Entrer dans l'action : socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public

Nada Chaar

▶ **To cite this version:**

Nada Chaar. Entrer dans l'action : socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public. Education. Université de Picardie Jules Verne, 2020. Français. NNT : 2020AMIE0014 . tel-03626261

HAL Id: tel-03626261

https://theses.hal.science/tel-03626261v1

Submitted on 31 Mar 2022

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.

Université Picardie Jules Verne

Ecole doctorale

« Sciences de l'homme et de la société »

THESE POUR LE DOCTORAT DE SCIENCES DE L'EDUCATION

Présentée par

Nada CHAAR

Préparée au CURAPP-ESS (UMR 7319)

Centre universitaire de recherches sur l'action publique et le politique

Epistémologie et sciences sociales

Entrer dans l'action.

Socialisation au métier et socialisation à l'action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public

Thèse soutenue à Amiens, le 25 septembre 2020

Membres du jury

Madame Ludivine Balland (maîtresse de conférences en sociologie, Université de Nantes)

Madame Anne Barrère (professeure en sciences de l'éducation, Université Paris-Descartes/Université de Paris, rapporteure)

Monsieur Stéphane Bonnéry (professeur en sciences de l'éducation, Université Paris 8-Vincennes, président du jury)

Madame Sandrine Garcia (professeure en sciences de l'éducation, Université de Bourgogne, rapporteure)

Monsieur Bertrand Geay (professeur en science politique, Université d'Amiens, directeur de recherche)

Entrer dans l’action.

Socialisation au métier et socialisation à l’action collective des enseignants débutants du second degré général et technologique public

Remerciements

Je souhaite adresser mes sincères remerciements à mon directeur de recherche, Monsieur Bertrand Geay, pour son temps précieux, son soutien sans faille et son guidage patient et efficace.

Ce travail doit beaucoup à mes camarades et anciens camarades du séminaire Education, socialisation et reproduction du CURAPP-ESS et à leurs lectures et critiques toujours constructives. Je pense particulièrement à Samuel Bouron, Pierre Clément, Camille Giraudon et Pierrig Humeau. Je tiens aussi à remercier Emilie Spruyt pour l'aide qu'elle m'a apportée en statistiques.

J'ai également une dette envers mes collègues de l'université Paris 8, qui ont contribué à nourrir ma recherche de leurs suggestions théoriques et méthodologiques et de leurs encouragements.

Je remercie vivement l'Institut de recherches de la FSU, et plus particulièrement les membres du chantier Travail pour nos échanges enrichissants. L'aide du SNES, tout particulièrement Jean-Jacques Mornettas et David Coronat, et du SNEP, et leur connaissance du terrain m'ont été précieuses. Je suis également reconnaissante aux rectorats de Versailles, Créteil et Paris, qui m'ont fourni des informations importantes sur ma population d'enquête.

Cette recherche ne serait rien sans l'engagement des enseignants qui ont accepté de partager l'expérience, parfois difficile, toujours enthousiaste et engagée, de leurs débuts dans l'enseignement secondaire et dans l'action collective professionnelle.

Ma gratitude va également à Nadine Chaar, pour son investissement dans la transcription des entretiens, et à Jérôme Vautrin, pour sa relecture attentive du manuscrit.

Mes dettes envers mon amie Irène Pereira se passent d'inventaire.

Sarah, Louis, Jérôme, merci de m'avoir accompagnée dans cette aventure.

À Chadia et Nabil, qui m'ont amenée jusqu'ici.

Sommaire

Remerciements

Sommaire

Introduction générale : L'étude des mobilisations des enseignants : une contribution à la sociologie politique de l'éducation

1. L'école publique : un bastion de la contestation
2. L'école : un objet politique des sciences de l'éducation
3. Comprendre les mécanismes de l'enrôlement individuel
4. Explorer la rencontre entre dispositions acquises et apprentissages en situation
5. La mobilisation, une composante du métier d'enseignant du second degré
6. Articuler l'analyse des contextes professionnels, les pratiques de l'action collective et les processus de socialisation

Première partie : Analyser la socialisation professionnelle comme un processus de politisation ordinaire

Introduction. Les rapports des enseignants à l'action collective, une question éminemment politique

Chapitre I. Aborder l'action collective par la question de la socialisation professionnelle

1. Observer les mobilisations enseignantes. Difficultés et limites d'une tentative d'ethnographie
2. Penser la diversité des comportements politiques à partir de leur inscription dans un espace professionnel.
3. Les enseignants, un groupe mobilisé pour la défense du métier
4. Saisir dans la durée une rencontre entre socialisation individuelle, situations et pratiques professionnelles
5. Bilan

Chapitre II. Entrer dans un métier « en crise »

1. Des individus fortement dotés en capitaux socio-scolaires
2. Un rapport au métier proche de celui des « nouveaux enseignants »
3. S'engager, avec d'autres, dans un métier dévalorisé et dans une école « en crise »
4. Bilan : L'ambiguïté de la discipline : rapport à l'école ou rapport au savoir ?

Conclusion de la première partie

Deuxième partie : La difficulté professionnelle et personnelle comme porte d'entrée dans le métier

Introduction. Difficulté et instabilité. Deux unificateurs de l'expérience de l'entrée dans le métier

Chapitre III. Stagiaires en galère. La réforme de la formation des enseignants (2010-2013)

1. Une réforme mal préparée et mal accueillie

2. Stagiaire impossible : une mobilisation improbable pour défendre un métier qui s'apprend

3. Des stagiaires peu satisfaits de leur situation

4. Bilan : Une entrée dans le métier par le bricolage et l'improvisation

Chapitre IV. De remplacements en établissements difficiles. Une socialisation professionnelle par l'instabilité professionnelle et personnelle

Introduction

1. S'installer, personnellement et professionnellement

2. TZR : une expérience de l'instabilité professionnelle

3. Enseigner en établissement « difficile » : un « autre métier » ?

4. Bilan : Etablissements difficiles de l'académie de Créteil, zones de remplacement de l'académie de Versailles, les deux expériences de la précarité des débuts de carrière en région parisienne

Conclusion de la deuxième partie

Troisième partie : L'appropriation pratique d'une culture professionnelle de l'action collective

Introduction

Chapitre V. Des dispositions favorables à la mobilisation dans un contexte de faible conflictualité

1. Une conflictualité professionnelle en mode mineur mais un discours syndical de vigilance

2. Des individus politisés et informés

3. Une niveau élevé de politisation professionnelle ordinaire

4. Bilan : Politisés, intéressés et critiques, des enseignants débutants armés pour l'action

Chapitre VI. Répertoires collectifs et situations locales

Introduction

1. Une participation importante, précoce et en progression

2. Un répertoire général plus spécifique qu'il n'y paraît

3. Se syndiquer ? Oui, mais comment ?

4. L'établissement : échelle incontournable des sociabilités collectives enseignantes

Conclusion de la troisième partie

Quatrième partie : Être dans l'action. Dispositions en situation.

Introduction

Chapitre VII. Espaces et temps : trajectoires de participation à l'action collective professionnelle

1. L'analyse des correspondances multiples pour saisir à la fois les modalités de l'action collective et son inscription dans l'espace de l'entrée dans le métier.

2. Interprétation des trois premiers axes de l'ACM : des répertoires stables, complémentaires et relativement autonomes

3. Participations occasionnelles, participations partielles, participations complètes. Les types de l'action collective professionnelle

Chapitre VIII. La discipline d'enseignement : espace central de la rencontre entre dispositions individuelles et situations de travail.

1. La discipline d'enseignement, à la croisée des espaces de socialisation

2. Un métier. Des disciplines

3. Aurélien et Nathalie. Deux disciplines, deux trajectoires opposées d'entrée dans le métier par la précarité

Conclusion générale

Bibliographie

Annexes

Table des encadrés

Table des cartes et graphiques

Table des tableaux

Table des annexes

Table des matières

Introduction générale : L'étude des mobilisations des enseignants : une contribution à la sociologie politique de l'éducation

1. L'école publique : un bastion de la contestation

L'école publique, relativement aux autres secteurs, est aujourd'hui un bastion de la mobilisation collective, en particulier contestataire. Les enseignants[1] possèdent en effet un taux de syndicalisation supérieur à la moyenne de la fonction publique (20%), elle-même près de deux fois supérieure à la moyenne des salariés (Ministère du travail et DARES 2016) et maintiennent, dans un contexte plus général de recul des formes traditionnelles de l'action contestataire en milieu professionnel (Giraud 2013), une surconflictualité marquée par une pratique de la grève plus fréquente que dans le reste de la fonction publique (Frajerman 2013, Introduction). Cette forte capacité de mobilisation s'appuie sur une politisation élevée des individus (Frajerman 2008; Gerbod 1976) et une forte tradition syndicale assise sur de solides réseaux associatifs et militants (Aubert et al. 1985; Sawicki 1994). Si le syndicalisme enseignant (Geay 2005; Robert 2006) et plus largement les comportements individuels face à l'action collective (Geay 1991) semblent, depuis les années 1980, connaître d'importantes recompositions, l'ensemble des recherches souligne le maintien d'un forte politisation (Sawicki 2015), d'un fort potentiel de mobilisation (Geay 2006; 2004) et d'une forte imbrication de ce qui relève du travail et du sens du métier et de ce qui relève plus spécifiquement de la sphère corporative et politique (Robert 2006; Llobet 2011b). Ces recompositions et ces permanences doivent se comprendre dans un contexte de transformations importantes des propriétés du groupe professionnel (Rayou et van Zanten 2004; Llobet 2011a; Farges 2010) qui accompagnent d'importantes transformations de l'institution scolaire (van Zanten 2006), du métier et de la professionnalité enseignante (Lang 1999; Guibert et Troger 2012). De ce point de vue, l'étude des comportements politiques des enseignants à l'égard de l'action collective professionnelle participe plus généralement d'une sociologie politique de l'école (Barrault-Stella et Goastellec 2015).

[1] Les professeurs de l'enseignement secondaire, certes dans une moindre mesure que ceux des écoles, sont aujourd'hui majoritairement des femmes et les enquêtés suivis à l'occasion de cette recherche sont, pour près des deux-tiers, des enseignantes. Bien consciente de l'importance de la langue, et particulièrement des accords grammaticaux, dans la représentation du réel, nous avons néanmoins renoncé à utiliser, en raison de l'alourdissement important du texte qui en aurait résulté, l'écriture inclusive. Nous nous contenterons ainsi de féminiser, lorsque celles-ci sont occupées par une femme, les titres de fonction. Nous écrirons par exemple auteure, professeure ou proviseure lorsque l'occasion s'en présentera.

2. L'école : un objet politique des sciences de l'éducation

La sociologie de l'éducation française est largement tributaire de la pensée d'Emile Durkheim, qui fait de l'école moderne, instrument principal de la socialisation et de la perpétuation de l'ordre social, « un moyen de lutte pour les groupes politiques dominants » (Cherkaoui 1976, 197). En centrant ses analyses sur la contribution de l'école au maintien des inégalités socio-économiques, la sociologie de l'école, dans la seconde moitié du XX^{e} s., a ainsi mis en avant l'autonomie de cette dernière comme espace social au détriment de sa dimension politique. Si les comportements politiques des enseignants (Gerbod 1976) et leurs organisations syndicales ont retenu l'attention des sociologues de l'école (Geay 2005; Robert 2006), la science politique et la sociologie politique ont fait peu de place, dans leurs analyses, jusqu'à ces dix dernières années, à l'école en dehors de la question de la contribution du niveau d'instruction à la participation électorale (Barrault-Stella et Goastellec 2015). L'école a en effet longtemps été perçue comme une institution bureaucratique, centralisée, néo-corporatiste et irréformable, dont les transformations ne pouvaient être que le produit de dynamiques socio-politiques externes liées au besoin d'une main d'œuvre plus qualifiée et à la demande de promotion sociale (Sawicki 2012).

L'école est pourtant un domaine privilégié de l'action publique, qui la considère, depuis le milieu du XX^{e} siècle, comme un espace central de la démocratisation sociale et politique dont le plan Langevin-Wallon, inspirateur de l'unification du système scolaire après la Seconde Guerre mondiale (van Zanten 2006), reste aujourd'hui le symbole. Le poids des dépenses d'éducation dans le budget public, la contribution reconnue centrale de l'école à la formation politique et socio-économique des individus et la forte politisation des enjeux scolaires témoignent des enjeux politiques dont elle est porteuse (Sawicki 2012). C'est le contexte des années 1980, avec la mise en place de l'éducation prioritaire, la déconcentration administrative de l'institution scolaire et l'unification réelle du second degré (par la création des bacs professionnels), qui a donné lieu à un intérêt nouveau pour les politiques éducatives. Celui-ci répondait à un besoin d'expertise interne dans une institution scolaire en cours de réforme accélérée et ce besoin donne lieu à des échanges entre les instances de production de la recherche propres à l'institution et le monde académique (Sawicki 2012; Poupeau 2003). L'européanisation et l'internationalisation des politiques éducatives a contribué par ailleurs au développement des recherches en politique publiques et en économie politique comparées,

donnant lieu à un nombre croissant de recherches en sociologie politique, qui s'intéressent à l'action politique éducative (Barrault-Stella et Goastellec 2015). Ce mouvement de décloisonnement de la science politique, de la sociologie et des sciences de l'éducation, marqué par un souci de prise en compte des conditions sociales de l'action politique, conduit à l'émergence d'une sociologie politique de l'éducation permettant « de mieux connaître les dynamiques politiques, administratives, organisationnelles et institutionnelles aux principes des pratiques des acteurs » (Barrault-Stella et Goastellec 2015, 12).

C'est par l'analyse des processus de décentralisation, de déconcentration et de managérialisation, qui tendent à intégrer l'institution scolaire dans un mouvement plus large de transformation de l'action publique (Sawicki 2012), que les chercheurs ont été amenés à prendre en compte les dynamiques de réception, d'adaptation, voire de coproduction des politiques publiques d'éducation par les acteurs. Les mobilisations, notamment contestataires, participent de ces dynamiques (Barrault-Stella et Goastellec 2015). Jusqu'ici centrées sur les organisations militantes, les recherches s'intéressent désormais aux comportements des individus confrontés aux politiques d'éducation. Les mobilisations des acteurs scolaires ont ainsi été étudiées par le prisme de leur contribution aux politiques publiques d'éducation, dans une logique de guichet (Llobet 2011b)[2] ou de participation au *policy-making* (Giraudon 2013).

Nous nous proposons ici d'aborder ces comportements individuels selon une perspective différente, celle de leur participation à l'action collective.

3. Comprendre les mécanismes de l'enrôlement individuel

Nonna Mayer définit l'action collective comme un ensemble d'actions revendicatives ou contestataires, directes, autonomes et expressives qui mobilisent publiquement des groupes plus ou moins nombreux (Mayer 2010). Longtemps dominée par l'opposition entre un paradigme structuraliste centré sur la mobilisation des ressources et sur la structure des opportunités et des contraintes politiques et un paradigme individualiste mettant en avant les stratégies économiques de l'acteur rationnel, la sociologie de l'action collective a connu, depuis une vingtaine d'années, un renouvellement marqué par un triple décloisonnement. Dans un contexte d'affaiblissement des institutions traditionnelles de la mobilisation collective (les partis

[2] En référence aux *street level bureaucrats* (Lipsky 1980).

politiques et les syndicats) et de délitement de la classe ouvrière, les travaux les plus récents, dominés depuis les années 1990 par le paradigme interactionniste, essayent de penser à la fois les contextes de mobilisation et les parts respectives, dans les pratiques de l'action collective, des collectifs et des individus, de l'action collective et de l'engagement (Sawicki et Siméant 2009). L'engagement individuel est par ailleurs analysé, selon une perspective processuelle, comme une carrière, dans sa dimension temporelle, qui implique un ensemble de positions et d'étapes, et dans ses aspects subjectifs, comme un ensemble de recompositions successives des représentations de l'individu (Fillieule 2001). Les dispositions et les compétences individuelles trouvent à s'actualiser dans le cours de l'action, dans la rencontre avec des causes (Mathieu 2010) ou des situations d'insatisfaction (Collovald et Mathieu 2009), à partir d'un travail de construction de la mobilisation et d'enrôlement des individus. Enfin, une approche continuiste vient substituer à une description binaire de l'attitude des individus en termes de participation ou de non-participation une prise en compte de l'engagement dans toute la variété de ses formes et de ses intensités (Beinin et Vairel 2011; Bennani-Chraïbi 2009).

4. Explorer la rencontre entre dispositions acquises et apprentissages en situation

Prenant acte de ces renouvellements théoriques, notre recherche se veut une contribution à l'étude des « logiques sociales du politique » (Barrault-Stella et Goastellec 2015, 13) à travers les rapports individuels des enseignants à l'action collective professionnelle. L'enjeu d'un tel questionnement est, en dernier ressort, celui de la capacité du groupe professionnel à participer à des actions politiques qui concernent tout à la fois son métier et ses conditions de travail (Sawicki 2015). Ce n'est cependant pas par ce biais que nous l'abordons ici.

Les recompositions actuelles des comportements collectifs des enseignants interdisent de considérer comme évidents un niveau et des modes de mobilisation souvent réifiés comme une caractéristique essentielle du groupe professionnel alors qu'ils sont en réalité le produit d'une rencontre historique et sociale entre des propriétés individuelles et des contextes de l'action (Sawicki 1994) et se construisent et évoluent dans des configurations politiques (Gerbod 1976), institutionnelles et sociologiques susceptibles de changement (Geay 2005; Frajerman 2013). L'observation *in situ* de la vie au quotidien des établissements scolaires et du monde syndical, que l'auteure de ce travail a fréquentés pendant de nombreuses années comme des espaces

ordinaires de sa vie professionnelle, offre par ailleurs la possibilité d'un renversement de perspective qui permet d'envisager, par un changement d'échelle, les mobilisations non plus comme des évidences mais bien comme des réalisations (McAdam 2003). Ce changement de perspective invite à explorer les mécanismes selon lesquels les enseignants en viennent à se mobiliser ou, au contraire, se tiennent à l'écart de la mobilisation qui se déploie dans leur espace professionnel.

En se plaçant à l'échelle des individus, ce travail accorde une importance centrale à la socialisation professionnelle des individus pour analyser la manière dont se fait, dans les toutes premières années de carrière, la rencontre entre les enseignants débutants du second degré général et technologique public et l'action collective professionnelle. Il s'appuie sur la description des comportements des individus à l'égard des organisations collectives, des mobilisations professionnelles à toutes les échelles et dans toutes leurs modalités mais aussi de la vie institutionnelle ordinaire de l'établissement, telle qu'elle s'exprime notamment au Conseil d'administration. Adoptant la perspective d'une sociologie de la pratique militante (Geay 2011) soucieuse de tenir compte tout à la fois des dispositions des individus et des contextes dans lequel elles sont activées (Darmon 2016), ce travail emprunte à la sociologie interactionniste des professions (Howard Saul Becker, Geer, et Hughes 1961) le concept de culture pour analyser la manière dont les individus, placés en situation d'apprentissage, adoptent des pratiques nouvelles en situation. En plaçant la focale sur les processus de socialisation, sans présupposer la prépondérance ni des dispositions ni des situations, il s'agit, dans le contexte plus large des transformations de l'institution scolaire, de faire tenir ensemble les représentations que les individus se font de leur métier et la manière dont, dans la pratique concrète du métier, se fait l'apprentissage de l'action collective professionnelle. Qui participe, quand et selon quelles modalités, à l'action collective professionnelle ? C'est à cette question que ce travail s'est attaché à répondre à partir d'une hypothèse centrale : les individus apprennent à participer à l'action collective professionnelle non seulement en fonction de ce qu'ils sont en arrivant mais aussi des contextes professionnels qu'ils rencontrent et des situations concrètes de travail et de mobilisation.

5. La mobilisation, une composante du métier d'enseignant du second degré

Il ne suffit cependant pas de faire l'hypothèse que l'étude des comportements individuels doit articuler l'analyse des dispositions, des situations et des structures. Quelle place donner, en effet, aux éléments proprement professionnels, ceux qui font que les mobilisations des enseignants du secondaire sont des mobilisations proprement enseignantes (c'est-à-dire liées au contenu du métier), tout en n'étant pas des mobilisations strictement professionnelles (c'est-à-dire totalement imbriquées dans l'exercice du métier) ? Il ne s'agit pas ici de les analyser comparativement aux mobilisations d'autres espaces professionnels (un tel projet excèderait largement les limites de notre travail). En amont de notre travail, la mobilisation des enseignants a été étudiée comme une forme d'action qui, tout en dépassant, par ses motifs et ses modalités, la sphère de l'exercice professionnel, y apparaît, lorsqu'on l'observe *in situ*, fortement imbriquée. Dans une telle perspective, la mobilisation engage tout autant la participation à des actions collectives qu'un engagement individuel qui se vit également dans une éthique et une pratique individuelle du métier (Llobet 2011b). Donner de son temps, avec d'autres, pour des projets pédagogiques ou consacrer des heures supplémentaires non rémunérées à aider ses élèves les plus en difficulté sont des formes de mobilisation professionnelle, l'une collective et l'autre individuelle (Llobet 2011b; van Zanten et al. 2002). Ce n'est cependant pas cet angle d'approche qui a été adopté dans notre travail, qui cherche à se centrer sur deux éléments interdépendants. Le premier est la participation des individus à des mobilisations qui impliquent d'autres individus à qui ils se retrouvent, d'une manière ou d'une autre, liés. Les mobilisations individuelles, sans lien avec un collectif, ne font donc pas partie de notre objet. Le second est la participation à des actions qui peuvent être comprises comme des mobilisations de personnels qui s'adressent à leur employeur (l'Etat) et au public (au sens où leurs mobilisations dépassent le cadre strict de leur lieu de travail et de l'institution scolaire) en s'appuyant sur des modalités plus ou moins instituées (comme le syndicalisme ou la participation aux instances de l'établissement, mais aussi les pratiques plus récentes des coordinations) et plus ou moins routinisées (comme la pratique de la pétition, de la manifestation, ou de la grève, mais aussi les sit-in ou diverses formes de mise en spectacle de l'action). Un tel angle d'attaque tend à éliminer de la définition stricte de notre objet les pratiques de collégialité professionnelle (tout ce qui relève du travail en équipe appuyé sur l'initiative des individus et non sur des structures institutionnelles préexistantes), ce qui ne signifie pas pour autant qu'elles ne peuvent pas être

analysées comme des éléments contextuels, au même titre que d'autres caractéristiques contextuelles de l'action collective.

De nombreuses études se sont penchées sur les débuts dans le métier des enseignants du second degré. Elles ont décrit les processus de socialisation professionnelle, à la fois comme un apprentissage progressif de routines professionnelles (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008) et comme un temps d'épreuves (Périer 2014). Ils ont insisté sur la précarité professionnelle et personnelle des premières années, notamment en relation avec les formes institutionnelles de gestion des ressources humaines (affectations loin de la région d'origine, dans les établissements de l'éducation prioritaire ou sur des postes de remplacement). Aucun travail, à notre connaissance, n'a cependant été consacré à la dimension politique de cette socialisation professionnelle. Cette dimension politique renvoie à l'entrée dans un groupe mobilisé, doté de puissantes organisations collectives et capable de faire participer les individus à des actions diverses à différentes échelles dans un cadre proprement professionnel, celui de la défense de l'école ou du service public, des intérêts professionnels, mais aussi de la défense des conditions locales d'enseignement et de travail. Cette socialisation à l'action collective enseignante, non seulement fait partie, à part entière, de la socialisation professionnelle, mais elle y occupe aussi une place centrale. Pour le dire en quelques mots, devenir enseignant, c'est apprendre à se mobiliser, ce qu'aucun travail de recherche n'a analysé à ce jour à notre connaissance. Ce qu'il nous faut chercher, donc, est moins de savoir si les individus participent ou non à l'action collective professionnelle, mais comment ils y participent.

6. Articuler l'analyse des contextes professionnels, les pratiques de l'action collective et les processus de socialisation

Notre recherche, dans cette perspective, s'attache à articuler trois questions. La première est de savoir ce qui, dans les mobilisations collectives étudiées, dont les modalités ne sont pas forcément propres à l'action collective enseignante, relève de formes spécifiques et de contextes professionnels propres au métier de professeur du secondaire. La seconde interroge le rapport que les individus ont au métier d'enseignant, la représentation qu'ils en ont et les problèmes professionnels spécifiques qu'ils rencontrent dans leur travail et la manière dont elle influe sur les comportements à l'égard de l'action collective professionnelle. La troisième inscrit les deux premières dans une perspective temporelle et processuelle : comment, en devenant enseignants,

les individus apprennent-ils à se mobiliser, avec et comme les autres enseignants, autour de problèmes qui font sens pour les enseignants et selon des logiques qui sont historiquement et institutionnellement liées aux conditions d'exercice du métier et à ses contenus ?

Répondre à ces questions nécessite de prendre en compte les pratiques et les représentations que recouvre aujourd'hui le métier enseignant. Sans entreprendre une description systématique de ces pratiques et représentations, il s'agit de les saisir telles qu'elles interviennent dans les processus de socialisation à l'action collective. Nous ne pouvons en effet pas nous dispenser de réfléchir à la manière dont les individus se sont approprié les transformations institutionnelles récentes de la définition du métier. Ce travail se développe en effet dans le contexte d'une entreprise de professionnalisation amorcée dans les années 1980 (Lang 1999), qui a donné lieu à un bilan mitigé (Guibert et Troger 2012) et à des réorientations récentes qui ont affecté directement l'entrée dans la carrière des enseignants les plus récemment recrutés (réformes successives de la formation professionnelles de 2010 et de 2015). Entre renouvellement générationnel du groupe (Llobet 2011a; Farges 2010) et transformations de l'institution, la définition du métier n'est pas une évidence, les représentations et les pratiques professionnelles de ceux qu'on a appelés les « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten 2004) n'étant plus les mêmes que celles de leurs collègues plus âgés. Enfin, étudier la participation des enseignants aux mobilisations dans leur espace professionnel implique, en plus de la prise en compte des contextes pratiques et des conditions proprement professionnelles de ces mobilisations, celle de la réalité concrète des débuts dans l'enseignement et des processus de socialisation et d'apprentissage qui y sont à l'œuvre.

Faire l'hypothèse de l'imbrication, dans l'action individuelle, du dispositionnel et du situationnel est une question de sociologie générale. Demander ce que la socialisation professionnelle implique comme socialisation à l'action collective en milieu professionnel est une question de sociologie des professions. En revanche, faire l'hypothèse que devenir enseignant, c'est apprendre à se mobiliser est une question de sociologie de l'éducation. Il ne s'agit pas simplement de faire une sociologie du groupe professionnel. Il s'agit également, et avant tout, de montrer comment l'appropriation par les individus des modes de mobilisation collective du groupe s'appuient sur les représentations et les pratiques du métier et contribuent à les informer.

L'imbrication entre participation des individus à l'action collective et apprentissage du métier n'était pas notre question de départ. Notre objet initial, appuyé sur notre propre expérience du métier et des mobilisations professionnelles, portait sur la question de l'engagement ou non des individus dans les actions collectives comme une forme de rapport au politique et à la politisation des situations. Lors d'un premier travail de terrain, abandonné depuis, nous avions dégagé des régularités, mais cela sans dépasser le stade de la description et du constat. Ces premiers apports nous ont néanmoins amenée à reformuler notre questionnement en partant, non des situations de mobilisation, prises comme des faits, mais des situations et des pratiques professionnelles dans lesquelles elles advenaient. Ce changement de perspective nous a permis de comprendre comment la participation des individus à l'action collective se construit, au cours de la socialisation professionnelle, en s'appuyant sur des représentations individuelles dans lesquelles le rapport au métier et le rapport au politique ne sont jamais complètement disjoints et se recomposent au fil du temps.

La première partie présentera d'abord le cheminement théorique et méthodologique par lequel ce travail s'est orienté vers une analyse de la socialisation professionnelle comme un processus de politisation ordinaire au sein d'un groupe fortement mobilisé (Chapitre I). Elle développera ensuite (Chapitre II) le portrait social d'une population d'enquête jeune, fortement dotée en capitaux socio-scolaires et investissant un métier perçu comme dévalorisé avec les dispositions spécifiques de ce que les chercheurs ont nommé les « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten 2004).

La deuxième partie s'attachera à montrer les conditions concrètes de l'entrée dans le métier des enseignants débutants de notre enquête. Devenus professeurs en 2011, au moment d'une réforme particulièrement controversée de la formation professionnelle[3], placés à plein temps devant les élèves sans formation préalable (Chapitre III), nos enquêtés, une fois titularisés, ont continué à éprouver la précarité des débuts de carrière (Chapitre IV), marquée par les remplacements et les affectations en établissements « difficiles ».

La troisième partie montrera l'appropriation par les individus des pratiques constitutives d'une culture professionnelle de l'action collective. Ces individus entrent dans la carrière dans

[3] La réforme par les ministres de l'Enseignement supérieur, Valérie Pécresse, et de l'Education nationale, Luc Chatel, de la mastérisation et de la formation professionnelle des enseignants.

une période de faible conflictualité professionnelle (Chapitre V). Leur appropriation des différentes modalités de l'action collective se déroule dans un espace central : celui de l'établissement (Chapitre VI).

La quatrième partie proposera une vision globale des temporalités et des espaces de l'entrée des individus de notre enquête dans l'action collective professionnelle en combinant analyse quantitative et analyse qualitative et en donnant toute leur place aux trajectoires individuelles d'entrée dans le métier. Nous analyserons l'espace des trajectoires d'entrée dans l'action collective professionnelle (Chapitre VII). Nous terminerons en explorant l'apport central de la discipline d'enseignement à l'analyse des processus de socialisation à l'action collective professionnelle. Cette variable vient en effet synthétiser tout à la fois les dispositions des individus et leurs modes d'entrée dans la carrière, leurs conditions professionnelles d'exercice et leurs représentations du métier, leurs rapports à l'action collective et leur manière d'y participer (Chapitre VIII).

Première partie : Analyser la socialisation professionnelle comme un processus de politisation ordinaire

> « Râler oui ! Avec les profs, ça se fait très bien. Mobiliser, non (rire) ! Chez les profs ça se fait très bien aussi (rire) ! » (Arno, professeur certifié de SVT).

> « Il y a environ un an, Mlle Margaret Truman [la fille d'Harry Truman] se produisit dans l'émission d'Ed Murrow : "Person to Person" afin d'interviewer ses parents chez eux, et ce fut un remarquable exercice de jeu entre plusieurs rôles. En tant que fille, Mlle Truman posa le genre de questions que n'importe quelle fille peut poser à son père : "Papa, est-ce que votre livre avance ?" En tant qu'interviewer, elle posa des questions qui portaient à l'évidence le cachet du journalisme professionnel : "Beaucoup de gens voudraient savoir ce que vous faites pour vous détendre, puisque vous ne pêchez pas, ne chassez pas, et que vous ne jouez pas au golf". Et à la fin de l'entretien, elle parvint à faire converger subtilement les deux rôles en demandant, en qualité d'interviewer, l'opinion de ses parents sur elle-même en tant que fille. » (Hughes, « La sociologie de l'entretien », in Chapoulie ed., *Le regard sociologique*, Essais choisis, Editions de l'EHESS, 1996, p. 281-290).

Introduction. Les rapports des enseignants à l'action collective, une question éminemment politique

L'objectivation étant la condition essentielle de toute démarche d'investigation scientifique, la familiarité avec le terrain est un des premiers obstacles qui se posent à l'analyse des faits sociaux. C'est cependant dans la pratique même de l'enquête, qui modifie et objective le rapport à ce qui était familier, que se construisent à la fois les pistes théoriques et les démarches méthodologiques qui permettent de définir et d'analyser l'objet d'une recherche. Partant d'un ensemble d'observations ethnographiques menées dans l'espace professionnel familier, ce travail s'est construit à la fois à partir des intuitions formées sur ce premier terrain et de son abandon au profit d'un nouveau terrain, moins familier et d'une toute autre méthodologie d'enquête. Il s'agira ici d'exposer le cheminement théorique et méthodologique qui m'a menée[4] à reformuler l'objet et la méthode de cette recherche pour passer de l'évitement du politique à la politisation ordinaire du milieu professionnel et d'une ethnographie impossible à une enquête par questionnaires et entretiens assise sur les acquis pratiques d'une longue immersion dans l'enseignement secondaire. Davantage que la conjugaison harmonieuse des deux rôles apparemment inconciliables d'indigène et d'enquêtrice/chercheuse, ce cheminement

[4] L'utilisation de la première personne du singulier pour désigner l'auteure de ce travail a pour fonction de différencier les passages ethnographiques et réflexifs des passages proprement scientifiques.

m'a permis de tirer les bénéfices de la familiarité avec le terrain de recherche tout en supprimant les effets d'une trop grande proximité.

Exposer ce cheminement permettra de montrer la spécificité de l'objet de la recherche ici présentée tout en faisant ressortir les questions théoriques et méthodologiques que pose sa construction. On verra dans ce qui suit que ces questions sont de trois ordres. Le premier, d'ordre sémantique, est celui de la définition de l'objet d'étude que constituent « la politique » et « le politique ». Le second, d'ordre fonctionnel, est celui de la place du politique dans des espaces ordinaires qui, comme l'espace professionnel, ne sont pas représentés et identifiés comme politiques, en particulier lorsque, comme c'est le cas de l'école, ils relèvent d'institutions publiques qui cherchent à se situer au-delà des divisions politiques (Percheron 1993, chap. 1). Le dernier, d'ordre méthodologique, est celui de la posture de la chercheuse qui, elle-même politisée et convaincue, en tant qu'indigène, du caractère politique de son espace professionnel, travaille sur un objet scientifique qui se trouve être son terrain d'exercice professionnel.

La question des rapports des enseignants à l'action collective est une question politique de deux points de vue. Du point de vue des logiques institutionnelles, et si l'on part d'une observation empirique des faits, la partie la plus immédiatement visible des actions collectives auxquelles participent les enseignants, la grève et la manifestation, se construit en rapport avec les décisions relatives aux emplois et aux rémunérations ou des réformes de l'école, autrement dit, des politiques publiques. De plus, une fonction importante du syndicalisme enseignant, outre la gestion, en coopération avec les instances ministérielles et académique, des carrières, est bien de peser sur les politiques scolaires, aussi bien au titre d'une défense corporative que d'une certaine définition de l'école. Du point de vue des comportements des acteurs, les mobilisations, l'action collective et les mouvements sociaux appartiennent au champ de la science politique. La représentation professionnelle est analysée par la science politique comme le produit d'une division et d'une spécialisation, au XIX^{e} siècle, du travail de représentation, entre un espace proprement politique, dévolu aux partis, et l'espace syndical, ces deux espaces ne pouvant résumer, à eux seuls, la représentation, qui leur est disputée par les acteurs de l'espace des mouvements sociaux (Cohen, Lacroix, et Riutort 2009)[5]. Les mobilisations

[5] On pourrait ajouter un troisième facteur permettant de qualifier les rapports des enseignants à l'action collective de politiques. Il s'agit de la tradition de forte politisation du groupe professionnel (Gerbod 1976). Néanmoins, le

professionnelles relèvent donc des questions, proprement politiques, du pouvoir et de la représentation.

Ce travail se propose d'étudier l'espace professionnel de l'enseignement secondaire comme un espace de socialisation politique. Il s'agit de s'intéresser à l'articulation entre l'espace professionnel comme espace de mobilisation collective et les espaces politiques qui lui sont extérieurs et à la manière dont l'espace professionnel peut fonctionner comme un espace autonome d'apprentissage de l'action collective. Cet objet d'étude relève tout à la fois de la sociologie des comportements politiques et de la sociologie des groupes professionnels. Comment les individus en viennent-ils à entrer dans l'action collective ? Comment, et selon quelles modalités différentes, en devenant les membres d'un groupe professionnel, les individus en viennent-ils à considérer l'action collective comme une pratique professionnelle ordinaire ?

Pour en arriver à cette manière de poser le problème, il aura fallu passer par la question de la définition de ce qu'est le politique et de sa place dans les espaces ordinaires, parmi lesquels l'espace professionnel.

constat actuel, malgré une forte politisation des individus, du relâchement du lien entre le groupe professionnel et la sphère politique, et ce bien que les représentants syndicaux en restent eux-mêmes proches, fragilise une telle définition des rapports du groupe à l'action collective (Sawicki 2015).

Chapitre I. Aborder l'action collective par la question de la socialisation professionnelle

1. Observer les mobilisations enseignantes. Difficultés et limites d'une tentative d'ethnographie

Les enseignants ont une réputation de forte mobilisation que confirme la recherche scientifique. Cette mobilisation s'appuie sur une tradition professionnelle ancienne, relevant à la fois de l'amicalisme et de la mobilisation corporative et syndicale (Geay 2005), et sur des compétences individuelles qui facilitent les prises de positions et l'engagement public (Frajerman 2008; Chapoulie 1987). Ce solide ancrage collectif et individuel dans l'action collective connaît aujourd'hui des recompositions qui sont vécues, du point de vue syndical, comme une « crise » qui dépasse le groupe des enseignants du secondaire, mais qui peuvent également être lues comme la traduction, notamment générationnelle, du renouvellement du groupe professionnel (Geay 1999; Robert et Carraud 2018; Farges 2010; Llobet 2011a) et situées, plus largement, dans une crise du syndicalisme (Mouriaux 2013; Andolfatto et Labbé 2012) et des rapports individuels à l'engagement. Malgré tout et quelle que soit la perspective adoptée, les enseignants restent aujourd'hui un groupe professionnel très mobilisé, y compris au sein de la fonction publique (Frajerman 2013; Llobet 2011b; Sawicki 2015).

D'un point de vue statistique et lorsqu'on s'intéresse à un aspect (le taux de syndicalisation) ou à un événement (une grève donnée), cette forte mobilisation demeure néanmoins, minoritaire. Et c'est avant tout ainsi qu'elle apparaît, à première vue, lorsqu'elle est observée à l'échelle d'un établissement scolaire : tous les enseignants ne sont pas présents simultanément à l'heure d'information syndicale et (sauf établissement particulièrement mobilisé ou situation exceptionnelle) la majorité sont devant leurs élèves les jours de grève. Comment faire tenir ensemble, dans une analyse des comportements politiques des acteurs, ces réalités en apparence contradictoires ?

1.1 Quand l'action contredit les discours

Alors que les principes et les valeurs de la mobilisation collective semblent pourtant partagés, on observe une diversité de comportements individuels, allant de la participation à l'évitement de l'action. C'est ce constat, que j'ai fait lorsque j'étais enseignante, qui a motivé

ce travail de recherche. Professeure d'histoire-géographie pendant 15 années, responsable pendant huit ans d'une section syndicale locale et permanente, pendant trois années, dans deux sections académiques différentes, j'ai pu observer, dans sa réalité quotidienne, la mobilisation des enseignants. Je voyais, en réunion syndicale ou dans des discussions plus ordinaires, les enseignants se plaindre, dénoncer ou s'insurger mais je ne retrouvais pas, l'heure de la mobilisation venue, les mêmes individus à l'action. J'ai tenté de mener, à partir d'observations ethnographiques, une analyse de ces relations ambivalentes des enseignants à l'action collective.

Des participations observantes[6] prolongées et une recherche-action dans deux établissements successifs m'ont permis d'observer des mobilisations locales en réponse à des politiques nationales de réforme de l'école (notamment la réforme Châtel du lycée, en 2009-2010) ou en réponse à des problèmes locaux à dimension générale (la reconduite à la frontière d'un professeur d'origine étrangère). Mes observations m'ont permis de constater la division entre des individus, minoritaires, qui s'engageaient dans la mobilisation et d'autres, qui se tenaient plus ou moins à l'écart. Mais parmi les individus mobilisés eux-mêmes, certains optaient pour des formes d'action conflictuelles, assises sur des catégorisations généralisantes et assumées comme politiques des situations[7], tandis que d'autres étiquetaient leur action comme « indépendante », « a-politique » ou « a-syndicale » et recherchaient des compromis localisés qui les amenaient à rejeter toute forme d'action contestataire (Chaar 2012). Un nombre important d'individus qui évitaient traditionnellement le conflit acceptaient néanmoins de participer lorsque des idéaux « humanitaires », perçus comme « universels » et vécus sur des registres affectifs et émotionnels, venaient justifier l'action. Mais leur indignations n'engageait pas l'identification d'une dimension politique de la mobilisation, celle-ci étant perçue comme évidente et indiscutable (Chaar 2013). Parallèlement, la politisation des situations, lorsqu'elle se produisait par la révélation des désaccords et des différences jusqu'ici laissés inexprimés, pouvait être vécue, par une grande partie des individus, comme une forme de « méchanceté », au sens où elle faisait éclater une situation de travail pacifiée sans que cela vienne résoudre les

[6] Empruntée à Bastien Soulé (B. Soulé 2007) cette inversion des termes habituels a pour fonction de signaler l'antériorité, dans le cas présent, de la participation sur son objectivation sous la forme d'une observation ethnographique.

[7] Je reprends ici la définition de la politisation proposée par Sophie Duchesne et Florence Haegel (2004), qui considèrent comme « constitutives » les deux dimensions que sont la « spécialisation » (renvoyant à la séparation entre spécialistes et profanes) et la « conflictualisation » (le terme de conflit renvoyant à une rupture assumée et publique de l'union, de l'harmonie ou de l'entente).

problèmes. L'évitement de la politisation des situations professionnelles s'appuyait sur une difficulté pour les enseignants de discuter publiquement du sens de leur métier et les dénonciations d'apparence unanimes des conditions de travail recelaient en réalités d'importants malentendus. Les enseignants dénonçaient et s'insurgeaient, mais les modèles pédagogiques et scolaires sur lesquels ils appuyaient leurs discours et leurs actions ne faisaient pas l'objet d'explicitations, au-delà de l'accord qui régnait entre eux sur la nécessité d'être mieux « reconnus » ou de faire « réussir tous les élèves » (Baunay et Chaar 2015).

1.2 L'évitement du politique, un objet impossible

La sociologie interactionniste m'a fourni mes premières pistes théoriques et j'ai tenté d'analyser le refus de politiser les situations comme une volonté de préserver un ordre local pacifié permettant au travail de se dérouler dans des conditions acceptables, conformes aux valeurs professionnelles des individus (Chaar 2013).

L'ouvrage de Nina Eliasoph, L'évitement du politique. Comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne (Eliasoph 2010) rend compte d'une enquête ethnographique auprès de bénévoles d'associations à vocation sociale et caritative, de membres de clubs de loisirs et de militants. L'auteure y montre comment l'évitement du politique, justifié, dans les discours des acteurs par une forme de calcul rationnel qui donne la priorité aux causes proches et sur lesquelles l'individu se sent une capacité d'agir, relève plus profondément d'un idéal moral, fondé sur le plaisir de faire communauté et sur le refus de ce qui divise inutilement, surtout quand l'individu anticipe des risques disproportionnés par rapport à l'efficacité projetée de son action. Nina Eliasoph modélise ainsi ce qu'elle appelle un « cycle d'évaporation du politique », dans lequel c'est moins « l'apathie pure et simple » que « tout un monde de dénis, d'omissions, de dérobades, de choses oubliées, évitées, contournées ou refoulées », qui empêchent toute politisation des problèmes (Eliasoph 2010, 305) sous le poids d'un ensemble de contraintes exercées par les différents groupes d'appartenance (militants, bénévoles, journalistes, simples citoyens) et par l'ordre qui se dégageait de leurs interactions. Dans cette perspective, je pouvais interpréter les comportements individuels que j'avais moi-même observés comme destinés à préserver un ordre de l'interaction auquel les enseignants avaient intérêt plutôt que de le remettre en question pour un résultat hypothétique.

Cependant, une telle analyse ne permettait de rendre compte que d'une partie des comportements que j'avais observés et n'expliquait pas pourquoi certains individus recouraient au contraire à une politisation des situations. N'étais-je pas victime d'une erreur méthodologique ? Je réifiais en effet ce que j'aurais dû analyser : le fait que les individus se mobilisent, de manières différentes, pour des raisons différentes. Qu'est-ce qui amène les individus à se plaindre où à contester ? Pourquoi tous les individus ne se mobilisent pas pour les mêmes causes et de la même façon ?

Dans sa thèse de Doctorat, Aurélie Llobet (Llobet 2011b) avait su éviter cet écueil en se livrant à une ethnographie qui permettait de différencier les comportements des enseignants face à l'action collective tout en évitant la dichotomie participer/ne pas participer. S'inspirant du modèle théorique des *street level bureaucrats* (Lipsky 1980), l'auteure se donnait pour objectif de décrire les mobilisations enseignantes du point de vue de « l'action publique en train de se faire ». Prenant acte de la forte mobilisation du groupe professionnel (marquée par la vitalité de la syndicalisation et de la pratique gréviste), elle prenait le parti de considérer l'action collective comme une modalité de l'exercice du métier et analysait les mobilisations comme des révélateurs des recompositions du groupe enseignant et de ses rapports à la profession en lien avec la massification scolaire. Les attitudes individuelles étaient mises en rapport avec la perception que les enseignants avaient des évolutions de leur métier en lien avec la massification scolaire, décrite comme une « crise de l'école ». Un continuum reliait l'engagement au retrait professionnel ou syndical en passant par diverses modalités selon lesquelles les individus, dans un contexte d'incertitude identitaire et de fragilisation du syndicalisme enseignant, cherchaient leur « bonheur institutionnel ». Les trajectoires individuelles étaient replacées dans des logiques professionnelles liées à l'enjeu d'autonomie du groupe, des logiques institutionnelles liées aux transformations de l'école et aux politiques publiques, des logiques sociales de type générationnel et des logiques contextuelles locales, l'établissement scolaire apparaissant comme un espace à part entière de socialisation à l'action collective. Cependant, ce travail ne parvenait pas à mettre suffisamment en lumière l'influence sur les comportements des individus des situations professionnelles, sans doute en raison des limites même de l'observation ethnographique, qui circonscrivait l'analyse à quelques situations prédéfinies pensées dans leurs écarts (établissement de centre-ville, établissement de la périphérie, établissements plus ou moins mobilisés, secondaire général et technologique et lycée professionnel). En constatant l'imbrication dans les logiques professionnelles de la

participation des individus à l'action collective, ce travail offrait cependant une piste intéressante. Comment le métier lui-même, en tant que signification subjective donnée par les individus à leur action dans l'espace professionnel, mais aussi en tant qu'ensemble concret de conditions d'exercice, vient-il informer la participation de l'individu à la formulation collective de problèmes et à l'action destinée à les résoudre ?

Il restait cependant à penser les différences qui existent entre les individus en dehors de l'espace professionnel, autrement dit ce qu'ils étaient chronologiquement avant de devenir des enseignants et ce qu'ils sont dans un espace social plus large, qui inclut l'espace professionnel mais ne s'y réduit pas.

2. Penser la diversité des comportements politiques à partir de leur inscription dans un espace professionnel.

2.1 La distance au terrain comme condition d'objectivation des intuitions de la pratique

Mon erreur méthodologique de départ relève d'un problème classique des sciences humaines, et plus particulièrement de l'observation participante : celui de la proximité au terrain, qui dans mon cas a induit une forme de « myopie » qui m'a empêchée de voir qu'en voulant traiter de l'évitement du politique, je passais, d'une part, à côté de ceux qui ne l'évitaient pas et je me condamnais à être constamment en train de situer les individus de deux côtés d'une frontière qu'il n'était pas aisé de définir. Cependant, l'objectivation, en rompant les charmes de la proximité, peut permettre de transformer la familiarité en atout. C'est en sortant de mon terrain que j'ai pu pleinement réaliser que mon propre rapport à l'engagement collectif n'était qu'un des rapports individuels possibles et poser la question de savoir ce qui, dans ma trajectoire particulière et dans les contextes particuliers qu'elle avait traversés, avait pu l'influencer.

Mon projet de recherche (comprendre pourquoi les individus se plaignaient sans s'engager dans l'action collective) a été, au départ, le produit d'une désillusion. Issue d'une famille qui entretient un rapport à la fois de respect et de distance à l'école caractéristique de certaines fractions des catégories populaires, devenue enseignante à la suite d'un parcours scolaire à la fois excellent et peu linéaire, j'ai vécu mon entrée dans le métier d'enseignante

dans le second degré comme une promotion sociale mais aussi comme une forme de déclassement relatif au vu des efforts scolaires accomplis et des diplômes obtenus[8]. Le désenchantement professionnel lié à la découverte de publics scolaires qui présentaient un rapport à l'école très différent du mien et au fossé qui séparait les exigences des concours des contenus réels d'enseignement dans le secondaire m'a menée vers une carrière militante, vécue à la fois comme une forme de désengagement professionnel et comme l'espace d'une action de transformation de mes conditions d'exercice (Hélou et Lantheaume 2008). Ma position de militante locale m'a alors confrontée à des comportements qui m'ont surprise parce qu'ils ne correspondaient pas à l'idéal que je me faisais des enseignants. Ces derniers n'étaient pas les « intellectuels » (Noiriel 2010) que je m'imaginais : ils n'appliquaient pas aux situations de conflit des schémas d'interprétation critique qui me semblaient « évidents » mais qu'on pourrait aussi bien interpréter comme le produit de ma trajectoire d'entrée dans le métier. Partant d'un cadre militant d'interprétation progressivement nourri de lectures scientifiques[9], je ne comprenais pas, pour le dire simplement, pourquoi mes collègues ne voyaient pas, dans une école en pleine managérialisation[10], la menace qui pesait sur l'institution, sur leur métier et sur leur travail ou, s'ils la voyaient, pourquoi ils ne l'affrontaient pas plus franchement. Cette posture dogmatique de dévoilement critique, conjuguée à une disposition personnelle à la contestation et au refus de l'autorité qui trouvait un bon terrain d'expression dans mon fort désenchantement, m'empêchait d'objectiver le problème d'une manière proprement sociologique. J'étais pourtant bien consciente de la relation d'hostilité à mes enquêtés dans laquelle me plaçait une telle posture. Je voyais bien qu'elle m'empêchait, paradoxalement, d'accéder à mon propre terrain, puisque je ne pouvais par exemple pas prétendre demander des entretiens à mes collègues. Mais je me contentais d'attribuer cela à la posture critique elle-même (Chaar et Pereira 2014a) sans voir que le problème n'était ni un problème de paradigme sociologique (sociologique critique ou sociologie de la critique) ni tout à fait un problème de méthode (comment négocier l'entrée sur un terrain trop intime), mais un problème d'objet : peut-on faire parler les individus de ce dont ils ne peuvent peut-être pas parler parce qu'il relève

[8] De ce point de vue, ma trajectoire présente certaines similitudes avec celle qu'étudie Ludivine Balland dans son article « Un cas d'école », consacré à l'entrée dans le métier de Magda, enfant de l'immigration pauvre devenue professeure de lettres (Balland 2012).

[9] Un cadre militant d'interprétation que je comprends comme étant avant tout ma réception individuelle d'un certain nombre de grands thèmes de focalisation des discours de la gauche radicale (Pereira 2010) et du syndicalisme enseignant dominant.

[10] Des ouvrages qui traitaient des transformations capitalistes de l'école (Laval et al. 2012) ainsi que des réformes de l'administration (Bezès 2009) et de l'Etat (Bonelli et Pelletier 2010), constituaient pour moi des clés de lecture « évidentes » de la réforme du lycée en 2010.

de tout un univers de pratiques qui demandent, en tant que telles, un travail d'explicitation ? C'est mon départ vers l'enseignement supérieur, un univers professionnel très différent du précédent, qui m'a permis, en surmontant l'obstacle de la proximité, d'exploiter scientifiquement les atouts de ma familiarité avec le terrain.

Répondant à la question de savoir comment on peut, tout à la fois, « saisir les conditions de production de l'action et ce qu'elle produit », Bertrand Geay insiste sur l'importance de conjuguer l'analyse statistique avec les techniques de l'entretien et de l'observation. La première permet en effet d'étudier les rapports entre les dispositions individuelles et les structures d'un côté et les effets de l'action de l'autre. Les seconds permettent de centrer l'analyse sur la production, dans l'action, des pratiques et des significations. La « familiarité réflexive » du chercheur avec le terrain est une condition de possibilité de la saisie de ces « logiques pratiques à l'œuvre dans la vie ordinaire » (Geay 2011, 163). Bertrand Geay analyse ainsi les mécanismes de proximité et de distance objectivante qui ont guidé une recherche qu'il a menée avec des étudiants et chercheurs dans le cadre d'une mobilisation dans son université en 2006. C'est précisément la familiarité réflexive des chercheurs, aussi bien avec les cadres de l'action qu'avec ses acteurs, qui leur permet de situer leurs propres dispositions par rapport à celles des autres individus impliqués. Cela leur permet de saisir des affinités d'habitus, des pratiques de mobilisation par les individus de leur être social et d'analyser la manière dont les apprentissages dans l'expérience de la mobilisation amènent les individus à reconfigurer leur habitus. La connaissance pratique (et donc non objectivée au préalable) du terrain observé est précisément ce qui permet de voir, pour les objectiver, les pratiques qui y prennent place. C'est ensuite dans un aller-retour entre l'observation des dispositions et des pratiques de ceux qui sont observés et de leurs propres dispositions et pratiques que les observateurs objectivent leur propre position et les autres positions.

Ce travail proprement relationnel de mise en regard de mes dispositions individuelles et de celles de mes enquêtés, je n'ai moi-même pu le faire qu'au prix d'un détour par un espace professionnel différent, qui m'a permis de mieux voir les spécificités de celui que je venais de quitter et qui m'avaient semblé, jusqu'ici, des évidences. Sortie de l'univers, non pas trop connu, mais à la fois trop éprouvant (professionnellement, mais aussi syndicalement) et trop évident, de l'enseignement secondaire, je pouvais désormais me livrer à ce travail de mise en

relation qui me permettait de repérer des régularités, des similitudes et des différences, bref, de situer ma trajectoire individuelle dans un univers social.

2.2 La familiarité comme ressource ethnographique. Enseignante et syndicaliste à la fois

Ma familiarité avec l'espace professionnel et syndical de l'enseignement secondaire a été dans ma recherche une ressource ethnographique. En effet, elle me permettait, une fois objectivée ma propre position d'indigène, de saisir de l'intérieur les multiples dimensions d'une activité professionnelle complexe ainsi que l'imbrication étroite, dans l'espace professionnel, de ce qui relève du métier et de la participation à l'action collective. C'est bien dans ma pratique du terrain qu'a pu émerger ce qui n'était au départ qu'une intuition : la participation à l'action collective professionnelle ne peut pas se concevoir en dehors des pratiques professionnelles elles-mêmes. Ce terme ne renvoie pas seulement, dans le cas de l'enseignement secondaire à la manière de faire cours ou de corriger ses copies, mais aussi à un ensemble d'activités qui se déploient dans l'espace de l'établissement, en relation avec les autres acteurs qui y interviennent (enseignants, personnels d'éducation, personnels administratifs et de direction).

Mes observations ethnographiques m'ont en effet permis de constater que la participation à l'action collective dans l'établissement (ou son évitement, au contraire) est inséparable de l'activité professionnelle quotidienne, parce qu'elle en partage, quelle qu'en soient les modalités, les mêmes espaces et temporalités et s'inscrit dans ses logiques d'action. J'ai participé intensément à l'action collective dans trois établissements différents en quinze ans. Dans le collège tranquille d'une banlieue huppée de l'académie parisienne où j'ai fait mon stage en responsabilité, j'étais, avec un autre stagiaire particulièrement politisé et un enseignant expérimenté proche du parti communiste, une des seuls grévistes lors du mouvement du printemps 2003. J'ai participé à des grèves reconductibles et des manifestations en manquant pour cela des heures de cours et de formation quelques semaines seulement avant les jurys de titularisation. Dans mes deux établissements suivants, j'ai été militante puis responsable syndicale locale. J'ai rédigé des professions de foi, des tracts, des pétitions et des motions au Conseil d'administration. J'ai tenu des listes de diffusion électronique d'informations syndicales ou plus générales, participé à des stages de formation, animé huit à 10 heures d'information syndicale par année scolaire et géré d'innombrables conflits et négociations, entre enseignants ou avec la direction de l'établissement. J'ai participé à des AG, discuté en

salle des professeurs, à la cantine, entre deux portes, dans les transports en commun ou au téléphone, avec des collègues ou des membres de l'administration, de problèmes professionnels et militants qui pouvaient, à certains moments, comme celui de la réforme du lycée en 2010, devenir obsédants. Ces activités, je les ai conjuguées, selon les périodes, à des permanences syndicales dans les bureaux de deux sections académiques, à la participation aux activités scientifiques d'un institut de recherche syndical, à des démarches et des lectures en vue d'une inscription en thèse et à un engagement professionnel intense (organisation de visites pédagogiques et de voyages scolaires, animation d'une section européenne, participation active à la vie d'une classe Media et animation de son site Internet, animation d'une recherche-action destinée à dynamiser la vie professionnelle et collective d'une cité scolaire). La conjugaison de ces activités m'a offert une connaissance intime de l'écheveau pratique que constitue l'engagement professionnel et militant dans ses espaces, ses temporalités et ses logiques propres.

Pour illustrer l'imbrication complexe de l'action collective, de l'activité professionnelle et des situations dans lesquelles elles s'insèrent, je peux m'appuyer ici sur quelques exemples liés à la participation à trois modalités différentes de l'action collective professionnelle : l'HIS, la grève, les élections du CA. Assister à l'HIS implique un certain nombre d'arbitrages professionnels qui renvoient aussi bien aux relations (y compris hiérarchiques) qu'aux conditions matérielles de travail. Pour replacer l'HIS dans son cadre institutionnel et hiérarchique, il faut rappeler qu'elle relève du droit syndical de la fonction publique et permet aux organisations syndicales représentatives de réunir, une heure par mois, les agents sur leur temps de travail. L'organisation de l'HIS nécessite donc que soit déposé au bureau du chef d'établissement un document indiquant la date et le lieu et l'heure de la réunion. Par souci d'organisation, les chefs d'établissement demandent aux enseignants de prévenir les CPE et les élèves si leur participation à l'HIS implique la suppression (ou le rattrapage, non exigible) d'une heure de cours. Décider de participer à l'heure d'information syndicale implique donc de faire connaître publiquement son intention. Dans des situations de travail tendues ou des situations professionnelles fragiles, l'exercice de ce droit anodin peut donc dépendre de la relation hiérarchique qui s'établit avec le chef d'établissement, mais aussi avec les CPE et les surveillants, qui doivent gérer l'absence des enseignants. Dans un souci de limiter la désorganisation du travail, les proviseurs des deux établissements où j'ai animé une section locale exigeaient que l'HIS se déroule sur le temps de la pause méridienne. Les sections

syndicales peuvent considérer que c'est un moment propice à une forte participation, puisqu'il n'implique pas, pour les enseignants, de faire le choix entre une heure de cours ou la réunion. Mais elles peuvent aussi considérer que le chef d'établissement, en faisant cette demande, porte atteinte au droit syndical. De leur côté, les enseignants invités à assister à l'HIS, se livrent à des arbitrages qui se situent à cheval entre le professionnel et le personnel et parfois dans des dimensions très prosaïques. Renoncer à l'organisation habituelle de son heure de déjeuner pour assister à l'HIS implique par exemple de manger un sandwich au lieu d'aller à la cantine ou de renoncer à une plage qui pouvait servir à faire des photocopies ou finir de corriger un contrôle. L'heure et le jour de l'HIS influenceront également la décision d'y participer selon qu'elle tombe sur un cours avec une classe à examen qui a pris du retard dans son programme ou sur la seule matinée ou journée de repos dont l'enseignant dispose dans sa semaine. Si en plus, ce dernier doit faire une ou plusieurs heures de transport pour se rendre à son établissement ou s'il est en poste également dans un autre établissement au moment de la tenue de l'HIS, sa participation devient plus compliquée. On peut reprendre, sur d'autres modalités de participation des individus à l'action collective, les mêmes aspects qui viennent d'être abordés au sujet de l'HIS. Décider de se mettre en grève (d'un point de vue subjectif, non de celui du droit) n'est pas simple quand on est encore stagiaire (et qu'on attend donc sa titularisation, qui dépend de l'avis du chef d'établissement) ou remplaçant dans un établissement dans lequel on aimerait rester (une décision qui peut dépendre de l'appui du proviseur ou du principal). Les heures de cours manquées désorganisent la progression des cours, en particulier lorsque le jour de grève tombe sur la journée la plus chargée de la semaine. Inversement, on peut ne pas avoir envie de perdre une journée de salaire quand celle-ci ne comptait qu'une ou deux heures de travail. Voter aux élections du conseil d'administration nécessite non seulement de connaître cette instance et la date du scrutin, mais également d'avoir un avis sur les candidatures (donc de connaître les collègues qui se présentent) et d'être dans l'établissement le jour dit (ce qui peut être compliqué quand on est nommé sur plusieurs établissements ou remplaçant) ou d'être suffisamment prévoyant et organisé pour voter par correspondance. Siéger au CA implique des réunions qui peuvent durer plusieurs heures après une longue journée de travail, des relations qui peuvent être tendues avec les autres acteurs de la communauté éducative (y compris des collègues) mais aussi un surtravail lié à la participation des membres du CA à différentes commissions qui en dépendent.

Ma connaissance intime de l'imbrication des aspects juridiques et plus pratiques de l'action collective professionnelle dans les logiques, les espaces et les temporalités du travail enseignant m'a permis de penser les catégories à partir desquelles pouvait être construit un cadre d'enquête qui articule les conditions concrètes de travail, les relations professionnelles dans lesquelles elles s'insèrent et les modalités de participation à l'action collective à différentes échelles, et plus particulièrement celle de l'établissement. Il restait néanmoins à définir un cadre théorique permettant à la fois d'envisager les situations de mobilisation et les processus par lesquels passe la participation des individus à ces mobilisations. Pour traiter les enjeux spécifiques de la mobilisation, la science politique offrait deux pistes : celle des processus de politisation et celle des contextes de mobilisation. Pour aborder la dimension professionnelle, la sociologie en ouvrait deux autres : celle, subjective, des rapports des acteurs au contenu de leur métier et celle, plus centrée sur les interactions sociales, de la fabrique de la professionnalité.

Croiser ces approches menait à l'objet définitif de cette thèse : l'action collective analysée comme une modalité de la socialisation professionnelle.

2.3 Du politique à la politisation. Analyser les processus d'entrée dans l'action

Comment les individus en viennent-ils à considérer collectivement une situation comme un problème politique et à se mobiliser collectivement et publiquement pour le résoudre en se référant à des principes reconnus comme légitimes ?

Deux définitions générales sont habituellement données de la politique dans la littérature scientifique. La première renvoie à un espace d'action spécialisé, professionnalisé et de plus en plus autonome dans lequel des acteurs bien identifiés (par leurs compétences et par leurs fonctions) exercent des activités relatives à la gestion des institutions et de la vie publique. La seconde, plus générale, lorsque le mot « politique » est un adjectif ou lorsqu'on dit « le politique », renvoie à une dimension des préoccupations ou des actions des individus, qui porte sur des questions relatives aux affaires « de la Cité », à l'intérêt commun et à l'accès égal des individus à la représentation.

De là découlent deux définitions également opposées de la politisation. La première, restrictive et dite « légitimiste »[11], considère comme politisés les individus dont les compétences politiques leurs permettent à la fois de comprendre les logiques de l'espace politique et d'y exercer un modèle de citoyenneté abstraite centré sur la participation électorale (comprise comme la capacité de distinguer et de choisir de manière rationnelle parmi les candidats). La seconde, qui intègre une dimension processuelle et prend au sérieux la porosité des frontières entre les espaces de l'action, réunit des qualifications qui permettent d'envisager la possibilité d'ouverture à des logiques politiques d'espaces ordinairement non définis comme tels et/ou d'analyser comme politisées des situations ou des représentations qui voient des processus de généralisation et de conflictualisation portant sur des questions politiques au sens large (Lagroye 2003; Le Gall, Offerlé, et Ploux 2012; Buton et al. 2016a). La combinaison ou l'opposition de ces définitions, restrictive-légitimiste et large-centrée sur la capacité morale des acteurs, a donné lieu à des analyses aussi bien consacrées à des formes d'euphémisation du politique à des fins elles-mêmes politiques (Marichalar 2012; Rougier 2012) qu'à la mise en avant de formes « incorporées » ou « intuitives » de comportements politiques qui viennent battre en brèche le modèle classique de la compétence (Gaxie 1993b; Blondiaux 2007; Gaxie 2007).

Derrière la question de la politisation s'en profile néanmoins une autre, qui dépasse celle de l'opposition entre spécialistes et profanes. Il s'agit de la question des rapports des espaces et des situations qualifiés d'« ordinaires » (Buton et al. 2016a) ou d' « informels » (Le Gall, Offerlé, et Ploux 2012) au politique, autrement dit de la séparation entre des espaces et des temporalités proprement politiques et des espaces autres qui n'en seraient pas entièrement indépendants. Bien que l'ordinaire soit souvent associé, dans les enquêtes, au profane, il peut également être pensé comme étant avant tout ce qui s'oppose à l'institué et à l'exceptionnel. Les sociabilités professionnelles sont une de ces institutions collectives ordinaires (par opposition par exemple au syndicalisme ou à ces moments exceptionnels que constituent les mouvements sociaux) d'encadrement et de politisation ordinaire des individus. Le travail, par son contenu et par sa place dans l'organisation et la division des tâches, peut favoriser ou au

[11] Au sens où il y aurait une définition normative, légitime, de l'exercice de la citoyenneté. Cette définition du citoyen par la compétence, sous l'apparence de reproduire une catégorie indigène permettant de légitimer une hiérarchisation de l'accès des individus à la politique, est néanmoins la seule opératoire pour délimiter scientifiquement un espace spécifique de la politique et analyser les effets de son autonomisation en termes de possibilité (ou plutôt d'impossibilité) pour tous les individus d'y participer (Gaxie 1993a).

contraire rendre difficile des processus de politisation des individus, indépendamment de leurs dispositions initiales (Buton et al. 2016a). Au-delà de la simple corrélation constatée par la sociologie électorale entre opinions politiques et catégories socio-professionnelles, l'articulation entre socialisation professionnelle et socialisation politique peut ainsi s'analyser, comme l'articulation d'une trajectoire personnelle, d'une carrière, de contextes organisationnels et de sociabilités professionnelles (Sainsaulieu, Surdez, et Zufferey 2016).

Dans cette perspective, il semble pertinent de s'interroger sur ce qui, dans les rapports des enseignants à l'action collective, relève de processus de socialisation professionnelle. On pouvait faire l'hypothèse que l'espace professionnel était, pour les enseignants, un espace d'apprentissage des pratiques d'une action collective spécifique.

2.4 L'action collective : une modalité ordinaire de la socialisation professionnelle

« La socialisation, c'est […] cet ensemble de processus par lesquels l'individu est construit – on dira aussi « formé », « modelé », « façonné », « fabriqué », « conditionné » – par la société globale et locale dans laquelle il vit, processus au cours desquels l'individu acquiert – « apprend », « intériorise », « incorpore », « intègre » – des façons de faire, de penser et d'être qui sont situées socialement. C'est ainsi que Muriel Darmon (Darmon 2016, 6) définit la socialisation et c'est à cette « façon dont la société forme et transforme les individus » qu'il s'agit de s'intéresser ici, en essayant de saisir « l'emboîtement » (Darmon 2016, 112) des moments, des étapes et des instances pluriels de la socialisation. Il s'agit d'appréhender la socialisation comme une continuité qui couvre l'existence entière de l'individu et dans laquelle s'exerce non seulement l'influence des institutions, mais également celle des groupes de sociabilité et celle des situations (Howard S. Becker et Strauss 1956).

Afin de mener une telle analyse, il est indispensable de croiser deux dimensions de la socialisation : sa dimension individuelle, qui concerne l'acquisition par l'individu, à un moment de son existence sociale, de caractéristiques qui n'étaient pas les siennes au départ et sa dimension collective, relative au milieu, aux instances et aux mécanismes qui sont en jeu dans le processus de socialisation. Dans cette démarche l'observation des pratiques des individus est centrale. Les pratiques renvoient aux actions des individus, définies comme étant le produit des dispositions incorporées qui orientent, d'une façon qui n'est ni mécanique ni calculée

rationnellement, leurs perceptions et leurs représentations (Bourdieu 1980). Placer les pratiques au centre impliquait dans un premier temps à la fois d'en faire l'inventaire, la description et d'en observer les régularités. Dans un second temps, il s'agissait d'analyser l'adoption par les individus de telle ou telle pratique en référence à des espaces pluriels de socialisation. Pour cela, il s'agissait d'abord de saisir à la fois la position occupée par les individus dans la société et leur trajectoire, leurs pratiques politiques dans des espaces extérieurs et des moments antérieurs à leur entrée dans le métier d'enseignant, leurs représentations de ce métier et leur perception de leur situation professionnelle et personnelle. Il fallait ensuite mettre cet ensemble de dispositions à l'épreuve du métier, pour analyser la rencontre entre les dispositions individuelles et les situations professionnelles. Pour cela, le moment de l'entrée dans le métier semblait le plus opportun.

La part spécifiquement professionnelle des processus de socialisation relève de la sociologie des professions (Dubar 2010; Champy 2012). On emploiera, dans la tradition de la sociologie française des professions[12], le terme de « groupe professionnel » pour désigner le groupe des enseignants du second degré auquel viennent s'agréger les nouveaux venus dans le métier. La sociologie interactionniste, pratiquant des enquêtes localisées, s'intéresse aux significations que les individus donnent à leur action et aux interactions qui interviennent entre eux. Inductive dans sa démarche, elle observe des processus de construction du social. Considérant l'attribution à un métier donné de l'étiquette de « profession » comme le résultat d'un processus social et non comme une donnée substantielle, elle inclut tous les métiers dans le champ de la sociologie des professions et les soumet aux mêmes questionnements. Ces questionnements relèvent de trois grandes catégories. La première est la description des tâches considérées comme légitimement afférentes à un métier et leur hiérarchie. La seconde est celle des processus selon lesquels ces tâches conquièrent leur légitimité. La dernière analyse les processus par lesquels les individus s'approprient la définition du métier et les processus

[12] Le fonctionnalisme anglo-saxon caractérise une *profession* (distincte d'une *occupation*, un simple métier) par l'existence d'un groupe unifié à qui est reconnue une compétence exclusive dans la division du travail liée à l'acquisition d'un savoir technique spécialisé qui répond à des nécessités techniques et fonctionnelles. La sociologie interactionniste des professions se constitue dans les années 1950, à l'université de Chicago, dans un contexte de développement de mouvements sociaux qui viennent remettre en question la vision fonctionnaliste d'un ordre social harmonieux. La sociologie française des professions s'inspire, à partir des années 1980, de cette sociologie interactionniste (Champy 2012).

conflictuels par lesquels le groupe professionnel construit et défend cette identité du métier au sein de la société.

Une telle vision des professions pense l'unité d'un groupe professionnel d'abord à partir de la diversité des individus qui le composent[13], notamment à partir des deux concepts de culture et de carrière. Howard S. Becker et Anselm L. Strauss définissent la carrière tout à la fois comme un ensemble de mouvements et d'étapes modélisables accomplis par l'individu dans une organisation professionnelle et comme un ensemble de changements identitaires vécus par l'individu au fur et à mesure de ces déplacements. Conformément à cette définition, la carrière sera traitée ici comme étant à la fois une structure objective de l'organisation du travail et le produit objectif (en terme d'étapes et de mouvements de la carrière individuelle) et subjectif (en termes de recomposition des représentations des individus) des étapes, mouvements et moments de crise (Howard S. Becker 1952; Howard S. Becker et Strauss 1956). Le concept de culture permet quant à lui d'analyser les processus par lesquels des individus dotés de caractéristiques différentes intègrent un ensemble commun de représentations abstraites et de pratiques qui contribuent à la fois à leur entrée dans le groupe professionnel et à la construction d'une identité de groupe. Dans *Boys in white*, H.S. Becker, B. Geer, E.C. Hughes et A. Strauss (1961) observent la formation médicale des étudiants d'une université américaine. On voit des étudiants de première année arriver avec des caractéristiques qui les classent dans des groupes différents de sociabilité. Ces caractéristiques font référence à leur milieu d'origine, à leur statut matrimonial, à leur insertion ou non dans une fraternité étudiante et au fonctionnement plus ou moins intégré de cette dernière institution. Confrontés à des problèmes communs liés à la surcharge de travail et amenés (par la structure institutionnelle de l'organisation des études) à se mélanger, les individus finissent par adopter une ligne de conduite commune qui dépend de moins en moins de leurs caractéristiques initiales et de plus en plus d'une culture commune. Cette culture se diffuse en réalité en direction des étudiants indépendants à partir des fraternités. Celles-ci sont en effet les dépositaires de savoirs et de pratiques transmis d'une promotion d'étudiants à la suivante. Tout au long des années d'études, les situations d'apprentissage et de travail exercent une influence plus forte sur les comportements des étudiants que leur socialisation antérieure. Néanmoins, l'émergence d'une

[13] Si la sociologie des professions qui s'est développée dans le sillage de l'interactionnisme encourt aujourd'hui le reproche de dé-substantialiser les professions dans un contexte où la managérialisation du travail les met en danger (Champy 2012), ce n'est pas dans cette perspective que s'inscrit cette thèse.

culture commune ne fonctionne pas par simple substitution aux caractéristiques individuelles initiales. Ainsi, les études de médecine ne sont pas l'apprentissage d'une forme de cynisme, qui passerait par le renoncement à une série d'idéaux et par l'acceptation de l'impossibilité de tout savoir pour tout soigner. S'il est vrai que les étudiants apprennent une forme de réalisme ajustée à leurs conditions d'études et de travail, ils continuent à mobiliser leurs idéaux initiaux dans d'autres types de situations, par exemple quand ils envisagent leur pratique médicale à venir.

