifiés d'attachants mais ils ont des attitudes parfois excessives dans la relation qu'ils ont à leurs enseignants. La pratique pédagogique nécessite un positionnement précis de l'enseignant par un bon « réglage » afin d'éviter les débordements. Les réponses apportées pour temporiser la relation peuvent être du

registre de la dédramatisation ou a contrario de l'amplification d'une émotion. Nous avons pu constater que les enseignants témoignent durant les entretiens d'une réelle émotion ; elle surgit brusquement durant la narration quand ils se remémorent des situations qu'ils ont vécues et qui les ont touchés.

La composante émotionnelle a pu faire partir des enseignants de leur collège, ou à l'inverse, les a stabilisés malgré la fatigue ou l'usure. Le foyer domestique peut devenir un lieu de convergence de l'expression du trop plein émotionnel. L'intimité se construit sur son partage et sur la limite de démarcation de ce partage (Durif-Varembont, 2009/1) dans le couple par la permissivité qu'il rend possible. La sphère privée devient une ressource ; a contrario l'empêchement provoque la rétention des émotions et peut amplifier le mal-être au travail.

La part émotionnelle du métier s'encastre aux expériences sensorielles du travail qui sont dépendantes des lieux d'exercice, ici dans les collèges de l'éducation prioritaire. Une part du « réel » est définie par la variation des situations de vie ; certaines seraient dévalorisées par la géographie qu'entraînent les espaces ségrégués, alors que d'autres seraient propices à une valorisation. La qualification par un enseignant d'être « professeur de vie » ou la revendication d'une localisation resserrée à l'établissement « Ma place est ici » sont autant de significations de l'attachement que les enseignants en fin de carrière ont à leur métier et à l'établissement. Une partie de la vraie vie est ici puisque les enseignants, chefs d'établissement la vivent, les lieux sont bien les composantes d'une diversité qui façonne le métier et la professionnalité.

Je leur donne en leur parlant de la vraie vie et en leur donnant des exemples de mon propre vécu ! Je les trouve attachants. Donc quand je vois qu'un élève a besoin, vraiment d'être pris en charge parce qu'il a des difficultés, pas scolaires, mais d'autres difficultés. Eh bien, je porte de l'intérêt à cet élève, et comme j'ai eu de l'expérience de collèges et de lycée, j'ai travaillé à Zamatole en lycée, en début de ma carrière où les gamins étaient plein de fric mais sans cœur eh ben là j'ai des gamins qui n'ont pas de fric, ça c'est sûr, mais il y a quelque chose. [Enseignante de lettres. EE67, p. 111].

Moi j'aime beaucoup travailler en éducation prioritaire, mais en même temps, je suis pas idéaliste non plus. Il y a des moments où c'est, c'est difficile, il y a des moments où on se dit : Est-ce que c'est la vraie vie ? Est-ce que j'ai pas perdu le sens d'autres réalités ? Est-ce que les élèves que j'ai là, représentent tous les élèves ? Non, certainement pas ! Mon métier, il, il s'exerce de telle manière en ce moment mais il peut être très différent ailleurs ! Après, il y a toujours des moments de doute ! Est-ce que je vais continuer dans l'éducation prioritaire, c'est une vraie question aussi ! [Cheffe d'établissement. ECE06, p. 1152].

Les environnements de l'éducation prioritaire sollicitent la part émotionnelle dans le travail ordinaire qui naît du mouvement entre ce « monde qui nous est étranger et un hors-de-soi étranger » (Fassin, 2018, p. 151). La réalité des conditions de vie de l'éducation prioritaire

apparaissent dans les situations habituelles du travail, les enseignants, les chefs d'établissement n'appartiennent au même monde que celui des élèves, il leur demeure étranger, quoiqu'ils fassent ou espèrent [EE02]. Leur position sociale, les cultures, diffèrent de celles des populations de banlieue. Cependant, ces environnements mobilisent dans les activités professionnelles et leur traitement au sein de l'organisation scolaire, des conceptions nouvelles se déploient dans le métier et enrichissent la professionnalité à travers les rapports sociaux différents. L'iniquité réside principalement dans une hiérarchie implicitement admise, générique d'une distinction sociale qui permet la reconduction des rapports de domination. La part émotionnelle dans les activités ordinaires du travail permet de dépasser la « distance entre nous et eux » (Hughes, 2010) dans les relations entre les êtres. Le travail critique que font les enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire adopte deux allures. La première tient dans l'intégration de la dimension émotionnelle du travail et de sa régulation dans la sphère professionnelle qui permet de développer des compétences psychosociales (Rascle, Janot & Hue, 2011). Prendre du recul face aux situations nécessite de mobiliser les ressources personnelles accrues, les enseignants en fin de carrière évoquent l'importance pour trouver la position du « bon curseur » dans les interrelations [EE03 ; EE28 ; EE72]. Le maintien d'un bon climat scolaire dans la classe dépend de cet équilibre. La seconde repose sur la résistance à l'emprise normative des habitudes portée par la société et l'Ecole que les enseignants en fin de carrière mobilisent. Les « militants remarquables » inscrivent la critique dans le changement de perspective qu'ils ont du monde, non pas dans une épure métaphysique, mais dans les gestes quotidiens d'un usage de soi vers autrui qui se manifeste « dans la relation ordinaire que révèle le traitement des vies précaires, des vies menacées, des vies discriminées. » (Fassin, op.cit., p. 152). L'école est pour les militants remarquables le lieu de leur action. Les « résistants » situent plutôt leurs actions dans une critique sociale des rapports de domination que l'organisation scolaire entretient avec les populations ségréguées. Les premiers admettent que « *l'intime de la pensée est ce qui nous ouvre les uns aux autres* » (Schlanger, 2017, p. 15) ; les seconds forgent des pratiques identitaires d'établissement qui permettent des déplacements obtenus au moyen d'alliance amenant l'institution ou ses représentants « sur le seul terrain dont on a la maîtrise » (Latour, 1984, p. 69).

4 BIEN-ETRE ET ETRE BIEN : UNE CONSTRUCTION DANS LA CARRIERE

De nombreux travaux en sciences sociales, (ergonomie, psychodynamique), ont abordé le travail sous l'angle de la pénibilité, de la souffrance (Lantheaume & Hérou, 2008),

de la « souffrance éthique » (Dejours, 1998). Les notions de confort, de bien-être sont des approches plus récentes issues de différentes productions de la recherche (Baudelot & Gollac, 2003 ; Coste 2014). Plusieurs enquêtes conduites par l'INSEE associent le bonheur et le cadre de vie (Amiel, Godefroy & Lollivier, 2013) ou combinent le confort et l'âge, concluant que le sentiment de bien-être serait plus affermi autour de soixante-cinq ans (croissance à partir de cinquante ans et décroissance à soixante-dix ans) (Afsa & Marcus, 2008, p. 172-174).

L'enquête « Qualité de vie des enseignants » [QVE] conduite en 2014 pour la MGEN esquisse, d'un point de vue sociodémographique, un bilan des conditions de travail et de la qualité de la vie des enseignants. L'un des points saillants est la grande hétérogénéité des situations d'enseignement au sein d'une même profession : si 82% des enseignants déclarent être satisfaits de leur expérience professionnelle, 60% estiment que l'exercice du métier est de plus en plus difficile. Le taux de satisfaction concernant la qualité de vie s'accroît avec l'âge pour les 55 ans et plus. (Billaudeau & Vercambre-Jacquot, 2014, p. 45-46).

La notion de bien-être s'agrège à deux facteurs : l'un objectif, l'autre subjectif. Le premier se réfère aux catégories sociodémographiques (âges, niveau de formation, statuts professionnels ou économiques, configuration familiale). Le second au positionnement même des individus et de leur prédisposition au bonheur.

Les enseignants (fonctionnaires d'état) échappent au stress du non emploi, hormis les contractuels qui s'inquiètent à chaque rentrée scolaire de la pérennité d'une reconduction. L'appartenance à une profession procure une satisfaction, c'est notamment le cas des enseignants en fin de carrière qui se sont embourgeoisés (Léger, 2000), ce que confirme l'extrait d'un enseignant de la population n°2 :

Mais je crois aussi qu'en vieillissant, je me suis marié, j'ai des pantoufles, un chien et c'est la réalité en plus ! J'ai mon chien, j'ai... il y a plein de bêtises comme ça qui font qu'on s'embourgeoise et qu'on a moins le goût à passer le samedi soir à discuter. [...] Quand je suis arrivé à Charpentier [...] on se disait à l'époque, à deux ou trois, comment on fait pour faire des projets? En fait ça dépend des personnes ! Il y en avait qui était partantes pour les faire parce qu'elles avaient du temps, puis d'autres, qui... et puis moi je critiquais celles qui ne s'impliquaient pas ! Et je me rends compte que moi maintenant, je préfère être sur ma terrasse, ben voilà ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 444].

L'âge et l'avancée dans la carrière n'impliquent pas obligatoirement le retrait mais plutôt le tri des lieux d'exercice, des modalités d'investissement entre « prise, déprise et emprise » du travail. (Lantheaume, 2008) du travail.

4.1 La perception du bien-être chez les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire

L'épanouissement de soi au travail, l'utilité de l'œuvre sociale se situent dans la réussite des élèves, les relations dans le collectif, l'identité professionnelle concourent à la sensation de bien-être chez les enseignants. La qualité de vie des enseignants est dépendante des interrelations avec les élèves, du secteur (premier ou second degré, université) et des contextes d'enseignement selon qu'il s'agisse d'un secteur favorisé, ordinaire, ou en éducation prioritaire. (Rasclé, Bergugnat, Florin & Guimard, 2016).

En ce qui concerne les fins de carrière, au-delà de cinquante ans « le bien-être des enseignants *augmente avec l'ancienneté dans la mesure où les attentes d'un rôle professionnel peuvent diminuer avec l'âge.* » (Ntsame, Desrumaux & Boudrias, 2013/1, p. 81). Les ressources étant identifiées, les situations de travail stabilisées comptent parmi les éléments qui assurent une motivation, souvent autodéterminée, et concourent au bien-être de l'enseignant. Les enseignants de collège en fin de carrière en éducation prioritaire sont sollicités par des environnements plus difficiles ; la recherche d'un confort dans le travail peut devenir une ressource pour durer ou partir. Hirschman définit le confort « *par l'absence d'inconfort et le plaisir est ressenti par le passage de l'inconfort au confort* » (Hirschman, 2013, p. 151).

Cependant le cours demeure le « nœud émotionnel du travail » (Barrère, 2002), les enseignants en fin de carrière puisent aussi leur motivation dans les dispositifs internes qui sont des ressources attribuant un confort (effectifs réduits, élèves motivés, etc.). Le bien-être au travail s'adosse aussi à des ressources « de prévention » et résulte d'un processus multifactoriel (Coste, 2014) générateur d'une compétence d'anticipation.

En général, après sept ou huit ans, même si on renouvelle des outils si on apporte de nouvelles pierres, sur le fond, le questionnement des élèves on a fait le tour. C'est-à-dire, on sait à quel endroit les élèves vont buter, on sait ! Ce travail-là, qu'on a fait en équipe, savoir appréhender le déroulement d'un chapitre, le déroulement etc. Mais souvent on anticipe ! Cet écueil-là, on présente des activités pour lever le doute, lever les ambiguïtés. Ce travail-là il est fait en amont, mais c'est aussi le fruit d'une expérience.
[Enseignant de mathématiques. EE66, p. 880]

La « mémoire professionnelle » paraît être un catalyseur de la satisfaction (Coste, 2014, p. 19), néanmoins, elles peuvent occasionner aussi un relatif ennui avec la sensation d'avoir fait le tour du métier. Les projets, les partenariats mobilisent le travail en équipe par la « manière de penser l'activité collective » (Grangeat & Muñoz, 2006), les cadres habituels d'intervention se reconfigurent et nombreux sont les enseignants en fin de carrière qui sont encore investis dans ces dispositifs.

C'est sur les projets et du coup la facilitation de l'ouverture culturelle, on facilite les ouvertures, on facilite les sorties, on facilite tout ce qui, ce qui permet justement d'avoir une vie culturelle et de projets qui sont essentiels parce que c'est là-dessus que se construisent les apprentissages et puis la sociabilité. [Enseignant documentaliste. EE38, p. 477].

L'accommodation (Lantheaume, 2007, 2013) déployée dans les situations de travail courantes permet d'évacuer, lorsque cela est possible, une part déplaisante de certaines activités. Le tri restant invisible aux élèves, l'enseignant a toute liberté pour effectuer les sélections.

Il y a des choses qui me motivent et qui font... voilà. Il y a des activités que j'aime bien et que j'ai envie que ça se passe bien, mais pas sur tout le cours ! [...] Il y a des choses que j'aime bien enseigner ! Il y a des matières, des activités je peux plus quoi, parce qu'on a fait ça depuis le début, voilà, ras le bol ! Par contre, le cirque c'est intéressant, parce que c'est nouveau, c'est... Le Frisbee c'est différent, voilà. Il y a des choses qu'on fait, l'athlétisme, depuis je sais pas combien de temps, c'est pesant quoi, c'est pesant. [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1 029, 1 030].

Le bien-être s'inscrit entre une forme instituée du métier et les libertés que les enseignants en fin de carrière s'accordent vis-à-vis des programmes. Il ne s'agit pas de pratiques spécifiques à une discipline particulière, elles sont communément retrouvées parmi les enseignants de la population enquêtée.

4.2 Être bien : une appréciation construite par les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire

Être bien pour les enseignants rencontrés ne se réduit donc pas au confort des conditions d'enseignement, il relève d'autres composants. La présence physique dans la classe peut être considérée comme un état, un processus. La présence d'un enseignant pourrait se définir par un être « ici et maintenant ». Dans une approche pragmatique, elle correspond à l'accomplissement d'un acteur qui affecte et est affecté par les situations de travail dans lequel il est immergé.

Il s'agit ici de dégager quelques pistes de réflexion qui combinent l'expérience et la plasticité permettant de durer dans ces environnements à ce que nous définissons comme la « présence en situation » qui serait source de l'être bien. Dans le paysage complexe de l'éducation prioritaire, la part du travail émotionnel, des valeurs, de l'idéal du métier s'associent aux épreuves qui mobilisent les compétences de l'enseignant qui ne craint pas de se bousculer lui-même. Être bien relèverait de cette forme de consentement à l'incertitude, d'un futur qui ne convie pas à la menace mais aux potentialités d'apprentissage en situation. Un processus qui appelle « deux niveaux dans l'expression d'une critique, un niveau primaire, du domaine des émotions, qu'il est impossible de jamais faire taire, [...] et un niveau secondaire, réflexif,

théorique et argumentatif qui permet de soutenir la lutte » (Boltanski & Chiapello, 2011, p. 85-86). L'émotion est bien convoquée dans les épreuves, par leur nature intersubjective, telles que les ont conceptualisées Boltanski & Thévenot sous la forme de régime d'action. Il ne s'agit pas d'opposer deux postures, celle du « bien-être » et celle d'« être bien » en les assignant à deux catégories, mais de tenter d'explicitier la deuxième, « être bien » au regard de la première le « bien-être » en recourant à la notion d'épreuves.

Si le bien-être se réfère au cadre du travail posé par l'institution et aux traductions données par les enseignants sur leur environnement d'exercice professionnel être bien se réfère, selon nous, aux épreuves professionnelles que les enseignants en fin de carrière rencontrent dans le métier. L'acquisition de gestes professionnels (Bucheton, 2009 ; Jorro, 2006, 2004) permet un ajustement approprié aux situations. Cependant, considérer l'épreuve comme une finalité est un défi pour soi-même, et s'inscrit dans une « pratique téléologique de formation et de transformation de soi » (Martuccelli, 2015, p. 50). Les enseignants en fin de carrière peuvent renoncer à un calcul rationnel et une planification préétablie de leurs interventions pour consentir aux environnements qu'ils estiment plus changeants, génératifs d'incertitudes.

En fait c'est les problèmes qui rendent la vie de tous les jours difficile qui font qu'on reste ! C'est évidemment paradoxal mais bon. [Enseignante de lettres. EE15, p. 165]

Le paradoxe énoncé par l'enseignante de lettres pose l'intranquillité des situations de travail comme un élément de stabilisation dans l'établissement. Il apparaît normal que l'action nécessite une stabilité et un besoin d'instabilité. Stabilité du cadre des interventions, des ressources mises en patrimoine pour l'enseignant en fin de carrière et instabilité des situations ordinaires de travail. La spécificité des publics de l'éducation prioritaire, pour les raisons que nous avons décrites, contient un « surplus » d'improbabilités auxquelles l'enseignant devra apporter une réponse adéquate. Il s'agit d'un calcul rationnel « *d'un soupèsement des possibles au regard du probable* » (Soulet, 2003, p.178). Le paradoxe vient de cette confrontation au réel du travail qui fatigue, use, voire épuise.

Donc là, je me suis épuisé... J'en peux plus quoi. J'ai plus cette force, en fait. Je vais à l'affrontement, voilà, j'ai pas de crainte particulière, donc voilà. Finalement, ça me convenait pas mais, quelque part, ouais, c'est une ambiance de lutte qui me convenait ! Je pense que je me suis épuisé mentalement, physiquement et puis après il faut tenir !
[Enseignant de mathématiques. EE64, p. 839]

Les stratégies de rapports de force, d'opposition frontale ne sont pas tenables dans la durée, elles aboutissent à la fatigue, l'usure, et l'épuisement qui altèrent le sens de l'action et in fine, du sens du métier. La longue présence dans un collège de l'éducation prioritaire peut provoquer l'épuisement ; les bifurcations vers d'autres environnements hors éducation

prioritaire sont les réponses les plus couramment adoptées par les enseignants de la population n°2. La confrontation réitérée aux épreuves génère les départs d'enseignants au début de la cinquantaine.

Cependant, un enseignant est autre chose qu'un « système de transmission de savoir », ce surplus il le prend ailleurs, dans son parcours biographique, personnel et professionnel. Le paradoxe tient à cette double nature qui fait qu'il y a un écart entre l'acteur social et son rôle, entre ce qu'il est et ce qu'il joue. C'est dans cet écart entre la fonction d'enseignant et la vision du métier que s'origine le degré de liberté dont dispose les enseignants en fin de carrière. Ils font des circonstances, des épreuves, des supports de ressources à la condition que les situations mobilisatrices se renouvellent dans le temps pour constituer un registre de ressources élargi. Les enseignants en fin de carrière s'entraînent à éprouver leur capacité, leur légitimité professionnelle, leurs limites. Ils peuvent délaissier momentanément un confort d'exercice du métier pour s'entraîner aux épreuves. Ils vont, comme nous l'avons décrit, régler les disputes en dehors de l'enceinte du collège, prendre les tordus en fin de journée, intervenir dans des dispositifs plus mouvants.

Etre bien s'organiserait selon nous, sur un renversement de posture qui prend appui sur une expertise forgée par l'expérience associée à celle du pédagogue, didacticien, mais aussi du travail émotionnel (Bernard, 2017 ; Maroy, 2006), du travail créateur (Menger, 2009), de gestes professionnels devenus des « arts de faire » (Jorro, 2018, à paraître). L'enseignant renégocie avec lui-même et les autres les réponses aux situations. Il peut « laisser filer » ou inversement s'engager selon l'appréciation et les enjeux du moment. Le répertoire d'actions est mobilisé par l'enseignant en fonction de son propre intérêt, de l'engagement qu'il souhaite investir, des valeurs à promouvoir dans un cadre éthique. C'est de l'usage de soi avec soi et de l'usage de soi avec autrui qui engage une « dramatique de soi » (Schwartz, 2000), en tant que lieu de débat incessant où il « se passe quelque chose » qui n'était pas prévu. Drame n'étant pas pris au sens étymologique de dramatique, mais d'une histoire qui se déroule. L'activité étant « le creuset des débats de normes ». (Schwartz, op.cit., p. 38).

Une approche ergologique propose le concept du « corps-soi » (Schwartz & Echternach, 2009 ; Schwartz, 2011) où le corps est mis en action dans les situations au sein de la classe. La confrontation au réel du travail caractérisé par les situations non maîtrisées mobilise une forme d'intelligence convoquant le corps tout entier et pas uniquement le fonctionnement cognitif. (Dejours, 1992a)

Un enseignant fait autorité lorsqu'il est l'auteur d'un savoir qu'il peut transmettre, mais pas seulement, c'est une attitude qu'il renégocie quotidiennement avec ses élèves. Et plus il fait autorité moins il lui est nécessaire d'en donner la preuve. Les enseignants en fin de carrière savent que leur autorité est constitutive de parcours personnels antérieurs, qu'elle s'est aussi construite par l'acquisition de gestes professionnels issus de l'expérience, de connaissances didactiques, pédagogiques mais aussi conjoncturelles et difficilement transmissibles tant que l'on ne met pas les « mains dans le cambouis ». Aller à l'épreuve consiste, dans une approche ergologique, à cet entraînement qui installe une dramatique de soi et « *implique d'abord que nous soyons constamment entraînés* » (Schwartz & Mencacci, 2008, p. 12). L'entraînement à l'épreuve est un travail fatiguant et la confrontation aux épreuves reste l'exigence incontournable de cet apprentissage où la disponibilité est nommément citée dans les entretiens.

Pour nous, à notre point de vue, certains n'ont pas le profil pour bosser ici ! [...] Ben, à mon avis il faut être ouvert, il faut être disponible, il faut être respectueux des élèves, parce que des fois on voit que c'est pas vrai. [...] Moi je trouve qu'ils sont gentils quoi. Et après ils sont dans la, comment ça s'appelle ? Le besoin quoi. Ils savent pas grand-chose, ils savent pas s'organiser, ils savent pas bien parler. Ils maîtrisent pas ce qu'ils disent, enfin il y a plein de... il y a un gros chantier, mais c'est pas... apparemment, moi je trouve, des élèves agressifs, qui viennent pour démolir, c'est pas le cas. [Enseignant d'EPS. EE01, p. 22].

Et ne pas arriver en étant un petit peu « Josh Randall ou Zorro » en disant : « Moi Je ! » Je vais faire ce qu'on fera, comme je le dis... Ça ne marche pas vraiment, parce qu'ici c'est toujours l'instinct de survie. [Enseignant d'EPS. EE13].

Je suis toujours « les mains dans le cambouis » je n'y arrive pas. Je ne peux pas venir travailler sans... sans y être à fond. [Enseignante d'EPS. EE04, p. 52].

C'est très, très stimulant, on est comme je vous le sais la dernière fois, on est appelé sans cesse à se remettre en question ! [Enseignante de lettres. EE28, p. 351].

Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire doivent être disponibles mentalement, corporellement, affectivement.

C'est vrai qu'au début j'étais un vrai gendarme, la maturation prend le dessus et ce qui est bien c'est qu'on a plus de distance, on les considère davantage plus facilement... on ne joue plus un rôle voilà... On peut être soi sans que, ça gêne. [...] Mais ça je l'ai toujours senti, toujours senti que les gamins vous prennent, vraiment pour ce que vous êtes. Vous pouvez jouer n'importe quel rôle on ne les trompe pas, ils savent bien au fond qui vous êtes ! Et quand on a moins d'expérience on se protège plus, voilà. [Enseignante de lettres. EE67, p. 892].

La capacité de se montrer dans le métier sans artifice permet l'établissement dans les situations de travail, d'un processus qui « s'accompagne d'une idéologie du travail » (Cornu, 1991). Ce qui de prime abord semble paradoxal, tient en partie à ce qui échappe à la rationalité d'un être appréhendé en situation dans l'acte d'exister (Piette, 2009). La présence

décide de la situation par le délestage de son emprise sur l'enseignant, la présence pose la réfutation du paraître. La présence ne repose pas sur une rationalité qui donne une signification à l'action par des références explicatives préétablies, la présence participe aussi à la construction de la situation mais s'en échappe sans cesse. Piette définit les « moments mineurs » la succession de moments aléatoires et discontinus, apparemment sans grande influence au plan des interactions, mais qui contiennent en germe de « petits ébranlements ». L'invisibilité vient des choses cachées qui n'ont pas encore été rendues visibles. La lecture des expressions des visages : un regard qui s'échappe vers la fenêtre, le remuement des doigts, les déplacements fébriles des papiers sur la table, sont les signes ténus des petits ébranlements en latence chez l'élève que l'enseignant décrypte. L'action « mode mineur » relève d'une force dissipative car elle facilite l'anticipation d'événements qui peuvent bouleverser un ordre établi. Les enseignants en fin de carrière ont compris que la présence c'est aussi savoir se faire oublier, elle devient un art de faire en situation (de Certeau, 1990), une démarche « *assez courbe pour s'ouvrir vers toute les directions à la fois* » (Détienne & Vernant, op.cit, p. 12) pour capter les informations contenues dans les gestes discrets. La présence consiste en cette entrevision qui est mobilisé par l'enseignant en fin de carrière lorsqu'il va à l'épreuve lui faisant apercevoir sans voir, mais entrevoir brièvement une forme de réalité qu'il ignore. « *Je sais ce que je ne sais pas et j'ignore ce que je pressens, je sais avant de savoir* » (Jankélévitch, 1980, p. 61).

C'est peut-être pour cette intranquillité qu'ils vont s'éprouver pour « avoir le plaisir humble *et humain d'exister* » (Pessoa, 1999, p. 389) sinon pourquoi rester dans un collège en l'éducation prioritaire quand les enseignants en fin de carrière disent « avoir fait le tour du métier » [EE03, p. 43 ; EE40, p. 507 ; EE42, p. 545 ; EE66, p. 881] ; que « ça tournait en rond » [EE45, p. 581], ou bien au contraire de « ne jamais en avoir fait le tour » [EE74, p. 1002].

5 HEURS ET MALHEURS.

Nous avons posé cette question en fin d'entretien : Êtes-vous une enseignante heureuse ? Êtes-vous un enseignant heureux ? Il s'agit d'une notion éminemment subjective, la formulation large a engendré des réponses diverses. L'examen du parcours professionnel au prisme de la fin de carrière a conclu, assez majoritairement sur la reconduction du métier, mais parfois sur la non-reconduction du choix du métier, avec toutes les nuances possibles.

Les environnements de l'éducation prioritaire fatiguent, voire épuisent des enseignants en fin de carrière, la saturation due aux situations complexes fait de certaines fins de carrière des zones d'inquiétude. L'enseignant doute de la capacité à tenir jusqu'à l'échéance de la retraite, même si elle est très proche. Claire Bidart l'exprime très justement « quand on est loin du seuil on le voit clairement mais quand on s'en approche il se dilue, devient flou » (Bidart, 2008, p. 220). La fin de carrière peut, paradoxalement devenir anxiogène sur la capacité à « tenir » jusqu'à la retraite, le désappointement, les réformes inopérantes, l'évolution des publics, l'âge, la fatigue engendrent la saturation.

Oui, je pense, parce que là, c'est trop compliqué. Je me motive, je me dis : Il faut que tu tiennes, que tu tiennes ! [...] Déjà, j'aurais pas eu les trajets, déjà et puis... changement d'élèves, quoi, voilà. Je veux dire, accumuler les difficultés, bon, c'est bon quoi, c'est bon ! Et je me rends compte qu'avec tout ce qui a été mis en place, on est toujours au même point, donc l'efficacité de ce genre de chose, on a quand même fait le bilan. Qu'est-ce qu'on peut faire de plus ? [Enseignante d'EPS. EE75, p. 1022]

Il faut « tenir » face à une classe de vingt-cinq élèves dont certains sont en résistance [EE50; ECE05], l'exercice dans la durée en éducation prioritaire influe sur la pénibilité et l'appréciation défectible du métier. Les enseignants se positionnant dans ce registre sont souvent ceux qui sont sur le départ et quittent le collège pour un établissement hors éducation prioritaire ou bien se sentent « piégés » par le manque de postes disponibles pour quitter le collège.

Cependant, les entretiens font aussi référence à l'extraordinaire surgissant aussi des situations ordinaires, dans ce « je ne sais quoi » produisant parfois une combinaison heureuse comme le témoigne une enseignante de lettres.

Oui je me souviens de ça, les cours dont je me souviens, c'est des expériences ! Une classe très difficile, de troisième ici, qui pouvait me faire pleurer ! Mais une fois ici, on a fait un texte de Marguerite Duras sur l'Amour et ils ont été fantastiques, ils ont levé le doigt, ils me posaient des questions, ça a un peu changé les choses, ils sont devenus beaucoup plus agréables et en fin d'année, je me souviens... Je traversais la cour, ils se sont précipités pour qu'on prenne les photos avec moi. Ils m'ont encore remerciée de ce cours sur ce texte de Marguerite Duras, et des choses comme ça qui restent. [Enseignante de lettres, EE62, p. 808].

La réussite octroyant le bonheur, tient peut-être à ce que le métier dans les contextes de l'éducation prioritaire ne peut être enfermé dans des normes de travail, que les acteurs le définissent souvent par les finalités. « C'est dans la nature même du social qu'il faut aussi comprendre cette nécessaire plasticité » (Soulet, 1997, p. 12). La réussite échappe aussi aux acteurs, qu'elle est génératrice de bonheur.

Le plaisir au travail, la satisfaction des enseignants reposent aussi sur les petits bonheurs, nombreux dans la carrière ; ils surgissent par exemple lors d'un séjour à l'étranger quand les élèves constatent qu'ils peuvent s'exprimer dans une langue étrangère et se faire comprendre.

Dans mon discours de départ à la retraite l'année dernière, j'ai dit que lorsque j'ai vu la première fois, une élève arriver en Angleterre elle a dit, elle était partie acheter des cartes postales, elle est revenue elle a dit : « Madame, ça marche, en anglais ça marche ! » Le bonheur total ! [Enseignante d'anglais. EE27, p. 327].

Toutefois, un enseignant de sciences physiques [EE72] estime qu'il ne peut pas être totalement heureux dans son métier en éducation prioritaire, les élèves ne réussissent pas tous, il constate le marquage ethnique entre natifs et immigrés (Ichou, 2013), confirmé par le dernier rapport du CNESECO. Les situations de travail procurent le sentiment d'être heureux [EE25] ; la satisfaction s'identifie selon les classes, les jours, et laisse la place à l'apaisement. Les cycles de vie professionnelle et personnelle déplacent la sensation du bonheur dans la carrière, les engagements suivent des cycles entre l'action publique et la vie privée.

La vie d'un prof c'est pas seulement l'école et il ne faut pas que ce le soit. Par contre il y a un moment dans sa carrière où c'est seulement ça ! Il y a plein de facteurs qui jouent, il y a le célibat, le fait qu'on soit plus installé plus ou moins loin de la famille, ses enfants. Voilà, moi j'ai ma vie c'est pas, c'est pas le collège comme ça l'était avant, mais il n'empêche que si je fais un barbecue il y aura la moitié de l'établissement qui y sera, parce que voilà ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE35, p. 449].

Je considère que je suis maintenant, je serai peut-être rattrapée par les années et la fatigue, mais j'ai toujours été passionnée, je me sens presque beaucoup plus heureuse que les cinq premières années où j'étais très, très enthousiaste mais où il me manquait de tas de choses, des « bouts de ficelles », je suis pas passée par l'IUFM, j'en ai vraiment pris « plein les dents », toute seule. Donc ça a été un peu dur, mais je savais que « j'avais ça dans la peau », maintenant je suis à un niveau de grand bonheur de mon métier, mais toujours assise « sur le bord de la chaise », parce que ne sachant pas de quoi demain est fait ! [Enseignante de lettres. EE28, p. 352].

Nombreux sont les enseignants en fin de carrière qui déclarent ne pas venir « à reculons » ou en « traînant les pieds ». Ils connaissent les effets de l'âge, la fatigue, l'usure, le fluage parfois mais vivent bien le métier.

Même là, je prends ma retraite, j'ai 64 ans. Bon, les derniers soirs je me mettais dans mon canapé, j'étais naze, j'étais fatigué mais j'aurais continué dix ans ! C'est un job, c'est une merveille ! [Enseignant d'histoire-géographie. EE17, p. 191].

La passion du métier est bien présente, que ce soit parmi les chefs d'établissement ou les enseignants ; elle est identifiée par le délégué du préfet à la politique de la ville [EDPV1, p. 1 261]

Une passion qui grandit.

Oui, je pense que professionnellement j'ai de plus en plus confiance en moi et, et voilà, cette passion qu'est... je pense qu'elle grandit tout le temps, quoi... Moi j'ai l'impression qu'elle grandit tout le temps! [Enseignante de musique. EE09, p. 100].

Une passion constitutive de l'individu.

J'ai jamais eu des moments de morosité de plus d'un mois quoi, quinze jours. Je ne pourrais pas vivre comme ça. Je suis toujours « sur la brèche » Bon, j'ai, j'ai un côté passionnel dans la vie. [Enseignant d'EPS. EE13, p. 145].

Une passion comme préalable au métier.

Ma fille, mais parce que elle aussi, elle avait envie de faire ça, voilà parce que je lui dis : Si t'as pas la passion ça peut pas marcher ! [Enseignant de technologie. EE19, p. 227].

La passion dans la relation à l'élève.

Parce que je trouve ça passionnant, la relation élève enseignant est magistrale, c'est quelque chose qui m'émerveille ! Voyez, j'ai un sens très critique, mais je suis à la fois émerveillée par ce métier... Donc j'ai un profond respect pour ce métier et ce que je regrette parfois, c'est qu'il ne soit pas fait à l'attention des élèves, souvent, et qu'ils soient plus heureux. Donc c'est un vrai régal pour moi que d'assister à des cours. Les enseignants, parce que je souhaite observer ce qui se passe dans les classes, sans aucun souci acceptent que j'assiste, parce que c'est parfois l'occasion d'un travail particulier, qu'ils acceptent ma présence. Ils sont contents et c'est un vrai régal voilà. [Cheffe d'établissement. ECE09, p. 1 166]

Les enseignants concluent l'entretien par un « si c'était à refaire je referais ce métier. » en évitant des erreurs de « jeunesse », celle notamment du statut de l'auxiliarat. Par contre, au regard des changements des publics, de l'alourdissement du travail, quelques voix expriment un doute quant à refaire ce métier.

CONCLUSION

Ce dernier chapitre aborde un versant plus subjectif du métier d'enseignant. Se pose la qualification du don dans l'acte pédagogique et de la composante émotionnelle au regard de la persistance dans le métier de la population étudiée. Les enseignants attendent une reconnaissance avant tout des élèves mais aussi des pairs, de l'institution proche ou lointaine et des différents mondes sociaux qu'ils traversent. Cependant, pour donner et recevoir, les cadres d'intervention doivent être stabilisés et si le confort contribue au bien-être il n'attribue pas obligatoirement l'apaisement ou une satisfaction dans l'ordinaire de la classe. L'âge contribue à l'accroissement de la pénibilité chez des enseignants, elle est tue chez d'autres car intégrée au métier en tant que double dimension caractéristique des environnements difficiles et de l'avancée dans la fin de carrière.

Le versant émotionnel, pour les enseignants en fin de carrière, est largement mobilisé et la raison a besoin des émotions comme l'écrit Damasio.

Le bien être permet la persistance des enseignants en fin de carrière dans l'éducation prioritaire. Ils trouvent un confort dans les dispositifs internes et externes, les modalités de travail, la connaissance de l'environnement. Les petits bonheurs ordinaires stabilisent aussi les enseignants dans leur collège. Cependant, les environnements de l'éducation prioritaire sont très sollicitants et provoquent fatigue, usure.

Malgré les problèmes quotidiens, les épreuves les enseignants en fin carrière restent dans les collèges, une attitude qui peut apparaître paradoxale. Etre bien relève d'une autre dimension, notamment de s'entraîner à l'épreuve pour élargir l'expérience, sortir d'un cadre routinier. Dans cette configuration des éléments sont stabilisés pour permettre la résolution rationnelle de situations imprévisibles et l'action se déroule entre le possible et le probable où le risque est mesuré.

Les entretiens ont été un temps de remémoration de la carrière, d'un métier le plus souvent source de contentement pour les enseignants en fin de carrière qui sont restés dans les collèges en éducation prioritaire.

CONCLUSION

Notre thèse s'inscrit dans une réflexion sur les fins de carrière enseignante engagée par le laboratoire Education, Cultures et Politiques [ECP]. La focalisation porte ici sur les enseignants en fin de carrière qui travaillent dans les collèges de l'éducation prioritaire du département de Coulangeat.

Le questionnement de départ porte sur les motivations qui maintiennent les enseignants en fin de carrière travaillant en éducation prioritaire alors que l'accumulation de points leur permet de quitter ces environnements. Aujourd'hui, quitter les environnements de l'éducation prioritaire deviendrait la norme.

Nous avons limité notre étude aux enseignants en fin de carrière qui sont restés en éducation prioritaire, cela délimite notre population et est un biais de l'étude. Ensuite, nous n'avons pas réalisé d'observation d'enseignants en fin de carrière, l'enquête repose sur les discours institutionnels ou des enseignants.

Dès le stade de l'enquête exploratoire, puis l'analyse des données des soixante-dix-neuf enseignants en fin de carrière a fait apparaître l'auxiliarat comme le mode d'accès majeur au métier. La plupart des enseignants appartenant à la population enquêtée (68,4%) ont vécu un statut de non-titulaires qui a eu plusieurs conséquences. La principale a été la confrontation à de nombreux contextes d'enseignement, le plus souvent auprès d'élèves en difficulté scolaire (CPPN, CPA, SES) ; les remplacements s'effectuant sur des durées variables. Pour les enseignants en début de carrière, aujourd'hui quinquagénaires, cette mobilité a engendré des difficultés à intégrer un collectif de travail. La titularisation de ces maîtresses et maîtres auxiliaires dans un collège appartenant à une ZEP a pu mettre un terme aux nombreuses affectations, permettant à ces nouveaux titulaires d'acquérir une stabilité, de « poser les valises ». Une hypothèse a donc été émise considérant la mobilité du début de carrière comme un élément de stabilisation avec la titularisation dans le collège en éducation prioritaire. Néanmoins, la mobilité ne peut expliquer à elle seule le maintien dans l'établissement. En effet nous remarquons aussi que les enseignants lauréats des concours sont aussi restés, pour certains, durant plusieurs décennies. La persistance ou le départ des établissements en éducation s'effectuent donc dans des modalités plus larges qui ont requis un examen plus approfondi des entretiens, modifiant une hypothèse formulée au départ de la recherche.

Plusieurs constats apparaissent lorsque les données numériques sont analysées. Le premier constat, le plus significatif, se réfère à l'âge. Pour les enseignants les plus âgés (55

ans et plus, population n°1), un vingtième seulement (5,7 %) a quitté le collège en REP, entre 2013 et 2017, pour un établissement hors éducation prioritaire. En revanche, cette proportion s'élève presque à la moitié de l'effectif (42,3%) pour les enseignants plus jeunes (54ans et moins, population n°2). L'écart important entre les deux groupes (un rapport de 7,4) même pour des effectifs faibles, rend saillant un « seuil d'âge » au départ. La probabilité d'un départ vers le milieu de la cinquantaine devient un réel marqueur qui différencie les enseignants appartenant à ces deux catégories d'âge. C'est bien l'âge qui opère la séparation entre deux populations.

Le second constat porte sur une distorsion qui nous a paru intéressante à explorer : en effet, les données numériques indiquent qu'il n'y a pas de correspondance entre les effectifs d'enseignants en fin de carrière par discipline pour la population étudiée et ce qui est attribué par l'institution pour satisfaire les besoins d'enseignement. Une réelle différence apparaît entre la répartition au sein de notre population et les dotations de la DHG.

L'examen des données numériques de la population n°1 indique que certaines disciplines seraient stabilisantes ; plus spécifiquement en EPS, histoire et géographie, lettres et technologie. Néanmoins, l'appartenance disciplinaire n'est plus un déterminant pour rester en éducation prioritaire lorsque la population n°2 est étudiée. Les enseignants d'EPS, de Lettres, d'histoire et géographie ont quitté le collège. C'est bien le « seuil d'âge » qui devient sans conteste prédominant au départ, quelles que soient les disciplines d'appartenance et nous a fait tempérer l'hypothèse de « disciplines stabilisantes ».

Les premières pistes dégagées par l'analyse des données quantitatives ont requis un approfondissement de l'analyse des entretiens par une méthode qualitative pour comprendre la persistance d'enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire. Une analyse plus inductive a fait apparaître les effets des parcours biographiques et professionnels portant la trace des évolutions sociétales sur la carrière professionnelle et sur les rapports que les enseignants entretiennent avec le métier. Les ressources individuelles et collectives mobilisées répondent d'une part aux sollicitations professionnelles et d'autre part au souci de se préserver pour se maintenir en bonne santé.

Les enseignants aujourd'hui en fin de carrière ont connu de profondes métamorphoses sociales dont deux furent essentielles. L'une se rapporte à l'école républicaine, l'égalité d'accès par la massification a engendré l'arrivée de nombreux élèves issus des classes populaires, l'autre a été la création des zones d'éducation prioritaire, conséquence de cette

ouverture. La réforme Haby a eu pour effets l'accroissement du nombre d'élèves et d'enseignants en collège, situation moins maîtrisable sur le plan administratif et bureaucratique. La structure scolaire n'a pas été suffisamment efficace à scolariser correctement l'augmentation des effectifs d'élèves. Du côté des enseignants, la massification a entraîné la transformation des corps enseignants par les politiques de recrutement et les enjeux de la professionnalisation (Lang, 1999). Du côté des élèves, ceux qui ne suivaient pas habituellement la voie du collège ont souvent été en échec. La conséquence de ces dysfonctionnements provoque la création des zones prioritaires pour pallier le déficit structurel de l'organisation scolaire à former l'afflux d'élèves issus principalement des classes populaires.

A ces phénomènes historiques de grande ampleur s'est ajouté l'entrée dans le métier pour les enseignants, aujourd'hui en fin de carrière, une découverte qui s'est réalisée souvent dans l'enthousiasme, correspondant au premier cycle de vie professionnelle.

Cette génération d'enseignants a donc connu durant une période brève autour de la décennie 1970 (entre 1968 et 1981) les contrecoups de l'égalité d'accès au collège pour tous les élèves, la mise en place des politiques compensatoires avec la création des zones prioritaires, et des réminiscences des événements de mai 1968. A ce jour, la concomitance de ces trois phénomènes sociohistoriques d'envergure, sur une période aussi brève, ne s'est pas reproduite et peut expliquer la vision du métier des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire.