Les enseignants qui entrent dans l'enseignement secondaire sont des individus qui intègrent un groupe que réunit l'exercice d'un même métier. Ces individus exercent des fonctions (enseigner, éduquer) et des tâches (qui s'insèrent, plus largement que le cadre de la classe, dans le fonctionnement d'un établissement scolaire) similaires dans des conditions similaires (des collèges et des lycées)[14]. Certes, la situation des enseignants débutants, isolés dans leur établissement d'accueil parmi des enseignants plus anciens, est différente de celle des *Boys in White* qui, réunis dans une institution commune et unis dans la recherche d'une solution au problème commun de la surcharge de travail pour réussir les examens, construisent une culture commune du travail étudiant. La perspective ouverte dans *Boys in white*, malgré ces spécificités, apporte néanmoins trois clefs majeures d'analyse qui peuvent être mobilisées ici. La première est que l'entrée dans un espace nouveau de socialisation (les études, un métier donné) place l'individu dans une situation où les caractéristiques importées d'espaces de socialisation antérieurs rencontrent des situations dans lesquelles peuvent se produire des recompositions. La seconde est que ce processus s'imbrique aux structures mêmes du milieu de socialisation et aux situations de socialisation qu'elles rendent possibles, en rendant nécessaire l'apprentissage de pratiques (en partie) nouvelles. La troisième est que le milieu d'accueil apparaît comme un espace où se réalise l'incorporation de schèmes de perception et de conduite nouveaux qui n'y sont pas seulement inculqués/assimilés mais aussi construits dans l'action. De ce point de vue, la notion de culture permet de tenir ensemble la transformation des

[14] Les études sociologiques insistent de manière croissante sur des éléments importants de segmentation du métier. Le premier relève d'une segmentation générationnelle liée aux différentes étapes de la massification scolaire et à la politique de professionnalisation des enseignants qui a été menée depuis les années 1990 (Lang 1999). Le second renvoie à l'hétérogénéité des conditions d'exercice générée par la massification scolaire et les processus de ségrégation socio-scolaire (Rayou et van Zanten 2004). Dans aucun des deux cas, cette segmentation n'est définitive. En effet, une génération en remplaçant une autre, les oppositions générationnelles sont vouées à se recomposer. Par ailleurs, les carrières horizontales (Howard S. Becker 1952; Léger 1983) des enseignants, qui les font passer successivement des établissements les moins recherchés, ceux des périphéries urbaines et scolaires aux établissements les plus recherchés, ceux des « centres », exposent les individus à une variété de conditions d'exercice.

nouveaux venus par l'intégration au groupe et la transformation du groupe par l'intégration des nouveaux venus.

La perspective ouverte par la sociologie interactionniste des professions permet désormais d'interroger la socialisation professionnelle des enseignants à l'action collective comme l'appropriation par les individus d'une culture de l'action collective. Cependant, cette appropriation ne se fait pas en terrain neutre, les individus arrivant dans leur nouveau milieu professionnel avec des dispositions sociales acquises. Comment, en s'interrogeant sur ce que les individus deviennent à l'arrivée, prendre en compte ce qu'ils étaient au départ ?

2.5 Articuler apprentissages et dispositions acquises

Les auteurs de *Boys in White* ne traitent pas les processus de socialisation professionnelle à l'échelle des individus mais de groupes construits à partir d'un ensemble de variables permettant de décrire les individus (indépendant/ appartenant à une fraternité, célibataire/marié, d'origine sociale plus ou moins élevée, etc.). Cette attribution de caractéristiques sociales n'est par ailleurs pas centrale dans un travail d'observation centré sur les interactions des individus et non sur leurs propriétés sociales. Par conséquence, rien ne nous dit ce qui, des propriétés particulières de tel ou tel individu, l'a porté à adopter la norme devenue dominante. L'ouvrage n'analyse les comportements des individus que comme des réponses aux contraintes exercées par une situation (la surcharge de travail) et par un groupe plus puissant (si le problème de la charge de travail n'est pas réglé conformément aux normes édictées par les professeurs, les étudiants échouent dans leurs études). De ce point de vue, *Boys in White* laisse sans réponse une question pourtant essentielle. D'une part, la contrainte de la situation suffit-elle à expliquer l'adhésion collective à une même culture d'individus différents ? D'autre part, l'adhésion revêt-elle les mêmes modalités en fonction des propriétés de départ des individus ? Les propriétés des individus relèvent d'un ordre qui est extérieur à celui de l'interaction, qui lui est irréductible (Goffman 1983), et aux contraintes, y compris institutionnelles, de la situation. Comment ces propriétés importées contribuent-elles à l'adoption par les individus, dans une situation donnée, d'un comportement donné ?

Il ne s'agit plus seulement d'analyser les processus d'adhésion d'individus différents à une culture commune mais aussi de se demander ce qui, dans les propriétés de ces individus,

peut contribuer à recomposer l'espace social d'arrivée. Les enseignant débutants ne sont pas seulement des enseignants en devenir. Construiront-ils, pour reprendre les catégories de *Boys in white*, la même culture que celle des enseignants qui les ont précédés ou viendront-ils apporter les éléments d'une nouvelle culture ? Pierre Bourdieu, dans son ouvrage *Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), définit la pratique comme « le produit de la relation dialectique entre une situation et un *habitus*, entendu comme un système de dispositions durables et transposables qui, intégrant toutes les expériences passées, fonctionne à chaque moment comme une *matrice de perceptions, d'appréciations et d'actions* » (Bourdieu 1972, 261). Sans chercher à postuler ni la prééminence d'un habitus qui viendrait structurer des expériences sociales consécutives ni celle de la situation et de ses contraintes interactionnelles, ce travail voudrait poser la question de la manière dont les dispositions importées par les nouveaux venus viennent filtrer les apprentissages nouveaux. Autrement dit, comment la rencontre entre les dispositions importées des individus et les situations professionnelles se traduit-elle dans leur comportement à l'égard de l'action collective ?

Le travail d'Annick Percheron (1993) peut offrir le modèle, en science politique, d'une analyse des processus de transmission, de perpétuation et de recomposition des dispositions individuelles, qui ne peuvent se réduire à une simple reproduction d'un héritage politique. Dans son analyse des histoires familiales et des biographies individuelles, cette auteure a insisté sur les marges de liberté que les situations de transmission laissent aux individus et sur « l'invention constante du politique ». Cette approche non mécaniste est une piste dans la mesure où elle invite à faire la synthèse tout à la fois de ce que les individus apportent avec eux lorsqu'ils arrivent dans le métier d'enseignant du second degré, de ce qu'il y font comme apprentissages nouveaux, et de la manière dont les dispositions se combinent aux apprentissages pour construire une culture professionnelle de l'action collective qui n'est plus tout à fait celle des anciens mais le produit de l'arrivée de « sang nouveau ».

Au terme de cette redéfinition de notre objet et des perspectives théoriques qui viennent d'être esquissées, l'hypothèse centrale de ce travail pouvait être la suivante : l'adoption différenciée par les individus des pratiques de l'action collective en milieu professionnel dépend de leur socialisation politique antérieure mais est également tributaire de ce qui se passe dans le milieu professionnel lui-même. En effet, les processus de socialisation professionnelle sont tributaires des conditions dans lesquelles les individus apprennent les éléments de leur

nouvelle culture professionnelle. Ces conditions sont tout à la fois d'ordre institutionnel (renvoyant à des questions de statut et de situation administrative) et d'ordre local et contextuel (renvoyant à la fois aux conditions de vie, de travail, et de mobilisation). Pour les analyser, il faut donc tout à la fois être en mesure de décrire l'état du groupe professionnel et de l'institution scolaire qui accueillent, dans les établissements différents où sont affectés les enseignants de mon enquête, les nouveaux arrivants. S'il n'est ni possible ni pertinent de produire, dans le cadre de ce travail, un « état de l'école »[15], on trouvera dans ce qui suit un état de la recherche sur le groupe professionnel et ses recompositions en relation avec les transformations récentes de l'institution scolaire.

3. Les enseignants, un groupe mobilisé pour la défense du métier

Etudier l'espace professionnel enseignant comme espace collectif de construction des pratiques individuelles de l'action collective à partir de répertoires professionnels préexistants nécessite un détour par les modes d'organisation collective et de mobilisation des enseignants pour les situer dans la sociologie et l'histoire du groupe professionnel lui-même.

3.1 Vitalité d'un syndicalisme « en crise »

Bien qu'il ne puisse pas, à lui seul, résumer les mobilisations enseignantes et les organisations qui les portent, le syndicalisme en est historiquement la forme la plus visible et la plus fédératrice.

Le syndicalisme enseignant relève de l'histoire spécifique d'un groupe professionnel qui s'est organisé à l'écart des confédérations interprofessionnelles et qui reste aujourd'hui parmi les plus mobilisés. Dans un contexte de crise mondiale du syndicalisme, on peut faire le constat, au début des années 2000, d'une meilleure résistance du secteur public français à la désyndicalisation ou à la non-syndicalisation et d'une vitalité particulière, dans cet ensemble, du syndicalisme enseignant, avec un taux de syndicalisation de 25% (Robert 2006), une participation importante aux élections professionnelles et une forte participation aux mouvements, en 1994, pour la défense de la laïcité, en décembre 1995, contre la réforme de la

[15] Pour reprendre le titre d'une publication annuelle du Ministère de l'Education nationale.

sécurité sociale, et en 2003, contre la réforme des retraites et les mesures de décentralisation (Robert 2006a; Geay 2005).

Une telle vitalité s'explique par les spécificités du syndicalisme enseignant français. Il s'agit d'abord d'un syndicalisme de corps et de catégories, historiquement lié à tout un réseau associatif: assurances, complémentaires maladie, épargne-retraite, crédit, associations corporatives et périscolaires[16]. Ce syndicalisme corporatif a pu prendre l'allure d'un syndicalisme total[17] quand il était encore unifié par la FEN[18], elle-même dominée par le SNI (Syndicat national des instituteurs). L'éclatement de la FEN (Fédération de l'éducation nationale) en 1992 s'est accompagné d'une perte de centralité du syndicalisme des instituteurs. Le nouveau paysage syndical enseignant est dominé par la FSU (Fédération syndicale unitaire), ouverte à d'autres syndicats de la fonction publique. Les autres fédérations, UNSA (Union nationale des syndicats autonomes), CFDT (Confédération française démocratique du travail), FO (Force ouvrière), CGT (Confédération générale du travail) et Sud (Solidaires, unitaires, démocratiques) rendent plus perméable la séparation entre le syndicalisme enseignant et d'autres secteurs professionnels. Malgré tout, le syndicalisme enseignant conserve aujourd'hui sa principale spécificité historique : une forte fragmentation catégorielle (Geay 2005).

[16] Ce réseau associatif est l'héritage de l'amicalisme enseignant qui a précédé, à partir des années 1880, le syndicalisme, dans un contexte où ce type d'association était interdit aux fonctionnaires. Les syndicats s'organisent néanmoins, hors de tout cadre légal, à partir du début du XX^{e} siècle et ne deviennent importants qu'au lendemain de la Première Guerre mondiale. Les deux mouvements, amicaliste et syndical, se développent parallèlement l'un à l'autre et le syndicalisme, une fois constitué, finit par fédérer les associations autour de lui. Les professeurs du second degré sont moins actifs au départ et leur mouvement associatif, organisé par disciplines, par catégories et par niveaux d'enseignement, est moins unifié et totalement indépendant du mouvement qui se développe dans le premier degré. Il est alors plus proche du centre gauche, alors que les instituteurs sont plus proches du socialisme jaurésien. C'est en 1924 que naît le premier syndicat des enseignants du second degré, le Syndicat national des membres de l'enseignement secondaire et supérieur, qui se rapproche en 1927 du SN (Syndicat national des institutrices et instituteurs publics de France et des colonies, créé sept ans plus tôt et rattaché à la CGT) pour créer la FGE (Fédération générale de l'enseignement, dont 95% des membres sont des instituteurs). C'est au sein de la FGE, par regroupement de différentes organisations catégorielles, que se crée, 10 ans plus tard, le SPES (Syndicat des personnels de l'enseignement secondaire). C'est au même moment que naissent le SNALC (Syndicat national autonome des lycées et des collèges) d'orientation plus conservatrice – Paul Gerbod (1976) l'affilie au nationalisme – et le SGEN (Syndicat général de l'éducation nationale), qui, bien qu'affilié à la CFDT, se définit comme laïque (Geay 2005).

[17] Ce syndicalisme total est caractéristique des instituteurs et n'a pas d'équivalent dans l'enseignement secondaire. Il est notamment symbolisé par *le Code Soleil*, véritable code de morale professionnelle, édité par Sudel, la maison d'édition du syndicat national des instituteurs (Geay 2005; 1999).

[18] La Fédération de l'éducation nationale est le nom que prend la FGE (Fédération générale de l'enseignement, créée en 1927) au lendemain de la Seconde Guerre mondiale lorsqu'elle est ouverte aux non-enseignants. Dans le contexte du début de la guerre froide, la FEN, divisée entre communistes minoritaires et non-communistes, fait le choix de l'autonomie au nom de l'unité corporative et refuse de rejoindre la CGT-Force ouvrière. Elle est dominée par le (SNI) Syndicat national des instituteurs. Le SNES (Syndicat national les enseignements du second degré) y représente le second degré (Geay 2005).

Les enseignants du second degré sont ainsi représentés par des syndicats spécifiques, différents de ceux des enseignants du premier degré ou du supérieur mais aussi des professeurs d'EPS, qui, avec le SNEP (Syndicat national de l'éducation physique), possèdent une représentation syndicale propre au sein de la FSU. Cette fragmentation corporative s'inscrit et se perpétue à travers une « intégration aux régulations institutionnelles » (Geay 2005) de la profession. En effet, le paritarisme[19], c'est-à-dire à la participation des syndicats à la gestion des personnels dans des comités où l'administration et les personnels sont représentés à parité, donne lieu à un « syndicalisme « de services » » (Geay 2005). Cette fonction de service aux adhérents fait l'objet d'une concurrence entre syndicats et entre les syndicats et l'administration elle-même.

La fragmentation corporative se double, depuis les années 1990, par une fragmentation du paysage syndical enseignant. Mais elle ne prive pas le syndicalisme enseignant d'une légitimité de type « universaliste » qui est une des explications de sa vitalité. Certes, la laïcité, élément unificateur du syndicalisme enseignant jusqu'aux années 1970[20], a perdu sa centralité idéologique, même si elle a pu jouer un rôle mobilisateur encore dans les années 1980 et 1990. Néanmoins, le syndicalisme enseignant continue à trouver dans certains thèmes, comme les notions de service public, d'égalité des territoires, de droit à l'éducation et de droits démocratiques, une « capacité à se légitimer [qui] en fait un cas particulièrement typique du syndicalisme des services publics » (Geay 2005).

En effet, « le syndicalisme de l'enseignement apparaît ainsi constitué autour d'un modèle ambivalent où la logique de la gestion croise celle de la revendication » (Geay 2005). Cela renvoie à un troisième facteur d'explication de son succès relatif. Il est un syndicalisme à forte dimension politique[21], en lien avec la position sociale des enseignants, possesseurs d'un capital culturel plus important que leur capital économique (Geay 2005; Robert 2006). Mais il est aussi parcouru par une « bi-polarité » identitaire, les enseignants se percevant comme des salariés pas

[19] La participation des organisations enseignantes à la gestion administrative commence à se mettre en place sous le Cartel des gauches, en 1924, vingt ans avant la reconnaissance officielle du syndicalisme des fonctionnaires. La représentation à parité des personnels et de l'administrations dans les comités de gestion est obtenue en 1936 (Geay 2005).
[20] Ce thème occupait néanmoins une place plus forte dans le syndicalisme des instituteurs que chez les enseignants du second degré (Robert 2006a).
[21] Même si, en dehors du SNI, la politique reste une thématique minoritaire du discours syndical, y compris au SNES, dont les dirigeants sont pourtant proches du parti communiste (Robert 2006a).

comme les autres qui auraient reçu de l'Etat un mandat de formation des autres salariés (Robert 2006).

Quatrième trait spécifique, le syndicalisme enseignant constituerait en effet un des moteurs de la construction d'une identité professionnelle enseignante : « il remplit les fonctions autant d'association professionnelle que de syndicat proprement dit » et « continue à marquer fortement les consciences des professeurs, au-delà des rangs des seuls syndiqués, tout en aiguisant la sensibilité de ceux qui lui sont fidèles sur un certain nombre de points » (Robert 2006, 40) ce qu'André Robert explique notamment par la proportion d'enseignants qui sont, à un moment ou un autre, adhérents à un syndicat[22].

Au croisement de ces deux dernières explications, la place de la pédagogie dans le discours syndical pourrait être le dernier élément spécifique qui expliquerait la vitalité du syndicalisme enseignant. En effet, comme l'écrit André D. Robert, « un syndicat d'enseignants présentant souvent la particularité d'être le dépositaire de revendications matérielles et corporatives, et en même temps le lieu d'élaboration d'un projet civique d'école, d'une conception spécifique de l'activité professionnelle incluant la volonté d'accroître l'autonomie du corps, mais aussi une réflexion sur les pratiques et l'évolution du métier, le pédagogique au sens large apparaît bien comme l'horizon obligé de tout discours syndical » (Robert 2006, 78). André D. Robert, qui analyse le contenu des revues syndicales de la fin des années 1960 à la fin du XX^{e} siècle, montre que le thème pédagogique, qui occupait une place variable en fonction des syndicats, domine dans toutes les organisations à la fin des années 1990. Cette évolution s'explique d'après lui par la montée des préoccupations liées à l'exercice même du métier, devant les préoccupations politiques et corporatives.

Néanmoins, cette vitalité doit se lire sur un fond, sinon de crise, du moins de redéfinition des rapports des enseignants à leurs organisations syndicales. Dans un contexte général de difficultés socio-économiques, de reflux du mouvement syndical et de la conflictualité sociale, la persistance, malgré l'allongement des scolarités, des inégalités scolaires de réussite et la différenciation croissante des établissements accroissent les difficultés du métier d'enseignant.

[22] Dans une enquête qu'il menait en1992, André D. Robert montrait que les trois-quarts des non-syndiqués ont déjà été syndiqués. La même enquête montrait néanmoins que les syndicats semblaient jouer un rôle moins puissant dans la formation de l'identité professionnelle que l'appartenance catégorielle ou le contexte d'exercice professionnel (niveau d'enseignement, difficulté de l'établissement).

La recomposition passe par une diminution des effectifs syndiqués. On voit également se transformer les rapports de force internes au syndicalisme enseignant[23]. Dans les années 1980, alors que les socialistes sont au pouvoir, le SNFOLC, qui critique la politique rénovatrice du ministère Savary et toute modernisation du système éducatif appuyée sur le « pédagogisme », gagne de l'audience au détriment de la FEN et du SGEN (Geay 2005). On voit émerger, comme lors du conflit des « maîtres-directeurs » en 1987, de nouvelles formes de mobilisation, représentées par les coordinations, en lien avec une évolution générale du rapport des individus à l'engagement et avec le renouvellement du groupe professionnel (Geay 1991; 1999). Le mouvement du printemps 2003 a également pu être interprété, malgré la prise en main syndicale des assemblées générales et des coordinations, comme une marque d'affaiblissement du pouvoir du syndicalisme, qui n'arrive plus à jouer le rôle de « conscience du groupe », notamment pour résoudre le problème déontologique que pose la possibilité de la grève des examens. Le syndicalisme voit également arriver de « nouveaux militants » syndicaux « moins idéologues », davantage portés vers une action à portée locale et immédiate et préoccupés de la question du métier (Robert 2006, 165). La scission, en 1991, de la FEN est provoquée par le SNI, qui craint la montée des syndicats du secondaire et de leur courant minoritaire, Unité et Action. Elle aboutit à la naissance de deux fédérations séparées, l'UNSA, au sein de laquelle le SE (Syndicat de l'Education) représente les enseignants du primaire et du secondaire et la FSU, qui regroupe les syndicats oppositionnels et les courants minoritaires de l'ancienne FEN. C'est la FSU qui gagne la plus grande audience auprès des enseignants, avec les trois syndicats enseignants majoritaires : le SNUipp (Syndicat national unitaire des instituteurs, professeurs des écoles et professeurs de l'enseignement général des collèges) pour le premier degré, le SNES et le SNEP pour le second degré. Suite à la mobilisation de l'hiver 1995 et à l'approbation donnée par la direction de la CFDT à certaines mesures du gouvernement Juppé, c'est le SGEN

[23] Les décennies 1950 et 1960 constituent le moment de plus large développement du syndicalisme enseignant, avec une très nette domination de la FEN, qui compte, en 1969, 400 000 adhérents. La fin des années 1960 correspond à la fois à un début de reflux du syndicalisme et à un retournement interne des rapports de force, marqués par la croissance des effectifs du SGEN mais aussi, au sein de la FEN et dans un contexte d'allongement de la scolarité obligatoire, par la montée des syndicats du secondaire, le SNES et le SNEP. Ceux-ci sont majoritairement dominés, à la fin des années 1960, par une tendance, Unité et action, opposée à la tendance majoritaire au SNI. Le SNES se renforce des adhérents du SNET (Syndicat national de l'enseignement technique), qui décide de le rejoindre en 1966 (Geay 2005).

qui connaît une scission qui donne naissance à Sud-Education, également rejoint par d'anciens militants de l'Ecole émancipée[24] qui n'avaient pas rejoint la FSU (Geay 2005).

La recomposition des rapports des enseignants à leurs syndicats coïncide avec des transformations importantes de l'institution scolaire, du contenu du métier et des caractéristiques du groupe professionnel. C'est pourquoi il est indispensable, avant de décrire plus avant ce qu'on pourrait appeler les « nouveaux » rapports des enseignants à leurs organisations syndicales, de dire qui sont ceux qu'on a pu appeler les « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten 2004).

3.2 De « nouveaux enseignants » pour un métier transformé

Les différents travaux de sociologie de l'école insistent fortement sur les changements liés aux vagues de massification et d'unification du système scolaire dans la seconde moitié du XX^{e} siècle[25] et sur leurs effets sur les enseignants, dont le groupe se féminise, se rapproche, par ses origines, du milieu de l'échelle des CSP et connaît une forte augmentation numérique, et sur leur métier[26], qui connaît d'importantes transformations.

Ces études sont menées alors que s'impose l'idée d'un « malaise enseignant »[27] qui répondrait à une « crise » de l'école (Balland 2009). Ces catégories de « malaise » et de

[24] L'Ecole émancipée est initialement le nom de la revue pédagogique, créée en 1910, de la FNSI (Fédération nationale des syndicats d'instituteurs), qui représente le versant syndical des associations d'enseignants au début du XX^{e} siècle. Créé en 1905, le mouvement syndical se distingue du mouvement amicaliste par sa proximité avec la CGT. Dans la seconde moitié des années 1920, l'Ecole émancipée rompt avec la CGTU, trop étroitement contrôlée par le parti communiste. Après 1945, elle est le premier courant à se présenter, au sein de la FEN, comme une tendance, dans laquelle on retrouve les libertaires, les trotskystes, et les anarcho-syndicalistes (Geay 2005).

[25] Il s'agit de l'allongement en 1959, de la scolarité obligatoire à 16 ans et de la disparition progressive de la séparation entre enseignements primaire et secondaire, de la réforme Haby, qui met en place en 1975, le collège dit « unique » et de l'ouverture au plus grand nombre du lycée, en rapport avec la mise en place, en 1985, de l'objectif des 80% d'une génération au baccalauréat.

[26] Il est difficile de citer tous les travaux consacrés aux enseignants du second degré. Les plus cités sont sans doute ceux de Jean-Michel Chapoulie, qui décrit les transformations morphologiques du groupe professionnel entre la fin des années 1950 et les années 1980 (Chapoulie 1987), de Monique Hirschhorn, qui montre comment « l'ère des enseignants » voit le recul de l'image du professeur dans une école profondément transformée par la massifications et l'unification du système scolaire (Hirschhorn 1993) et de Vincent Lang, qui analyse d'un point de vue institutionnel, à partir des années 1980, la mise en place d'une formation professionnelle pour l'ensemble des enseignants de la maternelle au baccalauréat (Lang 1999).

[27] Monique Hirschhorn (1993) date l'apparition du terme de la fin des années 1960, dans un série d'enquêtes préparatoires au colloque d'Amiens. L'expression passe ensuite sous la plume des journalistes. Le mot « enseignant » lui-même se généralise à partir du milieu des années 1960, pour désigner aussi bien les professeurs du second degré que les instituteurs. Il met l'accent davantage sur la fonction exercée et sur la compétence pédagogique que sur les hiérarchies statutaires et la maîtrise d'un savoir universitaire et prend acte de la fin de la séparation entre école primaire et enseignement secondaire avec l'allongement de la scolarité obligatoire.

« crise » ont fait l'objet d'une mise à distance dans des travaux centrés sur les transformations du métier d'enseignant du second degré et sur les difficultés, traduites en termes d'épreuves constitutives (Barrère 2002) ou de souffrances ordinaires (Hélou et Lantheaume 2008) auxquelles elles soumettent les professionnels. Malgré tout, l'image du groupe professionnel dans la littérature scientifique reste tributaire d'une comparaison systématique avec un état antérieur pris comme étalon de mesure. Elle tend ainsi à opposer des « nouveaux enseignants », formés dans les IUFM et eux-mêmes anciens élèves de l'école massifiée à ceux qui les ont précédés. Cela peut s'expliquer par le fait que la formation des enseignants n'a pas totalement rompu avec la centralité de la transmission des connaissances qui caractérisait l'état antérieur de l'enseignement du second degré. Elle a certes été pensée, à partir de la fin des années 1980, de manière à répondre aux transformations de l'école et de ses publics en plaçant les questions proprement pédagogiques au centre des compétences des enseignants (voir *infra*). Néanmoins, la très faible articulation entre la formation professionnelle après concours, dispensée entre 1992 et 2010 dans le cadre des IUFM, et la formation universitaire initiale tend à compliquer l'appropriation par les individus de postures et de pratiques professionnelles adaptées aux difficultés des nouveaux publics scolaires (Deauvieau 2004) tout en les exposant à une dualité entre ce qu'ils ont appris et ce qu'ils peuvent effectivement transmettre (Barrère 2002).

Si les enseignants recrutés depuis les années 1990 sont concernés par la question du « malaise enseignant » ou de la « crise de l'école », c'est en référence à un état de l'institution scolaire qu'ils n'ont pas connu et auquel ils ont accès par des schèmes de représentations du monde social qui font l'objet d'une politisation conflictuelle opposant, autour de la définition des politiques publiques, l'Etat et les professionnels (Balland 2009) alors qu'en réalité, la majorité des enseignants acceptent et mettent en pratique les nouveaux préceptes pédagogiques (Barrère 2017).

Les « nouveaux enseignants », pour reprendre le titre d'un ouvrage écrit en 2004 par Patrick Rayou et A. van Zanten (Rayou et van Zanten 2004) [28] sont, au début des années 2000, en train de remplacer la génération des enseignants baby-boomers qui partent massivement à la retraite. Familiers de l'école de masse, de l'IUFM, de l'accroissement des inégalités entre établissements et de la scolarité par projet, ils forment 13% des effectifs du second degré. Leurs

[28] Leur enquête porte sur des enseignants de collège exclusivement.

origines sociales, tout comme les motivations de leur choix de métier (participer à une cause, faire réussir tous les élèves, enseigner la discipline qu'ils aiment, trouver un statut social et une organisation du travail attractifs), sont peu différentes de celles de leurs aînés. Mais, plus ancrés dans un métier que membres d'une profession, ils apparaissent moins attachés au discours amer sur le changement, la baisse de niveau, l'accumulation des tâches, l'image dégradée de la profession et plus soucieux d'acquérir des compétences didactiques et éducatives, de se remettre en question.

Ces nouvelles dispositions ont pu être interprétées comme le produit d'une transformation sociale générale du rapport des individus au collectif et à l'engagement (Ion 1997) et à ce qui relève de la sphère institutionnelle (Dubet 2002). Plus spécifiquement, elles sont, chez les enseignants, le produit d'une entreprise institutionnelle de professionnalisation. Celle-ci relève d'une volonté politique de rationalisation qui s'appuie sur une formalisation de type universitaire et scientifique du travail pédagogique pour imposer le modèle du praticien réflexif (Lang 1999; Guibert et Troger 2012) dans un souci de prise en compte des évolutions de l'école. Il s'agit de créer une professionnalité enseignante conçue à la fois comme un ensemble de compétences et comme un facteur d'identité collective et de revalorisation sociale. La professionnalité ancienne des enseignants du second degré s'était construite, à partir de la généralisation du modèle de l'agrégé, sur la centralité de la transmission des connaissances et la spécialisation disciplinaire. Le but de l'enseignement était de former l'esprit en constituant aux individus une culture gratuite et une discipline mentale. Si une formation professionnelle existe dans le second degré à partir de la mise en place en 1941 du CAEC (Certificat d'aptitude à l'enseignement des collèges), qui comprend un épreuve professionnalisante, celle-ci reste accessoire. A partir de 1952, les candidats reçus aux épreuves théoriques du CAPES reçoivent une formation dans les CPR (centres pédagogiques régionaux). Mais, jusqu'au milieu des années 1980, par un déni de la spécificité des compétences proprement pédagogiques, la formation professionnelle n'a que très peu de poids dans la titularisation. Les agrégés ont depuis 1929 un stage pratique qui ne compte pas dans leur titularisation et la partie pratique du CAPES a un poids mineur. Enfin, la place de la formation professionnelle dépend de la hiérarchie des grades. L'agrégation est perçue comme une formation complète qui ne nécessite pas de supplément pédagogique. Les certifiés n'en reçoivent une qu'en compensation du niveau jugé inférieur de leur concours. Dans les années 1980, au contraire, s'impose une conception de la formation professionnelle fondée sur l'expertise. Ce n'est plus une qualification attestée par

une certification (niveau de diplôme, concours) qui compte, mais un ensemble de compétences assises sur une rationalité de type instrumental qui s'appuie sur des savoirs qui ont pour objet le travail pédagogique lui-même. Ces compétences s'exercent par ailleurs dans un univers désormais plus large que la salle de classe, qui correspond à l'établissement et à la communauté éducative (Lang 1999; Chapoulie 1979).

L'enseignement secondaire, dans la seconde moitié du XX^{e} siècle, s'adapte ainsi aux transformations de l'école elle-même. Celle-ci n'a plus vocation à former une élite mais à assurer à tous les élèves des diplômes devenus indispensables à leur insertion socio-économique. L'évaluation, qui sert de support à un projet d'orientation scolaire et professionnelle (les deux étant désormais inséparables) y devient centrale. Sur fond d'explosion numérique et de diversification des publics scolaires, les nouveaux rapports entre les institutions et les usagers, entre les adultes et les enfants/adolescents, entre la culture légitime et les univers culturels issus de la consommation de masse et de l'élévation générale du niveau de diplôme tendent à remettre en question la forme scolaire traditionnelle et les normes institutionnelles. Dans ce contexte, l'autorité culturelle et institutionnelle de l'enseignant et les formes mêmes du rapport pédagogique sont remises en question[29].

Les travaux de la sociologue Anne Barrère ont tout à la fois porté sur le travail des enseignants (Barrère 2017; 2002), la relation pédagogique (Barrère 2003) et les transformations de la fonction de chef d'établissement en rapport avec la décentralisation administrative et l'autonomisation des établissements qui accompagne la création des EPLE[30] (Barrère 2006b),

[29] Ce qui précède est une synthèse des constats qui émaillent et fondent la littérature scientifique sur les transformations de l'école dans la seconde moitié du XX^{e} siècle. Pour l'histoire des transformations sociales et institutionnelles de l'école, on peut consulter l'œuvre d'A. Prost (Prost 2004). Sur le concept de « forme scolaire », on peut consulter l'ouvrage dirigé par Guy Vincent (1994). L'enquête de J. Testanière (1967) est souvent mobilisée par les auteurs qui font référence aux transformation des formes de désordre scolaire dans l'école massifiée. Les recherches parallèles de Bernard Lahire (1993) et du laboratoire Escol (Charlot, Bautier, et Rochex 1992) ont analysé les malentendus cognitifs à l'œuvre dans la relation pédagogique. D'autres travaux ont été plus spécifiquement consacrés aux élèves, à leur rapport à l'école (Dubet et al. 1991), à leur travail et à leur place dans la relation pédagogique (Barrère 2003).

[30] Les établissements publics locaux d'enseignement sont créés en 1985, dans le cadre des lois de décentralisation, qui confient aux collectivités territoriales la construction et la gestion des établissements scolaires tout en laissant la charge de la mission d'enseignement à l'Etat. Le chef d'établissement est à la fois le représentant de l'Etat et l'autorité exécutive du conseil d'administration. Les compétences des collectivités territoriales ont été élargies par la loi de décentralisation de 2004 : désormais propriétaires des établissements, elles sont également chargées des services d'accueil, de restauration, d'hébergement et d'entretien technique des établissements, avec pour conséquence le transfert des personnels TOS (techniciens, ouvriers et de service). L'établissement doit, depuis 1989, élaborer un projet qui donne lieu, depuis 2005, à une contractualisation des objectifs entre l'autorité académique et les EPLE. Cette autonomie reste néanmoins relative, l'établissement fonctionnant toujours comme

qui sont devenus une échelle à part entière d'évaluation de l'efficacité pédagogique, à travers la notion d'effet établissement (Barrère 2017). Anne Barrère a décrit à la fois un processus de division du travail pédagogique à l'œuvre dans les établissements et un éclatement du métier en rapport avec la différenciation croissante des établissements. Par ailleurs, l'ouvrage consacré par Agnès van Zanten à ce qu'elle a appelé « l'école de la périphérie » (van Zanten 2012), dans lequel elle analyse la manière dont les processus de ségrégation socio-spatiale affectent l'unité de l'école républicaine, a plus précisément analysé les spécificités du travail des enseignants dans les établissements les plus difficiles, en rapport avec la place croissante des tâches proprement éducatives. Les travaux de ces deux sociologues permettront ici de dresser un portrait actualisé du métier.

Anne Barrère analyse les difficultés du travail des enseignants dans un contexte de réforme permanente de l'institution scolaire depuis ce qu'elle identifie comme une réforme de structure décisive : la mise en place en 1975 du collège unique. Dans son sillage, des politiques de portée moyenne sont venues rénover les collèges dans les années 1980, instaurer le socle commun en 2007 ou réformer le collège en 2015. Ces réformes, appellent une transformation du travail des enseignants, invités à abandonner les anciennes méthodes de la pédagogie transmissive, à mettre en place des projets à l'échelle de leur classe ou de l'établissement et à développer des formes de collégialité. En impliquant les principaux et proviseurs dans la dimension pédagogique du fonctionnement de l'établissement, elles participent également d'une « extension du domaine du contrôle » (Barrère 2017, 147) qui relève plus largement du nouveau management public et de ses exigences de performance. Le métier enseignant s'inscrit ainsi dans un emboîtement de cercles prescriptifs correspondant aux normes légales et réglementaires, à la prescription curriculaire et à tout un ensemble de dispositifs qui viennent s'ajouter à la simple transmission de connaissances et transformer les contenus d'enseignement (Barrère 2017). Dans ce contexte, Anne Barrère décrit le travail des enseignants comme la confrontation à une série d'épreuves constitutives du métier. La première est le deuil de la discipline, qui accompagne, dès les premières années de carrière, la découverte de l'écart entre

une unité bureaucratique fortement dépendante des échelons administratifs supérieurs (Hirschhorn 1993; MEN-IGEN-IGENR 2006). La création des EPLE relève d'un contexte plus large de « délégation au local » des politiques publiques d'éducation, qui, sans assumer totalement l'affaiblissement du modèle centralisé bureaucratique hérité des Trente Glorieuses et la fragilisation de l'égalité et de la laïcité comme piliers du système d'éducation, laisse à l'initiative locale la mise en œuvre des nouvelles valeurs encore peu mobilisatrices d'efficacité et d'expressivité (van Zanten 2006).

la discipline universitaire, qui motive le choix de métier, et les contenus réels d'enseignement. La seconde épreuve est liée à la « cyclothymie de la relation » avec les élèves, dans un contexte à la fois de personnalisation affective de la relation pédagogique et d'instabilité de la relation d'autorité. La troisième est celle du « fantôme de l'impuissance », qui hante des tâches d'évaluation, que les enseignants vivent dans une hésitation entre affirmation de la gratuité du savoir et enjeux socio-économiques et affectifs du verdit scolaire d'orientation. La quatrième et dernière épreuve est celle des « enjeux de la reconnaissance » de leur investissement dans l'établissement, rendus particulièrement aigus par la divergence des critère d'évaluation de l'action mobilisés par les enseignants et les chefs d'établissement. Face à ces épreuves, les enseignants restent relativement isolés. En effet, l'individualisme enseignant est inextricablement lié à l'organisation même du travail scolaire et la forte composante artisanale du métier résiste au resserrement de la prescription. A l'injonction au travail en équipe, les enseignants répondent par des stratégies d'organisation affinitaire de la collégialité (Barrère 2017).

Le travail des enseignants des établissements qui relèvent de l'éducation prioritaire pose des difficultés spécifiques liées à la centration des tâches sur la gestion de classe dans un contexte d'individualisation des désordres et de forte imprévisibilité des situations. La dimension éducative et sociale peut prendre une place telle qu'elle finit par donner l'impression aux enseignants de faire un autre métier (Barrère 2002). Agnès van Zanten parle d'une socialisation et de l'acquisition de capacités professionnelles spécifiques, consistant notamment dans une adaptation des contenus et des pratiques pédagogiques et dans l'adoption d'une posture « populiste » à l'égard des élèves. La relation pédagogique tend alors à se centrer sur le relationnel et l'individuel dans une éthique professionnelle de la justice qui se préoccupe moins de grands principes que de l'équité de traitement des individus (van Zanten 2012). La nouvelle division du travail éducatif qui accompagne la massification scolaire voit se multiplier les nouveaux agents scolaires chargés des problèmes médico-sociaux, des questions d'éducation et de discipline et du suivi d'orientation des élèves et se transformer les tâches et les représentations de l'école de certains professionnels tels que les chefs d'établissement (Barrère 2006b; Combaz 2004; 2013) ou les conseillers principaux d'éducation (Condette 2013; Tschirhart 2013). Anne Barrère a montré la manière dont le travail de la discipline, perçu comme étranger au cœur d'un métier centré sur la transmission de connaissances, est requalifié en « sale boulot » par les enseignants. Agnès van Zanten (van Zanten 2012) montre l'acuité que

peut prendre cette requalification dans les établissements les plus difficiles, où le travail proprement éducatif fait l'objet de « délégations en cascade » entre les différents professionnels. Cette question du « sale boulot » éducatif renvoie ainsi tout à la fois à des enjeux d'identité professionnelle et de reconnaissance individuelle.

Mais les transformations du métier vont de pair avec une transformation du groupe professionnel. Géraldine Farges, dans sa thèse de Doctorat (2010), a interrogé la question du renouvellement générationnel du groupe enseignant entre les recrutés des années 1960 et ceux des années 2000, qui ont connus différents états de l'enseignement secondaire et de sa massification. Elle constate une forte augmentation numérique du groupe, qui voit le nombre de ses membres multiplié par six entre 1962 et 2007, passant de 0,7% à 2,7% de la population active. Cette augmentation se déroule en deux vagues. La première suit l'explosion scolaire qui s'étend du milieu des années 1950 au milieu des années 1970. Celle-ci s'explique par un fort taux de natalité, un volontarisme politique destiné à répondre aux besoins de formation d'une main-d'œuvre qualifiée et une augmentation générale du niveau de vie qui permet de laisser les enfants plus longtemps à l'école. La seconde vague, plus timide, va du milieu des années 1980 au milieu des années 1990, suite au projet, exprimé par le ministre de l'éducation Jean-Pierre Chevènement, de mener 80% d'une classe d'âge au baccalauréat. A l'augmentation numérique de la première vague correspond également une diversification des profils de recrutement qui fait reculer, au sein du groupe, la proportion des agrégés au profit des certifiés mais aussi des auxiliaires. On assiste également à une féminisation de la profession : l'enseignement secondaire recrute massivement des bacheliers et des licenciés quel que soit leur sexe. Alors qu'une proportion croissante d'hommes se détourne vers des métiers plus valorisés socialement et économiquement, les femmes y entrent dans des conditions plus précaires. Néanmoins, après 1975, les profils d'enseignants du secondaire s'homogénéisent avec la diminution des non-titulaires au profit d'un recrutement direct sur concours. Enfin, la recherche de Géraldine Farges montre que l'attachement à l'idée de vocation est plus important, numériquement, chez les enseignants les plus jeunes que dans la génération précédente.

De son côté, Aurélie Llobet a analysé, en s'intéressant à la fois aux effets de génération et aux effets de carrière, la manière dont les générations d'enseignants, recrutés dans des conditions différentes, envisagent leur métier (Llobet 2011a). Les professeurs recrutés pendant les années 1970 et 1980 sont entrés dans le métier à un moment où les concours commencent à

devenir le mode de recrutement dominant et où la définition du métier est en voie de transformation par la massification scolaire. Chez ces enseignants, qui étant donné l'état d'avancement de leur carrière, exercent dans les établissements les moins difficiles le métier est avant tout défini de manière individualiste et centré sur la transmission des connaissances et on trouve une attitude très critique à l'égard de l'institution scolaire. Les professeurs de la « génération intermédiaire » ont une socialisation professionnelle différente de celle de leurs aînés. Entrés dans le métier dans les années 1990, ils sont passés par l'IUFM et ont, à 85%, commencé leur carrière dans des établissements difficiles mais sont maintenant dans des établissements moins difficiles où ils retrouvent les enseignants de la génération précédente. Acceptant mieux les nouveaux publics scolaires, ils sont également plus ouverts au travail en équipe, par projets et au niveau de l'établissement. Les enseignants recrutés dans les années 2000 exercent dans des établissements difficiles et en collège. Ils sont plus critiques à l'égard de la formation professionnelle, investis à l'échelle locale en réponse aux incitations institutionnelles, et valorisent le travail d'éducation.

Les « nouveau enseignants », formant un groupe plus féminisé, plus proches par leurs origines du milieu de l'échelle sociale et du monde enseignant, issus de l'école massifiée et formés dans les IUFM ont-ils les mêmes comportements que leurs aînés et prédécesseurs face à la mobilisation collective ?

3.3 Une capacité de mobilisation préservée mais fortement recomposée

Interroger la capacité de mobilisation des enseignants renvoie à trois questions différentes : celle de leur rapport au groupe professionnel comme instance d'identité et de mobilisation collective, celle, afférente à la première, de leur rapport à l'espace professionnel comme espace de mobilisation collective et, enfin, celle de leurs rapports à la mobilisation collective comme forme possible de l'action, non seulement dans l'espace professionnel mais également en dehors. De ce point de vue, ce qui est en jeu est à la fois la capacité du groupe professionnel à mobiliser ses individus et les dispositions des individus à l'égard de l'action collective. Or les rapports des enseignants du second degré à la mobilisation et à l'action collective ont, jusqu'à une date récente, été étudiés du point de vue du groupe au détriment des dispositions des individus qui le composent, le travail de Bertrand Geay sur les instituteurs (Geay 1999) n'ayant, jusqu'à une date récente, pas d'équivalent pour les enseignants du second

degré[31]. La récente thèse d'Aurélie Llobet (Llobet 2011b) renouvelle de ce point de vue les études sur les rapports à l'action collective des enseignants du second degré en interrogeant les attitudes individuelles face à l'action collective comme partie intégrante de la pratique professionnelle, au croisement de problématiques d'ordre professionnel et institutionnel. Les travaux issus de l'enquête dirigée en 2007 par Frédéric Sawicki dans l'académie de Lille (Spire 2010; Sawicki 2015), analysent de manière plus systématique les évolutions que subit le rapport des enseignants à l'action collective à partir des transformations des propriétés des individus, à partir notamment des deux questions de la féminisation et de l'embourgeoisement (cette seconde question concernant en réalité les enseignants du premier degré).

Les travaux consacrés à l'activité politique et militante du groupe enseignant ont mis l'accent sur son fort potentiel historique d'engagement politique (Frajerman 2008; Sawicki 1994) et, plus récemment, sur le maintien d'une « surconflictualité enseignante » qui se lit notamment dans la fréquence de la pratique gréviste. Laurent Frajerman indique ainsi qu'en 2006, le ministère de l'Education nationale, qui représente 3,5% de la population active, compte à lui seul pour 70% des jours de grève de la fonction publique et 28% de l'ensemble des salariés (Frajerman 2013, Introduction). La mobilisation exceptionnelle de l'année scolaire 2002-2003 est généralement citée comme témoin d'un potentiel contestataire élevé malgré la crise du syndicalisme enseignant. Ce mouvement, qui s'amorce, sous la houlette des syndicats, comme une série de journées d'action, devient progressivement un mouvement de grèves reconductibles et se généralise en touchant les enseignants de la maternelle à l'université. Réunissant un front syndical large et des mouvements locaux fédérés dans des assemblées générales et des coordinations, il réunit des enseignants de toutes les générations, mais particulièrement les plus jeunes, qui participent, pour certains, à leurs premières grandes manifestations et implique de larges secteurs de l'opinion publique, notamment par les parents d'élèves. Par son ampleur, le mouvement s'apparente aux luttes pour la défense de la laïcité de la fin des années 1950. La défense de l'école publique renvoie en effet en 2003 plus largement à celle du service public tout en entier, ce qui inscrit le mouvement dans la lignée des mobilisations antilibérales tout en fournissant aux enseignants un thème dont le pouvoir fédérateur est proche de celui, autrefois, de la laïcité (Geay 2004). De ce point de vue, le

[31] Son ouvrage, *Profession : instituteurs. Mémoire politique et action syndicale*, analyse en effet la crise du syndicalisme des enseignants du premier degré dans les années 1980 comme le produit d'une série de recompositions identitaires subies par le groupe professionnel en rapport avec les transformations de l'institution scolaire qui affectent le métier et celles des propriétés des individus formant le groupe.

mouvement peut être lu comme le produit d'une rencontre entre des dispositions intergénérationnelles et une situation de contestation. On y voit en effet converger les dispositions anti-institutionnelles des nouvelles générations d'enseignants et les traditions syndicales et politiques du groupe professionnel, dont une partie des membres les plus âgés s'approprient la critique du libéralisme en adhérant à ATTAC. Les dispositions des plus jeunes et celles des plus âgés se consolidant mutuellement, le succès du mouvement de 2003 relève « d'une réactivation et d'une actualisation de la mémoire politique du groupe » (Geay 2006, 206), même s'il est suivi d'un « retour à un état particulièrement atone de la vie politique interne au monde éducatif », d'un renforcement des tensions dans certains établissements et d'une stagnation des taux de syndicalisation qui a pu être expliquée par le coût financier pour certains enseignants qui ont imputé à la faiblesse des syndicats la décision du ministre de ne pas payer les jours de grève (Robert et Tyssens 2007). A une échelle plus grande, l'enquête de Franck Poupeau (Poupeau 2004) sur le mouvement de contestation de la politique de Claude Allègre en 1998 dans le département de la Seine-Saint-Denis illustre l'ambiguïté des rapports entre mobilisations locales et mobilisations corporatives tout en soulignant la centralité du thème du métier. Alors même que l'échelon local est central dans la construction des mobilisations, celles-ci se construisent sur le rejet par les enseignants d'un discours institutionnel qui exige d'eux, dans une logique de décentralisation, de se sentir davantage membres de leur établissement que de leur groupe professionnel. Les dispositions militantes apparaissent fondamentales dans l'organisation de mobilisations locales trop facilement présentées par la presse comme spontanées. Enfin, le métier joue un rôle central, les dimensions organisationnelle (liée à l'investissement syndical, politique ou associatif) et professionnelle étant inséparables dans la dynamique de la contestation.

Sur fond de crise syndicale (*cf. supra*), c'est néanmoins la crise plus générale de la capacité de mobilisation du groupe professionnel qui est le plus souvent mise en avant, avec une insistance sur les transformations générationnelles. Ainsi se trouve décrit un rapport plus détaché au groupe professionnel, dans un contexte général de recul des identités professionnelles, de distance à l'égard des institutions, de réticence à l'engagement et de plus grande sensibilité à ce qui relève de l'individuel, ce qui se traduit par un rapport plus individualiste et plus utilitariste aux syndicats (Rayou et van Zanten 2004). Une telle analyse s'est néanmoins vu reprocher l'insuffisante prise en compte de la spécificité du groupe des enseignants, aussi bien du point de vue de l'identité professionnelle et des situations d'exercice

que de celui des propriétés distinctives des individus qui le constituent (Geay 2010). Par ailleurs, l'association fréquemment faite entre renouvellement générationnel et féminisation d'une part et transformation des rapports à l'action collective d'autre part a été dénoncée comme reposant sur un socle empirique insuffisamment étayé, notamment en ce qui concerne les rapports des individus aux sphères associative et politique, ce qui tend à favoriser des discours misérabilistes qui insistent davantage sur la perte de pouvoir collectif du groupe que sur la capacité préservée de mobilisation des individus qui le composent (Sawicki 2015)[32]. Ce qu'on peut en revanche constater, c'est que l'engagement des enseignants est aujourd'hui plus segmenté et plus en retrait par rapport aux partis politiques, ce qui pourrait expliquer sa difficulté à peser sur les évolutions institutionnelles qui le concernent. Une part importante des enseignants, primaire et secondaire confondus, « rejette toute forme d'action corporative », ce qui « pose un lourd défi aux organisations syndicales » (Sawicki 2015, 96). Deux éléments centraux de l'identité collective ancienne du groupe semblent en effet aujourd'hui remis en question : le lien entre syndicalisation et mobilisation et le lien entre mobilisation et engagement politique. Les enquêtes les plus récentes permettent de décomposer le portrait de la mobilisation des enseignants du secondaire en trois grands thèmes : les relations aux syndicats et à l'action syndicale, la politisation et les préférences politiques, l'engagement politique et associatif.

Géraldine Farges montre dans sa thèse (Farges 2010) que, contrairement à ce qu'on observe dans le premier degré, les plus jeunes (les moins de 34 ans, avec un taux de 38%) sont plus syndiqués que les plus âgés (les plus de 45 ans, avec un taux de 36%), situation qui relèverait d'un rattrapage par rapport au début des années 1990 (Robert 2006). Malgré tout, d'un point de vue générationnel, le recul est net : en 1970, 73,5% des moins de 34 et 63% des plus de 45 étaient syndiqués[33]. D'après l'enquête menée dans l'académie de Lille (Sawicki 2015), les femmes ne sont pas moins syndiquées que les hommes mais elles sont moins souvent responsables syndicales et participent moins souvent aux actions collectives. La surreprésentation des femmes parmi les anciens syndiqués illustre également un rapport plus distancié au syndicalisme, ce qui pourrait suggérer que la féminisation de la profession pourrait

[32] Ces discours portent généralement sur l'ensemble du groupe enseignant mais les enquêtes (Sawicki 2015; Farges 2010) montrent des évolutions différentes entre le primaire et le secondaire.

[33] L'enquête de Frédéric Sawicki permet des constats très proches sur l'académie de Lille : 32% chez les professeurs du secondaire, 26% pour le premier degré, en notant néanmoins que ce taux de syndicalisation, qui comprend une importante composante utilitariste, est susceptible de se dégrader avec la stabilisation de la carrière (Sawicki 2015).

être un facteur d'affaiblissement du pouvoir mobilisateur des syndicats sur le groupe professionnel. L'enquête montre par ailleurs que syndicalisation et mobilisation collective ne sont pas nécessairement liées : si les syndiqués participent davantage aux manifestations et aux grèves, un nombre important d'enseignants manifestent et font grève régulièrement sans être syndiqués, avec, au total, trois-quarts d'enseignants qui déclarent avoir signé une pétition, manifesté ou fait grève entre 2002 et 2007.

L'enquête de Frédéric Sawicki (2015) montre par ailleurs que la participation ou non aux actions collectives dépend du degré d'intégration professionnelle et syndicale, de la taille de l'établissement, de la socialisation politique familiale, du degré d'enseignement, des origines sociales et de la préférence politique. Elle permet également de caractériser la participation aux mobilisations collectives selon ses modalités (grève ou manifestation) et ses logiques (corporatives ou politiques). Dans l'ensemble (primaire et secondaire confondus), se dégage un groupe d'un tiers environ des enseignants qui se tiennent à l'écart de l'action corporative tandis qu'une minorité (moins de 15%) est de toutes les mobilisations et de toutes les causes.

Selon une perspective générationnelle, Aurélie Llobet (2011a) complète ce portrait des enseignants par un portrait de leurs rapports au métier et à ses organisations professionnelles. La génération des enseignants du secondaire qui ont été recrutés par concours pendant les années 1970 se caractérisent par un rapport de délégation de la parole aux organisations syndicales, associé à des préférences politiques à gauche mais aussi à des discours parfois très critiques de l'action des syndicats face aux politiques institutionnelles. Ces enseignants, qui participent peu aux mobilisations dans leur établissement, restent néanmoins attachés aux organisations syndicales comme des instances de défense des intérêts catégoriels. Au contraire, la génération recrutée dans les années 1990 tend à politiser le rôle d'enseignant en imbriquant étroitement réflexion pédagogique et mobilisation syndicale. Recrutés dans un contexte d'éclatement du syndicalisme enseignant et, plus généralement, de désyndicalisation, ces enseignants sont plus critiques à l'égard du syndicalisme et de ses représentants locaux, à l'action desquels ils attachent néanmoins de l'importance. Ils se caractérisent par des pratiques de nomadisme syndical et d'engagement politique et syndical contrôlé, l'action professionnelle s'inscrivant dans une éthique citoyenne démocratique. Enfin, les enseignants de la génération des années 2000 ont un rapport plus utilitariste aux syndicats, avant tout sollicités pour la gestion de carrière. Cela ne les empêche pas de se mobiliser localement au niveau syndical et

politique, en réponse à la fois aux conditions de travail et aux incitations des militants locaux. Les sociabilités locales jouent en effet un rôle central dans l'engagement des enseignants les plus jeunes quand ces derniers sont dénués d'une socialisation politique et syndicale antérieure.

Les enseignants, premier et second degré confondus, continuent à se caractériser par un niveau important de politisation : 82% déclarent avoir très souvent ou assez souvent des discussions politiques avec des proches et 59% avec des collègues et 93% déclarent voter "toujours ou presque" aux élections (Sawicki 2015). Néanmoins les préférences politiques du groupe tendent à se déporter de la gauche (qui reste néanmoins son point d'ancrage) vers le centre. Alexis Spire, à partir des mêmes données d'enquête (Spire 2010), souligne l'absence, chez les enseignants du second degré, contrairement au reste de la population, d'un vieillissement politique marqué par un déplacement des préférences vers la droite. Dans le second degré, il y a peu de différence entre le vote des jeunes enseignants et celui des enseignants plus âgés[34]. Ce même auteur, qui s'est par ailleurs attaché à penser l'évolution des comportements politiques du groupe à l'aune de ses transformations générationnelles, montre l'existence d'une disjonction entre conservatisme scolaire et préférence politique, les conservateurs scolaires étant aussi les enseignants les plus à gauche. On trouve en effet, chez les enseignants les plus âgés, entrés dans le métier au moment où commence la massification du secondaire, un fort attachement à un état passé de l'institution. Parallèlement, on observe une corrélation entre l'âge et la préférence politique qui correspond à un clivage générationnel lié au mode d'entrée dans le métier et à la trajectoire professionnelle. Les plus âgés, plus souvent entrés par l'auxiliariat ou par le statut de PEGC avant d'accéder à ceux de certifiés et d'agrégé, votent plus à gauche tandis que les 40-50 ans, entrés directement par concours, sont ceux qui se déclarent le plus souvent à droite ou refusent de se positionner. Les unions matrimoniales ascendantes, liées notamment à la féminisation de la profession, pourraient être un facteur de diversification des comportements politiques du groupe.

Les enquêtes montrent un recul de l'engagement associatif et politique. Dans sa thèse, Géraldine Farges (2010) cite la période de la fin des années 1970-début des années 1980 comme étant celle de la plus forte présence des enseignants de tous niveaux parmi les hommes et les

[34] A part que les plus de 35 ans ont une plus grande propension à voter au centre et que les moins de 34 ont une plus grande propension à voter à l'extrême gauche, le vote de gauche domine dans toutes les tranches d'âges et il est le plus fort chez les jeunes.

femmes politiques du XX^e siècle, dépassant fortement leur part dans la population active, avec 18% des militants du parti socialiste, 41% des maires socialistes des villes de plus de 15 000 habitants et avec 11% de professeurs du secondaire à l'Assemblée nationale. La situation est plus contrastée au début du XXI^e siècle avec 9% d'enseignants du primaire et du secondaire à l'Assemblée de 2007 et 15% d'enseignants au Bureau national du PS. L'enquête de Frédéric Sawicki (Sawicki 2015), dans une académie fortement marquée par la tradition militante socialiste, confirme ce constat : 7% des enseignants interrogés sont adhérents à un parti politique. Ces adhérents (ou anciens adhérents) sont des hommes vieillissants. La part des enseignants de l'académie de Lille au Parti socialiste ne semble pas dépasser les 2,5% et seuls 1,5% des enseignants de l'enquête occupent un mandat politique. En revanche, les enseignants continuent à être, au sein de la population française, le groupe le plus engagé dans la sphère associative quel que soit le type d'association et les femmes y sont proportionnellement plus nombreuses que les hommes. Malgré tout, l'engagement dans des associations de cause reste minoritaire, les enseignants les plus jeunes sont moins engagés que leurs aînés et on constate une dépolitisation de l'engagement associatif[35].

Les enseignants forment donc toujours un groupe mobilisé au-delà de ses recompositions générationnelles. Néanmoins, les modalités de cette mobilisation se trouvent transformées en rapport avec les propriétés nouvelles des individus et l'entreprise institutionnelle de professionnalisation dont le groupe fait l'objet. Le rôle, dans la représentation de la profession, du syndicalisme, connaît une crise qui se marque par une relation plus distanciée des enseignants à l'égard de leurs organisations. La défense de l'école publique comme bastion du service public et celle du métier au nom de la capacité d'agir des enseignants sur les publics scolaires sont devenus les thèmes les plus fédérateurs, dans ce qui semble découler d'un compromis entre le discours syndical et les propriétés nouvelles des « nouveaux enseignants ». Les travaux scientifiques, longtemps centrés sur une description globale du groupe, ont récemment tenté de saisir, à partir des propriétés des individus, les recompositions des capacités de mobilisation de la profession, en insistant fortement sur les évolutions générationnelles.

L'ambition du travail ici présenté n'est pas de compléter un portrait déjà très riche, mais de tenter de saisir la manière dont les individus en début de carrière entrent dans ce groupe en

[35] Ces informations concernant l'engagement politique et associatif valent pour les enseignants du primaire et du secondaire confondus.

plein renouvellement au début de la décennie 2010. Il s'agit à la fois de contribuer à la connaissance des modes de mobilisation des enseignants à partir des trajectoires d'entrée dans l'action des individus, mais également de tenter d'analyser la manière dont s'articulent, dans la socialisation professionnelle, métier et action collective, socialisation antérieure et apprentissages nouveaux. Dans cette entreprise, la durée joue un rôle heuristique central.

4. Saisir dans la durée une rencontre entre socialisation individuelle, situations et pratiques professionnelles

4.1 L'enquête « Débuter dans le métier » : une étude longitudinale des trois premières années de carrière

Cette thèse s'appuie sur une enquête qui a été menée auprès des professeurs stagiaires puis titulaires de l'enseignement général et technologique, pendant les trois années scolaires 2011-2012, 2012-2013, 2013-2014, dans les académies de Créteil, Paris et Versailles. Les professeurs des lycées professionnels n'ont pas été intégrés à l'enquête pour deux raisons. En dépits des recompositions récentes de leur recrutement, les enseignants des matières professionnelles ont un profil disciplinaire qui, par l'importance de la transmission de savoirs pratiques, se différencie fortement de celui des enseignants du général et du technologique[36] (Llobet 2011b; Perez-Roux et Troger 2012). Ce profil disciplinaire induit un rapport différent au métier, qu'il s'agisse des pratiques ou des contenus, et à ses évolutions liées à la massification scolaire de la seconde moitié du XIX^{e} siècle, qui remettent en question la centralité de la transmission de connaissances dans la pratique professionnelle. De ce point de vue, il semblait difficile d'interroger dans un même cadre les enseignants du général-technologique et ceux du professionnel. De la même manière, les enseignants du privé, recrutés avec des concours et selon des logiques administratives différents, évoluant dans des univers idéologiques, professionnels et syndicaux différents[37], n'entraient pas dans le cadre de cette

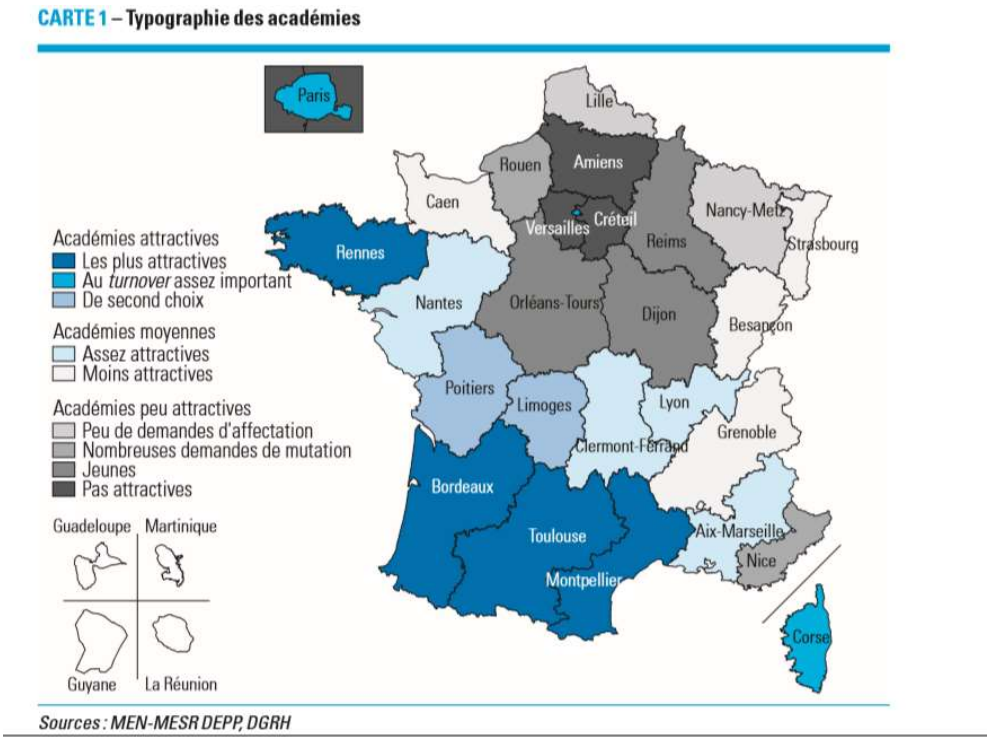
[36] En 1962, les lycées techniques (qui réunissent, depuis la réforme Berthoin, les collèges techniques et les écoles nationales professionnelles) sont amalgamés dans les statistiques aux lycées modernes et classiques. La réforme de 1965 calque le second cycle technique sur le général et le fait déboucher sur les baccalauréats de la série G. Les personnels continuent à être formés à l'ENSET (Ecole normale supérieure de l'enseignement technique) et à détenir le CAPET. Mais on voit se créer des agrégations dans les disciplines technologiques (Hirschhorn 1993). Le baccalauréat technologique est créé en 1968.

[37] La laïcité est un élément central de l'histoire du syndicalisme de l'enseignement public (Geay 2005; Robert 2006a).

recherche. Ont en revanche été inclus les conseillers principaux d'éducation qui, sans être des enseignants, présentent un mode de recrutement similaire, partagent avec les enseignants les tâches d'éducation aujourd'hui centrales dans le métier et sont en contact quotidien avec les professeurs. Limiter l'enquête aux trois académies de Paris, Versailles et Créteil offrait une cohérence spatiale au matériau récolté. Les trois académies d'Île-de-France, tout en présentant une continuité spatiale régionale, ont une certaine cohérence au sein d'un ensemble d'académies peu attractives qui forment un espace continu dans la moitié nord du territoire, exception faite de l'Ouest littoral et des académies frontalières de l'Est. Paris, une des plus attractives du territoire, est une exception au sein de cet ensemble (MEN-DEPP 2013b) où elle est cernée par Créteil et Versailles, les deux académies les moins attractives. Avec l'académie d'Amiens, elles accueillent la moitié des effectifs des stagiaires qui viennent d'être titularisés en 2011-2012 (donc des enseignants de l'ensemble du territoire national), qui ne les ont pas demandées ou qui les ont obtenues sans les placer parmi leurs premiers vœux. De ce point de vue, elles permettent, mieux qu'aucune autre académie du territoire, parce qu'elles sont des académies de début de carrière, de saisir les conditions de l'entrée dans le métier et, parce qu'elles voient des enseignants potentiellement issus de tout le territoire, d'atteindre un niveau de généralité optimal. Par contraste, les débuts de carrière parisiens, assez rares[38], font ressortir la spécificité commune mais aussi les spécificités individuelles des deux autres académies de l'enquête.

[38] Paris accueille 15% des stagiaires de l'enquête l'année 1 et moins de 5% des enseignants nouvellement titularisés les années 2 et 3.

Carte I-1. Les académies de la région parisienne : parmi les moins attractives du territoire national (MEN-DEPP 2013b, 2)



Dans le cadre qui vient d'être explicité, et pour étudier empiriquement la rencontre annoncée précédemment entre les caractéristiques de l'individu, le milieu et les situations de socialisation, une enquête longitudinale a été menée sur les trois premières années de carrière des enseignants stagiaires puis titulaires. Comme l'indiquent les auteurs de l'ouvrage *Comprendre le social dans la durée*, les techniques d'enquête longitudinales « portent à s'attacher aux incertitudes ou aux aléas, aux opportunités et aux chances au travers desquels se démultiplient et se construisent les pratiques, les comportements et les manières d'être. Elles donnent la possibilité de restituer le caractère non-linéaire des biographies, les transformations des conditions d'existence, des pratiques sociales, des univers de référence et de la subjectivité au fil du temps » (Cayouette-Remblière, Geay, et Lehingue 2018, 15). L'enquête longitudinale est ainsi la plus à même de saisir les mécanismes de la socialisation en train de se faire. En effet, comme le signale Anne Muxel dans le même ouvrage, le temps apparaît comme une « difficulté intrinsèque » de l'étude du « parcours politique d'un individu » (Muxel 2018, 100) dont ne tient pas compte l'enquête synchronique. Pour analyser comme un processus la rencontre entre une socialisation antérieure et des situations nouvelles de socialisation, l'enquête longitudinale s'imposait. Anne Muxel définit par ailleurs « le temps de la jeunesse [comme] une période

d'observation particulièrement pertinente pour comprendre la formation des attitudes et des comportements politiques. Il circonscrit un espace de transition entre la socialisation primaire, un temps de dépendance propre au statut de l'enfant, et les phases ultérieures façonnant la socialisation secondaire de l'individu, conduisant progressivement à l'affirmation d'une autonomie, tant en termes de statut que de légitimité des choix. C'est le temps par excellence de cristallisation des différentes temporalités à l'œuvre dans la formation de l'identité politique » (Muxel 2018, 99). Certes, le début de carrière et la jeunesse sont des choses différentes qu'il convient de ne pas confondre. Néanmoins, il n'existe pas de définition statistique unique de la jeunesse et l'Insee considère comme jeunes les individus âgés de 15 à 29 ans et plus spécifiquement comme « jeunes adultes » ceux qui ont entre 18 et 29 ans. La jeunesse elle-même est un produit social et historique (Bourdieu et Métailié 1984). Sociologiquement, elle peut être définie comme un temps de transition et d'incertitude, à la fois dans le domaine de la vie privée et dans celui de la vie professionnelle (Galland 2009). Du point de vue politique, les jeunes forment une catégorie particulière, dont les comportements rendent compte de ce temps d'instabilité. Anne Muxel (2001) parle d'un « moratoire » des années de jeunesse, un temps d'accumulation d'expériences, qu'on retrouve aussi en politique et qui correspond à la mise en œuvre d'une socialisation acquise dans la famille et de nouvelles expériences. De ce point de vue, les trois premières années de carrière des enseignants peuvent être comprises à la fois comme une transition professionnelle et une transition politique qui correspond, pour la majorité, au temps de la jeunesse[39] et pour les autres, à une forme de jeunesse professionnelle marquée par l'entrée dans un milieu professionnel nouveau.

Notre travail croise des données quantitatives, qui nous permettent de faire des croisements statistiques et d'établir des profils de comportements, et qualitatives, qui nous permettent de comprendre les situations en approfondissant les trajectoires des individus et les motifs de l'action. Ces données quantitatives et qualitatives relèvent de deux catégories, dispositionnelle et situationnelle[40], qui renvoient à la fois à une conception du métier, une socialisation politique antérieure et des situations pratiques professionnelles. Ces catégories, « dispositionnelle » et « situationnelle », doivent être comprises comme des principes de classement et d'analyse constitués à partir de l'observation de situations pratiques.

[39] L'année 1 de l'enquête Débuter dans le métier, 86% des répondants sont âgés de moins de 30 ans. 28% ont moins de 25 ans.
[40] Voir les questionnaires des trois années d'enquête en annexe 1.

A ce titre, elles ne sont ni définitives ni totalement exclusives les unes des autres. Dans la catégorie dispositionnelle, ont été placées toutes les caractéristiques des individus qui font référence à leur profil social (PCS des parents, trajectoire scolaire et niveau de diplôme, trajectoire d'obtention du concours, moment déclaré du choix de métier) et à leur socialisation politique importée (participation électorale, préférence politique déclarée, adhésion à des organisations politiques ou associatives). Dans les caractéristiques situationnelles, a été pris en compte tout ce qui relevait de la situation professionnelle des individus (poste fixe ou non, changements d'établissement) y compris dans ses articulations avec leur vie privée (temps de trajet, déménagements, projets de mobilité géographique). L'enquête intègre également tout ce qui relève des situations dans lesquelles se déroule la socialisation des individus, qu'il s'agisse du niveau local (type d'établissement, caractéristiques de l'établissement, organisation dans l'établissement d'heures d'information syndicale, présence ou non de mobilisations) ou de niveaux plus larges (mobilisations nationales notamment). A mi-chemin entre le dispositionnel et ce qui relève déjà d'une socialisation qui est en cours dès l'année de stage, se trouvent toutes les caractéristiques individuelles qui font référence à la perception du métier (la définition qui en est donnée, son image extérieure positive ou négative, les projets de carrière) ou à la perception par les individus de leur situation présente (satisfaction au travail, satisfaction par rapport à la rémunération). Il ne paraissait pas pertinent de chercher à déterminer de manière mécaniste ce qui, des représentations du métier et des schèmes d'évaluation subjective des situations professionnelles, se construit dans le cours de l'entrée dans le métier ou relève d'une socialisation antérieure. Ces variables ont été classées comme relevant des dispositions, peu importe le moment de leur acquisition. Une partie importante des analyses, qualitatives en particulier, menées dans ce travail porte sur la question de leur formation, à mi-chemin entre socialisation antérieure et socialisation professionnelle nouvelle. Dans un contexte général qui voit la rencontre de cet ensemble de dispositions et de situations, a été également observée la manière dont, entrant dans le métier, les individus endossaient telles ou telles pratiques de l'action collective professionnelle : signature de pétition, participation à des manifestations, participations à des grèves, vote aux élections professionnelles et aux élections du conseil d'administration de l'établissement, participation à cette dernière instance, syndicalisation, assistance aux heures d'information syndicale, participation, selon des modalités diverses, à des mobilisations propres à l'établissement, opinion sur les politiques éducatives. L'ensemble des variables qui pouvaient l'être ont été traitées longitudinalement, à partir de la passation de trois

questionnaires pendant trois années successives. Les autres ont fait l'objet de questions rétrospectives.

Toute enquête sociologique pose le problème de l'analyse de ses résultats et de la légitimité des généralisations qui en sont tirées. Dans le cas particulier d'une enquête longitudinale, on rencontre des problèmes spécifiques liés à la question de la représentativité, notamment en rapport avec les problèmes d'attrition (Thierry, Pilorin, et Lanoë 2018). C'est pourquoi il est important de mentionner maintenant un certain nombre d'éléments relatifs à la méthode d'enquête et à la question de la représentativité sociologique des résultats.

4.2 Quelle représentativité sociologique d'un faible échantillon statistique ?

L'enquête « Débuter dans le métier » s'est déroulée sur trois années scolaires, de 2011-2012 à 2014-15. La constitution de la population d'enquête n'a pas eu recours à des procédés d'échantillonnage et a été adressée à une population entière. Un repérage a été effectué, grâce aux listes anonymées fournies par les rectorats, des affectations des stagiaires de l'enseignement secondaire général et technologique des trois académies de Créteil, Paris et Versailles. Ces derniers étaient affectés dans différents types d'établissements incluant des lycées professionnels et polyvalents. Un même courrier a été envoyé deux fois, par voies électronique et postale, dans 1482 établissements et plusieurs rappels ont été effectués. Le courrier, adressé aux chefs d'établissements, expliquait le principe de l'enquête et demandait qu'il soit transféré aux stagiaires concernés. Il indiquait un lien vers une enquête en ligne. Le retour de cette première vague d'enquête, une fois éliminés les individus non concernés[41] et les réponses incomplètes, a fourni une population d'enquête, appelée ici « initiale » (par opposition à longitudinale) de 271 individus. Parmi eux, 112 individus, composant ce qu'on appellera la population « longitudinale », ont répondu aux trois vagues de l'enquête.

Le faible taux de retour initial et le fort taux d'attrition (plus de la moitié de la population initiale) ne manquent pas d'interroger et rendent nécessaire une analyse de la représentativité de la population d'enquête. Cette analyse a été menée en comparant les populations initiale et longitudinale à ce qu'on appellera la population « d'origine ». Ce terme désigne la population de l'ensemble des 1593 stagiaires des trois académies parisiennes (sur une population totale de

[41] Quelques professeurs des lycées professionnels ont répondu, malgré les précisions données en préambule.

7856 stagiaires certifiés, agrégés et professeurs des lycées professionnels dans toute la France[42]) qui apparaissaient dans les fichiers anonymés fournis par les rectorats et par les deux principaux syndicats enseignants du second degré, le SNES[43] et, pour les professeurs d'EPS, le SNEP. Les grandes caractéristiques de la population de notre enquête reproduisent celles de la population d'origine en termes de répartition par sexe (65% de femmes), par âge (à quelques mois près, les trois populations sont toutes âgées de 27 ans en moyenne), par niveau d'enseignement (entre 42%, pour la population longitudinale, et 46%, pour la population d'origine, d'affectations en lycée selon la population) et par corps (entre 82% de certifiés pour la population initiale et 85% pour la population d'origine). Nous pouvons donc souligner la proximité de ses caractéristiques avec celles de la population de référence. En revanche, la répartition par disciplines d'enseignement des enquêtés diffère légèrement de la population d'origine (sous-représentation de l'anglais, de l'éducation physique et sportive, surreprésentation de la documentation, de l'espagnol, des sciences économiques et sociales). L'attrition de la population d'enquête affecte peu sa composition globale en dehors du fait que la population longitudinale est un peu plus jeune, avec plus de certifiés et plus d'affectations en collège.

Il est difficile, en sociologie, de séparer la question de la représentativité statistique de celle du statut qu'il faut donner aux difficultés que rencontre le recueil des observations. Deux types de réponse semblent pouvoir être apportées à cette question. Le premier est d'ordre technique : c'est la question de savoir s'il faut redresser l'échantillon et comment (Thierry, Pilorin, et Lanoë 2018). Ce type de solution a été écarté en raison du faible nombre de répondants et du très grand nombre de variables, qui singularise fortement les cas individuels et les rend peu substituables. Le second type de réponse est d'ordre sociologique. Il renvoie d'abord à une question de méthode : en éliminant ou en corrigeant certaines données, ne prend-on pas le risque d'escamoter une partie de la réalité que révèlent ces données (Mercklé et Octobre 2018) ? Outre cette question de méthode, ce qui se pose, c'est la question de savoir ce qu'on étudie. Pour cela, il semble indispensable de prendre en compte le contexte de passation des questionnaires de l'enquête Débuter dans le métier.