A notre questionnement de départ sur les raisons du maintien des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire les réponses sont multiples. L'analyse inductive a permis de prendre en considération plusieurs processus. Le premier concerne les effets sociétaux sur la persistance des enseignants en éducation prioritaire. D'une part les « classes populaires » de 2015 ne ressemblent plus à celles du milieu des années 1970 que les enseignants, aujourd'hui en fin de carrière, ont côtoyées à leurs débuts. Le chômage, la précarité, la pauvreté, l'ethnisation, le culturalisme ont réformé les segments inférieurs de classes populaires. Ces modifications initient de nouveaux comportements des publics d'élèves et modifient la professionnalité enseignante. D'autre part l'arrivée des objets numériques a sensiblement transformé les modes de transmission du savoir.

Ensuite les réformes de l'éducation prioritaire ont entraîné des traductions différentes des acteurs dans les collèges. Des raisons contextuelles, effets d'établissement, connaissance des contextes locaux : familles, partenaires, dispositifs internes, influent sur la durabilité des

enseignants en fin de carrière dans le collège labellisé ECLAIR ou RRS (au moment de l'enquête) stabilisent ou font partir.

La multiplicité des activités, l'apparition de nouveaux objets (matériels et immatériels), la demande sociale toujours croissante accentuent la fatigue, l'usure. De plus, les effets du vieillissement s'ajoutent aux changements sociétaux et professionnels. L'évolution d'un métier composite s'est réalisée au gré des exigences institutionnelles nécessitant de trouver de nouveaux formats professionnels et personnels au regard des attentes des familles et de la réalité quotidienne dans le travail.

Les enseignants les plus âgés de la population enquêtée, pionniers de l'éducation prioritaire, ont pu bénéficier d'une latitude accordée par les premières circulaires. L'autonomie a facilité la part créative du métier, correspondant aux valeurs de justice sociale des ces enseignants, est combinée à une éthique du métier. Des principes qui ont pu soutenir leur action durant la carrière, forgeant une professionnalité et parfois une identité d'établissement forte.

Pour répondre à la durabilité des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire nous avons mobilisé deux concepts, celui de la plasticité et celui d'épreuve associé à la notion de ressource.

Nous avons donc identifié la plasticité (Malabou, 2009, 2005 ; Lantheaume, 2016, 2015) comme étant un déterminant majeur du maintien des enseignants en fin de carrière dans les collèges en l'éducation prioritaire. Les notions comme l'adaptabilité, la malléabilité, la flexibilité supposent que l'acteur n'a pas d'effet sur l'environnement dans lequel il évolue. Nous estimons que ce n'est pas le cas, la plasticité permet de comprendre les mises en forme données par les enseignants au métier et les prises de forme qu'ils acceptent, subissent, sous l'emprise du travail et leur lien avec le fait de rester en éducation prioritaire en fin de carrière. « Être plastique » engage des modifications mutuelles entre les acteurs mais aussi avec l'organisation scolaire, ce qui provoque l'émergence d'épreuves, source elle-même d'épreuve. (Boltanski & Thévenot, 1991).

L'épreuve telle que développée par la sociologie pragmatique soulignant l'élaboration de compromis entre les acteurs dans les situations ordinaires en référence à des principes de justice, nous a servi de fil conducteur. Nous avons identifié plusieurs formats d'épreuves dont « aller à l'épreuve » pour mettre à l'épreuve sa grandeur, sa légitimité professionnelle. Danilo Martuccelli la définit sous le terme d'« épreuve défi ». Toutefois, l'épreuve n'est pas toujours une épreuve de justice mais peut être une épreuve de force. Elle émerge parfois dans les entretiens ; les situations relatées se réfèrent aux grèves, incendies du collège, départs

d'enseignants ou de chefs d'établissement et sont autant d'événements disruptifs qui ont marqué l'histoire de l'établissement. L'épreuve est le support de déplacements par les compromis qui se réalisent permettant de voir les choses différemment.

Epreuves et plasticité sont donc des concepts essentiels qui selon nous, peuvent rendre compte de façon dynamique la durabilité des enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire. Deux notions qui contribuent au développement professionnel durant la carrière.

Le statut, la connaissance des environnements permettent aux enseignants en fin de carrière une prise de parole critique ne craignant plus les retombées d'une « épreuve sanction », même s'ils n'y sont pas insensibles.

La combinaison d'épreuves rencontrées par les enseignants en fin de carrière constitue un système incorporé à l'agir du métier. Les remaniements et réaménagements réalisés permettent d'explicitier à travers les discours des enseignants, les inflexions, gauchissements apportés aux pratiques éducatives et pédagogiques, que ce soit dans et par le travail proprement dit, mais aussi dans et sur l'organisation du travail. Les rapports au métier ne peuvent se réduire au seul registre des habitudes : l'activité humaine est sous-tendue par les origines, épreuves biographiques, histoires collectives, itinéraires singuliers, et sont des lieux de débats incessants et de redistributions des ressources tout au long de la carrière.

L'innovation, les essais, le bricolage pédagogique, l'invention au quotidien, ont souvent été soutenus par des chefs d'établissement (qualifiés d'emblématiques) porteurs de valeurs proches de celles des enseignants, fournissant une reconnaissance du travail propice à soutenir la persistance dans le métier et le poste. Les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire savent que la seule stabilité escomptée dans le cours de l'action c'est justement l'instabilité. La disponibilité d'un « patrimoine » de ressources professionnelles et personnelles de l'enseignant en fin de carrière, lui permet en situation la résorption des perturbations dans les activités du travail. Au fil du temps, les enseignants ont pris la forme du métier dans un contexte spécifique ; nous les avons qualifiés : d'« enseignants de la territorialité ». Le marquage des environnements, les adaptations et reconfigurations le signifient. La plasticité, par son usage, est une composante de la professionnalité et une ressource mobilisable pour durer et éviter le burnout. La plasticité comme ressource, a permis aux enseignants au fil de la carrière de se définir dans sa liberté en devenant « le sujet de ses normes » dans un cadre qu'il qualifie d'éthique. Ce que Schwartz & Mencacci (2008) définissent par : l'usage de soi par soi et de soi par les autres.

Les épreuves, qu'elles soient de réalité ou existentielles, ont forgé une professionnalité construite par les dynamiques cognitives et conjecturales des environnements avec l'incorporation de connaissances sensorielles plus subjectives. L'intelligence pratique se transmet dans le faire, avec la confrontation aux situations d'enseignement, et requiert un temps long pour apprécier des paramètres fins comme la lecture des visages, l'anticipation des situations en latence, et sont des dimensions peu abordées en formation initiale. Les expériences individuelles et collectives des enseignants aujourd'hui en fin de carrière constituent le bien commun mis en héritage. Les générations montantes d'enseignants maîtrisés tracent d'autres voies, se détachant des références établies par les plus anciens. S'ils ne sont pas des créateurs, en tant que pionniers de l'éducation prioritaire, ils en sont les actualisateurs.

Se pose donc avec acuité la question de la transmission de ce patrimoine professionnel pour les générations montantes.

Afin de se maintenir dans les environnements de l'éducation prioritaire, les enseignants en fin de carrière opèrent une césure entre les sphères privée et professionnelle. Le parcours professionnel est aussi rythmé par des cycles d'exit ou de loyalty. Les brefs récits biographiques ont fait apparaître quelques paradoxes, celui par exemple de ne pas avoir choisi le métier et de rester pourtant dans des environnements particulièrement sollicitants, ou de les quitter mais d'y revenir. Le traitement qualitatif et l'analyse inductive font apparaître des lignes de force au regard de la persistance des enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire.

La première esquisse de compréhension a été donnée par le début de carrière et les origines sociales proches entre les enseignants et les élèves. Le premier cycle de vie professionnelle, l'exploration, correspond pour cette génération d'enseignants les plus âgés, à la mise en place par l'institution des politiques compensatrices de l'éducation prioritaires. Ces politiques offraient aux acteurs de terrain l'avantage d'une grande liberté d'action. La découverte du métier dans l'enthousiasme, associée à l'autonomie offerte aux établissements et à leurs enseignants, a forgé dans le réel du travail des pratiques individuelles, collectives, partenariales s'émancipant des prescriptions. Les engagements militants du début de carrière ont statué les prémisses d'une professionnalité singulière et les enseignants aujourd'hui en fin de carrière s'acquittent

en partie du poids des normalisations institutionnelles, jusqu'à saturer parfois l'établissement d'une identité marquée et revendiquée.

Un deuxième élément de réponse à l'interrogation sur la durabilité repose sur la « connaissance locale », tant des organismes et de leurs représentants que des familles. Cette compréhension des contextes locaux, due à une longue présence dans le collège a permis la construction d'une « logique civique rapprochée » en direction des populations. Cependant, l'effet d'établissement a pu occasionner des cycles d'engagement, de retrait, de latence, comme autant de recompositions induites par les chefs d'établissement, ou le collectif de travail. Le maintien, la renégociation ou la défense de normes antécédentes peuvent initier des formats d'épreuves imposées par l'organisation scolaire, la direction, et provoquent des disputes, ou a contrario, fédèrent les acteurs.

Une troisième forme d'explication tient à la nature relationnelle du métier, la part émotionnelle du travail devient une composante active du métier, considérée comme constitutive de l'acte ordinaire d'enseignement par les enseignants en fin de carrière. Les qualificatifs attribués aux élèves signifient cette dimension très présente dans les contextes de l'éducation prioritaire, là, plus qu'ailleurs. La contingence du don corrélative de la relation pédagogique attend la reconnaissance des élèves, des pairs, de l'institution et ne laisse pas indifférents les enseignants en fin de carrière. L'absence, le manque de reconnaissance de l'institution produisent d'autres modalités, notamment celle de la centralité donnée aux interventions auprès des élèves. Une forme qui est parfois instituée en dogme afin de compenser une désillusion, mais qui peut devenir le support d'une résistance active.

Les éléments qui stabilisent les enseignants dans les environnements de l'éducation prioritaire relèvent d'un idéal du métier autour de la volonté d'élever le niveau de formation des élèves pour leur permettre de s'intégrer dans la société. Les enseignants en fin de carrière ont construit des relations fortes avec certains d'entre eux qui perdurent dans le temps et leur permettent de mesurer les incidences de leur présence dans la durée. La connaissance des dispositifs internes à l'établissement, l'équipe pédagogique, les partenariats, les réseaux internes et externes participent au maintien.

La professionnalité s'est enrichie de ressources acquises par une connaissance pratique et contextuelle, de gestes discrets transformant des événements imprévus en des composants du

métier, l'improvisation devenant une ressource mobilisable en situation. Tous ces éléments témoignent du développement professionnel dans la carrière.

D'autres aspects plus satellitaires concernent les aspects pratiques et concourent à la stabilité. La « peur » de changer de contexte nous est apparue surprenante au regard des compétences acquises dans les contextes difficiles. Les enseignants en fin de carrière ont construit une professionnalité enrichie par les expériences arrimées aux projets, aux partenariats, à l'incorporation d'une dimension globale de l'élève et sont, bien évidemment, en mesure d'intervenir dans des contextes plus tempérés. D'autres ressorts les stabilisent, le confort, le bien être se construisent aussi dans l'éducation prioritaire, notamment dans les nombreux dispositifs internes.

Partir nécessite de laisser du connu et surtout les prérogatives établies par une longue présence. Quitter le collège c'est abandonner un statut d'ancien pour acquérir celui de nouveau dans l'établissement d'arrivée. La mutation, pour les enseignants plus âgés de la population n°1, nécessite l'acceptation du risque qui incombe à ce choix : le dernier arrivé est susceptible d'être le premier à partir en cas de restriction budgétaire ou de modification de la carte scolaire. Le refus d'une confrontation relative à l'insécurité de la nouvelle affectation, miroir du début de carrière pour ceux qui ont connu le statut de maître auxiliaire, peut devenir un empêchement à quitter le collège. La réticence au départ des enseignants de la population n°1, au seuil de la retraite, peut aussi s'interpréter avec la focale du statut d'entrée.

La durabilité des enseignants n'est pas dénuée de paradoxes qui ont éveillé notre intérêt et méritent d'être mentionnés. Le premier paradoxe tient à la consommation des heures supplémentaires par les enseignants en fin de carrière malgré la pénibilité d'exercice dans ces environnements compliqués. Elle peut s'expliquer par une professionnalité reconfigurée aux contextes locaux mais aussi par les dispositifs internes, partenariats, attribuant des espaces de repos (faiblesse des effectifs, motivation renforcée des élèves, dédoublements de classe).

Le deuxième paradoxe est relatif à la faible consommation de congés de maladie ordinaire [CMO] dans cette population d'enseignants en fin de carrière. Les entretiens d'enseignants ou des chefs d'établissement confirment un usage moindre des CMO contredisant les données de la DEPP au niveau national. Les données mises à notre disposition sont celles qui sont issues des entretiens et n'ont pas pu être vérifiées auprès des services du rectorat de Coulangeat. Faire des heures supplémentaires ou ne pas avoir recours aux arrêts de travail relèvent de

décisions individuelles. Si des enseignants évoquent la fatigue, la pénibilité des contextes, d'autres font des heures supplémentaires, souvent au sein des dispositifs qui le permettent.

Notre recherche sur les fins de carrière des enseignants en éducation prioritaire peut être utilisée pour comprendre les fins de carrière des enseignants hors de l'éducation prioritaire. En ce qui concerne plus spécifiquement l'éducation prioritaire ce travail permet plusieurs ouvertures sur des aspects susceptibles de donner lieu à de plus amples recherches.

La première est la plasticité structurelle des organisations. Le système scolaire se décline en une multitude de champs décisionnels et de sphères plus ou moins autonomes imbriquées entre elles. Par la nature et la variabilité des liens sociaux et l'architecture scolaire offre « *le moyen d'entrevoir aussi bien en quoi est faite la plasticité des structures de ces sociétés que l'impact que peuvent avoir à cet égard les mobilisations qui s'y déploient* » (Dobry, 2009, p. 96). C'est à l'intérieur de cette complexité structurelle que les différents acteurs identifient et mobilisent les ressources dont ils ont besoin, à différents niveaux, en usant des lacunes, contradictions internes au système. Les réseaux formels (institutionnels) ou informels (personnels) composent cette toile de signification que les acteurs ont eux-mêmes tissée. Certains établissements sont très innovants, d'autres déclinent. Les liens sociaux se construisent par et avec les acteurs au sein d'organisations effectives qui produisent des effets et promeuvent une dynamique de travail. Lorsque la rigidité structurelle de l'établissement gêne cette construction, les liens sociaux s'établissent en dehors. Il est de l'intérêt de l'organisation scolaire de faciliter cette émergence mise au service des élèves en difficulté scolaire et des politiques publiques. La désignation d'un inspecteur référent pour le réseau, la mise en place d'un brevet blanc pour plusieurs collèges d'une même commune, les projets autour de la transition CM2 et sixième, les partenariats divers sont des dispositions qui plastifient la structure scolaire.

La deuxième ouverture se situe sur les constats mis en évidence par l'analyse numérique relative aux départs d'enseignants au milieu de la cinquantaine. Nous avons qualifié ce processus de « seuil d'âge » au départ. Une confrontation sur des effectifs plus importants, enquête par questionnaire par exemple, analyse statistique de la DEPP, permettrait de confirmer ou d'infirmer l'émergence d'un « seuil d'âge » génératif des départs sur une plus grande échelle. Les collèges de l'éducation prioritaire seront toujours pourvus d'enseignants ; cependant, nos premiers résultats semblent révéler une désaffection d'enseignants quinquagénaires. Un mécanisme qui devrait aller en s'amplifiant pour deux raisons. D'une part, les effets de la mastérisation réorientent les origines sociales des nouveaux enseignants

vers les classes supérieures et la différence de culture devrait être de plus en plus importante entre les nouveaux enseignants issus des classes moyennes et supérieures et les élèves de banlieues. L'écart s'accroît par les recrutements d'enseignants vers les couches plus aisées alors que les classes populaires se renouvellent par les segments inférieurs en incorporant des populations de plus en plus en difficulté. D'autre part, les principes portés par les créateurs des premières heures des zones d'éducation prioritaire et les actualisateurs (Kaufmann, 2009) issus des nouvelles générations d'enseignants ne relèvent pas des mêmes fondements. La différence n'est pas simplement professionnelle, elle est aussi politique par le pouvoir de ceux qui œuvrent dans les collectifs qui caractérisent l'action publique et la maintenance d'une logique civique de proximité entre l'école et les familles. Les actualisateurs subissent les règles, les normes qu'ils n'ont pas contribuées à élaborer et dont les effets peuvent expliquer la désaffection des environnements de l'éducation prioritaire par les enseignants de moins de cinquante ans.

Ce qui demanderait une confirmation sur les dix années à venir, est la nette diminution d'une classe d'âge : les post-cinquantenaires des collèges de l'éducation prioritaire. L'admettre, si cela se confirme, c'est accepter la non représentativité des quinquagénaires ce qui acte d'un phénomène social engagé dans le secteur privé : celui d'une « inadaptation des seniors ». Les dernières statistiques de la DEPP²²⁰ confirment ce glissement, le « seuil d'âge » au départ pour l'année 2016 indique une perte entre les deux populations

Le dernier bilan social que la DEPP nous a fourni pour l'année 2015-2016 (annexe 3.1.2, tableau 3), indique une proportion de 23,2% de l'effectif national d'enseignants de collège affectés dans l'éducation prioritaire (REP et REP⁺). La catégorie d'âge comprise entre 50 et 54 ans classe représente 17,1% de l'ensemble des enseignants au plan national, les 55 ans et plus 17,3%.

Lorsque nous examinons uniquement les enseignants nommés en éducation prioritaire (REP et REP⁺ cumulés) une distinction apparaît entre les enseignants dont l'âge est compris entre 50 -54 ans et les enseignants de 55 ans et plus (annexe 3.1.2, tableau 4). La part des 50 -54 ans est de 9% alors que la part des 55 ans et plus est de 11,5%. Cet écart semble confirmer l'apparition d'un seuil d'âge au niveau national, avec une baisse de 2,5 points. Les données

²²⁰ Champs : personnels appartenant à un corps enseignant, affectés dans un collège du secteur public, hors remplacement
Source : MEN-DEPP, bilan Social Académique, décembre 2016.

quantitatives de l'enquête s'inscrivent bien dans un processus qui semble être amorcé en France confirmant une désaffection des enseignants au début de la cinquantaine pour les établissements de l'éducation prioritaire. En revanche, dans les collèges de l'éducation prioritaire les femmes, dont l'âge est compris entre 50 et 54 ans, sont plus nombreuses (2,9%) que les hommes (2,5%) mais la proportion s'inverse pour la classe des 55 ans et plus, les hommes sont plus nombreux (3,6%) que les femmes (2,2%). (Annexe 3.1.2., tableau 5). Le seuil d'âge au départ, au niveau national, semble plus marqué pour les enseignantes qui sont en éducation prioritaire.

La question politique concerne l'inadéquation de la représentativité de cette classe d'âge dans les collèges labellisés aujourd'hui REP et REP⁺ au regard de sa distribution qui ne cesse de croître dans la société française comme le montre les statistiques de l'INSSE en 2016. Les sexagénaires représentaient 17% de la population au moment de la création des ZEP dans les années 1980, la proportion est de 25,1% en 2016, confortant l'image d'une France qui vieillit. Les contextes de l'éducation prioritaire posent le vieillissement comme un paradoxe, alors que celui-ci croît dans la société française, pour les classes d'âge les plus élevées la proportion d'enseignants en fin de carrière diminuera plus sensiblement dans les collèges labellisés REP ou REP⁺.

La réflexion sur les fins de carrière dans l'éducation prioritaire met en évidence la pénibilité du métier ; toutefois, la création dans le métier réforme l'expérience. L'imagination dans les contextes tourmentés, se révèle aussi un carburant pour l'action, même pour les enseignants de 55 ans et plus. L'âge permet l'apaisement mais éprouve l'individu par la nécessité d'un engagement constant. L'idéal auquel se réfèrent les enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire c'est celui des grands récits de la modernité et de leur portée universelle dont l'éducation prioritaire a été dépositaire. Aujourd'hui encore il soutient leur action. Les principes des politiques de compensation résumées à la formule lapidaire « donnez plus à ceux qui ont moins » est tout autre aujourd'hui, actuellement la discrimination est devenue « négative » (CNETCO).

Les enseignants en fin de carrière que nous avons rencontrés sont les héritiers des « croyances » portées par les grands récits qui rendent supportables le caractère tragique du travail sur autrui et les prémunissent d'une culpabilité insupportable (Dubet, 2008). Les valeurs personnelles sont d'abord des propositions à partir des faits, des situations réelles, de ce à quoi les enseignants en fin de carrière tiennent. L'éthos professionnel (Jorro, 2009)

repose aussi sur une éthique qui oriente l'action des enseignants en fin de carrière et concourt à leur propre émancipation par la distance qu'ils établissent avec les prescripteurs qui, estiment-ils, ne connaissent pas les réalités du métier.

L'action publique s'est accommodée d'une délégation aux acteurs de terrain pour résoudre les problèmes et d'institutionnaliser un principe d'égalité qui n'est plus consensuel, notamment au niveau syndical (Robert, 2002). Quant à la disparition des enseignants en fin de carrière des collèges de banlieue, les seules revalorisations salariales n'inciteront peut être pas les enseignants à rester dans l'éducation prioritaire.

Le problème apparaît plus profond. Il concerne le regard parfois misérabiliste que portent les représentants du ministère de l'Education sur les enseignants qui travaillent en éducation prioritaire. Dès 1990 le rapport Moisan & Simon indiquait le peu d'intérêt que l'inspection portait aux enseignants travaillant en ZEP.