[42] D'après le rapport Grosperrin sur la réforme de la mastérisation et de la formation des enseignants (2011, 47).
[43] Ces fichiers, obtenus, non sans difficulté, au terme de nombreuses requêtes, présentaient eux-mêmes des données manquantes et des difficultés liées notamment à des codages administratifs qui venaient fausser certains décomptes statistiques. Ils ont constitué malgré tout une source précieuse de vérification de la représentativité des caractéristiques de notre population d'enquête.

Celle-ci s'est déroulée la deuxième année de la réforme de la mastérisation et de la formation des enseignants de 2010, qui élève, pour les certifiés comme pour les agrégés (auparavant recrutés à Bac+3 et 4), le niveau de recrutement à Bac+5. Cette réforme touche également les conditions de stage en supprimant l'alternance effectuée auparavant en IUFM et en remplaçant les anciennes modalités de service à tiers-temps par un service à temps plein, la formation professionnelle étant censée être acquise dans le cadre du Master universitaire. Elle a été dénoncée par les stagiaires comme portant atteinte à la formation professionnelle des enseignants et relayée dans de nombreux media comme exposant les enseignants débutants à des conditions de travail insoutenables. Ce contexte de forte charge matérielle et mentale la première année d'exercice du métier, doublé d'une modification des conditions d'évaluation qui s'accompagne d'un renforcement des rapports hiérarchiques (*cf. infra*, Chapitre III), peut expliquer le faible taux de réponse initial (de l'ordre de 17%). Ajoutons l'effet du mode de passation du questionnaire. Les secrétariats des chefs d'établissement, intermédiaires entre l'enquêteur et les enquêtés, peuvent ne pas transmettre l'information mais également être assimilés par les enquêtés potentiels, qui peuvent les voir comme des représentants de la hiérarchie, à l'enquête elle-même. L'attrition de la population d'enquête tient sans doute à la fois à ce contexte (qui peut expliquer que près de quatre répondants sur 10 de la première vague de l'enquête n'aient même pas souhaité laisser leurs coordonnées, s'excluant ainsi d'office du protocole longitudinal) et à l'instabilité des deux premières années d'exercice comme professeur titulaire. Ces deux années sont en effet marquées par les affectations majoritaires dans des établissements « difficiles »[44] et sur des zones de remplacement (*cf. infra*, Chapitre IV-2 et IV-3). Parallèlement, certains enquêtés affirment avoir saisi l'enquête comme une occasion de faire connaître les difficultés du stage et les véritables conditions de travail des enseignants.

Quel statut donner alors aux données issues de l'enquête ? Stéphane Beaud, dans un article consacré à l'entretien ethnographique (Beaud 1996), fait une double critique de la notion de représentativité statistique, qu'il déconstruit comme étant elle-même un produit social et historique dont il dénonce la fétichisation au détriment de la prise en compte du sens de la démarche sociologique : non pas représenter le réel mais l'analyser à partir de cas typiques.

[44] On utilise ici un terme ordinaire (portant, qui plus est, une forte charge subjective) pour désigner des établissements administrativement reconnus comme présentant des caractéristiques particulières qui justifient des bonifications individuelles (en termes de salaires et de capitalisation de points en prévision des demandes de mutation). Ces établissements sont dits APV, « en affectation prioritaire à valoriser ».

Dans son ouvrage consacré à l'histoire d'une famille algérienne immigrée en France (Beaud 2018), ce même auteur montre, à partir de l'étude d'un cas qu'il met en contexte sociologiquement et socio-historiquement, comment le général peut être saisi par le singulier à condition de bien savoir, dès le départ, quelles questions on pose au réel. Si la famille Belhoumi n'est pas représentative de l'ensemble des destins d'immigrés algériens, elle permet néanmoins d'analyser à la fois les mécanismes de l'intégration socio-économique et les changements générationnels dans lesquels ils entrent en action. En s'inscrivant dans cette perspective, ce n'est pas à la question de savoir si la population d'enquête est statistiquement représentative qu'on cherche à répondre. La question est davantage de savoir de qui et de quoi elle est sociologiquement représentative. Cette population d'enseignants, fort semblable à la population d'origine par ses caractéristiques générales, représente avant tout les trajectoires d'entrée en mobilisation des enseignants débutants à un moment particulier de transition entre deux systèmes de recrutement et de formation des enseignants et des difficultés particulières qui lui sont liées.

On a insisté précédemment (*cf. supra*, Chapitre I-2) sur la forte imprégnation ethnographique qui a permis de mettre en œuvre le questionnaire d'enquête. Il faut ici insister également sur l'importance du matériau qualitatif longitudinal récolté, sous la forme de 61 entretiens, auprès de 31 enseignants[45]. Outre le questionnaire de la première année, les enquêtés de la population initiale qui avaient donné leurs coordonnées se sont vu proposer deux autres questionnaires les années 2 et 3. Mais 31 d'entre eux ont également accepté des entretiens. Sur ces 31, 29 sont restés dans l'enquête jusqu'au bout et sur les 29, une seule enseignante a répondu seulement au questionnaire de l'an 3 sans passer un second entretien. Ainsi, un quart des 112 répondants de l'enquête longitudinale ont accepté, les années 2 et 3, des entretiens d'une durée moyenne de 89 (année 2) puis de 70 minutes (année 3). Ces entretiens semi-directifs guidés par le questionnaire d'enquête ont ainsi permis de donner une réelle profondeur qualitative aux données statistiques longitudinales récoltées. On peut ajouter, quand les entretiens ont pu se sont dérouler dans les établissements, les observations effectuées sur le trajet, dans les couloirs de l'établissement et parfois, en cours d'entretien[46]. Enfin, certains enquêtés ont fourni des

[45] L'annexe 2 présente l'ensemble des entretiens menés dans le cadre de l'enquête Débuter dans le métier et mobilisés dans ce travail.

[46] L'année 1, beaucoup d'enquêtés n'ont pas souhaité que l'entretien se déroule dans leur établissement, pour des raisons d'organisation personnelle ou parce qu'ils ne s'y sentaient pas à l'aise. Il est arrivé que certains demandent l'autorisation d'occuper une salle ou qu'ils en parlent autour d'eux, provoquant ainsi une réaction de méfiance de

matériaux ethnographiques complémentaires tels que des articles de presse portant sur des mobilisations dans leur établissement, des copies de rapports d'incident intervenus dans leurs classes, des contenus en ligne[47] ou des productions personnelles[48].

Néanmoins, pour que la démarche exposée jusqu'ici soit valable, il fallait objectiver les données statistiques de l'enquête. L'ensemble des analyses ont été menées à l'aide du logiciel libre R. Les tests statistiques ont été systématiquement appliqués aux analyses de corrélation et une analyse factorielle a permis de décrire un espace des comportements politiques professionnels en l'associant à des propriétés pertinentes des acteurs. Le travail d'objectivation des analyses a enfin été accompli en comparant systématiquement les résultats de l'enquête avec les enquêtes publiées sur les enseignants, débutants ou non, et les statistiques produites par le ministère de l'Education nationale ou par les rectorats[49].

5. Bilan

Partant de l'observation ordinaire de la diversité des comportements individuels face à l'action collective en milieu professionnel, ce travail s'est d'abord égaré dans la question de l'engagement et de l'évitement du politique, qui ne permettait pas d'aller au-delà d'un discours général sur la difficulté des enseignants à échanger sur leur travail.

La trop grande proximité au terrain a joué un rôle important dans la difficulté à construire l'objet. Ma grande familiarité avec le terrain a néanmoins permis des intuitions pratiques qui ont fait émerger un objet de recherche : l'imbrication forte, chez les enseignants, de l'apprentissage du métier et de l'action collective et une proposition méthodologique : la nécessité d'articuler la prise en compte des dispositions et celles des apprentissages en situation

leur chef d'établissement ou de collègues qui craignaient l'intrusion de journalistes. L'année 2, de manière à limiter l'attrition en posant le moins de contraintes possibles aux enquêtés, les entretiens ont plus souvent eu lieu à domicile, dans des cafés ou par téléphone (notamment parce que certains répondants avaient obtenu des mutations éloignées).

[47]Ainsi, une enquêtée a partagé avec nous le lien vers le blog d'un entrepreneur qu'elle avait contacté pour intervenir dans le cadre d'une sensibilisation au monde de l'entreprise qu'elle effectuait dans ses classes de collège et qui relatait sa visite.

[48] Une autre enseignante nous a ainsi envoyé le texte de son mémoire de Master.

[49] L'ensemble des données de notre enquête ont été anonymées. Dans les citations d'entretiens, les prénoms ont systématiquement été modifiées. Les informations, de type géographique notamment, ont fait l'objet d'un soin particulier de manière à éviter l'identification des individus ou des établissements.

pour analyser les processus proprement professionnels de socialisation à l'action collective. Cette méthodologie a guidé l'ensemble de la démarche d'enquête.

La science politique et la sociologie des professions, à travers les concepts de socialisation politique et de socialisation professionnelle, offraient un cadre d'analyse des données récoltées. Cette analyse s'appuie sur un acquis central de la sociologie interactionniste des professions : le milieu professionnel est un véritable milieu d'acculturation au sens où s'y construisent de nouveaux schèmes de représentation et d'action. Néanmoins, la démarche méthodologique de l'interactionnisme, tout en se donnant pour objectif l'analyse de la construction des normes par le système de contraintes exercées sur les individus dans les interactions sociales, tend à penser les propriétés des individus à partir de celles des groupes auxquels ils s'agrègent. En se centrant sur l'ordre de l'interaction, elle tend ainsi à négliger la participation des dispositions des individus à leur perception et à leur action en situation, autrement dit, l'ordre de la pratique. Or, dans un contexte où le métier et le groupe professionnel connaissent, depuis les années 1980, un profond renouvellement à la fois institutionnel et sociologique, cette question est absolument fondamentale. Outre la question théorique des places respectives des dispositions acquises et des situations dans les processus de socialisation professionnelles, se pose la question pratique de savoir ce que le renouvellement du groupe fait à sa capacité de mobilisation.

En effet, les nombreux travaux consacrés par la sociologie et la science politique au groupe professionnel enseignant font un le constat d'une double crise. La première, d'ordre professionnel, renvoie aux transformations du métier en rapport avec les changements institutionnels et sociaux de l'institution scolaire et de ses publics. La seconde renvoie à la capacité d'action collective du groupe, notamment pour faire face aux politiques publiques de transformation de l'institution scolaire. Elle relève d'une question d'identité collective, dans un double contexte de renouvellement des propriétés des individus qui composent le groupe et de recompositions du syndicalisme enseignant. Ce travail, qui vient s'inscrire dans ce cadre global, est centré sur la manière dont les enseignants en début de carrière entrent dans cet univers en pleine transformation et s'en approprient les normes professionnelles d'action collective.

Pour explorer les produits pratiques de la rencontre entre les dispositions individuelles et les situations professionnelles, une enquête longitudinale a été menée sur trois années auprès des professeurs stagiaires puis néo-titulaires de l'enseignement général et technologique des

trois académies d'Île-de-France. Ce cadre spatial, qui voit passer une partie importante des stagiaires de l'ensemble du territoire, et ce moment de jeunesse et de transition offraient un cadre pertinent d'étude des processus de socialisation politico-professionnelle qui accompagnent l'entrée des enseignants débutants dans l'action collective. Si l'enquête est principalement statistique dans son principe, elle comporte une forte dimension qualitative, non seulement parce qu'elle a été pensée, conçue et menée en situation de participation observante, mais également parce qu'elle repose sur un important matériau qualitatif qui vient compléter et enrichir l'information issue des questionnaires.

Chapitre II. Entrer dans un métier « en crise »

Le métier d'enseignant connaît, à la faveur de la massification scolaire, d'importantes transformations qui relèvent à la fois des évolutions de l'institution scolaire et des recompositions des propriétés sociales des individus formant le groupe professionnel. La redéfinition, à travers la création des IUFM au début des années 1990, de la professionnalité enseignante et la mise en avant de l'établissement comme cadre central de son exercice est la réponse principale de l'institution à ce qui est décrit comme une « crise » du métier enseignant dans le contexte d'un « crise » plus large de l'école.

Quelle place les nouveaux entrants dans le métier réservent-ils aux schèmes de cette nouvelle professionnalité dans leurs représentations ? Quelles sont les propriétés sociales de ces individus et comment influencent-elles leurs représentations du métier dans lequel ils s'engagent ? Comment ces représentations du métier s'intègrent-elles dans une vision plus large de ce qu'est la société ? Comment s'accommodent-elles de la place que la société fait aux enseignants ? Comment se fait la rencontre, en tout début de carrière, entre ces représentations et la réalité de l'exercice en établissement scolaire ?

On verra, dans ce qui suit, que les répondants de notre enquête forment une population fortement dotée en ressources scolaires et sociales, qui reproduit et accentue, pour certaines d'entre elles, les caractéristiques sociales et les représentations professionnelles des nouvelles générations d'enseignants recrutés depuis les années 1990. Entrés dans le métier avant tout par la discipline d'enseignement, les enseignants de notre enquête s'engagent, pour une durée provisoire, dans un métier très majoritairement perçu comme dévalorisé, au nom d'idéaux socio-politiques individualistes mais avec un niveau important d'engagement dans une tâche principalement perçue comme pédagogique.

1. Des individus fortement dotés en capitaux socio-scolaires

La question du rapport des enseignants à l'action collective a longtemps été posée à partir de la question de l'élévation de ses origines sociales, notamment attribuées à sa féminisation. L'enquête dirigée en 2007 par F. Sawicki dans l'académie de Lille a montré l'« impossibilité d'établir une relation univoque entre, d'une part, la féminisation et [le] recrutement plus bourgeois de la profession » et, d'autre part, un ensemble de phénomènes ainsi décrits :

présence d'enseignants conservateurs ou économiquement libéraux non représentés au sein du champ syndical, fragilité syndicale mais maintien d'un fort potentiel protestataire renvoyant à des enjeux de type corporatif et/ou à l'attachement à des valeurs de gauche, décalage entre les militants syndicaux et la majorité des enseignants, déclin de l'investissement politique (Sawicki 2015). Il a néanmoins été démontré, à partir de la même enquête, que l'élévation des origines sociales du groupe, le recul des trajectoires sociales ascendantes qui accompagnent la féminisation et les comportement matrimoniaux des enseignantes pouvaient être des facteurs de diversification en direction de la droite des comportements politiques (Spire 2010)[50]. Les femmes présentent en effet une tendance aux unions ascendantes et l'union avec des conjoints d'origine favorisée est corrélée à un vote plus à droite[51]. Cependant, même si les analyses des données de cette enquête (Spire 2010) insistent sur le rapprochement des origines sociales des enseignants du primaire et du secondaire, ces données appellent également à distinguer des comportements politiques différenciés des deux groupes. C'est donc en gardant à l'esprit la complexité des corrélations entre origines sociales, genre et rapport au groupe enseignant organisé qu'on interrogera la composition sociologique du groupe de nos enquêtés.

De manière à bien prendre la mesure de la représentativité de la population d'enquête et des évolutions dont elle pourrait témoigner concernant la composition du groupe professionnel, on effectuera ici une comparaison systématique avec quatre autres enquêtes récentes consacrées aux débuts de carrière des enseignants (voir Tableau II-1). Rappelons néanmoins que ces enquêtes, dont la plus ancienne renvoie à la fin des années 1990, ont toutes été menées avant l'élévation au niveau du M2 du minimum de diplôme requis pour passer les concours, qu'elles ne séparent pas toujours les premier et second degrés d'enseignement, et au sein de l'enseignement secondaire, les professeurs du général-technologique et du professionnel.

[50] Les enseignants (primaire et secondaire confondu) en situation de promotion sociale se disent nettement plus souvent à gauche, mais c'est surtout vrai quand les parents sont ouvriers (les enseignants de parents employés sont plus près de la moyenne), ceux qui sont issus de catégories supérieures se positionnent plus à droite que leurs collègues. Chez ceux qui ont eu une trajectoire stable, les enfants d'enseignants sont plus souvent à gauche, voire très à gauche.

[51] Un conjoint d'origine populaire (professeurs du primaire et du secondaire confondus) oriente plutôt vers la droite, contrairement avec ce qui se passe quand les parents sont d'origine populaire. A. Spire explique cela par le fait que la proportion est de 70% d'employés chez les conjoints contre 58% chez les parents et que la catégorie des employés ne recouvre pas les mêmes professions d'une génération à l'autre : petits fonctionnaires ruraux, employés d'administration du côté des parents, professions du commerce, de la comptabilité et métiers de l'ordre du côté des conjoints). Un conjoint de PCS favorisée oriente à droite. Le fait d'avoir un conjoint enseignant favorise l'ancrage à gauche, encore plus que le fait d'avoir un parent enseignant.

Tableau II-1. Enquêtes récentes consacrées aux débuts de carrière des enseignants du second degré

Référence	Auteur	Date de publication	Dates d'enquête	Population enquêtée	Mode de recueil des matériaux	Effectifs	Institution enquêtée
(Ramé 1999)	Sébastien Ramé	1999	1997-1998	Stagiaires de 2è année. 1er et 2nd degrés.	Questionnaire et entretiens	Population totale : 655. Population d'enquête : 527 Taux de retour: 80,5%	IUFM Poitou-Charente
(Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008)	Pascal Guibert, Gilles Lazuech, Franck Rimbert	2008	Suivi de cohorte: 1998 puis 1999-2003 Entretiens jusqu'en 2005	Stagiaires en collège et lycée, suivis ensuite sur leurs quatre premières années d'enseignants titulaires.	Questionnaire et entretiens	Population initiale : 550 professeurs de collège et de lycée. Perte entre 1998 et 2003 de 69% de la population initiale.	IUFM des Pays de la Loire
(Geay 2010)	Bertrand Geay	2010	Mars-avril 2001	Stagiaires 1er et 2nd degrés.	Questionnaire	Population totale : 533 professeurs	IUFM Poitou-Charentes
(Périer 2014)	Pierre Périer	2014	2005-2007	Professeurs stagiaires suivis sur leurs deux premières années comme titulaires. Lycée et collège.	Entretiens semi-directifs répétés Exploitation de matériaux secondaires produits par la DEPP	20 femmes 14 hommes	IUFM de Créteil, Lyon et Rennes (pour l'année de stage)

1.1 Une population d'enquête fortement féminisée

Notre population d'enquête longitudinale compte 64% de femmes. Ce taux est supérieur à ceux constatés dans les enquêtes précédentes pour le second degré (61% chez Geay 2010 et 58% chez Guibert, Lazuech et Rimbert 2008), qui remontent à 10 années ou plus. Il est néanmoins conforme à celui de la population d'origine des trois académies[52] et est cohérent avec l'évolution récente du taux de féminisation du second degré. En effet, en 2011-2012

[52] Connue grâce aux fichiers obtenus auprès des rectorats et organisations syndicales.

(MEN-DEPP 2012b), le taux de féminisation des enseignants certifiés et agrégés de moins de 30 ans est de 70,2%, contre 61,4% pour les 35 à 39 ans.

L'âge moyen de nos répondants est de 27 ans. 47% sont âgés de moins de 26 ans, contre 55% dans les deux enquêtes de Geay 2010 et Guibert, Lazuech et Rimbert 2008, ce qui est sans doute lié au niveau de diplôme plus élevé de notre population, qui exige mécaniquement des études plus longues. Les femmes, avec une moyenne d'âge de 26,6 ans, sont moins âgées que les hommes (27,8 ans). C'est également le cas dans l'enquête de Ramé 1999[53] et dans celle de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008[54].

1.2 Une population fortement dotée en capital scolaire

Nos enquêtés appartiennent à la génération d'enseignants la plus diplômée. 92% ont un niveau de diplôme supérieur ou égal à Bac+5. C'est le cas de 10,9% des lauréats des concours externes et 11,8% de ceux des concours internes de la session 2008. 45,3% des lauréats des concours externes et 29,9% de ceux des concours internes possèdent une maîtrise (MEN-DEPP 2009b). Nos répondants, qui ont globalement des parcours scolaires plutôt linéaires, ont cependant plus souvent redoublé pendant leur scolarité secondaire (25%) que ceux des enquêtes consultées[55], mais moins souvent (19%) pendant les études supérieures[56]. Si nos enquêtés sont de bons élèves, une partie importante d'entre eux n'a donc pas un rapport de facilité et d'évidence à l'école. Cependant, 31% on fait une classe préparatoire aux grandes écoles (moins de 2% sont normaliens).

Dans notre enquête, les femmes ont plus souvent eu des scolarités plus linéaires mais moins brillantes : elles sont moins nombreuses à déclarer au moins un redoublement pendant leur scolarité secondaire (19% contre 35% des hommes) ou supérieure (14% contre 28% des hommes). Elles ont également plus souvent titulaires d'un diplôme supérieur ou égal à Bac+5 (94% contre 89%)[57]. Néanmoins, elles sont moins souvent agrégées que les hommes (respectivement 10 et 15%) et sont moins souvent passées par les classes préparatoires (28%

[53] Elles y sont plus nombreuses chez les moins de 25 ans et moins nombreuses chez les plus de 30 ans.
[54] Elles y sont 62% à avoir moins de 26 ans, contre 45% de leurs homologues masculins.
[55] Environ 15% dans les enquêtes de Geay 2010 et Guibert, Lazuech et Rimbert 2008.
[56] Respectivement 30 et 36% chez Geay 2010 et Guibert, Lazuech et Rimbert 2008.
[57] Signalons que, dans l'enquête de Ramé 1999, les femmes ont un niveau de certification inférieur : elles sont moins nombreuses que les hommes à avoir un niveau supérieur à la Licence et à être agrégées.

contre 38%)[58]. Aucun des deux normaliens de l'enquête longitudinale n'est une femme[59]. Pour résumer, les trajectoires scolaires de nos répondants hommes apparaissent plus contrastées que celles de nos enquêtées femmes.

1.3 Des origines sociales désormais plus élevées et moins différenciées selon le sexe ?

La question des origines sociales de la population d'enquête mérite particulièrement qu'on s'y attarde. L'évolution des origines sociales des enseignants du second degré, a été longtemps décrite comme un embourgeoisement. Néanmoins, Louis-André Vallet et Annick Degenne ont montré que « le recrutement social des enseignants n'a […] guère été bouleversé » entre 1964 et 1997 au regard de l'évolution du recrutement d'ensemble de la population active, ce qui tend à nier toute « tendance de long terme à « l'embourgeoisement » du milieu enseignant » (Vallet et Degenne 2000). En effet, l'indice de dissimilarité entre les origines des enseignants et celles de l'ensemble de la population active a diminué depuis les années 1960. De plus, si les enseignants du second degré ont eu et continuent à avoir des origines sociales supérieures à celles des enseignants du premier degré, leurs origines sociales se rapprochent plus rapidement et plus constamment de celles de l'ensemble de la population active que celles des instituteurs et professeurs des écoles. On assiste ainsi à un rapprochement des origines sociales des deux groupes enseignants. Enfin, la même étude montre une tendance au rapprochement des origines sociales des femmes enseignantes et des hommes enseignants, même si les femmes ont plus souvent, à la fin des années 1990, un père cadre et moins souvent un père ouvrier. Par ailleurs, Géraldine Farges a montré, dans sa thèse de Doctorat (Farges 2010), que les enseignants nés à partir des années 1960 se recrutent moins chez les cadres et de plus en plus parmi les professions intermédiaires et les enseignants. Le recul des cadres, en dépit de la féminisation, qui a contribué à l'augmentation des origines sociales, pourrait s'expliquer par la sélectivité des concours et la possibilité, pour les enfants de cadres ou des professions libérales, avec le même niveau d'études, d'accéder à des professions plus valorisées socialement. Ce ne serait donc pas un embourgeoisement, mais bien un rapprochement des

[58] Notons que ces deux dernières variables sont significativement corrélées, puisque 34% des enquêtés qui sont passés par les CPGE sont agrégés, contre 1% de ceux qui ne les ont pas fréquentées (chi2=22,40 ; p<0,001).
[59] On comptait cinq normaliens dans la population initiale des 271 stagiaires. Parmi eux, une seule était une femme.

classes moyennes et une augmentation de l'endogamie qui marqueraient l'évolution de la composition sociale du groupe enseignant.

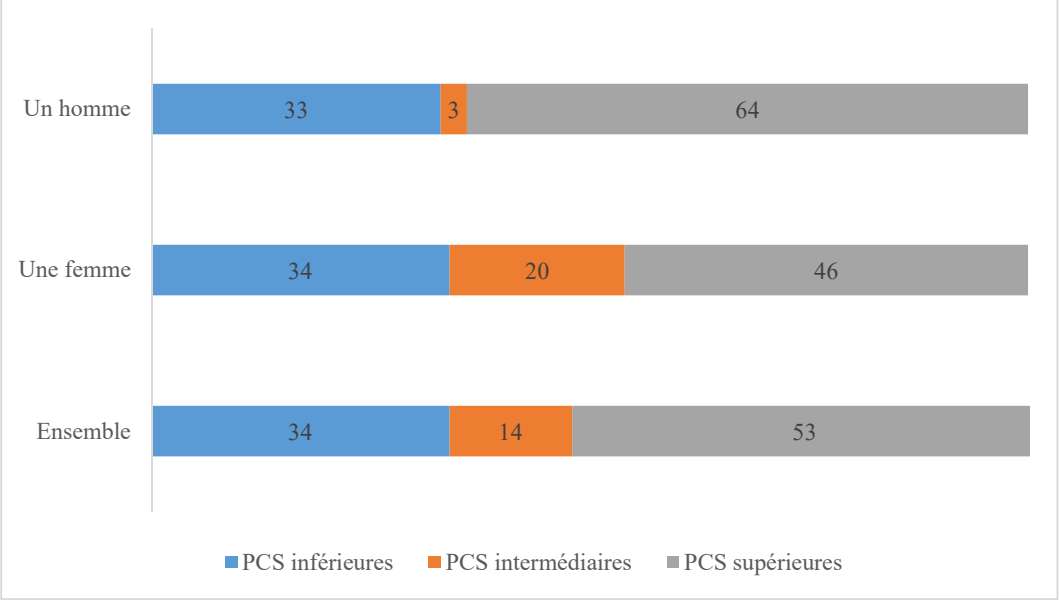
Notre population d'enquête se caractérise par des origines sociales élevées, avec 67% des pères (dont PCS supérieures : 53%) et 49% des mères (PCS supérieures : 32%) qui appartiennent aux PCS supérieures ou intermédiaires. Si les PCS des mères se situent néanmoins majoritairement dans le bas et le milieu de l'échelle socio-professionnelle, cette situation se trouve compensée par une tendance aux unions ascendantes. Ainsi, 48% des mères de PCS inférieure ont trouvé leur conjoint dans les PCS intermédiaires ou supérieures et 47% des mères de PCS intermédiaires ont trouvé leur conjoint dans une PCS supérieure.

21% de répondants déclarent au moins un parent enseignant dans le secondaire ou le supérieur, ce qui correspond à 7% des pères et 18% des mères. 4% déclarent deux parents enseignants. La DEPP indique, pour les enseignants ayant moins de cinq années d'ancienneté en 2008 un pourcentage de 19% d'individus dont un parent est enseignant et 16% pour les deux parents, mais ce chiffre prend également en compte les parents enseignants dans le primaire (MEN-DEPP 2009).

Les origines sociales de nos répondants sont légèrement supérieures à celles que relevaient les enquêtes précédentes[60]. Il ne nous est cependant pas possible de déterminer si la légère surreprésentation des origines sociales élevées dans notre population d'enquête est liée au recrutement majoritairement parisien des répondants (70% sont originaires des trois académies de Créteil, Versailles et Paris), si elle est la conséquence mécanique de l'augmentation du niveau de diplôme requis pour passer les concours, ou les deux à la fois.

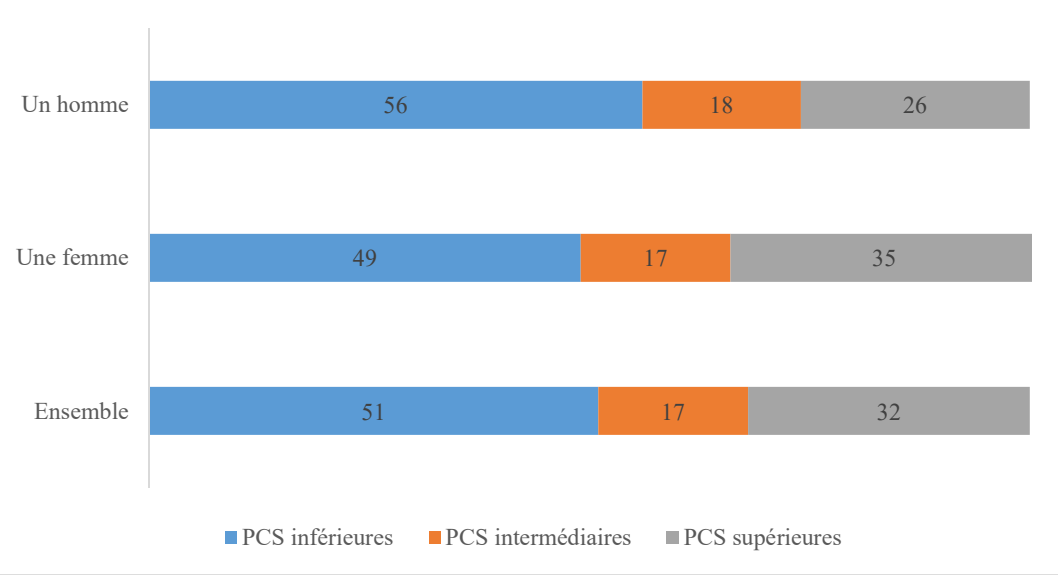
[60] 57% de pères de PCS intermédiaires et supérieures chez Geay 2010. Périer 2014, qui s'appuie sur une enquête de la DEPP de 2008, indique un taux de 63% pour les pères et 44% pour les mères.

Graphique II-1. Origine sociale en fonction du sexe. PCS du père (%). N=112



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Graphique II-2. Origine sociale en fonction du sexe. PCS de la mère (%). N=112



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Cependant, c'est par la répartition sexuée des origines sociales des répondants que notre population d'enquête semble surtout se distinguer des précédentes (*cf.* graphiques II-1 et II-2). Les origines sociales des femmes y sont seulement à peine plus élevées que celles des hommes. En effet, 67% (dont 3% de PCS intermédiaires) des pères et 44% (dont 18% de PCS intermédiaires) des mères des hommes ont des PCS dans le haut de l'échelle, contre 66% (dont 20% de PCS intermédiaires) des pères et 52% des mères (dont 17% de PCS intermédiaires) des

femmes. Par ailleurs, les mères des enseignantes ont moins souvent des unions matrimoniales ascendantes que les mères des enseignants. Si l'on utilisait le codage adopté par A. Spire (2010), qui privilégie, pour les femmes, la profession de la mère et pour les hommes, celles du père, les origines des femmes de notre population d'enquête seraient nettement inférieures à celles des hommes, avec respectivement 60% de parents de PCS élevées (dont 17% de PCS intermédiaires) pour les femmes et 70% (dont 3% de PCS intermédiaires) pour les hommes.

Il ne nous est pas possible, en l'absence de données comparatives, d'indiquer si cette répartition sexuée des origines sociales est le résultat d'une recomposition des propriétés sociales des candidats aux concours liée à l'élévation du recrutement au niveau du Master[61]. Dans un rapport sur l'attractivité du métier enseignant publié sous l'égide du CNESCO, le sociologue Pierre Périer opposait deux hypothèses concernant les évolutions sociales du recrutement des enseignants en lien avec la mastérisation. La première est celle, en rapport avec l'allongement de la « durée des études, d'une élévation du recrutement social des étudiants et d'un phénomène d'auto-élimination de ceux appartenant aux classes populaires ». La seconde consiste au contraire à « se demander si les effets conjugués de perte de statut (du moins de baisse du niveau de salaire « réel ») et de dévalorisation de l'image du métier d'enseignant ne contribuent pas à le rendre moins attractif auprès d'étudiants et d'étudiantes de catégories sociales supérieures » (CNESCO et Pierre Périer 2016).

Ce qui est sûr, c'est que la composition des origines sociales de nos enquêtés hommes et femmes ne permet pas de penser que les trajectoires sociales des femmes se construisent sur des bases moins promotionnelles que celles des hommes. Si on prend, comme le fait Alexis Spire, la position sociale de la mère comme référence, les trajectoires sociales de nos enquêtées sont même davantage des trajectoires ascendantes que celles de leurs homologues masculins.

[61] Le rapport du député Jacques Grosperrin devant l'Assemblée nationale de décembre 2011 sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants évoque une crainte de l'élévation des origines sociales des enseignants, qui donne lieu à la mise en place d'un dispositif d'accompagnement social visant à garantir la démocratisation et l'attractivité du recrutement des enseignants, en complément des bourses sur critères sociaux (BCS) et des aides au mérite accordées par le ministère de l'enseignement supérieur. Il fait également part des inquiétudes de différents interlocuteurs auditionnés, qui s'inquiètent d'une fermeture du concours aux milieux modestes, de la perte de son rôle d'ascenseur social qui, à terme pourrait conduire à ne recruter que des filles de cadres moyens, provoquant, dans les établissements, de véritables « chocs culturels » » (Grosperrin 2011, 36-37). Le rapport rappelle que le pourcentage de boursiers en Master est de 20 à 25% contre 35% en premier cycle et que « les enfants de cadres, d'indépendants et d'intermédiaires réussissent trois à quatre fois plus fréquemment que les enfants d'employés et d'ouvriers des études longues en université (Master ou Doctorat) » (Grosperrin 2011, 37).

1.4 Des conjoints plus nombreux dont le profil socio-professionnel s'élève au fil de l'enquête

La première année de l'enquête, 49% des répondants sont sans conjoint[62], ce qui représente un taux inférieur à celui que signalent les enquêtes précédentes[63], sans doute en lien avec l'âge plus élevé de notre population. Les célibataires ne sont plus que 34% l'année 3, mais c'est surtout entre la première année et la deuxième année de l'enquête que s'effectue le recul du taux de célibat (-12 points)[64]. Le pourcentage d'enquêtés qui ont des enfants passe de 13 à 17% sur la durée de l'enquête[65].

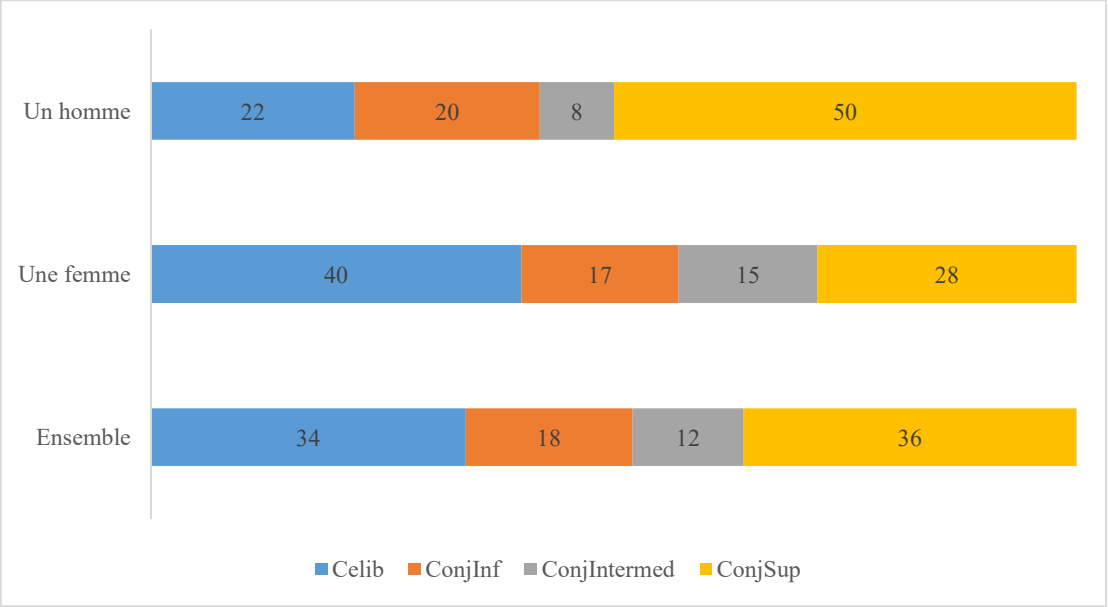
Les femmes sont plus souvent célibataires que les hommes (51% contre 45% l'année de stage), avec un taux de célibat qui recule plus lentement, puisque l'année 3 de l'enquête, elles sont encore 40% à être célibataires (-6 points), contre 23% des hommes (-22 points). Les femmes (12%) ont également moins d'enfants que les hommes (25%). Le célibat plus important des femmes, qui n'est pas une simple question d'âge[66], pourrait être le corolaire des études longues.

La résorption du célibat s'accompagne d'une élévation des PCS des conjoints, qui sont, à la fin de l'enquête, plus élevées que les PCS d'origine (PCS des parents), puisque près des deux-tiers appartiennent désormais aux PCS intermédiaires ou supérieures. En revanche, l'homogamie professionnelle est en léger recul. Le pourcentage d'enseignants du secondaire ou du supérieur parmi les conjoints passe de 30% la première année à 26% l'année 3. Les conjoints des femmes appartiennent moins souvent aux PCS supérieures et plus souvent au milieu de

[62] Et n'en ont pas eu non plus dans le passé.
[63] Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 indiquent que 57% de leurs enquêtés n'étaient ni mariés, ni en concubinage ou pacsés l'année de stage. Ce taux passe à 40% l'année suivante. Ramé 1999, pour le premier et le second degré, indique un taux de 54,9% d'individus célibataires l'année de stage (les autres catégories sont mariés, divorcés, séparés, veufs, concubins).
[64] Nos entretiens nous entrainent à penser que la vague de nuptialité (mariages, PACS) qui se produit entre la première année d'enquête et la fin de la seconde s'expliquerait pas les bonifications accordées, lors des mutations, aux conjoints géographiquement « séparés », pour permettre leur « rapprochement ». Les couples constitués avant ou pendant l'année de stage s'officialisent de manière à améliorer leurs chances de vie commune au terme du mouvement d'affectations.
[65] Ce pourcentage, bien que les répondants de notre enquête soient plus âgés, est très inférieur à celui de 25% indiqué par Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 pour l'année de stage et 30% pour l'année 2. Il pourrait s'expliquer par le coût de la vie (et particulièrement du logement) en région parisienne, par l'éloignement géographique qui touche une partie importante des répondants, originaires de province et/ou par le report, lié à l'allongement de la durée des études, des installations matrimoniales et familiales.
[66] Ramé 1999 indique un taux de célibat légèrement moins important chez les femmes, pourtant plus jeunes (tous corps confondus : 50% contre 52,8% pour les hommes). En revanche, concernant le fait d'avoir des enfants, la différence est faible, avec 11,3% chez les femmes et 10% chez les hommes.

l'échelle des PCS que ceux des hommes (*cf.* graphique II-3). Ils sont aussi moins souvent enseignants (année 1 : 23% des conjoints des femmes contre 41% des conjoints des hommes ; année 3 : respectivement 19% et 35%). En début de carrière du moins, les femmes de notre enquête n'ont donc pas des conjoints d'origine sociale supérieure à ceux de leurs homologues masculins[67] et ont des comportements matrimoniaux qui tendent à les éloigner à la fois du milieu de l'enseignement secondaire et des catégories sociales supérieures.

Graphique II-3. PCS du conjoint selon le sexe l'année 3 de l'enquête, pour les répondants indiquant être « en couple », mariés, pacsés ou veufs/séparés (%). N=112



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Pour résumer l'ensemble des éléments que nous venons d'évoquer concernant les origines sociales de nos répondants, celles-ci semblent légèrement supérieures à celles indiquées dans les enquêtes précédentes. Mais cette spécificité ne semble pas attribuable à la féminisation plus importante de notre population d'enquête, par ailleurs conforme à la tendance générale du groupe professionnel. Les enseignantes de notre enquête n'ont ni des origines ni des conjoints plus favorisés que les hommes et tendraient même davantage que les hommes à ramener le groupe vers le milieu de l'échelle socio-professionnelle. Si la variable de sexe ne peut être éludée dans l'analyse des comportements politiques des individus (Gaxie 1993a), ce n'est

[67] Sans que cette information renvoie tout à fait à la question de la hiérarchie socio-professionnelle des activités, notons cependant que, même en début de carrière, les conjoints des femmes, dans l'enquête de Ramé 1999, semblaient bénéficier d'une plus grande stabilité d'emploi que ceux des hommes : 22,7% des conjoints des femmes étaient en CDI contre 20,50% des conjoints des hommes.

cependant pas en termes d'embourgeoisement du groupe qu'elle sera mobilisée dans l'interprétation de nos résultats.

2. Un rapport au métier proche de celui des « nouveaux enseignants »

Recrutés en 2011, les répondants de notre enquête, ne sont pas passés par l'IUFM, supprimé par la réforme de la mastérisation, recevant ainsi une formation professionnelle réduite en sus d'un service à plein temps. Ils ont néanmoins fait leur scolarité dans le secondaire massifié et eu comme professeurs, ces « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten 2004) qui commencent à remplacer ceux qui partent à la retraite dans les années 2000 (Farges 2010). Cela peut expliquer que leurs représentations de l'école soient très proches, comme nous allons le montrer, de celles des « nouveaux enseignants ».

Après avoir décrit les propriétés sociographiques des répondants de notre enquête, il s'agit à présent de décrire les représentations du métier dans lequel ils effectuent leur première année en 2011-2012. On décrira les motivations et le moment de leur choix de métier, leurs projets de carrière, leurs rapports à l'enseignement en établissement difficile, la définition qu'ils donnent de ce qu'est un élève et un bon professeur, leurs valeurs professionnelles, leur rapport au travail en équipe et leur perception de la formation professionnelle qu'ils ont reçue. Les chiffres cités font tous référence au questionnaire de la première année d'enquête, à deux exceptions, qui concerneront la question du travail en équipe et du ressenti à l'idée d'enseigner en établissement difficile, ces questions ayant été posées les trois années de l'enquête. On soulignera les principales corrélations statistiquement significatives qui se dégagent des données, de manière à tenter de dégager les caractéristiques générales et les polarisations que dégage la définition du métier par les enseignants débutants. On complètera, lorsque notre corpus d'entretiens le permettra, les données chiffrées par des matériaux qualitatifs.

Mais avant de décrire leur rapport au métier, commençons par indiquer les propriétés spécifiquement professionnelles avec lesquels nos répondants entrent dans la carrière. 96% ont obtenu un concours externe, ce qui n'empêche pas qu'ils aient pu travailler dans des établissements scolaires publics ou privés, comme surveillants ou comme enseignants non-titulaires. 63% ont obtenu le concours au bout de deux tentatives ou plus (dont 29% au bout de trois tentatives)[68]. 13% sont venu à l'enseignement au terme d'une reconversion

[68] Alors que dans l'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008, 61% ont obtenu le concours au bout d'une seule tentative. La différence ne semble pas pouvoir s'expliquer par le taux de candidature, qui est de 7,17 en 1998, alors qu'il est de 5,28 en 2009, 5,88 en 2010 puis de 3,23 en 2011 (MEN-DEPP 2014a). La session 2011 connait une chute de 43% des candidatures au CAPES et de 20% à l'agrégation (Grosperrin 2011). Cet indicateur est de toute

professionnelle[69]. 88% des enquêtés sont certifiés, un taux légèrement supérieur à celui de la population totale de l'ensemble des stagiaires des trois académies (85%), mais inférieur à celui des enquêtes précédentes[70]. Cela s'explique sans doute par le poids de l'académie de Paris, où les stagiaires agrégés sont plus nombreux que dans les autres académies[71]. Les femmes sont un peu moins souvent agrégées que les hommes (respectivement 10 et 15%), avec un écart qui reproduit celui qu'on constate dans la population d'origine des trois académies[72]. Elles sont plus nombreuses que les hommes à avoir obtenu le concours au bout de deux tentatives ou plus[73].

2.1 Enseigner, une « vocation » ?

Bien que la question de la « vocation » occupe une place centrale dans les études consacrées aux enseignants, on évitera ici l'emploi de ce terme pour trois raisons. La première est sa trop grande proximité avec des représentations ordinaires, qui retraduisent en termes d'« appel » ou de « vocation » les logiques complexes – qui impliquent tout aussi bien les politiques et stratégies de recrutement de l'institution, l'état du marché de l'emploi et l'offre scolaire (Suaud 1978; Chapoulie 1987; Deauvieau 2005; Balland 2012) – qui gouvernent les trajectoires individuelles d'entrée dans une carrière. La seconde est sa relative polysémie, puisqu'on le trouve aussi bien employé en référence à un modèle traditionnel, élitiste et transmissif, de rapport au professorat du second degré (Dubet 2002) que pour désigner une forme d'« appel » pour le métier, qu'il s'agisse de ses dimensions transmissives ou relationnelles et éducatives (Farges 2010). La dernière raison est qu'il semble difficile, chez nos enquêtés, d'opposer de manière très nette une conception traditionnelle et une conception plus moderne du métier issue du travail de professionnalisation entrepris par l'institution scolaire à partir des années 1990 avec la création des IUFM. La place importante que prend la

manière insuffisant pour évaluer les chances de réussite au concours des individus, le nombre de candidats admis par rapport au nombre de postes initialement offerts étant également un élément qui doit être pris en compte. Ce taux diffère d'une discipline et d'une année à l'autre.

[69] Geay 2010 indique que 32% de ses enquêtés du second degré ont exercé un ou plusieurs emplois (hors jobs d'été) avant l'enseignement, un chiffre proche de la proportion d'un tiers indiquée par Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 pour les enseignants débutants ayant un « passé professionnel significatif ». Il est difficile de comparer ces chiffres à nos données, qui portent spécifiquement sur une reconversion professionnelle, c'est-à-dire le passage d'un métier à un autre et non la simple occupation antérieure d'un emploi.

[70] 90,5% dans celle de Ramé 1999 et 93,4% dans celle de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008.

[71] Il est de 34% dans la population totale de l'académie de Paris, de 6% dans celle de Créteil et de 15% dans celle de Versailles.

[72] 12% d'agrégées chez les femmes contre 16% chez les hommes.

[73] 69% contre 52% chez les hommes. Corrélation non significative (chi2=2,50 ; p>0,05).

discipline scolaire dans le rapport au métier de nos enquêtés n'exclut en effet ni les aspects éducatifs et relationnels ni les motivations plus extrinsèques liées à la qualité de vie professionnelle et personnelle et à la sécurité professionnelle. Nos données ne montrent pas non plus d'opposition nette entre ce qui serait l'« appel » d'une mission éducative et une « vocation » transmissive telle qu'on peut la trouver dans l'opposition entre « oblats » et « héritiers »[74]. Le rapport de nos enquêtés à l'enseignement semble davantage opposer d'un côté la discipline et le contact avec la jeunesse et de l'autre les aspects plus extrinsèques du métier et l'idée d'une mission d'éducation.

2.2 La discipline comme porte d'entrée principale

Le questionnaire de la première année d'enquête demandait aux répondants d'indiquer, parmi une liste de neuf items[75] jusqu'à trois réponses à la question « pourquoi avez-vous choisi d'enseigner dans le secondaire ? ». Les motivations de l'entrée dans le métier des enquêtés, telle qu'elles ressortent de l'analyse des fréquences, sont avant tout intrinsèques. 77% des enquêtés sont venus à l'enseignement par passion pour la discipline enseignée, 39% par recherche du contact avec la jeunesse et 34% au nom d'une mission d'éducation. Malgré tout, l'autonomie professionnelle (42%), qui est une motivation plus extrinsèque, arrive en second. 29% des répondants ont choisi leur métier à la fois pour la discipline et pour le contact avec la jeunesse. En revanche, seulement six enquêtés ont choisi leur métier à la fois pour la discipline, le contact avec la jeunesse et au nom d'une mission. Seuls deux répondants ont choisi une combinaison de motifs purement liés au confort professionnel (autonomie, équilibre travail-loisir, sécurité de l'emploi). Très peu de réponses témoignent d'un choix par défaut. Ceux qui ont coché « C'était la suite logique de vos études » (13% des répondants) ont, plus que la moyenne, également choisi leur métier pour le contact avec la jeunesse. Le choix « aucun autre

[74] Dans l'enquête de (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008) auprès des enseignants stagiaires de l'IUFM des Pays de la Loire en 1998, suivis ensuite pendant quatre années, les « héritiers » sont venus à l'enseignement par tradition familiale et ou par l'influence déterminante d'un enseignant. Bons élèves, dotés d'un capital culturel élevé, ils considèrent l'enseignement autant comme un art de vivre que comme un métier. Elitistes, portés par un esprit de vocation, ils croient au modèle d'excellence scolaire à la française. Les « oblats » doivent leur promotion sociale à l'école et sont disposés à rendre à l'école ce qu'ils lui doivent. Plus intéressés par la pédagogie que par leur discipline, ils se considèrent tout autant éducateurs que professeurs. Leur esprit de mission s'accompagne de conceptions plus modernistes de l'école.

[75] « 1. La discipline que vous avez choisi d'enseigner vous passionne ; 2. Vous aimez le contact avec les jeunes ; 3. Vous voulez participer à une mission d'éducation de la jeunesse ; 4. Vous appréciez l'équilibre que permet ce métier entre travail et loisir ; 5. Vous appréciez l'autonomie dans le travail qu'offre ce métier ; 6. Vous appréciez la sécurité de l'emploi offerte par le statut de fonctionnaire ; 7. C'est ce que vous savez faire le mieux ; 8. C'était la suite logique de vos études ; 9. Aucun autre métier ne vous attirait. »

métier ne vous attirait » ne témoigne pas, comme on aurait pu le penser, d'une orientation professionnelle par défaut, mais plutôt d'une forme d'« appel ». En effet, les six répondants qui l'ont coché ont aussi, plus que la moyenne, coché « la discipline que vous enseignez vous passionne » et « c'est ce que vous faites le mieux ».

Les femmes de notre enquête entrent davantage dans le métier par ses aspects intrinsèques et sont les seules à sélectionner le choix « aucun autre métier ne vous attirait ». Les hommes[76] sont plus attachés aux avantages professionnels (autonomie, équilibre travail/loisir) tandis que les femmes sont plus attachées à la sécurité de l'emploi (voir Tableau II-2). Les enseignants déclarant une origine sociale dans le bas de l'échelle de PCS sont plus nombreux à choisir leur métier par passion pour une discipline, ce qui contredit les constats faits par Guibert, Lazuech et Rimbert 2008[77] mais concorde avec les analyses de J. Deauvieau, qui souligne la corrélation qui existe entre un rapport étroit à la discipline universitaire et des origines sociales défavorisées (Deauvieau 2005). C'est d'ailleurs chez les individus d'origine défavorisée qu'on trouve le plus de choix de l'item « C'est ce que vous savez faire le mieux ». Contrairement également à ce qu'on trouve dans l'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008, les enfants d'enseignants ou d'enseignantes entrent moins dans le métier par la discipline d'enseignement et ce sont plutôt les individus d'origine supérieure (par le père) et moyenne (par la mère) qui entrent dans le métier par goût du contact avec la jeunesse. Ce sont surtout les répondants d'origine sociale moyenne qui se disent attachés à une mission d'éducation. C'est chez les individus d'origine moyenne et supérieure que le choix de métier est le plus lié à la recherche de l'autonomie, à celle de l'équilibre entre travail et loisir et à celle de la sécurité. Cette relation extrinsèque au métier des individus d'origine sociale moyenne ou favorisée semble confirmée par le fait qu'ils sont plus nombreux à choisir l'item « C'était la suite logique de vos études ». Ce sont surtout les enfants de mère enseignante qui ont choisi leur métier par recherche de la sécurité (voir Tableaux II-3, II-4 et II-5).

[76] Comme le montre également l'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008.
[77] Dans cette enquête, l'entrée dans le métier par la discipline est une caractéristique des femmes d'origine sociale élevée.

Tableau II-2. Motifs de choix de métier par sexe (%)

	Femme	Homme	Ensemble	Effectif
Passion pour une discipline	82	68	77	112
Autonomie	35	55	42	112
Contact jeunesse	42	35	39	112
Mission	38	28	34	112
Sécurité	39	25	34	112
Equilibre travail/loisir	22	30	25	112
Ce que vous faites le mieux	14	13	13	112
Suite logique études	10	15	12	112
Aucun autre métier ne vous attirait	8	0	5	112

Chi 2 : p>0,05.

Lecture : 82% des femmes ont choisi leur métier par passion pour une discipline contre 77% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-3. Motifs de choix de métier par origine sociale du père

	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Ensemble	Effectif
Passion pour une discipline	84	73	74	77	112
Autonomie	32	40	50	42	112
Contact jeunesse	32	40	45	39	112
Mission	30	47	31	34	112
Sécurité	32	33	36	34	112
Equilibre travail/loisir	24	33	24	25	112
Ce que vous faites le mieux	22	7	7	13	112
Suite logique études	8	13	14	12	112
Aucun autre métier ne vous attirait	8	7	3	5	112

Chi2 : p>0,05.

Lecture : 84% des enseignants dont le père appartient à une PCS inférieure ont choisi leur métier par passion pour une discipline contre 77% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-4. Motifs de choix de métier par origine sociale de la mère

	Inférieure	Moyenne	Supérieure	Ensemble	Effectif
Passion pour une discipline*	88	68	66	77	112
Autonomie	42	47	40	42	112
Contact jeunesse	33	53	43	39	112
Mission	25	53	37	34	112
Sécurité	32	21	46	34	112
Equilibre travail/loisir	25	16	31	25	112
Ce que vous faites le mieux	16	11	9	13	112
Suite logique études	12	21	6	12	112
Aucun autre métier ne vous attirait	5	0	9	5	112

Lecture : 88% des enseignants dont la mère appartient à une PCS inférieure ont choisi leur métier par passion pour une discipline contre 77% pour l'ensemble des 112 répondants. * : $p<0,05$ au test du chi2.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-5. Motif de choix de métier pour les individus dont les parents sont enseignants

	Père enseignant	Mère enseignante	Ensemble	Effectif
Passion pour une discipline	63	55*	77	112
Autonomie	63	40	42	112
Contact jeunesse	38	35	39	112
Mission	50	50	34	112
Sécurité	25	50	34	112
Equilibre travail/loisir	25	20	25	112
Ce que vous faites le mieux	13	10	13	112
Suite logique études	0	10	12	112
Aucun autre métier ne vous attirait	0	5	5	112

Lecture : 63% des enseignants dont le père est enseignant ont choisi leur métier par passion pour une discipline contre 77% pour l'ensemble des 112 enquêtés. * : $p<0,05$ au test du chi2.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

2.3 Un choix de métier tardif et non définitif

Les enquêtés ont été interrogés sur le moment de leur choix de métier[78]. Les moments déclarés de choix de métier sont plutôt tardifs, 48% des répondants ayant déclaré un choix de métier pendant l'enfance ou la scolarité secondaire. Ces chiffres sont proches (bien que légèrement inférieurs) de ceux qu'on trouve dans une enquête menée par la DEPP en 2004 auprès d'un échantillon représentatif de 1000 enseignants de tous âges, qui montrait que 51% des enquêtés avaient fait leur choix avant les études supérieures (MEN-DEP 2005). Notons que 13% de nos enquêtés déclarent avoir choisi leur métier après leur entrée dans la vie active, ce qui est cohérent avec le constat qui est fait depuis le milieu des années 2000, d'une augmentation des reconversions professionnelles vers l'enseignement[79]. Les femmes sont significativement plus nombreuses à déclarer des choix précoces, en particulier pendant l'enfance (voir Tableau II-6), comme le montrait également la même étude de la DEP. Le moment du choix de métier est surtout fortement et significativement corrélé à l'âge (voir Tableau II-7). Ce sont les 31 ans et plus qui déclarent le plus de choix pendant la vie active tandis que les moins de 26 ans sont ceux qui déclarent le plus de décisions précoces (pendant

[78] Question : « Quand avez-vous décidé de devenir enseignant ? ». Choix de réponses : « 1. Enfant, vous aviez déjà envie d'enseigner plus tard. 2. Vous avez pris cette décision pendant votre scolarité secondaire (collège-lycée). 3. Vous avez pris cette décision pendant ou à la fin de vos études supérieures. 4. Vous avez pris cette décision après votre entrée dans la vie active, pour changer de métier ».
[79] La catégorie des demandeurs d'emplois et autres salariés du privé passe de 11,1% des lauréats du CAPES externe en 2010 à 14% en 2015. Les pourcentages les plus élevés concernent le CAPET : 21,9% en 2010, 27,2% en 2015 (CNESCO et Pierre Périer 2016).

la scolarité secondaire) ou très précoces (dès l'enfance). Ceux qui ont choisi leur métier par passion pour une discipline sont plus nombreux à déclarer un choix précoce de métier (55% contre 27% de ceux qui n'ont pas coché cet item)[80]. Inversement, ceux qui ont choisi leur métier pour l'autonomie professionnelle sont 68% à déclarer une décision tardive de devenir enseignant (contre 40% pour ceux qui n'ont pas coché cet item)[81]. Enfin, le moment du choix de métier est également corrélé à la discipline d'enseignement, les professeurs d'EPS, de langues, de lettres et des matières mathématiques et scientifiques sont ceux qui déclarent les choix les plus précoces[82].

[80] Chi2=5,09 ; p<0,05.
[81] Chi2=7,53 ; p<0,01.
[82] Chi2=29,60 ; p<0,001.

Tableau II-6. Moment du choix de métier en fonction du sexe

	Un homme	Une femme	Ensemble
Enfance	8	25	19
Scolarité secondaire	25	32	29
Etudes supérieures	48	33	38
Vie active	20	10	13
Total	100	100	100
N	40	72	112

Chi2=7,99 ; p<0,05

Lecture : 8% des hommes et 25% des femmes déclarent avoir choisi leur métier pendant l'enfance, contre 19% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-7. Moment du choix de métier en fonction de l'âge l'année 1 de l'enquête (%)

	22 à 25 ans	26 à 30 ans	30 à 47 ans	Ensemble
Enfance	25	16	7	19
Scolarité secondaire	47	16	7	29
Etudes supérieures	28	55	27	38
Vie active	0	14	60	13
Total	100	100	100	100
N	53	44	15	112

Chi2=23,75 ; p<0,001

Lecture : 25% des individus âgés de 22 à 25 ans, 16% des enquêtés âgés de 26 à 30 ans et 7% des individus âgés de 30 à 47 ans déclarent avoir choisi leur métier pendant l'enfance, contre 19% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Interrogés sur leurs projets de carrière[83], 51% des enquêtés déclarent vouloir passer la totalité de leur carrière dans le secondaire, un pourcentage nettement inférieur au chiffre de 68% indiqué par la DEPP pour les enseignants présentant une ancienneté de moins de cinq ans en 2008 (MEN-DEPP 2009)[84]. Les autres se partagent, avec un léger avantage pour les premiers, entre ceux qui envisagent d'autres expériences professionnelles (26%) et ceux qui espèrent une carrière universitaire (23%). Les femmes (60%) sont significativement plus nombreuses à envisager toute leur carrière dans l'enseignement (voir Tableau II-8). Les enfants

[83] Question : « Pensez-vous toujours rester enseignant dans le secondaire ? ». Choix de réponse (une seule réponse possible) : « 1. Oui. 2. Non, je souhaiterais enseigner dans le supérieur. 3. Non, je souhaiterais connaître d'autres expériences professionnelles. 4. Non, au terme de mon stage, je n'ai plus envie d'enseigner ».

[84] Nos répondants n'ont été interrogés sur ce point que l'année 1 de l'enquête. Il est donc possible que la différence avec le chiffre indiqué par la DEPP soit un effet de la différence d'ancienneté entre les populations interrogées. Elle pourrait aussi être liée aux origines sociales plus élevées de notre population d'enquête, qui pourraient s'accompagner, chez les individus, d'une vision plus souple de leur avenir professionnel.

d'enseignants sont les plus nombreux, non seulement à ne pas envisager toute leur carrière dans le secondaire mais à envisager également d'autres expériences professionnelles que l'enseignement (Voir Tableau II-9). Mais c'est avec le corps d'appartenance qu'on trouve la corrélation la plus forte et la plus significative. Les certifiés sont à la fois plus nombreux à envisager toute leur carrière dans le secondaire (55% contre 23% des agrégés) et à envisager d'autres expériences professionnelles (27% contre 15% chez les agrégés). Les agrégés voient surtout leur avenir dans le supérieur (62%). Notons enfin que ceux qui ont fait un choix de métier précoce sont également les plus nombreux à envisager l'ensemble de leur carrière dans le secondaire (69% contre 34% de ceux qui ont fait un choix tardif)[85]. Ceux qui ont choisi leur métier par passion pour une discipline sont les plus nombreux à envisager toute leur carrière dans l'enseignement secondaire (59% contre 23% de ceux qui n'ont pas choisi cet item)[86].

[85] Chi2=15,65 ; p<0,001.
[86] Chi2=9,08 ; p<0,01.

Tableau II-8. Projet de carrière et sexe (%)

	Hommes	Femmes	Ensemble
Rester dans le secondaire	35	60	51
Enseigner dans le supérieur	32	18	23
Connaître d'autres expériences	32	22	26
Total	100	100	100
N	40	72	112

Chi2=6,44 ; p<0,05

Lecture : 35% des hommes et 60% des femmes déclarent leur intention de rester enseignants du second degré pour l'ensemble de leur carrière professionnelle, contre 51% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-9. Projet de carrière et origine sociale enseignante du père ou de la mère (%)

	Père et mère non enseignants	Père ou mère enseignants	Ensemble
Rester dans le secondaire	58	25	51
Enseigner dans le supérieur.	20	33	23
Connaître d'autres expériences.	22	42	26
Total	100	100	100
N	88	24	112

Chi2=8,30 ; p<0,05

Lecture : 58% des individus dont aucun des deux parents n'est enseignants et 25% de ceux dont au moins un des deux parents est enseignant indiquent leur intention de rester enseignants du second degré pour l'ensemble de leur carrière professionnelle, contre 51% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

2.4 Enseigner en établissement difficile. Une perspective peu réjouissante mais progressivement apprivoisée

La perspective d'enseigner en établissement « difficile »[87], est majoritairement envisagée négativement la première année de l'enquête, puisque 56% des répondants ont peur ou expriment peu d'enthousiasme. Ce pourcentage, sans que les questions soient tout à fait comparables, est nettement plus élevé que celui, indiqué par Geay 2010, de 36% des néo-enseignants qui n'accepteraient pas d'enseigner en établissement difficile[88]. Cela pourrait s'expliquer par le fait que nos enquêtés sont conscients de la concentration importante de ces

[87] Question : « L'idée de travailler en établissement difficile l'an prochain… ». Choix de réponse (une seule réponse possible) : « 1. Vous fait peur. Vous préféreriez éviter. 2. Vous semble un défi intéressant à relever. 3. Ne vous enthousiasme pas, mais les établissements difficiles sont un passage obligé en début de carrière. 4. Vous semble la meilleure façon d'exercer votre mission ».

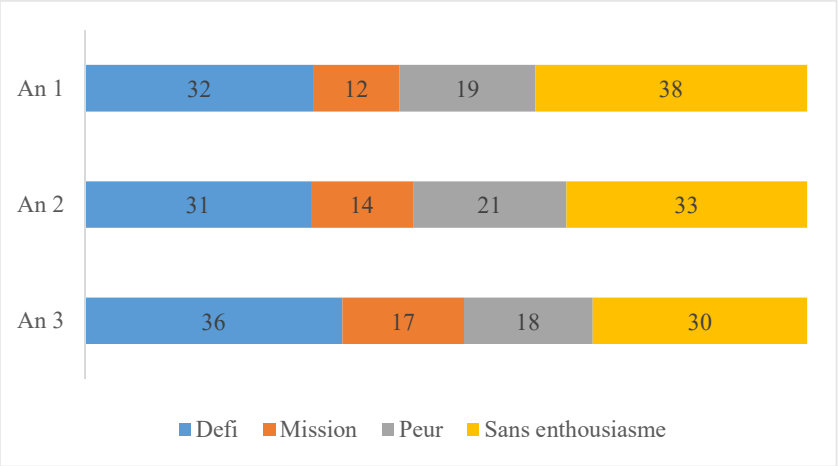
[88] La question posée dans l'enquête de Geay 2010 était « Accepteriez-vous dans les prochaines années de travailler en ZEP ou zone sensible ? ».

établissements dans les académies parisiennes, qu'ils pourront difficilement éviter en début de carrière (MEN-DEPP 2013b). Certes, les stagiaires des académies de province peuvent être affectés, après titularisation dans les académies les moins demandées, parmi lesquelles Versailles et Créteil. Mais le fait que nos répondants (originaires de province ou de l'Île-de-France), s'y trouvent déjà dès l'année de stage pourrait augmenter leur appréhension. Les répondants dont le père est enseignant sont les plus nombreux à envisager l'enseignement en établissement difficile en termes de mission (50% contre 9% chez ceux dont le père n'est pas enseignant) mais aussi à exprimer un sentiment de peur (25% contre 18% chez ceux dont le père n'est pas enseignant)[89]. Les non-enseignants (CPE et documentalistes) sont ceux qui expriment le ressenti le plus positif (80% contre 40% chez les enseignants)[90], sans doute en raison du caractère moins scolaire de leur fonction. Les répondants qui ont choisi leur métier par passion pour une discipline sont plus nombreux à appréhender, la première année, les établissements difficiles (64% contre 31% de ceux qui n'ont pas coché cet item), même si la corrélation s'affaiblit sur la durée[91]. C'est l'inverse pour ceux qui ont choisi leur métier au nom d'une mission d'éducation (63% contre 34% pour ceux qui n'ont pas coché cet item)[92].

L'appréhension des établissements difficiles est apprivoisée dans la durée (*cf.* graphique II-4). Dans les ressentis positifs, c'est l'idée d'un défi qui domine, le sens d'une mission auprès des publics difficiles ne concernant que moins de 20% des répondants. Cette évolution des représentations se fait dans un contexte où une part importante des enseignants est effectivement affectée, à partir de l'année de titularisation, dans des établissements classés « difficiles »[93].

[89] Chi2=13,59 ; p<0,01.
[90] Chi2=4,36 ; p<0,05.
[91] Année 1 : chi2=7,64 ; p<0,01. Année 3 : chi2=4,64 ; p<0,05.
[92] Chi2=7,65 ; p<0,01.
[93] La corrélation entre une affectation dans un établissement « difficile » et un ressenti positif à l'idée d'enseigner l'année suivante dans un établissement « difficile » se renforce les deux années suivantes. Année 1 : 35% de ceux qui expriment un ressenti positif à l'idée d'enseigner l'année suivante en établissement difficile sont effectivement affectés en établissement « difficile », contre un taux moyen d'affectation en établissement « difficile » de 26% (chi2=2,75 ; p>0,05). Année 3 : 64% de ceux qui expriment un ressenti positif à l'idée d'enseigner l'année suivante en établissement « difficile » sont effectivement affectés en établissement difficile, contre 48% d'affectations en établissement « difficile » en moyenne (chi2=13,42 ; p<0,01).

Graphique II-4 Ressenti face à la perspective d'enseigner en établissement difficile (%). N=112



Source : Enquête Débuter dans le métier.

2.5 La pédagogie comme qualité principale au service d'une définition individualiste et psychologisante de l'élève

La construction d'une nouvelle professionnalité enseignante à partir des années 1990 s'est faite autour d'une centralité de la pédagogie à la fois comme qualité spécifiquement professionnelle et comme la mise en œuvre de savoirs et de savoir-faire spécifiques. Cette conception s'impose contre le modèle de la leçon, dans lequel la pratique professionnelle était imbriquée dans la maîtrise des savoirs académiques (Lang 1999). Cette nouvelle conception de la professionnalité est majoritairement admise par les répondants de notre enquête.

En effet, 54% de nos répondants considèrent la pédagogie comme la première qualité professionnelle (et 19% comme la seconde)[94], loin devant les connaissances disciplinaires (15%) et le contact avec les élèves (12%). L'autorité (11%) et le charisme (8%) arrivent en dernier[95]. Autrement dit, nos répondants semblent acquis à un modèle de professionnalité qui fait passer les techniques de la transmission du savoir avant le savoir lui-même, avant ce qui relève des simples aspects relationnels et avant ce qui renvoie à un état passé de l'enseignement

[94] Question : « Pour vous, les qualités d'un bon professeur sont… Numérotez les réponses suivantes de 1 à 5 ». Réponses à numéroter : « L'autorité. La pédagogie. Le charisme. Un bon contact avec les élèves. Une bonne connaissance de sa discipline ».

[95] Geay 2010 indique un pourcentage proche (53%) de celui de notre enquête pour la pédagogie, mais le charisme occupe une place beaucoup plus importante dans les représentations des néo-enseignants de son enquête (35%). L'autorité trouve une place plus marginale, puisqu'elle n'est choisie que par 6% de ses enquêtés.

secondaire dans lequel la fonction de l'enseignant était investie de qualités institutionnelles (l'autorité) et innées (le charisme).

Les répondants qui ont placé la pédagogie, la connaissance de sa discipline, ou le contact en première position ont également, de manière statistiquement significative, placé une de ces trois qualités en deuxième position (voir Tableau II-10). Cela vient confirmer ce qui a été montré plus haut concernant les motifs de choix de métier : les répondants de notre enquête produisent une définition complète du métier qui conjugue les savoirs académiques et une professionnalité pédagogico-relationnelle.

Les enseignants qui ne reproduisent pas cette définition, parce qu'ils valorisent au contraire le charisme ou l'autorité, sont ceux qui ont choisi leur métier par reconversion professionnelle, les agrégés, ceux qui ont fait une classe préparatoire, ceux dont la mère appartient aux PCS supérieures et notamment ceux dont la mère est enseignante du secondaire ou du supérieur. Les mêmes, à l'exception des entrants tardifs dans le métier, et avec en plus, ceux qui ont fait leur choix de métier pendant ou à la fin de leurs études, valorisent les connaissances disciplinaires (voir Tableau II-11).

Tableau II-10. Définition des qualités professionnelles. Choix 2 des répondants en fonction de leur choix 1

	Pédagogie 1	Connaissance de sa discipline 1	Contact1	Autorité 1	Charisme 1	Ensemble
Pédagogie 2	0	**47****	**43***	25	44	19
Connaissance de sa discipline 2	32	0	29	42	33	28
Contact 2	**38***	29	0	25	22	29
Autorité 2	18	18	7	0	0	11
Charisme 2	12	6	21	8	0	13
Total	100	100	100	100	100	100
N	60	17	14	12	9	112

Lecture : 47% des répondants qui ont classé la connaissance par l'enseignant de sa discipline première qualité professionnelle ont classé la pédagogie au second rang de qualités professionnelles, contre 19% pour l'ensemble des répondants. Test du chi2 : *p<0,05 ; **p<0,01.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-11. Corrélations significatives entre la variable « Première qualité professionnelle » et différentes variables indépendantes

	Mère enseignante**	Mère PCS Sup**	Classe préparatoire*	Agrégés*	Choix de métier études supérieures*	Choix de métier vie active*	Ensemble
Pédagogie	46	34	37	31	51	33	54
Charisme/Autorité	29	29	34	38	7	47	19
Connaissance de sa discipline	25	29	20	31	21	13	15
Contact	0	9	9	0	21	7	12
Total	100	100	100	100	100	100	100
N	24	35	35	13	43	15	112

Lecture : 46% des répondant dont la mère est enseignante considèrent la pédagogie comme la première qualité d'un professeur, contre 54% pour l'ensemble des 112 répondants. Test du chi 2 : * p<0,05 ; ** p<0,01.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

La redéfinition depuis les années 1990 de la professionnalité enseignante s'appuie sur une centralité accordée à l'élève dans le système scolaire. La définition purement intellectuelle de l'élève comme récepteur de savoirs recule au profit d'une définition plus large qui prend également en compte son individualité, dans ses dimensions psychologique, affective, émotionnelle et expressive, sa place dans la communauté politique et son insertion socio-économique à venir (Barrère 2006a). De manière à analyser la façon dont les enseignants débutants s'approprient ces recompositions, on a demandé aux enquêtés d'indiquer, parmi un choix de cinq items, lequel correspondait le mieux à leur définition de l'élève[96]. 35% ont opté pour une définition intellectuelle de l'élève comme intelligence en formation. Les deux définitions plus psychologiques de l'élève comme individu (24%) ou plus spécifiquement comme enfant ou adolescent (23%) arrivaient en deuxième et troisième positions. Moins de 15% des répondants ont défini l'élève comme un citoyen et moins de 5% comme un futur actif.

Les répondants les plus jeunes accordent plus d'importance que les plus âgés à la définition de l'élève comme citoyen et comme enfant ou adolescent[97], au détriment de la définition intellectuelle, qui domine en revanche chez les enseignants âgés de 25 à 29 ans. Les répondants dont la mère appartient à une PCS supérieure, et notamment les enfants

[96] Question : « Pour vous, un élève, c'est avant tout… ». Choix de réponses (une seule réponse possible) : « 1. Un enfant ou un adolescent, qu'il faut aider à grandir. 2. Une intelligence en formation, qu'il faut aider à se construire. 3. Un citoyen, qu'il faut éduquer. 4. Un individu, qu'il faut aider à s'épanouir. 5. Un futur actif, qu'il faut préparer au monde du travail ».

[97] Ces deux traits pourraient s'expliquer, pour l'un, par la centralité croissante que prend, à partir des années 1990, la question de la citoyenneté à l'école, notamment dans l'enseignement de l'éducation civique (Bergougnioux 2006), et pour l'autre, par la proximité temporelle encore forte, chez cette catégorie de répondants, de l'adolescence.

d'enseignantes, placent la définition de l'élève comme enfant ou adolescent nettement avant les autres et accordent beaucoup moins d'importance que les autres répondants à la définition intellectuelle. Cela peut paraître surprenant quand on sait que ces mêmes répondants valorisent particulièrement chez le professeur la bonne connaissance de sa discipline. Les enquêtés semblent ainsi placer sur des plans différents ce qui définit l'excellence professionnelle, le sujet auquel elle s'adresse (élève, individu, enfant, citoyen, futur actif) et les finalités de l'exercice professionnel (développement intellectuel ou personnel, citoyenneté, insertion socio-économique). Les agrégés, qui choisissent nettement plus souvent que les certifiés la définition intellectuelle, ne sélectionnent, comme autre item, que la définition de l'élève comme enfant, ce qui renforce encore l'idée que la définition du métier se construit, y compris pour ceux qui entretiennent le rapport le plus central au savoir, dans l'appropriation d'un état nouveau de l'institution scolaire dans lequel la dimension psychologique et relationnelle est devenue incontournable (voir Tableau II-12). Notons néanmoins que la corrélation la plus forte et la plus significative entre la définition de l'élève et une autre variable est la discipline d'enseignement[98]. Par exemple, les enseignants des matières technologiques sont nettement plus nombreux que la moyenne à considérer l'élève comme un futur actif et les CPE et les documentalistes comme un futur citoyen. La discipline d'enseignement, parce qu'elle circonscrit des contenus à transmettre et des manières de les transmettre, traduit plus nettement le rapport des enseignants aux finalités de l'école que leurs dispositions individuelles (origines sociale, âge, corps) prises séparément (*cf. infra*, Chapitre VIII).

[98] Chi2=115,68 ; p<0,001

Tableau II-12. Corrélations significatives entre la variable « Définition de l'élève » et différentes variables indépendantes

	Moins de 25 ans*	25-29 ans*	Mère PCS Sup*	Mère enseignante*	Agrégés*	Ensemble
Un futur actif	6	2	9	10	0	4
Un citoyen	19	11	11	15	0	13
Un enfant	35	15	37	45	31	23
Un individu	26	29	20	10	0	24
Une intelligence	13	43	23	20	69	35
Total	100	100	100	100	100	100
N	31	65	35	20	13	112

Lecture : 6% des moins de 25 ans définissent l'élève comme un futur actif, contre 4% pour l'ensemble des 112 répondants. * : p<0,05 au test du chi2.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

3. S'engager, avec d'autres, dans un métier dévalorisé et dans une école « en crise »

Les enseignants de notre enquête entrent dans une institution « en crise » et dans un métier en pleine redéfinition. Ils y entrent principalement parce qu'ils entretiennent un rapport étroit à une discipline d'enseignement, que ce rapport se soit construit précocement dans un rapport plus global à l'école ou plus tard, à l'université. Si une partie importante d'entre eux se considèrent simplement de passage dans le secondaire, leurs motivations principalement intrinsèques de choix de métier s'accompagnent d'un engagement dans la tâche que traduisent, selon les conceptions du métier, leurs réticences ou leurs enthousiasmes à l'égard des établissements « difficiles » et leur définition d'une professionnalité majoritairement orientée vers la pédagogie.

Dans la perspective de notre recherche, qui est celle de la politisation ordinaire des comportements professionnels et de la place qu'y prennent les processus de socialisation, il importe maintenant de situer ces représentations du métier dans une éthique individuelle professionnelle qui permette de situer le métier dans une appréhension plus large par les individus de la vie en société. Il importe également de replacer ces représentations professionnelles dans leur cadre concret de réalisation : celui de l'établissement et des sociabilités professionnelles qui y sont à l'œuvre et celui de la société et de la place et du sens qu'elle accorde à la fonction d'enseignant.

3.1 Des valeurs centrées sur le savoir, l'esprit critique et l'individualisme

De manière à replacer les représentations individuelles du métier dans un ensemble plus large de représentations de la fonction socialisatrice de l'école, les répondants ont été interrogés sur les valeurs professionnelles qu'il leur tenait le plus à cœur de transmettre[99].

Il ne s'agit pas ici de présupposer une primauté des idéologies ou des principes sur les valeurs proclamées par les individus et encore moins une quelconque efficacité de ces valeurs sur leurs actions, qu'il s'agisse de la pratique professionnelle ou des comportements politiques. Notre ambition est seulement d'intégrer les représentations éthiques dans une analyse plus large

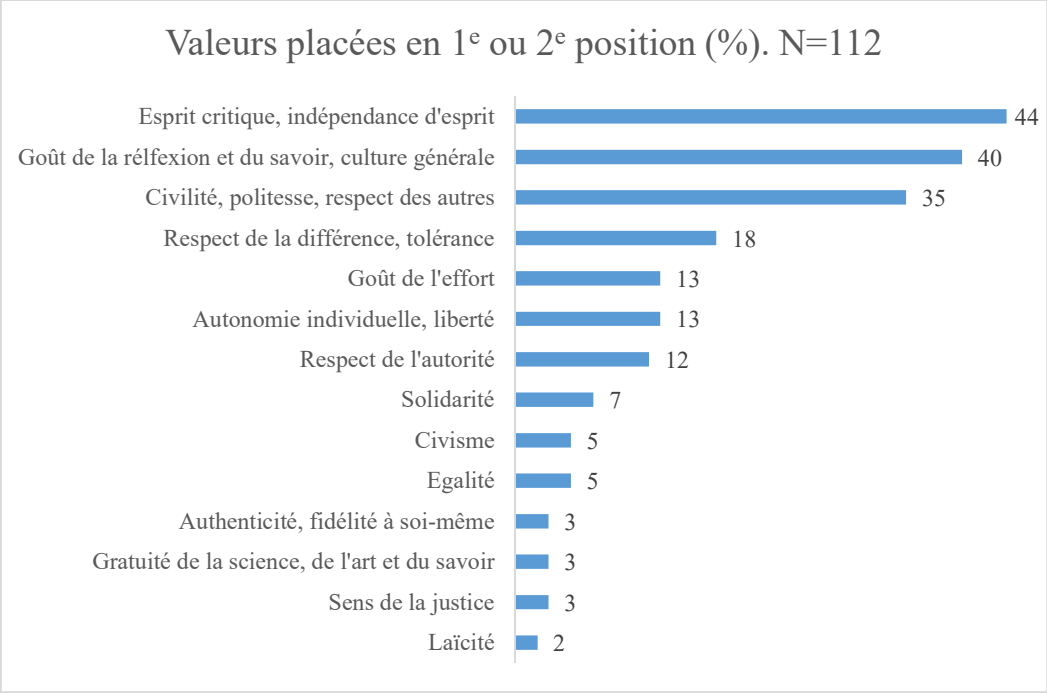
[99] Question : « Parmi les valeurs suivantes, lesquelles vous tient-il le plus à cœur de transmettre à vos élèves ».

des dispositions des individus à leur entrée dans le métier (Caveng et al. 2018). Nous faisons l'hypothèse qu'au même titre, par exemple, que leur définition préalable de l'élève ou que la hiérarchisation qu'ils proposent des qualités professionnelles, les valeurs proclamées par les individus permettent, d'une part, de définir leurs représentations de l'école et du métier enseignant, et d'autre part d'associer leurs comportements dans l'espace professionnel, notamment en rapport avec l'action collective, à la définition qu'ils donnent de ce que doit être la Cité idéale. Ces représentations et ces comportements sont eux-mêmes interprétés, selon l'hypothèse générale qui oriente ce travail, comme le produit de socialisations emboîtées qui ne renvoient pas seulement aux origines, mais également à la trajectoire sociale des individus.

Le questionnaire de la première année d'enquête donnait le choix entre 14 valeurs, parmi lesquelles ils devaient indiquer la première, la deuxième et la troisième plus importantes. Ils devaient ensuite procéder de même à partir d'une liste de 12 objets pour y désigner les trois qui étaient les plus opposés à leurs valeurs et qu'on appellera, par commodité, des « anti-valeurs »[100]. Pour tenir compte de la faible taille de la population d'enquête, les valeurs ou les anti-valeurs placées en première ou en deuxième position ont été codées 1 et les autres 0 (voir graphiques II-5 et II-6).

[100] Question : « Parmi les mots ou groupes de mots suivants, quels sont ceux qui se situent le plus franchement à l'opposé de vos valeurs ? ».

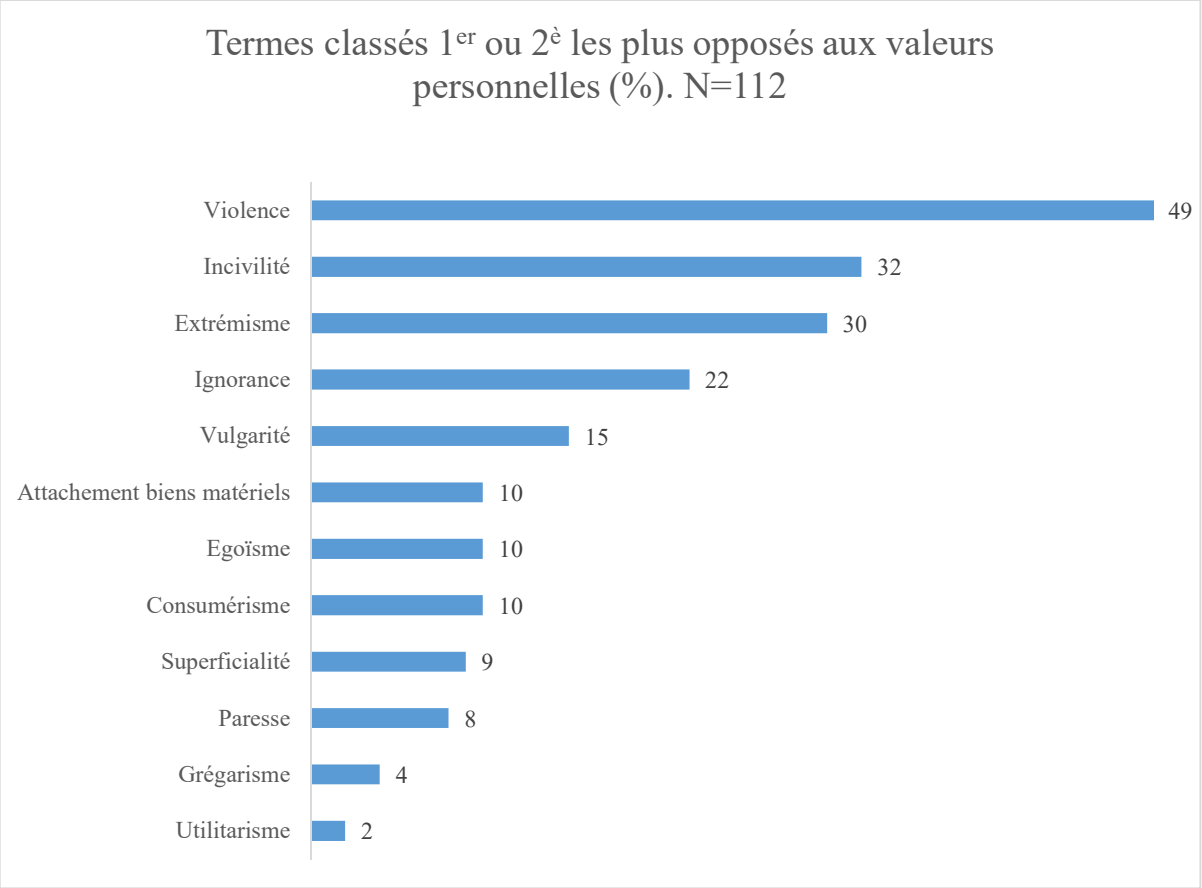
Graphique II-5. Les valeurs professionnelles des individus



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Les valeurs les plus choisies sont « Esprit critique, indépendance d'esprit », « Goût de la réflexion et du savoir, culture générale », « Civilité, politesse, respect des autres ». Les fréquences esquissent un portait des stagiaires dont les principaux traits sont : un attachement intellectuel et individualiste au savoir, qui place au premier plan la capacité de l'individu à se construire sa culture et ses opinions dans un monde où les individus vivent en harmonie les uns avec les autres ; un individualisme humaniste, plus social et politique que psychologique (la valeur d' « Authenticité, fidélité à soi-même », recueille très peu de suffrages), encore accentué par l'attachement au « Goût de l'effort » (qui place entre les mains de chacun la responsabilité de ses achèvements) et l'importance du respect de la différence ; une priorité donnée à la capacité individuelle à s'orienter dans le réel, qui passe avant les principes prédéfinis. A part le respect de l'autorité et la solidarité, tous les autres principes, qu'ils soient potentiellement clivants (Egalité, Sens de la justice, Laïcité) ou non (Civisme) sont marginaux dans les choix. Les valeurs qu'il s'agit de transmettre aux élèves semblent construire des individus autonomes, capables de trouver en eux-mêmes (et non dans des principes prédéfinis) le principe de leurs jugements et de leur action.

Graphique II-6. A l'opposé des valeurs professionnelles des individus



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Les antivaleurs les plus souvent sélectionnées sont la violence, l'incivilité et l'extrémisme. Les fréquences confirment le portait esquissé par les réponses concernant les valeurs. Valeurs et anti-valeurs mettent en avant la communauté civile des individus et rejettent ce qui peut en menacer l'unité formelle (violence, extrémisme, incivilité). On note également une pré-socialisation aux valeurs du groupe professionnel marquée par l'attachement au savoir, la dénonciation de l'ignorance et de la paresse. Néanmoins, les tris croisés des valeurs et des anti-valeurs les unes avec les autres révèlent, derrière ce portrait général du groupe, des perceptions différentes du rôle de l'école. Deux pôles semblent orienter ces perceptions, selon qu'elles soient davantage centrées sur l'émancipation individuelle ou sur la dimension proprement intellectuelle du savoir.

La valeur « Esprit critique, indépendance d'esprit » est corrélée négativement aux valeurs « Civilité, politesse, respect des autres », « Goût de l'effort » et « Respect de l'autorité ». En revanche, elle est corrélée positivement au refus de l'ignorance et de la vulgarité. Le choix de

la valeur Esprit critique semble donc renvoyer à la fois à une posture de distinction socio-culturelle et à un attachement à une émancipation par le savoir tout en se démarquant d'une conception traditionnelle de l'école et d'une conception uniquement fondée sur la civilité de l'ordre social.

La valeur Esprit critique est davantage choisie par les répondants âgés de 25 à 30 ans[101] et par ceux qui déclarent avoir choisi leur métier au nom d'une mission d'éducation[102]. Cette variable est fortement corrélée à la discipline d'enseignement, les CPE, documentalistes et professeurs de lettres étant les plus nombreux à la choisir (voir Tableau II-13).

Tableau II-13. Choix de la variable « Esprit critique » par discipline

	Arts	CPE	Doc	EPS	HG+SES	Langues	Lettres	Mat. techno	Maths/ Sciences	Ensemble
Non	80	33	29	100	57	72	0	83	61	56
Oui	20	67	71	0	43	28	100	17	39	44
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
n	5	3	7	9	21	18	15	6	28	112

Chi2=34,14 ; p<0,001.

Lecture : 80% des professeurs des matières artistiques n'ont pas choisi la valeur « Esprit critique », contre 56% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

La valeur « Goût de la réflexion et du savoir, culture générale » est négativement corrélée aux valeurs « Respect de la différence, tolérance », « Autonomie individuelle, liberté » et « Solidarité » ainsi qu'à l'antivaleur « Violence ». Le choix de cette valeur renvoie donc à une représentation fortement intellectualisée de l'école, à l'écart des problématiques de type socio-politique. Elle a davantage été cochée par les répondants qui ont choisi leur métier au moment des études supérieures[103] et ceux qui définissent l'élève comme un futur actif ou comme une intelligence en construction[104]. Elle est négativement corrélée avec un choix de métier par goût du contact avec les jeunes[105].

[101] Chi2=7,00 ; p<0,05.
[102] Chi2=5,59 ; p<0,05.
[103] Chi2=9,17 ; p<0,05.
[104] Chi2=11,48 ; p<0,05.
[105] Chi2=7,23 ; p<0,01.

La valeur « Respect de la différence, tolérance », est positivement corrélée au refus de l'égoïsme[106], tandis que la valeur « Civilité, politesse, respect des autres » est négativement corrélée au refus de l'« Attachement démesuré aux bien matériels »[107], ce qui confirme la polarisation des réponses selon l'attachement à une vision de l'école plus ou moins socio-politique ou plus ou moins fondée sur la seule civilité. Le choix « Respect de la différence, tolérance » est néanmoins corrélé à une définition individualiste (« Un individu qu'il faut aider à s'épanouir », « Un enfant ou un adolescent qu'il faut aider à grandir ») de l'élève[108].

Les recherches consacrées aux générations d'enseignants recrutées depuis les années 2000 insistent sur leur rapport plus distancié, plus individualiste et plus pragmatique aux institutions, à l'action collective, aux syndicats, à la fonction sociale de l'école et à leur propre métier. Ces recompositions sont souvent renvoyées à une individualisation diffuse et généralisée des comportements sociaux, que Bertrand Geay propose d'analyser plus précisément à partir de la prise en compte à la fois des dispositions des individus qui entrent dans le métier et de la rencontre avec un contexte institutionnel qui est celui de la formation professionnelle et du premier poste. La transformation des propriétés sociales des individus (des trajectoires moins souvent promotionnelles que celles de leurs prédécesseurs, moins d'affiliations précoces dans des mouvements de jeunesse) donne lieu à une transformation des représentations qu'ils ont de l'institution. Sans remettre en question les règles du jeu institutionnel, les nouveaux entrants dans le métier n'en reconnaissent néanmoins pas les modes internes de légitimation et sont sceptiques à l'égard de l'école comme instrument de promotion et d'égalisation sociale. Attachés aux traditions politiques de leur profession, ils sont néanmoins rétifs à l'affiliation. De la manière dont les individus décrivent l'existence qu'ils aimeraient mener ressort un mode de vie marqué par sa distance tout aussi bien aux valeurs de marché qu'aux grands projets collectifs et attaché à la préservation d'espaces personnels de culture et de sociabilité. Cette forme d'individualisme « peut […] apparaître en homologie avec les nécessités supposées de la mise en concurrence des maîtres et des établissements, de la mesure et de la rétribution financière des performances individuelles, de l'abandon des régulations politiques du système d'enseignement, […] prendre la forme d'un personnalisme éducatif, plaçant l'autonomie de l'enfant au-delà de toute autre considération, au risque de creuser un

[106] Chi2=11,19 ; p<0,01.
[107] Chi2=6,52 ; p<0,05.
[108] Chi2=11,00 ; p<0,05.

peu plus les inégalités face aux savoirs ». Mais c'est sur cette même forme d'individualisme que s'appuient les mobilisations enseignantes qui, depuis la fin des années 1990, s'opposent à cette « nouvelle doxa éducative » (Geay 2010, 89).

Les réponses de nos enquêtés, sans qu'on puisse tout à fait comparer les deux enquêtes, concordent avec ce portrait et le complètent : sur un fond général individualiste, elles opposent les individus qui font de l'école le lieu de construction d'une société pacifiée à ceux qui y voient un espace d'émancipation des individus qui peut prendre un sens socio-politique, les individus qui considèrent l'école avant tout comme un lieu de savoir et ceux qui la considèrent comme un espace où se construit une société solidaire et tolérante.

Les écarts que nous venons de souligner au sein de notre population d'enquête, mais aussi vis-à-vis de la génération précédente appellent une question centrale dans la nouvelle définition de la professionnalité : celle de la collégialité. Comment ces représentations différentes du métier cohabitent-elles dans un espace professionnel commun, celui de l'établissement ?

3.2 Travailler avec les collègues, un vœu pieux ?

La collégialité occupe une place importante dans la définition de la professionnalité issue de la rationalisation pédagogique des années 1990 et de l'affirmation de la centralité de l'établissement et de la communauté pédagogique (Lang 1999; Guibert et Troger 2012). Pourtant, en France, en comparaison avec d'autres pays (MEN-DEPP 2014c), le métier d'enseignant reste « un métier solitaire » (78% des enseignants déclarant ne jamais observer le travail de leurs collègues en classe) et centré sur la classe (enseignement, préparation des cours, correction des copies). De leur côté, les répondants de notre enquête intègrent bien la nécessité du travail collégial dans leurs conceptions du métier, mais ils doivent surmonter les difficultés contextuelles qui compliquent sa mise en œuvre.

Les chercheurs ont montré que le travail en équipe rencontre des résistances importantes chez les enseignants les plus âgés (Llobet 2011a) et peine à s'institutionnaliser, son moteur principal restant les affinités interpersonnelles, sur un fond plus général de refus par les enseignants des nouveaux modes de management participatif impulsés par l'institution, marqués notamment par la multiplication des réunions et l'intrusion pédagogique du chef d'établissement (Barrère 2017). L'interdisciplinarité est perçue comme une injonction

institutionnelle, y compris chez les « nouveaux enseignants » (Rayou et van Zanten 2004). Malgré tout, les études ont souligné, chez les enseignants recrutés depuis les années 1990, une sociabilité de classe d'âge fondée sur un mode et des conditions de vie (« expatriation » liée à des débuts de carrière hors de la région d'origine, célibat et absence de vie de famille) et des loisirs communs, qui s'oppose, chez les enseignants plus âgés, à une sociabilité assise sur des affinités politiques et pédagogiques. Les jeunes enseignants, plus souvent affectés dans les « établissements difficiles », pratiquent aussi davantage la forme de « collégialité spontanée » qu'Anne Barrère (2017) oppose à la « collégialité contrainte » qui marque des établissements moins « difficiles », accueillant des enseignants plus expérimentés ou des établissements qui connaissent des situations de tensions fortes entre les chefs d'établissements et les professeurs. L'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008 confirme la pratique plus importante du travail en équipe dans les établissements difficiles, où il est fortement sollicité, voire impulsé par les chefs d'établissements, qui peuvent même s'y investir. La collégialité se heurte néanmoins à la forte tradition de cloisonnement corporatif et fonctionnel de l'enseignement secondaire, qui explique que le travail se construise, y compris dans les établissements difficiles, sur une séparation, entre personnels d'enseignement et personnels d'éducation, de santé et d'orientation et sur des processus de délégation en chaîne du « sale boulot » d'éducation et de discipline (van Zanten 2012). Malgré tout, les nouvelles générations d'enseignants acceptent mieux le travail de projet qui implique de sortir du « huis clos » de la classe, voire, pour les enseignants recrutés dans les années 2000, la fonction d'impulsion éducative du chef d'établissement (Llobet 2011a).

Dans notre enquête, à la question « L'enseignant, travaille mieux… 1. Seul. 2. En équipe ? », seuls 16% des enquêtés répondent « Seul » la première année[109]. Ils ne sont plus que 12% l'année 3, ce qui montre en plus une forme d'apprivoisement progressif de la collégialité. Les enquêtés qui valorisent le charisme comme première qualité professionnelle sont 56% la première année de l'enquête à préférer travailler seuls[110], avant ceux qui sont passés par une CPGE (31%)[111]. Néanmoins, l'année 3, les premiers préfèrent tous le travail en équipe et les seconds se sont plus que 12% à préférer le travail solitaire. De la même manière, la corrélation

[109] Geay 2010 relève le même pourcentage.
[110] Chi2=8,32 ; p<0,01.
[111] Chi2=7,32 ; p<0,01.

forte entre discipline d'enseignement et attitude par rapport au travail en équipe s'affaiblit sur la durée de l'enquête[112].

Ce que ces évolutions montrent en creux, c'est que l'attitude des individus par rapport au travail en équipe l'année de stage est tout autant une question situationnelle d'isolement des stagiaires au sein des établissements[113] qu'une question subjective de représentations du métier, qui évoluent au contact de sa pratique réelle. Les enquêtes soulignent le fait que le groupe des pairs, pendant l'année de stage, est un espace d'échanges de ressources et de pratiques pédagogiques (Rayou et van Zanten 2004). Néanmoins, on sait aussi que les enseignants débutants se tiennent en retrait, pendant les cinq premières années, de la préparation collégiale de séquences d'enseignement et d'exercices pour la classe, les échanges avec les collègues se centrant avant tout sur les questions de pédagogie. Mais « au fil du temps, les enseignants du secondaire échangent moins sur la pédagogie et se mobilisent davantage sur une diversité de pratiques concrètes. Des liens de confiance se tissent et offrent des opportunités d'échanges à des professeurs débutants en quête de conseils sur le métier, y compris auprès des plus anciens dans la carrière » (Périer 2014). « Faire ses classes », c'est aussi trouver progressivement sa place dans l'établissement : au bout de trois années de carrière, les professeurs « rassurés » (qui forment les trois-quarts des enquêtés de (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008), « qui se sentent plutôt bien dans leur profession » et « confiants dans leur avenir professionnel », sont ceux qui déclarent avoir de meilleures relations professionnelles avec leurs collègues, avoir pu travailler en équipe et avoir pris des responsabilités dans l'établissement. L'insertion dans l'établissement se fait à partir de « cercles de ressources relationnelles » plus ou moins proches de l'enseignant débutant : les enseignants d'une même discipline, du même âge ou d'une même classe pour le premier cercle, professeurs d'autres disciplines ou plus âgés et CPE pour le deuxième cercle, agents à qui interviennent de manière exceptionnelle (chef d'établissement, surveillants) pour le troisième cercle (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008). Nos entretiens confirment la place encore réduite du travail en équipe dans les pratiques professionnelles de nos enquêtés en début de carrière. Dans la mesure où le travail en équipe implique des situations fortement

[112] Année 1 : chi2=28,43 ; p<0,05. Année 2 : chi 2=16,75 ; p>0,05.
[113] On constate aussi, les années 2 et 3, que les enseignants qui ne sont pas en poste fixe déclarent moins souvent une préférence pour le travail en équipe (p>0,05).

contextualisées, on réservera à un passage ultérieur, consacré aux établissements difficiles (*cf. infra*, Chapitre IV-3) la description des pratiques évoquées dans les entretiens.

Nos propres observations ethnographiques, menées en amont de notre enquête longitudinale (*cf. supra*, Chapitre I-2), montrent que, bien qu'ils ne se recoupent pas totalement, le travail en équipe et la convivialité professionnelle sont étroitement liés et fortement perméables. Prenant pour cadre central l'espace de la salle des professeurs, les sociabilités professionnelles ordinaires s'exercent également dans d'autres espaces plus ou moins institutionnels comme la cantine, la salle destinée aux enseignants qui apportent leur déjeuner, les salles de « labo » où les enseignants d'une (histoire-géographie ou éducation physique et sportive) ou plusieurs disciplines (langues vivantes ou disciplines scientifiques et expérimentales) stockent et préparent leur matériel pédagogique (cartes, DVD, tubes et pipettes, ballons, maillots sportifs et autres agrès), mais aussi certains lieux de passage (couloirs, portes, toilettes, salle de reprographie, porche des fumeurs) ou de travail (bibliothèque des professeurs, dans les établissements les plus anciens). Ces espaces de sociabilité sont à la fois des espaces communs et des espaces de fragmentation et de recomposition des interactions et des relations des membres du groupe (Dutercq 1993) en fonction de logiques diverses de proximité, d'indifférence, d'évitement ou d'hostilité qui sont à la fois professionnelles (un projet ou une classe en commun, l'enseignement d'une même discipline, l'implication dans le conseil d'administration, dans l'action syndicale) et plus personnelles (affinités d'âge, de situation familiale, de goûts culturels, de loisirs). Il n'est pas jusqu'à la zone de résidence (plus ou moins proche de l'établissement) et l'itinéraire et moyen de transport empruntés qui ne contribuent à ces sociabilités locales qui, par leur caractère inévitable, forment une dimension incontournable de l'exercice professionnel. Un lien existe entre l'isolement professionnel et la difficulté, en début de carrière, à apprivoiser le métier (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008). Les débuts de carrière sont à la fois un moment d'apprentissage de cette convivialité professionnelle et un moment de tension entre des formes d'isolement liées à la précarité du statut de stagiaire ou de TZR, un sentiment d'illégitimité lié à l'inexpérience, un sentiment de décalage lié à l'âge ou à la génération et le besoin de soutien et de réassurance professionnelle. Le désajustement relationnel durable est corrélé à l'échec professionnel comme le montre la typologie établie dans l'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert 2008. Les 14% de leurs enquêtés qui n'ont pas, au bout de cinq années d'exercice « dépassé les dispositions initiales », bien que satisfaits de

leurs conditions de travail, sont en difficultés relationnelles avec l'ensemble des acteurs de l'établissement, élèves et collègues.

Prenant acte de cette centralité des relations professionnelles ordinaires, nous avons interrogé nos enquêtés, l'année de leur stage, sur leurs relations avec leurs collègues. La quasi-totalité de nos répondants (93%) décrivent, dans le questionnaire de l'année 1, leurs relations avec les collègues comme « cordiales ». Un répondant seulement les présente comme « mauvaises » et sept comme « inexistantes ». Le fait de déclarer des relations autres que cordiales avec les collègues renvoie à une forme d'isolement professionnel, qui se marque par le fait que six des huit individus concernés estiment que la formation professionnelle ne leur donne pas les clés pour s'intégrer dans leur établissement, trois déclarent des difficultés de communication avec leur tuteur et trois autres qu'il ne sait pas répondre à leurs interrogations.

« La question d'un écart de professionnalité entre les générations d'enseignants est considérée par la plupart des professeurs comme une évidence. Autrement dit, un point d'accord traverse l'ensemble des générations de professeurs, (pré- puis post-IUFM), c'est qu'il existe un « fossé de générations » » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008). La dimension spécifiquement générationnelle des relations professionnelles était prise en compte dans le questionnaire de l'année 1, où l'on demandait à nos enquêtés s'ils ressentaient une différence avec leurs collègues plus expérimentés. Peu nombreux à se sentir isolés, ils étaient en revanche 89% à indiquer ressentir une différence[114]. Il est peu surprenant de constater que, chez des enseignants débutants, particulièrement soucieux de tenir leurs classes, c'est le rapport aux élèves (réponse choisie par 61% des répondants) et la façon de faire cours (48%), deux choix de réponses fortement corrélés[115], qui cristallisent les différences de perception du métier. Les différences liées à la perception du groupe professionnel et des transformations de l'école viennent après : près de la moitié des répondants (49%) ont signalé une différence dans le rapport au groupe professionnel, moins de la moitié ressentent une différence dans le rapport aux politiques publiques (41%) et près d'un-tiers (32%) dans le rapport au groupe syndical.

[114] Question : « Percevez-vous une différence avec les enseignants plus expérimentés ? ». Choix de réponse (plusieurs réponses possibles) : « 1. Non. 2. Oui, en ce qui concerne le rapport au groupe professionnel enseignant. 3. Oui, en ce qui concerne le rapport aux organisations syndicales. 4. Oui, en ce qui concerne la façon de faire cours. 5. Oui, en ce qui concerne le rapport aux élèves. 6. Oui, en ce qui concerne le rapport aux politiques publiques d'éducation et au changement dans le système scolaire ».

[115] 66% de ceux qui ont coché la première ont coché la deuxième. $Chi2=20,57$; $p<0,001$.

Ce qui peut paraître plus surprenant, c'est que les différences ressenties ne semblent pas renvoyer au refus par les plus expérimentés des transformations de l'école et de ses publics. Nous nous attendions à trouver chez nos enquêtés un rejet de l'attachement, chez leurs aînés, à une conception traditionnelle de l'école qui renverrait à un temps antérieur à l'entreprise institutionnelle de professionnalisation du métier d'enseignant du second degré (Lang 1999) et aux transformations du métier en relation avec la massification scolaire de la seconde moitié du XX^{e} s (Hirschhorn 1993). Pour le dire simplement, nous pension que nos enquêtés, au profil proche de celui des « nouveaux enseignants » (*cf. supra*, Chapitre II-2), se démarqueraient des conceptions datées de leurs aînés. Or nous constatons l'inverse. C'est chez les enseignants qui placent le contact avec les élèves en tête des qualités professionnelles qu'on trouve le moins de débutants qui déclarent ressentir une différence avec les enseignants plus âgés et chez les débutants attachés au charisme et à l'autorité ainsi qu'à la bonne maîtrise des connaissances disciplinaires, qu'on trouve le plus d'enseignants qui déclarent ressentir une différence avec leurs collègues plus expérimentés pour ce qui est du rapport aux élèves. On retrouve le même type de corrélation entre le choix de la réponse « Oui, [je ressens une différence] dans la façon de faire cours » et les préférences pédagogiques (pédagogie, maîtrise des connaissances, contact avec les élèves, autorité, charisme). Notons que l'ensemble des six répondants qui déclarent avoir choisi l'enseignement parce qu'aucun autre métier ne les attirait ont indiqué ressentir une différence avec les collègues plus expérimentés dans la manière de faire cours[116]. Enfin, les enseignants qui ont indiqué ressentir une différence dans le rapport aux élèves sont aussi ceux qui envisagent avec appréhension l'enseignement en établissement difficile[117]. Une partie des enseignants débutants de notre enquête semblent, contrairement à notre hypothèse de départ, déplorer le fait que leurs collègues plus expérimentés adhèrent à une conception rénovée de l'école et de leur métier (voir Tableaux II-14 et II-15).

[116] Chi2=4,79 ; p<0,05.
[117] 44 des 63 des enseignants qui appréhendent les établissements difficiles ressentent une différence avec les enseignants plus âgés en ce qui concerne le rapport avec les élèves (chi2=4,20 ; p<0,05).

Tableau II-14. Ressentir une différence avec les collègues plus expérimentés dans le rapport aux élèves, en fonction de la préférence pédagogique

	Charisme/Autorité	Connaissances	Contact	Pédagogie	Ensemble
Non	29	24	71	40	39
Oui	71	76	29	60	61
Total	100	100	100	100	100
n	21	17	14	60	112

Chi2=8,86 ; p<0,05.

Lecture : 29% des individus qui ont placé le charisme ou l'autorité en tête des qualités professionnelles ne ressentent pas de différence avec leurs collègues plus expérimentés en ce qui concerne le rapport aux élèves, contre 39% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau II-15. Ressentir une différence avec les collègues plus expérimentés dans la façon de faire cours, en fonction de la préférence pédagogique

	Charisme/Autorité	Connaissances	Contact	Pédagogie	Ensemble
Non	48	35	79	52	52
Oui	52	65	21	48	48
Total	100	100	100	100	100
n	21	17	14	60	112

Chi2=6,02 ; p>0,05.

Lecture : 48% des individus qui ont placé le charisme ou l'autorité en tête des qualités professionnelles ne ressentent pas de différence avec leurs collègues plus expérimentés en ce qui concerne le rapport aux élèves, contre 52% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

On trouve par ailleurs une corrélation significative entre le fait de ressentir une différence avec les collègues plus expérimentés dans le rapport aux élèves et le fait d'indiquer des difficultés avec son tuteur, quel que soit le motif (disponibilité insuffisante[118], difficultés de communication[119], différences de méthode[120], incapacité du tuteur à répondre aux interrogations de son stagiaire[121]). Ces corrélations pourraient renvoyer aux difficultés spécifiques des débuts de carrière. Néanmoins, on constate que les 15 répondants qui indiquent à la fois une différence dans le rapport aux élèves et des difficultés avec un tuteur non disponible valorisent plus que la moyenne l'autorité et la pédagogie. Les 12 qui indiquent une différence dans le rapport aux élèves et des difficultés en raison des différences de méthodes valorisent le charisme et la pédagogie. Les 10 qui indiquent une différence dans le rapport aux élèves et des difficultés avec un tuteur qui ne répond pas à leurs interrogations valorisent plus que la moyenne les connaissances et la pédagogie. Les neuf répondants qui indiquent une différence dans le

[118] Chi2=9,94 ; p<0,01.
[119] Chi2=6,87 ; p<0,05.
[120] Chi2=9,47 ; p<0,01.
[121] Chi2=10,31 ; p<0,01.

rapport aux élèves et des difficultés de communication avec le tuteur placent plus souvent que la moyenne le charisme, les connaissances et la pédagogie en tête des qualités professionnelles. Ce qui ressort de ces corrélations, c'est que lorsque la distance ressentie aux enseignants expérimentés dans le rapport aux élèves croise des difficultés avec le tuteur, cette difficulté est, chez une partie des nouveaux enseignants, attribuable à une vision du métier devenue atypique depuis l'entreprise institutionnelle de professionnalisation du corps enseignant à partir des années 1990. Rappelons que les « nouveaux » que sont les débutants sont formés par des « anciens » qui sont choisis par l'institution parce qu'ils incarnent à la fois l'expérience et un certain modèle de compétence professionnelle (Chapoulie 1979) qui est celui que l'institution cherche à valoriser et que, plus généralement, « beaucoup des actuels anciens, pour survivre les premières années ont dû, par tâtonnements successifs, s'inventer une posture pédagogique qu'aucun IUFM ne pouvait leur transmettre. Ce sont ces mêmes professeurs qui ont été sollicités, sur le terrain, pour former les nouveaux venus comme tuteurs, conseillers pédagogiques, formateurs dans les IUFM » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008).

La question du rapport de nos enquêtés à leurs collègues plus expérimentés se révèle donc plus complexe que ce que nous permettaient d'envisager les enquêtes récentes. Patrick Rayou et Agnès van Zanten insistaient sur la dénonciation par la nouvelle génération d'enseignants de la « posture » professionnelle de leurs aînés, décrits comme aigris, tournés vers le passé, ne s'impliquant pas dans les projets, ne pensant qu'au week-end et aux vacances et comme ayant des rapports dépassés à l'autorité et à la pédagogie (Rayou et van Zanten 2004), ces clivages générationnels se traduisant davantage par des attitudes d'évitement que par des conflits ouverts. Aurélie Llobet fait référence au même type de distanciation à l'égard de la génération précédentes lorsqu'elle décrit également les enseignants recrutés dans les années 1990 comme « [refusant] de tomber dans la complainte et [estimant] devoir prendre en charge les élèves « tels qu'ils sont » » (Llobet 2011a). On retrouve bien, dans nos entretiens, cette volonté chez nos enquêtés de se démarquer de leurs aînés, « fatigués », « essoufflés », qui « n'y croient plus du tout », à qui il « tarde d'être à la retraite »[122] et qui sont dans des postures de résistance à l'injonction institutionnelle, à la modernisation pédagogique et aux usages du numérique. Certains de nos jeunes enquêtés regrettent de ne pas avoir été initiés aux nouvelles méthodes par leurs aînés. C'est le cas de Caroline (professeure certifiée puis bi-admissible d'anglais, née

[122] Pour reprendre les propos de Nadège, professeure certifiée d'espagnol, âgée de 28 ans au début de notre enquête.

en 1987), dont la tutrice n'a pas, d'après elle, été formée à la méthode actionnelle de l'enseignement des langues et n'a donc pas été en mesure de lui en enseigner l'utilisation, ce qui la limite à des pédagogies dépassées basées sur l'utilisation du manuel scolaire et de fichiers de travaux dirigés[123]. Agnès (certifiée d'anglais, née en 1987), insiste au contraire sur la relation privilégiée qu'elle a entretenue avec sa tutrice, dont elle admire l'habileté pédagogique et la maîtrise de l'approche actionnelle. Elle décrit avec beaucoup d'enthousiasme les méthodes qu'elle utilise avec les élèves : brainstorming autour d'un mot, pour, selon ses termes, « injecter du vocabulaire », travail de la compréhension à partir d'un document inconnu (texte, fichier audiovisuel, images), explicitation, au passage, d'un point de grammaire, la grammaire « n'[étant] plus essentielle », mise en communication constante des élèves (dialogue, doublage d'un extrait de film, élaboration d'une scène de théâtre…). Mais dans un autre entretien, Wendy (certifiée d'anglais, née en 1986) se démarque des deux répondantes précédentes en dénonçant sans ménagement une approche actionnelle qui tend à négliger l'enseignement de la grammaire au profit d'objectifs purement communicationnels qui ne permettent pas aux élèves d'apprendre véritablement la langue. Elle fait partie de ces enseignants débutants qui dénoncent les méthodes apprises en formation. Aurélien (certifié de physique-chimie, né en 1987) critique les méthodes de sa tutrice, qu'il décrit, sans prononcer ce terme, comme socio-constructivistes et qui, en plus de le ramener à l'ennui de ses années d'école, ne lui semblent pas répondre aux besoins des élèves les plus en difficulté, notamment en raison des malentendus qu'elles génèrent (Bonnéry 2008). Arno (certifié en sciences et vie de la terre, né en 1986) se délecte, en entretien, de présenter les différences entre sa pédagogie, centrée sur le dialogue, qui permet l'expressivité des élèves, et celle de sa tutrice, qui se contente, d'après lui, par des démarches expérimentales artificiellement inductives, de mettre les élèves dans « des sentiers tout tracés ».

L'ambiguïté du rapport des enseignants débutants de notre enquête à leurs aînés dans le métier fait ressortir une forme de souffrance professionnelle chez une partie des enseignants débutants qui tient à un désajustement entre leur rapport au métier et la définition promue par

[123] L'approche actionnelle, selon la description qui en est proposée dans une fiche pédagogique proposée sur le site du Ministère de l'éducation nationale (Belleville s. d.) considère l'élève qui apprend une langue vivante comme un acteur social qui mobilise les composantes linguistiques que sont les structures grammaticales, le lexique ou la phonétique au service d'une action de communication qui est avant tout une action sociale qui dépasse le simple cadre scolaire. Du point de vue pédagogique, cette perspective actionnelle se traduit par un apprentissage de la langue à partir de la réalisation de tâches dans lesquelles l'action répond à un objectif ou à un besoin. Ces tâches sont élaborées par l'enseignant en rapport avec la définition préalable d'une problématique tirée des notions culturelles figurant au programme de la classe et en prévision d'une évaluation sommative. Les supports de cours doivent être choisis en rapport avec la problématique et les outils nécessaires à la mise en œuvre de la tâche.

l'institution. Si la majorité des enquêtés adhèrent à une conception modernisée du métier qui fait une place centrale à la pédagogie et aux aspects relationnels, une partie des enseignants critiquent les excès, voire la réification de la pédagogie sous ses formes socio-constructiviste et inductive et promeuvent des méthodes traditionnelles fondées sur la transmission magistrale ou sur le dialogue. En revanche, un thème réunit la quasi-totalité des répondants de notre enquête : celui de la dévalorisation du métier.

3.3 S'engager dans un métier dévalorisé

L'idée d'un « malaise enseignant » qui serait le produit d'une dévalorisation sociale du métier est omniprésente dans les travaux consacrés aux enseignants. Subjectivement, l'impression de faire un métier dévalué serait le résultat d'un « déclin de l'institution » qui se traduirait, dans le cas de l'enseignement, par un affaiblissement de la légitimité des contenus scolaires et de l'autorité des agents et qui serait vécu par les enseignants du second degré, encore accrochés à un modèle dépassé de transmission du savoir, comme un malaise insurmontable (Dubet 2002). Elle serait également le produit de l'affaiblissement, depuis les années 1970, des relations d'autorité entre adultes et enfants/adolescents et de l'évolution du rapport à la culture et à la connaissance dans une société qui connaît une importante démocratisation de l'accès au savoir et où les individus sont exposés aux produits de consommation culturelle de masse. Ces évolutions contribuent à diminuer l'autorité institutionnelle de l'enseignant comme adulte, comme représentant de l'institution scolaire et comme détenteur de savoirs légitimes (Barrère 2006a). Enfin, les discours sur l'école alimentent, depuis les années 1980, l'idée d'une dégradation conjointe des contenus scolaires et du niveau des élèves, qui s'expliquerait par le nivellement par le bas dû aux politiques de « démocratisation scolaire », la mise de l'élève au centre du système et le laxisme pédagogique qui l'accompagne, la pédagogisation irréfléchie des pratiques professionnelles et le développement des violences scolaires, concomitant au déclin de l'autorité et au recul de l'adhésion aux valeurs républicaines (Balland 2009). Enfin, les enseignants perçoivent les nouveaux modes de gestion locale des établissements scolaires (Barrère 2006b) et l'accumulation de réformes et de contre-réformes (Barrère 2017) comme la marque d'un manque de reconnaissance de l'institution à l'égard de ses propres agents, voire d'un mépris pour leur engagement. Une enquête de la DEPP de 2009, indique que 67% des professeurs se déclarent personnellement concernés par le malaise enseignant, avec une hausse de 14 points par rapport à 2005. Pour 47% d'entre eux, ce malaise s'explique par le manque de

reconnaissance, pour 33% par les conditions de travail et 12% le degré de rémunération (MEN-DEPP 2009). Le malaise peut également se traduire dans un sentiment de déclassement : un quart des enseignants ou plus déclarent leur position sociale ou leurs conditions de travail moins bonnes que celles de leurs parents. Les enfants d'enseignants sont par ailleurs plus nombreux à ressentir un déclassement (social ou professionnel) : respectivement 59 et 62% de ceux dont les deux parents sont enseignants et 39% et 50% de ceux dont un des deux parents est enseignant. Par ailleurs, ce sentiment est le plus fort chez les enseignants qui possèdent une ancienneté de moins de cinq ans, 35% et 43% des individus qui déclarent une position sociale ou professionnelle moins bonne que celle de leurs parents (MEN-DEPP 2009). Le sentiment d'une dévalorisation du métier est encore plus largement partagée dans notre enquête, puisque seuls 9% de nos répondants répondent que le métier d'enseignant est valorisé[124].

On ne trouve, dans notre population d'enquête, aucune corrélation significative entre le sentiment de dévalorisation du métier et l'insatisfaction par rapport à la rémunération, quel qu'en soit le motif (insuffisance au regard du travail accompli, déclassement scolaire, insuffisance au vu des besoins matériels)[125], le ressenti au travail (plaisir et enthousiasme, satisfaction du travail bien fait, sentiment de réussite, déception et envie de partir, sentiment d'impuissance, épuisement), ni même des éléments de « difficulté » du métier tels que le fait d'être affecté en établissement « difficile » ou en collège. La dévalorisation du métier se présente principalement comme l'assimilation d'un sentiment diffus qui traverse l'ensemble de la société et exprime différentes facettes des difficultés du métier sans témoigner ni du rapport au métier lui-même ni des dispositions des individus. A ce sujet, l'enquête de Pierre Périer auprès d'étudiants de Licence sur leur projet de métier montre que les mêmes individus produisent un classement très différent des professions selon qu'ils se réfèrent à des critères d'estime sociale ou à leurs propres préférences : ainsi, seuls 4,9% des étudiants se destinant au second degré consultés considèrent l'enseignement comme le métier le plus prestigieux mais 47,6% le classent comme le plus attractif à leurs propres yeux : « d'une certaine manière, les étudiants dissocient la valeur du métier pour soi et l'image sociale qui lui est attachée. Une telle

[124] Question : « L'image du métier vous semble-t-elle… ». Choix de réponse : « 1.Valorisée. 2.Dévalorisée ».
[125] On peut ajouter que le sociologue Pierre Périer souligne le fait que « le niveau de salaire fait partie des freins pouvant peser sur l'attractivité du métier d'enseignant mais sans constituer pour autant un motif radical en mesure, à lui seul, de détourner de la profession. Il est certes attendu, notamment par ceux qui se destinent au métier, de le voir revaloriser, mais le niveau de salaire n'agit pas comme un déterminant majeur du choix ou non de la profession enseignante » (CNESCO et Pierre Périer 2016, 87).

ambivalence traverse le monde enseignant aujourd'hui dans son ensemble, comme si l'engagement dans le métier, plus exigeant à bien des titres, ne trouvait pas dans la société les signes de reconnaissance attendus » (CNESCO et Pierre Périer 2016, 105).

En effet, tout en prenant acte de la dévaluation de leur métier, les enseignants ne s'y associent pas à titre individuel. 42,3% des néo-enseignants de l'enquête de Geay 2010 pensent que l'image du métier est dévalorisée et 29,7% qu'elle va encore se dévaloriser à l'avenir. Malgré tout, 66% déclarent qu'ils auraient choisi l'enseignement quand bien même le marché du travail aurait été plus ouvert. Dans nos entretiens, on retrouve l'ensemble des schèmes discursifs du malaise enseignant, accompagnés, la plupart du temps, de discours d'autolégitimation. Nos enquêtés ressassent ainsi le stéréotype des enseignant « fainéants », toujours en vacances, ne travaillant que 18 heures par semaine, des « privilégiés », « corporatistes », « toujours en train de se plaindre », qui ne méritent pas leur salaire et ne rattrapent même pas leurs cours quand ils sont absents. Certains déplorent la perte du « rayonnement » et de « l'autorité » autrefois associés à l'image de l'enseignant quand il était encore un « notable de village » et constituait une référence culturelle pour la population[126]. Dans une société où l'accès au savoir s'est démocratisé, ils dénoncent l'ingérence croissante des parents, par ailleurs de plus en plus « procéduriers », dans les questions pédagogiques. La faible rémunération des enseignants est perçue par certains comme un facteur central de délégitimation sociale de la fonction, que ce soit auprès des parents ou des élèves. Un des enquêtés va jusqu'à faire le lien entre la dévalorisation socio-économique de la fonction et la dévaluation du savoir scolaire lorsqu'il affirme : « moi je me retrouve encore à me bagarrer avec des troisièmes […] qui nous disent que c'est le soleil qui tourne autour de la terre, qu'on leur dit « non, c'est pas vrai » [et qu'ils répondent] « si, si, c'est moi qui ai raison ! ». Ben voilà. Je gagne pas 2000 euros par mois, donc je peux pas savoir... »[127]. Un autre déplore le fait qu'un informaticien, parce qu'il possède un savoir inaccessible aux profanes, possède, socialement, plus d'autorité qu'un enseignant[128].

[126] Olivier, professeur certifié d'EPS, né en 1987. Père chef d'entreprise (œnologue et gérant d'un domaine viticole) et mère infirmière.
[127] Aurélien, certifié de physique-chimie, né en 1987. Père décédé, précédemment cadre dans la banque. Mère employée de banque.
[128] Olivier, professeur certifié d'EPS, né en 1987. Père chef d'entreprise (œnologue et gérant d'un domaine viticole) et mère infirmière.

Néanmoins, au-delà des nostalgies et de l'amertume à laquelle les exposent les préjugés, y compris, parfois, de leur entourage proche, le discours de nos enquêtés montre une capacité des individus à ramener la dévalorisation de leur métier à des enjeux sociaux et politiques. L'année 2 de l'enquête, une de nos répondantes compare ainsi l'attitude de ses élèves de l'année précédente d'un bon lycée parisien et celle de ses élèves d'un lycée de banlieue, non classé, mais décrit comme relativement « difficile ». Les premiers, peu intéressés par son cours d'initiation aux sciences économiques et sociales en seconde, et qui « avaient d'immenses bibliothèques à la maison », lui « expliquaient qu'ils allaient tous être chefs d'entreprise et qu'ils [lui] enverraient un chèque ». Les seconds, « des gamins qui sont demandeurs, et qui, contrairement à tout ce qu'on peut entendre, respectent énormément le professeur, […] pensaient que les professeurs gagnaient plus que les médecins et qu'ils faisaient plus d'études que les médecins » (Faustine, agrégée de SES, née en 1986, mère inactive, père chef d'entreprise). Concernant l'attitude de sa propre famille, où elle est la première enseignante, à l'égard de son métier, la même répondante oppose la fierté de sa mère, originaire d'un famille ouvrière, à l'attitude plus pragmatique de la famille très aisée de son père qui voit dans l'enseignement un métier tout à fait commode pour une femme[129]. Ce qui ressort du discours de Faustine est le lien entre la hiérarchie symbolique que les individus dessinent des fonctions sociales et leur propre milieu social d'origine. Paul (certifié de lettres modernes, né en 1984, en couple avec une employée du ministère du Travail, père employé et représentant syndical, mère secrétaire) oppose sans ambages le « mépris bourgeois » des élèves du lycée parisien où il a fait son stage à la croyance des individus de « milieu modeste » (ses parents notamment, qui sont très fiers de sa réussite) à l'« ascenseur républicain ». Il va jusqu'à politiser cette opposition sociale : « Je sais qu'il peut y avoir un certain mépris, dans une certaine presse ou dans une certaine pensée de base un petit peu de droite, que les profs sont des fonctionnaires peu compétents, qui ne fichent rien. […] Je suis à peu près conscient de ça. Mais moi, étant donné que je suis entouré d'artistes [Paul fait partie de deux groupes de punk rock] et de fonctionnaires dans ce genre-là... [je ne peux pas partager ces idées] (rire moqueur) ».

[129] Le père de Faustine a hérité de l'entreprise de son père, un immigré italien qui « a réussi ». La famille a des revenus et des biens immobiliers importants. Le petit frère de Faustine est en école d'ingénieur. Son grand frère, qui a fait l'école des Mines, « a un très bon poste » et sa sœur a fait une école de commerce. Le discours de Faustine sur le mérite scolaire des enfants des catégories sociales défavorisées (qu'elle oppose à la morgue quasi-aristocratique des enfants des catégories sociales supérieures) est à situer dans une mythologie familiale de la réussite sociale et migratoire.

Sans toujours aller jusqu'à ce niveau de théorisation de la dévalorisation de l'image de l'enseignant, les répondants produisent tous, en entretien, un plaidoyer d'autolégitimation, notamment en s'emparant de notre enquête comme d'une occasion de rétablir la vérité sur les difficultés du travail des enseignants et sur l'intensité de leur engagement. Arno (certifié de SVT, né 1986) affirme ainsi : « en toute honnêteté, quand je vois tout ce que je ne fais plus [comme activités de loisirs] depuis que je suis prof, alors que quand j'étais étudiant et sérieux, tout ce que je pouvais faire… Je travaille plus que 50 heures par semaine, minimum, minimum (en appuyant fortement sur ce dernier mot) ». Sandrine (professeure certifiée de documentation, née en 1983), lorsqu'elle se trouve confrontée aux préjugés, répond à ses interlocuteurs que « c'est pas la même chose que de travailler dans un bureau, que d'être avec des élèves, c'est fatiguant, c'est usant, et qu'on a besoin des vacances, autant de vacances pour se reposer, se remettre des élèves ! Et que s'ils sont pas contents de leurs boulots, ils ont qu'à passer le concours (rire). Ils verront bien ! ». C'est aussi ce que répond Candice (certifiée de lettres modernes, née en 1983) lorsque, interrogée sur ce qu'elle « fait dans la vie », on la renvoie, dès qu'elle répond qu'elle est « prof », à son nombre annuel de semaines de vacances. Certains répondants redoublent d'énergie professionnelle, à la fois par mobilisation pédagogique et parce qu'ils croient nécessaire d'établir des passerelles entre les enseignants et l'extérieur de l'école. Ainsi, Arthur, professeur de technologie, fils d'un chauffeur routier et d'une femme de ménage, ancien militaire devenu stagiaire à 36 ans, insiste sur l'importance de rétablir la communication entre le monde bourgeois de l'école et les familles populaires du collège rural de l'académie d'Amiens où il est nommé la deuxième année de l'enquête. C'est pour cela qu'il contacte systématiquement par téléphone et essaie de rencontrer les familles de ses élèves les plus en difficulté, une pratique qui est, d'après lui, très peu répandue parmi ses collègues. De son côté, Romane (certifiée d'histoire-géographie, mère institutrice retraitée, père cadre, née en 1987), a invité dans ses cours de troisième, la deuxième année de l'enquête, un chef d'entreprise médiatique qui consacre à sa visite un article sur son blog et la fait participer avec lui à une émission télévisée sur une chaîne à grande diffusion. L'objectif explicite est d'ouvrir l'école au monde de l'entreprise et de donner une image de l'engagement professionnel des enseignants.

Nos répondants, qui font état, dans les entretiens, des désajustements familiaux auxquels les expose l'entrée dans le métier (lorsqu'une partie ou l'ensemble de leur famille exerce des activités dans le secteur privé ou dans le monde de l'entreprise) soulignent aussi, en entretien, le changement d'attitude et de discours, chez les membres de leur famille et leurs amis qui,

lorsqu'ils se rendent compte de la difficulté du travail d'enseignant, saluent leur « courage » et leur engagement, comme le montre l'échange suivant avec Arno (certifié de SVT, né en 1987, mère cadre) :

> « Arno : les professeurs sont vus comme des fainéants, et je crois que ça veut tout dire.
> Nada Chaar : Et qui vous renvoie ça ?
> A: J'ai envie de dire un peu tout le monde, mis à part ceux qui sont proches et qui se rendent compte, quand ils viennent chez moi, du tas de copies et qui me disent "T'es encore en train de travailler !". Ils sont venus à l'improviste, je leur dis "Ben oui, quand je dis que je travaille, c'est pas des blagues ! C'est vrai, je passe vraiment des heures et des heures !". Mis à part ces personnes-là, même ma tante [qui occupe un poste important dans un institut de recherche médicale] m'a dit "Cette année Arno, en toute honnêteté, je me rendais pas compte à quel point c'était du travail, même moi je pensais que c'était difficile, mais pas tant que ça !". Ma tante, ma propre tante, alors que je lui disais que je voulais être prof depuis cinq, huit ans, quelque chose comme ça ».

Si le sentiment d'un déclassement relatif aux origines sociales ou au niveau de diplôme atteint donne lieu à une activité importante d'autolégitimation, il faut néanmoins noter que cette activité s'exerce surtout au niveau individuel, comme quelque chose qui vient compenser, chez les individus, un stigmate social. On ne voit pas de véritable mobilisation pour changer l'image du métier, mais plutôt des attitudes de réassurance individuelle contre une réalité sociale et professionnelle dont il faut bien prendre son parti. Seul Arthur, chez qui le rapport au groupe professionnel est marqué par un très fort sentiment de désajustement, semble s'épuiser, au sens propre du terme, à reconstruire son métier contre vents et marées. Ancien mécanicien dans l'armée de l'air où il est entré à 18 ans avec un baccalauréat, Arthur a pour tout diplôme une équivalence de BTS. Fils d'un chauffeur routier et d'une femme de ménage, en couple avec une travailleuse sociale, il entretient des rapports difficiles avec ses collègues, à qui il reproche leur mépris des élèves, leur entre soi, voire leur renfermement sur le groupe professionnel et leur coupure totale vis-à-vis des classes populaires. Il déclare une préférence pour l'extrême droite, il est également proche (sans y être adhérent) de l'association SOS éducation, qui tient des discours traditionnalistes de retour à l'autorité et à la discipline, aux fondamentaux et notamment à la méthode syllabique d'apprentissage de la lecture. Mais parallèlement, Arthur déploie un volontarisme pédagogique intense, qui reproduit, de manière paradoxale, les prescriptions de l'institution (nouvelles méthodes expérimentales de l'enseignement de la technologie, interdisciplinarité, mise en activité des élèves), qui l'épuise et qui l'oppose à la

très forte inertie qu'il décrit chez ses collègues et plus largement, dans l'administration à tous ses échelons.

4. Bilan : L'ambiguïté de la discipline : rapport à l'école ou rapport au savoir ?

La discipline, conjuguée à des choix de carrière précoces et au projet de toujours rester enseignant dans le secondaire, est la porte d'entrée principale du métier. Si les enseignants qui ont choisi leur métier par passion pour une discipline sont ceux qui appréhendent le plus les établissements difficiles la première année, ce n'est cependant pas un portrait malheureux d'enseignants frustrés de ne pouvoir transmettre leur savoir que dessine notre population d'enquête. L'attachement à la discipline est corrélé à des origines sociales défavorisées, tandis que le contact avec la jeunesse est corrélé à des origines sociales moyennes ou élevées et la mission d'éducation à des origines intermédiaires. La discipline est aussi l'affaire des femmes, qui déclarent les choix de métier les plus précoces et les plus durables. Les agrégés, moins fidèles à l'enseignement secondaire (leurs projets de carrière sont très majoritairement dans le supérieur), sont aussi parmi ceux qui valorisent le plus les aspects les plus traditionnels (charisme, autorité) et la part intellectuelle et transmissive du métier. Ils sont plus proches, dans leurs représentations du métier, de l'enseignement supérieur que du secondaire massifié. Les valeurs personnelles et professionnelles des enseignants débutants semblent se partager entre une conception plus intellectuelle et une conception plus sociale de l'école. Le rapport à la génération professionnelle précédente est plus ambigu qu'une simple dénonciation du passéisme des anciens. Bien que les enquêtés soient majoritairement acquis à une définition du métier centrée sur les aspects relationnels et pédagogiques, on trouve, chez une partie minoritaire des individus, un refus des dimensions de la modernisation pédagogique qui sont le plus tournées vers la mise en activité des élèves au détriment de la centralité de la transmission de connaissances et ou vers la technicité pédagogique au détriment de l'autorité, institutionnelle ou plus personnelle (traduite en termes de charisme), de l'enseignant. L'ensemble de ces éléments appelle à distinguer deux manières dont la discipline est mobilisée dans les représentations du métier. D'une part, il y a ceux qui, par leur rapport étroit à leur discipline (Deauvieau 2005), développent un rapport étroit à l'école, qui peut, certes, être mis à l'épreuve des difficultés liées à la massification et à la diversité des publics scolaires. D'autre part, il y a ceux qui entrent dans l'enseignement secondaire en envisageant déjà de le quitter pour le supérieur parce qu'ils n'y trouvent pas à s'épanouir dans leur rapport proprement intellectuel au savoir.

Les femmes appartiennent au premier de ces deux groupes. De ce point de vue, on peut se demander si notre population d'enquête vient dessiner un portrait renouvelé, à la fois de la féminisation de la profession et de la « vocation » enseignante, dans lequel les femmes apparaîtraient comme des piliers de la professionnalité et non plus comme des éléments perturbateurs de la cohérence du groupe professionnel. Pour répondre à cette question, il est nécessaire de prendre en compte tout à la fois la manière dont les chercheurs ont abordé la question de la féminisation de l'enseignement et les évolutions récentes que nous avons décrites du recrutement social des enseignantes. Comme nous l'avons vu plus haut, l'entrée massive des femmes dans l'enseignement secondaire à partir de la seconde moitié du XX^{e} siècle constitue une composante importante de l'élévation des origines sociales du groupe professionnel, mais les origines sociales des hommes et des femmes tendent à se rapprocher. Lorsqu'ils se sont penchés sur la question de la féminisation de l'enseignement, les chercheurs ont mis en avant le rapport, perçu comme plus distancié, des femmes à leur métier et au groupe professionnel et l'ont expliqué par leurs origines sociales en décalage avec celles de leurs homologues masculins, membres « historiques » du groupe, ainsi que par leurs charges familiales et domestiques. Les femmes étaient considérées comme recherchant un simple salaire d'appoint et soupçonnées, en raison de leurs dispositions en décalage par rapport à celles du groupe, d'une forme de subversion insidieuse de son identité. Cependant, ces analyses tendaient à analyser la féminisation du métier à l'aune d'une tradition professionnelle de l'enseignement secondaire elle-même mise à mal par la massification scolaire et la rénovation institutionnelle de l'institution scolaire (Cacouault-Bitaud 2001). En outre, l'analyse des trajectoires d'enseignantes montre leur rapport élevé à la discipline scolaire et à l'école. Ajoutons que les femmes qui entrent dans l'enseignement à partir de la seconde moitié du XX^{e} siècle vivent leur métier comme une véritable instance d'émancipation individuelle qui leur permet de travailler, dans la continuité de leurs études, sans avoir à renoncer aux charges domestiques et familiales et font preuve d'un important investissement pédagogique (Cacouault-Bitaud 2007). Si l'on prend en compte l'ensemble de ces éléments, le rapport étroit des femmes de notre enquête à la discipline et au métier n'a rien de nouveau. Par ailleurs, les recompositions que nous avons constatées, dans notre enquête, des origines sociales et des directions (ascendantes ou descendantes) des unions des femmes et des hommes pourraient constituer une forme d'accélération de processus plus anciens de rapprochement des origines sociales des deux sexes, ce que nous ne pouvons néanmoins pas documenter dans le cadre de ce travail.

Conclusion de la première partie

Les conditions des débuts de carrière et de la socialisation professionnelle des enseignants ont fait l'objet de multiples travaux qui ont fait ressortir à la fois les épreuves et les processus d'apprentissage par lesquels les enseignants débutants apprivoisent dans la durée un métier qui n'est pas tout à fait celui qu'ils attendaient.

Les comportements politiques des enseignants font également l'objet d'une abondante littérature qui s'est à la fois intéressée à leur fort ancrage dans la Cité et à leur tradition syndicale spécifique. Les recherches ont souligné, malgré les recompositions du paysage syndical global, la vitalité du syndicalisme enseignant et, malgré des éléments de « crise », la permanence d'une forte capacité de mobilisation du groupe. Les études les plus récentes ont néanmoins insisté sur les recompositions de ses capacités militantes en rapport avec les transformations générationnelles de son recrutement dans un contexte de changements de l'institution et du métier.

Cependant, aucune étude n'a, à ce jour, été consacrée à la socialisation politique des enseignants et les études les plus ethnographiques des mobilisations enseignantes se sont peu attachées à faire ressortir les conditions concrètes dans lesquelles les individus entrent dans l'action (ou l'évitent, au contraire). Ce sont les limites d'une tentative d'ethnographie des rapports individuels à l'action collective qui ont redirigé notre travail vers une entreprise d'analyse systématique, au moyen d'une enquête quantitative et qualitative, des comportements individuels des enseignants débutants à l'égard de l'action collective.

Les débuts de carrière, que ce travail étudie sur les trois premières années, permettent de prendre en compte les trois grandes composantes de ces comportements individuels : les dispositions importées des individus, les situations concrètes de travail, dans ce qu'elles comportent d'opportunités de mobilisation ou, au contraire de contraintes et d'entraves, l'imbrication très forte de l'action collective professionnelle dans les logiques mêmes de l'activité professionnelle.

La sociographie de nos enquêtés nous a permis d'esquisser un certain nombre de transformations en cours du recrutement des enseignants. Celui-ci tend, peut-être par un effet

mécanique de la réforme de la mastérisation de 2010, à s'élever socialement tout en voyant s'inverser les propriétés sociales sexuées des individus, nos enseignantes apparaissant moins favorisées socialement que leurs homologues masculins. Notre population d'enquête, bien que conforme, dans ses représentations du métier, aux grands traits du portrait des « nouveaux enseignants » du début des années 2000, semble faire rejouer certaines lignes de fracture. L'opposition entre « oblats », arrivés à l'enseignement par promotion sociale, attachés à la pédagogie et portés par une mission d'éducation, et « héritiers », issus de milieux sociaux plus élevés et plus attachés à la transmission du savoir (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008), ne se retrouve pas dans notre population d'enquête, où s'opposent d'un côté attachement à la discipline d'enseignement et contact avec la jeunesse et de l'autre côté aspects plus extrinsèques du métier et idée d'une mission d'éducation.

Il nous faut désormais replacer les trajectoires d'entrée dans le métier de nos 112 enquêtés dans leur contexte. Leur année de stage correspond à un moment de transition particulièrement difficile : celui de la réforme, entre 2010 et 2014, de la formation des enseignants, marquée par une très forte désorganisation institutionnelle. Si les deux années qui suivent la titularisation de nos stagiaires les voient progressivement s'installer dans le métier, ces années restent marquées par une certaine instabilité, liée aux affectations nombreuses dans des établissements « difficiles » et sur des zones de remplacement. C'est cette entrée dans le métier par la difficulté qui constitue l'arrière-plan principal des situations de socialisation à l'action collective professionnelle vécues par nos enquêtés, que décrit la seconde partie de ce travail.

Deuxième partie : La difficulté professionnelle et personnelle comme porte d'entrée dans le métier

> « Oui, [pendant mon année de stage,] j'étais très enthousiaste face à mon travail […]. J'ai souffert de la gestion du temps, de nos manques de moments de loisirs... et cette crainte de la non-titularisation […]. J'en ai jamais douté, mais... […] Paradoxalement, j'ai pris énormément de plaisir à débuter. C'est marrant... L'an dernier, ce qui m'a réellement paru comme une corvée, c'était mes journées qui étaient longues et qui étaient difficiles, et ce côté je peux pas m'aérer la tête, pas faire de projet, pas partir en week-end. […] Mais par contre j'étais vraiment contente de rentrer dans la classe, ça me faisait plaisir quand mes cours étaient préparés le matin. J'arrivais, j'étais contente d'avoir mes élèves en face de moi ! » (Ludivine, née en 1983, certifiée d'histoire-géographie, membre active du collectif Stagiaire impossible).

> « Le ministre de l'Éducation nationale est aujourd'hui celui de tous les dangers : c'est le plus capable de mettre dans la rue des manifestants qui font l'apprentissage de la manifestation » (Prost 2016, 23).

Introduction. Difficulté et instabilité. Deux unificateurs de l'expérience de l'entrée dans le métier

« On n'arrête pas un métier qui est une vocation ». C'est ainsi qu'un membre du collectif Stagiaire impossible, auditionné par la mission sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants de la Commission des affaires culturelles et de l'éducation de l'Assemblée nationale (Grosperrin 2011), répond aux déclarations des autorités éducatives qui insistent sur le fait que les stagiaires de la réforme Chatel ne sont ni plus souvent malades ni plus souvent démissionnaires que leurs prédécesseurs. Ce collectif s'est créé en octobre 2010 en réponse à une déclaration du recteur de l'académie de Créteil qui qualifiait de « normale » la première année d'application de la réforme Chatel (Grosperrin 2011, 48).

Derrière cette formule lapidaire employée par ce jeune enseignant, il faut lire que le courage des stagiaires de la réforme Chatel est bien supérieur à la difficulté, pourtant incontestable, de leurs conditions d'entrée dans le métier et que leur résilience ne peut donc être prise pour preuve d'une réforme ou d'une année scolaire réussie. Mais il faut aussi prendre en compte l'idée, derrière le terme de « vocation », d'un engagement dans une carrière (Howard S. Becker et Strauss 1956) commencé bien en amont de l'année de stage et qui passe notamment par des études longues, d'un minimum de trois années, suivies d'un concours relativement

difficile qu'il n'est pas donné à tous de réussir dès la première tentative, et après lequel il existe, dans beaucoup de filières, peu d'autres débouchés que l'enseignement. Il convient de rappeler ici que les stagiaires recrutés pendant la réforme Chatel de la mastérisation ont dû valider un M2 pour obtenir le droit de passer les concours de l'enseignement secondaire[130]. Néanmoins, s'il est largement reconnu que la réforme de la mastérisation a mis les enseignants débutants dans une situation difficile, la formule du représentant de Stagiaire impossible pourrait s'appliquer, plus généralement, aux débuts de carrière de tous les nouveaux enseignants, pour qui la précarité est véritablement une partie constitutive de l'entrée dans le métier qui s'étend même au-delà de l'année de stage.

Les premières années confrontent en effet les débutants à des « épreuves professionnelles » (Périer 2014) qui, progressivement, les voient « faire [leurs] classes » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008) et s'installer dans le métier. Aux difficultés spécifiques du débutant qui doit se rôder aux routines professionnelles s'ajoutent les nominations dans les académies les moins attractives, dans les établissements les moins demandés et sur les postes les moins stables. C'est ainsi une situation d'importante précarité, non seulement professionnelle, mais aussi personnelle, que connaissent les enseignants débutants. Cette précarité est bien différente de celle, statutaire, des personnels non-titulaires, dont la proportion parmi les enseignants (7,5% en 2013), dans un contexte de réduction des recrutements de titulaires, augmente depuis le milieu des années 2000[131]. Précarité temporaire de début de

[130] Pour pouvoir s'inscrire à la session de concours de 2010, il fallait être déjà titulaire d'un Master, inscrit en deuxième année de Master ou admissible à la session de 2009. A titre exceptionnel, les lauréats titulaires d'un M1 ont été stagiairisés (et devaient donc valider leur M2 en même temps que leur stage). A la session 2011, qui est celle à laquelle les répondants de notre enquête ont réussi le concours, il fallait être inscrit en deuxième année ou titulaire d'un Master. Les épreuves du concours avaient lieu pendant la deuxième année de Master.

[131] Au moment de notre enquête, les enseignants non-titulaires sont à 90% des contractuels, recrutés au niveau de l'académie pour un contrat renouvelable d'un an, qui devient contrat à durée indéterminée après six années consécutives de service. Les autres sont des maîtres auxiliaires (qui ne sont plus recrutés depuis 1997, en dehors du réemploi automatique de ceux qui étaient déjà en poste les deux années scolaires précédentes) et des vacataires (recrutés directement par l'établissement pour un service annuel de 200 heures maximum). Le recours aux personnels non titulaires, qui a atteint les 29% en 1969 (Chapoulie 1987), est en baisse jusqu'en 2005, où il tombe à 4%. Entre 2005 et 2013, le nombre d'enseignants non-titulaires augmente pour atteindre les 7,5%. Ces enseignants non-titulaires sont surtout employés dans les lycées professionnels (où ils représentent 11,7% des personnels d'enseignement) et les collèges (7,6%), avant les lycées généraux et technologiques (4,9%). Leur poids varie également selon les académies (les académies d'Île-de-France sont parmi celles qui en emploient le plus, en particulier Créteil) et les disciplines. Ils forment une population féminisée (55,4% de femmes, pour un taux de 57,8% chez les titulaires) plus jeune que celle des enseignants titulaires (38,7 ans d'âge moyen, un individu sur cinq âgés de moins de 30 ans). 33,3% travaillent à temps incomplet (et 0,7% à temps partiel). Cette catégorie de personnels enseignants présente des propriétés différentes de celle, sur laquelle porte notre travail, des stagiaires. La population des non-titulaires est en effet plus âgée, moins féminisée et statutairement précaire, alors que les stagiaires sont appelés, dans leur écrasante majorité, à être titularisés. Elle est recrutée avec un niveau de diplôme

carrière, celle à laquelle ont été confrontés nos enquêtés est liée à l'éloignement de la région d'origine, aux déménagements, aux distances importantes à parcourir pour se rendre au travail, à l'isolement professionnel et social et, plus largement à l'importante perméabilité des espaces et des temporalités du travail enseignant (Barrère 2017; Hélou et Lantheaume 2008) et à l'invasion du temps privé par des tâches de préparation et de correction particulièrement lourdes les premières années.

Les études consacrées aux débuts de carrière ont montré comment ces éléments de « précarité institutionnalisée » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 70) affectent l'intégration des enseignants dans leur établissement et dans les pratiques de collégialité (Périer 2014; Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008). On sait également que l'apprentissage du métier se fait dans le cadre d'une socialisation professionnelle progressive. Trois ans après le début de l'enquête de Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 90% des professeurs interrogés estiment « bien maîtriser au moins six aspects de leur métier sur les 15 proposés » alors qu'ils n'étaient que 8% la première année, « le métier d'enseignant [s'apprenant] d'abord sur « le tas », [comme] un métier de « sens pratique » [dans lequel] l'expérience est essentielle » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 99). Cet apprentissage concerne la préparation des cours, la didactique de la discipline, la maîtrise des situations en classe, la programmation pédagogique, le travail en groupe, la relation avec les parents d'élèves et l'orientation, ce qui montre un élargissement des compétences professionnelles à travers un processus de « renoncement à [la] discipline », les enseignants débutants ayant « appris que ce qui se passe dans un collège et dans un lycée n'a pas grand-chose de commun, du point de vue des exigences disciplinaires, avec ce qui se passe à l'université » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 99). Si l'on suit la cohorte jusqu'à la fin de la cinquième année de carrière, on trouve que « plus de la moitié des professeurs estime que leurs conditions de travail se sont améliorées et sont satisfaits de leur localisation géographique […], déclarent avoir des élèves plutôt agréables, pensent être bien intégrés dans leur établissement, […] se déclarent satisfaits d'avoir choisi ce métier, […] se disent enthousiastes et […] n'envisagent pas de changer de profession » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 132). Les enseignants ont « fait leurs classes » au terme d'un « processus de transformation identitaire » à travers lequel le métier « a pris le pas sur les représentations du métier qui, en

plus faible, celui de la Licence (MEN-DEPP 2015), mais surtout, sans la sécurité offerte par la réussite à un concours.

début de carrière, entravaient la construction d'un ordre scolaire » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 207).