Les enseignants et chef d'établissement que nous avons rencontrés ont une haute idée de leur fonction et du rôle social qu'ils assument dans les replis de l'organisation scolaire. Les enseignants en fin de carrière qui ont fait le choix de rester dans les collèges de banlieue accèdent aux travaux d'Axel Honneth sur la critique de la société du mépris. Ils participent à la construction de l'estime de soi chez les élèves des classes populaires par leur action éducative. La persistance dans les collèges de l'éducation prioritaire se fait sous l'égide d'une double reconnaissance ; d'une part celle des élèves et des familles qui reconnaissent la persistance de l'engagement de ces enseignants en fin de carrière en éducation prioritaire, et d'autre part mais la reconnaissance par les enseignants en fin de carrière de leur action quotidienne et des effets qu'elle produit dans la durée. Sinon, pourquoi rester ?

Il s'agit en somme sur le plan individuel, de cet « homme agrandi » (Arendt, 1983, p. 303) tant dans sa propre nature, que dans le métier par les promesses qu'il a tenues, vis-à-vis des autres et de soi.

Les enseignants en fin de carrière restent dans les collèges en éducation prioritaire car ils tiennent à leur métier comme le métier les tient.

BIBLIOGRAPHIE

- Abbott, A. (2010). A propos du concept de turning point In Bessin, M., Bidart, C. & Grossetti, M. (dir.). *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (187-211). Paris : La Découverte.
- Aballéa, F. (1992). Sur la notion de professionnalité. *Recherche sociale*. n°124, 39-49. En ligne : http://pmb.cereq.fr/index.php?lvl=notice_display&id=6596.
- Afsa, C & Marcus, V. (2008). *Le bonheur attend-il le nombre des années. France, portrait social*. Paris : INSEE.
- Akrich, M. (2012). Les objets techniques et leurs utilisateurs De la conception à l'action. In Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. (2012). *Sociologie de la traduction*. (35-57). Paris : Presses des Mines de Paris.
- Akrich M., Méadel C. & Paravel, V. (2001). Le temps du mail : écrit instantané ou oral médiat. *Sociologie et Sociétés*, XXXII (2), 153-170.
- Albert, A., Guillemot, D. & Waser, A-S. (2014). Quelle place pour les compétences relationnelles des anciens. In Jolivet, A, Molinié, A-F, & Volkoff, S. (coord.). *Le travail avant la retraite. Emploi, travail et savoirs professionnels des seniors*. (207-220). Paris : Centre de l'étude de l'Emploi et Editions Liaisons.
- Alin, C. (2010). *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques*. Paris : L'Harmattan.
- Altet, M. (2001). Les compétences de l'enseignant- professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In Paquet, L., Altet, M., Charlier, E. & Perrenoud, Ph. (éds.) *La Geste Formation. Gestes professionnels et analyse des pratiques* (27-40). De Boeck.
- Alvarez, D. & Telles A-L. (2002). *Le dialogue entre l'ergonomie et l'ergologie : Normes antécédentes, une notion qui peut élargir la prescription. Nouvelles formes de travail, nouvelles formes d'analyse*. XXXVe congrès d'Aix en Provence.
- Amiel, M-H., Godefroy, P. & Lollivier, S. (2013). Qualité de vie et bien-être vont souvent de pair. INSEE première, n° 1428. En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1281414>.
- Anquetil, A. (2004). Agir intentionnellement à l'encontre de ses valeurs. Gérer et comprendre, n°78. En ligne : www.anales.org/gc/2004/gc78/anquetil004-016.pdf.
- Ansermet, F. & Magistretti, F. (2004). *A chacun son cerveau : plasticité neuronale et inconscient*. Paris : Editions Odile Jacob.

- Arendt, H (1986). *La crise de la culture*. Paris : Gallimard Folio Essai.
- Arendt, H. (1983). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy.
- Attali, M. & Saint-Martin, J. (2010). L'évaluation en EPS : entre légitimité disciplinaire et défis culturels (1959-2009), *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 43, (3), 55-81.
- Attias-Donfut, C. & Wolff, F-C. (2009). *Le destin des enfants d'immigrés. Un désenchaînement des générations*. Paris : Stock.
- Authier, J-Y. (2008). Les citadins et leur quartier. Enquêtes auprès d'habitants de quartiers anciens centraux en France. *L'Année sociologique*, vol. 58, (1), 21-46.
- Avenel, C. (2010). *Sociologie des quartiers sensibles*. Paris : A. Colin.
- Avenel, C. (2006/4). Les adolescents et leur cité, dans les « quartiers », *Enfances & Psy*, n°33, 124-139. En ligne : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-124.htm>.
- Azéma, G. & Leblanc, S. (2011). *L'improvisation, objet paradoxal et praxis incontournable du travail ordinaire de l'enseignant*. Colloque international INRP, 16, 17 et 18 mars 2011 Le travail enseignant au XXIe siècle Perspectives croisées : didactiques et didactique professionnelle. En ligne : https://www.researchgate.net/.../273489817_L'improvisation_objet_paradoxal_et_praxis...
- Bajoit, G (1988). Exit, voice, loyalty and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement. *Revue française de sociologie*, 29-2, 325-345.
- Balleux, A. & Thérèse Perez-Roux, T. (2011). Transitions professionnelles et recompositions identitaires dans les métiers de l'enseignement et de l'éducation. Editorial. *Recherches en éducation*, n°11, 5-14.
- Baluteau, F. (2017). *L'école à l'épreuve du partenariat. Organisation en réseau et forme scolaire*. Louvain-la-Neuve : Academia L'Harmattan.
- Baluteau, F. (2013). *Enseignement au collège et ségrégation sociale*. Louvain-la-Neuve Academia L'Harmattan
- Baluteau, F. (1994). Le Conseil de classe : Peut mieux faire ! *Revue française de pédagogie*, vol. 109, 146-147.
- Bandura, A. (1997). *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck.
- Bantigny, L. (2018). 1968. De grands soirs en petits matins. Paris : Edition Le Seuil.
- Bardin, L. (2013). *L'analyse de contenu*. Paris : PUF. Quadrige.
- Barel, Y. (2008). *Le paradoxe du système*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
- Baron, G-L. & Bruillard, E. (2000). *Technologies de l'information et de la communication*

dans l'éducation : quelles compétences pour les enseignants ? *Education & formations*, n° 56, 153-159. En ligne : cache.media.education.gouv.fr/file/56/69/1/21_25691.pdf.

Barrère, A. (2012). *Élèves, enseignants, chefs d'établissement face aux désordres scolaires : Des épreuves parallèles ?* In Galand, B., Carra, C. & Verhoeven, M. (dir.). *Prévenir les violences à l'école.* (27-41). Paris : Presses Universitaires de France.

Barrère, A. (2010). *Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. Une année dans un collège d'« éducation prioritaire ».* *Ethnologie française*, 40, (1), 141-149.

Barrère, A. (2009). *Les directions d'établissement scolaire à l'épreuve de l'évaluation locale.* *Carrefours de l'éducation*, 28,2, 199-214.

Barrère A. (2006). *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République.* Paris: PUF.

Barrère, A. (2002). *Les enseignants au travail : routines incertaines.* Paris : L'Harmattan.

Barrère, A. (2002). *Un nouvel âge du désordre scolaire : les enseignants face aux incidents.* *Déviance et Société*, vol. 26, (1), 3-19.

Barthes, R. (1966). *Introduction à l'analyse structurale des récits.* *Communications*, 8, *Recherches sémiologiques, l'analyse structurale du récit.* 1-27.

Barthe, Y, de Blic, S., Heurtin, J-P., Lagneau, E., Lemieux, C., Linhardt, D., Moreau de Bellaing, C., Rémi, C. & Trom, D. (2013). *Sociologie pragmatique : mode d'emploi.* *Politix*, 103, (3), 175-204.

Barthe, Y. & Lemieux, C. (2002/5) *Quelle critique après Bourdieu ?* *Mouvements* n°24, 3 (5), 33-38.

Battagliola, F., Bertaux-Viame, I., Ferrand, M. & Imbert, F. (1993). *A propos des biographies : regards croisés sur questionnaires et entretiens:* *Population*, 48^{ème} année, n°2, 325-346.

Battegay, A. (2000). *L'espace commun entre mythe et reconstruction : variations* In Métral, (coord.), *Cultures en ville ou de l'art et du citoyen.* (241-254). La Tour d'Aigues : L'Aube.

Baudé, J. (2015). *Le plan « Informatique pour tous »* *Bulletin de la société informatique de France*, n°5, 95-108.

En ligne : <https://www.societe-informatique-de-france.fr/wp-content/.../2015/.../1024-5-baude.p...>

Baudelot, C. & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France.* Paris : Fayard.

Baudelot, C. & Leclercq, F. (dir.) (2005). *Chatard, A., Gorille, B. & Satchkova, E. Les effets de l'éducation : rapport à l'intention du PIREF [Programme incitatif de recherche en éducation et formation (France)].* Paris : La Documentation française.

- Baudelot, C. & Establet R. (2009). *L'élitisme républicain- L'école française à l'épreuve des comparaisons internationales*. Paris : La République des idées. Seuil.
- Baudelot, C., Establet R. & Malemort, J. (1976). *La petite bourgeoisie en France*. Paris : Maspéro.
- Baudelot, C. & Establet R. (1971). *L'école capitaliste en France*. Paris : Maspéro.
- Baudelot, C. & Gollac, M. (2003). *Travailler pour être heureux ? Le bonheur et le travail en France*. Paris : Fayard.
- Beaud, S. & Pialoux, M. (2005). *Retour sur la condition ouvrière. Enquête aux usines Peugeot de Sochaux-Montbéliard*. Paris : Fayard. Fait et cause.
- Beaufils, D & Naoum S. (1998). *Caractérisation et évaluation des activités scientifiques s'appuyant sur l'utilisation des outils informatiques*. En ligne : <http://www.inrp.fr>, 1998.
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier*. Paris : La découverte.
- Begag, A. & Delorme, C. (1994). *Quartiers sensibles*. Paris : Editions du Seuil.
- Béliard, A. & Eideliman, J-S. (2008). *Au-delà de la déontologie. Anonymat et confidentialité dans le travail ethnographique* In Fassin, D & Bensa, A. (dir.). *Les politiques de l'enquête*. (123-141). Paris : La Découverte.
- Bellini, S. & Duyck, J-Y. (coord) (2009). *En âge de travailler. Recherche sur les âges au travail*. Paris : Vuibert.
- Ben Ayed, C., Broccolichi, S. & Monfroy, B. (2013). *Quels impacts de l'assouplissement de la carte scolaire sur la ségrégation sociale au collège? Tendances nationales et déclinaisons locales contrastées*. *Education & Formation*, 83, 39-57.
- Bénaïoun-Ramirez, N. (2002). *Imprévus et construction de la professionnalité enseignante*. *Recherche & formation*, 121-139.
- Bentilola, A. (dir.) (2004). *Le goût d'apprendre*. Paris : Nathan, « Les Entretiens Nathan ».
- Berger, J-L. & Ascoli, Y. (2011). *Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière*. *Revue française de pédagogie*, n° 175, 113-146.
- Bernard, J. (2017). *La concurrence des sentiments. Une sociologie des émotions*. Paris : Editions Métailié.
- Bernardin, J. (2013). *Le rapport à l'école des élèves de milieux populaires*. Bruxelles : De Boeck.
- Bertaux, D. (2016). *Le récit de vie*. Paris : Armand Colin.
- Berthier, P. (1996). *L'ethnographie de l'école. Éloge critique*. Paris : Anthropos.

- Bessin, M. (2009). (ch.18). Le trouble de l'événement : la place des émotions dans les bifurcations. In Bessin, M, Bidard, C. & Grossetti, M. (dir.). *Les sciences sociales face aux ruptures et à l'événement*. (306-328). Paris : La Découverte.
- Bessy, C. & Favereau, O. (2003). Institutions et économie des conventions, *Cahiers d'économie Politique*. 44, (1), 119-164.
- Bessy, C. & Chateauraynaud, F. (1993). Les ressorts de l'expertise, In Concin, B., Dodier, N. & Thévenot, L. *Les objets dans l'action. De la maison au laboratoire*. (141-164). Paris : Éditions de l'École Pratique des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Bidart, C. (2008). Devenir adulte : un processus In Vrancken, D. & Thomsin (dir.). *Le social à l'épreuve des parcours de vie*. (209-225). Louvain-la-Neuve : Académia Bruylant.
- Bidet, A. (2011). *L'engagement dans le travail. Qu'est-ce que le vrai boulot ?* Paris : Presses Universitaires de France.
- Bidet, A, Quéré, L. & Truc, G. (2011). Ce à quoi nous tenons. Dewey et la formation des valeurs. In Dewey, J. *La formation des valeurs*. (5-64). Les empêcheurs de tourner en rond. Paris : La Découverte.
- Billaudeau, N. & Vercambre-Jacquot, M-N. (2014). Enquête « Qualité de vie des enseignants » Principaux résultats descriptifs. Fondation MGEN pour la santé publique. En ligne : https://www.fondationmgen.fr/wp.../Rapport_descriptif_QVE_VF_newlogoFili-1.pdf.
- Blais, M-C., Gauchet, M. & Ottavi, D. (2008). *Conditions de l'éducation*. Paris : Stock.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. Paris: PUF.
- Blanchet, A., Giami, A., Gotman, A., & Léger, J-M. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales. L'écoute, la parole et le sens*, Paris : Bordas, Sciences humaines Dunod, avec le concours du CNRS.
- Blanchet, A. & Gotman, A. (2014). *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : A. Colin.
- Blanchot, M. (1995). *L'entretien infini*. NRF Gallimard.
- Blyth, A. (2013). Perspectives sur les futurs espaces scolaires. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n°64, 53-64. En ligne le 01 décembre 2015, consulté le 30 septembre 2016.
- Bodilis, M-H., Rivemale, J-P., & Veran, J-P. (2012). *De l'emploi du temps aux emplois des temps. Vers une approche globale du temps scolaire*. Editions Berger-Levrault.
- Bouffartigue, P. (2013). Travail de normes : Contribution à la journée de juillet 2013.
- Boltanski, L. (2012). *Enigmes et complots. Une enquête à propos d'enquêtes*. Paris : NRF essais. Gallimard.
- Boltanski, L. (2009). *De la critique. Précis de sociologie de l'émancipation*. Paris : Gallimard,

NRF essais.

Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétence*. Trois essais sociologie de l'action. Paris : Métailié.

Boltanski, L. & Chiapello, E. (2011). *Le nouvel esprit du capitalisme*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L. & Thévenot, L. (1991). *De la justification. Les économies de la grandeur*. Paris : Gallimard.

Boltanski, L., Darré, Y. & Schiltz, M-A. (1984). *La dénonciation*. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 51, 3-40.

Bonnéry, S. & Fenard, M. (2013). *La scolarisation de la musique dans l'enseignement secondaire au travers des projets partenariaux*. Revues française de pédagogie, n°185, 35-47.

En ligne le 31 décembre 2016, consulté le 01 janvier 2017.

Boubeker, A. (2008). *Une soif de reconnaissance. Les héritiers de l'immigration maghrébine en France entre mépris social et subjectivation*. In Payet, J-P. & Battegay A. *La reconnaissance à l'épreuve. Exploration socio-anthropologique*. (209-215). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Boudon, R. (2011). *L'inégalité des chances*. Paris : Arthème Fayard/pluriel.

Bouffartigue, P. (2013). *Travail de normes : Contribution à la journée de juillet du LEST*.

En ligne : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00910425/document>.

Bouhia, R., Garrouste, M., Lebrère, A., Ricroch, L. & de Saint Pol, T. (2011). *Être sans diplôme aujourd'hui en France : quelles caractéristiques, quel parcours et quel destin ?*

Economie et statistiques, n°443. En ligne :

<https://www.insee.fr/fr/statistiques/fichier/1377554/ES443B.pdf>.

Boumard, P. (1997). *Le conseil de classe, institution et citoyenneté*. Paris : PUF.

Bourdier-Porhel, I. (2012). *La note de vie scolaire : d'une directive nationale à une application locale*. Sociologies pratiques, n° 25, (2), 21-34.

Bourdieu, P. (2003). *Méditations pascalienne*. Paris : Editions du Seuil.

Bourdieu, P. (1998). *La domination masculine*. Paris : Seuil.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*, Paris : Éditions de Minuit.

Bourdieu, P. (1977). *Remarques provisoires sur la perception sociale du corps*. Actes de la recherche en sciences sociales, vol 14. Présentation et représentation du corps, 51, 54.

Bourdieu, P. & Champagne, P. (1992). *Les exclus de l'intérieur*. Actes de la recherche en sciences sociales, vol. 91-92, Politiques, 71-75.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris : Editions de Minuit.

- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1994). *Les Héritiers*. Paris : Editions de Minuit. Le sens commun.
- Bourdoncle, R. (1990). De l'instituteur à l'expert, les IUFM et l'évaluation des institutions de formation. *Recherche & Formation*, n°8. Les professions de l'éducation : recherches et pratiques en formation, 57-72.
- Bourgoin, A. (2015). *Les équilibristes. Une ethnologie du conseil en management*. Mines ParisTech. Presses Mines.
- Boutinet, J-P. (2014). Actualité des transitions dans les parcours de vie adulte. L'orientation scolaire et professionnelle, 43, (4). En ligne : depuis le 15 décembre 2017, connexion le 07 juin 2017.
- Bozec, G. (2016). *Education à la citoyenneté à l'école. Politique, pratiques scolaires et effet sur les élèves*. Rapport scientifique. CNESCO.
- Bozon, M. (1984). *Vie quotidienne et rapports sociaux dans une petite ville de province*. PUL
- Braconnier, C. (2010). Le vote et l'abstention en temps de crise. *Savoir/Agir*, vol. 13, (3), 57-64.
- Brest, P. (2011). Le leadership dans les organisations publiques : le cas des chefs d'établissement du secondaire. *Politiques et management public*, vol 28/3. En ligne le 4 novembre 2013.
- Brétancourt, M. (2007). Pour des usages des TIC au service de l'apprentissage. *Dossiers de l'ingénierie éducative*, hors série : Les usages en travaux. En ligne : tecfa.unige.ch/perso/mireille/papers/Betrancourt_DIE_07.pdf.
- Bréviglieri, M. (2004). Habiter l'espace de travail. Perspectives sur la routine. *Histoire et Sociétés. Revue Européenne d'Histoire Sociale*. n°9, 19-29.
- Brinbaum, Y. & Kieffer, A. (2009/3). Les scolarités des enfants d'immigrés de la sixième au baccalauréat: différenciation et polarisation des parcours, *Population*, n°3, vol. 64, (3), 561-610.
- Briquet, J-L. & Sawicki, F. (dir.) (1989). L'analyse localisée du politique: *Politix*, vol. 2, (7-8), 6-16.
- Broccolichi, S., Larguèze, B. & Mathey-Pierre, C. (2010). Contrastes visibles entre collèges, fuites et ghettoïsation In Broccolichi S., Ben Ayed, C. & Trancart, D. *Ecole : les pièges de la concurrence Comprendre le déclin de l'école française*. (124-146). Paris : La découverte.
- Bronckart, J-P. & Dolz, J. (2002). La notion de compétence : quelle pertinence pour l'étude de l'apprentissage des actions langagières ? In Dolz, J. & Ollagnier, E. (Eds.) *L'énigme de la compétence en éducation*. (27-44). Bruxelles : De Boeck.

- Bru, M. (1992). Variabilité et variété didactiques : une nouvelle approche des conduites d'enseignement, *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n°1-2, 11-26.
- Bru, M., Altet, M. & Blanchard-Laville, C. (2004). A la recherche des processus caractéristiques des pratiques enseignantes dans leurs rapports aux apprentissages. *Revue française de pédagogie*, vol. 148, 275-87.
- Bucheton, D. (dir.) (2009). *L'agir enseignant : gestes professionnels ajustés*. Toulouse : Octarès éditions.
- Buser, P. (2005). *L'inconscient aux mille visages*. Paris : Editions Odile Jacob.
- Cacouault-Bitaud, M. (2008). Les personnels du second degré au regard du genre. *Idées économiques et sociales*, 153, (3), 28-35.
- Cacouault-Bitaud, M. (2001). La féminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? *Travail, genre et sociétés*, 5, (1), 91-115.
- Cacouault, M. & Combaz, G. (2007). Hommes et femmes dans les postes de direction des établissements secondaires : quels enjeux institutionnels et sociaux ? *Revue française de pédagogie*, n° 158, 5-20.
- Caillé, A. (2007). La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total. Paris : Éditions La découverte textes à l'appui, bibliothèque du M.A.U.S.S.
- Caille, J.-P. (2001a). Les collégiens de ZEP à la fin des années quatre-vingt-dix : caractéristiques des élèves et impact de la scolarisation en ZEP sur la réussite. *Education & Formations*, n°61, 111-140.
- Callon, M. (2012). Sociologie de l'acteur réseau In Akrich, Callon & Latour. *Sociologie de la traduction. Textes fondateurs*. (267-276). Paris : Presses des Mines.
- Callon, M. & Ferrary, M. (2006/2). Entretien avec Michel Ferrary. Les réseaux sociaux à l'aune de la théorie de l'acteur-réseau. *Sociologies pratiques*, n° 13, 37-44.
- Callon, M., Lhomme, R. & Fleury, J. (1999). Pour une sociologie de la traduction en innovation. *Recherche et Formation*, n°31, Innovation et formation des enseignants, sous la direction de Cros, F. 113-126.
- Callon, M. (1986). Eléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques dans la Baie de Saint-Brieuc, *L'Année sociologique*, n°36.
- Callon, M. & Latour, B. (2012). Le grand Léviathan d'apprivoise-t-il ? In Akrich, M., Callon, M. & Latour, B. *Sociologie de la traduction*. (11-32). Paris : Presses des Mines.
- Callon, M., Lascoumes, P. & Barthe, Y. (2001). *Agir dans un monde incertain. Essai sur la démocratie technique*. Paris : Editions du Seuil. Points, essais.
- Calvès, G. (2004). *La discrimination positive*. Paris : PUF.