Si les processus de socialisation professionnelle sont bien connus comme processus d'apprentissage du métier, ils ne semblent néanmoins pas avoir été étudiés du point de vue de la socialisation à l'action collective. L'hypothèse est faite ici que la précarité professionnelle et personnelle, en affectant à la fois les relations interpersonnelles au sein des établissements, qu'elles soient d'ordre professionnel (relations hiérarchiques, travail en équipe notamment) ou privé (convivialités et sociabilités amicales), influe fortement sur la participation des individus à l'action collective, à la fois dans sa fréquence, dans son intensité et dans ses modalités. C'est pourquoi cette partie s'attachera à décrire les conditions concrètes de l'entrée dans la carrière dans leur dimension à la fois professionnelle et personnelle, objective et subjective. Elle prendra en compte trois formes de précarité. Celle de l'année de stage est à la fois une précarité professionnelle, celle du débutant, et une précarité statutaire, celle de l'enseignant en attente de titularisation. Néanmoins, une forme continuée de précarité touche, les deux années suivantes, nos enquêtés : il s'agit de la condition de titulaire sur zone de remplacement, qui concerne, l'année 2, un enquêté sur deux et encore, l'année 3, plus d'un répondant sur trois, et de l'affectation dans des établissements difficiles, qui concerne environ un répondant sur deux après la titularisation. On cherchera à replacer ces éléments de précarité professionnelle, qui (comme le recours aux non-titulaires) relèvent du fonctionnement même de l'institution, dans un contexte plus large de déstabilisation de la vie privée (liée à l'acquisition de l'autonomie financière et à l'installation, parfois loin de la région d'origine), mais aussi dans l'appropriation progressive du métier.

Chapitre III. Stagiaires en galère. La réforme de la formation des enseignants (2010-2013)

Introduction

Dans le cas bien précis de notre enquête, la précarité constitutive de l'entrée dans le métier se trouve renforcée par un contexte particulier, celui de la réforme, par Valérie Pécresse et Luc Chatel, de la mastérisation et de la formation des enseignants, qui concerne les années scolaires 2010-2011, 2011-2012 et 2012-2013. Cette réforme, qui n'a été appliquée que pendant trois années, a été un moment d'importante instabilité institutionnelle. En effet, il s'agissait de passer d'un modèle de formation successive, marqué par une professionnalisation qui intervenait, en IUFM, après la réussite au concours (même si les certifiés, auparavant, pouvaient faire deux années d'IUFM, dont l'une correspondait à la préparation du concours), à un modèle de formation simultanée, dans lequel les futurs enseignants, titulaires d'un M2 MEEF (Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation), passaient le concours au terme de leur formation professionnelle. Les stagiaires de notre enquête, entrés dans le métier en 2011-2012, la deuxième année de la réforme, ont en quelque sorte « essuyé les plâtres ». Alors que les Master MEEF étaient encore balbutiants, ils ont dû, la même année, valider le Master et réussir un concours dont les épreuves avaient désormais lieu plus tôt dans l'année[132]. Ils sont ensuite devenus stagiaires à plein temps sans formation préalable. Cette réforme a fait l'objet de critiques importantes et d'une mobilisation spécifique des stagiaires, sous la forme du collectif Stagiaire impossible.

La réforme de la mastérisation, dans les modalités qu'ont connues nos enquêtés, a été abandonnée en 2013, avec la mise en place par Vincent Peillon d'une nouvelle architecture de formation impliquant deux années de formation en ESPÉ (Ecole supérieure du professorat et de l'éducation) validées par un Master et un concours. Elle n'en reste pas moins le cadre central de l'expérience de l'entrée dans le métier de nos enquêtés. A ce titre, elle mérite d'être étudiée

[132] Marion (née en 1982, professeure certifiée de SVT), résume assez bien la situation : « il n'y a pas eu vraiment d'année de transition. Ils ont décidé qu'il fallait un Master. Direct, ceux qui passaient le CAPES devaient être en Master 2. On a dû tout cumuler : passer le Master, se mettre dans les nouvelles normes, donc au lieu d'avoir six-sept mois pour préparer l'écrit du concours, on en avait trois. […] Même les profs [qui préparaient les candidats aux concours] ! Ils n'étaient pas du tout préparés. On ne leur a pas donné de ligne de conduite. On leur a juste dit : l'écrit, maintenant, c'est novembre. Vous avez deux-trois mois pour préparer [les candidats]. On nous a dit clairement « vous êtes l'année sacrifiée ». Moi, dans ma promotion, il y en a deux qui ont eu leur CAPES effectivement. On était cinq admissibles. Il y en avait qui étaient là depuis un sacré bout de temps… ».

comme un des éléments du contexte dans lequel se déroule la socialisation à l'action collective de nos enquêtés[133]. Mais au-delà du cas spécifique des trois promotions de nouveaux enseignants concernées, cette réforme met en lumière des enjeux plus larges. Ces enjeux renvoient aux contraintes qui pèsent sur une mobilisation d'un type particulier : celle d'individus placés dans une situation de précarité professionnelle au sein d'un groupe professionnel doté de ressources collectives importantes et capable de tenir un discours sur ce que doit être son métier. La mobilisation du collectif Stagiaire impossible témoigne, comme on le verra, d'une situation de grande difficulté professionnelle, mais aussi de la capacité des stagiaires concernés à s'approprier, à peine entrés dans le métier, un discours professionnel sur leur métier et les ressources collectives permises par une solide tradition syndicale enseignante.

1. Une réforme mal préparée et mal accueillie

1.1 Des professeurs désormais recrutés après le Master

Le 2 juillet 2008 est adoptée en Conseil des ministres la réforme de la formation initiale et du recrutement des enseignants des premier et second degrés dite de la « mastérisation ». La circulaire n° 2009-1027 du 23 décembre 2009 de la ministre de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation indique que « la formation initiale des enseignants se développe désormais sur trois années, comprenant les deux années de Master et la première année d'exercice, dans un continuum de professionnalisation progressive. Si tous les Masters donnent accès aux concours de recrutement, les établissements d'enseignement supérieur sont invités à construire des cursus de formation ouvrant sur des débouchés professionnels, en s'appuyant sur leur potentiel scientifique et pédagogique ». La réforme, qui suscite des « débats passionnels » et des « jugements […] réservés, voire sévères » (Grosperrin 2011, 7), donne lieu à une multitude de publications officielles. Outre les circulaires et arrêtés destinés à organiser sa mise en place dans les académies et les universités, nous avons ainsi pu consulter différents rapports, internes (Direction générale des ressources humaines, Inspection générale de l'éducation nationale, Inspection générale de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche) ou produits par des instances extérieures aux ministères concernés (Assemblée nationale, Sénat, Cour des comptes). Si ces publications sont des témoins des rapports de force (Prost 2016) au

[133] L'annexe 3 récapitule l'ensemble des sources et matériaux d'enquête relatifs à la réforme mobilisés dans ce chapitre.

sein des espaces politique et administratif du gouvernement de l'école, ce n'est pas au titre de leur contribution à la réforme de l'école ou à l'évolution des conditions d'entrée dans le métier des enseignants qu'elles sont ici recensées, mais comme des éléments qui permettent de reconstituer le contexte de l'entrée dans la carrière de nos enquêtés.

La réforme de la mastérisation transforme, sur un temps très court et de manière radicale, les conditions d'entrée dans le métier. Elle relève d'une volonté de redéfinir les principes de la professionnalité enseignante à partir d'une liste de compétences-clés en y intégrant les conceptions pédagogiques qui président à la mise en place en 2005 du Socle commun de connaissances et de compétences (Lelièvre 2016; Claus 2018), mais aussi de la réforme du lycée de 2010, qui reposent sur une articulation plus forte du premier et du second degré d'enseignement, sur une prise en compte plus importante de la diversité des élèves par une démarche d'individualisation des pratiques d'enseignement[134] et sur une volonté de décloisonnement des niveaux, des disciplines et des statuts (Grosperrin 2011; Cour des comptes 2012). Elle prend acte de ce qui est décrit comme l'échec du modèle de formation mis en place dans les années 1990 et centré sur les IUFM à construire une véritable formation professionnelle (Guibert et Troger 2012). Celle-ci, trop courte (une année de préparation au concours et une année après réussite au concours) arrivait trop tardivement (après trois années d'études universitaires sanctionnées par l'obtention d'une Licence), et ne parvenait pas à articuler les apports théoriques des sciences de l'éducation et la pratique professionnelle (Grosperrin 2011). La réforme de la mastérisation cherche également à aligner la France sur les autres pays d'Europe en élevant le niveau de compétence des enseignants par l'élévation du niveau de diplôme requis à l'entrée dans le métier, à améliorer la reconnaissance du métier en augmentant la rémunération des enseignants et à remplacer l'ancien modèle de professionnalisation successive par un modèle plus proche de celui de la formation simultanée, dominant en Europe (Grosperrin 2011).

La réforme de la mastérisation, inscrite à la fois dans une rénovation de l'école et du métier enseignant engagée depuis la fin des années 1980 se situe également dans un contexte

[134] Si la question de l'individualisation des pratiques pédagogiques est prise en main par l'institution scolaire dès les années 1970, dans le contexte de la mise en place du collège unique, à travers la question de la pédagogie par objectifs puis de la pédagogie différenciée, elle revêt néanmoins une nouvelle forme à partir des années 2000. On voit alors se généraliser, de plus en plus fréquemment en dehors du cadre traditionnel de la classe, des dispositifs de prise en charge de la différence scolaire. L'objectif en est davantage l'égalité des chances que l'égalité de résultats (Houssaye 2012).

plus large de transformation des institutions et des politiques publiques : la décentralisation et la délégation croissante des politiques publiques au niveau local (van Zanten 2006), la révision générale des politiques publiques (Bonelli et Pelletier 2010; Bezès 2009), « l'européanisation de l'école française » (Buisson-Fenet et Pons 2012) et une évolution managériale de l'institution scolaire depuis la fin des années 1980 (Aebischer 2012; Perez-Roux 2012; Garcia 2010). Mise en œuvre sur les années 2010-2011, 2011-2012 et 2012-2013[135], cette réforme place les stagiaires à plein temps devant les élèves (au lieu, précédemment, d'un tiers-temps d'enseignement, alterné avec deux-tiers de formation à l'IUFM). Cette décision, avec celle de ne pas rémunérer le temps supplémentaire de formation (Cour des comptes 2012), relève d'une volonté d'économie budgétaire qui se situe dans la ligne de la « politique de rationalisation de l'emploi public engagée depuis plus de 4 ans » (Grosperrin 2011). Elle produit, d'après la Cour des comptes, une économie budgétaire annuelle de 370 millions d'euros (Cour des comptes 2012)[136]. La priorité donnée aux objectifs réglementaires et budgétaires aboutit néanmoins à une mise en place de la réforme dans la précipitation (Cour des comptes 2012), ce qui pose un certain nombre de problèmes administratifs, notamment liés à la publication au fil de l'eau des principaux éléments de cadrage. Une fois la réforme adoptée en Conseil des ministres en juillet 2008, c'est seulement en décembre 2009 qu'une circulaire de la ministre de l'Enseignement supérieur précise les modalités de la mise en place des Masters universitaires (BOESRI 2009). Les conventions cadres qui doivent être signées entre les recteurs et les présidents d'université peinent à se mettre en place, puisqu'en février 2010, 12 académies, parmi lesquelles Versailles et Paris, ne les ont pas encore signées (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b). C'est en février 2010 que le ministre de l'éducation nationale, Luc Chatel, fixe pour la rentrée de septembre 2010, les principes généraux et les orientations nationales relatives au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des lauréats des concours (BOEN 2010a). Les autres éléments de cadrage officiel sont seulement publiés au mois de juillet 2010 (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b, 2).

[135] Vincent Peillon, ministre socialiste de l'Education, qui succède à Luc Chatel après l'élection de François Hollande, endosse la réforme. En effet, une décision du Conseil d'Etat l'invalide pour vice de forme, plaçant le gouvernement devant une alternative : reprendre à son compte, en corrigeant la forme, les décisions de Luc Chatel ou voir se multiplier les recours d'enseignants devant le tribunal administratif (Battaglia et Collas 2012). Le ministre choisit la première solution. Il met néanmoins en place une décharge horaire de trois heures pour les stagiaires sans expérience préalable de l'enseignement (BOEN 2012a).

[136] Ce choix présente néanmoins l'inconvénient de bloquer un nombre important de postes, qui échappent ainsi au mouvement de mutation des enseignants titulaires (MEN-DGRH 2010; Grosperrin 2011).

1.2 « Un sentiment global d'insatisfaction »

Les difficultés, plus importantes dans le second degré que dans le premier (Grosperrin 2011, 49), s'expliqueraient par des « résistances très fortes » à la réforme (MEN-DGRH 2010, 21). Ces résistances concernent notamment « la désignation des tuteurs » car « les inspecteurs, très impliqués dans ce travail, se sont souvent trouvés confrontés à une forte opposition syndicale et à celle de certains chefs d'établissements et/ou de l'équipe pédagogique »[137]. Les tuteurs craignent par ailleurs les « surcharges de travail » pour une rémunération incertaine, les textes réglementaires n'étant pas encore publiés au moment de leur recrutement (MEN-DGRH 2010, 16). Un « sentiment global d'insatisfaction » est souligné dans l'ensemble des rapports et études consacrées à la réforme (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b, 4). La difficulté la plus visible concerne les conditions concrètes d'entrée dans le métier des stagiaires de l'année 2010-2011. Ces derniers ne sont informés que tardivement de leurs affectations. Alors que, dans leur majorité, ils n'ont bénéficié d'aucune formation professionnelle antérieure, leur accueil et accompagnement institutionnel et professionnel est décrit comme réduit à la portion congrue. Le rapport Grosperrin indique ainsi que « les stagiaires de l'académie de Créteil ont été accueillis, par le recteur, le 25 août 2010, la journée suivante ayant été consacrée aux problèmes de logement rencontrés par les lauréats des départements d'outre-mer. Ils ont été ensuite accueillis en établissement – cet accueil pouvant se limiter à un court entretien avec le chef d'établissement. L'initiation au contenu du métier n'a donc eu lieu qu'au cours des deux journées de formation dites « disciplinaires », l'une avec les inspecteurs, qui ont présenté les programmes, l'autre avec les formateurs. Celles-ci ont pourtant été jugées « trop générales pour être opérationnelles » (Grosperrin 2011, 56). Il est peu surprenant, dans ces conditions, qu'une des principales critiques contre la réforme porte sur les tensions ressenties par les nouveaux enseignants, à la fois accablés de travail et incapables d'improviser un métier auquel ils n'ont pas été formés. Une formation est organisée en sus du temps de service, sous la forme de sessions filées ou groupées. Mais les rapports ne manquent pas de souligner les incohérences organisationnelles, notamment le fait que « certains outils indispensables au travail en classe sont, parfois, arrivés bien tard – dans le cas de l'académie de Créteil, en décembre 2010 pour

[137] Le rapport Grosperrin évoque des « consignes de refus données par le syndicat majoritaire – la Fédération syndicale unitaire – en signe de protestation contre la réforme » (Grosperrin 2011, 63).

la séance de formation continue consacrée aux corrections et en janvier 2011 pour les manuels d'histoire-géographie » (Grosperrin 2011, 52).

Si l'ensemble des rapports souligne la grande capacité d'adaptation des stagiaires, certains inspecteurs pédagogiques s'inquiètent que l'urgence ait pu donner lieu à « des pratiques pédagogiques jugées problématiques comme la propension à abuser des cours magistraux ou à privilégier les démarches fondées sur la répétition et les applications mécaniques » (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b). Néanmoins, les critiques portant sur le modèle de professionnalisation restent avant tout techniques. Les rapports sont peu critiques à l'égard du modèle promu par la réforme, centré sur la relation entre le stagiaire et son tuteur, censé fournir les modèles de la pratique professionnelle et accompagner leur appropriation par le stagiaire. Les questions posées sont d'abord organisationnelles. Elles soulèvent la question de la capacité de l'institution à fournir à chaque stagiaire les modalités de formation annoncées dans les textes : chaque stagiaire a-t-il un tuteur, sont-ils dans le même établissement, leurs emplois du temps leurs permettent-ils de travailler ensemble ? On rencontre également une préoccupation liée au risque d'une surinterprétation hiérarchique du rôle du tuteur qui pourrait porter préjudice à l'échange professionnel, ce dernier devant rester avant tout un collègue et un élément d'intégration du stagiaire dans l'établissement (Grosperrin 2011), donc un agent central de la socialisation professionnelle. Le rôle du tuteur, qui occupe une place centrale dans le nouveau dispositif de formation, cristallise en effet un nouveau modèle de professionnalité qui cherche à dépasser la tradition individualiste de l'enseignement secondaire au service de la promotion d'un modèle managérial. Les tuteurs sont en effet envisagés comme des intermédiaires entre les directions d'établissement et les enseignants : « Le lien entre le tuteur et le stagiaire permet en effet de lutter contre l'individualisme qui caractérise parfois le corps enseignant et qui, dans le cas des professeurs débutants, peut les conduire à se sentir isolés. En outre, en attirant des enseignants passionnés par les questions de pédagogie, la fonction de tuteur valorise ces problématiques, encore trop souvent critiquées par les partisans des savoirs disciplinaires. Enfin, d'après le directeur général de l'enseignement scolaire, M. Jean-Michel Blanquer, les tuteurs peuvent jouer un rôle de relais au sein du système scolaire, l'absence d'intermédiaires entre les personnels de direction et les enseignants constituant l'une de ses principales faiblesses » (Grosperrin 2011, 64). Dans un ensemble de publications officielles fortement imprégnées de ce modèle managérial, le rapport du Sénat, rédigé par Brigitte Gonthier-Maurin, sénatrice communiste des Hauts-de-Seine, est en décalage avec les autres textes, produits par

l'administration de l'Education nationale (DGHR, inspections générales), par une instance technocratique (le Cour des comptes) et par un député de la majorité UMP. Le rapport, qui prend plus généralement en compte le métier d'enseignant et ses difficultés dans une perspective influencée par la sociologie du travail et notamment par une recherche conjointe menée par le CNAM et le SNES, consacre une partie à la formation. Il est le seul à dénoncer l'individualisation des processus de professionnalisation, les disparités d'application, la « délégation aux échelons locaux » d'une partie importante du dispositif et l'absence de « règles communes intangibles » (Gonthier-Maurin 2012, 41). Le même rapport dénonce l'impossibilité pour les enseignants débutants de construire des sociabilités communes : « mis directement en responsabilité devant les classes, les enseignants-stagiaires et les néotitulaires ne bénéficient d'aucun lieu pour se retrouver et échanger. Aucun esprit de promotion ne peut se constituer, aucun réseau de partage d'expérience et de soutien ne se développe. Le défaut de processus d'acculturation au métier empêche la constitution d'une culture partagée. On favorise ainsi l'émiettement du milieu enseignant et on freine l'émergence de collectifs » (Gonthier-Maurin 2012, 51). Les rapports s'inquiètent également du contenu de la formation universitaire et de l'articulation entre les études et le concours. Les deux inquiétudes majeures concernent le devenir des étudiants qui, après avoir validé le Master, échouent au concours, et les stages de pré-professionnalisation, qui ne reçoivent qu'une place marginale dans les maquettes, les étudiants étant plus pressés de réussir les épreuves du concours que d'accumuler les expériences d'enseignement (Grosperrin 2011; MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b; Gonthier-Maurin 2012). Outre les aspects organisationnels et réglementaires qui viennent d'être évoqués, une préoccupation majeure concerne le recrutement des enseignants, perçu comme étant « en crise ». En effet, l'année 2011 enregistre une baisse des inscriptions en IUFM ainsi qu'en M1, ce qui est interprété comme un possible « effet repoussoir » durable de la réforme (Grosperrin 2011, 66). Certains insistent sur l'effet mécanique de l'élévation du niveau de recrutement, le nombre d'inscrits en Master étant inférieur au nombre d'inscrits en Licence. Les deux ministères de l'Education nationale et de l'Enseignement supérieur insistent au contraire sur les effets de transition dus à la réforme et sur la diminution des postes offerts aux concours, qui aurait un effet mécanique sur les candidatures (Grosperrin 2011; Cour des comptes 2012)[138].

[138] On sait que la « crise » d'attractivité du métier s'inscrit dans une temporalité plus large que celle de la réforme de la mastérisation et renvoie à des logiques complexes, qui relèvent la fois d'ajustements à retardement du nombre de candidatures à l'évolution du nombre de postes offerts, de l'attractivité des filières universitaires qui alimentent le vivier de candidats aux concours de l'enseignement et de l'attractivité du métier enseignant à la fois en termes de prestige social, de qualité de vie professionnelle et de rémunération (CNESCO et Pierre Périer 2016).

Les critiques proprement administratives de la réforme s'inscrivent dans un contexte plus général de multiplication des critiques et des plaintes des principaux intéressés, les enseignants débutants, largement relayées dans les media.

1.3 Des media hostiles

« Près de 16 000 stagiaires arrivent jeudi devant leurs élèves sans aucune formation pédagogique. La faute à la réforme des concours de l'enseignement ». Ces premières lignes d'un article du journal *Le Monde* daté du 2 septembre 2010 (Woitier 2010) témoignent de l'accueil fait à la réforme de la mastérisation dans la presse et du contexte dans lequel les stagiaires de notre enquête entrent dans le métier. En effet, les conditions d'entrée dans le métier des enseignants débutants de l'année 2011-2012 sont assez peu différentes de celles de la promotion précédente, notamment parce que les stages de professionnalisation prévus en M2, qui restaient facultatifs, n'ont pas été suivis par beaucoup de stagiaires. Publiés pendant les années 2010-2011 et 2011-2012 (première année de notre enquête), plus particulièrement au moment de la rentrée scolaire, les articles parus dans des journaux nationaux ou à audience nationale de toutes tendances politiques[139] insistent sur l'absence de formation professionnelle préalable, sur le fait que les enseignants stagiaires sont placés à plein temps devant les élèves et sur l'incapacité, aussi bien des sessions de formation que du tutorat, à munir les enseignants débutants des compétences professionnelles nécessaires non seulement à l'élaboration des cours et à l'évaluation des élèves, mais également à la tenue de classe. Sont évoquées des formations privées, assurées pendant le mois d'août par des écoles offrant habituellement des préparations aux concours, pour un prix allant de 210 à 600 euros en fonction de la durée (Woitier 2010; Brunet 2010). Le recours fréquent à la parole directe des stagiaires (de préférence à la parole des experts, les syndicats et les sociologues de l'éducation étant peu cités), sous les formes du journal de bord et du témoignage à la première personne, renforce l'insistance sur la condition très difficile faite aux débutants. Les effets mentaux et physiques sont mis en avant : stress, larmes, état dépressif, idées sombres, amaigrissement, prise de médicaments, ainsi que l'angoisse de l'évaluation et notamment la peur de ne pas être titularisé

[139] Ce passage ne s'appuie pas sur un dépouillement systématique de la presse mais sur la consultation de quelques articles consacrés à la question par les journaux suivants : *Le Figaro*, *Le Monde*, *Le Parisien*, *Libération* et *L'Humanité*. Il s'agissait simplement de repérer les grands thèmes à partir desquels la question de la réforme de la formation des enseignants était traitée dans la presse. Nous ne citons par ailleurs pas ici les émissions de radio ou de télévision qui ont invité des stagiaires à venir témoigner de leurs conditions de travail.

(voir d'être révoqué en raison de son témoignage). Les relations hiérarchiques, la difficulté à obtenir des informations et du soutien, les aberrations administratives voire même un sentiment de déshumanisation (*Le Monde* 2010) sont évoqués. Les articles insistent sur les longues heures de travail et de transport ainsi que sur le sacrifice du temps de loisir, pour un bien maigre résultat, puisque les cours ainsi préparés restent mal calibrés par rapport au niveau des élèves et ne permettent pas de tenir la classe. La difficulté des stagiaires à s'imposer et à imposer les contenus scolaires est présente dans tous les articles et renforce leur sentiment d'illégitimité, particulièrement exacerbé chez ceux qui doivent faire face à l'hostilité ou à la méfiance des parents. L'absence de tuteur, sa faible disponibilité, le fait qu'il ne soit pas dans le même établissement que le stagiaire sont également mis en avant. Les articles insistent également sur la fragilisation, par les conditions du stage, des vocations enseignantes, notamment à travers le thème des démissions.

Les critiques sont telles que les académies s'attachent à prouver, chiffres à l'appui, que la réforme n'entraîne pas d'augmentation significative des congés maladies, des démissions et des signalements de stagiaires en difficulté et le ministère de l'Education commande à l'institut de sondage Ipsos une consultation auprès des stagiaires (Ipsos Loyalty 2011). Menée en juillet 2011, par téléphone, auprès d'un échantillon de 1003 stagiaires, ce sondage produit des résultats qui contredisent en apparence les critiques adressées à la réforme, donnant lieu à ce titre étonné d'un article du journal *Libération* : « Les profs débutants, ces bienheureux » (V. Soulé 2011a). En effet, l'institut Ipsos indique « un bilan positif pour 87% des stagiaires », qui ont répondu « assez positif » ou « très positif » à la question « A l'issue de l'année scolaire, quel bilan faites-vous de votre exercice en tant que stagiaire enseignant, CPE ou documentaliste ? » et qui se disent à 92% assez ou très satisfaits de leur situation professionnelle. Malgré tout, le sondage fait ressortir une insatisfaction dominante chez les enseignants débutants concernant leur capacité à évaluer les élèves (60%), préparer des cours de qualité (69%), gérer leur emploi du temps (67%) et accompagner les élèves en difficulté (84%), même si 61% estiment avoir réussi à tenir leurs classes ou assurer la discipline. Mais surtout, 85% des stagiaires estiment s'impliquer beaucoup ou trop dans leur travail. Si les stagiaires sont satisfaits de l'organisation des journées d'accueil, 61% considèrent néanmoins qu'elles n'arrivaient pas assez tôt et seulement 33% considèrent qu'elles ont été utiles. Moins de la moitié jugent utiles les journées de formation (47%), les trouvent bien organisées (42%) ou adaptées à leur parcours antérieur (27%). Interrogés sur leurs attentes, 83% demandent des formations, avant l'accompagnement

et les échanges professionnels (39%) et avant même l'amélioration des conditions matérielles de travail (moins d'heures, moins d'élèves, plus de moyens – 15%). Le sondage Ipsos ne contredit donc pas, en dépit d'un effort pour mettre en avant les aspects les plus positifs[140], la tonalité générale des critiques adressées à la réforme. Il souligne à la fois la résilience des stagiaires, la solidité de leur attachement au métier et l'importance de l'épreuve qu'ils ont traversée en étant placés à plein temps et sans formation devant les élèves.

2. Stagiaire impossible : une mobilisation improbable pour défendre un métier qui s'apprend

2.1 Une mobilisation improbable

« Comme chaque jour, je regarde le site Stagiaire impossible.org pour savoir où en est la mobilisation », écrit David S., un enseignant débutant auteur dans le quotidien *Libération* du 15 décembre 2010 d'un « Tableau de bord d'un prof (déjà) à bout » (S. 2010). La mobilisation contre la réforme est en effet un des thèmes des articles qui paraissent dans la presse, qu'il s'agisse des critiques des syndicats ou d'initiatives plus localisée issues de la base. Les syndicats enseignants sont très critiques contre les insuffisances de la formation et la surcharge de travail infligée aux enseignants. Ils mènent auprès des stagiaires un travail d'information sur leurs droits et de soutien individuel en cas de difficulté (SNES-FSU Créteil 2011; Sud-éducation Créteil 2011), font un travail de communication sur les conditions de travail, notamment par le biais d'enquêtes en ligne (SNES-FSU 2010), et organisent des actions contre la réforme. Par exemple, le SNES obtient du Conseil d'Etat la condamnation de la réforme de la mastérisation pour vice de forme et propose à ses adhérents un soutien financier et juridique pour faire un recours contentieux au tribunal administratif (SNES-FSU Clermont 2012). Néanmoins, on voit également émerger des représentations des stagiaires qui échappent au cadre syndical, parmi lesquelles un collectif appelé Stagiaire impossible, qui bénéficie d'une audience nationale. L'existence de ce collectif et ses actions nous ont été revélées par des allusions lors des entretiens avec des stagiaires mais également par des mentions de son activité dans la presse, ce qui nous a incité à lui consacrer un volet de notre enquête sur les débuts de carrière. De manière à rendre compte de la genèse de ce collectif, de son mode de

[140] Par exemple, l'en-tête de la page 7 du document PDF indique, au-dessus d'un graphique en barres dans lequel cinq lignes sur six comptent un pourcentage d'insatisfaction supérieur à 50%, « les stagiaires ont le sentiment sur cette première année d'avoir plutôt réussi à tenir leurs classes » (Ipsos Loyalty 2011, 7).

fonctionnement et de son action auprès des enseignants débutants et des pouvoirs publics, on s'appuiera sur des entretiens auprès de trois de nos enquêtés (Chloé, Ludivine et Nadège) qui y ont été actives, d'un de ses membres fondateurs (Aymeric), stagiaire l'année précédente, et d'une responsable nationale du SNES, un syndicat particulièrement présent auprès du collectif, ainsi que sur les textes, produits par le collectif ou par des organisations proches, disponibles en ligne et qui exposent ses analyses, revendications et appels à l'action.

D'après Aymeric, professeur agrégé d'histoire-géographie, stagiaire en 2010-2011 dans l'académie de Créteil, le collectif Stagiaire impossible est né à la faveur d'une assemblée générale organisée fin septembre 2010, lors d'une formation exceptionnelle de trois jours filés à Torcy, le plus gros centre de formation disciplinaire de l'académie de Créteil, en réponse aux discours dénoncés comme lénifiants de l'administration sur les conditions de stage. Une liste de mails avait été compilée à partir des contacts acquis sur place, permettant d'envoyer un premier tract qui a servi de ligne directrice pour le reste de l'année scolaire. Fin novembre 2010, une nouvelle assemblée générale, la plus importante de la courte histoire du collectif, réunit plus de 150 stagiaires à la Bourse du travail à Paris. Le collectif, basé dans l'académie de Créteil, fédère de manière informelle un certain nombre de collectifs qui agissent dans les autres académies (notamment l'académie d'Orléans)[141]. D'après Aymeric, Stagiaire impossible est celui qui « a duré le plus longtemps », puisqu'il est encore actif l'année scolaire 2011-2012, notamment au moment de la campagne présidentielle. Mais les entretiens avec les quatre membres montrent un fort ralentissement de l'activité dès l'année 2011-2012, marquée par la diminution des mobilisations et le repli du collectif sur ses membres actifs. Il n'est plus actif l'année 2012-2013 même si les militants les plus engagés continuent à se retrouver dans un cadre mi-amical mi-militant. Stagiaire impossible compte, d'après Chloé, jusqu'à une vingtaine de membres actifs l'année 2010-2011, autour d'un noyau de six personnes, et une douzaine l'année suivante. Nadège indique que, l'année 2 de l'existence du collectif, les stagiaires sont peu nombreux (trois ou quatre) et le collectif fonctionne surtout autour des néo-titulaires, plus disponibles.

Le collectif relève de ce qu'on pourrait appeler une « mobilisation improbable » (Collovald et Mathieu 2009). Il n'est bien sûr pas question de considérer les enseignants

[141] Comme l'indiquent deux articles des sites de Sauvons l'université Orléans (SLU Lu Orléans 2010) et d'Alternative libertaire (Alternative libertaire 2011).

stagiaires, détenteurs de diplômes élevés et relativement politisés (*cf. infra*, Chapitre V-2) comme privés de ressources. Néanmoins, il faut bien souligner les contraintes contre lesquelles se construit leur mobilisation : des individus mobilisables dispersés dans des établissements dans lesquels ils se trouvent isolés[142], une formation émiettée spatialement et temporellement dans des centres différents regroupant un nombre limité de disciplines et organisée selon des modalités temporelles différentes d'une académie à l'autre (MEN-DGRH 2010), une situation de précarité liée, statutairement, à l'incertitude de la titularisation[143], professionnellement, au manque d'expérience et à la surcharge de travail, un sentiment de faible légitimité et une faible intégration dans les établissements, dans lesquels les stagiaires sont seulement de passage. Comme le souligne Aymeric, « la seule identité des stagiaires en 2010, c'est d'être des enseignants sans formation ».

Dans ce contexte, les individus qui occupent une fonction centrale dans le travail de mobilisation semblent se caractériser par des dispositions et des ressources militantes prononcées, qui leurs permettent de compenser les contraintes de la situation tout en situant leur action dans un horizon, voire dans des engagements politiques plus larges. Aymeric, qui se décrit comme anarcho-syndicaliste, est syndiqué à Sud-éducation (Chloé affirme qu'il est sur la liste de ce syndicat aux élections professionnelles). Ses parents, instituteurs, appartenaient tous les deux à la tendance Ecole émancipée de la FSU avant de rejoindre la tendance intersyndicale Emancipation. Chloé, qui vote NPA, était déjà engagée, comme étudiante, dans le mouvement contre le CPE, pendant lequel elle a participé à des assemblées générales et des blocages. Elle a connu le collectif Stagiaire impossible par une amie qui en faisait partie la première année. Avec elle, elle a participé à des actions (notamment un rassemblement devant le rectorat de Créteil) avant même d'être elle-même enseignante. Le portrait des autres membres actifs du collectif fait ressortir un profil de forte compétence académique (surreprésentation des agrégés, qui forment, d'après Aymeric, un quart des membres permanents) et une orientation de type plutôt « littéraire », les professeurs d'histoire-géographie (avant les lettres et les

[142] L'étude menée en novembre 2010 par la DGRH, indique que le taux moyen de stagiaires par établissement est de 1,5 à 2, pouvant aller jusqu'à cinq pour les lycées les plus importants (MEN-DGRH 2010).

[143] Si Chloé pense qu'il n'y a pas eu de « chasse aux sorcières », la question de la capacité de l'administration à nuire aux stagiaires mobilisés est posée à deux reprises dans l'entretien. La première concerne la non-titularisation d'un stagiaire déjà redoublant et fortement impliqué dans le collectif et la seconde le souci, lors de la rencontre avec François Hollande à Bondy, de permettre aux stagiaires qui le souhaitaient d'être « floutés » dans la vidéo. Par ailleurs, dans son interview avec le *Café pédagogique*, un membre du collectif indique en novembre 2010 : « plus le mouvement s'amplifie et moins nous sommes vulnérables. Déjà, nous sommes plusieurs à renoncer à l'anonymat que nous avions adopté pour limiter les risques de pressions et de sanctions » (Fumet 2010).

langues)[144] étant largement majoritaires. Aymeric indique également la présence de quatre « couples militants ». Les membres du collectif sont par ailleurs suffisamment politisés et publicisent suffisamment leurs positions politiques pour pouvoir être politiquement étiquetés par une tierce personne. Chloé décrit ainsi les sensibilités politiques des membres actifs de l'année 2011-2012 : cinq proches du parti socialiste, une militante du PCF par ailleurs syndiquée à la CGT et engagée au Front de gauche au moment des élections présidentielles et elle-même, proche du NPA. Chloé signale également que ce sont les réseaux militants de certains des membres qui ont permis d'obtenir des contacts dans le monde politique. Ludivine et Nadège sont moins insérées dans des réseaux militants et ont des préférences politiques plus modérées. La première déclare des préférences socialistes et la seconde est proche du centre-gauche. Enfin, il faut noter que la survie de Stagiaire impossible entre la première et la deuxième année d'application de la réforme tient en grande partie au travail de transmission du capital militant (Matonti et Poupeau 2004) accumulé, certaines personnes, comme Chloé, étant identifiées comme des relais entre deux « générations » (c'est cette dernière qui emploie le terme). Néanmoins, Ludivine explique l'échec à faire durer la mobilisation par la lourdeur de l'héritage, qui aurait peut-être eu tendance à entraver la capacité d'expérimentation des membres actifs de l'année 2012-2013[145].

2.2 Faire connaître l'inacceptable pour améliorer la condition des stagiaires

Bruno (professeur certifié de mathématiques, né en 1973), qui a croisé Stagiaire impossible lors de ses formations à Torcy, décrit ainsi le collectif : « des petits jeunes qui nous attendaient à l'entrée du centre de formation et qui faisaient un bon boulot pour nous mobiliser, sans succès en ce qui me concerne. […] Ils faisaient des réunions, ils nous donnaient des tracts, venaient discuter avec nous à l'heure du déjeuner. Mais ils mobilisaient peu de monde. […] Les jeunes étaient surtout contents d'avoir un job, et puis voilà ». Le collectif n'a ni statut légal

[144] Ce qui pourrait s'expliquer par les regroupements de disciplines, mais on ne dispose ici d'aucun élément d'information sur ce point. Notons cependant que Ludivine, qui est affectée dans une cité scolaire qui compte en tout cinq stagiaires, deux en mathématiques, deux en lettres et elle-même en histoire-géographie, insiste sur le fait qu'elle n'a jamais réussi « à mobiliser les stagiaires de maths. Ils sont jamais venus [aux réunions], mais les stagiaires de français sont venus au début. Alors y en a un qui a abandonné très vite, l'autre qui a tenu ». La discipline d'enseignement apparaît plus généralement, dans notre enquête, comme une variable qui est fortement corrélée aux comportements politiques (*cf. infra*, Chapitre VIII).

[145] Les autres explications renvoient à la plus grande dispersion des lieux de formation l'année 2011-2012, à une « rencontre » entre des individus qui ne se serait pas reproduite l'année suivante, à une sorte d'effet d'installation de la réforme, les stagiaires de 2010-2011 y ayant « survécu » après tout, voire de constat d'inefficacité des actions menées l'année précédente.

(après discussion, les membres ont renoncé à le constituer en association) ni structure. Ses membres actifs se réunissent chez les uns et les autres ou dans des cafés et se répartissent informellement les tâches militantes (tenue de la liste de diffusion, réponse aux mails, gestion du site et de la page Facebook, rédaction des tracts, prises de contact avec la presse et les organisations syndicales et politiques etc.). Il limite ses interventions à la question de la formation. Il se refuse, d'après l'expression employée par Aymeric, à « réinventer la roue », c'est-à-dire à tenir un discours politique ou à se poser en acteur de l'espace scolaire, « par peur de se trouver embrigadé dans quelque chose dont [ses membres] ne maîtrisent pas les tenants et les aboutissants ». Il ne porte pas de revendications et se contente de faire connaître les conditions de formation et de travail des stagiaires. Pour mobiliser les stagiaires, il s'appuie sur des distributions de tracts lors des rassemblements (rassemblement de pré-rentrée ou journées de formation), un site Internet et une page Facebook, mais également sur sa capacité à diffuser ses textes dans des espaces extérieurs de mobilisation (on trouve ainsi la page d'un conseil local de la FCPE, les blogs de Sauvons l'université et Sauvons l'école publique, ceux de l'Association française des enseignants de français et de l'IUFM de Paris, le site de l'organisation Alternative libertaire) ou non (comme le forum Néoprofs, qui se présente comme « un site d'entraide » destiné aux enseignants de l'éducation nationale et de l'enseignement supérieur[146]). C'est à l'occasion de la journée d'accueil par le recteur que Ludivine, professeure certifiée d'histoire-géographie, stagiaire en 2011-2012, a rencontré le collectif, dont elle est devenue un membre actif. Nadège, certifiée d'espagnol, fait le même récit. Des listes de diffusion par académie permettent de communiquer avec des stagiaires de l'ensemble de l'Île-de-France[147], mais d'après Chloé, le collectif n'arrive pas vraiment à mobiliser en dehors de l'académie de Créteil. Sa principale fonction, telle que la définit Aymeric, est de tenter d'obtenir la mise en place d'intersyndicales et l'organisation de délégations, avec les syndicats, auprès des acteurs administratifs et politiques. Outre le travail de mobilisation des stagiaires, marqué par la tenue d'assemblées générales après les formations ou lors de débrayages, le collectif entame une véritable entreprise de communication sur la condition des enseignants débutants et de pression sur l'administration. En effet, la visibilité et le nombre sont des données importantes pour obliger l'administration au dialogue, comme l'indique, dans une interview au

[146] Voir la page « Qui sommes-nous ? » du site (http://www.neoprofs.org/t26127-le-forum-neoprofs-org-presentation-generale-et-historique#521209).
[147] Une de nos enquêtés, Candice, professeur de lettres modernes née en 1983, nous a indiqué en entretien avoir été « en contact par mail » avec le collectif, qui lui a fait notamment signer une pétition sur les conditions de formation des stagiaires.

site Le Café pédagogique un membre du collectif le 17 novembre 2010 (Fumet 2010). Stagiaire impossible entretient des contacts avec la presse et le monde politique et produit le *Livre noir d'une rentrée à plein temps* dans lequel 165 stagiaires de l'ensemble du territoire national, dans leur très grande majorité enseignants dans le secondaire, exposent leurs conditions de travail et de vie[148]. Ce document, initialement destiné au rectorat de Créteil, est envoyé aux candidats à la présidentielle de 2012, au Parlement et au Sénat[149]. Le collectif a rencontré devant les caméras, dans un collège de Bondy (Seine-Saint-Denis)[150], le candidat François Hollande, qui s'est engagé à rétablir la formation enseignante, initiale et continue. Une fois la gauche au pouvoir, le collectif participe à la concertation mise en place en juillet 2012 « pour la refondation de l'école ». Enfin, le collectif, avec l'aide des syndicats, se mobilise, notamment en organisant des rassemblements devant le rectorat de Créteil ou le ministère de l'Education nationale, pour obtenir des améliorations immédiates des conditions de travail des stagiaires : autorisation des absences ponctuelles aux sessions de formation[151], présence d'un tuteur auprès de chaque stagiaire, prise en compte, dans l'évaluation finale du stagiaire, du rapport du tuteur[152], prise en compte des difficultés spécifiques des conditions liées à la réforme de la mastérisation lors des commissions de renouvellement[153].

[148] Comme l'indique la préface : « Ce Livre Noir est constitué de plus de 165 témoignages de stagiaires de l'Education Nationale, toutes disciplines, tous niveaux et toutes académies confondues, collectés en réponse aux responsables académiques rencontrés dès le premier trimestre 2010-2011, qui affirmaient n'avoir entendu parler d'aucune difficulté particulière, et avoir même reçu des lettres de remerciement de la part de "stagiaires heureux". Le document ainsi obtenu est précieux pour comprendre la réalité vécue par les élèves et les enseignants au-delà des statistiques et des slogans. Il met en évidence l'impact immédiat de cette réforme sur la qualité de l'enseignement. Ces témoignages ont été recueillis et compilés par les collectifs Stagiaire Impossible des académies d'Ile-de-France, de Montpellier, d'Orléans-Tours et de Bordeaux, par le Collectif des Enseignants Stagiaires de Bretagne, par l'Association contre la Précarité dans l'Education Nationale de Rouen et par le mouvement des stagiaires de Lyon ».

[149] Il est cité dans le rapport du député Jacques Grosperrin (Grosperrin 2011). Chloé indique par ailleurs que le collectif a été auditionné par Brigitte Gonthier-Maurin, auteure d'un rapport au Sénat (Gonthier-Maurin 2012).

[150] Le rendez-vous est, d'après Chloé, organisé par le parti socialiste, qui contrôle la mairie de Bondy.

[151] La formation étant considérée comme partie intégrante du service des stagiaires, ces derniers ont obligation d'émarger. D'après Chloé, les formateurs qui ne rendaient pas leurs feuilles d'émargement ne pouvaient pas être rémunérés, ces feuilles étant considérées comme des preuves de service accompli.

[152] L'article 3 de l'arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'éducation indique que « le jury se prononce sur le fondement du référentiel de compétences prévu par l'arrêté du 12 mai 2010 susvisé, après avoir pris connaissance : 1° De l'avis d'un membre des corps d'inspection de la discipline désigné à cet effet, établi après consultation du rapport du tuteur auprès duquel le fonctionnaire stagiaire a effectué son stage. L'avis peut également résulter, notamment à la demande du tuteur ou du chef d'établissement, d'un rapport d'inspection ; 2° De l'avis du chef de l'établissement dans lequel le fonctionnaire stagiaire a été affecté pour effectuer son stage. ». Le rapport du tuteur ne joue donc qu'un rôle indirect dans le processus d'évaluation.

[153] D'après l'arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'éducation, ces commissions reçoivent en entretien les stagiaires qui ont reçu un avis défavorable à la titularisation.

L'action de Stagiaire impossible reste limitée à ce qu'on pourrait appeler des objectifs raisonnables et réalistes : alerter sur la condition faite aux stagiaires, obtenir des améliorations immédiates, se constituer des soutiens (celui des parents notamment, à qui le collectif adresse des courriers, et celui des collègues titulaires), influencer les futurs acteurs publics (en alertant les candidats à la présidentielle). Elle s'insère néanmoins dans la revendication d'une identité professionnelle qui prend acte de la rénovation du métier d'enseignant issue de sa professionnalisation à partir des années 1990 : « les concours que nous avons passés sont des concours d'érudition, sans pédagogie ni sciences de l'éducation. La formation est indispensable, et nous regrettons qu'elle soit cette année aussi réduite : enseigner, comme tout métier, s'apprend ! » (FCPE Montigny-le-Bretonneux 2010). Les conditions de formation et de travail ne sont pas dénoncées, selon une perspective de type salarial, en tant que conditions de travail des individus, mais bien en rapport avec la définition d'un métier qui s'apprend et ne peut s'exercer correctement sans une formation sérieuse et bien organisée. Chez certains individus, on voit même s'exprimer une vision plus générale du fonctionnement de l'institution. En effet, Chloé, comme Aymeric, considèrent que la réforme de la formation des enseignants s'intègre dans un contexte plus large de précarisation généralisée. Chloé constate une augmentation importante du nombre de contractuels dans les établissements et a le sentiment que l'engagement dans le métier des enseignants de sa génération est devenu moins définitif que celui de la génération précédente, non par « recul des vocations », mais parce que les individus prennent acte de la difficulté croissante des conditions d'un travail dans lequel ils ne pourront pas tenir bien longtemps. Aymeric inscrit ces mêmes constats dans une interprétation plus globale des recompositions de l'institution scolaire : il s'agirait, en habituant les enseignants et les élèves à des conditions de plus en plus précaires et à des contenus de plus en plus bricolés et insatisfaisants, pensés davantage en termes de rendement que de qualité, de transformer en profondeur les manières de travailler. La précarité et l'instabilité généralisée des situations de travail (Aymeric parle d'habituer les élèves à avoir en face d'eux des adultes isolés, qui n'ont pas les clés des salles de classe, qui ne connaissent pas le fonctionnement de l'établissement et ne peuvent pas trouver leur place dans la communauté éducative) serait en voie de devenir un mode ordinaire de fonctionnement des établissements. Un membre du collectif interviewé par Le Café pédagogique affirme par ailleurs : « Je voudrais aussi lancer un appel à tous les collègues titulaires : la situation des nouveaux recrutés les concerne aussi. Si on admet qu'un débutant sans formation peut assurer 18h de service, que demandera-t-on demain à un enseignant chevronné et expérimenté ? Notre combat est celui de tous les

enseignants, pour l'Éducation nationale » (Fumet 2010). On ne trouve rien de tel néanmoins dans le discours de Ludivine, qui décrit sa participation au collectif d'une manière à la fois moins intellectualisée et plus passionnelle, sur le mode de la rencontre entre ses conditions inacceptables de travail et un cadre d'action qui lui permettait à la fois d'exprimer une sorte de rage et d'obtenir des améliorations : « [Lors des journées d'accueil organisées par le rectorat de Créteil] j'ai rencontré un gars qui s'appelle Aymeric [qui distribuait des tracts]. J'avais discuté puisque moi j'étais déjà assez remontée. Avant même la rentrée je trouvais ça scandaleux ce qui nous arrive, sur le papier déjà moi ça me scandalise : « vous aurez tant de journées en plus », « vous allez devoir décrire votre métier » [allusion sans doute aux analyses de pratiques]. Enfin voilà, donc ça m'a parlé tout de suite, j'ai fait les premières réunions, j'ai rencontré les gens qui étaient dans le collectif, en plus c'était les gens de l'année d'avant qui ont lancé le collectif ».

2.3 Les syndicats. Ressources ou concurrents ?

Ce qui fait tenir le collectif malgré les différences de sensibilités politiques et militantes, c'est en effet sa capacité à fédérer des individus à partir d'un plus petit dénominateur commun (le refus de leur condition) sans que ce qui les sépare ne puisse venir entraver leur action : une « critique du proche » (les conditions de stage) utilisée comme un préalable d'une critique plus globale de l'Etat au service d'un « radicalisme autolimité » qui s'appuie sur une critique de l'institution et de ses recompositions (Mouchard 2002). Mais c'est précisément le refus de tenir des discours idéologiquement, politiquement ou syndicalement marqués qui complique les relations, pourtant indispensables, du collectif avec les syndicats. La remise en question de la légitimité des syndicats à organiser et à qualifier symboliquement l'action collective est en effet, depuis les coordinations de la fin des années 1980, une donnée nouvelle des mobilisations enseignantes (Geay 1991). Néanmoins, la capacité du syndicalisme dominant à s'approprier le travail de mobilisation entrepris par les coordinations et à l'encadrer reste une de ses forces, notamment parce qu'il repose sur la capacité des militants syndicaux à construire des passerelles entre générations militantes (Geay 2006). De fait, le collectif Stagiaire impossible, parce qu'il n'a pas d'existence légale, ne peut se passer des syndicats, dont il dépend pour pouvoir disposer d'une salle d'assemblée à la Bourse du travail, pour obtenir des audiences avec les responsables administratifs, pour trouver une place dans les cortèges lors des manifestations et pour peser face à l'administration. Cette dépendance est décrite par les membres actifs rencontrés comme un rapport de force : il s'agit à la fois de peser suffisamment

dans la représentation des stagiaires pour ne pas pouvoir être ignorés par les syndicats et de pouvoir utiliser les ressources syndicales, notamment la possibilité d'organiser des actions intersyndicales impliquant le collectif, sans être instrumentalisés. Trois syndicats semblent particulièrement présents, d'après les entretiens, auprès du collectif : Sud-éducation, Force ouvrière et le SNES. Le 11 décembre 2010, c'est une large intersyndicale qui entoure le collectif dans un rassemblement devant le ministère de l'Education[154]. Sud-éducation est décrit comme le syndicat le moins hostile au collectif au départ, le SNES, le SGEN et Force ouvrière ayant davantage soutenu Stagiaire impossible par réalisme. C'est avec le SNES, syndicat dominant, que nos interlocuteurs (marqués, dans le cas de Chloé et d'Aymeric par une sensibilité d'extrême gauche opposée au syndicalisme corporatif et dans le cas de Ludivine par une certaine hostilité aux syndicats et à la grève) décrivent les relations les plus tendues. Ils ne pardonnent pas au SNES d'avoir débauché, contre la promesse de décharges horaires, deux des membres actifs du collectif pour les impliquer dans l'activité du syndicat auprès des enseignants débutants. Par ailleurs, le SNES, comme le SNALC et le SGEN-CFDT n'adhèrent pas à la demande du collectif d'un abandon de la réforme de la Mastérisation (Fumet 2010). Caroline Lechevallier, responsable nationale du secteur Entrée dans le métier et formation tout au long de la vie au SNES, met en doute la légitimité du collectif à représenter les stagiaires et sa capacité à agir face à l'administration (elle estime notamment que les conseils du SNES ont permis au collectif d'éviter de se fourvoyer en exigeant la suppression de la formation par souci d'alléger les emplois du temps). Elle décrit la présence de Sud et de FO auprès du collectif en termes de noyautage. Les membres actifs du collectif considèrent, eux, dans les entretiens, qu'ils instrumentalisent les syndicats. Aymeric décrit chez les membres du collectif des comportements de mobilité syndicale et d'indépendance face à la bureaucratie et aux idéologies. Les individus, qui auraient peur de « perdre leur âme, de devenir des pions dans une machine qui manipule les travailleurs pour défendre son pouvoir et ses positions politiques » préféreraient « tester » et changer si nécessaire. Dans le discours d'Aymeric, chez des individus politisés et pré-socialisés à l'action collective, les pratiques de nomadisme syndical des nouvelles générations d'enseignants (Llobet 2011a) prennent une coloration plus politique au sens d'une instrumentalisation du syndicalisme comme ressource de l'action. Le syndicalisme,

[154] Comme l'indique le texte de l'appel diffusé sur le site département de Sud-éducation Pyrénées orientales : « Le collectif Stagiaire Impossible et l'intersyndicale des collèges et des lycées de la Région Parisienne (SNES-FSU, SNEP-FSU, SNUEP-FSU, SN-FO-LC Paris-Créteil-Versailles, CGT Educ'action, SGEN, SE-UNSA Créteil, SNETAA-FO Créteil, SUD Education, CNT Education) appellent tous les collègues d'Île-de-France à manifester devant le Ministère de l'Education Nationale. Une coordination nationale sera mise en place le 11 décembre ».

dans une stratégie qui consiste à faire feu de tout bois, n'est d'ailleurs pas la seule ressource du collectif puisque les contacts syndicaux apparaissent seulement, dans les entretiens, comme des contacts parmi d'autres du réseau militant des membres.

3. Des stagiaires peu satisfaits de leur situation

3.1 Gérer l'urgence

Les stagiaires de notre enquête sont donc entrés dans le métier dans un contexte saturé par la critique de la réforme de la mastérisation et en ayant donc bien conscience de bénéficier de conditions dégradées par rapports à ceux qui ont connu les anciennes modalités d'entrée dans le métier. On retrouve dans les entretiens l'ensemble des éléments qui décrivent une année de stage particulièrement difficile et qui donne lieu au sentiment d'être « une génération sacrifiée » (une expression utilisée par deux enquêtées). Très rares sont les enquêtés qui se déclarent satisfaits de leur année de stage. Une seule (Agnès, certifiée d'anglais, née en 1987) valorise en entretien le fait d'avoir été placée directement dans la réalité du métier et regrette même le temps « idyllique » de l'année de stage, préservé des établissements difficiles et affirme même qu'elle aurait pu se passer des formations, les contacts avec les collègues, et notamment le tuteur, constituant une formation à part entière. Les enquêtés expriment majoritairement le sentiment d'être « projetés à plein temps », « lancés dans le grand bain » sans préparation. Ils parlent d'une année, « très difficile », « horrible », « catastrophique », pendant laquelle ils sont « très fatigués », obligés de se coucher tard, de travailler le week-end, sans « une minute pour soi », de renoncer à leur vie privée et à leurs loisirs culturels et sportifs. Ils décrivent « une grosse, grosse année », « ingérable », « une situation d'urgence complète », qui ne permet pas de retour réflexif sur sa pratique et qui était d'autant plus difficile à accepter que la préparation du concours a été une épreuve d'endurance qui, pour certains, a duré plusieurs années. Le fait que les journées de formation s'ajoutent, en fin de semaine, à un emploi du temps déjà chargé, que les lieux de formation éloignés obligent à des déplacements longs et qu'elles prennent un temps qui aurait pu être consacré au repos ou à la préparation des cours est très souvent souligné. Certains stagiaires font référence à des cas de non-titularisation ou de démissions. Quelques-uns ont entendu parler du collectif Stagiaire impossible et consulté des témoignages du *Livre noir (cf. supra*, Chapitre III-2*)*. Certains font le lien entre leurs conditions d'entrée dans le métier et ce qu'ils identifient comme une crise d'attractivité de l'enseignement,

dans laquelle les nouvelles conditions de formation s'ajoutent à la précarité des affectations, à la faiblesse de la rémunération au regard d'autres carrières envisageables avec un Master et à la difficulté de se reconvertir après un Master Enseignement. La gestion de l'urgence et l'accaparement du temps personnel deviennent particulièrement difficiles quand les enseignants débutants, venus d'une expérience professionnelle antérieure, ont déjà une vie de famille. C'est ce qui ressort du récit d'Arthur (professeur certifié de technologie, ancien militaire, né en 1974, en couple, père de deux enfants) :

> « Vous vous levez le matin, vous préparez vos cours, vous finissez le soir, vous éteignez votre ordi vous vous couchez il est onze heures, onze et demi et votre cours pour le lendemain il est pas forcément prêt, vous mangez pas, enfin vous mangez en trois-quatre-deux, vous voyez pas vos enfants, vous avez pas de patience, vous êtes en retard dans vos cours, la nuit vous rêvez de vos cours […]. On était trois, l'année dernière, en tant que stagiaires de technologie, à avoir des enfants. Les trois on a failli divorcer ! […] On se voyait plus [ma femme et moi] de toute façon. On nous voyait plus. On était deux à avoir des femmes enceintes, ben voilà, fallait qu'on fasse du ménage et d'autres choses et on avait le temps de rien, donc là on était deux dans la même situation à avoir déjà un enfant et tous les deux ça a été catastrophique. Lui, il me disait, des fois le matin, il prenait un bouquin, il photocopiait et voilà son cours… Il avait pas le temps de le préparer. Il donnait les photocopies aux élèves. […] On avait deux heures et demies de route donc vous retirez vos deux et demies, moi je dormais tous les jours au volant. […] Je dormais tous les jours au volant ! J'ai un collègue, il m'a donné l'astuce, fallait être en train de manger. Donc j'avais une pomme et je mangeais petit à petit sur l'autoroute pour pas m'endormir ! »

3.2 Se convaincre, avec peu de ressources, de sa légitimité à enseigner

Le fait d'être placé à plein temps sans formation préalable semble accentuer le sentiment de manque de légitimité qui accompagne les débuts de carrière. Clara (certifiée de lettres modernes, née en 1986) s'exclame ainsi : « c'est dingue que des gens m'aient donné l'autorisation légale de faire ça [enseigner sans formation], mais parce que personne n'est là pour voir ce qu'on fait. On nous a donné le statut, et c'est très difficile, au début, lorsqu'on débute, d'appeler les parents et de leur dire « je voudrais vous rencontrer ». Et puis on se retrouve face à des adultes. Moi, j'ai des parents qui m'ont prise pour une élève ! ». Outre l'âge, qui est aussi, dans l'esprit des stagiaires, pour les élèves un indice de manque d'autorité, ce sentiment d'illégitimité s'alimente de la comparaison constante que les débutants font entre leurs tâtonnements et l'assurance tranquille, intuitive, de leurs collègues plus expérimentés, qui n'ont plus besoin de préparer leurs cours et qui en imposent quasi-« naturellement » aux élèves. C'est ce qu'affirme Caroline (certifiée d'anglais, née en 1987), lorsqu'elle dit : « quand ils [les

élèves] voient un professeur jeune, à mon avis ils doivent se dire : « bon ben il a pas beaucoup d'expérience, on va essayer de voir jusqu'où on peut aller, et puis on a pas une réputation qui a été faite, alors que les autres professeurs ils ont déjà la réputation. Avec ma tutrice on savait que « on a cette personne, ah bah ça va aller tout droit et on va se taire ». Dès le départ, c'est déjà acquis presque… Elle, elle me dit que c'est jamais acquis, mais dès le départ ils savent qu'il faut faire attention ». Valentin (professeur bi-admissible d'allemand, né en 1979) souffre particulièrement de sa relation avec sa tutrice. Dans un dispositif un peu particulier, cette enseignante proche de la retraite lui laisse, en alternance avec un autre stagiaire, certaines de ses classes. Comme c'est elle qui établit la progression annuelle du cours, c'est également elle qui décide des supports. Mais Valentin se sent mis en échec par le fait qu'elle lui fournit souvent ces supports juste avant le début du cours, ce qu'il attribue à l'incapacité de l'enseignante chevronnée à comprendre qu'il ne sait pas improviser. Alexia (certifiée d'espagnol, née en 1987), plus à l'aise avec ses deux tutrices, s'étonne pourtant que ses tutrices soient capables de « rigoler avec les élèves », ce qui était, pour elle (dans sa situation de débutante), totalement « hors de question ». Nos enquêtés mentionnent également le fait qu'ils n'osent pas poser de questions à leurs collègues. Le fonctionnement de l'établissement, les multiples sigles de la gestion administrative font partie de ces connaissances de la pratique qui leur échappent encore[155] mais dont la non-maîtrise est un indice trop stigmatisant de la situation du débutant. Le sentiment d'illégitimité et l'urgence se conjuguent par ailleurs pour renforcer l'isolement du stagiaire. Ces derniers, qui ont du mal à se considérer comme des professeurs à part entière, n'arrivent pas à construire de relations avec leurs collègues. Les relations amicales avec de jeunes collègues, notamment titulaires de zone de remplacement, sont rarement signalées l'année de stage et attendent plutôt l'année de titularisation (année 2 de notre enquête) pour se mettre en place. Le groupe des pairs, quand il existe (ce qui est rare) au niveau de l'établissement, est une véritable ressource d'intégration, comme le raconte Aurélien (certifié de physique-chimie, né en 1987), dont l'établissement compte environ 200 professeurs, dont huit stagiaires :

> « Ce qui m'a été reproché, pas méchamment, mais par ma tutrice, c'est de pas être suffisamment intégré dans le travail de l'équipe de physique-chimie. C'est vrai que […]

[155] Bruno (certifié de mathématiques, né en 1973, ancien cadre de la Poste) se plaint que la formation ne lui permet pas de s'intégrer dans son établissement car elle ne lui fournit pas « tout le contexte, tout le vocabulaire, toutes les commissions à droite et à gauche, tout ce qui concerne le travail hors la classe. J'avais l'impression d'être complètement laissé [à l'écart]… Je n'y connais rien ! ».

> comme j'avais aucun cours de prêt à l'avance, chaque fois qu'arrivait un nouveau chapitre, fallait que je refasse tout, mais du coup, au fur et mesure on accumulait un petit peu de retard. Je me suis retrouvé avec des périodes de l'année à pas faire mes cours en "free style", mais pas loin, à me dire une heure avant le cours, "Bon qu'est-ce que je fais ? Mon plan ce sera ça, y aura ça, ça…", avec quasiment aucune note. Alors forcément, pour préparer d'avance avec les collègues, ben ça marche pas très bien ! Et après c'est aussi bête hein, mais y a une forme de, je vais pas dire de honte... On n'a pas envie d'abuser auprès de sa tutrice en disant : "Ben voilà, je suis à la bourre, j'ai rien fait, est ce que tu peux me filer un cours tout fait ?". Voilà, on a aussi un peu sa fierté à défendre […] et du coup on se met parfois un peu tout seul dans des conditions un peu difficiles sur le plan du boulot. Après, sur le plan relations humaines, c'était vraiment très, très bien, c'est-à-dire que on était déjà beaucoup de stagiaires, ce qui facilitait déjà l'émergence d'un groupe de jeunes finalement, et on a très bien été accueilli par l'ensemble des collègues et on parlait de plein de choses, tant du boulot que autre et du coup ça rend les choses quand même jouables. Parce que on a eu un collègue stagiaire qui a toujours refusé d'affronter les problèmes et pour qui ça c'est très très mal passé. […] Il a dû refaire son stage et selon les quelques échos qu'on a, il refait la même chose, quoi ! ».

3.3 La formation, davantage une perte de temps qu'une ressource

Les moments de formation, où les stagiaires se retrouvent entre eux, sont aussi des moments propices au partage d'expériences, qui peut avoir lieu pendant les séances, au cours de moments de craquage, souvent dénoncés comme des « pleurnicheries », mais aussi dans les discussions informelles entre les individus, qui se racontent leurs difficultés ou celles dont ils ont entendu parler. De ce point de vue, le collectif Stagiaire impossible, dans ses modalités de recrutement et de communication (*cf. supra*, Chapitre III-2) tire profit de sa fonction à mi-chemin entre sociabilité de réassurance et entreprise de mobilisation collective.

En revanche, la formation est rarement perçue comme une ressource et une de nos enquêtées va jusqu'à affirmer : « on a rien fait, je sais pas comment vous expliquer ! ». L'année 1 de notre enquête, qui correspond à la deuxième année de la réforme de la formation, les conditions de formation sont restées globalement les mêmes et la professionnalisation de la formation en Master reste hésitante, notamment en raison des disparités, d'une académie, d'un établissement et d'une université à l'autre, dans l'organisation des stages, de leur caractère facultatif et de la priorité donnée par les étudiants à la préparation du concours (Gonthier-Maurin 2012). Certes, l'insatisfaction à l'égard de la formation, considérée comme chronophage et peu utile, du moins lorsqu'elle sortait du cadre purement disciplinaire, était, avant même la réforme de la formation, presque un poncif de l'entrée dans la carrière. Dans l'enquête de Geay (2010) 78,5% des répondants s'estimaient insuffisamment formés, 58,1%

jugeaient les formateurs IUFM trop distants du terrain et 41,9% considéraient la formation IUFM comme une perte de temps (contre 41,5% qui le considéraient comme une formation professionnelle). C'est surtout la formation générale qui était critiquée : 4,9% seulement des stagiaires du second degré la trouvaient satisfaisante contre 63,4% qui trouvaient la formation disciplinaire satisfaisante ou très satisfaisante. Les enseignants débutants ne s'appropriant véritablement les contenus transmis dans le cadre de l'IUFM que progressivement au cours de leur carrière : « on observe qu'au cours de l'année de néotitulaire, certains apports de la formation font l'objet d'une réévaluation positive quand d'autres perdent de la pertinence accordée a priori. En d'autres termes, il apparaît que la formation reçue à l'IUFM est revisitée au fur et à mesure des exigences et des questions soulevées par les premières expériences (Périer 2014).

Dans notre enquête, moins de 25% des répondants indiquaient que la formation répondait à leurs attentes[156]. Si ce taux rappelle les chiffres de l'enquête de Geay (2010) que nous venons de citer, il faut néanmoins noter qu'ils inversent la proportion de 76% que l'on trouve dans l'enquête de Guibert, Lazuech et Rimbert (2008)[157]. Dans cette enquête, la question portait, comme dans la nôtre, non sur la satisfaction mais sur la conformité ou non de la formation aux attentes subjectives des individus. Si on prend au sérieux les différences entre les deux questions et dans les fréquences des choix de réponse, on peut repérer, dans le mécontentement des stagiaires, une permanence et une nouveauté. La permanence concerne la difficulté de la formation à répondre aux besoins, incommensurables, liés aux urgences de la pratique, contre lesquels le « dégoût du théorique » devient un « exutoire » (Geay 2010, 78). En revanche, l'incapacité de la formation à répondre aux attentes des stagiaires de la réforme de la mastérisation semble relever de l'absence de formation davantage que de son inadaptation aux besoins. Les principaux motifs d'insatisfaction des attentes sont en effet liés au travail dans ou en amont de la classe : construction de la relation avec les élèves (46%), préparation des cours (44%), gestion de classe (40%). L'intégration dans l'établissement (28%) est moins fréquemment l'objet d'insatisfaction.

[156] Question : « La formation répond-elle à vos attentes ? ». Choix de réponse : « 1. Oui. 2. Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon de faire cours. 3. Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon de tenir la classe. 3. Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon dont je dois m'intégrer dans mon établissement. 4. Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon dont je dois construire ma relation avec les élèves. 5. Non, elle ne répond pas à mes attentes sur… (précisez) ».

[157] Qui indique néanmoins un pourcentage de 95% d'insatisfaits en ce qui concerne la formation générale.

Dans notre enquête, la réforme elle-même est par ailleurs dénoncée par 84% des enquêtés, dont 32% auraient préféré l'IUFM et 52% pensent que la réforme « aurait dû être menée autrement »[158] (voir Tableau III-1). Cela n'empêche pas nos enquêtés de critiquer l'IUFM : en comptant les 7% qui ne regrettent pas de n'y être pas passés, on arrive à 65% d'individus qui estimaient qu'une réforme de la formation était nécessaire[159]. Les femmes sont plus sévères avec la réforme de la formation : elles sont à la fois plus nombreuses à préférer l'ancien système (38% contre 22% des hommes) et à considérer que la réforme, certes nécessaire, aurait pu être mieux menée (53% contre 50%)[160]. Les enseignants les plus âgés (30 ans et plus, qui sont aussi ceux qui ont le plus souvent choisi l'enseignement en cours de vie active) sont ceux qui déclarent le plus souvent ignorer les anciennes modalités de formation. Les plus jeunes (moins de 25 ans) sont les moins attachés à l'IUFM (16% ne le regrettent pas et 55% estiment que la formation avait besoin d'être réformée de toute façon). Les 25-29 ans sont les plus attachés à l'IUFM (40% auraient préféré l'ancien système de formation)[161]. La corrélation entre nombre de tentatives avant d'obtenir le concours et l'opinion des individus sur la réforme semble reposer sur la plus ou moins grande familiarité avec l'IUFM. Les répondants qui ont obtenu le concours au bout d'une seule tentative sont en effet les plus nombreux à juger la réforme nécessaire (61%) et les moins nombreux à préférer l'ancien système (24%). Ceux qui ont fait deux tentatives ou plus (et qui se recrutent surtout chez les 25-29 ans) sont les plus nombreux à préférer l'ancien système (47%) et les moins nombreux à déclarer ne pas connaître les anciennes modalités de formation (6%)[162]. Dans son enquête sur les stagiaires, Sébastien Ramé (1999) remarquait que les deux-tiers avaient déjà des échos, majoritairement négatifs (68,9% des échos) sur l'IUFM avant d'y rentrer. La proximité et la « mémoire » de l'ancien système semblent au contraire jouer, dans le contexte particulier de notre enquête, en faveur de sa réévaluation. Néanmoins, les répondants qui font de l'autorité la première qualité pédagogique sont les plus sévères avec l'IUFM (25% ne le regrettent pas et 58% estiment que sa réforme était nécessaire)[163], ce qui surprend assez peu quand on sait que l'IUFM est une pièce d'un

[158] Question : « Que pensez-vous de la réforme de la formation des enseignants ? ». Choix de réponse : « 1. Je ne connais pas les anciennes modalités, je ne peux pas comparer. 2. J'aurais préféré l'ancien système de formation ». 3. Je ne regrette pas, d'après ce que j'en ai entendu dire, de ne pas être passé(e) par l'IUFM. 4. Une réforme était nécessaire mais aurait dû être menée autrement ».
[159] Dans l'enquête de Ramé 1999, qui porte à la fois sur le premier et le second degrés, 69% des stagiaires indiquaient avoir eu, avant d'y entrer eux-mêmes, des échos négatifs sur l'IUFM.
[160] Chi2=9,92 ; p<0,05.
[161] Chi2=14,52 ; p<0,05.
[162] Chi2=12,99 ; p<0,05.
[163] Chi2=10,07 ; p<0,05.

édifice plus large qui s'appuie sur la mise de l'élève au centre du système scolaire, assimilée, par les tenants de l'autorité, à une forme de laxisme. Dans ce cas précis, les opinions s'inscrivent davantage dans des représentations préalables que des effets contextuels.

Tableau III-1. Opinion des répondants de l'enquête Débuter dans le métier sur la réforme de la formation

	n	%
Ne connait pas les anciennes modalités	11	10
Ne regrette pas l'IUFM	7	6
Nécessaire mais…	58	52
Préfère l'ancien système	36	32
Total	112	100

Source : Enquête Débuter dans le métier.

Outre son caractère chronophage et improductif, qui amène les stagiaires à « sécher » des séances ou à les rentabiliser en corrigeant leurs copies, le principal reproche fait à la formation est de ne pas en être vraiment une ou d'être, selon les termes d'une de nos enquêtés, « une formation un peu au lance-pierres ». Le renvoi vers les supports numériques « pour démarrer » ou de « tenue de classe » prévus dans la circulaire de rentrée (BOEN 2011a) est ressenti comme une démission de l'institution. On retrouve par ailleurs le même type de reproches que ceux qui étaient dirigés contre l'IUFM : formation « déconnectée de la réalité », « trop théorique » (Agnès), « rabâchages » (c'est ainsi qu'est désignée l'accumulation d'injonctions que reçoivent les stagiaires lors des formations précédant la rentrée), contenus et organisation insuffisamment ajustés aux besoins spécifiques (collège ou lycée, établissements difficiles), incapables de répondre aux besoins réels des stagiaires, qui se situent avant tout dans l'ordre de la pratique, insuffisance des formations en psychologie de l'enfant et de l'adolescent. Quelques stagiaires insistent sur la qualité de la formation et du travail des formateurs, mais toujours en dénonçant le décrochage des temporalités au regard du calendrier scolaire. Une stagiaire (Mélanie, certifiée de physique-chimie, née en 1988, Master Métiers de l'éducation, de l'enseignement et de la formation, et CAPES en parallèle à Orsay) reproche aux formateurs, qui sont les mêmes, de redire ce qui avait déjà été dit pendant le Master MEEF. Marion (certifiée de SVT, née en 1982, Master MEEF et CAPES en parallèle à l'université de Cergy) fait le même constat, d'autant plus que, son stage ayant été prolongé en raison d'un congé maternité, c'est pour la troisième fois qu'elle retrouve les mêmes contenus en 2012-2013 (année 2 de l'enquête). Ces

critiques peuvent être l'indice d'un début de rodage des formations universitaires, destinées, à terme, à remplacer totalement, en amont, les sessions de formation pendant le stage (Grosperrin 2011) Si les formations plus centrées sur la didactique des disciplines sont relativement appréciées, les stagiaires estiment qu'elles sont à la fois insuffisamment nombreuses et trop chronophages…

3.4 Accompagner ou évaluer ? L'ambiguïté du tutorat

L'étude menée par la DGRH la première année de l'application de la réforme de la formation indique que les tuteurs, qui reçoivent, avant la rentrée, une formation spécifique de deux à sept jours, ont une ancienneté moyenne de 16 ans et que leur présence auprès des stagiaires est de deux à quatre heures par semaine sur l'ensemble de l'année (MEN-DGRH 2010). Les rapports insistent sur la centralité de la contribution du tuteur à la formation des stagiaires. Ils décrivent le tutorat comme « un des éléments les plus positifs de l'année de stage » (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b, 4) et « le mode de formation jugé le plus intéressant et le plus enrichissant par les enseignants stagiaires » (Cour des comptes 2012, 777) qui louent unanimement « leur aide et leurs conseils » (Ipsos Loyalty 2011, 12). Cette centration de la satisfaction sur le tuteur s'explique sans doute par le fait qu'il incarne, dans la nouvelle formation, la seule instance de liaison avec la pratique de l'enseignement en situation. En effet, à partir de 2010, les stages courts, en immersion et en pratique accompagnée, qui s'ajoutaient au stage en responsabilité (dans lequel l'enseignant stagiaire exerçait un tiers-temps en établissement sur l'ensemble de l'année scolaire), ont disparu et le « stage » est devenu un travail à plein temps. Ces stages étaient, dans l'ancien système, parmi les versants les mieux appréciés de la formation puisque plus de huit répondants sur 10 s'en disaient satisfaits ou très satisfaits dans les deux enquêtes de Ramé (1999) et Geay (2010). Le tuteur, perçu comme « un maître d'apprentissage » (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008, 55) occupait déjà une place centrale au yeux des stagiaires dans l'ancien dispositif. Dans les nouvelles conditions le tutorat demeure *a fortiori*, après suppression des autres, l'instance centrale de la socialisation professionnelle, aussi bien en ce qui concerne la pratique de l'enseignement que pour ce qui relève de l'intégration des individus dans l'institution. En effet, les relations avec le chef d'établissement ou les personnels de vie scolaire (CPE notamment) sont plus distantes. Le proviseur ou le principal sont perçus avant tout comme des supérieurs hiérarchiques et des évaluateurs, ce qu'ils sont effectivement au titre de l'arrêté du 12 mai 2010 (JORF 2010a) : ils

font partie, avec les inspecteurs, des acteurs désignés pour siéger dans les jurys académiques et leur avis, avec celui de l'inspecteur, est pris en compte par le jury lorsqu'il se prononce sur la titularisation ou non du stagiaire. Quant au CPE, il appartient à une sphère d'intervention éducative extérieure au cadre, central chez des débutants, de la classe, et fait partie, à ce titre, de ces collègues avec lesquels les enseignants débutants, au fur et à mesure des cinq premières années de leur socialisation professionnelle, vont apprendre à travailler (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008).