- Caradec, V. (2008). « Jeunes » et « vieux » : les relations intergénérationnelles en question. *Agora débats/jeunesses*, 49, (3), 20-29.
- Carré, P., Moisan, A. & Poisson, D. (1997). *L'autoformation*. Paris : PUF.
- Carnus, M-F. & Terrisse, A. (2006). La compétence à évaluer : une compétence révélatrice de la professionnalité des enseignants d'EPS. *Étude de cas et perspectives pour la formation*. *Savoirs* n° 12, (3), 55-74.
- Caro, P., Rouault, R. (dir ;) & Cassan-Blanc, D. (2010). Atlas des fractures scolaires en France - Une école à plusieurs vitesses. Col. Atlas/Monde Autrement.
- Caroly, S. & Clot, Y. (2004). Du travail collectif au collectif de travail : développer des stratégies d'expérience. *Formation Emploi*, n° 88, 43-55.
- Castel, R. (2009). *La montée des incertitudes. Travail. Protection. Statut de l'individu*. Paris : Seuil.
- Castel, R. (1995). Les métamorphoses de la question sociale : une chronique du salariat. Paris : Gallimard.
- Castel, R. (1995). Les pièges de l'exclusion. *Lien social et Politique*, (34), 13-21.
- Cau-Bareille, D. (2014). Les difficultés des enseignants en fin de carrière : des révélateurs des formes de pénibilité du travail. *Management & Avenir*, 73, (7) 149-170.
- Cau-Bareille, D. (2009). Vécu du travail et santé des enseignants en fin de carrière : une approche ergonomique. *Rapport de recherche*. Centre étude et emploi, n°56.
www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports-publics/104000123.pdf.
- Cau-Bareille, D. & Gaudart, C. (2012). Formation et changement technologiques : des difficultés liées à l'âge ? (95-114) In Molinié A-F., Gaudart, C. & Pueyo, V. (coord.) *La vie professionnelle : âge, expérience et santé à l'épreuve des conditions de travail*. Toulouse : Éditions Octarès.
- Cefaï, D. (2009). *Les politiques de l'enquête II. Vers une anthropologie critique*. La vie la vie des idées.
 En ligne : www.laviedesidees.fr/Vers-une-anthropologie-critique.html.
- Cefaï D. & Terzi C. (dir.) (2012). *L'Expérience des problèmes publics*. Paris : Éditions de l'EHESS.
- Cerutti, S. (2008). Histoire pragmatique, ou de la rencontre entre histoire sociale et histoire culturelle. *Tracés*. *Revue de Sciences humaines*. En ligne décembre 01 décembre 2010.
- Champagne, P. (1991). La construction médiatique des "malaises sociaux". *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol.90, 64-76.
- Chapoulie, J-M. (1987). *Les professeurs de l'enseignement secondaire un métier de classe*

moyenne. Paris : Éditions de la Maison des sciences de l'homme.

Charlot, B. (1994). (coord.). *École et territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*. Paris : Armand Colin.

Charmet, J-C. (1980). *Mécanique du solide et des matériaux. Élasticité-Plasticité-Rupture*. ESPCI-Paris Tech.

Chateauraynaud, F. (2009). Les lanceurs d'alerte et la loi. Comment la protection des lanceurs d'alerte et des alertes peut modifier les processus d'expertise. *Experts* n°83, 44-47.

Chateauraynaud, F. (1997). Vigilance et transformation. Présence corporelle et responsabilité dans la conduite des dispositifs techniques. *Réseaux*, vol. 15, n° 85, La coopération dans les situations de travail, 101-127.

Chauveau, J-P. (2000). *Comment réussir en ZEP. Vers des zones d'excellence pédagogique* ; Paris : RETZ.

Chenu, A. (2002). Les horaires et l'organisation du temps de travail. *Economie et Statistique*, n°352-353, Temps sociaux et temps professionnels au travers des enquêtes. *Emploi du temps*, 151-167.

Chevallier, J. (1998). *Qu'est-ce qu'une question sensible ?* CURAPP. Paris : PUF. En ligne : https://www.u-picardie.fr/curapp-revues/.../jacques_chevallier.../jacques_chevallier.pd...

Chevallier, P. (1986). Les filières scolaires de l'échec. *Revue française de pédagogie*, vol. 77, 39-46.

Chiapello, E. (1998). Artistes versus managers. Le management culturel face à la critique artiste. Paris : Le Métaillé.

Clot, Y. (2015). *Le travail à cœur. Pour en finir avec les risques psychosociaux*. Paris : La Découverte.

Clot, Y. (2008). *Travail et pouvoir d'agir. Le travail humain*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. (2006). *La fonction psychologique du travail*. Paris : Presses Universitaires de France.

Clot, Y. & Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, n°4, 7-42.

CNESCO (2016). *Comment l'école amplifie-t-elle les inégalités sociales et migratoires ?* Dossier de synthèse. En ligne : www.cnesco.fr/fr/inegalites-sociales-et-migratoires-comment-lecole-les-amplifie.

Colletis, G. & Pecqueur, B. (2005). Révélation de ressources spécifiques et coordination située *Economie et Institutions*, n°6 et 7,51-74.

- Combaz, G. (2013). Concurrence entre établissements et choix de l'école : les personnels de direction mis à l'épreuve ? *Education et sociétés*, 31, (1), 157-170.
- Combaz, G. (2007). *Autonomie des établissements et inégalités scolaires*. Paris : Editions Fabert.
- Combaz, G. (1992). *Sociologie de l'éducation physique*. Paris : PUF. Pratiques corporelles.
- Combaz, G. & Cacouault-Bitaud, M. (2013). La pédagogie : une source de conflits entre chefs d'établissement et enseignants ? Le cas du secondaire en France. *Revue des sciences de l'éducation*, vol 39, n°3, 449-470.
- Combaz, G. & Hoibian, O. (2009). Quelle culture corporelle à l'école ? Entre tradition sportive et renouvellement des pratiques sociales - 1980-2006. *Sciences sociales et sport*, 2, (1), 93-124.
- Combet, E. (2009). L'art et la plasticité des genres. *Revue Genre & Histoire*, n° 5. En ligne le 10 janvier 2010.
- Combet, E. (2009). Du concept de la plasticité à la plasticité du concept Plastir, n° 14.
- Condette, J-F. (2007). *Histoire de la formation des enseignants en France (XIXe-XXe siècles) Histoire et mémoire de la formation*. Paris : L'Harmattan.
- Cornu, R. (1991). Voir et savoir In D. Chevalier (dir.). *Savoir faire et pouvoir transmettre*. (83-100). Paris : Editions de la Maison des Sciences de l'Homme.
- Corteel, D. & Le Lay, S. (dir.) (2011). *Les travailleurs des déchets*. Toulouse : Editions Erès.
- Coste, S. (2014). S'épanouir dans le travail enseignant. Réalité, normes, stratégies. Etat de l'art. Conférence de consensus de la Chaire Unesco, Former des enseignants au XXIe siècle, 25 mars 2014.
- Cousin, O. (1993). L'effet établissement. Construction d'une problématique. *Revue française de sociologie*, vol. 34, (3), 395-419.
- Crahay, M. (2000). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* Bruxelles : De Boeck Université.
- Crawford, M. B. (2013). *Eloge du carburateur. Essai sur le sens et la valeur du travail*. Paris : La Découverte.
- Curie, J. (2002). Parcours professionnels et interdépendances des domaines de vie. *Revue d'Education Permanente*, n° 150, 23-32.
- Dadoy, M. (1986). A la recherche de la notion de professionnalité. *Cahier du Plan Construction*.
- Damasio, A. (2010). *L'erreur de Descartes. La raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Danon, C. (2000). Vers la généralisation des usages des TICE. *Education & formations*, n° 56, 103-107.

- Danvers, F. (2009). *S'orienter dans la vie : une valeur suprême ?* Dictionnaire de sciences humaines. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- Darmon, M. (2008/2). La notion de carrière : un instrument interactionniste d'objectivation. *Politix* 82, (2), 149-167.
- Datchary, C. (2004/3). Prendre au sérieux la question de la dispersion au travail. Le cas d'une agence de création d'événements. *Réseaux*, n°125, 175-192.
- Datchary, C. & Gaglio, G. (2014). Hétérogénéité temporelle et activité de travail. Entre conflits et articulations. *Revue d'anthropologie des connaissances*, vol. 8, 1, (1), 1-22.
- Datchary, C. & Licoppe, C. (2007). La multi-activité et ses appuis. Exemple de la présence « obstinée » des messages dans l'environnement de travail. *Activités*, revue électronique, vol 4, n°1, 4-29. En ligne le 15 avril 2007, consulté le 30 septembre 2016.
- Davezies, P. (2005). La santé au travail, une construction collective. *Santé au travail*, n°52, 24-28.
- David, O. (2007). Vie familiale, vie professionnelle : une articulation sous tension. *Espace populations sociétés*, n°2-3, 191-202.
- Deauvieu, J. (2005). Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier. *Revue française de pédagogie*, n°150, 31-41.
- Deauvieu, J. & Terrail, J-P. (présentation et choix des textes par) (2007). *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*. Paris : La Dispute.
- Debarbieux, E. (2011). *Refuser l'oppression quotidienne : La prévention du harcèlement à l'école*. Rapport au ministre de l'Education nationale de la jeunesse et de la vie associative Observatoire International de la Violence à l'École.
- Debono, M-W. (2010). Le Complexe de plasticité. *Etats des lieux et immersion*. *Plastir*, n°18.
- Debout, F., Faure, S., Flippe, F., Gernet, I., Le Lay, S., Lusson, J. & Vincent, J. (2009). La santé à l'épreuve du travail. *Mouvements*, 58, (2), 7-12.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien. I Les arts de faire*. Paris : Folio essais.
- de Certeau, M. (1994). *La prise de parole et autres écrits politiques*. Paris : Points essais.
- Déchaux, J-H. (2015). Intégrer l'émotion à l'analyse sociologique. *Terrain & théorie*, n°2. En ligne le 23 Octobre 2014.
- Dejours, C. (2016). *Situation du travail*. Paris : PUF.
- Dejours, C. (2008). *Travail et usure mentale*, Paris : Editions Bayard.
- Dejours, C. (2007). *Psychanalyse et psychodynamique du travail : ambiguïtés de la reconnaissance*, In Caillé (dir.). *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*. (58-70). Paris : La Découverte.

- DEJOURS, C. (2003). *L'évaluation du travail à l'épreuve du réel. Critique des fondements de l'évaluation*. Paris, INRA Éditions.
- Dejours, C. (1998). *Souffrance en France : la banalisation de l'injustice sociale*. Paris : Le Seuil.
- Dejours, C. (1993). *Travail : usure mentale. De la psychopathologie à la psychodynamique du travail*, Paris : Bayard éditions.
- Dejours, C. (1992a). Intelligence ouvrière et organisation du travail. In Hirata, H. (éds.). *Le modèle japonais de production. Une comparaison France Brésil*. L'Harmattan.
- Dejours, C. & Molinier, P. (1994). Le travail comme énigme. In *Sociologie du travail* 36^e année, hors-série. Les énigmes du travail, 35-44.
- Delbos, G. & Jorion, P. (1984). *La transmission des savoirs*, Paris : Éditions de la maison des Sciences de l'Homme.
- Demailly, L. (2008). *Politiques de la relation. Approche sociologique des métiers et activités professionnelles relationnelles*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.
- Demailly, L. (1991). *Le collègue. Crise, mythes et métiers*. Villeneuve d'Ascq : PUL.
- Demazière, D. & Samuel, O. (2010). Inscrire les parcours individuels dans leurs contextes, *Temporalités*, n°11.
- Demazière, D. & Dubar, C. (2009). *Analyser les entretiens biographiques. L'exemple des récites d'insertion*. Presses de l'Université de Laval.
- Derouet, J-L. (1999). *L'école dans plusieurs mondes*. Paris-Bruxelles, Paris : De Boeck Université.
- Derouet, J-L. (1993). Les zones d'éducation prioritaire dans l'Education nationale. Diffusion et appropriations d'un nouveau dispositif. *Revue française des affaires sociales*, n°3, 49-62.
- Derouet, J-L. (1992). *Ecole et justice: de l'égalité des chances aux compromis locaux*. Paris : Editions Métailié.
- Derouet, J-L. (1988). Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Eléments pour une sociologie des établissements scolaires. *Revue française de pédagogie*, volume 83, 5-22.
- Derouet-Besson, M-C. (2007). Vivre ensemble dans les bâtiments scolaires : un défi permanent. *Ville, école, intégration, diversité*, n°150, 127-132.
- Derouet-Besson, M-C. (1998). *Les murs de l'école. Eléments de réflexion sur l'espace urbain*. Paris : Editions Métailié.
- Derrida, J. (1994). *Force de loi. Le fondement mystique de l'autorité*. Paris : Editions Galilée.
- Derrida, J. & Dufourmantelle, A. (1997). *De l'hospitalité*. Paris : Calmann-Lévy.

- Descartes, R. (1963). *Œuvres philosophiques*. (1), 1618-1637 Paris : Edition F. Alquié.
- Detienne, M. & Vernant J-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*. Paris : Flammarion.
- Devineau, S. (1994). Les projets d'établissement au centre du système scolaire Thèse de doctorat Université Descartes Paris V sous la direction de Gabriel Langouët.
- Devineau, S., Annot, E., Bussi, M. & Léger, A. (2006). Rapport de recherche. Sociologie des enseignants : étude en Haute et Basse Normandie. IRSHS.
- Devineau, S. & Léger, A. (2003). Les enseignants et leur famille. In Salvador & Le Gall (coord.). *Condition et genres de vie. Chroniques d'une autre France*. (99-121) Textes réunis par Salvador Juan, S. & Didier Le Gall, D. Paris : L'Harmattan.
- Dewey J. (2014). *Reconstruction en philosophie*. Paris : Gallimard, Folio Essai.
- Dewey, J. (2011). *La formation des valeurs. Les empêcheurs de penser en rond*. Paris : La Découverte.
- Dewey, J. (2010). *L'art comme expérience*. Paris : Gallimard, Folio Essais.
- Dhume, F. & Hamdani, K. (2013). *Vers une politique française de l'égalité. Rapport au ministre de l'Emploi, du travail, de la formation professionnelle et du dialogue social, et à la ministre déléguée à la réussite éducative*.
- Didi-Huberman, G. (2000). *La matière inquiète (plasticité, viscosité, étrangeté)*. Lignes, vol. 1, (1), 206 -223.
- Dibie, P. (2012). *Ethnologie de la porte. Des passages et des seuils*. Paris : Editions Métailié.
- Dobry, M. (2009). *Sociologie des crises politiques*. SciencesPo. Les Presses.
- Draelants, H. (2006). Identités organisationnelles et établissements scolaires. Pertinence et conditions d'un transfert conceptuel. *Communication et organisation*, n°30, 188-213.
- Draelants, H. & Dumay, X. (2011). *L'identité des établissements scolaire*. Paris : PUF.
- Dubar, C. (2010). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. Le sens social PUF.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, Construction des identités sociales et professionnelle*. Paris : Armand Colin.
- Dubet, F. (2010). L'individu « emboîté et l'individu »projeté » Corcuff, Le Bart & De Singly *L'individu aujourd'hui Débats sociologiques et contrepoints philosophiques* PUR. Colloque de Cerisy.
- Dubet, F. (2008). *Faits d'école*. Paris : Ed. E.H.E.S.S.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Paris: Le Seuil.
- Dubet, F., Duru-Bellat, M. & Veretout A. (2010). *Les sociétés et leur école : emprise du diplôme et cohésion sociale*. Paris : Edition Le Seuil.

- Dubet, F., Cousin, O., Guillemet, J.-P. (1989). Mobilisation des établissements et performances scolaires. Le cas des collèges. *Revue française de sociologie*, 30 (2), 235-256.
- Dujarier, M-A. (2012). *L'idéal au travail*. Paris : PUF. Quadrige,
- Durand, M. (2001). Chronomètre et survêtement. Reflet de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique. Paris : Editions Revue EPS.
- Durif-Varembont, J-P. (2009/1). L'intimité entre secrets et dévoilement, *Cahiers de psychologie clinique*, n° 32, (1), 57-73.
- Durkheim, E. (2013). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris : PUF.
- Durning, P. (2006). *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris : L'Harmattan.
- Duru-Bellat, M. (2006). *L'inflation scolaire*. Paris : Seuil. La République des idées
- Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école : genèse et mythes*, Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. & Mingat, A. (1993). *Pour une approche analytique du fonctionnement du système éducatif*. Paris : PUF.
- Duru-Bellat, M. & van Zanten, A. (2006). *Sociologie de l'école*. Paris: Armand Colin.
- Dutercq, Y. (2005). Les chefs d'établissement entre rationalisation moderniste, contraintes culturelles et désir de justice. *Politiques et management public*, vol. 23, (1), 125-134.
- Dutercq, Y. (dir.) & Derouet J.-L. (2004). *Le Collège en chantier*, Lyon : INRP.
- Dutercq, Y. & Lang, V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français. *Education et société*, 8, (2), 49-64.
- Elias, N. (2004). *La société des individus*. Paris : Pocket.
- Elias, N. (1975). *La dynamique de l'occident*. Paris: Pocket.
- Espinosa, G., Barhélémy, V., & Dejaiffe, B. (2016). Les temps d'activités périscolaires (TAP): expérience scolaire et compétences transversales développées par les élèves. *Education & socialisation - Les cahiers du Cerfee*, n°41
- Esposito, R. (2000). *Communitas. Origine du destin de la communauté*. Paris : PUF.
- Fack, G & Grenet, J (2013). Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans l'éducation prioritaire. *Formation & Education*, n°83, 26-37.
- Farges, G. (2011). Le statut social des enseignants français. Au prisme du renouvellement générationnel. *Revue européenne des sciences sociales*, 49, (1),157-178.
- Fassin, D. (2018). *La vie. Mode d'emploi critique*. Paris : Seuil, la couleur des idées.
- Fassin, D. (2006/1). Souffrir par le social, Gouverner par l'écoute. Une configuration sémantique de l'écoute publique. *Politix* 73, (1), 137-157.
- Faure, A. (2003). Un faubourg, des banlieues ou la déclinaison du rejet. *Genèses* 51, (2), 48-69.

- Felouzis, G. (2014). Les inégalités scolaires. Paris : PUF.
- Felouzis, G. (2005). Performances et valeur ajoutée des lycées: le marché scolaire fait des différences. *Revue Française de sociologie*, vol. 46, (1), 3-36.
- Felouzis, G. (2003). La ségrégation ethnique au collège et ses conséquences. *Revue française de Sociologie*, 44, 3, 413-447.
- Felouzis, G, Maroy, C. & van Zanten, A. (2013). Les marchés scolaires. *Sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris: Presses universitaires de France.
- Felouzis, G., Liot, F. & Perroton, J. (2002). École, ville, ségrégation. *La polarisation sociale et ethnique des collèges ans l'académie de Bordeaux*, CADIS-LAPSAC, Université de Bordeaux 2.
- Ferrary, M & Pesqueux, Y (2004). *L'organisation en réseau : Mythes et réalités*. Paris : PUF
- Fillieule, O. & Mayer, N. (2001). Devenirs militants. Introduction. *Revue française de science politique*, vol. 51, (1), 19-25.
- Kervran, D. (dir.). Le multiculturalisme « au concret ». Un modèle latino-américain ? Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, 199-211.
- Forquin, J-C. (2008). *Sociologie du curriculum*. Rennes : PUR.
- Fotinos, G., & Horenstein, J. M. (2011). La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges. Paris: MGEN.
- Foucault, M. (2001). *L'herméneutique du sujet. Cours au collège de France. 1981-1982*. Paris : Gallimard Le Seuil.
- Fournier, L-S. & Raveneau, G. (2008). Anthropologie des usages sociaux et culturels du corps. *Journal des anthropologues*, n°112-113, 9-22.
- Fraisse, G. (2017). *Du consentement*. Paris: Seuil.
- Fraisse, G. (2000). *Le deux gouvernements. La famille et la cité*. Paris : Folio Essais.
- Frاندji, D., Pincemin, J-P., Demeuse, M., Greger, D., & Rochex, J-Y. (dir.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mise en œuvre*. Tome I. ENS Editions.
- Fraser, N. (2004). Justice sociale, redistribution et reconnaissance, *Revue du MAUSS*, 23,(1), 152-164.
- Frauenfelder, A., Delay, D. & Scalabrini, L. (2015). *Joindre l'utile à l'agréable. Jardin familial et modes de vie populaires*. Lausanne : Éditions Antipodes, séries Existences et société.
- Frelat-Khan, B. (2016). Jusqu'où admettre le rejet de l'opposition des faits et des valeurs, In Fabre, M., Frelat-Khan. & Pachod, A. *L'idée de valeur en éducation*. Sens, usages,

pertinence. (131-145) Paris : Hermann Editeurs.