77% de nos répondants se déclarent satisfaits de leur tuteur. Le premier motif d'insatisfaction[164] est le manque de disponibilité du tuteur (17%) et le second l'incompatibilité de méthodes (13%), avant les difficultés de communication (10%) et le fait que le tuteur ne sait pas répondre aux préoccupations de son stagiaire (10%). Nous avons montré plus haut (*cf. supra*, Chapitre II-3) que le tuteur peut aussi bien être vu comme un collègue âgé et dépassé par le changement que comme un acteur de la rénovation pédagogique de l'institution scolaire à laquelle n'adhère pas une partie des stagiaires. Les entretiens montrent également que les difficultés avec le tuteur peuvent être d'ordre purement relationnel, par manque d'affinité voire par incompatibilité totale de caractère (y compris quand le tuteur est considéré par son stagiaire comme un « bon professeur ») et/ou parce que l'attitude normative du tuteur peut être vécue, sinon comme une forme d'excès de pouvoir, du moins comme une « mise en échec » du stagiaire. Néanmoins, ce qui ressort également des entretiens est le rôle d'ancrage dans le métier, voire dans la profession, joué par le tuteur. Le tuteur, au-delà de sa fonction professionnelle, peut devenir, sans être forcément un ami, un proche parmi les autres collègues. Certains stagiaires affirment ainsi avoir gardé des contacts après l'année de stage et continuer à appeler leur tuteur pour obtenir des conseils, notamment en cas d'inspection. Cette proximité peut s'appuyer sur une véritable complicité professionnelle assise sur un réel plaisir à travailler à deux, voire, dans un cas, prendre un aspect quasi-familial, une stagiaire (Nathalie) allant jusqu'à qualifier sa tutrice de « maman »[165]. Les stagiaires satisfaits de leur relation avec leur tuteur insistent sur la disponibilité, l'aide apportée en cas de difficulté et une capacité à laisser son stagiaire expérimenter et trouver sa propre pratique professionnelle. Océane, qui ne tarit pas d'éloge sur sa tutrice, affirme même que cette dernière, ayant suivi des cours de

[164] Les enquêtés pouvaient choisir plusieurs réponses parmi les suivantes : « Il/elle n'est pas assez disponible », « Ses méthodes ne me conviennent pas », « J'ai des problèmes de communication avec lui/elle », « Il/elle ne sait pas répondre à mes interrogations ».
[165] Nathalie, née en 1988, professeure certifiée d'EPS.

psychologie, « arrivait à [lui] faire dire ce qui n'allait pas, ce [qu'elle n'avait] pas bien fait qui avait entraîné ça ». Néanmoins, la participation du tuteur à l'évaluation du stagiaire apparaît comme un facteur de brouillage de la relation d'aide et de conseil prônée par les textes réglementaires : « l'arrêté du 12 mai fait du rapport du tuteur un des éléments parmi d'autres sur lesquels doit s'appuyer le jury académique. Et même quand les académies se sont en général attachées, dans les documents qu'elles ont élaborés, à bien distinguer les « rapports » faits par les tuteurs des « avis » donnés par les personnels d'encadrement (chefs d'établissement et inspecteurs), cette dimension évaluative de la fonction du tuteur a un impact sur la nature de la relation entre le stagiaire et son tuteur, conduisant notamment des stagiaires à ne pas oser faire part à leur tuteurs de leurs difficultés, de leurs doutes, voire de leurs besoins » (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011b, 19)[166]. Les membres du collectif Stagiaire impossible, tout comme la responsable nationale du secteur Entrée dans le métier du Snes ont insisté, lors des entretiens qu'ils nous ont accordés, sur cette ambiguïté, dans les nouvelles conditions de formation des stagiaires, du rôle du tuteur, qu'ils situaient plus largement dans un resserrement des relations hiérarchiques lié à la réforme de la formation (Chaar et Pereira 2014b).

Un cas limite rencontré dans notre enquête permet d'illustrer le type de difficultés qui peut découler de la relation avec le tuteur : ces difficultés ne sont pas seulement personnelles et professionnelles mais prennent place dans un circuit institutionnel complexe qui implique différents acteurs qui occupent des positions différentes, voire concurrentes, dans l'espace de la formation. Faustine (professeure agrégée de sciences économiques et sociales née en 1986), indique en entretien avoir eu une tutrice « vraiment désagréable » et dont elle pourrait « parler pendant trois-quarts d'heure ». Cette enseignante expérimentée semble en effet concentrer l'ensemble des éléments négatifs qui peuvent entacher la relation tuteur-stagiaire. Affectée dans un bon lycée parisien, Faustine se voit en effet confier à une tutrice qui accomplit alors son avant dernière année avant la retraire et dont elle pense être la vingt-cinquième stagiaire. Faustine reproche à cette collègue de ne pas avoir su suivre les transformations de l'institution scolaire et de ses publics et de continuer à s'accrocher à une pratique ancienne du métier, fondée sur l'exigence du silence complet en classe et d'une très faible proximité relationnelle avec les élèves. Ces différences de conceptions pédagogiques, parce que sa tutrice, soutenue par

[166] D'après l'arrêté du 12 mai 2010 (JORF 2010a), le rapport du tuteur est un élément à partir duquel s'élabore l'avis de l'inspecteur, sachant qu'en cas de nécessité, le tuteur ou le chef d'établissement peut demander une inspection du stagiaire.

l'inspectrice pédagogique et le chef d'établissement, abusait de sa position hiérarchique, devenaient un motif d'évaluation négative pour la stagiaire. Ce qui a néanmoins permis à Faustine de surmonter une situation décrite comme très anxiogène, ce sont les visites qu'elle a pu faire dans les cours d'autres collègues et qui l'ont rassurée sur la pertinence de sa propre pratique, mais aussi le soutien de ses formateurs de l'IUFM de Paris, qui n'avaient pas une opinion très positive de la tutrice. L'inspection de Faustine, effectuée en fin d'année par un inspecteur général s'est finalement très bien passée, l'inspecteur tenant même à s'excuser, au nom de l'institution, des difficultés rencontrées.

La « pression de l'évaluation » ou « de la titularisation », pour reprendre les termes employés par nos enquêtés, pèse en effet lourdement sur l'année de stage. Chez Faustine, elle est telle qu'elle n'a jamais osé faire grève parce que sa tutrice, jamais gréviste en 42 années de carrière, y était très opposée. Faustine, qui, dans l'angoisse de son année de stage, a souvent appelé son syndicat, le SNES, pour demander des conseils. Elle fait même l'hypothèse que sa « génération » d'enseignants débutants sera davantage syndiquée que les précédentes, par réflexe d'auto-protection. Faustine n'est pas la seule stagiaire à ne pas oser faire grève. Ludivine (certifiée d'histoire-géographie, née en 1983, membre active de Stagiaire impossible) nous avoue même, lors de son premier entretien (mené l'année où elle est néo-titulaire) qu'elle n'aurait peut-être pas osé nous recevoir pour un entretien dans son établissement l'année précédente. Encore l'année de titularisation, beaucoup d'enquêtés s'inquiètent, au moment du premier entretien, de savoir si leur anonymat sera parfaitement respecté, voire insistent pour que certains de leurs propos ne soient pas cités. Les stagiaires semblent craindre d'autant plus l'évaluation qu'ils en maîtrisent assez mal les modalités. Souvent, ils ne connaissent pas le contenu des rapports rédigés sur eux et ne savent pas qu'ils ont le droit, d'après l'arrêté du 12 mai 2010 (JORF 2010a), de les consulter. Les craintes relatives à la titularisation peuvent être liées à la difficulté à tenir la classe, comme on l'a mentionné, aux difficultés avec le tuteur, mais également aux relations avec le chef d'établissement. C'est le cas par exemple pour Sandrine (professeure documentaliste certifiée née en 1983) qui entre en conflit avec sa principale sur la manière de gérer les fonds du CDI, cette dernière allant jusqu'à alerter les formateurs et demander l'organisation d'une visite (contre-productive, puisque la formatrice met au courant l'inspecteur, ce qui se retourne contre la principale). Néanmoins, dans certains établissements, les collègues, en s'appuyant sur des ressources collectives (syndicales notamment), ont pu contribuer à briser l'isolement administratif des stagiaires. C'est le cas pour

Clara (professeure certifiée de lettres modernes, née en 1986) qui reçoit une note administrative inférieure à celle qu'auraient dû lui valoir les appréciations positives (« très bien partout ») de son chef d'établissement[167]. Des collègues l'entendent s'en plaindre, avec d'autres stagiaires, en salle des professeurs et les encouragent à faire une réclamation auprès du rectorat. Les stagiaires réussissent à obtenir une augmentation de leur note. Dans le cours de l'entretien, les collègues en question se révèlent être des délégués syndicaux, sans que Clara (par ailleurs assez hostile aux syndicats) puisse indiquer le nom de leur organisation. Chloé (certifiée de lettres modernes née en 1985), qui n'avait pas de tuteur, a vu se mobiliser autour d'elle ses collègues, qui lui ont proposé de venir assister à ses cours pour lui donner des conseils.

4. Bilan : Une entrée dans le métier par le bricolage et l'improvisation

La réforme de la mastérisation constitue l'arrière-plan de l'entrée dans le métier des stagiaires de notre enquête et détermine leurs conditions concrètes de formation et de travail. Cette réforme relève à la fois d'une entreprise de rationalisation de l'emploi public et d'alignement du recrutement et de la formation des enseignants sur les autres pays européens, qui passe notamment par la volonté d'abandonner l'ancien modèle de professionnalisation successive au profit du modèle simultané. Les priorités budgétaires qui président à sa mise en place et les difficultés de la création des Masters expliquent les incohérences de sa mise en œuvre et se traduisent par des critiques unanimes dans la sphère publique et dans les media.

Les conditions, décrites comme inacceptables, de formation et de travail des stagiaires donnent lieu à une mobilisation à la fois improbable, éphémère et relativement réussie, qui s'appuie sur une définition minimale mais efficace de l'enseignement du secondaire comme un métier qui s'apprend et sur les ressources collectives offertes par les syndicats. Le collectif Stagiaire impossible, né dans l'académie de Créteil, devient, au niveau national, la voix des enseignants débutants et publicise leur mécontentement. Ce collectif, dans lequel au moins trois de nos enquêtés ont joué un rôle actif, a été l'occasion, dans notre travail, d'un premier contact

[167] L'avancement de carrière des enseignants dépend de deux notes. La note pédagogique est attribuée par l'inspecteur suite à sa visite ou reste, à défaut, celle qui a été calculée en fonction du classement au concours. La note administrative est attribuée, tous les ans, par le chef d'établissement en fonction de trois critères : assiduité et ponctualité, activité et efficacité, autorité et rayonnement. Cette note, transmise par le chef d'établissement au rectorat, est ensuite validée ou corrigée par le recteur.

avec les modalités de mobilisation et de socialisation professionnelle à l'action collective d'une population précarisée à la fois par son statut (celui de stagiaire) et par ses conditions de travail.

En effet, nos stagiaires ont été jetés dans le bain sans formation préalable. Si leurs critiques de la formation professionnelle semblent reproduire les critiques qui étaient adressées, depuis sa création, à la formation professionnelle en IUFM, jugée trop théorique et incapable de répondre aux urgences de la pratique, elles s'en différencient néanmoins par un aspect fondamental. Les stagiaires de la réforme de la mastérisation se retrouvent, dans une large mesure, obligés d'improviser et de bricoler, dans des conditions fragiles de conseil, d'accompagnement et d'évaluation, leur intégration dans l'établissement et la prise en charge de leurs classes. Ces conditions difficiles ne les empêchent pas d'obtenir leur titularisation : dans notre population d'enquête, cinq répondants sont encore stagiaires l'année 2, dont deux en raison d'un congé maladie ou maternité pris l'année précédente. Aucun des trois répondants en renouvellement de stage ne fait partie de notre base d'entretiens. L'année 3, ils font cependant encore partie de l'enquête et sont désormais titularisés[168].

Cette précarité de l'année de stage est appelée, pour ces enseignants débutants, à se poursuivre les deux années suivantes de notre enquête (et de leur carrière) et constitue la matrice de leur socialisation professionnelle.

[168] Deux des redoublants sont à Créteil et un à Versailles. Pour Créteil, cela donne un pourcentage d'un peu moins de 4%, comparable au chiffre (4,1%) indiqué dans le rapport sur la mise en œuvre de la réforme par l'Inspection générale (MEN-IGEN et MEN-MESRI-IGENR 2011a). Le rapport ne donne pas d'indication concernant les renouvellements de stages dans l'académie de Versailles.

Chapitre IV. De remplacements en établissements difficiles. Une socialisation professionnelle par l'instabilité professionnelle et personnelle

Introduction

Pour pouvoir analyser la socialisation à l'action collective comme partie intégrante de la socialisation professionnelle, il est nécessaire de passer par la description des modalités concrètes de son déroulement. Qu'est-ce qu'entrer dans le métier d'enseignant du second degré veut dire, à la fois du point de vue des conditions d'exercice professionnel et de l'existence personnelle ?

C'est ce que l'enquête a tenté de cerner en interrogeant les enseignants sur leur affectation (académie et département, collège ou lycée, établissement classé comme relevant de l'éducation prioritaire ou non, nombre d'établissements d'exercice), mais également sur la manière dont l'entrée dans le métier affecte leur existence personnelle (ont-ils dû déménager, comment sont-ils logés, se sentent-ils loin de chez eux, quelle est la durée de leur trajet quotidien domicile-travail, effectuent-ils des missions complémentaires ou des heures supplémentaires, sont-ils satisfaits de leur rémunération ?).

De l'ensemble des éléments objectifs et des perceptions subjectives recueillis, le portrait qui ressort est celui d'une entrée dans le métier par la difficulté et l'instabilité professionnelle et personnelle, mais aussi d'une installation progressive dans le métier.

1. S'installer, personnellement et professionnellement

1.1 Du point de vue professionnel, une instabilité constitutive des débuts de carrière

En 2011, 7544 candidats sont admis aux concours internes et externes de professeur du secondaire ou de CPE (MEN-MESR-DEPP 2012)[169]. Or d'après les fichiers qui nous ont été

[169]Tous ces lauréats ne sont pas nécessairement stagiaires en 2011-2012 en raison des possibilités de report de stage et parce que le stage des lauréats de l'agrégation interne se déroule sur leur poste antérieur, sans formation professionnelle supplémentaire. Il faut par ailleurs tenir compte du fait que certains stagiaires de 2011-2012 peuvent être des lauréats de la session de l'année précédente qui auraient reporté leur stage.

communiqués par les rectorats, ce sont près de 1600 stagiaires qui sont accueillis dans les académies de Paris, Versailles et Créteil, ce qui veut dire que les trois académies parisiennes accueillent à elles seules un stagiaire sur cinq. Les deux académies de Créteil et de Versailles, qui comptent à elles deux un peu plus de 1300 stagiaires, accueillent plus d'un stagiaire sur six. Dans la population de notre enquête, 30% des répondants déclarent avoir déménagé depuis la province au moment de leur prise de poste[170]. Entrer dans le métier est donc, entre autres, une expérience de l'éloignement. Parmi les enquêtés qui ont dû déménager, environ sept sur 10 répondent « oui » à la question « vous sentez-vous loin de chez vous ? ». Cette expérience de l'éloignement est néanmoins vécue selon des modalités différenciées[171]. La moitié de ceux qui déclarent se sentir loin « voudraient rentrer le plus vite possible ». Les autres veulent passer quelques années en région parisienne pour profiter de cette « expérience intéressante ».

Pragmatisme ou hâte de partir sont des attitudes qu'il faut resituer dans un contexte où les débutants savent qu'en réalité, ils ne repartiront pas avant quelques années : les règles de mutation, dans lesquelles le nombre de points dépend de l'ancienneté et de la situation conjugale et familiale[172] et où les cas d'égalité de barème se départagent à l'âge, jouent en effet à leur désavantage, et leur seule chance d'obtenir une académie attractive de province réside dans les points destinés à compenser la séparation géographique d'avec le conjoint et/ou les enfants. De fait, 85% des répondants originaires de province sont toujours affectés en région parisienne l'année 3 (et notamment 87% de ceux qui se sentent loin de chez eux). Dans leur grande majorité, les répondants sont affectés, la première année, dans les académies de Créteil et de Versailles (avec une forte surreprésentation, dans la population de notre enquête longitudinale, de l'académie de Créteil ; voir Tableau IV-1). Les deux années suivantes, les affectations dans l'académie de Paris tombent en-dessous de 5%. Moins de 10% d'enseignants sont affectés en province ou dans des académies d'Outre-mer (5% l'année 2 et 9% l'année 3 ; voir Tableau IV-2). A l'exception de l'académie de Paris, on constate une forte stabilité

[170] Cette surreprésentation de ceux qui ont déménagé est une spécificité de la population longitudinale, le pourcentage dans la population initiale de 271 stagiaires étant de 24%. La fidélité des répondants qui ont participé aux trois vagues de l'enquête pourrait relever d'une plus grande disponibilité, qui serait liée à une situation d'isolement. Cependant, elle n'est pas liée à proprement parler à un sentiment d'éloignement, puisque ceux qui déclarent se sentir « loin de chez eux » étaient plus nombreux dans la population initiale.

[171] Question : « Vous sentez-vous loin de chez vous dans votre nouveau lieu de résidence (une seule réponse possible) ? ». Choix de réponse : « 1. Non. 2. Oui, mais c'est une expérience intéressante : je voudrais passer quelques années ici. 3. Oui. Je voudrais partir le plus vite possible ».

[172] Le fait d'être séparé de son conjoint (dans le cadre d'un mariage ou d'un PACS) ainsi que le fait d'avoir des enfants donnent lieu à des bonifications. Les autres bonifications sont liées au fait d'avoir exercé cinq ou huit années d'affilée dans un établissement « difficile » ou d'avoir été TZR.

d'affectation sur les trois années : près de huit enseignants affectés dans l'académie de Créteil ou de Versailles l'année 1 y sont encore l'année 3 (contre seulement un tiers des enseignants affectés dans l'académie de Paris). En 2012, année où les stagiaires titularisés de notre enquête font leur première demande d'un poste de titulaire, les néo-titulaires représentent un tiers des 25 000 candidats aux mutations dites « inter-académiques ». Ils sont plutôt affectés dans les académies les moins demandées, qui sont « fuies » par les enseignants les plus expérimentés. Dans cet ensemble, l'académie de Créteil, avec celles de Versailles et d'Amiens, est une des « académies peu demandées » qui ont du mal à compenser les départs en retraite et les sorties vers d'autres académies (MEN-DEPP 2013b, 2). Cela explique que ces trois académies, qui accueillent la moitié des néo-titulaires, soient les plus jeunes du territoire[173] et présentent un profil d'académies de début de carrière : « alors que l'on compte un néo-titulaire pour plus de quatre-vingts titulaires dans le reste de la France, un enseignant sur vingt est néo-titulaire à Créteil, un sur vingt-deux à Versailles et un sur trente à Amiens » (MEN-DEPP 2013b, 2). Les néo-titulaires qui sont affectés dans les académies les moins attractives ne les ont pas demandées en premier vœu, voire y ont été affectés par la procédure d'extension des vœux, qui s'applique lorsqu'aucun des vœux n'a pu être satisfait.

[173] Créteil a une moyenne d'âge de 40 ans et demi au 1er septembre 2012, Versailles et Amiens, 43 ans. Plus de 10% des titulaires des trois académies sont âgés de moins de 30 ans (MEN-DEPP 2013b).

Tableau IV-1. Répartition des répondants de l'enquête entre les trois académies l'année 1 (%)

	Population longitudinale	Population d'origine
Créteil	46	38
Paris	13	17
Versailles	40	44
Total	100	100
N	112	1593

Lecture : 46% des 112 répondants de l'enquête longitudinale sont affectés dans l'académie de Créteil, contre 38% des 1593 enseignants affectés dans les trois académies d'Île-de-France la même année.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau IV-2. Répartition des répondants entre les académies pendant les trois années de l'enquête (%)

	Année 1	Année 2	Année 3
Créteil	46	46	47
Paris	13	4	4
Versailles	40	45	39
Province/Outre-mer	-	5	9
Total	100	100	100
N	112	112	112

Lecture : 46% des 112 répondants de l'enquête longitudinale sont affectés dans l'académie de Créteil l'année 1, 46% l'année 2 et 47% l'année 3.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

La mobilité est un trait spécifique des débuts de carrière : les enseignants débutants sont en effet obligés de demander une mutation inter-académique à la fin de leur année de stage et à la rentrée 2012, 45,9% des stagiaires sont affectés dans une académie différente, contre seulement 2,7% pour la moyenne des enseignants (MEN-DEPP 2013a). Dans la population de notre enquête, la stabilité est plus fréquente, puisque seulement 23% des néo-titulaires sont affectés dans une académie différente de leur académie de stage. Outre la participation obligatoire des stagiaires aux mutations, la mobilité des enseignants est aussi liée à l'âge : diminuant sans interruption entre les âges de 25 ans et de 45 ans et plus, elle passe de 26,6% (52,7% chez les néo-titulaires et 10,8% chez les titulaires) à 0,7% (25,6% chez les néo-titulaires et 0,7% chez les titulaires). Ainsi, les deux-tiers des enseignants mobiles ont dix ans ou moins d'ancienneté (MEN-DEPP 2013a). Dans notre enquête, les répondants semblent de fait se stabiliser dans leurs académies, puisque le pourcentage de participation au mouvement inter-

académique passe de 25% l'année 2[174] à 17% l'année 3. Les répondants âgés, au début de l'enquête, de 30 ans et plus demandent moins souvent leur mutation les années 2 et 3, ce qui signifie qu'ils se stabilisent plus rapidement que les répondants plus jeunes. La stabilisation se constate également au niveau intra-académique, puisque l'année 2, 39% des enseignants demandent un nouveau poste et l'année 3, 33%. Cela s'explique principalement par l'augmentation du pourcentage d'enseignants qui sont satisfaits du poste qu'ils occupent (ils sont 29% l'année 2 et 41% l'année 3, le pourcentage d'enseignants qui ne demandent pas de nouveau poste pour économiser leurs points restant stable puisqu'il passe de 25 à 23%)[175]. Cette stabilisation se lit également dans l'augmentation du nombre d'enseignants qui sont au moins deux années de suite dans le même établissement : ils sont 15% l'année 2 et 60% l'année suivante. Cette stabilisation accompagne la diminution du pourcentage d'affectations sur des zones de remplacement : 49% des néo-titulaires sont affectés sur un poste fixe l'année 2 et 63% l'année 3. Nous développerons plus loin dans ce chapitre la condition spécifique des titulaires de zone de remplacement (TZR) au sein de laquelle ils peuvent être affectés sur des suppléances courtes ou de la durée de l'année scolaire, sur un établissement ou plusieurs.

1.2 Une installation progressive

Plus d'un répondant sur quatre de notre enquête (28%) est âgé de moins de 25 ans et près de six sur 10 (58%) sont âgés de moins de 30 ans. Nos enquêtés viennent, par ailleurs, dans leur très grande majorité, de finir leurs études[176]. De ce point de vue, la définition donnée par Olivier Galland de la jeunesse comme un moment de passage s'applique bien à la majorité des enseignants débutants de notre enquête : « ce qui définit le mieux la jeunesse est […] la précarité de cette position sociale. Une approche sociologique de la jeunesse revient donc à étudier les conditions sociales du passage d'un statut d'âge, l'adolescence, à un autre, l'âge

[174] En ne comptant pas les 5% de répondants qui sont dans une situation administrative (reconduction du stage pour des raisons diverses incluant des congés médicaux) qui rend leur participation au mouvement obligatoire.
[175] Question : « Avez-vous fait une demande de mutation intra-académique cette année ? ». Choix de réponse : « 1. Oui, j'ai demandé une nouvelle affectation (poste fixe ou zone de remplacement). 2. Oui, j'ai demandé un poste fixe parce que je ne veux plus être titulaire de zone de remplacement. 3. Non, je préfère économiser mes points. 4. Non, j'ai envie de rester sur le même poste pour l'instant ».
[176] Rappelons que seulement 13% déclarent avoir choisi l'enseignement après leur entrée dans la vie active, pour changer de métier. Certes, la question a un aspect subjectif et de fait, certains individus qui ont eu une vie professionnelle avant le concours déclarent des vocations plus précoces, y compris dans l'enfance. Mais l'intitulé de la question, « Quand avez-vous décidé de devenir enseignant ? », était suffisamment clair pour qu'on puisse imaginer que les répondants qui ont exercé une carrière professionnelle significative dans un autre domaine ont bien indiqué qu'ils avaient choisi l'enseignement par souhait de se reconvertir. C'est d'ailleurs chez les individus âgés de 30 ans et plus qu'on trouve le plus de répondants qui cochent ce choix (67%).

adulte. Poser ainsi la question conduit à mettre au centre de la réflexion les notions de famille et d'établissement professionnel (ou plus largement d'établissement social) […] : dans quelles conditions quitte-t-on sa famille, comment s'établit-on de manière indépendante, quelles formes spécifiques peuvent prendre ou ont pris ces modèles de passage selon les situations sociales (les classes et les sexes) […] ? » (Galland 2009, 4). En effet, notre enquête coïncide avec un moment à la fois d'installation professionnelle et d'établissement au niveau personnel. Certes, nos enquêtés, fortement dotés d'un point de vue socio-scolaire (*cf. supra*, Chapitre II-1), ont obtenu, avec le concours, une garantie contre le chômage qui frappe plus durement les jeunes que le reste de la population. La précarité qui est décrite ici n'est donc pas à comprendre au niveau social global, mais à l'échelle d'un groupe professionnel qui appartient aux PCS les plus élevées et de l'ensemble de la carrière professionnelle, qui prend l'allure horizontale d'une stabilisation progressive[177] dans les meilleurs établissements[178]. Cette précarité, dans l'hypothèse générale qui oriente notre travail, est à prendre comme un élément contextuel central qui permet de décrire les conditions de la socialisation à l'action collective professionnelle des enseignants débutants.

On a montré (*cf. supra*, Chapitre II-1) le recul du célibat et le renforcement, voire le dépassement de l'homogamie socio-professionnelle. En outre, on assiste à une stabilisation progressive de la résidence et à une conquête de l'indépendance du logement. 59% de nos enquêtés ont déménagé pour prendre leur poste de stagiaire. Près de trois répondants sur 10 ont déménagé au moins deux fois (28%). Néanmoins, si 34% de nos enquêtés déclarent avoir déménagé l'année 2, ils ne sont plus que 21% l'année 3, ce qui témoigne d'une certaine stabilisation du logement. L'année de stage, 36% des enquêtés ne sont pas indépendants pour leur logement : ils vivent en colocation ou chez leurs parents ou dépendent de leur aide. L'année 3, 75% sont désormais indépendants et seulement 10% dépendent encore de leurs parents, contre 21% deux années plus tôt. Nos entretiens permettent de saisir de manière concrète les modalités de ce qu'on pourrait appeler des sorties progressives de la jeunesse, souvent vécues comme des ruptures plus ou moins compensées par la conquête d'une stabilité nouvelle, dans laquelle ce qui relève de la sphère professionnelle et ce qui relève de la sphère personnelle ne connaît pas de frontière étanche.

[177] Par recul, avec l'ancienneté, du taux d'affectation en zone de remplacement (MEN-DEPP 2012a).
[178] Par recul, avec l'ancienneté, des affectations en établissements « difficiles » (Léger 1983).

La stabilisation personnelle peut compenser une instabilité professionnelle et se vivre sur un plan séparé du travail, ce qui peut traduire, voire contribuer à renforcer des situations de désajustement socio-professionnel. Dans le cas de Mélanie (professeure certifiée de physique-chimie, née en 1988, mère inactive, ancienne employée, père cadre par promotion interne, conjoint ouvrier), elle est à la fois synonyme d'installation en couple et de départ de chez les parents. Dès l'année de stage, Mélanie habite avec son « copain », aide-maçon un moment sans emploi, rencontré l'année de son M2. Elle souffre néanmoins de la séparation d'avec ses parents, chez qui elle habitait encore l'année du concours. Bien qu'ils vivent dans le même département d'Île-de-France, elle ne peut leur rendre visite aussi souvent qu'elle le souhaiterait car elle ne conduit pas et les distances sont importantes en transports en commun. Ajoutons que Mélanie souffre d'une situation d'isolement professionnel en partie liée à l'instabilité de ses affectations (elle est titulaire de zone de remplacement en affectation provisoire les années 2 et 3 de l'enquête, pendant lesquelles elle passe par cinq établissements différents), mais aussi de ce qui semble être un fort désajustement social marqué par une certaine gaucherie et une faible aisance orale pendant les deux entretiens, le second se déroulant (visiblement par souci de réassurance) chez elle, en présence de son compagnon. Dans le cas de Mélanie, et bien que cette dernière décrive une certaine facilité dans l'exercice du métier, la stabilisation personnelle peut, d'une certaine manière, en ancrant dans un milieu social éloigné, renforcer la distance au groupe professionnel. L'installation, néanmoins, n'est pas forcément subie et la rupture avec la famille peut être recherchée comme une marque de passage à l'âge adulte, comme c'est le cas pour Océane, qui a déménagé dès l'obtention du concours, bien que son établissement de stage soit tout près : « J'aurais pu rester chez mes parents, parce que j'étais à un quart d'heure, mais je me voyais pas créer une discipline dans ma classe et rentrer chez mes parents et retrouver une autre discipline. J'avais peur de m'emmêler les pinceaux ».

Cependant, la précarité de la situation personnelle, liée à l'éloignement géographique, peut rendre plus compliquée, au niveau subjectif, l'installation dans le métier, perçue comme incomplète tant qu'on n'a pas retrouvé sa région d'origine. Olivier (professeur d'EPS, né 1988, père cadre, mère professions intermédiaires) se déclare satisfait d'être dans un établissement agréable mais n'envisage pas de faire sa vie en région parisienne. Pour lui, il s'agit d'ailleurs moins de « rentrer » que de quitter l'Île-de-France, considérée comme offrant un cadre de vie médiocre.

> « Nada Chaar : Vous voulez retourner [dans votre région d'origine] ?
> Olivier : C'est pas une obligation, mais euh...pour construire une famille, je préfère changer de région, mais enfin... quelque chose de moins speed qu'ici mais... Si on me présente un établissement comme ici, ça me dérange pas d'y faire toute une carrière ! Après, c'est plus… Voilà... La situation géographique. On a pas forcément envie de payer si cher un loyer pour être dans une zone pas forcément jolie avec euh... Ça me déplait pas en étant jeune, mais enfin... Pour élever des enfants, je me vois plutôt ailleurs ; la [nom de sa région d'origine] c'est là d'où je suis originaire et c'est là où… C'est une région pas trop difficile à avoir en termes de points pour y accéder, mais je suis pas fermé à d'autres endroits...
> N C : Vos parents, ils sont en [nom de sa région d'origine] ? [Il acquiesce]. Vous y retournez le week-end ou pendant les vacances scolaires ?
> O : J'y retourne de temps en temps, plutôt pendant les vacances scolaires parce que le week-end, souvent, j'ai des entrainements. Donc... » (entretien année 2).

Les individus peuvent s'appuyer sur des solidarités antérieures qui sont maintenues, voire renforcées, par l'expérience du déplacement. Les anciens camarades d'études également affectés en région parisienne sont souvent, la première année, des appuis, voire les seules relations amicales. La famille peut également être une ressource. Faustine (agrégée de SES, née en 1986, père chef d'entreprise, mère sans activité), origine du Sud-Est de la France, a terminé ses études à Paris (elle a passé l'agrégation comme auditrice libre à l'ENS). Elle habitait alors dans « un bel immeuble parisien » (c'est elle qui le décrit ainsi), dans un appartement mis à sa disposition par son grand-père, qui a du patrimoine. C'est là qu'elle a rencontré son conjoint, un voisin de palier, qui travaillait comme cadre dans les assurances et avec qui elle est déjà installée l'année de stage. Agnès (professeure certifiée d'anglais, née en 1987, père chef d'entreprise, mère enseignante en lycée professionnel, vivant tous les deux dans une académie d'Outre-mer), partage avec son frère, l'année de stage, un appartement mis à leur disposition par leurs parents. Dans le cas de Nadège (professeure certifiée d'espagnol, née en 1983, père ouvrier, mère employée, conjoint étudiant dans le Sud-Ouest), c'est un cousin qui lui prête son appartement parisien pour son arrivée de dernière minute à Paris :

> « N C : Vous avez déménagé dans quelles conditions, vous l'avez apprise à quel moment, votre affectation ?
> V : Assez tard en fait. J'étais en vacances en Crète quand j'ai été appelée. Donc c'était fin juillet, début août. J'avais dû demander à des amis à l'UFR [ses camarades d'études en Master] de le faire pour moi [le travail d'information préalable et la demande d'affectation], des amis qui connaissaient les zones [d'affectation] et tout ça. Parce qu'il faut classer, fin c'est un peu compliqué, faire 20 vœux ou quelque chose comme ça. […]. V : Et ensuite (ça, c'était fin juillet, début août), et ensuite, c'était vers mi-août je pense, j'ai appris [mon affectation]. Donc, j'avais un cousin qui était inscrit dans une école de commerce à Paris, qui avait déjà loué un petit studio en fait, un petit studio vers Nation. Et donc les deux, trois

> premiers jours, je suis allée là-bas, parce que lui n'était pas encore arrivé et j'ai cherché un appartement et en fait j'ai eu de la chance. J'ai vu une annonce dans une agence où il fallait payer pour avoir une liste [de biens à louer] et y avait un numéro qui était au Kremlin-Bicêtre. Une dame qui louait une chambre chez elle. […] C'était à dix minutes du collège. Du coup ça a marché. Elle m'a pris. Je suis restée un an là-bas » (entretien an 2).

Le couple, quand l'expérience de l'éloignement est vécue à deux, peut également être une ressource et notamment parce que des origines géographiques différentes viennent relativiser le sentiment de ne pas être chez soi. C'est le cas pour Mathias, qui a rencontré sa conjointe, comme lui professeure d'espagnol et originaire du Sud de la France, dans une région de l'Ouest. Ensemble, ils ont acheté un appartement l'année de 2 de l'enquête en région parisienne en attendant de pouvoir obtenir tous les deux leur mutation dans le Sud, où elle souhaite retrouver sa famille, dont elle est séparée depuis plusieurs années. Les sociabilités locales, professionnelles principalement, mais pas uniquement, peuvent contribuer à la stabilisation personnelle. L'âge (plus précisément, le fait d'être « jeune », selon le terme employé par les enquêtés dans les entretiens) rapproche, mais également le fait d'être originaire de province, voire du même coin (Nadège évoque ainsi un collègue stagiaire, professeur d'histoire-géographie, originaire du Sud-Ouest, avec qui elle se lie rapidement d'amitié). De nouveaux réseaux, construits localement, viennent compléter voire remplacer progressivement, les réseaux de solidarité importés de province. Nadège se fait rapidement des amis rencontrés dans son club de danse (elle pratique le flamenco depuis qu'elle a six ans). Alexia (certifiée d'espagnol, née en 1987, mère cadre et père employé municipal), issue d'une académie de l'Est de la France, TZR affectée sur plusieurs établissements, n'attend qu'une chose : rentrer pour retrouver son copain. L'année 2, ses difficultés à tenir ses collégiens et la décision de son copain de se séparer d'elle (une décision qu'elle attribue en grande partie à l'éloignement) lui font traverser une période très difficile. Alexia remonte néanmoins la pente, avec l'aide de collègues « jeunes » (elles sont, d'après elle, âgées de moins de trente ans), qui remarquent son désarroi et avec qui elle se lie professionnellement (elles l'aident, par leurs conseils, à surmonter ses difficultés avec les élèves) et amicalement (elles partagent leurs soucis personnels et des sorties culturelles à Paris) :

> « Alexia : Je sors tout le temps avec mes amies ici, enfin mes collègues.
> N C : C'est super [l'année précédente, Alexia décrivait un fort isolement professionnel] ! Vous n'avez pas d'autres amis en région parisienne, j'imagine ?
> A : Non. Si, de [nom de sa ville d'origine], j'en ai deux, trois. Mais… Je les vois le week-end, des fois. Mais non, mais, en fait, c'est bien, parce que tous mes collègues d'ici sont

> jeunes. Et puis, ils viennent d'une académie différente, donc on est tout le temps ensemble, parce qu'on n'a pas de famille, ni d'amis ici » (entretien an 3).

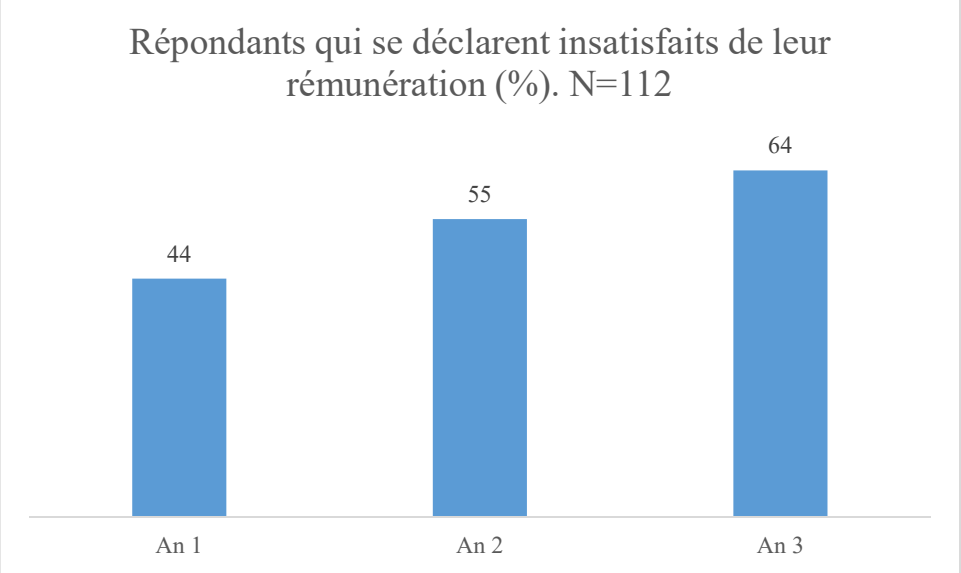
La stabilisation peut prendre par ailleurs des allures très différentes des attentes initiales, qui correspondent, la plupart du temps, dans le cas des provinciaux, au retour dans la région d'origine. Au gré d'une rencontre ou au contraire d'une déception amoureuse, les individus construisent un avenir différent de celui qu'ils avaient imaginé, dans une autre région que leur région d'origine. C'est le cas d'Aurélien (professeur certifié de physique-chimie, né en 1987, père décédé, cadre et mère employée) et d'Arno (certifié de SVT, né en 1986, mère cadre). Originaire d'une académie du Nord de la France, le premier rencontre, l'année 2 de l'enquête, une enseignante venue d'une académie de l'Est dans laquelle ils obtiennent, grâce à leur PACS, dès l'année 3, leur mutation commune. Le second, originaire de la région parisienne qu'il souhaite quitter pour une académie limitrophe, séparé l'année 2 de sa copine, rencontre, l'année 3, une infirmière originaire du Sud-Est. Ils s'apprêtent à se pacser mais ne pensent pas pouvoir s'installer ensemble dans les Alpes avant l'année suivante. Faustine, dont le cas a été évoqué plus haut, aimerait retrouver la qualité de vie des petites villes de son sud natal et envisage d'y déménager dès que possible avec son conjoint. Ces premières stabilisations sont un peu paradoxales, parce qu'elles restent marquées du sceau du provisoire (dans le cas de Faustine), voire de l'éloignement (dans les deux cas d'Aurélien et d'Arno). Elles se construisent malgré et contre la distance, l'officialisation juridique du couple (sous la forme du mariage ou du PACS) étant indispensable à l'obtention des primes de séparation de conjoint lors des mutations, comme l'illustrent les savants calculs d'Aurélien. Ce dernier pense pouvoir dès l'année suivante rejoindre sa compagne. Il compte 20 points d'ancienneté de poste (cela fait deux années qu'il occupe la même zone de remplacement), 28 points d'échelon (7 points par année d'ancienneté), 150 points de demande de rapprochement de conjoint au titre de son récent PACS, 190 points pour une année de séparation (l'année du PACS, pendant laquelle le couple est séparé géographiquement), auxquels s'ajoutent 200 points liés au fait que les conjoints sont dans des académies non limitrophes, donc, annonce-t-il triomphalement, « 588 points pour l'académie de [nom de l'académie de sa compagne], normalement, ça passe ! ». Nadège, dont le cas est évoqué plus haut, se marie pendant l'été qui sépare les années 2 et 3 de l'enquête en sachant qu'elle ne pourra pas rejoindre son conjoint de sitôt mais qu'elle peut désormais cumuler les bonifications liées au nombre d'années de séparation. Les enfants attendront. Outre ces calculs, qui nécessitent, avant même d'ailleurs de rejoindre son premier poste (voir le cas

de Nadège, plus haut), une maîtrise des mécanismes arithmétiques et géographiques des mutations, le fait que le conjoint soit affecté dans une académie de province oblige à des déplacements décrits à la fois comme longs, fatigants, coûteux et insuffisants pour surmonter l'éloignement. La séparation est encore vécue plus péniblement quand elle affecte la construction d'une première vie de famille, comme dans le cas de François (professeur certifié d'histoire-géographie, né en 1983), séparé de son épouse CPE affectée dans le Sud-Est et dont la grossesse, l'année 2 de l'enquête, présente d'importantes difficultés médicales.

1.3 Le rapport à la rémunération, un témoin de l'installation professionnelle et personnelle

S'installer, pris dans le sens d'une sortie de jeunesse, ce n'est pas seulement se stabiliser affectivement et géographiquement, mais également être capable de pourvoir à ses besoins et éventuellement à ceux de sa famille. L'évolution de l'appréciation que les répondants de notre enquête portent sur leur rémunération nous semble ainsi pouvoir être interprétée comme l'indice d'une installation personnelle et professionnelle progressive. Cependant, cette installation semble se traduire, paradoxalement, par une insatisfaction financière. L'insatisfaction, minoritaire l'année 1 (44%), augmente les deux années suivantes, pour atteindre 64%, ce qui, d'après nos entretiens, peut s'interpréter comme le signe, après l'enthousiasme des premières fiches de paie, d'une appropriation subjective par les individus de leur travail (*cf.* graphique IV-1). Le montant de la fiche de paie n'est plus seulement évalué pour lui-même, mais en fonction d'une appréciation par les individus de l'effort fourni, de la valeur sociale du métier et relativement à leurs besoins matériels.

Graphique IV-1. Evolution de l'insatisfaction face à la rémunération sur les trois années de l'enquête



Source : Enquête Débuter dans le métier.

1.3.1 Une variable subjective

L'année de stage, les femmes (67%) sont plus souvent satisfaites que les hommes (38%) de leur rémunération[179] (voir Tableau IV-3). Elles restent globalement plus satisfaites les deux années suivantes, mais la différence se réduit notablement, davantage parce que l'insatisfaction augmente chez les femmes que parce qu'elle diminue chez les hommes. Faut-il interpréter cette corrélation en rapport avec la perception subjective par les individus de leur trajectoire sociale comme le suggèrent Christian Baudelot et Delphine Serre (Baudelot et Serre 2006) ? Nous avons montré (*cf. supra*, Chapitre II-1) que les pères des hommes de notre enquête appartiennent plus souvent aux PCS supérieures que les mères de leurs homologues féminines[180]. On pourrait également évoquer les destins professionnels et les rémunérations différenciées des hommes et des femmes qui limitent, pour les femmes enseignantes, le sentiment d'être moins bien payées qu'elles ne le seraient dans un autre emploi (Deauvieau 2005).

[179] Chi2=7,74 ; p<0,01.
[180] On ne trouve néanmoins pas, dans notre population d'enquête, de corrélation directe entre la satisfaction à l'égard de la rémunération et la PCS du parent de référence (mère pour les femmes et père pour les hommes).

Tableau IV-3. Evolution de la satisfaction face à la rémunération en fonction du sexe (%)

	Hommes	Femmes	Ensemble
An 1	38	67**	56
An 2	43	47	46
An 3	33	38	36
N	40	72	112

Lecture : L'année 1, 38% des hommes et 67% des femmes sont satisfaits de leur rémunération contre 56% pour l'ensemble des 112 répondants. ** p<0,01 au test du chi2.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

En revanche, on ne trouve de corrélation significative ni avec le fait d'avoir des heures supplémentaires ou des missions complémentaires (même si ceux qui en font sont légèrement plus nombreux à se déclarer satisfaits), ni avec les conditions objectives de travail (nombre de journées de travail, durée des trajets domicile-travail, affectation en établissement « difficile »), ni avec l'académie d'affectation, même si les répondants affectés dans l'académie de Créteil sont globalement plus satisfaits de leur rémunération[181]. On ne trouve pas non plus de corrélation significative avec les conditions de logement (indépendant ou non). Malgré tout, les CPE et documentalistes sont moins satisfaits de leur rémunération les trois années de l'enquête. L'année 3, aucun des 10 CPE et documentalistes ne se déclare satisfait de sa rémunération[182]. Cette différence d'évaluation subjective de la rémunération pourrait s'expliquer par le fait que les non-enseignants sont significativement moins nombreux que les enseignants à déclarer des heures supplémentaires ou des missions complémentaires[183]. Ces deux catégories de personnels sont en effet tenues à des services effectifs de 36 heures pour les professeurs documentalistes et de 35 heures pour les CPE (contre 15 heures devant élèves pour les agrégés et 18 heures pour les certifiés), ce qui laisse peu de marge pour des heures supplémentaires. Ils ne peuvent pas non plus percevoir les indemnités liées à l'exercice de la fonction de professeur principal. Pour résumer, et en dépit de ce dernier point, l'évaluation par les individus de leur rémunération relève avant tout d'une perception subjective, un peu comme pour l'image dévalorisée du métier, à laquelle elle n'est d'ailleurs pas corrélée significativement dans notre enquête (*cf.*

[181] Ce qui pourrait s'expliquer par les primes liées aux affectations en établissements « difficiles », affectations beaucoup plus fréquentes dans l'académie de Créteil. An 1 : chi2= 21,49 ; p<0,001. An 2 : chi2=17,49 ; p<0,001. An 3 : chi2=14,19 ; p<0,001.
[182] Chi 2 = 6,10 ; p<0,05.
[183] Corrélation significative les années 2 (chi2 = 7,95 ; p<0,05) et 3 (chi2=.10,54 ; p<0,01).

supra, Chapitre II-3). Les éléments de rémunération complémentaire ne rendent pas nos enquêtés plus satisfaits, mais l'impossibilité d'y accéder est une source d'insatisfaction.

Le caractère subjectif de l'évaluation par les individus de leur rémunération est confirmé par l'évolution des motifs d'insatisfaction, dont la hiérarchie se recompose sur les trois années de l'enquête (voir Tableau IV-4). L'année de stage, les insatisfaits considèrent majoritairement que leur rémunération ne répond pas à leurs besoins matériels. L'année 3, ils sont désormais majoritaires à considérer que la rémunération ne valorise pas leur travail et l'option « Non, elle ne répond pas à mes besoins matériels » se classe désormais au troisième rang[184] après le motif « Non, elle ne correspond pas à mon niveau de diplôme ».

Tableau IV- 4. Evolution des motifs d'insatisfaction face à la rémunération sur les trois années de l'enquête (%). Plusieurs réponses possibles. N=112

	Travail (%)	Diplôme (%)	Besoins matériels (%)	Insatisfaits (%)
An 1	14	18	23	44
An 2	28	33	22	54
An 3	42	36	30	64

Lecture : L'an 1, 14% des 112 enquêtés se sont déclarés insatisfaits de leur rémunération parce qu'elle ne valorisait pas leur travail, 18% se sont déclarés insatisfaits de leur rémunération parce qu'elle ne correspondait pas à leur niveau de diplôme, 23% se sont déclarés insatisfaits de leur rémunération parce qu'elle ne répondait pas à leurs besoins matériels. Un même répondant a pu fournir plusieurs, voire les trois réponses. Les insatisfaits (quelle que soit la raison), représentaient 44% des enquêtés l'année 1.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

D'une année à l'autre, beaucoup de répondants, en entretien, ne se souviennent plus de leur réponse précédente et cherchent à en retrouver la logique. Certains font même le choix de ne pas répondre pour eux-mêmes, mais en référence à une condition matérielle et symbolique générale des enseignants, ce qui pourrait témoigner d'une intériorisation par les individus de l'opinion commune du groupe. Ainsi, Caroline (professeure certifiée puis bi-admissible d'anglais, née en 1983) avait indiqué, l'année 1, que sa rémunération ne répondait pas à ses besoins matériels. Installée l'année de stage chez son « compagnon », cadre à la RATP et propriétaire de son logement, elle contribuait peu aux frais du ménage (il ne la laissait pas payer les mensualités d'un achat effectué avant leur vie commune). C'est en référence à la situation d'une amie, qui venait d'être mutée dans une académie du Sud et qui devait supporter

[184] Question : « Êtes-vous satisfait(e) de votre rémunération ? ». Choix de réponse (plusieurs réponses possibles) : « 1. Oui. 2. Non, elle ne correspond pas à mon niveau de diplôme. 3. Non, elle ne valorise pas mon travail. 4. Non, elle ne répond pas à mes besoins matériels ».

d'importants frais d'installation, que Caroline avait profité de la situation d'enquête pour partager ce qui doit être compris comme une insatisfaction générale et non personnelle. L'année 3, son amie est désormais propriétaire de son propre logement en province et Caroline, désormais installée dans un logement acheté en commun avec son compagnon, se dit satisfaite de sa rémunération. Faustine (professeure de SES), qui se trouve dans une situation conjugale comparable, s'est déclarée satisfaite les trois années. Ancienne étudiante de l'Institut d'études politiques de Paris, agrégée, en couple avec un cadre de la finance qui « gagne trois fois plus », elle explique néanmoins que l'enjeu de la rémunération des enseignants pourrait l'amener à participer à des manifestations, un mode de mobilisation qu'elle n'apprécie pourtant pas car elle n'est pas à l'aise dans la foule :

> « Faustine : Honnêtement, mes collègues qui ont le CAPES et qui ont du mal à boucler leurs fins de mois, je trouve ça difficile quoi. Donc rien que pour eux j'irais manifester. Même pour les enseignants du primaire.
> Nada Chaar : Mais les agrégés, vous ne voulez pas qu'ils soient augmentés ?
> F : Non. Je refuserais pas une augmentation, mais honnêtement, pour le travail que j'ai à faire, faut pas non plus demander… J'ai réussi un concours qui était difficile, mais voilà. Je travaille 18 heures par semaine et je gagne 2500 euros et je dois travailler… Quoi ? Dix heures en plus à la maison ? Vingt heures peut-être en plus à la maison dans les périodes [les plus chargées]. Les heures sup agrégée c'est énorme. En plus, ça me laisse du temps pour faire des cours à Sciences Po' à côté. Par contre, je pense qu'il faut faire quelque chose pour les professeurs des écoles et pour les certifiés. Parce que ça dit quelque chose sur la considération quoi. J'ai une amie, elle est certifiée, elle est au bout du monde, elle travaille énormément, elle fait que ça dans la vie et elle va gagner 1700 euros quoi. Elle a fait cinq ans d'études supérieures ! »

1.3.2 Une question de position sociale

Comme pour l'image du métier (*cf. supra*, Chapitre II-3), la rémunération est par ailleurs renvoyée, dans les entretiens, à un ensemble de considérations qui relèvent davantage du prestige social du métier que la situation personnelle des enquêtés, avec une certaine gêne de nos enquêtés à se plaindre de manquer d'argent. Ces derniers comparent souvent leur salaire à celui de leurs amis ou proches qui, à niveau de diplôme égal, perçoivent des revenus bien supérieurs. Agnès se compare à son frère ingénieur « qui a exactement cinq années d'études » et qui « gagne deux fois plus d'argent », concluant que « ce n'est pas normal ». Maxime, ancien ingénieur, se plaint de l'illusion chez certains parents des catégories sociales favorisées que « la supériorité de salaire est une supériorité tout court ». Son propre salaire a été diminué de 40% lorsqu'il s'est reconverti à l'enseignement. Romane compare son salaire de certifiée à celui

d'une amie, qui, dans la communication touche, dès sa première année de carrière, 2500 euros par mois. Bruno, ancien cadre de la Poste, se plaint, bien qu'il ait été reclassé à un indice équivalent, d'avoir perdu 450 euros par rapport à son ancienne rémunération, correspondant à une prime qui n'existe pas à l'Education nationale. Il estime que la faible rémunération du métier le rend peu « attirant » pour les diplômés de mathématiques car « avec un Bac+5, on fait de l'informatique ou des maths financières et on gagne sa vie, alors que là… ».

Néanmoins, beaucoup d'enquêtés font la comparaison inverse : ils se considèrent plutôt comme occupant une position privilégiée dans le monde de l'emploi, qui compense la faible rémunération. Chloé compare sa situation à celle de sa sœur, animatrice précaire de la ville de Paris. François se refuse à demander le paiement de certaines de ses heures supplémentaires qui relèvent de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté parce que lui-même est en sous-service. Il se compare à certains de ses amis « qui travaillent plus que [lui] et qui gagnent 1400 euros ». Alors qu'il est particulièrement sensible à l'écart entre sa rémunération et son niveau de diplôme, il faut lui poser la question pour qu'il admette que les amis en questions sont moins diplômés que lui. Olivier a choisi l'enseignement parce que le salaire y est plus élevé et plus stable et la charge de travail moins lourde que dans l'entraînement sportif, autre débouché possible après une filière STAPS. Clara insiste sur le fait que ses amis gagnent entre 1200 et 1500 euros par mois (elle affirme tout de même que leur progression de salaire sera plus rapide à terme). L'évaluation de la rémunération semble également inséparable d'une comparaison que les enquêtés effectuent entre une situation précédente et leur situation présente. Marion, qui a quitté une carrière de cinq années d'ingénieure en agro-alimentaire, a divisé son salaire par deux mais y a gagné en qualité de vie : elle n'a plus de déplacements pénibles et peut consacrer davantage de temps à son enfant en bas âge. Olga, qui après une carrière musicale prestigieuse (elle est docteure en musicologie) dans son pays d'origine, se retrouve, après son divorce (son mari était chef d'orchestre), seule à élever trois enfants, compare sa nouvelle situation de professeure certifiée puis agrégée (elle réussit le concours l'année 2 de l'enquête) à son ancienne situation de professeure de conservatoire et de contractuelle dans un collège privé. Elle se réjouit non seulement du gain salarial, mais également de la fin de « la précarité ». Julie, ancienne formatrice et enseignante de français langue étrangère pour primo-arrivants dans le milieu associatif s'exclame : « j'ai jamais été aussi bien payée de ma vie ! ». L'évaluation de la rémunération est par ailleurs tributaire de l'évolution au cours de l'enquête de l'état de la subjectivité individuelle en fonction des situations. Candice s'étonne, pendant l'entretien de

l'année 2, de voir qu'elle avait répondu l'année précédente qu'elle était satisfaite de sa rémunération. Elle vient en effet de louer un appartement à Paris alors qu'elle était auparavant en colocation en banlieue et a donc vu ses dépenses augmenter plus rapidement que ses revenus. Elle arrive finalement à s'expliquer sa réponse de l'année précédente en se souvenant que, pendant les trois années qui ont précédé son stage et où elle était contractuelle, elle « gagnait beaucoup, beaucoup moins ».

Les origines sociales ou la trajectoire scolaire ou professionnelle peuvent également constituer un référentiel qui valorise, par comparaison, la rémunération du métier d'enseignant du secondaire. La seule enquêtée qui se distingue par un discours positif sur sa rémunération alors qu'on pourrait considérer qu'elle se trouve en situation de déclassement socio-économique est Faustine. Originaire d'une famille très aisée d'industriels, cette agrégée de SES appuie, comme on l'a vu plus haut, son sentiment d'être privilégiée sur une comparaison empathique avec ses collègues certifiés mais aussi sur un discours ambivalent sur sa propre position sociale. Elle nuance par exemple le fait que son compagnon (d'origine sociale moins favorisée) gagne beaucoup plus qu'elle par le fait qu'elle « possède déjà une maison », ce qui équilibre la situation économique du couple. Elle insiste parallèlement sur les origines ouvrières de sa mère (elle-même femme au foyer) et immigrées de la famille de son père, et sur les valeurs d'économie, de solidarité et de tolérance que cet héritage social a contribué à lui transmettre. Chez Romane, fille d'une institutrice à la retraite, après une classe préparatoire dans un des plus grands lycées parisiens, c'est au contraire une forme de déclassement paradoxal qui domine. C'est avec un grand rire ironique qu'elle annonce en entretien, l'année 2, qu'elle vient « d'avoir une promotion » : il s'agit de son passage à l'échelon 4, qui lui vaut une augmentation de salaire d'une quarantaine d'euros par mois. Néanmoins, il est rare que les enquêtés dénoncent aussi explicitement en entretien la faiblesse de leur rémunération.

1.3.3 Une euphémisation de la dimension matérielle du travail

Il arrive que les enquêtés expriment de manière explicite des difficultés financières qui relèvent davantage de marges budgétaires étroites que de situations de déséquilibre des recettes et des dépenses. Ces difficultés, présentées comme circonstancielles, sont souvent liées à l'installation, en couple ou seul, qui se marque budgétairement par l'augmentation des dépenses liées au loyer, à la possession d'un véhicule (frais d'essence, de parking et d'assurance) et par

le fait de payer des impôts. Alexia, jusqu'ici satisfaite de son salaire, estime que sa situation financière s'est dégradée l'année 3. Elle se plaint notamment de payer l'équivalent d'un mois de salaire en impôts. Mélanie (professeure certifiée de SVT) se déclarait satisfaite de sa rémunération l'année de stage mais ne l'est plus l'année suivante. Son compagnon, ouvrier, est au chômage alors qu'ils ont déménagé dans un appartement plus grand pendant les vacances. L'année 3, il retravaille, mais Mélanie, toujours insatisfaite de sa rémunération, trouve que c'est toujours « un peu ric-rac » en dépit d'une demi-heure supplémentaire et de stages de révision qu'elle assure dans un de ses établissements pendant les vacances scolaires. Bruno (professeur certifié de mathématiques) trouve sa rémunération « un peu juste » l'année 2, car son épouse (informaticienne) est au chômage et se félicite, dans cette situation budgétaire tendue, d'être propriétaire. Maxime (professeur certifié de mathématiques) s'est déclaré, les trois années de l'enquête, insatisfait de sa rémunération. L'année 1, il avait coché les trois motifs d'insatisfaction, mais les deux années suivantes, il ne coche plus que celui qui renvoie aux difficultés matérielles. Après des études dans une école prestigieuse, il a travaillé comme ingénieur pendant quatre ans avant de devenir enseignant. Il est marié à une professeure de mathématiques (docteure et agrégée) et père de famille (ils ont un enfant au début de l'enquête puis un deuxième l'année 3). Il envisage de passer l'agrégation pour améliorer les revenus du ménage. C'est dans la partie de l'entretien qui concerne ses préférences et opinions politiques qu'il expose, par détour mais de manière très explicite, sa situation financière. Proche du Centre (il a voté François Bayrou aux premiers tours des deux élections présidentielles de 2007 et 2012 puis blanc aux seconds tours), Maxime est assez peu convaincu par la politique budgétaire de François Hollande :

> « On a des hausses d'impôts. C'était prévisible. J'ai peur que les classes moyennes, dans lesquelles je suis, en souffrent, notamment sur les aides familiales. On est en plein dedans là. Plus de 53000 euros par an pour un couple de profs dont un agrégé, je dois être dedans… Oui, largement. Donc, ça veut dire que je suis considéré par le gouvernement actuel comme étant un riche alors que je ne cracherais pas sur les aides qu'on me prodiguerait… Les aides étant calculées sur mon salaire quand j'étais ingénieur, donc j'en bénéficie d'aucune. Donc pour l'instant je ne suis pas aidé et on est en train de me dire que je ne le serai pas. On est en train de me dire que je suis un riche. Voilà ».

Certains enquêtés insistent par ailleurs sur le coût du logement en région parisienne : impossibilité d'acheter, loyers élevés pour des surfaces et des services très faibles, comme l'indique Alexia, qui paie 642 euros par mois pour « un 30 mètres carrés en zone 5 », dans une

résidence neuve, mais sans ascenseur et sans parking, qu'elle est obligée de louer en plus. D'autres enquêtés évoquent l'instabilité de leurs revenus selon qu'ils perçoivent ou non des heures supplémentaires et/ou des primes. Romane, qui touche l'année 3 une prime liée à sa situation de TZR sans affectation à l'année, déclare : « je préférerais être payée plus et ne pas toucher les ISSR[185] ». Aurélien évoque avec précision l'instabilité de ses revenus tout en insistant sur sa capacité à s'y adapter :

> « Pour le travail, je suis peut-être un peu gonflé de dire ça, parce que finalement, là, je suis qu'à 16h30 [Aurélien est TZR en sous-service]. Mais c'est vrai que les années précédentes, je me suis toujours retrouvé avec au minimum une heure supplémentaire. Ce qui fait que mes fiches de salaire étaient plus volontiers autour de 1950-2000 euros, parce que tel mois, il y a une prime qui tombe, on sait pas pourquoi, tel autre mois, il y avait autre chose. Là, ce qui se passe, c'est que j'ai plus d'heures sup, forcément. Les ISSR[186], donc les indemnités de déplacement, ça met beaucoup de temps à s'installer, du coup, là, je suis vraiment à la base. Je suis à 1820 quelque chose. C'est vrai que ça fait 150-200 euros de moins par rapport aux années précédentes. Donc bon, ça fait jamais plaisir de voir son salaire baisser. Après, voilà, je m'en sors, hein. Mais c'est vrai qu'entre la SNCF [il va retrouver son amie à dans une grande ville de l'Est tous les deux week-ends] qui s'est rajoutée, les heures sup qui ont disparu, c'est vrai que les années précédentes j'arrivais toujours à mettre deux, trois cents euros de côté chaque mois, pour dire, voilà, pour acheter, plus tard ou autre… Cette année, ça existe plus. […] C'est un peu moche, mais j'ai envie de dire, si vraiment j'étais trop juste, je pourrais toujours m'arranger avec ma compagne pour, un week-end, faire sauter un trajet SNCF, pas toujours rentrer, voilà, c'est vite 80 euros qui rentrent. […] J'ai pas changé mon mode de vie, malgré le fait que je perde deux cents euros par mois ».

Issu d'une famille aisée (son père était cadre dans la banque et sa mère inactive), Aurélien refuse de penser la faiblesse de sa rémunération en termes de besoins matériels car cela reviendrait sans doute pour lui à reconnaître une forme de déclassement socio-économique. Au-delà, comme d'autres répondants, il ne sent pas légitime à demander une rémunération supérieure pour une quotité de travail devant élèves qui est seulement de 18 heures pour un certifié et de 15 pour un agrégé. L'obligation réglementaire de service reste en effet, en dépit de travaux de statistique publique montrant que la quantité horaire de travail des enseignants et bien supérieure[187], la référence ordinairement mobilisée par les profanes pour évaluer la

[185] Indemnité de sujétion spéciale de remplacement, versée aux TZR sans affectation à l'année si leur mission de remplacement se déroule en dehors de leur établissement de rattachement administratif. Elle dépend de la distance entre l'établissement de rattachement et l'établissement où s'effectue le remplacement ainsi que du nombre de jours de présence effective.
[186] Voir note précédente.
[187] Elle s'établit à 41 heures en moyenne, dont la moitié devant élèves (MEN-DEPP 2013d).

quantité de travail fournie par les enseignants. Les tâches accomplies hors de la présence des élèves sont en effet plus difficiles à objectiver et comptabiliser, donnant l'impression d'un travail sans fin (Hélou et Lantheaume 2008; Barrère 2017) et exigeant, de la part des enseignants, un argumentaire spécifique. Le surtravail lié aux débuts dans le métier et à la maîtrise encore très incomplète des routines professionnelles peut renforcer cette impression. Arno, qui avoue avoir énormément de mal à préparer ses cours, affirme qu'il travaille plus de 50 heures par semaine, ne fait plus de sport et ne sort plus. Chloé (professeure certifiée de lettres modernes) insiste en entretien sur le fait que le salaire des enseignants est lissé sur 12 mois de manière à tenir compte du fait qu'ils ont un nombre de semaines de vacances supérieur aux autres salariés, autrement dit, que les enseignants ne sont pas payés pendant les vacances. Olivier se plaint de l'incapacité de l'institution à prendre en compte, dans la rémunération, les degrés d'engagement différenciés des individus :

> « Olivier : [Mon salaire] ne dépend pas du tout du travail que je fais, je pourrais faire le minimum, je gagnerais la même chose, donc… […] Le chef d'établissement n'est pas capable de juger notre travail et précisément notre investissement donc… […] Ça se voit parce qu'il y a les résultats sportifs. L'année dernière l'équipe a été championne de France à une compétition, donc c'est directement [visible] par le chef d'établissement, mais d'autres disciplines qui se voient moins, où le travail se voit moins, ça elle [sa proviseure] peut pas vraiment l'évaluer même si elle en a une idée quand même ».

Les revenus exceptionnels (primes, heures supplémentaires) apparaissent, dans cette situation, comme une véritable manne. Océane, peu satisfaite de sa rémunération, qui ne répond pas à ses besoins matériels l'année 1, n'a plus de difficultés financières l'an 2, puisqu'elle fait plusieurs heures supplémentaires et reçoit une prime de professeur principal. Lorsqu'ils sont associés aux heures supplémentaires ou à la fonction de professeur principal, ces revenus supplémentaires sont néanmoins vécus comme inséparables d'une forme de surtravail, comme le dit Océane : « je travaille énormément à côté, donc j'ai l'impression de mériter mon salaire, mais là, je m'en sors beaucoup mieux ». Nadège affirme plus franchement qu'il « faut accepter les heures sup pour être décemment payée » mais elle évoque aussi l'important travail invisible et non rémunéré qu'elle accomplit en plus des heures de cours : préparation, suivi des élèves, après-midi entiers passés à rédiger des rapports d'incident, entrevues avec les CPE et les principaux du collège pour le suivi de l'incident et l'impression d'être « tout le temps en train de travailler ». Bruno, qui s'est vu imposer, l'année qui a suivi son stage, une fonction de professeur principal en classe de troisième, un niveau d'enseignement dont il découvre par

ailleurs les programmes, dénonce son importante charge de travail : l'enseignant doit maîtriser l'ensemble des débouchés d'orientation, connaître l'offre locale de formation ainsi que les dates des portes ouvertes organisées par les établissements, aider les élèves à constituer leurs dossier, à trouver des stages et suivre leur engagement dans cette démarche. « C'est l'enfer. Plus jamais ! », conclut-il, d'autant plus que « le jeu n'en vaut pas la chandelle », la prime liée à la fonction étant seulement d'une centaine d'euros par mois. Les primes liées à l'affectation dans des établissements « difficiles » sont en revanche particulièrement appréciées. Sandrine, affectée en zone sensible, affirme toucher 127 euros par mois. Léa, en établissement Eclair, reçoit 2400 euros pour l'année. Egalement engagée dans des activités d'animation sportive et membre de jury de concours, grâce à ses économies réalisées pendant les années d'études, elle est déjà propriétaire de son logement l'année 2 et a demandé à sa banque d'augmenter ses mensualités de crédit l'année 3. Néanmoins, elle n'est pas tout à fait sûre de toucher la même somme l'année suivante, parce ce que « c'est la direction qui décide si l'enveloppe est réallouée ou pas ». La conscience de la faiblesse et de l'instabilité relatives de leur revenu produit également chez certains enquêtés une forme de satisfaction anxieuse. Alexia, nuance, les années 1 et 2, sa satisfaction à l'égard de sa rémunération en soulignant à la fois le fait qu'un « salaire moyen » est la contrepartie de la sécurité de l'emploi offerte par le statut de fonctionnaire et la faible progression de carrière : « d'ici 20 ans, je serai moins contente, de pas avoir beaucoup, beaucoup évolué niveau salaire ». Nathalie estime que sa rémunération lui permet de « vivre correctement, même si on aimerait toujours avoir plus », mais se demande si elle s'en sortira le jour où elle aura des enfants. Chloé estime qu'elle n'a pas, pour l'instant, d'importants besoins matériels, « n'ayant pas d'enfants et étant célibataire ». L'agrégation apparaît alors à certains, à l'exemple de Maxime qui la prépare dès l'année 2 de l'enquête, comme une solution plus pérenne que les revenus exceptionnels pour augmenter leur rémunération.

Malgré l'expression dans les entretiens de différentes formes et différents degrés d'insatisfaction des enseignants à l'égard de leur rémunération, ce qui ressort généralement est une forme de don de soi. De ce point de vue, l'augmentation de l'insatisfaction déclarée entre la première et la dernière année de l'enquête semble s'expliquer par le lien de plus en plus fort que les enquêtés font entre leur rémunération et le travail accompli, un travail dont ils mesurent désormais de mieux en mieux l'incommensurabilité. Paul, qui déclare rester souvent après les cours pour travailler avec les collègues, ne compte pas ses heures. Il est opposé aux heures supplémentaires qui, d'après lui, suppriment des postes, même s'il est attaché à l'idée que tout

travail mérite salaire. De ce point de vue, la question de la rémunération, inséparable de celle de l'image sociale du métier, est également imbriquée à celle du sens du travail.

Les plaisirs et les souffrances ordinaires de nos enquêtés, telles qu'elles s'expriment dans les entretiens, ne diffèrent pas beaucoup de celles de leurs collègues plus expérimentés (Hélou et Lantheaume 2008; Barrère 2002). Les différences les plus notables, spécifiques aux débuts de carrière, concernent ce sentiment d'illégitimité, que décrivent d'autres recherches (Guibert, Lazuech, et Rimbert 2008; Périer 2014) et que vient renforcer une année de stage à plein temps devant élèves (*cf. supra*, Chapitre III-3) et l'absence totale, dans nos entretiens, de ce mélange de désenchantement et de désengagement professionnel qui peut s'exprimer chez des enseignants en fin de carrière ou en situation de très grande fatigue professionnelle (Llobet 2011a; Hélou et Lantheaume 2008). Nos enquêtés sont contents quand ils arrivent à mettre en place des séquences d'enseignement qu'ils jugent réussies, quand ils obtiennent un certain niveau d'implication des élèves, quand ils développent avec eux des interactions pédagogiques et relationnelles conformes à leur idéal du métier (Barrère 2006a), qu'ils arrivent à mener à bien, seuls ou en équipe, des projets. Ils peuvent être frustrés par le niveau et l'intérêt jugés trop faibles des élèves, mais aussi par leur propre difficulté à finir les programmes ou à atteindre leurs objectifs pédagogiques ou didactiques. Ces aspects étant déjà bien documentés, nous avons fait le choix de ne pas les développer dans le cadre de ce travail. Un élément, en revanche, nous semble bien plus spécifique aux enseignants débutants de notre enquête : il s'agit des conditions professionnelles dans lesquelles ils exercent le même métier que leurs collègues plus expérimentés et qui creusent, d'un point de vue pratique, l'écart entre le métier idéal et le métier réel. En effet, 84% de nos répondants l'année 2 puis 75% l'année 3 sont placés dans une situation d'instabilité ou de « difficulté » professionnelle liée à une affectation sur zone de remplacement ou dans un établissement de l'éducation prioritaire.

2. TZR : une expérience de l'instabilité professionnelle

Au niveau national, en 2011-2012, on compte 28500 enseignants titulaires de zones de remplacement, PLP, certifiés et agrégés, représentant 76% des effectifs de remplaçants (les autres catégories étant les enseignants stagiaires, les fonctionnaires affectés provisoirement dans l'académie, les contractuels et les vacataires). Les remplaçants contractuels ou vacataires ne font pas partie de notre enquête, puisque nos répondants étaient tous stagiaires l'année 1. Au

niveau national, presque quatre enseignants sur 10 (PLP inclus) qui viennent d'être titularisés sont TZR (MEN-DEPP 2012a)[188].

2.1 Une condition exceptionnelle sur la durée mais très fréquente en début de carrière

La population de notre enquête compte, l'année 2, 51% de TZR, mais ce pourcentage recouvre d'importantes différences entre les académies. On compte en effet 35% de TZR dans l'académie de Créteil, contre 25% dans celle de Paris, 50% dans les académie non parisiennes et 70% dans l'académie de Versailles[189]. En l'absence d'information complémentaire sur les différences entre académies[190], on peut donc considérer que la surreprésentation n'est pas une caractéristique de la population de notre enquête, mais relève d'une propriété des académies de notre enquête, parmi lesquelles celle de Versailles représente 45% des affectations.

La fonction de TZR a été créée en 1999. Initialement chargés d'assurer les remplacements d'une durée supérieure à deux semaines, les TZR peuvent également, depuis 2010, effectuer des remplacements de courte durée (MEN-DEPP 2012a). Les zones de remplacement peuvent être infra-départementales ou couvrir un département entier (c'est le cas dans l'académie-département de Paris, du Val-de-Marne, département de l'académie de Créteil et de certains départements pour certaines disciplines). Enfin, un TZR peut être affecté dans une zone limitrophe de sa zone de remplacement[191].

L'affectation d'un TZR se fait à l'année (sur un ou plusieurs établissements) ou sur des missions courtes (qui peuvent aussi compléter une affectation à l'année en cas de service incomplet). Sont considérés comme affectés à l'année les TZR qui, le jour de la rentrée scolaire, sont déjà informés de leur affectation. Au niveau national, la moitié des TZR, en 2011-2012,

[188] Sauf mention contraire, les informations concernant les TZR au niveau national sont tirées de la note d'information de la DEPP de décembre 2012 (MEN-DEPP 2012a).
[189] Chi2=13,89 ; p<0,01.
[190] La seule information que nous possédons à ce sujet, tirée du bilan social de l'académie de Versailles pour l'année 2013, est une surreprésentation des TZR dans cette académie par rapport au niveau national, mais le chiffre indiqué inclut le PLP et n'est donc pas directement comparable avec nos données d'enquêtes. Par ailleurs, les renseignements que nous avons pu obtenir auprès du syndicat dominant des enseignants du second degré (le SNES), Versailles compte traditionnellement plus de TZR que Créteil, qui a davantage tendance à l'emploi de personnels remplaçants non-titulaires.
[191] Ces informations ont été glanées dans les circulaires rectorales annuelles de mutation et dans l'abondante documentation mise à la disposition des candidats aux mutations par les académies et par les différentes organisations syndicales.

sont affectés à l'année (MEN-DEPP 2012a). Dans la population de notre enquête, c'est le cas de 77% des TZR l'année 2 et 65% l'année 3.

A partir de 2007, la mise en œuvre de la RGPP voit une baisse de la proportion des TZR dans les disciplines non-professionnelles et non-technologiques. Alors qu'ils étaient près de 10% en 2007-08, ils ne sont plus que 8% en 2011-12, mais cette baisse n'affecte pas toutes les disciplines avec la même intensité (MEN-DEPP 2012a). Les disciplines les mieux dotées en TZR sont la physique-chimie (14%), les langues (à l'exception de l'anglais – 13%), les lettres et la SVT (autour de 10%). Les disciplines les moins dotées sont les mathématiques (5%), l'EPS (6%) et l'anglais (7%).

Au niveau national, les TZR représentent statistiquement les enseignants les plus jeunes (la moyenne d'âge des TZR en 2011-12 est de 36,5 ans contre 43 ans et huit mois pour les titulaires non-TZR) et les moins expérimentés (38% des enseignants néo-titulaires sont TZR en 2011-12). Il ne serait pas pertinent de comparer ces chiffres, calculés pour l'ensemble des TZR, tous âges et toutes anciennetés confondues, à la population de notre enquête. Néanmoins, on constate effectivement, dès l'année de titularisation, que les TZR sont en moyenne plus jeunes (27,1 contre 29 ans), une différence qui s'accentue l'année 3 de notre enquête (27,5 contre 30 ans). Ces différences s'expliquent par le fait que, lors des mouvements de mutation, la date de naissance, à barème égal, départage entre deux candidats sur un même poste au détriment du plus jeune[192]. L'année 2 de notre enquête, ce sont les répondants âgés de 23 à 25 ans, qui sont le plus souvent représentés dans cette catégorie (71% contre une moyenne de 51%[193]). La corrélation se renforce l'année 3, dans un contexte où le pourcentage de TZR est en baisse dans notre population d'enquête (58% contre 37%[194]).

Etre TZR est rarement un choix. En 2011-12, à l'échelle nationale, les TZR titulaires d'un poste l'année précédente sont à près de 80% dans cette situation sans l'avoir demandé, comme résultat d'une mobilité forcée (suite à une suppression de poste) ou d'entrée dans une nouvelle académie. La même année, plus de 70% des TZR demandent une affectation au mouvement intra-académique (MEN-DEPP 2012a). Pour ce qui concerne les répondants de notre enquête,

[192] Cette information, qui apparaît dans nos entretiens, a été vérifiée dans les publications syndicales destinées à accompagner les candidats aux mutations intra-académiques.
[193] Chi2=8,09 ; p<0,05.
[194] Chi2=13,06 ; p<0,01.

ils sont dans l'obligation, à la fin de leur année de stage, de demander une mutation inter-académique puis, une fois affectés dans une académie, intra-académique. Cette mutation se fait avec un nombre très faible de points[195], qui ne laisse le choix qu'entre un poste fixe dans des établissements peu demandés (généralement parce qu'ils sont réputés « difficiles ») ou une demande de zone de remplacement. C'est ce qui explique les taux plus importants, chez les néo-titulaires, d'affectations sur zone de remplacement. Néanmoins, l'agrégation offre de meilleures chances de stabilité de poste parce qu'elle donne lieu à des bonus sur les demandes de postes fixes en lycée et que le temps de service plus court des agrégés s'adapte mal aux besoins de remplacement[196]. En 2011-12, à l'échelle nationale, 48% des néo-titulaires certifiés et 20% des néo-titulaires agrégés sont affectés sur zone de remplacement. Dans notre enquête, ce sont 53% des certifiés et 38% des agrégés qui sont TZR l'année 2 et respectivement 23% et 38% l'année 3. Mais les variations sont également importantes en fonction des disciplines (voir Tableau IV-5).

[195] Le nombre de points dépend de l'échelon et de l'ancienneté de poste, auxquelles s'ajoutent différentes bonifications.
[196] Leur ORS (obligations réglementaires de service) est de 15 heures (17 heures en EPS) contre 18 heures (20 heures en EPS) pour un certifié.

Tableau IV-5. Pourcentage de TZR en fonction de la discipline dans la population d'enquête et à l'échelle nationale

	Population d'enquête 2012-13*	Population d'enquête 2013-14**	France : TZR en premier poste en 2011-12 (1)	France: TZR 2011-13(1)
Allemand	67	33	50	13
Anglais	43	29	40	7
Arts plastiques	100	100	18	-
Education	0	0	-	-
Documentation	0	0	-	-
Economie-gestion	0	0	8	7
Education musicale	0	0	60	>14
EPS	67	56	40	6
Espagnol	63	63	50	13
Génie biologique, biochimie	0	0	8	7
Histoire-géographie	50	39	50	-
Lettres modernes	67	47	50	10
Mathématiques	36	0	28	5
Physique-chimie	88	75	>60	14
Sciences économiques et sociales	67	33	-	-
Sciences et techniques médico-sociales	0	0	8	7
Sciences et vie de la terre	83	67	>60	10
Technologie	0	0	15	7
Ensemble	51	37	38	8

*Test du Chi 2 : p<0,05. **Test du Chi 2 : p<0,01.

(1) Source : MEN-DEPP, "Les enseignants remplaçants du second degré public", *Note d'information*, Décembre 2018, n° 26. On dispose uniquement de pourcentages arrondis et seulement pour quelques disciplines. Pour les langues, on trouve uniquement des pourcentages "Langues hors anglais" et "Anglais". Pour les disciplines technologiques (hors technologie) on dispose d'un pourcentage d'ensemble. Tous les pourcentages incluent les PLP. Pour les cases grisées, aucune donnée n'est disponible.

Lecture : 67% des professeurs d'allemand de notre enquête sont TZR en 2012-2013.

Source : Enquête Débuter dans le métier.

La proportion de TZR diminue rapidement après la première année de titularisation. Entre 2004 et 2007, pour les titularisés d'une année donnée, la proportion de TZR, au départ comprise entre 35 et 40%, est inférieure à 15% au bout de 5 années. Entre 2005 et 2011, la deuxième année après titularisation, le pourcentage de TZR est entre 26 et 31%. On constate cette

diminution rapide dans la population de notre enquête, puisque le pourcentage de TZR recule de 14 points entre l'année 2 et l'année 3. Néanmoins, il reste particulièrement élevé dans certaines disciplines, en particulier la physique-chimie, la SVT et l'espagnol. La discipline conditionne ainsi très fortement les conditions d'entrée dans la carrière, puisque dans certaines disciplines, la moitié ou plus des recrutés commencent leur carrière par une certaine forme d'instabilité professionnelle, qui vient prolonger celle de l'année de stage et qui trouve sa forme la plus extrême dans le cas des TZR sans affectation à l'année. Dans d'autres disciplines, on ne trouve pas du tout ou très peu de TZR, comme c'est le cas de la documentation. Sandrine, professeure-documentaliste, interrogée sur cette question, explique cela par une phase antérieure de diminution des postes et par l'élévation, avec la réforme Chatel, du niveau du recrutement au Master 2, qui tend à tarir le vivier de candidats aux concours malgré récente la mise au concours de postes plus nombreux. Certaines situations peuvent en effet être conjoncturelles, comme dans le cas de l'EPS. Cette discipline ne se caractérise pas, comme on a pu le voir, au niveau national, par un taux élevé de TZR. Néanmoins, en 2012-2013, Nathalie, professeur certifiée d'EPS, et ses amis enseignants de la même discipline qui viennent d'être titularisés sont tous TZR, ce qui s'explique, d'après l'enquêtée, par une augmentation brutale des recrutements destinée à répondre à une situation antérieure de pénurie :

> « Alors, cette année [l'année 2 de l'enquête], c'est une année un peu particulière. Parce qu'en discutant avec les collègues qui ont un peu d'ancienneté, etcetera, c'est du jamais vu. Je sais que l'an dernier, dans mon collège, ils avaient été obligés de recruter des anciens retraités, enfin, de recruter entre guillemets, de faire venir d'anciens retraités parce que tous les TZR étaient en poste et ils manquaient de monde, donc Pôle emploi, anciens retraités, enfin retraités et ça été très très compliqué. Donc c'était y a deux ans et là, cette année, le vivier de TZR est plus gros et donc on est plusieurs à être sans affectation[197] ».

Pour décrire cette instabilité qui dure, chez les stagiaires devenus TZR, on s'appuiera, outre le cas de Nathalie, sur ceux d'Aurélien et Mélanie, professeurs de physique-chimie, nés respectivement en 1987 et en 1988, Arno, professeur de SVT, né en 1986, Alexia, professeur d'espagnol, née en 1987 et Romane, professeur d'histoire-géographie, née en 1987. Ces six enseignants, tous certifiés, sont parmi les plus jeunes de l'enquête, exercent pour 6 d'entre eux dans des disciplines particulièrement marquées par la condition de TZR en début de carrière et font l'expérience de la condition de TZR en affectation à l'année (Romane, l'année 2, Arno,

[197] De fait, l'année 3, tous ses amis ont des affectations à l'année, ce qui n'est pas le cas de Nathalie elle-même, qui attribue cela à son très jeune âge (elle née en 1988 et en fin d'année).

l'année 3) et de TZR sans affectation (tous, à un moment ou un autre). A part Alexia, affectée dans l'académie de Créteil, tous expérimentent la précarité de la condition de TZR dans l'académie de Versailles, celle des trois académies de l'enquête qui en compte le pourcentage le plus important (64% l'année 2, 54% l'année 3). Le terme de « condition » est employé ici pour souligner à la fois le caractère exceptionnel (d'un point de vue institutionnel), de la situation des titulaires sur zone de remplacement et le fait qu'elle recouvre un ensemble de traits qui définissent une forme relativement spécifique d'entrée dans la carrière, qui différencie les individus concernés des autres enseignants.

La condition de TZR se caractérise par la persistance, après le stage, d'une forme d'instabilité qui touche à la fois l'existence personnelle et l'existence professionnelle des enseignants. A ce titre, elle interroge la socialisation professionnelle à partir de trois angles. Le premier est l'angle du métier lui-même : exerce-t-on son métier comme les autres enseignants quand on est TZR ? Le second est celui de l'identité professionnelle : est-on un professeur comme les autre quand on est TZR ? Le troisième, qui dépend des trois premiers, renvoie à l'action collective : peut-on agir collectivement dans le groupe professionnel enseignant quand on est TZR ? L'hypothèse qui a orienté les analyses ici présentées était que les TZR présenteraient des parcours spécifiques d'entrée dans l'action collective.

2.2 Une condition subie et précaire

Les TZR de notre enquête le sont généralement faute de mieux. Le cas le plus extrême est celui d'Alexia, affectée dans l'académie de Créteil par une procédure d'extension des vœux, qui consiste à élargir algorithmiquement les vœux d'un candidat malheureux et qui ensuite, lors des mutations intra-académiques, a été nommée TZR par extension des vœux. Pourtant, Alexia avait demandé son poste de stage, qui était vacant, mais également tout poste vacant du département du Val-de-Marne[198]. Romane, quant à elle, avait demandé des postes fixes qu'elle n'avait pas obtenus, y perdant ses 50 points de bonus de titularisation[199]. Elle avait pourtant été

[198] Dans les brochures syndicales comme lors des entretiens téléphoniques ou rendez-vous d'assistance pour les mutations, les organisations incitent fortement les candidats aux mutations à émettre des vœux les plus larges possibles de manière à éviter les procédures d'extension des vœux.
[199] Les stagiaires disposent, de manière à compenser leur très faible nombre de points au départ, d'un bonus de 50 points qui doit être utilisé pendant l'une de leurs trois premières années de carrière. Utiliser ou non les 50 point relève donc d'une stratégie à moyen terme qui prend en compte les barres d'affectation (nombre de points nécessaires les années précédentes pour obtenir tel ou tel vœu).

conseillée par un syndicat pour le classement de ses vœux. De son côté, Nathalie a choisi d'être TZR comme partie intégrante d'une stratégie d'installation professionnelle dans le département où elle a grandi et où vivent encore ses parents. Sachant les postes de ce département hors de sa portée en début de carrière (elle estime un poste fixe à 400-500 points alors qu'elle-même n'en a qu'une cinquantaine), elle a demandé à être TZR en utilisant ses 50 points de bonus pour, selon ses propres mots, « assurer la zone » (sous la forme, certes, d'une zone de remplacement). Elle sait qu'elle ne peut prétendre à mieux pendant ses deux-trois premières années de carrière et attend d'avoir les points pour se stabiliser dans la partie du département qui lui plaît. Nathalie est entrée dans la condition de TZR par réalisme en sachant que le prix à payer était une certaine forme de précarité professionnelle.

La précarité professionnelle affecte l'existence personnelle des enseignants concernés, que ce soit matériellement ou subjectivement. L'année scolaire, habituellement rythmée par des moments institutionnalisés comme les vacances, les examens ou la rentrée, dépend, dans la vie des TZR, en particulier ceux qui sont sans affectation à l'année, du coup de fil qui peut, à tout moment, annoncer l'affectation provisoire dans tel ou tel établissement. L'organisation du temps n'est pas la même d'une année à l'autre et se trouve en décalage avec le calendrier institutionnel : l'année 2, Aurélien, qui apprend son affectation le lendemain de la pré-rentrée, fait trois remplacements courts de quelques semaines et l'année 3, il fait un remplacement de presque la durée de l'année. Sur l'ensemble des trois années de l'enquête, il aura connu cinq établissements. De son côté, Nathalie en aura connu quatre et aura passé la plus grande partie de son temps de travail dans son établissement de rattachement. Mélanie sera passée par six établissements différents.

Les TZR interrogés font part de l'angoisse liée à l'attente. Nathalie décrit ainsi, dans son entretien de la deuxième année d'enquête, son entrée dans la condition de TZR : « C'était nouveau pour nous. On avait pas trop l'habitude. On avait les copains qui étaient appelés, c'était stressant. Chaque fois qu'on recevait un coup de téléphone, ça y est, c'était le rectorat, c'était un chef d'établissement, etcetera. Et finalement, bon, y a des copains qui ont été appelés, d'autres non, et puis après, ça s'est tassé ». On trouve la même description chez Arno : « J'ai rongé mon frein. Après on finit par s'y faire, la dernière semaine. […] Les 2 semaines avant les vacances, j'ai dit " Bon. Je ne serai pas appelé. J'en profite. J'aurai un mois de vacances...". Mais c'est vrai que les premiers mois, tous les jours j'allais sur i-Prof [le site de gestion de carrière

des enseignants par académie]... Et c'était dur ». Et par contraste, ressort la joie d'être enfin affectée, comme chez Nathalie qui, l'année 3, remplace un congé maternité d'octobre à fin janvier, et qui s'exclame : « J'ai quelque chose de fixe, je suis vraiment contente ! », avant d'ajouter plus loin que, quand sa collègue aura repris son poste, elle devra, de nouveau, attendre le coup de téléphone qui annonce l'affectation.

Les affectations « sans transition » (c'est Aurélien qui emploie l'expression) impactent la vie quotidienne. Aurélien fait allusion aux changement dans le rythme de sa pratique sportive en fonction des périodes où il est en poste ou non et à son espoir un peu fou de se retrouver sans poste pendant quelques semaines qui lui permettraient de préparer sérieusement l'agrégation. Nathalie fait part de sa difficulté, l'année 2 de l'enquête, à programmer un rendez-vous à l'avance, en raison de son emploi du temps qui change toutes les semaines dans son établissement de rattachement où, sans faire de remplacement, elle « aide les collègues » professeurs d'EPS.

Matériellement, la précarité se manifeste par des écarts de salaire (l'année 3, Aurélien perçoit 150 à 200 euros de moins que les deux années précédentes parce qu'il n'a pas d'heures supplémentaires, ce qui ne dépend pas de lui, mais de l'emploi du temps de l'enseignant qu'il supplée), l'impossibilité d'accéder à certaines fonctions et au salaire qui leur est associé, comme celle de professeur principal, en raison de la trop courte durée de présence dans l'établissement et l'attente de l'arrivée de certains versements (notamment la prime des ISSR[200]).

La trajet domicile-travail varie également au gré des affectations. Aurélien, obligé de traverser Paris du Sud au Nord, investit dans une trottinette électrique pour grappiller quelques minutes quotidiennes de sommeil. Les affectations font l'objet de calculs et de stratégies. Certaines zones de remplacement étant particulièrement étendues, comme celle de Nathalie, le choix du logement consiste à s'installer le plus possible au centre du réseau des transports. Morgane, dont la zone de remplacement est moins étendue mais qui n'a pas de véhicule, a choisi une ville particulièrement bien desservie par les transports en commun. Les enquêtés font preuve d'une réelle maîtrise de l'information concernant leurs chances d'être affectés en tel ou tel endroit. Arno estime à sept le nombre de TZR sans affectation dans son département. Les

[200] Indemnité de sujétions spéciales de remplacement. Réservée aux TZR affectés après le 1er septembre, son obtention nécessite des formalités administratives supplémentaires.

autres étant déjà en poste et sachant qu'il y a une enseignante qui doit partir à la retraite en cours d'année, il décrit comme très forte la probabilité que ce remplacement soit pour lui, dans une commune peu desservie par les transports en commun (il évalue son temps de trajet à deux heures et demie) et s'attend à un trajet en voiture particulièrement pénible en raison du trafic. De son côté, Nathalie sait qu'elle court peu de risques d'être affectée dans une zone limitrophe de sa zone de remplacement : « Là, comme tous les TZR n'ont pas été affectés, il en reste un petit peu, libres, des TZR libres, dans toutes les zones. C'est… Dans notre discipline, c'est quand même rare, mais si, si, ça peut arriver… ».

Ce n'est cependant pas sur l'impact sur leur vie privée que se centre l'anxiété exprimée par les TZR que nous avons interrogés. Si la question du temps de transport ou d'autres difficultés matérielles émergent dans les entretiens, c'est parce que nous avons posé la question. Ce qui s'exprime abondamment et spontanément dans leurs discours, c'est surtout la difficulté pour eux de faire leur travail comme les autres enseignants. Les décalages ressentis par les acteurs entre le contenu effectif de leur travail et ce qu'ils considèrent comme leur véritable métier[201] s'expriment chez tous les enseignants interrogés. Néanmoins, chez les TZR, l'écart renvoie plus spécifiquement à l'impression de ne pas pouvoir faire ce que font les autres enseignants qui sont en poste fixe (on peut parler de décalages avec l'idéal de métier) et de faire un travail inférieur, en qualité, à celui qu'ils feraient s'ils avaient eux-mêmes cette chance (on parlera de décalages avec l'idéal du travail).

2.3 Faire un travail de qualité quand les conditions n'en sont pas réunies

La précarité professionnelle s'exprime d'abord par des missions qui peuvent être en décalage avec le contenu considéré comme habituel du métier. Un TZR sans affectation ou avec un service incomplet est censé se mettre à la disposition de son établissement de rattachement, où il peut accomplir des missions de type pédagogique ou « faire du CDI ». Les tâches en question ne sont pas les éléments de définition centrale de son métier. Certains proviseurs et principaux ne demandent rien aux TZR qui relèvent de leur établissement. Aurélien avait demandé à la principale de son collège de rattachement, en début d'année, s'il devait venir. Elle lui avait répondu qu'il pouvait « venir un peu » et il avait donné quelques heures de cours à une

[201] Ce décalage peut renvoyer au concept de « sale boulot », issu de la sociologie interactionniste des professions (Hughes 1964).

élève qui ne pouvait pas monter les escaliers, en attendant qu'une visio-conférence soit installée au rez-de-chaussée. Il décrit ainsi, l'année 3 de l'enquête, sa participation à la vie de l'établissement : « Je faisais trois-quatre heures efficaces, je venais deux-trois heures, plus pour me montrer, mais je faisais jamais 18 heures. J'avais rien à faire. Donc là [comme je suis en poste], pour une heure et demie [qui manque à mon service], j'y vais pas ». L'année 2 de l'enquête, Romane, en sous-service, attribue le fait que son établissement de rattachement ne lui demande pas d'accomplir d'heures de soutien ou de CDI au fait qu'elle a trois heures quotidiennes de transport et des « trous » dans son emploi du temps. Anaïs, en sous-service l'année 2, se porte volontaire pour un atelier cinéma, « pour [sa] conscience et pour éviter que les autres ne [lui] fassent des remarques ». Mélanie, affectée l'année 2 en lycée et terminant son année plus tôt en raison du baccalauréat, est convoquée dans son collège pour « ranger le labo [de physique-chimie] et aider pour le ramassage des livres scolaires ». Sa perception de ce travail supplémentaire résume le décalage avec sa vision idéale de son métier, ce qu'on pourrait appeler le « vrai boulot ». Derrière la réticence à se plaindre qu'on ressent chez Mélanie, c'est bien la catégorie de « sale boulot » (Hughes 1964) qui semble pouvoir le mieux décrire le décalage ressenti :

> « Nada Chaar : Et vous faisiez quoi dans votre collège d'affectation ?
> Mélanie : Du rangement du labo.
> N C : Et c'est normal ça, quand on est prof, de faire du rangement du labo ?
> M : Ben quand on est prof de physique ça refait partie du euh… alors pas autant, mais ça fait partie … Normalement, on a heure de rangement, mais là comme j'avais pas de classes, je devais faire quelque chose au collège, parce que je devais pas rester chez moi.
> N : D'accord et ça vous ennuyait pas de faire du rangement ?
> M : Un petit peu ! J'avais une heure de transport pour y aller.
> N : Vous avez essayé de le dire à quelqu'un ? Que ça vous ennuyait ? Que vous auriez voulu faire autre chose…
> M : Oui, mais bon j'ai aussi aidé pour le ramassage des livres scolaires, ça m'a changé un petit peu ! »

De son côté, Nathalie décrit tout ce qui devrait être son « vrai boulot ». Les années 2 et 3 de l'enquête, quand elle n'a pas d'affectation, et qu'elle ne fait pas des remplacements courts dans son établissement de rattachement, elle travaille en binôme, successivement, avec ses collègues d'EPS, avec qui elle s'entend très bien. Néanmoins, c'est ainsi qu'elle décrit, l'année 2, ce qui lui manque et qu'elle a pu faire lors d'une mission de six semaines dans un autre collège : « Ça m'a beaucoup plu, parce que j'avais enfin des élèves pour moi, je pouvais enfin

m'occuper d'eux, essayer de voir, les faire évoluer ». Nathalie insiste également sur le fait qu'elle ne fait pas de conseils de classe, ne rencontre pas de parents et ne fait pas de travail en équipe avec ses collègues. Devant l'étonnement de l'enquêtrice, qui lui rappelle ce qu'elle fait quand elle « aide les collègues » dans son établissement de rattachement, elle donne sa définition personnelle du travail en équipe : elle n'a jamais monté un projet, fait une sortie scolaire ou un voyage, toutes choses qui ne sont pas propres à l'EPS mais qu'elle considère comme centrales dans le travail accompli par les enseignants de cette discipline. Le décalage ressenti n'est donc pas seulement un décalage sur le contenu, mais aussi sur la qualité du travail, autrement dit sur l'adéquation subjective entre ce qui est fait et ce qui devrait être fait.

Une des premières difficultés rencontrées par les TZR est liée aux délais très courts d'affectation, qui ne permettent pas de préparer ses cours et de les concevoir sur une perspective cohérente sur le long terme. Nathalie exprime ainsi, l'année 3, la manière dont la condition de TZR informe sa pratique professionnelle : « [Quand on est en poste fixe,] on peut avoir des objectifs sur l'année avec une classe. Je pense que quand je serai en poste fixe, j'essaierai de reprendre un truc un peu plus carré que ce que je fais là, parce que là, je suis de passage, c'est [pas pareil] ». Ce qu'exprime l'enseignante ici est la difficulté d'installer sa pratique dans des routines, comme l'explique laconiquement Aurélien : « L'inconvénient, évidemment, ben c'est qu'on doit, régulièrement dans l'année, changer les listes de classes, réapprendre de nouveaux noms ».

Les routines impossibles incluent la question des supports pédagogiques. Arno, affecté sur deux établissements l'année 2, doit répondre aux injonctions contradictoires auxquelles l'expose l'existence de manuels scolaires différents et la demande des parents qui exigent que les enfants travaillent avec les manuels et non avec des documents apportés par l'enseignant.

Mais ce qui change surtout, d'une suppléance à l'autre, ce sont les programmes et les publics. Mélanie, qui a fait son stage en lycée, se retrouve l'année 2 en collège puis à nouveau en lycée avec, en plus des séries générales qu'elle connaît déjà, deux séries technologiques différentes. Aurélien se retrouve, la troisième année de l'enquête, à enseigner à des élèves destinés à une carrière sportive dans un établissement lié à un CREPS (Centre de ressources, d'expertise et de performance sportive) et Arno à des élèves handicapés scolarisés dans un établissement-clinique. Ne pas savoir dans quel type d'établissement on va être affecté renvoie

également à l'anxiété de ne pas pouvoir faire son travail comme on voudrait, en raison du changement de public. Arno utilise la formation continue pour anticiper ce problème :

> « Arno : [L'an dernier, année 2 de l'enquête], j'avais fait une seule [formation continue] et c'était "Enseigner face à la violence".
> Nada Chaar : Pourquoi vous avez fait cette formation alors que vous étiez dans un établissement plutôt favorisé ?
> A : Parce que je suis TZR, donc remplaçant. Donc parfois je tombe dans des établissements sensibles. Par exemple l'année dernière, j'étais en remplacement annuel dans un lycée qui était en ZEP. J'ai de la chance, je suis tombé sur une classe vraiment adorable, avec qui le contact s'est très bien établi. J'ai pas eu de problème, mais j'aurais très bien pu être en collège ZEP, où les élèves n'ont pas du tout le même relationnel avec les professeurs […] et voilà, cette formation était pour pouvoir aider au cas où et peut-être qu'elle sera utile prochainement, l'année prochaine… ».

Tous ces changements affectent en outre la légitimité de l'enseignant, auprès des parents d'élèves, des collègues, et des élèves. Une anecdote racontée par Romane fait bien ressortir la difficulté pour un enseignant nouvellement arrivé et qui plus est, TZR, de trouver sa place dans son établissement, à travers l'imbrication de deux éléments différents mais complémentaires : la non-possession d'une salle de classe à soi, avec le matériel adéquat pour la pratique professionnelle considérée comme idéale et l'impossibilité de stocker son matériel personnel en dehors du temps de travail.

> « Comme j'étais la dernière arrivée, enfin la plus jeune, en histoire-géographie, y avait trois salles et on était quatre profs. Chacun avait sa salle, sauf moi. Et cette année, c'est pareil. Cette année, comme je suis TZR, j'ai cours sur quatre jours et donc j'ai quatre salles différentes dans la semaine. Encore, j'ai de la chance, parce que j'ai une salle par jour. L'année dernière, y avait un jour où je changeais de salle dans la journée. Et donc du coup, j'ai pas de projecteur. Chaque fois que je change de salle, je dois prévoir : "Est-ce que tel jour, avec telle classe, je vais être dans la salle où y aura le projecteur". Donc voyez, dès que je veux leur montrer des vidéos ou des images, ça devient compliqué alors que l'autre prof, il a son bureau, son armoire où tout est rangé, son projo, et il sait que, quel que soit le moment, il pourra projeter… Et en plus, cette année, j'avais laissé une fois mes affaires dans une des classes où j'avais cours le lundi. Donc je les ai laissées le vendredi soir et quand je suis revenue le lundi, mon sac avait disparu. En fait, le collègue qui avait cours dans cette salle, un collègue d'espagnol, ne sachant pas à qui appartenait le sac qu'il y avait dans cette salle – il avait toujours pas imprimé, au bout d'un mois que c'était moi qui étais dans cette salle – eh ben il est allé voir le chef d'établissement et tous les deux, ils ont décidé de mettre mon sac au parking. Donc ils l'avaient caché derrière les accessoires de sport en se disant que la personne à qui ça appartenait pourrait le récupérer pendant le week-

> end, comme le parking est dehors. Et moi, voyez, le lundi, j'ai passé une demi-heure à chercher mon sac avant mon cours [rire]. Maintenant, je le laisse dans la salle des profs ».

La description que fait Alexia de ses trois heures de complément de service, l'année 2, vient donner raison à Aurélien. Elle vient de raconter ses difficultés à s'intégrer dans son établissement principal, où tout le monde se connaît et où elle est une des trois seules « nouvelles ». Interrogée sur son autre établissement, elle répond :

> « Alexia : Alors là, c'est, euh... C'est impossible (rire) ! Parce que j'étais euh... Envoyée dans cet établissement que deux semaines après la rentrée. Donc du coup, j'ai pas eu la prérentrée, j'ai pas eu la journée d'intégration, de présentation, donc du coup j'y vais, mais les gens me connaissent pas ! En fait, je les connais pas non plus.
> Nada Chaar : Et vous n'avez pas réussi à nouer des contacts en salle des prof?
> A : Non.
> N C : Même à la cantine ?
> A : Non, parce que je mange à la cantine ici [dans son établissement principal, où se déroule l'entretien], comme j'ai que trois heures là-bas. […] Les gens, ils me connaissent pas. Ils cherchent pas beaucoup à me connaitre. Ils se disent : « Mais c'est qui celle-là, qui vient que trois heures par semaine ? » C'est dommage...
> N C: Et vous avez fait des conseils de classe, quand même ?
> A : Oui... Oui...
> N: Avec eux. Et ça, ça non plus, ça n'a pas joué ?
> A : Non. J'ai eu des contacts avec la prof principale et c'est tout. »

Dans ce dernier cas, l'isolement professionnel fait douter Alexia de la légitimité même de sa présence dans l'espace de l'établissement. Mais le manque de légitimité est surtout flagrant dans la relation avec les élèves, car il est difficile de prendre la place d'un enseignant qui a fait un travail patient d'imposition de routines, comme l'explique Nathalie.

> « Moi, quand je prends les élèves, la première chose que je leur dis, quand c'est pas mes élèves, c'est « Voilà. Je suis pas Madame Machin. Je suis pas Monsieur Truc. On a pas le même fonctionnement. Donc vous venez pas me dire : « Ah, avec Machin, on fait ça, avec Machin, on fait ça ». Mes règles, c'est comme ça avec moi. Vous commencez pas à essayer de négocier ou autre et voilà ». Je clarifie tout de suite les choses parce qu'on a des fonctionnements différents, on a des approches différentes sur plein de choses et, à partir du moment où on leur explique qu'on a des personnalités différentes, ça se passe bien. Mais c'est vrai que, les élèves, quand ils ont certaines routines avec leurs profs, c'est pas évident quoi. Après, avec des classes, ça passe pas, quoi. Ça les perturbe beaucoup d'avoir un autre

> prof. Surtout des classes qui vont être difficiles, avec qui on a ramé pendant des mois pour avoir quelque chose. »

Enfin, la légitimité introuvable du TZR est aussi une légitimité institutionnelle liée à la difficulté de se faire identifier, par les acteurs périphériques ou extérieurs à l'institution comme ses membres à part entière. Nathalie raconte ainsi avoir participé, lors d'un remplacement qui débutait au moment des conseils de classe et des réunions parents-professeurs, à ces événements alors qu'elle ne connaissait pas encore les élèves. Romane, quant à elle, raconte ainsi le malentendu entre elle et un chef d'entreprise qu'elle a invité à intervenir dans ses classes de collège :

> « Romane : Et moi, quand je dis que je suis TZR, les gens pensent que j'ai pas le concours.
> Nada Chaar : Ah, des gens extérieurs à l'Education nationale ?
> R : Oui, oui, oui ! J'ai fait venir un chef d'entreprise dans ma classe. Je lui ai expliqué pourtant, et il pensait toujours que j'étais pas titulaire. Alors que je lui ai dit : "Je suis titulaire, mais j'ai une zone de remplacement qui fait 40 km" (rire) ».

De telles situations prêteraient sans doute à rire si elles ne venaient pas toucher des enseignants débutants pour qui, en tout début de carrière, la question de la légitimité est aussi une question d'identité professionnelle individuelle (peuvent-ils se considérer comme des enseignants comme les autres ?), mais aussi collective : quelle part peuvent-il prendre à l'action collective d'un groupe professionnel dans lequel ils ne sont pas sûr de leur place ? C'est d'autres questions en revanche que posent les affectations dans l'éducation prioritaire qui, pour être majoritairement des affectations sur poste fixe, n'en confrontent pas moins les enseignants à de sévères remises en question de leur idéal professionnel.

3. Enseigner en établissement « difficile » : un « autre métier » ?

L'enseignement en établissement « difficile » a été étudié autant du point de vue de l'exercice du métier que de celui de l'identité professionnelle. Anne Barrère décrit « deux métiers d'enseignant », l'un s'exerçant dans les établissements qu'on pourrait qualifier d'ordinaires et l'autre dans les établissements les plus « difficiles », qui obligent les enseignants à « un recentrage de l'ensemble des tâches autour de la gestion de la classe » (Barrère 2002, 238). L'analyse des modes de mobilisation professionnelle dans les établissements « difficiles » a également montré que l'exercice professionnel n'y relève pas seulement d'une adaptation contextuelle, mais bien d'une transformation des individus, « l'écart très important entre la

conception dominante du rôle forgée autour du stéréotype de l'élève idéal ou « ordinaire » au cours de la scolarisation et de la formation professionnelle initiale, d'une part, et les conditions réelles d'exercice du métier, d'autre part, [renforçant] l'importance de la socialisation secondaire en situation » et de l'émergence de « normes professionnelles contextualisées » (van Zanten et al. 2002, 25-26). La méthode de notre enquête, qui prend en compte des individus dispersés dans des établissements multiples ne nous permet pas d'étudier pour eux-mêmes les modes de mobilisation professionnelle individuels et collectifs dans les établissements « difficiles ». Néanmoins, nos entretiens nous permettent bien de constater une spécificité réelle des établissements « difficiles » et de la manière dont s'y exerce le métier et d'esquisser une description des postures professionnelles particulières qui s'y développent. Si ces postures professionnelles ne constituent pas l'objet central de notre recherche, elles éclairent la manière dont la participation des individus à l'action collective peut s'insérer dans des logiques de mobilisation dans lesquels l'exercice même du métier occupe une position centrale si ce n'est prépondérante. De fait, les enseignants affectés dans les établissements « difficiles » ont bien l'impression de faire ce qu'on pourrait appeler « un autre métier », non seulement parce qu'il remet en question l'idéal professionnel mais également parce qu'on voit s'esquisser une nouvelle « éthique professionnelle », autrement dit un sens nouveau de l'engagement professionnel des individus.

3.1 Les établissements difficiles : le lot des débutants

La première année de l'enquête, 52% de nos répondants sont affectés en collège, une proportion similaire, bien que légèrement inférieure, à celle qu'on trouve dans la population d'origine telle qu'elle apparaît dans les fichiers académiques (54%). Les autres répondants sont affectés en lycée général, technologique et/ou professionnel. L'année 2, 61% de nos enquêtés sont affectés en collège[202] et l'année 3, 59%. L'écart avec la moyenne nationale, qui se situe à 58% (MEN-DEPP 2012b; 2013c; 2014b), est relativement faible compte tenu de la surreprésentation dans notre population d'enquête des certifiés, qui n'ont pas, contrairement aux agrégés, de bonifications sur les affectations en lycée[203]. Enseigner au collège est réputé plus difficile professionnellement qu'enseigner au lycée, d'une part en raison de la nécessaire

[202] Les 11% (année 2) et 9% (année 3), de répondants affectés sur les deux niveaux du secondaire ont été comptés comme affectés en lycée.
[203] Les certifiés forment 88% de notre population d'enquête alors qu'ils sont 85% dans la population totale des trois académies et autour de 83% au niveau national (MEN-DEPP 2013c; 2013c; 2014b).

adaptation au niveau des élèves, qui relève de ce qu'Anne Barrère appelle le « deuil de la discipline » universitaire (Barrère 2002), d'autre part en raison des enjeux plus importants, à ce niveau de l'enseignement secondaire, de la gestion de classe[204]. Les collégiens présentent à l'égard de l'autorité institutionnelle des comportements propres aux groupes d'adolescents, expriment des besoins affectifs encore importants et ne réunissent pas les conditions d'une mobilisation purement intellectuelle ou instrumentale comme on la trouve chez les lycéens (van Zanten et al. 2002). De fait, on constate une corrélation, dans notre population d'enquête, entre le fait d'être affecté en collège et le fait de considérer son établissement comme difficile. Les années 2 et 3, pour les enquêtés affectés exclusivement en collège, six sur 10 considèrent leur établissement comme difficile, alors que c'est seulement le cas d'un sur quatre ou moins pour ceux qui sont en collège et en lycée ou seulement en lycée[205]. Cependant, les affectations en collège se trouvent être, à 60%, des affectations en établissements classés APV (affectation prioritaire à valoriser, autrement dit, relevant de l'éducation prioritaire)[206]. A ce titre, il est pertinent de se demander si la « difficulté », toutes choses égales par ailleurs, est corrélée au niveau d'enseignement ou à l'affectation dans l'éducation prioritaire. Un modèle de régression logistique permet de constater que, l'année 2, l'affectation en éducation prioritaire multiplie par 20[207] les chances de considérer son établissement comme difficile (par 34 l'année 3[208]), tandis que le fait de ne pas être affecté en collège les divise seulement par 1,3 l'année 2[209] et par 3 l'année 3[210]. Autrement dit, lorsque nos répondants ont indiqué considérer leur établissement comme « difficile », cela était lié, de manière significative et indépendamment des affectations en collège, au fait d'être affecté dans l'éducation prioritaire (voir Tableaux IV-6 et IV-7).

[204] Arno souligne bien cette idée d'une réelle différence de maturité entre les élèves de lycée et ceux de collège, « qui ne sont pas raisonnables, dans le sens où [on] ne peux pas leur faire entendre raison, [où] ils ont pas encore cette faculté d'accepter, d'analyser la remarque intellectuellement ». Ludivine aussi exprime son malaise face à des classes de collège avec lesquelles « on ne peut pas plaisanter » parce que les élèves ne savent pas repérer le second degré. Elle évoque également des comportements enfantins, comme le fait d'appeler l'enseignante « maman ».
[205] Année 2 : chi2=19,37 ; p<0,001. Année 3 : chi2=14,18 ; p<0,001.
[206] Année 2 : chi2=5,20 ; p<0,05. Année 3 : chi2=8,71 ; p<0,001.
[207] P<0,001.
[208] P<0,001.
[209] P<0,001.
[210] P<0,01.

Tableau IV-6. Affectation en établissement difficile en fonction de l'affectation ou non en collège l'année 2 de l'enquête (%)

	Collège	Lycée ou collège et lycée	Ensemble
Non « difficile »	40	64	49
« Difficile »	60	36	51
Total	100	100	100
N	68	44	112

Chi 2=5,20 ; p<0,05.

Lecture : 40% des enseignants de l'enquête affectés en collège l'année 2 sont affectés dans un établissement non « difficile », contre 49% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau IV-7. Affectation en établissement difficile en fonction de l'affectation ou non en collège l'année 3 de l'enquête (%)

	Collège	Lycée ou collège et lycée	Ensemble
Non « difficile »	39	70	52
« Difficile »	61	30	48
Total	100	100	100
N	66	46	112

Chi 2=8,71 ; p<0,01.

Lecture : 39% des enseignants de l'enquête affectés en collège l'année 3 sont affectés dans un établissement non « difficile », contre 48% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Or l'affection en éducation prioritaire constitue, avec l'instabilité liée à l'affectation sur zone de remplacement, une expérience spécifique des débuts de carrière, et plus particulièrement des débuts de carrière en banlieue parisienne. Au total, sur la durée de notre enquête, 63% des répondants auront été affectés au moins une fois dans un établissement classé APV. L'année de stage, 26% de nos répondants sont concernés, mais cette proportion, déjà supérieure à la moyenne nationale[211], augmente fortement les années suivantes (51% l'année 2, 48 % l'année 3) avec un important creusement de l'écart. En effet, la moyenne nationale pour les années 2012-2013 et 2013-2014 se situe autour de 12% pour l'ensemble des enseignants et de 17% puis 22% pour les moins de 30 ans (MEN-MESR-DEPP 2012; 2013; 2014). Le chiffre

[211] Le rapport Grosperrin (2011) indique 13,2% d'affectations en éducation prioritaire pour les stagiaires et 18% pour les titulaires en 2011-12. Nous ne possédons pas de données à l'échelle des académies, mais, l'année précédente, dans son rapport sur la mise en œuvre de la réforme de la mastérisation et de la formation professionnelle, la DGRH du Ministère de l'éducation nationale indiquait les mêmes chiffres au niveau national et, pour l'académie de Paris, 9% d'affectations en éducation prioritaire pour les stagiaires et 13% pour les titulaires, 47 et 52% pour l'académie de Créteil et 16 et 25% pour celle de Versailles (MEN-DGRH 2010). Ces chiffres incluent les PLP et ne sont donc pas tout à fait comparables à ceux de notre enquête. Néanmoins, on peut y noter des disparités similaires, dans des proportions toutefois différentes : 46% pour les stagiaires à Créteil, 11% pour Versailles et aucune affectation en établissement difficile à Paris.

plus faible, l'année de stage, que la moyenne nationale, s'explique par une volonté du Ministère de l'éducation nationale d'épargner aux stagiaires les difficultés spécifiques de l'éducation prioritaire, exprimée dans la circulaire relative à l'accueil et l'accompagnement des stagiaires (BOEN 2011a), même si l'application plus ou moins consciencieuse par les rectorats donne lieu à des réalités locales contrastées, qui sont aussi fonction de la plus ou moins forte concentration dans les académies des établissements concernés. Les deux années suivantes, les débutant ne sont plus protégés contre les établissements difficiles.

Les affectations en établissement APV, contrairement aux affectations sur zone de remplacement (*cf. supra*, Chapitre III-2), concernent les enseignants les plus âgés : l'écart de presque un an entre ceux de nos enquêtés qui sont affectés en établissement APV l'année 2 se creuse pour atteindre presque deux ans l'année 3[212]. Cela s'explique sans doute par le fait que le nombre de points relativement faible dont disposent les enseignants débutants, tout en leur permettant d'éviter les zones de remplacement, ne les autorise pas à obtenir mieux, en termes de barème, que les établissements les moins demandés.

L'importante concentration dans les académies de notre enquête des établissements « difficiles » explique la proportion importante de nos enquêtés qui s'y trouvent affectés. En effet, en 2010, Créteil se classe deuxième du territoire métropolitain par la proportion de ses collèges qui appartiennent à l'éducation prioritaire et troisième par le pourcentage de ses enseignants qui sont affectés en éducation prioritaire. Pour les mêmes éléments, Versailles se classe respectivement sixième et septième et Paris septième et dixième (MEN-DEPP 2011).

[212] L'année 2, l'écart est d'environ 10 mois, les affectés en APV étant âgés de 28 ans et cinq mois et les autres de 27 ans et sept mois (test de Wilcoxon : $p>0,05$). L'année 3, l'écart est désormais de 23 mois, les affectés en APV étant âgés de 30 ans et les autres de 28 ans et un mois (test de Wilcoxon : $p<0,01$). Les deux années, les affectés en APV qui sont en plus sur un poste fixe sont encore plus âgés que la moyenne des affectés en APV (année 2 : 28 ans et 10 mois ; année 3 : 30 ans et deux mois).

Tableau IV-8. Pourcentage des répondants qui sont affectés dans un établissement « difficile » l'année 2 de l'enquête en fonction de l'académie (%)

	Créteil	Paris	Province/ Outre-mer	Versailles	Ensemble
Non "difficile"	27	25	33	76	49
"Difficile"	73	75	67	24	51
Total	100	100	100	100	100
N	52	4	6	50	112

Chi2=26,24 ; p<0,001.

Lecture : 27% des enquêtés affectés l'année 2 dans l'académie de Créteil sont dans un établissement non « difficile », contre 49% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau IV-9. Pourcentage des répondants qui sont affectés dans un établissement « difficile » l'année 3 de l'enquête en fonction de l'académie (%)

	Créteil	Paris	Province/ Outre-mer	Versailles	Ensemble
Non "difficile"	32	20	50	80	52
"Difficile"	68	80	50	20	48
Total	100	100	100	100	100
N	53	5	10	44	112

Chi2=23,86 ; p<0,001.

Lecture : 32% des enquêtés affectés l'année 3 dans l'académie de Créteil sont dans un établissement non « difficile », contre 52% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Néanmoins, dans notre enquête, à l'échelle de l'Île-de-France elle-même, l'affectation en établissement « difficile » apparaît fortement corrélée à l'académie[213], comme le montrent les tableaux IV-8 et IV-9, et plus précisément à l'académie de Créteil[214]. Les proportions que nous retrouvons à Créteil sont nettement plus importantes que les 34% indiqués par la DEPP pour les enseignants de moins de 30 ans cette académie (MEN-MESR-DEPP 2012)[215]. Cette

[213] Et cela indépendamment de l'âge, la seule académie qui se distingue par l'âge de ses affectés en APV étant Paris, qui ne compte que très peu d'enquêtés. Les quatre répondants affectés à Paris l'année 2 ont une moyenne d'âge de 38 ans et les cinq affectés l'année 3 une moyenne d'âge de 37 ans et 5 mois.
[214] Paris compte très peu d'affectations les années 2 et 3. Dans cette académie particulièrement difficile à obtenir, une entrée en début de carrière peut être le produit de bonifications familiales (les répondants qui y sont affectés sont plus souvent mariés ou pacsés que ceux des deux autres académies parisiennes). Cependant, ces bonifications ne fonctionnent pas de la même manière ensuite lors des mutations intra-académiques, ce qui se traduit par l'affectation sur les établissements les moins « chers », qui sont généralement ceux de l'éducation prioritaire.
[215] Nous avons indiqué, dans les tableaux IV-6 et IV-7 les proportions pour l'ensemble de la population d'enquête, dont la moyenne d'âge est de 27 ans la première année et 29 ans l'année 3. Si on s'en tient aux moins de 30 ans pour chacune des années 2 et 3 de l'enquête, on obtient des pourcentages très proches dans les deux académies de Créteil et Versailles. Pour ce qui est de Paris, elle ne compte déjà plus aucun répondant âgé de moins de 30 ans l'année 3 de notre enquête. La surreprésentation des affectations en APV que nous constatons

surreprésentation serait-elle le témoin d'une sur-mobilisation, dans cette académie, déjà relativement mobilisée contre la réforme de la formation (cf. chapitre III-2), vis-à-vis de notre enquête, perçue comme une possibilité de témoignage sur leurs conditions de travail en établissement « difficile » ? Nous ne pouvons pas ici répondre à cette question. En revanche, ce qui se dégage clairement des corrélations que nous avons signalées est un mode d'entrée dans la carrière qui diffère fortement entre les académies de Versailles et de Créteil. Alors que dans l'académie de Versailles, nos répondants obtiennent des affectations sur zones de remplacement (*cf. supra*, IV-2), dans celle de Créteil, ils se retrouvent affectés sur des postes fixes dans l'éducation prioritaire. En effet, les modalité « Oui » des deux variables Poste fixe et Etablissement APV sont corrélées les années 2 et 3 de l'enquête : 65 puis 80% des individus affectés en établissement difficile sont sur un poste fixe[216]. En outre, les individus affectés sur des établissements difficiles en poste fixe sont, dans une proportion de sept pour 10, affectés dans l'académie de Créteil. Les débuts massifs de carrière dans l'éducation prioritaire semblent donc bien correspondre à une réalité spécifique à l'académie de Créteil, au moins dans notre population d'enquête. S'il ne nous est pas possible, avec les informations que nous avons à notre disposition, de vérifier si cette réalité est statistiquement représentative, elle n'en est pas moins intéressante à étudier pour elle-même, comme un élément contextuel central des comportements individuels face à l'action collective.

En effet, et ce quelle que soit l'académie, travailler en établissement « difficile » constitue bien une expérience spécifique. Cette expérience est à la fois celle d'une difficulté professionnelle accrue, d'une intégration différente dans l'établissement et d'un rapport différent au sens du métier, qui apparaît comme le produit des deux éléments précédents. Définir un établissement comme « difficile » revient implicitement à indiquer qu'il présente des caractéristiques qui font que le travail des enseignants ne s'y déroule pas dans les conditions attendues ou considérées comme normales. Les conditions socio-économiques des territoires d'implantation de ces établissements, les caractéristiques socio-économiques et socio-culturelles des populations scolaires concernées dans ces établissements ont amené les chercheurs à distinguer une « école de la périphérie » (van Zanten 2012) voire un « éclatement

dans l'académie de Créteil ne se vérifie pas à Versailles. Les pourcentages d'affectation dans l'éducation prioritaire de notre enquête et ceux de l'ensemble des moins de 30 ans de l'académie de Versailles sont en effet très proches : respectivement 24 % (année 2) et 20% (année 3) dans notre enquête et 22% dans la population académique.

[216] Année 2 : chi2=10,35 ; p<0,01. Année 3 : chi2=10,53 ; p<0,01.

du métier » enseignant lié à l'hétérogénéité des établissements scolaires (Barrère 2002). Parler d'établissements « difficiles » renvoie néanmoins avant tout à une catégorie relationnelle car ces établissements n'existent qu'en référence à une norme socio-scolaire générale et à un idéal du métier dont ils s'écartent. Pour subjective qu'elle puisse paraître, cette catégorie renvoie néanmoins à une réalité institutionnelle, celle de l'éducation prioritaire qui, depuis 1981, réunit les établissements dont la population scolaire et/ou la zone d'implantation géographique présentent une situation socio-économique défavorisée et qui recouvre des appellations et des situations diverses et une carte évolutive.

De manière à tenir compte de cette dualité d'une réalité qui renvoie à la fois à de l'institutionnel et à du subjectif, nous avons distingué deux variables dans notre enquête. Nous avons demandé à nos enquêtés si leur établissement d'affectation était classé « APV, ZEP, PEP, violence ou sensible », mais également, quelle que soit leur réponse à la question précédente, s'ils le considéraient comme difficile. L'analyse des réponses montre que les deux variables sont fortement corrélées, en particulier les années 2 et 3[217]. Si tous ceux qui sont affectés dans un établissement classé « difficile » ne le considèrent pas effectivement comme tel (plus de la moitié des individus concernés l'année 1, un quart puis un cinquième les deux années suivantes), malgré tout, ceux qui indiquent ressentir leur établissement comme difficile sont, dans leur grande majorité affectés dans un établissement classé « difficile » (59% l'année 1, 86% l'année 2 et 88% l'année 3)[218].

L'ensemble des éléments statistiques qui viennent d'être présentés convergent vers la réalité suivante : les débuts de carrière de la majorité de nos enquêtés se déroulent dans des établissements difficiles principalement situés dans l'académie de Créteil. Ces établissements, qui sont surtout des collèges, sont ressentis comme des lieux de difficulté professionnelle. Notre matériau qualitatif vient enrichir les données issues des questionnaires en permettant tout à la

[217] Année 1 : chi2=13,65 ; p<0,001. Année 2 : chi2=42,98 ; p<0,001. Année 3 : chi2=57,71 ; p<0,001.

[218] La corrélation plus faible l'année 1 entre la variable subjective et la variable institutionnelle pourrait s'expliquer par les conditions d'entrée dans la carrière de nos enquêtés (*cf. supra*, Chapitre III-3) : la difficulté professionnelle de l'année de stage est telle qu'elle vient sans doute diluer l'expérience spécifique de la difficulté de l'enseignement dans les établissements classés. On peut également imaginer que les académies, conformément aux consignes reçues du Ministère de ménager les stagiaires (Grosperrin 2011), ont essayé de les placer dans les établissements « difficiles » les plus « faciles ».

fois de qualifier cette difficulté professionnelle et de l'insérer dans une expérience plus large du métier qui renvoie à des manières différentes de travailler, avec les élèves, mais également avec les collègues.

3.2 Une expérience de la difficulté professionnelle

La définition subjective qui ressort de nos entretiens de ce que sont respectivement un établissement « facile » et un établissement « difficile » confirme les constats fait par les chercheurs qui se sont intéressés à l'évolution, au gré des différentes vagues de la massification du second degré pendant la seconde moitié du XX^{e} siècle, du comportement des élèves et de leur rapport, d'une part, à la forme scolaire (Vincent 1994), et d'autre part, aux contenus scolaires comme produit d'une culture écrite qui instaure un rapport d'étrangeté entre l'école et ses publics les plus défavorisés du point de vue socio-culturel (Lahire 1993). Deux éléments principaux ont été soulignés : le premier concerne l'évolution des formes de désordres scolaires, témoin d'une transformation du rapport à l'institution (Testanière 1967), le second un rapport au savoir qui se situe à l'écart de la culture savante et des requis spécifiques du travail scolaire (Charlot, Bautier, et Rochex 1992). Mais ce qui ressort également de nos entretiens est l'exacerbation, dans les établissements les plus difficiles, de l'écart ressenti par les enseignants entre un idéal du métier encore fortement marqué par l'attachement à la discipline d'enseignement et, un comportement et un niveau scolaire des élèves qui compliquent très fortement toute entreprise de transmission savante (Barrère 2002).

Les discours par lesquels nos enquêtés décrivent et qualifient le niveau de « facilité » ou de « difficulté » d'un établissement combinent des constats de type scolaire avec des explications de type socio-spatial et psychologique. Les constats de type scolaire, la plupart du temps négatifs ou dépréciatifs, renvoient, comme l'indique une enquêtée, au « rapport que les élèves ont à l'éducation » ou encore, selon un autre enquêté, à leur « attitude générale ». Ces expressions font référence à un ensemble d'éléments qui font intervenir le niveau scolaire (les « capacités », les « résultats ») et culturel (les « connaissances ») ainsi que le comportement face au travail scolaire. Les explications de type psychologique, jamais fournies sans référence à un contexte familial et socio-économique, sont mobilisées pour expliquer ce qui est perçu comme des comportements déviants perçus comme extrêmes et systématiques. Les explications de type socio-spatial sont la plupart du temps énoncées sur le registre de la co-incidence (tel

établissement difficile se trouve dans telle zone alors que tel établissement facile se trouve dans telle autre), sans explicitation de la relation causale, posée comme évidente. Certains enquêtés produisent des topographies socio-spatiales extrêmement précises qui relient certains types de comportements scolaires à une toponymie (élèves originaires de telle ou telle commune ou de tel ou tel quartier) et reposent sur une description différenciée du paysage urbain (hauteur et densité du bâti), voire du relief (avec des allusions au « haut » et au « bas » de telle commune ou à tel ou tel côté de la vallée). Enfin, la manière dont un établissement « est géré » occupe une place importante dans sa qualification comme « facile » ou « difficile » : quels que soient le public et son niveau socio-scolaire, la fermeté plus ou moins importante de l'administration et de l'équipe de vie scolaire face aux incidents de comportement est jugée fondamentale.

Les comportements scolaires de publics des établissements « faciles » ne sont décrits que dans quelques cas où ils mettent en exergue la dévalorisation socio-économique du métier (*cf. supra*, Chapitre I-3) où lorsque, par contraste avec un autre public jugé « difficile », ces élèves, qualifiés de « scolaires », au sens de conformes à la forme scolaire, autorisent une relation pédagogique idéale par leur comportement, leur intérêt, leur engagement dans le travail scolaire et leurs bons résultats (Barrère 2006a). Le fait que les parents « [soient] derrière », autrement dit qu'ils se mobilisent autour de la scolarité de leurs enfants, est présenté comme une spécificité des publics scolaires socio-économiquement favorisés, par contraste avec le préjugé, pourtant sans fondement empirique, d'un retrait, voire d'une démission parentale dans les populations socialement défavorisées (Kakpo 2012). Ce sont en fait surtout les caractéristiques socio-spatiales des établissements jugés faciles qui sont mises en avant. Ceux-ci sont décrits comme accueillant un public issu des « classes moyennes voire moyennes supérieures », de « quartiers assez bourgeois », de zones « assez riches », « pavillonnaires » ou dans lesquelles les immeubles sont peu élevés. Les zones périurbaines aisées sont particulièrement valorisées, notamment pour leur « cadre magnifique ». Faustine (agrégée de SES) fait une analyse sophistiquée de l'environnement socio-spatial de son établissement qui, malgré sa mauvaise réputation (son chef d'établissement, lors de leur première entrevue, lui conseille d'éviter de se déplacer seule aux alentours le soir), accueille d'après elle un public relativement mixte et très agréable dans un espace urbain maîtrisé et convivial : « Il y a hôpital, un grand parc, des barres [HLM], mais entretenues et rénovées récemment, un terrain de boules avec une association qui l'exploite devant le lycée ». L'hétérogénéité socio-spatiale du public accueilli est par tous

décrite comme un élément positif, surtout par opposition à la concentration de populations issues d'espaces perçus comme socio-économiquement défavorisés.

Par contraste, la qualification des établissements difficiles tend plutôt à esquiver la description précise du contexte socio-spatial, désigné par ce qu'il n'est pas (« favorisé », « riche », « agréable »)[219]. Cet escamotage de l'environnement immédiat de l'établissement est sans doute une façon de prolonger la clôture (matérielle mais aussi symbolique) censée protéger l'école contre un monde extérieur jugé dangereux[220]. En revanche, les enquêtés insistent sur les caractéristiques socio-scolaires du public et sur leurs effets sur la relation pédagogique. Ce qui ressort en premier lieu, c'est une difficulté de communication, voire d'identification, présentée comme la conséquence de la non-maîtrise des « codes » par les élèves (et très rarement l'inverse). Un enquêté, qui vient pourtant d'affirmer que l'origine sociale défavorisée de ses élèves n'était pas « marquée sur leur front », fait une imitation de leur façon de parler : une suite impossible à retranscrire de sons inarticulés et suraigus. Une autre insiste sur le fait qu'avec certains élèves de son établissement considéré comme difficile, « ça passe pas », à tel point qu'elle était « contente quand ils séchaient les cours ». Le sentiment d'incommunicabilité peut relever d'une sensibilité exacerbée de l'enseignant à la différence sociale, même s'il est rare que les répondants l'expriment aussi explicitement qu'Aurélien (certifié de physique-chimie, père cadre dans la banque) qui, en euphémisant sa propre supériorité sociale, accentue par contraste l'incapacité de ses élèves à accéder aux codes les plus évidents :

> « Dans un lycée vraiment difficile, c'est pas des profs qu'il faut, c'est des assistants sociaux. Il y a des codes que certains gamins ont pas et que du coup, ben… Voilà. J'ai pas l'impression de venir d'un milieu très très aisé, mais enfin, je viens quand même pas d'un milieu populaire, donc… Moi, il y a des choses complètement élémentaires comme, je sais

[219] Sauf dans le cas des établissements ruraux, que peu d'enseignants de notre enquête, dans leur grande majorité affectés en banlieue, ont fréquenté. Seuls Paul (certifié de lettres modernes), qui a fait des vacations, quand il était étudiant, dans des établissements ruraux de province et Arthur (certifié de technologie, en reconversion professionnelle), affectés dans un département assez rural de province, font référence à la « misère » sociale et culturelle des campagnes les moins favorisées. Une seule enquêtée insiste lourdement sur l'extrême pauvreté de la commune urbaine d'implantation de son établissement, dont le maire a fait une grève de la faim devant l'Assemblée nationale pour alerter l'opinion, et insiste sur l'incapacité de l'établissement à fournir à ses élèves le confort élémentaire. L'établissement n'est pas chauffé, les élèves sont obligés de manger dans des couverts en plastique faute de personnel pour faire la plonge, et « on a pas forcément de lumière tout le temps ! ».

[220] Dans l'ouvrage *Quand l'école se mobilise* (van Zanten et al. 2002), les auteurs insistent sur l'importance, pour les équipes des établissements difficiles, de filtrer les influences extérieures, non seulement par des grillages et des murs, mais aussi par une surveillance des entrées et des sorties.

> pas moi, être poli, dire bonjour en rentrant dans la salle, des choses comme ça qui me semblent évidentes. Je sais pas comment l'enseigner à des élèves ».

Ce sentiment d'incommunicabilité renvoie à l'imprévisibilité constitutive des interactions (van Zanten 2012), qui rend très difficile l'installation de la relation pédagogique (ou même simplement interindividuelle) dans des routines partagées (Barrère 2002). Mais quel que soit le sentiment d'écart social, ce qui domine, c'est surtout la frustration de ne pas pouvoir partager ce qu'on sait et ce pour quoi on se passionne avec des élèves que ça n'intéresse pas ou qui n'ont pas le niveau scolaire requis. Un seul répondant, Paul (certifié de lettres modernes, fils d'employés), exprime son désarroi, au-delà des simples questions pédagogiques, face à la difficulté d'établir des relations avec des élèves avec qui il ne se trouve pas « de référents culturels communs à part le sport ».

Les situations de grande violence, impliquant des menaces physiques sur les enseignants, des violences réelles sur des camarades ou l'usage d'armes restent circonscrites à quelques établissements[221]. On trouve surtout des récits de violences verbales (qui sont souvent davantage des questions de codes que d'agressivité intentionnelle), d'incidents répétés (et décrits comme traumatisants) avec des élèves perçus comme psychologiquement instables mais victimes de situations socio-économiques qui les dépassent. Les enseignants évoquent également des problèmes de grande pauvreté, de drogue, des situations d'irrégularité administrative, des relations filles-garçons qui passent aussi bien par une diabolisation du féminin et du sexe que par des attouchements, plus rarement de prostitution de mineurs ou de radicalisation, ce dernier élément renvoyant davantage au milieu qu'à l'élève lui-même. Mais les situations qui caractérisent le mieux, dans le discours des enquêtés, la description des établissements (ou des classes, quel que soit le type d'établissement) « difficiles » sont celles d'un désordre permanent, qui se caractérise principalement par une multiplicité de petits incidents imprévisibles et répétés, qui correspond assez bien à ce que Jacques Testannière a appelé le chahut anomique (1967) et relève d'une « individualisation des désordres » (Barrère 2002). C'est ce que décrit Nathalie, professeure certifiée d'EPS, qui pointe ainsi la différence

[221] Une enseignante indique avoir dû porter plainte contre un élève pour menaces de mort et indique que son établissement a été victime de tirs de mortiers. Une autre enseignante encore mentionne dans son collège des incidents impliquant l'usage par les élèves de boules de feu et de tasers. Par contraste, d'autres récits paraissent plus banals, comme celui d'une bagarre pendant laquelle une AVS, en tentant de séparer les élèves, reçoit une blessure (finalement sans gravité) au visage, ou encore celui d'un incident de cantine dans lequel une élève enfonce sa fourchette dans la main d'une autre en raison d'une rivalité amoureuse.

entre ces situations pédagogiques hors de toute maîtrise et une situation pédagogique « normale » :

> « Nathalie : L'an dernier [dans son collège de l'éducation prioritaire], un cours qui se passe normalement, c'était une victoire. […] A chaque cours, je vais être obligée de m'énerver, de crier. Il va y avoir une bagarre. Il va se passer un truc dans le vestiaire. Ils vont s'amuser avec l'extincteur. Sur le trajet, il va se passer un truc. Il y a toujours un truc qui va perturber le fonctionnement du cours. Il y a toujours quelque chose. […] Cette année [dans son établissement « ordinaire »], jamais. Je fais le trajet, je discute avec les collègues pendant le trajet, chose que je pouvais jamais faire avant. Ils sont polis. Ils disent bonjour, au revoir, ils écoutent. Fin c'est… C'est pas pareil.
> Nada Chaar : Même pas quelques-uns ?
> Nathalie : Si ! Il y en a un ou deux. C'est pas pareil quand il y en a 10-12. Ça reste gérable. A la limite, ce serait ennuyeux s'ils étaient pas là, quoi (rire) ! ».

De telles conditions obligent les enseignants à adapter leur pratiques (van Zanten 2012). Cette adaptation passe notamment par l'acceptation d'une définition plus « disciplinaire » de leurs tâches que celle à laquelle ils adhéraient spontanément[222], comme l'explique Paul, qui est proche des milieux punk et qui a appris à être « très méchant et autoritaire » en début d'année, ce qui le dispense désormais « de punir ». De même, ce qui ressort souvent des entretiens est l'opposition que les enquêtés dressent entre les établissements « difficiles » mais tenus d'une main de fer par une direction et une équipe de vie scolaire qui ne laisse passer aucun incident et d'autres établissements, sans réputation particulière de difficulté, mais dans lesquels les enseignants débutants se sentent peu soutenus dans leurs difficultés ponctuelles avec les élèves. Mais cette question de l'imposition de l'autorité dépasse aussi bien l'opposition entre établissements « difficiles » et établissements plus « faciles » que celle qu'on serait tenté de faire entre des enseignants d'origine sociale favorisée et les autres. Elle renvoie à la difficulté d'imposer sa légitimité institutionnelle lorsqu'on débute. On pourrait rapprocher Agnès (certifiée d'anglais, mère enseignante et père chef d'entreprise), qui ne supporte pas qu'en raison de sa jeunesse et de ses origines antillaises, ses collégiens lui parlent « en arabe », d'Aurélien (cité plus haut). Ce qui émeut cette enseignante n'est pas seulement le déclassement social qu'elle associe à sa rencontre avec certains publics scolaires, mais le fait que les élèves la considèrent comme l'une des leurs et, selon ses propres termes, l'« amalgament » à leur univers, effaçant la barrière institutionnelle professeur-élèves. Chez nos répondants, encore peu

[222] Ou, comme le dit Anne Barrère, de renoncer à une définition de la discipline comme « sale boulot » (2002), la spécificité des établissements « difficiles » étant précisément le recentrage auquel ils obligent les enseignants de l'ensemble des tâches autour de la gestion de classe.

expérimentés, travailler en établissement difficile ne remet pas seulement en question les certitudes socio-culturelles et professionnelles mais vient aussi éprouver une légitimité institutionnelle encore fragile. C'est ce qu'affirme Clara, qui a passé une partie de son enfance dans une cité HLM de la banlieue parisienne et fréquenté l'éducation prioritaire comme élève :

> « Question autorité on est pas encore vraiment installés. Nous-mêmes on doute de notre statut. C'est ridicule de décider que [parce qu']on est devenu prof, on décide du statut d'une nouvelle vie. Et nous, comment on ressent certains de nos élèves, quelle distance on met, comment on se positionne, c'est pas évident et quand on est pas encore très sûr de ça et qu'on nous dit qu'on va aller dans un endroit où on va être confrontés à des jeunes gens difficiles, on a peur ».

3.3 Un nouveau sens du métier

Nous avons vu que ceux de nos enquêtés qui étaient affectés sur des postes de remplacement, et en particulier lorsqu'il s'agissait de remplacements de courte durée, se trouvaient confrontés à des conditions de travail qui rendaient difficiles à la fois l'installation de routines professionnelles et l'exercice du métier dans ses modalités idéales (*cf. supra*, Chapitre IV-2). C'est à un autre type de difficulté que sont confrontés les enquêtés affectés en établissement difficile. Arrivés à l'enseignement avec une définition du métier qui est encore fortement marquée par la centralité de la discipline (*cf. supra*, Chapitre II-2), ces enseignants débutants se trouvent, dès leurs toutes premières années d'exercice, confrontés à la brutalité du contraste entre leur idéal professionnel et le combat permanent qu'exige l'installation des conditions de la transmission. Agnès van Zanten a montré, dans son étude consacrée à « l'école de la périphérie », que l'« éthique professionnelle contextualisée » qui s'y déploie passe notamment par toute série d'adaptations des ambitions intellectuelles et culturelles, des exigences de travail et des critères d'évaluation (van Zanten 2012). Observer cette adaptation des pratiques ne rentrait ni dans le l'objet de notre recherche ni dans sa méthodologie. Néanmoins, nos entretiens tendent à confirmer d'autres types d'adaptation opérées par les enseignants des établissements « difficiles » et à faire ressortir des pratiques professionnelles spécifiques qui relèvent d'un « autre métier » que celui auquel nos répondants s'étaient préparés et qu'ils ont pu exercer, pendant leur stage, dans des établissements plus ordinaires.

C'est notamment vrai pour ce qui concerne la manière dont les individus gèrent l'écart socio-culturel entre le public scolaire réel et leur représentation de l'élève idéal. Nous

retrouvons ainsi cette forme de « populisme », décrite par Agnès van Zanten (van Zanten 2012) et consistant pour les enseignants à insister, en l'absence d'éléments scolaires valorisants, sur les épreuves traversées par leurs élèves et à s'investir affectivement et émotionnellement, dans leur travail, perçu comme une lutte pour compenser les manques de leurs élèves.

Certains enseignants se contentent pudiquement, pour justifier leur envie de rester dans leur établissement « difficile », d'évoquer l'intérêt qu'ils ressentent pour ces élèves qui « ne maîtrisent pas les codes », mais qui « ne sont pas bêtes » ou qui sont « vifs d'esprit ». D'autres construisent un portrait inversé des élèves de banlieue, peu scolaires mais vraiment désireux de réussir, qu'ils opposent à l'arrogance des élèves qu'ils ont rencontrés pendant leur stage dans un établissement prestigieux de centre-ville. Quelques enseignants revendiquent même une posture qu'on pourrait qualifier de missionnaire. Cette posture peut être vécue et décrite sur un mode affectif et émotionnel, comme le fait Clara lorsqu'elle relate une série d'incidents qui l'opposent à un élève particulièrement attachant, sans-papiers, ancien enfant-soldat, et très peu respectueux des formes scolaires et sociales. Elle raconte aussi les pleurs collectifs en salle des professeurs après l'exclusion d'une élève en raison d'une bagarre « pour une broutille » qui vient anéantir une année d'efforts. De son côté, Candice (professeure certifiée de lettres modernes après des études de philosophie, mère cheffe d'entreprise), sans nier son engagement émotionnel, se place quant à elle sur le terrain plus abstrait de la morale :

> « J'ai l'impression, parfois, de leur devoir quelque chose à mes élèves. Aux élèves. […] On [la société] leur fait pas de cadeau. […] Et puis, voilà, c'est un engagement moral. Ils s'imaginent qu'on [les professeurs] est là par hasard, qu'on les méprise, qu'ils sont pas intéressants. Moi je leur dis que j'ai choisi d'être là. Pas que je suis contente à chaque instant, mais que j'ai choisi d'être là. J'ai choisi ce collège parce que… Oui, effectivement, on sait qu'on va pas commencer dans des établissements faciles. J'étais contractuelle dans le privé. J'aurais pu choisir de passer le concours dans le privé. Et d'ailleurs, je me suis un peu grillée dans l'enseignement catholique parce que mon chef d'établissement avait appris que j'avais passé le CAPES. J'étais pas sûre d'avoir mon concours et je suis sûre qu'il avait le bras long et que je n'aurais pas pu retravailler dans le privé dans le [département]. J'ai choisi ce collège parce que, d'une certaine façon, j'avais des contraintes aussi, mais franchement, quand j'entends certaines personnes en formation parler de leurs élèves de [nom d'une commune favorisée], je crois franchement que je préfère les miens ».

La mise en exergue de la dimension relationnelle dans ce qu'elle a de plus affectif apparaît comme une modalité de l'émergence d'une nouvelle figure, dans les établissements difficiles, de l'élève, qui n'est plus seulement un sujet intellectuel, mais également un sujet d'éducation.

L'intégration par les enseignants de la dimension éducative du métier est en effet au centre de l'émergence de l'« éthique professionnelle contextualisée » de « l'école de la périphérie ». Outre la nécessité de pallier les carences de la famille et du milieu social en inculquant aux élèves les codes sociaux les plus élémentaires, certains enseignants mettent en avant un projet moral et politique. D'une part, il s'agit de développer l'individualisme critique et tolérant que nous avons décrit comme dominant dans les représentations et valeurs de nos répondants (*cf. supra* II-3). D'autre part, il s'agit de développer une citoyenneté démocratique qui passe par le débat et l'engagement dans la vie de la communauté, conformément à l'« idéal du contrat » qui prévaut dans les mobilisations collégiales que connaissent certains établissement « difficiles » (van Zanten et al. 2002). Nous ne traiterons pas ici de ces aspects, qui s'insèrent dans une conception plus large du rôle de l'école comme instance de socialisation morale et civique et que nous aborderons dans un chapitre ultérieur (cf. infra, Chapitre V-3). Nous insisterons en revanche sur l'insertion de ces remaniements professionnels dans des pratiques professionnelles qui donnent une place plus centrale à la collégialité.

3.4 Une autre fonction de la collégialité

Le travail en équipe apparaît, dans l'enseignement secondaire, avant tout comme un vœu pieux, reflet d'une demande institutionnelle et produit de l'entreprise de professionnalisation menée à partir des années 1990. Si les « nouveaux enseignants » s'y prêtent plus volontiers, il continue à relever avant tout de relations affinitaires et peine à s'institutionnaliser (cf. supra, Chapitre II-3). Néanmoins, l'importance du travail en équipe au sein des pratiques enseignantes a été soulignée comme une spécificité de fonctionnement des établissements « difficiles » les plus mobilisés et comme une pratique qui engage des modalités et des degrés différents d'implication des individus (van Zanten et al. 2002). Si notre matériau d'enquête ne nous permet pas d'analyser en contexte les comportements de nos répondants à l'égard de la collégialité, il fait cependant ressortir deux choses. La première est l'absence de corrélation statistique entre l'opinion de nos enquêtés sur la collégialité et un contexte d'exercice en établissement « difficile »[223], ce qui souligne d'abord le fait que la collégialité, comme la mobilisation, « ne se décrète pas » et relève avant tout de la rencontre entre les dispositions des individus et une situation locale (van Zanten et al. 2002). La seconde, qui ressort de nos

[223] La question, posée les trois années de l'enquête, était : « L'enseignant, travaille mieux… 1. Seul. 2. En équipe ? ». *Cf. supra*, Chapitre II-3.

entretiens, est qu'un certain nombre d'établissements présentent les caractères d'une certaine mobilisation[224] professionnelle collective qui contribue à ce qu'on pourrait appeler une forme de bien-être professionnel.