Fusulier, B. & et J Marquet, J. (2007). Hommes, pères et travailleurs. Recherches sociologiques et anthropologiques. Articuler vie familiale et vie professionnelle : une entrée par les pères, 38 (2), 1-7.

Galand, B. & Vanlede, M. (2004). Le sentiment d'efficacité personnelle dans l'apprentissage et la formation : quel rôle joue-t-il ? D'où vient-il ? Comment intervenir ? *Savoir*, hors-série, (5), 91-116.

Garcia, A. & Lantheaume, F. (dir.) (2019). Durer dans le métier *d'enseignant. Regards franco-allemands*. Bruxelles : Académia. (à paraître).

Gardet, M. & Heurdier, L. (2016). Depuis 1981, tout le monde parle de la carte des ZEP, *mais où sont les cartes ? 35 ans d'éducation prioritaire: histoire(s) et mémoire(s) pour demain*. Journée d'étude, Paris 8 Circeft.

Garrau, M. & Le Goff, A. (2011). Care, justice et dépendance. Paris: PUF.

Garreta, G. (2008). De quoi parlent les jugements de valeur? Dewey face à l'émotivisme, In Brahami, F. Les affections sociales. (269-308). Besançon, Presses universitaires de Franche-Comté.

Gather Thuler, M. (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? *Revue Française de pédagogie*, volume 109, 19-39.

Gasparini, R. (2011). La note de vie scolaire. Tensions autour des principes de justice à l'école. *Déviance et Société*, vol. 35, (4), 531-553.

Gauchet, M. (2002). La démocratie contre elle-même. Paris : Tel. Gallimard.

Gaume, J. (2008). Le don en didactique. Approche épistémologique *à partir de l'Essai sur le don* de Marcel Mauss. Proximité Éditions Modulaires Européennes EME.

Gay, C. & Picard, F. (2001). Innovation, agglomération et espace : une mise en perspective de la littérature. *Economies & Sociétés*, série W - Dynamique technologique et organisation, n°6, 679-716.

Geay, B. (2010). Les néo-enseignants face à l'utilitarisme. *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 184, (4), 72-89.

Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*, New York, Basic Books.

Genès, S. & Reuter, Y. (2012). Les comptes-rendus de visite de classe. Analyse d'un genre émergent d'écrits professionnels. *Recherche & formation*, n°70, (2), 135-150.

Gernet, I. & Dejourn, C. (2009). Évaluation du travail et reconnaissance, *Nouvelle revue de psychosociologie*, n° 8, (2), 27-36.

Giddens, A. (2012). *La constitution de la société*. Paris : PUF.

- Girardot, D. (2011). *La société du mérite*. Lormont : Editions Le bord de l'eau.
- Giuliani, G., Jolivet, A. & Laforgue, D. (2008). La reconnaissance des personnes : ce dont les institutions sont capables, in Payet, J-P. & Battegay, A. *La reconnaissance à l'épreuve*. Exploration socio-anthropologique. (113-121). Paris : Presses Universitaires du Septentrion.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967/2010). *La Découverte de la théorie ancrée*. Stratégie pour la recherche qualitative. Traduction française. Soulet, M-H. & Œuvray, K. Paris : Armand Colin.
- Glasman, D. (2007). Il n'y a pas que la réussite scolaire ! Le sens du programme de réussite éducative. *Informations sociales*, CNAF, n°5, 74-85.
- Glasman, D. (2001). *L'accompagnement scolaire : sociologie d'une marge de l'école*. Paris : PUF.
- Glasman, D., Blanc, P., Bruchon, Y., Collonges, G. & Guyot, P. (1991). Le soutien scolaire hors l'école. Rapport pour le commissariat général au plan. *Revue française de pédagogie*, 31-45.
- Godard, F. (2007). Vie publique et vie privée : de nouveaux régimes temporels. *Réseaux*, n° 140, (1), 29-65.
- Godbout, J.T. (2000). *L'esprit du don*. Paris : La Découverte.
- Goffman, E. (2002). La « distance au rôle » en salle d'opération, In *Actes de la recherche en sciences sociales*, vol 143. Médecines, patients et politiques de la santé, 80-87.
- Goffman, E. (1991). *Les cadres de l'expérience*. Paris : Éditions de Minuit, Coll. « Sens commun ».
- Goffman, E. (1988). L'ordre de l'interaction, In *Les moments et leurs hommes*. (186-230). Paris : Seuil et Minuit,
- Goleman, D. (1999). *L'intelligence émotionnelle. Comment transformer ses émotions en intelligence*. Paris : Robert Laffont
- Goux, D. & Maurin, E. (2005). Composition sociale du voisinage et échec scolaire. Une évaluation sur données françaises. *Revue économique*, vol. 56, (2), 349-361.
- Goux, D. & Maurin, E. (2000). La persistance du lien entre pauvreté et échec scolaire. France, Portrait Social, INSEE, 87-98.
- Goux, D. & Maurin, E. (1995). Origines sociales et destinée scolaire. L'inégalité des chances devant l'enseignement à travers les enquêtes FQP 1970,1977, 1985, et 1993. *Revue française de sociologie*, 36-1. Mobilité sociale. Histoire, outils d'analyse et connaissance de la société française. Etudes réunies et présentées par Mohamed Cherkaoui, M. & Vallet, L-A., sous la direction de Cherkaoui, M & Vallet L-A., 81-121.
- Grafmeyer, Y. & Authier, J-Y. (2015). *Sociologie urbaine*. Paris : A. Colin.

- Grangeat M. & Muñoz G. (2006). Le travail collectif des enseignants de l'éducation prioritaire. *Revue française de sciences sociales-Formation-Emploi*, n° 95, 75-88.
- Grellier, Y. (1998). *Profession chef d'établissement*. Paris : ESF.
- Grignon, C., Hoggart, R., Passeron, J-C., Pedler, E., Revel, J., Rigby, B., (1999). Richard Hoggart en France. Textes rassemblés par J-C Passeron. Paris : Bibliothèque publique d'information. Centre Georges Pompidou.
- Grisay, A. (2006). Que savons-nous de l'effet d'établissement In Chapelle, G. & Meuret, D. *Améliorer l'école*. (215-230). Paris : PUF.
- Grossetti, M. (2004). *Sociologie de l'imprévisible. Dynamique de l'activité et des formes sociales. Sociologie d'aujourd'hui*. Paris : PUF.
- Guibert, P. & Périer, P. (2014). L'expérience des professeurs débutants : analyse des épreuves et enjeux de formation. *Formation & profession*, n°22(1), 1-12.
- Guibert, P., Lazuech, G. & Rimbert, F. (2008). Enseignants débutants : « Faire ses classes » L'insertion professionnelle des professeurs du second degré. Presses universitaires de Rennes.
- Guillaume, F-R. (2001). Enseigner en ZEP : est-ce encore le même métier ? *Education & formations*, n° 61.
- Guillaume, F-R. (1998). Travailler en ZEP, *note d'information DEP*, n°16.
- Guillaume, F-R. & Maresca, B. (1993). Les chefs d'établissement et l'autonomie. *Education & formation*, n°35, 43-51.
- Guinier, A. & Julien, R. (1987). *La matière à l'état solide*. Paris : Hachette CNRS.
- Guyon, N. & Huillery, E. (2014). *Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire*. Sciences Po. LIEPP.
- Haas, V. & Masson, E. (2006). La relation à l'autre comme condition à l'entretien. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 71, (3), 77-88.
- Hall, E.T. (1971). *La dimension cachée*. Paris : Editions du Seuil.
- Hansez, I., Bertrand, F., Keyser (de), V. & Pérée, F. (2005). Fin de carrière des enseignants : vers une explication du stress et des retraites prématurées ». *Le travail humain*, vol. 68, (3), 193-223.
- Hargreaves, A. (2000). Au-delà des renforcements intrinsèques : les relations émotionnelles des enseignants avec leurs élèves, In *Education & Francophonie*, vol. XXIX, 177-199.
- Harlé, I. (2012). *L'enseignement de la technologie de 1960 à nos jours : réformes et débats*. En ligne. <https://www.democratisation-scolaire.fr> > ... > Histoire des disciplines.
- Harlé, I. (2003). L'introduction d'une culture technique au collège : une analyse socio-historique. *Revue française de pédagogie*, vol. 144. Dynamiques multiculturelles et politiques

scolaires en Europe, 95-103.

Hayden, C. (2001). Facteurs de risque et exclusion de l'école. In E. Debarbieux, & C. Blaya (éds.), *Violence à l'école et politiques publiques*, (95-115). Paris : ESF.

Hélaridot, V. (2006). Parcours professionnels et histoires de santé : une analyse sous l'angle des bifurcations, in *Cahiers internationaux de sociologie* n° 120, (1), 59-83.

Heinich, N. (2007). De la théorie de la reconnaissance à la sociologie de valeurs In Caillé, A. (dir.). *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total* (122-134). Éditions la découverte ; textes à l'appui- bibliothèque Mauss.

Henriot-van Zanten, A., Thin, D. & Vincent, G. (1996). *Politiques Scolaires Urbaines. Les chemins de la recherche. Programme Rhône-Alpes. Recherches en Sciences Humaines.*

Henriot- van Zanten, A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires.* Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Hirschhorn, M. (1993). *L'ère des enseignants.* Paris: PUF.

Hilary, S. & Louvet, A. (2013). *Enseignants de collège et lycée publics en 2013 : panorama d'un métier exercé par 380 000 personnes. France, portrait social.* INSEE référence.

En ligne : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/1288512?sommaire=1288529>

Hirschman, A. (2013). *Bonheur privé action publique.* Éditions Pluriel.

Hoggart, R. (1970). *La culture du pauvre : étude sur le style de vie des classes populaires en Angleterre,* Paris : Minuit.

Honneth, A. (2008). Reconnaissance et reproduction sociale In Jean-Paul Payet & Alain Battegay, (dir.). *La Reconnaissance à l'épreuve. Exploration socio-anthropologique*, (45-65). Paris : Presses universitaires du Septentrion.

Honneth, A. (2006). *La société du mépris. Vers une nouvelle théorie critique.* Paris. La Découverte.

Huberman, M. & al. (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession.* Lausanne: Delachaux et Niestlé.

Huber, M. & Chautard, P (2001). *Les savoirs cachés des enseignants.* Paris : L'Hamattan.

Hughes, E.C. (2010). Les honnêtes gens et le sale boulot, *Travailler* n° 24, (2), 21-34.

Hughes, E.C. (1996). *Le regard sociologique,* Paris : Éditions de l'EHESS, 175-185.

Hussenet, A. & Santana, P. (2004). *Le traitement de la grande difficulté scolaire au collège et à la fin de la scolarité obligatoire. Rapport établi à la demande du Haut Conseil de l'Évaluation de l'École.*

- Ichou, M. (2013). Différences d'origine et origine des différences : les résultats scolaires des enfants d'émigrés /immigrés en France du début de l'école primaire à la fin du collège. *Revue française de sociologie*, vol. 54, (1), 5-52.
- Illouz, E.(2006). *Les sentiments du capitalisme*. Paris: Editions du Seuil.
- INSEE (2014). *France Portrait social*. Paris: INSEE.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. La manière et l'occasion*. T.1 Paris: Editions Points.
- Jarcy, X. (2015). *Le Corbusier un fascisme français*. Paris: Albin Michel.
- Jarty, J. (2011). Le travail invisible des enseignants « hors les murs ». *ethnographiques.org*, n° 23 Analyser les présences au travail: visibilité et invisibilité.
- Jarty, J. (2010). Formation des inégalités de salaire entre hommes et femmes chez les enseignants du second degré. Une comparaison France/Espagne. Communication aux journées internationales de sociologie du travail.
- Jarty, J. (2009). Les usages de la flexibilité temporelle chez les enseignantes du secondaire, *Temporalités*, n°9.
- Jaureguierry, F. (2007). Les téléphones portables, outils du dédoublement et de la densification du temps : un diagnostic confirmé. *tic&société*, vol. 1, (1), 79-103.
- Jeanet, A. (2003). L'émotion prescrite au travail. *Travailler*, 9, (1), 99-112.
- Jelioul, M. (2000). L'équipement des établissements publics du second degré en technologies d'information et de communication, *Education & formations* n° 56, 97-102.
- Jobard, F. & Nevanen, S. (2007). La couleur du jugement: discriminations dans les décisions judiciaires en matière d'infractions à agents de la force publique (1965-2005). *Revue française de sociologie*, centre national de la recherche scientifique, n°48(2), 243-272.
- Jolivet, A., Molinié, A-F. & Volkoff S. (coord.), (2014). *Le travail avant la retraite. Emploi, travail et savoirs professionnels des seniors*, Rueil-Malmaison : Éditions Liaisons, col. Liaisons sociales.
- Joly-Rissoan, Glasman, D. (dir.). Collaboration Berthet, J-M, Kakpo, N. (2006). *Le programme de réussite éducative : mise en place et perspective. Rapport pour la Délégation Interministérielle à la Ville*. En ligne : https://www.crefe38.fr/IMG/pdf/GlasmanJoly_DIV_2006.pdf.
- Jorro, A. (éds.) (2018). *Gestes professionnels comme arts de faire*. Education, formation, médiation culturelle. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion

- Jorro, A. (2016). *Postures et gestes professionnels de formateurs dans l'accompagnement professionnel d'enseignants du premier degré*. eJRIEPS 38. En ligne. Source: elliadd.univ-fcomte.fr/ejrieps/system/files/eJ38_Jorro.pdf.
- Jorro, A. (2009). La construction de l'éthos professionnel en formation alternée. *Travail et apprentissage*, n°3, 13-25.
- Jorro, A. (dir.) (2009). *La reconnaissance professionnelle en éducation. Évaluer, valoriser, légitimer*. Presses de l'Université d'Ottawa.
- Jorro, A. (2007). L'alternance recherche-formation-terrain professionnel *Recherche & formation*, 54, 101-114.
- Jorro, A. (2006). *L'agir professionnel de l'enseignant*. Séminaire de recherche du Centre de Recherche sur la formation. CNAM. Paris : France.
- Jorro, A. (2004). Le corps parlant de l'enseignant. Entente, malentendus, négociation? Actes du colloque de l'AIRDF. Laval : Québec.
- Jorro, A. & De Ketele, J-M. (dir.) (2013). *L'engagement professionnel en éducation et formation*. Perspectives en éducation & formation. Bruxelles : De Boeck.
- Jorro, A. & De Ketele, J. (2011). *La professionnalité émergente : quelle reconnaissance ?* Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.
- Jourdan-Lombart, A. (1972). Oppidum et banlieue : sur l'origine et les dimensions du territoire urbain. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. 27^e année, n°. 2, 373-395.
- Kaufmann, J-C. (2014). *L'entretien compréhensif*. Paris : Armand Colin.
- Kaufmann, L. (2009). Postface: L'être humain se cache dans les détails In Piette, A. *L'acte d'exister*. (187- 199) Socrate.
- Kebabza, H. & Welzer-Lang, D. (2003). Jeunes filles et garçons des quartiers: une approche des injonctions de genre. Rapport GIP Justice et DIV, Université Toulouse-Le Mirail.
- Khaneboubi, M. (2009). Facteurs influençant les usages de l'informatique en classe par des enseignants de collèges du département des Landes. In Baron, Bruillard, & Pochon. *Informatique et progiciels en éducation et en formation : Continuités et perspectives*, (154-167) INRP - IRDP - ENS de Cachan.
- Kherroubi, M. (2003/2). L'autorité pédagogique vue de la salle des professeurs. *Le Télémaque* 24, (2), 51-64.
- Klarsfeld, A. (2000). La compétence, ses définitions, ses enjeux. *Gestion*, n°2, 31-47.
- Laborde, D. (1999). Enquête sur l'improvisation In Fornel, P. & Quéré, L (dir.). *La logique des situations. Nouveaux regards sur l'écologie des activités sociales*. (261-299). Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.

- Lacroix, M. (2001). *Le culte de l'émotion*. Paris : Flammarion.
- Lacoue-Labarthe, Ph. (1997). *La poésie comme expérience*. Paris : Christian Bourgois.
- Laforgue, D. (2011). Quand l'institution scolaire cherche à lutter contre les inégalités... Conditions, portée et limites d'une innovation administrative », *Education & sociétés*, 27, (1), 53-66.
- Lahire, B. (2002). *Portraits sociologiques. Dispositions et variations individuelles*. Paris : Armand Colin.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles. Heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Hautes Etudes Gallimard / Le Seuil.
- Lahire, B. (1993). *La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires*, Lille Presses Universitaires de Lille.
- Lahire, B. (1993a). *Culture écrite et inégalité scolaire. Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon.
- Landa, F. (2007/2). Éditorial. *Le Coq-héron*, vol. 189, (2), 7-8.
- Langanay, J-Y. & Rebaud, C. (2002). *L'établissement scolaire: un jeu collectif* » Hachette éducation.
- Lang, V. (2000). Les IUFM et la professionnalisation des enseignants. In A. van Zanten (dir.). *L'école : l'état des savoirs*. Paris : La Découverte.
- Lang, V. (1999). *La professionnalisation des enseignants*. Paris : PUF.
- Lantheaume, F. (2016). La professionnalité des enseignants à l'épreuve de la durée : les ressources de la plasticité professionnelle. In L. Ria (coord.) *Former les enseignants au XXIe siècle*, 67-75.vol. 2 : *Professionnalité des enseignants et de leurs formateurs*. Bruxelles : De Boeck.
- Lantheaume, F. (2015). Entre sclérose et plasticité professionnelle : se développer tout au long de sa carrière. In Lussi Borer, V & Ria, L. &. *Apprendre à enseigner*, 181-191. Paris : PUF.
- Lantheaume, F. (2014). Dimensions cachées du travail: ressource et obstacle face aux épreuves de la sur-prescription - Exemple de professionnels de l'éducation. In: Remoussenard P. (dir.). *En quête du travail caché : enjeux scientifiques, sociaux, pédagogiques*. Toulouse: Octarès.
- Lantheaume, F. (2013). La professionnalisation, empêchement ou support de la professionnalité ? In P. Stenius (dir.). *Le métier d'enseignant aujourd'hui et demain* (141-150). Actes du colloque CDIUFM et ENS-Lyon, 24-26 octobre 2012. Paris : L'Harmattan.

- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée Plurielle*, n°18, 49-56. Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Education & sociétés*, 19 (1), 67-81.
- Lantheaume, F. (2006). Malaise enseignant ou crise du métier ? Quand il faut "travailler avec ses tripes" et que le beau travail échappe. In *Mal-estar docente ou crise do ofício ? Quando o 'belo trabalho desaparece' e é preciso "trabalhar de corpo e alma"*, *Forum Sociológico*, 141-156.
- Lantheaume, F. (dir.). Bessette-Hollande F. & Coste S. (2008b). Les enseignants de lycée professionnel face aux réformes. Tensions et ajustements dans le travail. Lyon : INRP.
- Lantheaume, F. & Hérou, C. (2008). La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant. Paris : PUF.
- Lantheaume, F. & Simonian S. (2012). La transformation de la professionnalité des enseignants: quel effet du prescrit? *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 45, (3), 17-37.
- Lapeyre, N. & Le Feuvre, N. (2004). Concilier l'inconciliable ? Le rapport des femmes à la notion de « conciliation travail-famille » dans les professions libérales en France. *Nouvelles questions féministes*, vol 23, (3), 42-58.
- Latour, B. (2012). *Enquête sur les modes d'existence : une anthropologie des modernes*. Paris : La Découverte.
- Latour B. (2007). *Changer de société - Refaire de la sociologie*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2001). *Pasteur : guerre et paix des microbes, suivi d'Irréductions*. Paris : La Découverte.
- Laparra, M. (2011). Les ZEP, miroir grossissant des évolutions et contradictions du système éducatif français, *Revue française de pédagogie*, 177, (4), 47-60.
- Lazar, J. (2002). *La violence des jeunes. Comment fabrique-t-on des délinquants ?* Paris : Flammarion.
- Lebeaume, J. (2008). La genèse de l'éducation technologique en directives. *Spirale, Revue de recherche en éducation*, n°42, 109-122.
- Lebeaume, J. (1997). Des travaux manuels à la technologie reconversion et reconstruction d'identité. *Recherche & formation*, n°25. Textes officiels et école, (dir.) Legrand, G. & Delcambre, I., 23-32.

- Legendre, F. (2004). Représentations du métier et de l'école des accédants enseignants issus des immigrations à l'IUFM de Créteil. *Revue Française de Pédagogie*, vol. 149, 65-81.
- Léger, A. (2000). *Les enseignants du secondaire*. Paris : PUF.
- Lejeune, C. (2014). *Manuel d'analyse qualitative*. Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Lelièvre, C. (2009). L'axe central du contexte historique de la formation des enseignants en question, *Carrefours de l'éducation* 28, (2), 189-198.
- Lemaitre, J. & Chaboche J-L. (1996). *Mécanique des matériaux solides*. Paris: Dunod.
- Lemieux, C. (2008b). De la théorie de l'habitus à la sociologie des épreuves : relire L'expérience concentrationnaire. In Voldman, D. & Israël, L. (Eds.) (1990). Michaël Pollack. *De l'identité blessée à une sociologie des possibles*. (179-205). Paris : Complexe.
- Lemieux, C. (2007). A quoi sert l'analyse des controverses? Mille neuf cent. *Revue d'histoire intellectuelle*, n° 25, 191-212.
- Leplat, J. (1995). A propos des compétences incorporées. *Education permanente*, n°123, 101-115.
- Lévinas, E. (2016). *Totalité et infini. Essai sur l'extériorité*. Kluwer Académic
- Lévinas, E. (1982). *Ethique et infini*. Librairie Arthème Fayard et Radio France. Biblio Essais.
- Lhotellier, A. (2001). *Tenir conseil ; délibérer pour agir*. Paris: Editions Seli Arslan.
- Lhuillier, D. & Litim M. (2010). Crise du collectif et déficit d'histoire : apports de travaux sur le groupe et le collectif de travail. *Connexions* n° 94, (2), 149-173.
- Licoppe, C. (2012). Les formes de la présence, *Revue française des sciences de l'information et de la communication*. En ligne le 01-09-2012.
- Licoppe, C. (2010/5). Les apparitions médiatisées et leurs effets performatifs. Le cas des sonneries téléphoniques et la « crise de la sommation ». *Réseaux* n° 163, (5), 131-162.
- Lepoutre, D. (1997). *Coeur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris : Odile Jacob.
- Lindón, A. (2005). Récit autobiographique, reconstruction de l'expérience et fabulation: une approximation à l'action sociale. *Sociétés*, n°87, (1), 55-63.
- Linhart, V. (1992). Des Minguettes à Vaulx en Velin: les réponses des pouvoirs publics aux violences urbaines. *Cultures & Conflits*, n°6. En ligne depuis 31 Mars 2006, connexion le 06 juillet 2017.
- Livet, P. (2009) Émotions, rationalité, densité temporelle et manifestation de valeurs. *Revue européenne des sciences sociales*. XLVII-144, 7-23. En ligne le 01 mai 2012, consulté le 30 septembre 2016.

- Livet, P. & Thévenot, L. (1993). Modes d'action collective et construction éthique. Les émotions dans l'évaluation In Dupuy, J-P. & Livet, P. (éds) *Les limites de la rationalité* (t1). Rationalité, éthique et cognition. (412-439). Paris : La découverte.
- Llobet, A. (2011). L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations. *Entre reproduction et recomposition des formes d'action* ». *Politix*, n° 96, (4), 59-80.
- Lobry, G. & Neiertz, N. (2005). *Guide pratique des retraites dans les trois fonctions publiques*. Berger Levrault Editions.
- Lusseyran, J. (2016). *Et la lumière fut*. Gallimard Folio.
- Lyotard, J-F. (1979). *La condition postmoderne : rapport sur le savoir*. Paris : Éditions de minuit.
- Maggi, B. (2003). *De l'agir organisationnel : un point de vue sur le travail, le bien-être, l'apprentissage*. Toulouse, Octarès.
- Malabou, C. (2011). *Souffrance cérébrale, souffrance psychique et plasticité* » *Études*, tome 414, (4), 487-498.
- Malabou, C. (2009). *Ontologie de l'accident : Essai sur la plasticité destructrice*. Paris : Editions Léo Scheer.
- Malabou, C. (2005). *La plasticité en souffrance* *Sociétés et Représentations*, n° 20, (2), 31-39.
- Malabou, C. (2005). *La plasticité au soir de l'écriture*. Paris : Editions Léo Scheer.
- Manni, G. (2004). *Les temps des enfants*. Etude documentaire commanditée par l'Observatoire de l'Enfance et de la Jeunesse de la Communauté Française de Belgique. Université de Liège.
- Marchand, B. (2004). *L'architecture scolaire aujourd'hui*. *Bulletin CIIP*, n° 15, 20-23.
En ligne : <https://www.irdp.ch/data/secure/441/.../architecture-scolaire-aujourd-hui-441.pdf>
- Marquis, N. & Fusulier, B. (2008/2). *La notion de profession à l'épreuve de la flexibilité*. *Pensée plurielle*, 18, (2), 9-19.
- Martinand, J-L. (1994). *La didactique des sciences et de la technologie et la formation des enseignants*. *La didactique des sciences en Europe*, Aster, n° 19, 61-75. Paris : INRP.
- Martuccelli, D. (2015). *Les deux voies de la notion d'épreuve en sociologie*, vol. 6, (1), 43-60.
- Martuccelli, D. (2006). *Forgé par l'épreuve*. Paris : A. Colin.
- Martuccelli, D. (2002). *Grammaire de l'individu*. Paris : Gallimard.
- Martuccelli, D. (1997). *Les contradictions politiques du multiculturalisme* In Vieviorka M (dir.). *Une société fragmentée. Le multiculturalisme en débat*. (61-82). Paris : La Découverte.
- Mathey-Pierre, C. & Bourdoncle, R. (1995). *Autour du mot « Professionnalité »*. *Recherche & Formation*, n°19. *Recherches sur les institutions et pratiques de formation*, 137-148.

- Matringe, G. (2012). Les évolutions du métier de chef d'établissement. Constats, enjeux et perspectives. *Revue internationale de Sèvres*, n°60, 35-44.
- Maubant, P. & Roger, L. (2012). Les métiers de l'éducation et de la formation : une professionnalisation en tensions. *Revue Internationale de Pédagogie de l'Enseignement Supérieur (RIPES)*, 28 (1), 33-57.
- Maurin, E. (2004). *Le Ghetto français : enquête sur le séparatisme social*. Paris : Seuil.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don*. Paris : Quadrige, PUF.
- Mauss, M. (2004). Les techniques du corps. *Revue du MAUSS*, n°23(1), 434-450.
- Mazalto, M., (dir.), Bonnault, M-C. & Boudjémaï, Z. (2008). *Architecture scolaire et réussite éducative*. Paris : Editions Fabert.
- Mead, G, H. (2006). *L'esprit, le soi et la société*. Paris : PUF.
- Meirieu, P. (2008). *Le pari de l'éducabilité*. Cycle de conférence à l'Ecole Nationale de Protection Judiciaire de la Jeunesse.
- En ligne : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/educabilite.pdf>
- Meirieu, P. (1980). Planifier l'échec ou organiser la réussite. Le conseil de classe pourquoi faire ? Dossier du Centre d'Etudes Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil. [CEPEC].
- Menger, P-M. (2009). *Le travail créateur. S'accomplir dans l'incertain*. Paris : Editions du Seuil.
- Mercklé, P. (2011). *La sociologie des réseaux sociaux*. Paris : La Découverte.
- Merle, P. (2011). Concurrence et spécialisation des établissements scolaires. Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. *Revue française de sociologie*, vol.52, (1), 133-169.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. Paris : La Découverte.
- Meuret, D. (2000). Établissements scolaires : ce qui fait la différence. *L'Année sociologique*, vol.50, (2), 544-555.
- Meuret, D. (1994). L'efficacité de la politique des zones d'éducation prioritaire dans les collèges. *Revue française de pédagogie*, vol.109, 41-64.
- Meyer, J-C. (2017). *Le travail collaboratif des enseignants : pourquoi ? Comment ? Travailler en équipe au collège et au lycée*. Paris : ESF Éditeur.
- Millet, M. & Thin, D. (2005). *Ruptures scolaires: L'école à l'épreuve de la question sociale*. Paris : PUF.

- Molinié, A-F. (2005). Enquête « Santé et Vie professionnelle après 50 ans » Résultats par *secteur d'activité*. Rapport pour le conseil d'orientation des retraites. CREAPT/ Centre d'études de l'emploi. www.ladocumentationfrancaise.fr/var/storage/rapports_publics/074000638.pdf.
- Molinié, A-F. (2005). Se sentir capable de rester dans son emploi jusqu'à la retraite ? PISTES Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé, 7-1, 1-32.
- Molinié, A-F., Gaudart, C. & Pueyot, V. (2012). La vie professionnelle. Âge, expérience et *santé à l'épreuve des conditions de travail*. Toulouse : Octarès éditions.
- Moncœur, C. & Crahay, H. (2008). Composition académique et sociale des établissements, efficacité et inégalités scolaires : une comparaison internationale. *Revue française de pédagogie*, 164, 55-65.
- Montandon, C. (2004). Changer pour ne pas vieillir bénéfiques, leurres et limites des stratégies de renouvellement chez certains enseignants du secondaire. *Gérontologie et société*, vol.7, 111, (4), 183-197.
- Montandon, C. & Osiek, F. (1996). Processus de socialisation et vécu émotionnel des enfants. *Revue française de sociologie* 37, (2), 263-285.
- Morel, S. (2002). *Ecole, territoires et identités : les politiques publiques françaises à l'épreuve de l'ethnicité*. Paris : l'Harmattan.
- Morin, E. (1980). *La méthode. La vie de la vie*, tome 2. Paris : Edition Seuil.
- Mucchielli, L. (2007). *Le travail en équipe : Clés pour une meilleure efficacité collective*. Paris : ESF éditeur.
- Mucchielli, L. (2000). L'expertise policière de la « violence urbaine », sa construction intellectuelle et ses usages dans le débat public français. *Déviance et société. Les désordres urbains : regards sociologiques*, vol. 24, (4), 351-375.
- Musil, R. (1995). *L'homme sans qualité*. Le Seuil Folio.
- Nachi, M. (2012). *Introduction à la sociologie pragmatique*. Paris : A. Colin.
- Nancy, J-L. (2011) De la struction. In Barrau, A., & Nancy J-L. *Dans quels mondes vivons-nous ?* (79-104). Paris : Galilée.
- Nerrière, E. (2005). Données épidémiologiques issues de l'Enquête Santé MGEN 2005. En ligne : www.ipubli.inserm.fr/bitstream/handle/10608/127/?sequence=19
- N. Ntsame Sima, M., Desrumaux, P. & Boudrias, J-S. (2013/1). Bien-être psychologique et motivation autodéterminée chez les enseignants. *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*, n° 97, 69-87.
- Oberti, M. (2007). *L'école dans la ville Ségrégation-mixité - cartes scolaires*. Paris : Sciences

Po.

Oberti, M., Prêteceille, E. & Rivière, C. (2012). *Les effets de l'assouplissement de la carte scolaire dans la région parisienne*. Paris : Sciences Po.

Obin, J-P. (2012). Mastérisation : quelles évolutions pour le corps enseignant et pour l'école ? Les Cahiers français. n°368.

Obin, J-P. (1992). *L'orientation au collège en fin de 5^{ème}*. Rapport sur l'académie de Lyon.

www.2d2e.fr/app/download/.../1992L%27orientation+en+college+en+fin+de+5e.pdf

Obin, J-P. & Peyroux, C. (2007). Les nouvelles dispositions concernant la carte scolaire. Paris : Rapport au ministre de l'Education nationale.

Onnis, L. (2009). Lorsque la psyché est le reflet du corps. Une nouvelle alliance entre les neurosciences et la psychothérapie. Cahiers critiques de thérapie familiale et de pratiques de réseaux, n° 43, (2), 65-91.

Pachod, A. (2007). Les cinq paradigmes actionnels de l'instituteur du Code Soleil. Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle, vol. 40, (2), 19-34.

Paillé, P. & Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris: Armand Colin.

Pan Ké Shon, J-L. (2009). Ségrégation ethnique et ségrégation sociale en quartiers sensibles. L'apport des mobilités résidentielles. Revue française de sociologie, vol. 50, (3), 451-487.

Paquay, L., Altet, M. Charlier, E & Perrenoud, P. (dir.) (2012). Former des enseignants professionnels : Quelles stratégies, quelles compétences ? De Boeck.

Pasquier, D. (2005). Cultures lycéenne. La tyrannie de la majorité. Paris, Autrement.

Payet, J-P. (2008). Le caractère du fonctionnaire. Sur les conditions ordinaires de la reconnaissance, In Payet, J-P. & Battegay, A. (éds.). *La reconnaissance à l'épreuve*. Exploration sociologique. (103-110). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Payet, J-P. (1997). Le « sale boulot » Division morale du travail dans un collège de banlieue. Les Annales de la recherche urbaine. n°75, 19-31.

Payet, J-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire*. Paris : Méridiens Klincksieck.

Payet, J-P. & Battegay A. (éds.). (2008). La reconnaissance, un concept de philosophie politique à l'épreuve des sciences sociales In Payet, J-P. & Battegay A. *La reconnaissance à l'épreuve. Exploration socio-anthropologique*. (23-39). Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

Pelletier, J-P & Jutras, F. (2008). *Les composantes de l'entraînement à l'improvisation actives* dans la gestion des imprévus en salle de classe du niveau secondaire. *Mc. Gill journal of education*, vol. 43, (2) Université de Sherbrooke.

Pelpel, P. & Troger, V. (1993). *L'histoire de l'enseignement technique*, Paris : Hachette.

Peneff, J. (1997). Les grandes tendances de l'usage des biographies dans la sociologie française. *Politix*, vol. 7, (27), 25-31. La biographie. Usages scientifiques et sociaux, (dir.) Berlivet, L., Collovald, A. & Sawicki, F.

Perez-Roux, T. (2014). Dynamiques identitaires d'acteurs de l'éducation en période de transition: Entre projet institutionnel, (re)définition et appropriation d'une nouvelle mission. *Sociologies pratiques*, 28, (1), 41-52.

Perez-Roux, T (dir.) (2011). *La professionnalité enseignante. Modalités de construction en formation*. Presses Universitaires de Rennes.

Perez-Roux, T (2011). *Changer de métier pour devenir enseignant: transitions professionnelles et dynamiques identitaires*. *Recherches en éducation*, n°11, 39-54.

Perez-Roux, T. (2010). *Processus de professionnalisation et dynamiques identitaires : deux études de cas chez les enseignants de lycée professionnel en France*. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, n°13 (1), 83-101.

Perez-Roux, T. (2004). *L'identité professionnelle des enseignants d'EPS : entre valeurs partagées et interprétations singulières* », *Staps*, n° 63, (1), 75-88.

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2015). *Pluralité des ressources pour l'action dans les processus de transition formation-emploi chez les enseignants du secondaire*. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, (4), 17-42.

Perez-Roux, T. & Lanéelle, X. (2013). *Entrer dans le métier sans formation professionnelle : quels processus identitaires pour les enseignants du secondaire ?* *Recherche et formation*, 74, 29-42.

Périer, P. (2004). *Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*. *Revue française de pédagogie*, vol. 147, 79-90.

Périer, P. (2004). *Le métier d'enseignant dans les collèges et lycées au début des années 2000*. Les dossiers n°145. Ministère de la jeunesse de l'Éducation nationale et de la recherche. MJER-DEP.

Perrenoud, Ph. (2002). *D'une métaphore à l'autre : transférer ou mobiliser ses connaissances ?* In Dolz, J. & Ollagnier, E. *L'énigme de la compétence en éducation*. (45-60). Bruxelles : De Boeck.

Perrenoud, Ph. (1999). *Gestion de l'imprévu, analyse de l'action et construction de*

compétences. *Éducation Permanente*, 140, (3), 123-144.

Perrenoud, Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences*. Paris : ESF.

Perrenoud, Ph. (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris : L'Harmattan.

Pessoa, F. (1999). *Le livre de l'intranquillité*. Paris : C. Bourgois.

Pétonnet, C. (2012). *On est tous dans le brouillard*. Paris : Éditions du CTHS.

Peugny, C. (2016). *Les classes sociales ne disparaissent pas, elles changent de visage. Entretien avec Camille Peugny, sociologue. Observatoire des inégalités.*
<https://www.inegalites.fr/Les-classes-sociales-ne-disparaissent-pas-elles-changent-de-vi...>

Piette, A. (2009). *L'acte d'exister*. Socrate Éditions Promarex.

Piette, A. (2009). L'anthropologie de la présence et de l'attention, *Sociologie du travail*, vol. 52, (3), 435-438.

Piette, A. (2009). L'action en mode mineur : une compétence impensée, In Marc Breviglieri, M., Lafaye, C. & Trom, D. (éds), *Compétences critiques et sens de la justice*, (251-260).Paris, Economica.

Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2007). *Les ghettos du gotha: Comment la bourgeoisie défend ses espaces*. Paris: Seuil.

Pinçon, M. & Pinçon-Charlot, M. (2000). *Sociologie de la bourgeoisie*. Paris: La Découverte.

Piot, T. (2009). Quels indicateurs pour mesurer le développement professionnel dans les métiers adressés à autrui ? *Questions Vives. Recherches en éducation*, vol.5, (11), 259-275.

Pochard, M. (2008). *Rapport au ministre de l'Éducation nationale. Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant*. La Documentation française.

Poggi-Combaz, M-P. (2002). Distribution des contenus d'enseignement en EPS au collège selon les caractéristiques sociales du public scolaire: des différences non aléatoires. *Revue française de pédagogie*, n° 139, Dispositifs, pratiques, interactions pédagogiques: approches sociologiques. 53-69.

Pollack, M. (1990). *L'expérience concentrationnaire. Essai sur le maintien de l'identité sociale*. Paris. Métailié Essais Points.

Ponthieux, S. & Schreiber, A. (2006). Dans les couples de salariés, la répartition du travail domestique reste inégale. *INSEE Données sociales. La société française. Population famille*, 43-51.

Pons, X. (2011). *L'évaluation des politiques éducatives*. Paris : PUF. « Que sais-je ».

Poullaouec, T. (2010). *Le diplôme, arme des faibles. Les familles ouvrières et l'école*. Paris: La Dispute, collection L'enjeu scolaire.

- Poulantzas, N. (dir.) (1976). *La crise de l'Etat*. Paris: PUF Politiques.
- Prairat, E. (2016). La valeur en débat, In Fabre, M, Frelat-Khan, B & Pachod, B. (dir.). *L'idée de valeur en éducation. Sens, usages, pertinence.*(61-77). Paris: Hermann Editeurs.
- Prairat, E. (2014). L'approche par les normes professionnelles. *Recherche & Formation*, n°75, 81-94.
- Prairat, E. (2012). Postface. Comprendre la question de la norme, In Galand, B., Carra, C. &., Verhoeven, M. *Prévenir les violences à l'école*, (217-228) Paris: PUF.
- Prost, A. (1992). *Éducation, société et politiques : une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil.
- Puccio-Den, D. (2012). Etre affecté. Journée consacrée par le Groupe de Sociologie Politique et Morale (GSPM) à Jeanne Favret-Saada.
- Peyrat, S. & Ozbolt, B. (2007). *La guerre des normes*. Paris : L'Harmattan.
- Pueyot, V. & Zara-Meylan, V. (2014). Une approche ergonomique du vieillissement au travail. In Jolivet, A, Molinié, A-F, & Volkoff, S. (coord.) *Le travail avant la retraite. Emploi, travail et savoirs professionnels des seniors*. (97-117). *Liaisons sociales*.
- Quentin, I. (2013). Le fonctionnement des réseaux en ligne d'enseignants entre recherche de formes de reconnaissance personnelle et production collective au nom de valeurs partagées. *Adjectif.net*. Mis en ligne vendredi 18 janvier 2013.
- Rancière, J. (2000) *Le partage du sensible Esthétique et politique*. Editions La fabrique.
- Rapport sur les inégalités en France. (2015). *Observatoire des inégalités*.
- Rasclé, N., Bergugnat, L., Florin, A., & Guimard, P. (2016). Qualité de vie des enseignants en relation avec celle des élèves : revue de question, recommandations. *Equipe psychosociologie du vieillissement et des maladies chroniques, INSERM, U1219, Laboratoire Cultures, Education, Sociétés, LACES EA 4140 et Université de Nantes, CREN-EA2661 CNESCO*.
- Rasclé, N., L. Janot, & S. Hue (2011). Travail émotionnel et burnout : état de la question et actions de prévention, l'exemple des enseignants. In Doudin, P-A., Curchod-Ruedi, D., L. Lafortune, L., & Lafranchise, N. *La santé psychosociale des enseignants et des enseignantes*, (137-156). Québec : Presses Universitaires de Québec.
- Ravon, B. (2009). Repenser l'usure professionnelle des travailleurs sociaux. *Informations sociales* 152, (2), 60-68.
- Ravon, B & Vidal-Naquet, P. (2016). L'épreuve de professionnalité : de la dynamique d'usure à la dynamique réflexive. Introduction au dossier *Relation d'aide et de soin et épreuves de professionnalité*. *SociologieS*.

Ravon, B. (dir.), Decrop G., Ion J., Laval C. & Vidal-Naquet P., (2008). Usure des travailleurs sociaux et épreuves de professionnalité. *Les configurations d'usure : clinique de la plainte et cadres d'action contradictoires*. Modys- CNRS/ONSMP-Orspere, rapport pour l'Observatoire national de la pauvreté et de l'exclusion sociale (ONPES).

Raymond, D. & Lenoir, Y. (1998). Enseignants de métier et formation initiale. Bruxelles: De Boeck.

Rayou, P. & van Zanten, A. (2004). Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école. Paris : Bayard.

Rawls, J. (2009). Théorie de la justice. Paris : Editions Points.

Rémy, C. (2003). Activité sociale et latéralisation. Pour une étude micro-ethnographique de la tension déterminisme - marge de manœuvre. *Recherches sociologiques*, 34(3).

Renault, E. (2004). Reconnaissance, institution, injustice. *Revue du MAUSS : De la reconnaissance. Don, identité de soi*, n°23, 180-195.

Ribault, P. (2011). Du toucher au geste technique : la technè des corps. *Revue Appareil* n° 8.

Ricœur, P. (2004). Parcours de la reconnaissance. *Folio essais*.

Robert, A. (2010). *L'école en France de 1945 à nos jours*. Grenoble : PUG.

Robert, A. (2002). Syndicats et ZEP : d'une controverse implicite sur l'idée de justice à un consensus mou. *Revue française de pédagogie*, n°140. Les ZEP: vingt ans de politiques et de recherches, 21-31.

Robert, A. (1993). Système éducatif et réforme. De 1994 à nos jours. Paris : Nathan pédagogie.

Robert, B. (2009). *Les politiques d'éducation prioritaire. Les défis de la réforme*. Paris : PUF.

Rochex, J-Y. (2009). Vingt-cinq ans de politique d'éducation prioritaire en France : une spécificité incertaine et des résultats décevants In Frandji, D., Pincemin, J-M., Demeuse, M., Greger, D., & Rochex, J-Y. *Comparaison des politiques d'Education prioritaire en Europe*. Rapport scientifique remis à la Commission européenne dans le cadre d'un projet Socrates 2, 133-174.

Rochex, J.-Y. (1997). Les ZEP : un bilan décevant. In J.-P. Terrail (éds.), *La scolarisation de la France. Critique de l'état des lieux*. (123-139). Paris : La Dispute.

Roueff, O. (2010). L'improvisation comme forme d'expérience. Généalogie d'une catégorie d'appréciation du jazz. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 18, 121-137.

Roulleau-Berger, A. (2007). Grammaire de la reconnaissance, individuation et ordres sociaux. In. Caillé, A. (dir.). *La quête de reconnaissance, nouveau phénomène social total*. (135-148). Paris : Editions la découverte.

- Roussé, C. (2000). Saint-Priest ville mosaïque. Populations, identités, interculturalité (1945-1980). PUL.
- Rouvière, F. (2012). Traiter les cas semblables de façon identique : un aspect méthodologique de l'idée de justice. *Jurisprudence. Revue critique*, Université de Savoie, 89-100.
- Safi, M. (2013). *Les inégalités ethno-raciales*. Paris : La Découverte.
- Sainsaulieu, R. (1985). *L'identité au travail. Les effets culturels de l'organisation*. Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.
- Sansot, P. (2009). *Variations paysagères*. Paris : Edition Payot & Rivages.
- Sansot, P. (2009). *Les gens de peu*. Paris : PUF.
- Santelli, E. (2004). De la deuxième génération aux descendants d'immigrés maghrébins. *Temporalités [En ligne]*, 2, 2004, mis en ligne le 29 juin 2009, consulté le 25 avril 2015.
- Saujat, F. (2008). Reconnaître le travail des enseignants. *Professionnalité enseignante : quelles évolutions en RAR ? XYZep*, n° 32, 1-2.
- Sauvageot, A. (2003). *L'épreuve des sens. De l'action sociale à la réalité virtuelle*. Paris : PUF, Sociologie d'aujourd'hui.
- Schaefer, M. (n.d.). *Participation Electorale, Droit de Vote et Renouveau Militant : Actualité Politique en Banlieue. Ville et banlieue*.
- En ligne : www.ville-et-banlieue.org/.../Participation-électorale-droit-de-vote-et-renouveau-milit...
- Schlanger, J. (2017). *De l'usage de soi*. Herman philosophie.
- Schön, D A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Editions Logiques.
- Schwartz, Y. (2011). Pourquoi le concept de corps-soi ? Corps-soi, activité, expérience, In Recopé, M. (coord.). *Travail et apprentissage*, n°7, 148-177. Editions Raison et passions.
- Schwartz, Y. (2000). *Le paradigme ergologique ou un métier de philosophe*. Paris : Octarès éditions.
- Schwartz, Y. (2000). Discipline épistémique, discipline ergologique In Maggi, B. (dir.) *Manières de penser, manières d'agir en éducation et formation*. (32-68). Paris : PUF
- Schwartz, Y. & Echternach, E. (2009). Le corps-soi dans les milieux de travail : comment se spécifie sa compétence à vivre ? *Corps* n° 6, 31-37.
- Schwartz, Y. & Mencacci, N. (2008). Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na educação : teoria & pratica*, vol. 1, (1), 9-13. Porto Alegre.
- Schwint, D. (2005). La routine dans le travail de l'artisan, *Ethnologie française*, vol. 35, (3), 521-529.
- Schwint, D. (2002). *Le savoir artisan. L'efficacité de la métis*. Paris : L'Harmattan.

- Semelin, J (2007). *J'arrive là où je suis étranger*. Paris : Edition du Seuil.
- Sennett, R. (2010). *Ce que la main sait. La culture de l'artisanat*. Paris : Albin Michel.
- Sennett, R. (2000). *Le travail sans qualité. Les conséquences humaines de la flexibilité*. Paris : Albin Michel.
- Sennett, R. (1995). *Les tyrannies de l'intimité. La couleur des idées*. Paris : Editions du Seuil.
- Serres, M. (2011). *Corps. Col. Homo Ludens*. INSEP Le pommier, carnets nord.
- Siblot, Y., Cartier, M., Coutant, I., Masclat, O., & Renahy, N. (2015). *Sociologie des classes populaires contemporaines*. Paris : A. Colin.
- Sinigaglia-Amadio, S. (2006). *Le travail associatif dans les quartiers dits sensibles, une action territorialisée*. Centre d'étude et d'emploi. CNAM, Profession banlieue. Colloque Territoire, action sociale et emploi. Jeudi 22 et vendredi 23 juin. Paris.
- Soares, A. (2003). Les émotions dans le travail. *Travailler* n° 9, (1), 9-18.
- Soares, A. (2000b). Au cœur des services : les larmes au travail, *Perspectives interdisciplinaires sur le travail et la santé*. Pistes, 2(2).
- Soulet, M-H. (2003). Faire face et s'en sortir vers une théorie de l'agir faible. In Châtel, V. & Soulet, M-H. (dir.). *Agir en situation de vulnérabilité*. (167-213). Québec : Les presses Université de Laval.
- Soulet, M-H. (1997). *Petit précis de grammaire indigène de travail social. Règles, principes, et paradoxes de l'intervention sociale au quotidien*. Editions universitaires de Fribourg Suisse.
- Strauss, A. (1992, a). *Miroirs et masques : une introduction à l'interactionnisme*. Paris : Le Métaillé.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. De Boeck Université.
- Tellier, T. (2008). L'image des banlieues : Le regard des historiens et des sociologues. In *Comment parler autrement des banlieues*. (11-20). Rencontres des acteurs de la ville. Rencontre du 26 mars 2008. Les Editions du CIV.
- Terral, H. (2002). Les écoles normales nationales d'apprentissage (1945-1991) Une institution clef dans la formation des maîtres. *Recherche & formation* n°40. les savoirs entre pratique, formation et recherche, (dir.) Gonnin-Bolo, 141-157.
- Terral, H. (1997). La professionnalité des enseignants au regard de son histoire et de ses mythologies. *Recherche & Formation*, n°24. Conscience éthique et pratiques professionnelles, (dir.) Ferry, G.149-162.
- Thin, D. (1998). *Quartiers populaires : l'école et les familles*. Lyon : PUL.
- Thoreau, H.D. (1997). *La désobéissance civile. Mille et une nuits*.

- Tiberghien, F. (2006). Fonctions publiques: de la réforme des retraites à la gestion des parcours professionnels. Rapport au Conseil d'orientation des retraites Groupe de travail présidé par Tiberghien, F., rapporteur Berthod-Wurmser, M.
- Tilly, C. & Tarrow, S. (2015). Politiques du conflit. De la grève à la révolution. SciencesPo. Les presses.
- Tissot, S. (2005). Les sociologues et la banlieue : construction savante du problème des quartiers sensibles, *Genèses*, n° 60, (3), 57-75.
- Tondellier, M. (2014). Les familles à l'épreuve des ruptures scolaires. L'orientation scolaire et professionnelle, 43 (3).
- Touboul, H. (2007). Bourdieu et la classe, séance n°2, In Séminaire *Bourdieu et l'école*, quarante ans après, (24-30). En ligne : https://www.psychanalyse.com/.../BOURDIEU_ET_L_ECOLE_40_ANS_APRES_SE...
- Traïni, C. (2010/2). Des sentiments aux émotions (et vice-versa). Comment devient-on militant de la cause animale ? *Revue française de science politique*, vol. 60, 335-358.
- Trancart, D. (1998). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Revue française de pédagogie*, vol. 124. *Sociologie de l'éducation*, 43-53.
- Tremblay, N.A. (2003). *L'autoformation pour apprendre autrement*. Les Presses de l'Université de Montréal.
- Trentin, B. (2012). *La cité du travail. Le fordisme et la gauche*. Paris: Editions Fayard.
- Trom, D. (1997). Voir le paysage, enquêter sur le temps. Narration du temps historique, engagement dans l'action et rapport visuel au monde. *Politix*, vol. 10, n°39. Se référer au passé, (dir.) Heurtin, J-P. & Trom, D.6-108.
- Truchot, D. (2004). *Épuisement professionnel et burnout. Concepts, modèles, interventions*. Paris : Dunod.
- Usclat, P. (2011). De la dramatique d'usage de soi à l'usage dramatique de soi : une approche ergologique de la réussite et de l'échec dans l'apprentissage au travers de la question du corps soi. *Education & francophonie*, vol. 29, (1), 218-231. En ligne : www.acelf.ca
- Usclat, P., Hétier, R. & Monjo, R. (2016). Le care en éducation : quelle(s) reconfiguration(s)-Varia. *Education et socialisation. Les cahiers du CERFEE*, n°40.
- Uwamariya, A. & Mukamurera, J. (2005). Le concept de « développement professionnel » en enseignement : approches théoriques. *Revue des sciences de l'éducation*, 31(1), 133-155.
- Vallet, L-A. (2005). La mesure des effets de quartier/voisinage : un objet important et difficile à la croisée des sciences sociales. *Revue économique*, vol. 56, (2), 363-369.
- Vallemont, S. (2001). Les retraites des fonctionnaires, propositions de mesures

d'accompagnement *et modalités de leur mise en œuvre*. Rapport d'étape. Conseil d'orientation des retraites.

Van de Velde, C. (2015). *Sociologie des âges de la vie*. Paris : A. Colin.

van Zanten, A. (2012). *L'école de la périphérie*. Paris : PUF.

van Zanten, A. (2004). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des collèges périphériques français. In Tardif, M & Lessard, C. (dir.). *La profession d'enseignant aujourd'hui. Evolution, perspectives et enjeux internationaux*. (207-223). Louvain-la-Neuve, Belgique: De Boeck Supérieur.

van Zanten, A. (2000). Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. *Déviance et société*. 2000 - Vol. 24, (4). *Les désordres urbains : regards sociologiques*, 377-401.

van Zanten A., Gropsiron, M-F., Kherroubi, M., & Robert, A. (2002). *Quand l'école se mobilise*. Paris : La Dispute.

Verhoeven, M. (2012). Normes scolaires et production de différences. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ere nouvelle*, vol. 45, (1), 95-121.

Verret, M. (1988). *La culture ouvrière*. Paris. Colin.

Vieillard-Baron, H. (2006). *La banlieue au risque des définitions*. Géoconfluences.

En ligne : geoconfluences.ens-lyon.fr/doc/territ/FranceMut/FranceMutScient3.htm.

Vigner, G. (2001). Depuis quand enseigne-t-on le Français en France ? Du sermo vulgaris à l'enseignement du français langue maternelle. *Ela. Etudes de linguistique appliquée*, n° 123-124, (3), 425-444.

Villeneuve, B. (2006). La discrimination positive : une présentation. *Vie sociale* n° 3, (3), 39-48.

Vincent G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire. Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon : Presses universitaires de Lyon.

Vincent, G., Courtebras, B. & Reuter, Y. (2012). La forme scolaire : débats et mises au point. *Recherches en didactiques*, n°13, 109-135.

Volkoff, S. & Molinié, A-F. (2013). *Emploi des seniors en Europe: les conditions d'un « travail soutenable »*. *Connaissance de l'emploi* n°106.

En ligne : www.cor-retraites.fr/IMG/pdf/doc-3661.pdf

Wacquant, L. (2006). *Parias urbains. Ghetto, banlieue, Etat*. Paris : La Découverte.

Wahnich, S. (2006). *Enquêtes quantitatives et qualitatives, observation ethnographique*. *Bulletin des bibliothèques de France (BBF) tome 1, n°6*, 8-12.

En ligne : <http://bbf.enssib.fr/consulter/bbf-2006-06-0008-002>. ISSN 1292-8399.

- Weber, F. (2000). Transactions marchandes, échanges rituels, relations personnelles. Une ethnographie économique après le Grand Partage. Comment décrire les transactions. Genèses, n°41. Comment décrire les transactions, (dir.) Magri, S.85-107.
- Weber, F. (2009). *Le travail d'à côté*. Paris : Editions de l'EHESS.
- Weber, M. (1995). Economie et société 1. Les catégories de la sociologie. Paris : Agora, Pocket.
- Weissman, E. (2010). La désobéissance éthique. Paris : Stock.
- Weller, J-M. (2002). Stress relationnel et distance au public. De la relation de service à la relation d'aide. Sociologie du travail, 44 (1), 75-97.
- Willis, P. (2011). *L'école des ouvriers. Comment les enfants d'ouvriers obtiennent des boulots d'ouvriers*. Marseille, Agone, collection. L'ordre des choses.
- Wittgenstein, L. (1987). De la certitude. Paris : Gallimard.
- Wittorski, J. (coord.) (2005). Formation, travail et formation. Paris : L'Harmattan.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des compétences. Education permanente, Paris : Documentation française, n°135, 57-69.
- Wittorski, R. & Briquet-Duhazé, S. (dir.) (2008). Comment les enseignants apprennent-ils leur métier? Paris: L'Harmattan.
- Wood, P., (1990). *L'ethnographie de l'école*. Paris : Armand Colins.
- Zaffran, J. (2012). Le collègue unique est-il (vraiment) un maillon faible ? Sociologies pratiques, 25, (2), 99-109.
- Zarifian, Ph. (1995). *Le travail et l'événement. Essai sociologique sur le travail industriel à l'époque actuelle*. Paris : L'Harmattan.
- Zawieja, P. & Guarnieri, F. (dir.) (2013). Epuisement professionnel : principales approches conceptuelles, cliniques et psychométriques. In Zawieja & Guarnieri. Epuisement professionnel : Approches innovantes et pluridisciplinaires. (11-34) Paris : Armand Colin.
- Zeitler, A. (2012). Apprentissages interprétatifs et construction de l'expérience. Recherche & formation, 70, 31-46.
- Zoïa, G. & Visier, L. (2017). Femmes musulmanes dans un quartier populaire. Ethnologie française, 168, (4), 683-692.

INDEX DES TABLEAUX ET FIGURES

FIGURES

- Figure 1 : Pyramide des âges des enseignants des premier et second degrés publics en et hors éducation prioritaire, en 2015-2016 (en %) [page 21](#)
- Figure 2 : Proportion d'enseignants du collège ayant pris un CMO et durée moyenne des CMO par âge, en 2012-2013. [page 180](#)
- Figure 3: Histogramme ensemble de la population [page 189](#)
- Figure 4 : Histogramme Durée de l'auxiliariat de la population n°1 [page 189](#)
- Figure 5 : L'entrée dans le métier [page 219](#)

TABLEAUX

- Tableau 1 Présentation des collèges Mont Rouge d'Arboussin et de Villantin de Blaçat : Service du rectorat de Coulongeat [page 99](#)
- Tableau 2 Les épreuves professionnelles. [page 173](#)
- Tableau 3 Fiches Service Statistique et Prospectives. Rectorat Coulongeat Années scolaire 2012-2013 et 2013-2014 [page 173](#)
- Tableau 4 Origines sociales des enseignants de la population enquêtée [page 174](#)
- Tableau 5 Présentation population : discipline-sexe-ancienneté dans le collège-âge. [Page 177](#)
- Tableau 6 Les CMO des populations n°1 et n°2 et ensemble [page 180](#)
- Tableau 7 Nombre de jours moyen tous congés et congés de maladie ordinaire selon l'âge en 2015-2016. [page 181](#)
- Tableau 8 Organisation institutionnelle des enseignements. [page 196](#)
- Tableau 9 Répartition des postes selon les disciplines et les enseignants [page 197](#)
- Tableau 10 Simulation sur la population n°1 (55 ans et plus) [page 200](#)
- Tableau 11 Les mutations par disciplines et par population : n°1 et n°2 [page 201](#)
- Tableau 12 Temps restant à faire dans l'enseignement. [page 204](#)
- Tableau 13 Personnels affecté dans un collège du secteur public en EP ou hors EP au plan national [page 205](#)
- Tableau 14 Personnels affecté dans un collège du secteur public en EP ou hors EP au plan national par classe d'âge [page 206](#)

Tableau 15	Entrée dans le métier par la voie des concours pour l'ensemble de la population enquêtée	page 213
Tableau 16	Entrée dans le métier par la voie de l'auxiliariat pour l'ensemble de la population enquêtée.	page 213
Tableau 17	Voie de l'auxiliariat, ensemble de la population, population n°1 et population n°2	page 214
Tableau 18	Voie des concours. Appartenance aux catégories professionnelles et origines sociales.	page 215
Tableau 19	Voie de l'auxiliariat. Statut de non titulaire par sexe et appartenance aux populations	page 215
Tableau 20	Nature des interventions sur le cadre bâti	page 232
Tableau 21	Types de bifurcations rencontrées	page 500

RESUME (Mots clefs)

La thèse a pour objectif de comprendre la persistance d'enseignants en fin de carrière dans les collèges de l'éducation prioritaire. Les réformes initiées par l'action publique depuis le milieu des années 1970, dont la massification et la création des zones prioritaires, ont sensiblement modifié le métier d'enseignant. L'autonomie attribuée par l'institution aux acteurs locaux lors de la création des ZEP a permis, au collectif de travail et aux enseignants des pratiques se détachant des formats institués. La plasticité a permis aux enseignants en fin de carrière de donner une forme spécifique au métier et de prendre la forme du métier durant toute la carrière.

Les entretiens semi-directifs (79 enseignants et 20 chefs d'établissement) mettent en évidence les ressources mobilisées dans les configurations où les épreuves sont nombreuses, que ce soit dans les pratiques ordinaires du travail ou dans les formes plus engagées consistant à se confronter aux épreuves. Certaines disciplines ont pu stabiliser les enseignants dans les établissements en éducation prioritaire alors que d'autres ont favorisé les départs d'enseignants.

La séparation de la population en deux groupes : les 55 ans et plus et les 54 ans et moins, a fait émerger un « seuil d'âge » qui organise les départs des collèges labellisés REP. Le travail auprès d'élèves en difficulté scolaire, les contextes des banlieues, l'âge, les réformes éprouvent les enseignants et durer dans les contextes de l'éducation prioritaire devient de plus en plus difficile. La professionnalité intègre d'une part des dimensions subjectives comme le don, la composante émotionnelle du métier, la reconnaissance, et d'autre part des approches rationnelles comme la création dans le travail, les partenariats, les réseaux. Un assemblage qui a fait rester les enseignants les plus âgés. Les nouvelles générations font de l'éducation prioritaire un passage obligé.

Les fins de carrière interrogent la dimension politique et posent le paradoxe, au regard des seniors de plus en plus nombreux en France, de la disparition des enseignants quinquagénaires des collèges de l'éducation prioritaire. Il y aura toujours des enseignants dans les collèges classés en REP, REP⁺ mais les enseignants en fin de carrière de 55 ans et plus seront de moins en moins nombreux.

Mots clés : Enseignants en fin de carrière - éducation prioritaire - épreuves - ressources - professionnalité - plasticité.

ABSTRACT (keywords)

This study aims at understanding why teachers nearing retirement are staying on in education priority zone high schools in France. Reforms have been initiated by the French government since the mid 1970's, such as the increasing numbers of students admitted to secondary education and the creation of Education Priority Zones (ZEP) which have brought about significant changes in the teaching career. Indeed, when these priority zones were created, partnerships were created with local entities granting them a certain autonomy and allowing the work collective and the teachers to detach themselves from the standard formats. Plasticity meant that teachers nearing retirement could give a new shape to the job and over their entire career take on the shape of that job.

Semi-structured interviews (involving 79 teachers and 20 high school directors) point to specific resources mobilised in cases where tests are numerous, whether in daily work situations or in more demanding situations where teachers confront tests head on. Some subjects seem to stabilise teachers in their positions in ZEP high schools while other subjects favour their leaving these same schools.

Teachers were separated into two age groups : 55 and over / 54 and below, bringing to the fore an age threshold which determines at what point teachers leave their positions in priority zone schools. Working with pupils presenting learning difficulties, the complicated social context in some suburban areas, the fact that teachers are aging, government imposed reforms, all this puts teachers under a lot of pressure; it is becoming harder and harder to remain for the long haul in priority zones given the educational context. Professionalism in ZEP teaching has two aspects; on the one hand the subjective dimension of giving, emotion, recognition and on the other the rational approach to the work including innovation, partnerships, networking. This combination has until recently attracted older teachers to stay on. But for new generation teachers, working in a priority zone high school is no longer a choice but rather a compulsory rite of passage.

The final years of a teaching career lead one to wonder about the government's past decisions, and underline a contradiction: while seniors are more and more numerous in the French population, senior teachers in their fifties are deserting priority zone high schools. Of course there will always be teachers working in education priority zones, but teachers nearing retirement will be less and less numerous in those schools.

Key words: teachers nearing retirement – priority zone education – testing – resources – professionalism – plasticity.