Les répondants qui évoquent les satisfactions liées à la collégialité la présentent à la fois comme une ressource et une nécessité. Clara, après une allusion à la très mauvaise réputation de son collège, situé dans « la ville la plus pauvre de France », vient immédiatement corriger ce portrait négatif en ajoutant : « en fait, une fois que j'y ai été, c'est loin d'être aussi atroce qu'on le dit, y a une super équipe, et l'administration est très efficace, une équipe soudée, donc ça, c'est bien ». Paul évoque, dans son collège classé ECLAIR[225] situé au milieu d'un quartier de tours particulièrement denses et élevées réputé pour la dureté de ses conditions socio-économiques, une forme de collégialité passionnelle, dans laquelle il n'est pas jusqu'aux dimensions affectives du travail qui ne soient endossées par le collectif des enseignants :

> « Paul : Beaucoup d'entre nous sont soudés par des difficultés rencontrées. Ce n'est pas du tout le même état d'esprit [que dans le collège parisien de centre-ville où il a fait son stage]. […] Vous parliez de cordialité [en référence à un passage du questionnaire d'enquête]. On pourrait dire des relations plus proches ou plus… On ne peut pas dire "passionnées", mais vraiment riches quoi. Autant il peut y avoir des petites disputes, il peut y avoir des moments de grand plaisir, d'amusement ensemble. C'est beaucoup plus proche et beaucoup plus… Moi, justement, la cordialité un petit peu gardée qui régnait dans l'établissement l'an dernier….
> Nada Chaar : Vous avez l'impression de former une collectivité avec vos collègues ?
> P : Ah oui ! Les élèves nous renvoient très facilement cette idée quoi ! Parce qu'on est vraiment des profs, avec tout ce que ça a de négatif ou positif quoi ! Je ne sais pas si vous avez remarqué avec les élèves [l'entretien se déroulant dans l'établissement, nous avons croisé différents petits groupes d'élèves, ce qui a donné lieu, à chaque fois, à des échanges

[224] Les auteurs de l'ouvrage *Quand l'école se mobilise* (van Zanten et al. 2002) établissent la liste suivante de critères de mobilisation : l'existence d'un groupe mobilisé autour d'un projet qui bénéficie au moins de la bienveillance (si ce n'est la collaboration) de l'équipe de direction, une attitude personnelle favorables des enseignants à l'égard du travail en équipe, des dispositions formelles, nationales et locales, relatives à la construction de nouvelles normes collectives de travail et un projet consistant à améliorer l'implication scolaire des élèves. Nous n'avons pas vérifié systématiquement la réunion de l'ensemble de ces conditions, ce que ne permettait de toute manière pas notre méthodologie d'enquête, mais nous avons plutôt cherché, d'après ce qu'en disaient nos enquêtés, les contextes d'établissement qui se rapprochaient de ce portrait général.

[225] Le programme ECLAIR (École Collège Lycée Ambition Innovation Réussite) étend un programme précédent (le programme CLAIR, créé en 2010) et remplace les 253 établissements des Réseaux ambition réussite (RAR) mis en place en 2006. Le programme « vise à donner plus d'autonomie aux établissements et aux réseaux afin de développer l'innovation. Il crée la mission de « préfet des études », professeur coordonnateur par niveau au collège, chargé de renforcer les liens entre le pédagogique et l'éducatif, les liens avec le premier degré et avec les parents. Il développe la notion de postes à profil. Les ÉCLAIR, comme les RAR auparavant, sont pilotés au niveau national ». En 2012, les établissements ECLAIR comptent 28 lycées et 301 collèges (MEN et CANOPE s. d.).

> sympathiques avec le professeur]. C'est marrant ce qu'ils peuvent être difficiles mais extrêmement en sollicitation des adultes et tout ça donc…
> N C : Oui, j'ai vu. Je n'ai pas passé beaucoup de temps dans l'établissement, mais c'est étonnant, en effet.
> P : Il y a fréquemment des élèves qui frappent à la porte des salles de profs pour rendre des choses, des documents. Ça, c'est normal. Et il y en a d'autres qui demandent si M. Machin ou Mme X est là. C'est très curieux. C'est un peu dur à dire. On sent qu'ils ont vraiment besoin d'un peu d'attention et puis d'essayer d'apprendre des choses… Je n'ai pas encore la réponse vraiment, mais c'est très notable quoi ; on sent qu'on existe vraiment pour les élèves quoi, en bien ou en mal, quoi ! C'est évident ! Enfin, moi je pense que la collectivité, clairement, des profs, est indispensable ».

Sans que la description soit toujours aussi enchantée, certains éléments permettent de repérer, dans les entretiens, les pratiques d'une collégialité d'établissement. Chloé, affectée dans un lycée ZEP, ne ressent cet établissement ni comme particulièrement « difficile » ni comme particulièrement mobilisé. C'est pourtant ainsi qu'il apparaît en comparaison des établissements décrits par la plupart des répondants de l'enquête. Chloé évoque des discussions fréquentes entre les enseignants, des pratiques d'arrangement collectif, comme le fait d'accepter des heures supplémentaires pour éviter de générer, dans la répartition des heures entre enseignants, des compléments de service dans un autre établissement, le partage de certaines fonctions stratégiques, comme celle de professeur principal de seconde, occupée conjointement par deux enseignants, l'existence de projets de type interdisciplinaire qui impliquent non seulement des matières, mais également des personnels différents, comme celui que mène Chloé avec une collègue d'espagnol et des personnels de cantine autour du gaspillage alimentaire. Dans d'autres établissements, les répondants signalent des stages de révision d'examen organisés conjointement par les enseignants des matières concernées, des ateliers, des activités artistiques et sportives, des voyages et excursions transdisciplinaires, des dispositifs informels de mobilisation des équipes autour de la gestion de la discipline dans une classe ou dans l'établissement, pouvant aller de simples discussions régulières à la mise en place d'activités destinées à occuper les élèves pendant les temps morts de l'emploi du temps ou du calendrier scolaire (pause méridienne, trous d'emploi du temps, fin de l'année scolaire). Alors que les entretiens donnent l'impression d'une accumulation vertigineuse de tâches, les enseignants concernés ne semblent déplorer aucune surcharge, ni mentale, ni émotionnelle. La seule répondante qui insiste sur la lourdeur de sa charge de travail au regard de sa rémunération le fait en référence au poids de la gestion des incidents de discipline et ne semble pas gênée de donner, tous les jeudis, une demi-heure de sa pause méridienne à l'animation du foyer, pendant

laquelle elle se livre avec les élèves à des parties de baby-foot et à des jeux de société. Pour le dire plus simplement, la collégialité se construit sur une certaine informalité désintéressée du travail, qui trouve sa rémunération dans la construction de relations plus agréables et apaisées avec les élèves et dans une plus grande implication de leur part, sans que notre matériau nous permette de qualifier ce qui, dans cette implication, relève de l'éducatif et du relationnel ou du scolaire (van Zanten et al. 2002).

Cependant, les satisfactions professionnelles ne sont pas le lot de tous les affectés en établissements « difficiles ». Dans certains établissements, l'absence de collégialité voire des relations professionnelles très tendues constituent, au contraire, un élément de difficulté supplémentaire. Candice, affectée les années 2 et 3 dans un établissement classé Action prévention violence, relate un long conflit entre une équipe de vie scolaire elle-même déchirée, la principale, arrivée l'année précédente, soupçonnée de faire du favoritisme communautaire dans sa politique de recrutement des assistants d'éducation, les enseignants, divisés entre ceux qui soutiennent la principale et ceux qui s'opposent à elle et qui se trouvent accusés de racisme par une partie des surveillants, les parents, qui réclament le départ de la principale qu'ils accusent de ne pas être suffisamment disponible et efficace, allant même jusqu'à se plaindre au Ministre. Un article du *Parisien* qui relate une partie de l'affaire mentionne des demandes massives de mutation et le départ d'une moitié des enseignants. Candice évoque un tel durcissement du conflit, qui sort des limites de l'établissement, que les surveillants postent des propos haineux sur Facebook et que le collège essuie des tirs de mortier. Sans qu'il soit nécessaire de tirer au clair une affaire qui paraît fort embrouillée dans ce qu'en rapporte notre enquêtée, on ne peut que constater une fragilité des relations de travail, qui est sans doute plus ancienne qu'il n'y paraît (l'article du *Parisien* évoque un taux de mobilité moyen de l'ordre du tiers), mais également une perturbation du travail de vie scolaire (Candice indique notamment que « c'est tout le temps le bazar en salle de permanence parce que les AED ne font pas leur travail » et que « personne n'ose rien dire »). Chez Candice, nouvellement arrivée, les importantes tensions qu'elle décrit dans l'établissement se traduisent par un mal-être professionnel et un sentiment d'isolement, qui commence tout juste à se résorber l'année 3 de l'enquête (sa deuxième année dans l'établissement). Lors de son arrivée, Candice n'avait pas été conviée aux réunions de fin d'année alors qu'elle avait appelé la principale et avait été reçue en entretien. Lorsqu'elle avait fait connaître ses vœux d'emploi du temps, les emplois du temps étaient déjà décidés et elle s'était retrouvée avec trois classes de troisième au lieu des deux

qu'elle aurait voulues. Candice, qui ne communique véritablement qu'avec trois ou quatre collègues avec qui elle s'entend « très très bien », évite de parler des tensions en dehors de ce cercle, d'autant que les enseignants sont divisés en clans, une situation que vient compliquer, d'après elle, l'arrivé de nouveaux collègues, jeunes et originaires « du sud » qui sont « devenus copains avec les AED ». Si l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement apparaît souvent dans nos entretiens comme un facteur de déstabilisation qui vient remettre en question des équilibres anciens, un tel contexte de travail, qui n'est sans doute pas spécifique aux établissements de l'éducation prioritaire, peut rendre d'autant plus compliqués l'exercice individuel du métier et la collégialité professionnelle.

4. Bilan : Etablissements difficiles de l'académie de Créteil, zones de remplacement de l'académie de Versailles, les deux expériences de la précarité des débuts de carrière en région parisienne

La mobilité apparaît comme une caractéristique centrale de l'entrée dans la carrière de nos enquêtés. Un-tiers d'entre eux ont déménagé depuis la province et ce déplacement, rarement souhaité, génère des expériences contrastées, une moitié des répondants le vivant comme un éloignement et l'autre moitié comme une opportunité. Les déménagements ne concernent pas uniquement les répondants venus de loin et la diminution progressive, au cours de l'enquête, de la proportion de répondants qui déclarent des déménagements est un indicateur de stabilisation spatiale progressive. En effet, l'entrée dans la carrière est, pour la grande majorité de nos enquêtés, également une sortie de jeunesse et une conquête de l'indépendance, voire une « installation » en couple.

La mobilité, expérience centrale des premières années, doit néanmoins être estimée à sa juste mesure : c'est une mobilité contrainte et spatialement circonscrite. Plus de huit répondants sur dix sont encore, lors de leur troisième année de carrière, affectés dans une des académies les moins attractives du territoire national : Versailles et Créteil. Au sein de ces académies, ils sont confrontés au « choix », presque le seul possible, entre les deux types d'affectations les moins recherchés : les zones de remplacement concernent, l'année 3, plus du tiers des répondants et les établissements « difficiles » près de la moitié. Dans l'académie de Versailles,

la précarité des débuts correspond à l'instabilité de la condition de TZR. Dans celle de Créteil, elle renvoie à l'exercice en établissement « difficile ».

La condition de TZR concerne nos enquêtés les plus jeunes : l'année 3, l'âge moyen des titulaires de zones de remplacement est de 27 ans et 6 mois, contre presque 30 ans pour les titulaires d'un poste fixe. Qu'ils soient affectés sur un établissement ou plusieurs, à l'année ou pour des missions courtes, les TZR vivent dans l'incertitude de la prochaine affectation, qui implique pour eux de réorganiser leurs routines de travail, mais remettent également en question des routines personnelles. Outre l'écart important que les TZR évoquent entre leur définition idéale du métier et la réalité de son exercice dans ces conditions de précarité, l'instabilité professionnelle s'exprime également pour une partie importante d'entre eux par un isolement professionnel qui les tient à l'écart des sociabilités collectives de l'établissement.

Les enseignants affectés en établissement « difficile », en moyenne plus âgés de deux ans que les répondants affectés en établissement « ordinaire », bénéficient d'une plus grande stabilité professionnelle : ils sont nommés sur des postes fixes et ont tendance à y rester. Si les conditions d'exercice mettent durement à l'épreuve leur idéal du métier, leur situation personnelle et leurs routines professionnelles se trouvent stabilisées par la certitude de rester l'année suivante dans le même établissement. Certains de ces enseignants, qui se trouvent affectés dans un établissement mobilisé, vivent la rénovation de leurs pratiques professionnelles sur le mode de l'enthousiasme voire de l'hyper-engagement, professionnel, mais aussi affectif. Dans le cas de ces enseignants, la collégialité est investie comme une ressource professionnelle, mais aussi comme ce qui permet de tenir dans l'épreuve professionnelle et personnelle.

Conclusion de la deuxième partie

Cette deuxième partie de notre travail s'est donné pour objectif de décrire un des traits constitutifs des débuts de carrière : la précarité des premières années. Cette précarité est statutaire (lorsque nos enquêtés sont encore des stagiaires), mais elle est également institutionnelle, dans la mesure où elle découle des modes de gestion des ressources humaines mis en place par les autorités éducatives, qui tendent à placer les derniers arrivés sur les postes les plus « difficiles » et les moins stables. Notre enquête, par une co-incidence entre le moment de notre recueil de données et un moment de déstabilisation temporaire des formes d'entrée dans le métier (par la réforme de la mastérisation) et des modalités de la formation professionnelles (avec des stagiaires placés à plein temps devant leurs élèves sans avoir bénéficié d'une formation professionnelle antérieure), a également rencontré un moment exceptionnel, au sens où la situation d'entrée dans le métier que nous avons décrite n'a duré que trois années, avant son remplacement progressif par un nouveau dispositif. L'ensemble de ces éléments fait que l'entrée dans le métier de nos stagiaires constitue une forme exacerbée d'entrée par la difficulté, une difficulté qui se présente comme exceptionnellement importante (par rapport aux promotions précédentes) et concerne l'ensemble des recrutés dès l'année de stage et se poursuit (ce qui correspond davantage à la norme générale) pour la majorité des individus les deux années suivantes.

Ce contexte exceptionnel a sans doute contribué à porter notre attention sur l'importance des conditions de travail dans l'appropriation, non seulement des routines professionnelles du métier, mais également de ses routines collectives, parmi lesquelles les modalités diverses de l'action collective professionnelle. Il n'en reste pas moins que ces conditions difficiles d'entrée dans le métier ne sont propres à nos enquêtés que par la précocité et l'universalité de l'exposition des individus à la difficulté tout en offrant un analyseur puissant, parce qu'extrême, des contextes de l'entrée des individus dans l'action collective, aussi bien parce qu'elles peuvent contraindre et entraver l'action que parce qu'elles portent des possibilités de critique et de contestation. Nous n'avons pas cherché ici à apporter une contribution supplémentaire à l'analyse, déjà bien documentée, de l'acquisition des routines du métier enseignant. Notre ambition était de décrire les formes matérielles des débuts de carrière, les contextes et les situations professionnelles, à l'échelle des établissements, les plus fréquemment rencontrés par nos enquêtés.

Nous avons pu constater que nos enquêtés souffraient d'un certain isolement professionnel et de problèmes de légitimité. Nous avons montré que cet isolement pouvait être renforcé par les affectations en zones de remplacement et que les difficultés ressenties par les débutants à acquérir le sentiment d'une maîtrise de leurs pratiques professionnelles étaient encore accrues par l'instabilité et par les affectations en établissements « difficiles ». Ces difficultés professionnelles interviennent dans un contexte où nos répondants connaissent une importante déstabilisation de leur vie privée à un moment où ils sont en train d'accéder à l'indépendance financière et résidentielle, seuls ou avec un conjoint.

Notre hypothèse était que les contextes de l'entrée dans le métier et les situations de l'action collective rencontrés par les individus intervenaient d'une façon ou d'une autre dans leur comportement face aux mobilisations collectives et aux modalités de cette participation. Cela nous amène à poser trois questions. Comment les déstabilisations personnelles et matérielles affectent-elles les modalités de la socialisation professionnelle dans ses deux composantes de sociabilités informelles et de collégialité professionnelle ? Nous avons en grande partie répondu à cette question en décrivant les difficultés pour certains enseignants d'entrer dans des collectifs de travail et de sociabilité et leur tendance à se considérer en attente d'autre chose : un autre poste, une autre académie, voire un autre mode de vie. Comment l'instabilité professionnelle liée à la condition de TZR ou l'indisponibilité mentale générée par les formes de sur-engagement dans le travail que nous avons pu décrire affectent-t-elles les possibilités des individus à rencontrer des opportunités de mobilisation collective ? Répondre à cette question nécessite de décrire dans sa diversité, mais aussi dans la diversité de ses contextes, les formes de l'action collective, ce que nous ferons dans la troisième partie de ce travail. Enfin, comment les épreuves que rencontre la définition idéale du métier, aussi bien en ce qui concerne son contenu que les conditions dans lesquelles il s'exerce, affectent-elles les comportements des individus à l'égard de l'action collective prise comme une modalité possible de la mise en discours des problèmes et de l'action transformatrice du réel. Nous avons répondu à cette question, pour ce qui est de son versant proprement professionnel, qui engage la manière d'exercer le métier et le sens du métier, en insistant sur la participation de certains de nos enquêtés affectés dans des établissements « difficiles », à l'invention de nouvelles formes de collégialité. Il nous reste maintenant à explorer la participation des individus à des modalités de la mobilisation collective en milieu professionnel qui impliquent des dimensions qui ne sont pas strictement liées à l'exercice du métier d'enseignant.

Placés dans des conditions professionnelles difficiles, nos enquêtés ont appris, pendant leurs trois premières années de carrière, à enseigner dans le secondaire, ce qui implique de s'intégrer dans un établissement et de travailler avec les autres enseignants. Mais ils ont également découvert les organisations syndicales et les modalités de la mobilisation syndicale à différentes échelles, les modes de mobilisation institutionnelle que leur offre l'espace de l'établissement en tant que « personnels d'enseignement », et participé à diverses mobilisations collectives impliquant des modes d'action plus ou moins routinisés (et que beaucoup avaient déjà fréquentés avant de devenir enseignants), d'expression, de revendication, voire de contestation. C'est ce que montrera la troisième partie de ce travail, consacrée à l'appropriation pratique d'une culture de l'action collective professionnelle.

Troisième partie : L'appropriation pratique d'une culture professionnelle de l'action collective

> « Non mais vous savez, quand on se syndique dans l'éducation nationale, c'est pour avoir des conseils sur les mutations, pour être défendu en cas de problème avec les parents ou avec le chef d'établissement, mais c'est… Enfin, la plupart de mes idées n'ont rien à voir avec les idées du SNES. » (Romane, professeure certifiée d'histoire-géographie, née en 1987, proche de la droite, syndiquée au SNES)

> « Group perspectives [are] modes of thought and action developed by a group which faces the same problematic situation. They are the customary ways members of the group think about such situations and act in them. » (Howard Saul Becker, Geer, et Hughes 1961, 36)

Introduction

Devenir enseignant, c'est entrer dans un groupe dans lequel l'action collective est une des routines de l'action professionnelle et où le recours aux syndicats est une quasi-évidence lorsqu'il s'agit de gérer sa carrière et défendre ses droits. L'observation de la vie quotidienne d'un établissement scolaire permet de voir à quel point discuter régulièrement de ce qui se passe dans l'établissement ou à d'autres échelles de l'institution scolaire, contester collectivement telle ou telle décision ou faire entendre collectivement telle ou telle revendication sont des pratiques courantes chez les enseignants du second degré public. Adhérer à un syndicat, signer des pétitions, manifester, faire grève, assister à des réunions syndicales, participer aux instances locales de la vie institutionnelle de l'établissement pour faire entendre la voix des personnels d'enseignement font partie des répertoires habituels de l'action collective à différentes échelles.

Cependant, alors que différents travaux ont porté sur les modes de mobilisation du groupe professionnel et sur leurs recompositions récentes, aucune étude n'a été, à notre connaissance, consacrée à l'appropriation par les nouveaux venus dans le groupe de ce qu'on peut considérer comme une culture professionnelle de l'action collective, au sens que la sociologie interactionniste des professions a donné à ce terme : une manière de comprendre les problèmes et de les résoudre (Howard Saul Becker, Geer, et Hughes 1961), un ensemble de perspectives d'interprétation du réel et de lignes de conduite. Prenant acte de ce manque, notre ambition dans ce travail a été d'étudier la manière dont, devenant des enseignants, les répondants de notre enquête s'approprient des pratiques professionnelles qui impliquent l'action collective. Une telle étude est d'autant plus indispensable que le renouvellement générationnel, en remettant en question les traditions d'organisation collective du groupe, fait de la transmission aux nouveaux

venus des pratiques rodées de la profession un enjeu central et interroge les transformations qu'amène l'arrivée de sang nouveau.

Venus à l'enseignement secondaire avec une certaine représentation du métier, nos enseignants arrivent aussi avec des dispositions politiques et un rapport à l'action collective acquis en dehors de l'espace professionnel. Ils rencontrent, dans l'exercice de leur métier, des modalités et des contextes divers de mobilisation collective. Comment réagissent-ils aux opportunités de mobilisation ? Quelles modalités de l'action collective adoptent-ils, lesquelles ont-ils plutôt tendance à éviter et selon quels mécanismes ? Entrant dans la carrière à un moment où la conflictualité professionnelle est relativement faible au niveau national, au début des années 2010, nos répondants sont néanmoins exposés à des incitations et à des opportunités de mobilisation à différentes échelles, dans un contexte d'accumulation de mesures publiques qui touchent l'école. Nous montrerons que nos enquêtés arrivent dans l'enseignement avec une compétence politique élevée et une pré-socialisation à l'action collective, qu'ils s'approprient, dès leurs premières années de carrière, les grands thèmes des politiques publiques scolaires et sont capables de prendre position dans le débat qui les accompagne.

Armés de ces dispositions, nos enquêtés font également l'apprentissage, en contexte, de l'action collective professionnelle. Nous montrerons comment, entrant précocement et massivement dans l'action collective, ils en adoptent néanmoins les pratiques de manières différenciées. En effet, si tous apprennent à prendre leur place dans l'action collective locale, ils ne se positionnent pas de la même manière à l'égard des syndicats et ne participent pas aux mêmes modalités d'action. Ces comportements différents répondent à la fois à des dispositions et à des contextes professionnels différents.

Chapitre V. Des dispositions favorables à la mobilisation dans un contexte de faible conflictualité

1. Une conflictualité professionnelle en mode mineur mais un discours syndical de vigilance

Les enseignants recourent davantage, comparativement à d'autres professions, y compris dans le secteur public, à l'action collective revendicative et contestataire et possèdent des organisations syndicales qui continuent, malgré des recompositions récentes, à exercer une influence importante sur la profession (*cf. supra*, chapitre I-3). De ce point de vue, il importe de faire la part, dans la participation des enseignants débutants à l'action collective, de ce qui relève des dispositions acquises et de ce qui relève des contextes de conflictualité que chacun peut être amené à rencontrer au cours de l'exercice professionnel. Ces contextes se déclinent à des échelles diverses, qui vont de l'établissement, où elles se développent selon des modalités et des calendriers locaux (Baunay et Chaar 2017) et des incitations locales (Llobet 2014), à l'échelle du pays, où les mobilisations s'expriment dans des espaces et répondent à des incitations plus larges et plus directement influencées par des lignes syndicales nationales. De manière à brosser, au moins à grands traits, un tableau des opportunités de mobilisation que rencontrent les répondants de notre enquête, nous avons suivi deux démarches différentes mais complémentaires.

De manière à saisir des contextes locaux, nous avons interrogé nos enquêtés, lors des trois vagues de l'enquête, sur l'existence, dans leur établissement, de formes identifiables de l'action collective : les heures d'information syndicale d'une part et des mobilisations collectives locales quelle qu'en soit la forme. De manière ensuite à définir un contexte global de conflictualité, nous nous sommes appuyée sur les moments importants de mobilisation de la profession pendant les trois années de l'enquête. Nous avons repéré les thématiques de mobilisation à partir d'un dépouillement systématique des publications du syndicat dominant et nous avons recherché, dans la presse d'information quotidienne, les grands moments de mobilisation dont l'écho parvient à dépasser la presse corporative. Il nous a paru en revanche plus difficile de reconstituer les contextes de mobilisation et de conflictualité aux échelles intermédiaires, même si des mobilisations plus ou moins localisées ont pu se faire jour au détour d'un article ou d'un entretien avec l'un de nos enquêtés.

1.1 Des contextes professionnels plus ou moins propices à l'action collective

Au niveau local, le questionnaire d'enquête incluait, les années 2 et 3, une question sur l'existence ou non de mobilisations dans l'établissement. Près d'un répondant sur trois déclare une ou plusieurs mobilisations dans son établissement les années 2 et 3 et près d'un répondant sur cinq y participe chacune de ces deux années. Près de 30% des répondants ont participé à une mobilisation ou plusieurs les deux dernières années de l'enquête. Ces mobilisations sont plus nombreuses dans l'académie de Créteil[226] et dans les établissements « difficiles »[227]. Il y a une forte corrélation entre l'existence de mobilisations et le fait que l'établissement accueille des heures d'information syndicale (voir encadré V-1) : l'année 2, 38% des répondants qui déclarent des HIS dans leur établissement signalent des mobilisations et 40% l'année 3[228]. Cette corrélation est d'autant plus importante à signaler que sur 10 individus qui participent à une mobilisation, huit ont assisté au moins à une HIS[229].

[226] Année 2 : 44% des répondants de cette académie les évoquent contre 32% en moyenne (chi2=9,64 ; p<0,01). Année 3 : 42% contre 35% en moyenne (corrélation non significative).
[227] Respectivement 42% (chi2=6,46 ; p<0,05) et 41% (p>0,05) les années 2 et 3.
[228] Année 2 : chi2=27,6 ; p<0,01. Année 3 : chi2=40,3 ; p<0,001.
[229] Année 2 : chi2=6,95 ; p<0,01 ; année 3 : chi2=5,20 ; p<0,05.

Encadré V-1. L'heure d'information syndicale (HIS) : un espace institutionnel d'exercice du droit syndical

Le titre « Réunions d'information » de la fiche « Fonction publique d'Etat, droit syndical » du site service-public.fr indique : « Toute organisation syndicale peut tenir des réunions statutaires ou d'information à l'intérieur des bâtiments administratifs en dehors des horaires de service ; ou pendant les heures de service pour les seuls agents qui ne sont pas en service ou qui bénéficient d'une décharge d'activité de service au moyen d'une autorisation spéciale d'absence. Les organisations syndicales représentatives peuvent aussi tenir des réunions mensuelles d'information pendant les heures de service, auxquelles chaque agent peut participer dans la limite d'une heure par mois. L'agent doit informer sa hiérarchie de cette participation. Sont considérées comme représentatives : les organisations syndicales disposant d'au moins un siège au sein du comité technique compétent à l'égard du service ou groupe de services concerné ; et les organisations syndicales disposant d'au moins un siège au sein du comité technique ministériel ou du comité technique d'établissement public de rattachement. Toute organisation syndicale candidate à l'élection des représentants du personnel aux CAP, aux commissions consultatives paritaires ou au comité technique peut organiser une réunion d'information spéciale au cours des six semaines précédant le jour du scrutin. Chaque agent peut participer à une réunion d'informations spéciale dans la limite d'une heure » (https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F497).

Nous avons interrogé nos enquêtés sur l'organisation ou non d'HIS dans leurs établissements. Le pourcentage d'individus qui indiquent ne pas savoir si des HIS sont organisées dans leur établissement diminue régulièrement entre l'année 1 et l'année 3, passant de 17% à 7% puis 3%. On constate également une diminution du pourcentage d'enquêtés qui déclarent l'absence d'HIS, qui passe de 19% à 13% entre la première et la dernière année. Parallèlement, le pourcentage d'individus qui déclarent avoir assisté à au moins une HIS passe, entre l'année 1 et l'année 3, de 41 à 58%. C'est donc bien à un apprivoisement du fait syndical local qu'on assiste sur la durée de l'enquête, à travers une prise de conscience par les individus de l'existence d'une vie syndicale locale et la participation à cette vie syndicale. Cela se traduit par le fait qu'au bout des trois années d'enquête, 79% des individus ont assisté, au moins une fois, à une HIS.

La variable HIS, dont les modalités constituent les choix de réponse à la question « Y a-t-il, cette année, dans votre établissement, des heures d'information syndicale ? », est corrélée à la situation professionnelle (le fait d'être TZR ou en poste fixe), à l'académie d'affectation et à l'affectation dans un établissement appartenant, ou non, à l'éducation prioritaire. Les TZR

sont plus nombreux à ne pas savoir si des HIS sont organisées dans leur établissement[230]. Les répondants affectés dans l'académie de Créteil[231] sont en revanche ceux qui donnent le moins souvent la réponse « je ne sais pas », tandis que, dans l'académie de Paris, l'année 1, la moitié des répondants sont incapables de dire si des HIS ont eu lieu dans leur établissement. Les répondants de l'académie de Créteil sont par ailleurs significativement les plus nombreux à indiquer l'existence effective d'heures d'information syndicale dans leur établissement (voir Tableau V-1). Les répondants affectés en établissement « difficile » sont eux aussi plus souvent au courant de l'organisation ou non d'HIS[232]. Cela nous oriente vers l'hypothèse que l'accès à cette information dépend du degré d'intégration des nouveaux venus dans les établissements. La collégialité plus importante des équipes plus jeunes des établissements « difficiles », particulièrement nombreux dans l'académie de Créteil (*cf. supra*, Chapitre IV-III), contribue sans doute à une meilleure circulation de l'information. C'est ce que confirme également la corrélation, les trois années de l'enquête, entre assistance aux HIS et affectation en établissement « difficile » (voir Tableau V-2)[233].

De fait, nos entretiens confirment l'opposition entre les établissements prestigieux de centre-ville (où nos répondants sont plutôt affectés l'année de stage) et des établissements plus périphériques, moins prestigieux, au public plus « difficile ». Dans les premiers, nos répondants indiquent l'existence d'une ou de plusieurs sections syndicales, du SNES et d'autres syndicats moins importants, de responsables locaux dotés de responsabilités qui dépassent souvent le cadre de l'établissement, d'un nombre important de syndiqués. Mais paradoxalement, ils décrivent une vie syndicale peu dynamique[234], qu'ils mettent sur le compte de l'âge élevé des enseignants, souvent en fin de carrière, décrits comme « fatigués », conservateurs et attachés à

[230] Année 2 : chi2=11,29 ; p<0,05. Année 3 : chi2=9,57 ; p<0,05.
[231] Année 1 : 6% (contre une moyenne de 17%) : chi2=20,29 ; p<0,01. Année 2 (0%, contre une moyenne de 7%) : chi2=12,20 ; p<0,01. L'année 3, le pourcentage de répondants, au sein de l'ensemble de la population d'enquête, qui ne savent pas est devenu négligeable (3%). Ce pourcentage est encore inférieur dans l'académie de Créteil (2%).
[232] Année 1 : aucun des répondants affectés dans un établissement « difficile » ne répond « je ne sais pas » contre 17% en moyenne (chi2=8,09 ; p<0,05). Année 2 : 4% contre 7% en moyenne (chi2=7,93 ; p<0,05). Année 3 : aucun, contre 3% en moyenne (p>0,05).
[233] La corrélation se renforce entre l'année 1 et l'année 2, où un nombre important de répondants se retrouvent affectés dans ces établissements, puis faiblit l'année 3, avec la banalisation dans la population d'enquête de l'assistance aux HIS (elle passe de 41% à 58% entre l'année 1 et l'année 3).
[234] Aurélie Llobet fait le même constat dans sa thèse, en s'appuyant notamment sur les observations recueillies au lycée Marie Curie, un gros établissement parisien de centre-ville et de seconde partie de carrière, qui réunit 160 enseignants dont 40% sont syndiqués et où les grandes grèves peuvent réunir jusqu'à 30% des professeurs. Dans cet établissement, des heures d'information syndicale sont organisées tous les mois, mais elles prennent place dans un contexte professionnel très individualiste et segmenté entre les disciplines (Llobet 2011b).

une forme de syndicalisme dépassée (cf. *infra*, Chapitre VI). Dans les établissements moins prestigieux, nos répondants décrivent en entretien une vie collective locale assise sur une importante collégialité professionnelle qui, lorsqu'il existe une vie syndicale, se marque par l'organisation plus fréquente d'HIS. La moyenne d'âge plus jeune de ces établissements, décrits comme des établissements de début de carrière, est associée par nos enquêtés à une ouverture plus importante par les individus à la nouveauté et à un moindre attachement à un syndicalisme de type corporatif (*cf. infra*, Chapitre VI).

Tableau V-1. Présence ou non d'HIS dans les établissements en fonction de l'académie

	Année 1				Année 2			Année 3		
	Créteil	Paris	Versailles	Ens.	Créteil	Versailles/ Autre	Ens.	Créteil	Versailles/ Autre	Ens.
NPPR	-	-	-	-	0	7	4	0	7	4
Je ne sais pas	6	53	18	17	0	13	7	2	3	3
Non	17	20	20	19	12	13	12	11	14	12
Oui	77	27	62	64	88	67	77	87	76	81
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	52	15	45	112	52	60	112	53	59	112
	Chi2=20,29 ; p<0,01				Chi2=12,20 : p<0,01			Chi2=4,32 ; p>0,05		

NPPR : ne peut pas répondre (affectations trop nombreuses, pas d'affectation).
Lecture : L'année 1, 6% des individus affectés dans l'académie de Créteil ne savent pas si des HIS ont été organisées dans leur établissement, contre 17% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau V-2. Assistance aux HIS en fonction de la « difficulté » ou non de l'établissement

	Année 1			**Année 2**			**Année 3**		
	Non « difficile »	« Difficile »	Ensemble	Non « difficile »	« Difficile »	Ensemble	Non « difficile »	« Difficile »	Ensemble
N'assiste pas	66	38	59	64	32	47	52	31	42
Assiste	34	62	41	36	68	53	48	69	58
Total	100	100	100	100	100	100	100	100	100
N	83	29	112	55	57	112	58	54	112
	Chi2=6,00 ; p<0,05			Chi2=10,29 ; p<0,01			Chi2=3,91 ; p<0,05		

Lecture : l'année 1, 66% des individus affectés dans un établissement non « difficile » déclarent ne pas assister aux heures d'information syndicale, contre 59% pour l'ensemble des répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Les mobilisations dépendent de la vie syndicale locale. Nous utilisons ce terme pour désigner la présence dans les établissements de syndiqués et de sections syndicales d'une ou plusieurs organisations, les rapports de force qui existent entre organisations syndicales locales, mais aussi entre syndiqués et non syndiqués, ainsi que la fonction des militants syndicaux dans l'animation de l'action collective locale et dans les relations entre enseignants et administration, au niveau local ou à l'échelle académique ou nationale. Cette vie syndicale locale est un point de rencontre entre des logiques de mobilisation locale et des logiques de mobilisation qui se jouent à l'échelle de l'ensemble du groupe professionnel.

1.2 Les syndicats : une rencontre inévitable qui prend des formes multiples

La rencontre de nos enquêtés avec les syndicats se produit dès l'année de stage. Les organisations syndicales se rendent à la rencontre des nouveaux recrutés sur les lieux d'accueil et de formation, lors des réunions organisées par les rectorats pour informer les enseignants sur les mutations[235]. Nos enquêtés, parlent de « tables », autrement dit de présentoirs syndicaux d'informations et de distribution de « publicité syndicale » à l'entrée ou à la sortie des locaux de formation et de réunion et même, mentionnés par un répondant, dans son établissement. Les informations concernant les mutations (barres d'entrée dans telle ou telle académie) sont particulièrement valorisées. Les organisations syndicales, en tant que membres des commissions qui décident des affectations et des évolutions de carrière, communiquent également avec les individus (adhérents ou non de leur organisation), à leur adresse professionnelle, pour leur faire connaître les résultats de la tenue des commissions, comme s'en étonnent certains de nos enquêtés, qui ne comprennent pas à quel titre ils ont pu recevoir des courriers de la part d'organisations qu'ils n'avaient pas sollicitées. Les enseignants accèdent enfin à l'information syndicale à travers les publications syndicales, affichées sur les panneaux d'information réservés aux organisations syndicales, posées sur la table de la salle des professeurs ou distribuées dans les casiers et boîtes aux lettres par des militants syndicaux de passage, par des adhérents exerçant dans l'établissement ou, lorsque celle-ci existe, par les responsables et militants de la section syndicale locale[236]. Les nouveaux enseignants rencontrent surtout les militants syndicaux au sein de leurs établissements. Comme l'observe Aurélie Llobet, « l'encadrement syndical sur le terrain est repérable dès les premiers instants passés dans les établissements scolaires ». Premiers interlocuteurs des enseignants, les responsables syndicaux locaux « jouent un rôle central dans la socialisation professionnelle et politique des professeurs » avec qui ils mettent en place, grâce à leur disponibilité et leur sympathie, « une relation personnalisée » (2014, 99). Ils mènent un travail d'assistance et de conseil, de recrutement et d'incitation à la mobilisation. Les responsables syndicaux locaux apparaissent comme des intermédiaires entre les chefs d'établissements, dont les pratiques sont de plus en plus influencées par le nouveau management public, et les enseignants, à qui ils

[235] Aurélie Llobet consacre une partie de ses observations, dans le cadre de son travail de thèse, aux stratégies de présentation de soi des organisations syndicales enseignantes, qui relèvent d'un système d'incitations sélectives assises sur la position centrale des syndicats dans les instances administratives de gestion de carrière (Llobet 2011b, 402-13).
[236] Cette information est tirée de nos observations de terrain.

apportent soutien psychologique et juridique tout en proposant une dé-singularisation des cas individuels et leur traduction en termes d'enjeux collectifs. Ils exercent également une forme de vigilance autour du respect des droits des enseignants et du droit syndical. Ce travail s'appuie sur la connaissance des textes juridiques et dépasse, en cas de nécessité, l'échelle de l'établissement. Aurélie Llobet souligne également que les collègues reconnaissent le travail des responsables syndicaux locaux notamment par une forme de réciprocité qui les mène à se syndiquer (ou au contraire, à s'en aller lorsqu'ils ne sont pas satisfaits ou pas d'accord). Enfin, les syndicats apparaissent, en début de carrière, à un moment où les enseignants sont confrontés à des questions administratives nouvelles et complexes, parmi lesquelles celle de la participation, obligatoire l'année de stage, aux mouvements d'affectation, comme un recours possible, voire évident. Aurélie Llobet observe en effet chez les enseignants, un mélange d'utilitarisme et de conformisme : « le fait de se syndiquer est intégré aux pratiques enseignantes, sans avoir d'intérêt direct, les enseignants se syndiquent par précaution mais aussi par conformisme par rapport aux pairs » (Llobet 2014, 102-3). Ils sont incités à le faire par leurs proches lorsque ces derniers sont eux-mêmes enseignants, leurs collègues et par les militants qu'ils rencontrent.

Parmi l'ensemble des occasions et des espaces sociaux où les individus rencontrent l'activité syndicale et l'opportunité de se syndiquer, l'établissement scolaire apparaît comme un espace central. Les syndicats et leurs représentants font partie de la vie quotidienne des établissements scolaires. Tous les établissements n'accueillent pas forcément une section syndicale ou des HIS. Cependant, aucun de nos syndiqués ne mentionne l'absence totale de vie syndicale locale. La présence d'une section syndicale dotée d'un nombre important d'adhérents ne s'accompagne pas forcément de l'organisation régulière d'HIS. Quelle que soit la situation syndicale locale, la vie syndicale se manifeste, dans les entretiens, *a minima*, par la présence d'un panneau syndical, plus ou moins régulièrement et abondamment garni, et par la présence d'enseignants plus ou moins nombreux identifiés comme syndiqués. D'une année à l'autre, nos enquêtés peuvent passer d'un désert syndical à un établissement très mobilisé. L'une de nos enquêtées est ainsi affectée, l'année de stage, dans un collège d'une vingtaine de professeurs qui n'accueille ni section syndicale ni HIS puis, les années 2 et 3, dans un collège « difficile » qui accueille deux puis trois sections syndicales et où les HIS ne sont qu'une des modalités de la vie collective d'un établissement où les enseignants se réunissent une fois par semaine pour discuter des problèmes internes. Les fréquences d'organisation des HIS et l'importance de la

participation sont très variables, allant d'une seule à une dizaine et de quelques enseignants à plusieurs dizaines. Une autre de nos enquêtés oppose en entretien son établissement de stage et celui où elle est affectée les deux années suivantes. La première année, son collège compte 28 enseignants, décrits comme « très plan-plan ». Les HIS, tenues à peu près tous les deux mois et animées par un « collègue syndiqué », ne rassemblent jamais plus de 10 présents. Les années 2 et 3, son lycée « difficile » de Seine-Saint-Denis accueille deux sections syndicales (du SNES et de Sud-éducation), chacune représentée par une liste aux élections du CA, et opposées à une liste « Indépendante » (des syndicats). Les HIS, mensuelles, rassemblent 30 à 50 des 200 enseignants de l'établissement. L'animation y est telle que les participants n'arrivent jamais à traiter tous les points de l'ordre du jour.

L'année 2, nos enquêtés quittent leurs établissements de stage, choisis par les rectorats pour offrir aux nouveaux entrants le cadre le moins éprouvant possible, pour des établissements « difficiles » ou pour des postes de TZR. Ils sont alors amenés soit à rencontrer des situations syndicales locales spécifiques aux débuts de carrière (pour ceux qui sont affectés sur des postes fixes dans lesquels sont surreprésentés les établissements « difficiles ») soit à papillonner d'un établissement à l'autre et d'une situation syndicale à l'autre sans pouvoir véritablement s'engager nulle part (*cf. supra*, Chapitre IV). Nous avons vu que la socialisation à l'action syndicale locale passait notamment par la prise de conscience, par nos enquêtés, de l'existence, dans les établissements, d'heures d'information syndicale et par l'augmentation de la participation à ces HIS (*cf. supra*). Les modalités de cette socialisation dépendent, en partie, de leur situation professionnelle et du type d'établissement où ils sont affectés. Interrogés sur la présence ou non de sections syndicales et de responsables syndicaux, il n'est pas rare, la première année, que les répondants nous fassent répéter la question parce qu'ils ne sont pas sûrs de comprendre les termes de « section syndicale » ou d'« heure d'information syndicale ». Certains répondants ne font pas la différence, même au bout de deux années d'expérience professionnelle, entre les organisations syndicales et les listes aux élections du Conseil d'administration (qui peuvent représenter une organisation syndicale ou plusieurs, réunir des syndiqués et des non-syndiqués ou uniquement les uns ou les autres). Certains répondants sont capables d'indiquer que tel ou tel collègue syndiqué s'occupe de l'organisation des HIS sans pouvoir indiquer s'il est responsable local ou simple adhérent. Lorsqu'ils sont capables d'identifier les responsables syndicaux, nos enquêtés ne sont pas toujours capables de préciser à quelles organisations ils appartiennent ou de percevoir les rapports de force entre elles,

sachant que les organisations les mieux connues restent le SNES et le SNEP, toutes deux membres de la FSU, fédération dominante dans le second degré (*cf. supra*, Chapitre I-3).

L'information se précise et s'étoffe cependant sur la durée. Il n'est pas simple, à partir des entretiens, de décrire précisément les formes que prennent les sections syndicales locales, nos répondants ne sachant pas toujours nous indiquer si les individus qu'ils identifient comme étant les militants syndicaux locaux sont des secrétaires de section ou des adhérents particulièrement mobilisés. Il est fréquent, en tout cas, que nos répondants désignent plusieurs personnes comme organisant et animant la vie syndicale locale. Selon les cas, ces militants appartiennent à une ou plusieurs organisations. Si ces organisations sont perçues comme concurrentes, elles sont rarement décrites comme étant en conflit ouvert les unes avec les autres. Les conflits mentionnés dans les entretiens sont davantage entre militants syndicaux et non-syndiqués. Il est difficile de dire dans quelle mesure ces descriptions reflètent la réalité des rapports de force, mais elles pourraient être le produit de la faible connaissance par nos enquêtés du monde syndical, qui leur rend peu lisible ses fractures internes et plus lisible l'opposition entre une logique d'action syndicale et le refus de situer l'action collective locale dans un cadre syndical[237]. Certains militants sont clairement identifiés comme des responsables syndicaux et même parfois comme ayant des décharges syndicales liées à des activités en dehors de l'établissement. Certains enquêtés sont même capables d'indiquer l'appartenance de ces responsables à des réseaux militants (par l'identification notamment de couples de militants syndicaux), leurs éventuelles activités politiques complémentaires et leurs promotions au sein de leur organisation syndicale.

La connaissance des syndicats dépend des dispositions politiques des répondants et de l'offre locale. Les individus les plus socialisés à l'action collective (*cf. infra*, Chapitre V-2) sont rapidement capables de situer les syndicats les uns par rapports aux autres dans un espace à la fois syndical et plus largement politique. Pour les autres, la connaissance des organisations dépend principalement des rencontres locales : les enquêtés qui évoquent d'autres organisations syndicales que celles de la FSU les citent comme représentées dans leur établissement, sans pour autant être capables, la plupart du temps, d'en dire davantage (voir encadré V-2). Les sociabilités professionnelles apparaissent comme le facteur principal de la socialisation des

[237] Nous avons, dans un autre travail, décrit ces logiques différentes à partir d'observations ethnographiques menées dans un établissement du second degré l'année de la réforme du lycée par Luc Chatel (Chaar 2012).

individus à la vie syndicale locale. Les TZR sont, parmi nos enquêtés, et cela bien qu'ils soient plus souvent syndiqués que le reste des répondants (*cf. infra*, Chapitre VI-1), ceux qui restent le plus à l'écart de la vie syndicale locale. Cela s'explique par leur difficulté à s'ancrer dans un établissement. Les TZR indiquent par exemple ne pas participer aux HIS parce qu'elles ont lieu dans un de leurs établissements au moment où eux-mêmes se trouvent dans l'autre. A l'inverse, les individus qui trouvent à s'implanter dans un établissement, montrent, pour les plus mobilisés d'entre eux, quand ils sont affectés dans des établissements où les HIS ont lieu régulièrement, une importante régularité de participation. Si aucun de nos enquêtés rencontrés en entretien ne devient responsable syndical local, certains de nos enquêtés les plus mobilisés apparaissent, dès l'année 2, comme des individus particulièrement actifs, voire des piliers, de la vie collective locale. C'est notamment le cas de Paul (professeur de lettres modernes, né en 1984, adhérent au PCF), qui raconte l'émergence dans son collège ECLAIR d'un groupe militant CGT (sans préciser s'il s'agit d'une section locale constituée), auquel il appartient et qu'il contribue, par ses discussions avec les collègues, à étoffer, en doublant le nombre de ses adhérents entre l'année 2 et l'année 3. Une forte intégration dans un collectif local mobilisé peut même dispenser, paradoxalement, ces individus les plus mobilisés, d'assister à toutes les HIS. C'est le cas pour Chloé (certifiée de lettres modernes, née en 1985, proche de l'extrême gauche, membre du collectif d'animation de Stagiaire impossible, affectée les trois années dans le même lycée « difficile », syndiquée à Sud-éducation les années 2 et 3), une de nos répondantes les plus mobilisées, qui, se trouvant dans le même établissement trois années d'affilée, assiste à toutes les HIS l'année 2, mais n'y va plus aussi souvent l'année 3, car elles ont parfois lieu en dehors de ses jours de cours alors qu'elle habite trop loin. Chloé précise qu'il n'est pas nécessaire qu'elle y aille, puisqu'elle reçoit les comptes rendus, mais surtout parce que les HIS font partie de sociabilités collectives locales dans lesquelles la collégialité professionnelle et l'action collective sont fortement imbriquées. Dans les établissements de Paul, Chloé, mais aussi Nadège (professeure certifiée d'espagnol, née en 1983, affectée en collège « difficile » les années 2 et 3, syndiquée au SNES les trois années, proche du Centre), qui présente un profil similaire d'investissement local, l'HIS n'est qu'une des formes parmi d'autres d'une mobilisation à la fois pédagogique et plus militante qui a pour contexte des établissements « difficiles » qui réunissent des militants de différents syndicats (FO, SNES, CGT, SUD-éducation). Dans les trois cas que nous venons de citer, l'engagement militant local s'appuie sur la rencontre entre des dispositions politiques antérieures à l'entrée dans le métier et un contexte favorable à la mobilisation collective.

Les individus qui n'assistent à aucune HIS sur les trois années de l'enquête représentent un répondant sur cinq, alors qu'en tout, 6% seulement des individus affirment qu'il n'y a pas d'HIS ou ne savent pas s'il y en a. Cela signifie un durcissement de l'attitude des individus les plus réticents à l'égard de cette modalité de l'action collective. De fait, le pourcentage d'individus qui ne vont pas aux HIS alors qu'ils savent qu'elles existent passe de 39% à 55% entre l'année 1 et l'année 3. Parallèlement, les entretiens montrent un apprivoisement des HIS par des individus peu ouverts à l'activité syndicale, à laquelle ils entretiennent un rapport d'évitement ou de se simple utilitarisme (*cf. infra*, Chapitre VI-1). Organisées, dans la grande majorité des cas, en salle des professeurs, celles-ci présentent en effet un caractère inévitable. Plusieurs enquêtés trébuchent, littéralement, sur l'HIS, en se rendant en salle des professeurs. Leur récit insiste sur le malaise ressenti et l'impression d'avoir « fait une gaffe » : l'enseignant arrive en salle des professeurs pour s'y livrer à une activité habituelle (le plus souvent, faire des photocopies) et éprouve une impression d'étrangeté dans un espace pourtant familier. La salle des professeurs n'a pas sa fonction habituelle, mais celle d'une salle de réunion où des individus, rassemblés autour d'une table, discutent d'une manière inhabituellement formalisée et où ceux qui entrent ne peuvent pas se comporter comme à leur habitude (parler fort, faire du bruit avec la photocopieuse). Certains répondants rapportent aussi une impression de malaise alors qu'ils se sont rendus volontairement en salle des professeurs à l'heure de l'HIS, pour « se faire une idée ». Dans ce type de récit, le malaise est lié au choix d'une position d'extériorité par rapport au groupe des enseignants réunis : choix d'un poste d'observation en périphérie de l'espace de la réunion (chaise ou fauteuil à l'écart) et/ou poursuite d'une activité sans rapport (correction de copies) avec la réunion en cours, donnant lieu à des remarques reçues comme désagréables. Dans les deux cas, les descriptions de l'HIS sont à la troisième personne du pluriel. Ces répondants, que leur récit place en position d'extériorité plus ou moins radicale par rapport à l'HIS, repartent généralement peu désireux de revenir.

Pourtant, ils reviennent. Même les rencontres les plus difficiles avec l'HIS sont surmontées dans le cours des sociabilités ordinaires. C'est le cas lorsque c'est un responsable syndical qui propose de passer pour aborder tel ou tel problème qui préoccupe notre enquêté. C'est aussi le cas quand, nos enquêtés, désormais plus sûrs de leur place dans le groupe professionnel au fur et à mesure qu'ils maîtrisent mieux les routines du métier, rencontrent des sociabilités plus inclusives que celles de leur établissement de stage. Nos enquêtés, y compris les plus réticents à l'égard de l'activité syndicale, apparaissent en outre de plus en plus au

courant des sujets qui se traitent en HIS. Les années 2 et 3 de l'enquête, la majorité mentionnent en entretien, et c'est une différence avec l'année 1, l'existence de comptes rendus, affichés en salle des professeurs ou envoyés par mail, qu'ils peuvent consulter lorsqu'ils n'ont pas assisté à la réunion. Ils évoquent aussi des discussions avec des collègues qui fréquentent les HIS ou les militants syndicaux. C'est le cas par exemple de Mélanie (certifiée de physique-chimie, TZR affectée dans plusieurs établissements consécutifs les années 2 et 3, née en 1988, sans opinion politique, jamais syndiquée), qui n'assiste à aucune heure d'information syndicale sur les trois années d'enquête mais qui, par ses discussions avec ses collègues de la même matière, est au courant des projets de réforme appréhendés par la profession (*cf. infra*, Chapitre V-III) et sait qu'ils seront traités à la prochaine HIS.

Encadré V-2. Une faible connaissance, en début de carrière, de l'espace syndical

La majorité des sections syndicales évoquées par nos enquêtés en entretien sont des sections du SNES et les autres organisations semblent peu connues. Les lycées, de taille plus importante que les collèges, accueillent plus souvent plusieurs sections syndicales que les collèges. C'est aussi dans les lycées que nos répondants mentionnent les panneaux syndicaux les mieux et les plus diversement renseignés. Les section CGT et Sud sont surtout présentes dans des établissements « difficiles ». Le SGEN et le SNALC, surtout représentées dans des lycées importants de centre-ville, que nos répondants ont connu lors de leur stage mais ne peuvent obtenir en affectation définitive, semblent moins bien connus de nos enquêtés que les autres syndicats.

FO apparaît à la fois comme un syndicat très actif au niveau local et réputé pour ses services. Deux enquêtés évoquent le SNFOLC-FO comme un syndicat de recours ou de possible adhésion. L'une évoque un coup de fil à une section FO pour obtenir des renseignements pour ses mutations. Elle a choisi ce syndicat sur les conseils d'une amie enseignante dont la mère, elle-même enseignante, l'a sollicité une fois et a adhéré suite aux services rendus. L'autre a quitté le SNES (où il était adhérent les années 1 et 2 de l'enquête) pour FO l'année 3. Mécontent de son affectation, il était à la recherche d'une assistance syndicale. Lors d'un stage sur convocation de l'inspection académique, il a rencontré un collègue représentant syndical FO à qui il a parlé de ses deux heures de complément de service dans un collège situé à 36 kilomètre de son établissement principal. Ce dernier lui a expliqué qu'il avait déjà traité ce genre de situation et savait comment régler le problème. Quatre répondants ont par ailleurs indiqué la présence d'une section FO dans leur établissement. Trois des établissements concernés sont des lycées (dont deux « difficiles ») et deux autres des collèges « difficiles ». Une enquêtée mentionne, en entretien, le passage dans son établissement d'un professeur extérieur venu garnir le panneau syndical.

Le SGEN-CFDT et le SNALC sont, avec le SE-UNSA (jamais cité), les organisations les moins bien connues. Trois enquêtés font spontanément référence au SGEN-CFDT. Deux répondantes, affectées l'année de stage dans des lycées qui accueillent plusieurs sections syndicales, indiquent l'existence d'une section de ce syndicat. Aurélien (professeur certifié de physique-chimie, né en 1987) qui, a reçu un courrier syndical lui indiquant son barème de mutation et les voix de recours, ne sait plus s'il l'a reçu du SNES ou du S.G.E.N (il prononce en séparant les initiales). Anaïs (certifiée d'histoire-géographie, née en 1986), cite le SNES et le SGEN comme étant les deux syndicats principaux de son établissement. Sandrine (professeure documentaliste, née en 1983), reconnait, en hésitant, le SGEN dans une énumération que nous faisons des principaux syndicats pour lui demander lesquels ont des adhérents dans son établissement. Le SNALC est cité par quatre enquêtés. Trois enquêtés le citent comme étant représenté dans leurs établissements, dont deux sont des lycées (qui accueillent plusieurs sections syndicales) et le troisième un collège, qui compte seulement une syndiquée de cette organisation. L'organisation semble peu connue des enquêtés et une seule enquêtée la situe dans l'espace syndical, où elle la place « à l'extrême droite ». Une enquêtée indique avoir reçu des courriers de cette organisation, à laquelle elle n'est pas adhérente, au sujet de son résultat de mutation.

La CGT est citée comme représentée dans trois établissements, deux collèges et un lycée, tous « difficiles », et Sud dans cinq établissements, trois lycées et deux collèges, tous « difficiles » et particulièrement mobilisés. Bien connues des répondants qui les citent, ces organisations bénéficient, comme FO, d'un mouvement de diversification des choix d'adhésion syndicale sur la durée de notre enquête (*cf. infra*, Chapitre VI-1).

1.3 L'espace syndical local, à l'articulation de logiques de mobilisation plurielles

La rencontre de nos enquêtés avec les organisations syndicales au niveau local constitue un élément central de leur socialisation à l'action collective. Mais nos enquêtés sont amenés, au cours de leurs trois années de carrière, à changer souvent d'établissement (*cf. supra*, Chapitre IV), voire à rencontrer, dans plusieurs établissements simultanés d'exercice, des situations syndicales très différentes. Comment tenir compte de cette variabilité des situations syndicales rencontrées par les répondants de notre enquête ? Nous avons, jusqu'ici, décrit la variabilité des situations syndicales locales (présence de sections plus ou moins nombreuses et plus ou moins actives) et ses régularités (insertion de l'activité syndicale dans des sociabilités professionnelles plus larges qui servent d'appui à la socialisation des nouveaux venus dans le groupe). Cependant, nous n'avons pas encore évoqué un autre élément unificateur, qui est le fait que la vie syndicale locale dépasse l'échelle de l'établissement et articule cet espace à des espaces plus larges qui vont jusqu'au niveau national, où se décident les mobilisations les plus importantes et les plus visibles du groupe professionnel. Or notre enquête, en dehors de quelques mobilisations d'échelle plus large que l'établissement évoquées en entretien, ne permet pas de restituer ces articulations. C'est pourquoi nous nous appuierons ici sur des observations ethnographiques complémentaires menées en 2014-2015 dans une cité scolaire parisienne (voir encadré V-3) [238].

Ces observations ont montré que le travail d'adaptation, d'interprétation des problèmes et de construction de l'action se fait à partir de principes unificateurs : défense des droits des enseignants, défense d'une certaine conception du fonctionnement des instances représentatives, défense d'une certaine fonction et d'une certaine place du syndicalisme au sein de l'établissement. Ces principes unificateurs, qui relèvent d'une culture syndicale commune, s'imposent dans les discussions entre militants d'une même section au terme d'ajustements qui

[238] Ce travail a fait l'objet d'une publication comme chapitre d'un ouvrage consacré au travail syndical (Baunay et Chaar 2017).

peuvent également passer par la sollicitation d'interlocuteurs-ressources qui sont les militants des sections académique et nationale. Ils guident les décisions d'action. L'action se négocie au cours des heures d'information syndicales mais également à travers les discussions informelles avec les enseignants, militants, syndiqués ou non. Les négociations s'inscrivent dans des rapports de force qui engagent, en plus de la section syndicale, d'éventuelles autres sensibilités militantes, la direction de l'établissement et l'ensemble du personnel enseignant de l'établissement. Si les orientations syndicales des militants (rappelons que le SNES reconnaît l'existence de diverses tendances) et leurs propres conceptions de l'action collective contribuent, en plus des caractéristiques spécifiques irréductibles de chaque situation locale, à singulariser l'action syndicale locale, celle-ci reste inscrite dans des régularités liées à des mécanismes de régulation qui engagent la définition par les échelons syndicaux supérieurs des lignes d'action et la nécessité de tenir compte des caractéristiques des adhérents locaux et de leurs exigences à l'égard du syndicat. Les équilibres locaux sont plus ou moins stables, en fonction de l'évolution, au gré des mutations et départs en retraites, des effectifs de la section syndicale et de la composition de ses adhérents, mais aussi de l'encadrement de la section.

Encadré V-3. Observer le travail de mobilisation d'une section syndicale locale à l'articulation des espaces multiples de l'action syndicale

Notre participation observante s'est déroulée sur quatre années, de 2011 à 2015. Seules sont prises en compte ici les observations menées en 2014-2015. L'établissement dans lequel nos observations ont été recueillies est une cité scolaire parisienne comprenant un collège, un lycée et des classes préparatoires. La performance scolaire de l'établissement est de niveau moyen. Il compte environ 1300 élèves dans un arrondissement favorisé de l'ouest parisien. Le public scolaire de l'établissement, plutôt favorisé, voit néanmoins se dégrader son niveau socio-économique et est décrit comme relativement peu scolaire par les enseignants et l'administration. L'établissement connaît par ailleurs une forte mobilité et un fort individualisme de ses personnels enseignants, des relations difficiles avec le chef d'établissement et des élèves peu scolaires.

L'établissement possède une unique section locale, qui appartient au SNES. La section a une direction collégiale. L'auteure de ce travail fait partie des responsables de la section. Depuis trois ans, la section organise des heures d'information syndicale (HIS) mensuelles et compte une vingtaine d'adhérents, qui tombent néanmoins, en 2014-2015, en dessous de 15 en raison de mutations non compensées par les nouvelles arrivées. Beaucoup de syndiqués sont professeurs en CPGE, ce qui tend à éloigner certains enseignants d'une section syndicale qu'ils soupçonnent d'élitisme. Malgré tout, la section syndicale arrive à se faire reconnaître par les enseignants une fonction d'animation de la vie collective locale dans laquelle on retrouve l'ensemble des activités classiques : information, conseil, assistance et mobilisation. La liste de

diffusion d'informations liées à la vie collective locale compte ainsi près de la moitié des enseignants de la cité scolaire. Dans ce contexte tendu, la section ne mène pas de travail actif de syndicalisation, les responsables cherchant surtout à s'appuyer sur les adhérents fidèles. Une des préoccupations principales de la section syndicale, qui reprend en cela une préoccupation centrale de beaucoup d'enseignants de l'établissement, est la nécessité de rendre les relations de travail moins individualistes. Les HIS sont doublées d'un dispositif de recherche-action impliquant un groupe de volontaires (syndiqués et non syndiqués) destiné à faire émerger un collectif de travail[239].

Le matériau d'enquête se compose, en plus des observations *in situ*, des éléments suivants : dépouillement des publications nationales et académiques du SNES de l'année 2014-2015, mails échangés entre les responsables de la section locale et avec les adhérents, envois d'informations sur une liste de diffusion électronique comptant une cinquantaine d'abonnés et de sympathisants, échanges de mails avec les sections académique et nationale, comptes rendus d'HIS et d'autres réunions d'enseignants.

Notre enquête a montré que l'action syndicale locale s'insère dans trois calendriers syndicaux différents : les calendriers syndicaux national et académique et le calendrier de la section locale[240]. Ces calendriers traduisent des agendas différents, eux-mêmes produits par les fonctions différentes exercées par chacun des trois échelons syndicaux. Issue de la science politique américaine, la notion de mise sur agenda renvoie à la transformation en enjeu politique, par un acteur donné (par exemple les autorités politiques, les media, les acteurs mobilisés), d'une question donnée, en formulant des problèmes (Hassenteufel 2010). L'agenda national, tel qu'on peut le lire dans les publications nationales, traduit la fonction de partenaire de l'Etat qu'exerce l'organisation syndicale. Les publications proposent une interprétation politique et socio-économique des mesures publiques qui concernent l'école en les insérant dans l'échelle plus large de l'ensemble du secteur public, voire en leur donnant une dimension internationale (cf. supra, Chapitre V-1). L'agenda académique traduit la dimension plus corporative de cet échelon syndical. Les publications évacuent les aspects les plus politiques des problèmes abordés dans les publications nationales et se centrent davantage sur les questions liées au métier et à la carrière et aux impacts sur eux des mesures publiques. La section syndicale locale se présente comme un relai incomplet des agendas des échelons supérieurs. Bien que les thématiques du calendrier local soient en grande partie les mêmes que celles des deux autres échelons, les temporalités ne sont pas les mêmes. Les calendriers sont axés sur deux éléments. Les temps forts de mobilisation constituent le premier élément : les sections académique et locale relaient les appels (pétitions, manifestations, grèves, appels à la vigilance) venus du niveau national. Les moments institutionnalisés, élections professionnelles,

[239] Cette recherche-action a été menée en collaboration avec le chantier Travail de l'Institut de recherches de la FSU. Le groupe de recherche-action incluait les responsables de la section locale, un membre du chantier et quatre enseignants non-syndiqués de l'établissement.

[240] Paris étant une académie monodépartementale, le SNES n'y a pas, contrairement aux autres académies, de section départementale.

élections au CA, vote en CA de la dotation horaire globale[241] de l'établissement constituent le second. Mais la section locale possède aussi son propre agenda, avec des temps forts spécifiquement locaux. Une partie du calendrier relève d'actions de routine : organisation de l'activité de la section (organisation de huit HIS sur l'ensemble de l'année scolaire, rédaction et envoi des comptes rendus), organisation de l'expression des enseignants dans l'établissement (mise en place d'une liste candidate aux élections du CA), participation routinière aux négociations institutionnelles (négociation et vote de la DHG), mobilisation des enseignants autour des élections professionnelles. Le reste du calendrier local 2014-2015 relève d'évènements exceptionnels : gestion de trois conflits entre les enseignants et le chef d'établissement et négociation d'une formation d'initiative locale[242]. Les discussions entre militants syndicaux jouent un rôle central dans la fixation de l'agenda, comme le montrent les échanges de mails concernant la fixation de l'ordre du jour des HIS, mais aussi ceux qui évoquent des décisions à prendre sur les actions en cours. La gestion au coup par coup d'urgences locales est une dynamique centrale de la construction de cette dernière partie de l'agenda syndical local. Mais l'agenda se construit également à partir de dynamiques de mobilisation construites sur des temporalités plus longues.

Les urgences de l'année 2014-2015 sont liées à des questions débattues en CA. Les deux premières questions relèvent d'une convention liant les classes préparatoires de l'établissement à des établissements d'enseignement supérieur. Sur ces deux questions, l'intervention de la section syndicale a été sollicitée par les enseignants concernés, qui estiment que le vote de la convention n'a pas été suffisamment préparé par une information en amont. La troisième question concerne l'installation de bornes WIFI dans l'établissement. La mesure est annoncée aux enseignants pendant le même CA au cour duquel elle est censée être soumise au vote. Les élus issus de la section syndicale prennent l'initiative de demander un report de vote pour consulter les enseignants. Les trois questions sont problématisées autour d'un même enjeu central : la démocratie dans l'établissement, via les thèmes de l'information préalable et de la transparence des prises de décisions. La troisième est en plus problématisée comme un possible enjeu de santé publique. Les trois questions donnent lieu à des échanges de mails avec les sections académique et nationale pour obtenir une assistance juridique et stratégique, à des débats en réunion syndicale et à une consultation à bulletin secret des enseignants. Les échanges avec les échelons supérieurs aboutissement à des re-problématisations des questions, avec notamment un recentrage sur des aspects juridiques inconnus de la section locale et une mise en avant de certains aspects corporatifs[243]. Le travail effectué par la section locale aboutit à des actions en CA (demandes de report de vote, amendements ou ajouts au procès-verbal de séance) et à une consultation des enseignants à bulletin secret (sur la WIFI).

[241] La dotation horaire globale désigne les moyens accordés, en heures d'enseignement et en heures statutaires et supplémentaires, par le rectorat à l'établissement. La négociation et le vote en CA de la DGH est un temps fort routinisé du calendrier annuel des établissements scolaires.
[242] Les FIL (formations d'initiative locale) visent la formation du personnel pour accompagner une réforme ou un projet d'établissement. Elles doivent être demandées par le chef d'établissement.
[243] Le responsable national pose notamment la question de savoir qui sera chargé de l'entretien des bornes WIFI et si une rémunération est prévue pour ce travail.

L'agenda de la section syndicale ne se construit cependant pas uniquement sur une dynamique de l'urgence mais également sur une mobilisation de longue haleine, elle-même assise sur un travail de négociation avec la direction. En 2014-2015,les enseignants, mécontents de différents aspects du fonctionnement de l'établissement et de la DHG récemment votée en CA, décident en HIS d'organiser une assemblée générale en salle des professeurs, sur les heures de repas[244]. De son côté, la section négocie auprès de la direction de l'établissement une réunion de l'ensemble des enseignants sur convocation du chef d'établissement. Cette réunion reprend un ordre du jour décidé pendant l'AG et aboutit à l'adoption par la direction d'un certain nombre de mesures proposées par les enseignants et à un projet, soutenu par la direction, de formation d'initiative locale. Ces succès, relatés ici en trois lignes, concluent un épisode de négociations qui s'étend sur plusieurs semaines et produisent, dans un établissement où les enseignants travaillent peu ensemble et communiquent peu, au niveau collectif, avec la direction, une véritable euphorie. Ils sont le produit de l'émergence d'un collectif local composé de syndiqués (de différentes organisations) et de non-syndiqués, d'un travail de mobilisation des enseignants mené par la section syndicale depuis deux années. Les HIS ont été un espace central de ce travail de mobilisation, en mettant régulièrement en débat les problèmes locaux. La section syndicale a joué à la fois un rôle de mobilisation et d'intermédiaire stratégique entre les enseignants et le chef d'établissement.

Si les opportunités, pour les individus, de rencontrer des situations de mobilisation, dépendent des contextes locaux, les mobilisations elles-mêmes s'inscrivent dans des processus qui, au niveau plus large de l'ensemble de l'enseignement public, engagent la réception par les enseignants des politiques publiques qui les concernent.

1.4 Répondre aux défis de la redéfinition des métiers de l'enseignement et de l'éducation

Dans la mesure où les syndicats enseignants restent aujourd'hui les principaux organisateurs de l'action collective et les interlocuteurs institutionnels des pouvoirs publics, la démarche la plus pertinente pour reconstituer le contexte général de conflictualité de notre enquête consistait à dépouiller les publications syndicales. Le SNES étant le principal syndicat enseignant du second degré, ont été dépouillés ici 50 publications périodiques de ce syndicat, s'étalant de la rentrée 2011 à la fin de l'année scolaire 2013-2014[245].

[244] Ce qui les dispense de déposer une demande d'HIS tout en étant capables d'obtenir, par roulement, la présence de la majorité des enseignants.
[245] Les principales publications du SNES à l'échelle nationale sont *L'Université syndicaliste* et son supplément, *L'US Mag* (d'un format de 48 pages contre huit pour *L'US*). Ont été dépouillés les numéros 710 à 742 et leurs 17 suppléments.

Les publications du SNES, conçues pour s'adresser à une fraction importante de la profession, tendent à se présenter comme traduisant le point de vue de la profession, ce qui doit être compris ici comme une stratégie discursive et non comme le reflet d'une réalité objective, dans un contexte où le syndicalisme dominant peine, depuis les années 1980, à être une fabrique de l'identité professionnelle (Robert 2006; Robert et Tyssens 2007). En choisissant d'utiliser les publications du syndicat dominant, on n'affirme pas ici que leur définition des problèmes de l'éducation traduit les représentations des enseignants. Notre enquête montre, au contraire, à quel point les opinions des individus peuvent être présentées par eux comme des constructions contre le discours syndical dominant. Malgré tout, ces publications permettent de savoir « ce qui se passe » dans le domaine de l'enseignement secondaire au moment de l'enquête, au sens de ce que le syndicat dominant juge nécessaire de porter à la connaissance de ses syndiqués, voire de l'ensemble de la profession, et au sens de l'action collective orchestrée par cette organisation, sans préjuger de sa réception par les autres organisations syndicales et par les individus.

Les publications du SNES que nous avons consultées font ressortir une succession rapide de politiques publiques qui, malgré l'alternance, convergent autour d'une redéfinition des contenus scolaires au profit de l'évaluation de compétences standardisées, d'une tentative de transformation du métier enseignant sur fond de faible valorisation financière et de crise de recrutement dans un cadre plus général d'austérité budgétaire. Ce contexte traduit les transformations récentes d'une action publique de plus en plus marquée par l'indifférenciation de politiques publiques qui opèrent des changements peu débattus, mal maîtrisés et pas toujours assumés (Palier, Hall, et Culpepper 2006) et qui traduisent, dans le domaine des politiques d'éducation, l'application à l'école française de standards élaborés dans un cadre de plus en plus internationalisé qui remet en question les principes traditionnels de l'action publique française en matière d'éducation (van Zanten 2006).

Du point de vue politique, la période d'enquête est marquée par une alternance au sommet de l'Etat. La fin de l'année scolaire 2011-2012 (année 1 de l'enquête) voit l'élection de François Hollande à la présidence de la République. Vincent Peillon, nommé ministre le 12 mai 2012, prend la succession de Luc Chatel (qui occupait ce poste, sous la présidence de droite de Nicolas Sarkozy, depuis le 22 juin 2009). Il reste à la tête de l'Education nationale pendant presque toute la durée de l'enquête (Benoît Hamon ne le remplace que du 2 avril au 25 août 2014). La

présence de Vincent Peillon à la tête de l'Education nationale se traduit par une succession rapide de décisions politiques et de changements, les socialistes défaisant une partie des politiques mises en place sous le mandat précédent[246] et mettant en place une politique de réforme tous azimuts marquée par une volonté de « refondation de l'école », comme l'indique le nom donné à la nouvelle loi d'orientation et de programmation du 9 juillet 2013.

La crise financière internationale (et les mobilisations européennes qui l'accompagnent), les plans d'austérité successifs, marqués sous le mandat de Nicolas Sarkozy, par la politique de non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux et la suppression de 34 000 postes dans le second degré public entre 2008 et 2012[247], occupent une place importante dans les numéros de l'année 2011-2012. A l'approche de la présidentielle d'avril-mai 2012, le thème d'un « plan d'urgence » pour l'éducation prend désormais une place centrale[248]. Après la victoire socialiste, les publications font un suivi vigilant des réalisations du nouveau gouvernement. Il s'agit d'un plan de créations de postes destiné à compenser les suppressions du quinquennat précédent et à répondre à l'augmentation du nombre d'élèves et d'un certain nombre de chantiers concernant l'évaluation, les programmes scolaires et l'éducation prioritaire mais également le statut des enseignants[249] et les référentiels de définition des métiers de professeur et de CPE.

Un certain nombre de permanences sont lisibles au-delà de l'alternance politique. La question de l'austérité se traduit par une forte présence du thème de la dégradation du pouvoir d'achat des fonctionnaires, en rapport avec le gel du point d'indice en 2010, l'instauration d'un délai d'une journée de carence en cas d'arrêt maladie en janvier 2011[250], la réforme des retraites et le projet (finalement abandonné) d'une diminution sous François Hollande des aides familiales pour les revenus moyens[251]. La question migratoire est également présente dans les publications, en rapport avec la circulaire Guéant de mai 2011, qui complique l'accession, en

[246] La note de vie scolaire, instaurée en 2006 est ainsi abrogée en 2013.
[247] *L'US Mag 720*, p. 12.
[248] *L'US Mag* 720, p. 12, *L'US* 721, p. 1.
[249] La politique de redéfinition des statuts se heurte notamment à une mobilisation médiatisée et victorieuse, à la fin de l'année 2013, des professeurs de classes préparatoires (*L'US* 736, p.1 et 5, *L'US* 737, p. 2). *L'US* 740 consacre un dossier (p. 9 *et s.*) aux décrets redéfinissant le statut et les obligations de service des enseignants et entrant en vigueur à la rentrée 2015.
[250] Elle est abrogée à partir du 1er janvier 2014.
[251] *L'US* 729, p. 6 et *L'US* 732, p. 3.

fin d'études, des étudiants étrangers, au statut salarié[252], mais aussi, sous le mandat de François Hollande, un certain nombre de mobilisations contre l'expulsion d'élèves étrangers[253].

Si les projets formulés par Luc Chatel de réforme de l'évaluation des enseignants et d'une augmentation de leur temps de travail sont abandonnés avec le changement de majorité, d'autres questions, relevant de préoccupation corporatives et pédagogiques, continuent à occuper les publications. Les questions pédagogiques concernent le socle commun des connaissances et des compétences créé en 2005 et qui devient en 2015 le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de la composition et de la validation des items du livret de compétences qui l'accompagne (*cf. infra*, Chapitre V-3), de la liaison primaire-collège, de la réforme du lycée (mise en place à partir de 2010 par Luc Chatel) et des séries technologiques, de la réorganisation de l'orientation scolaire et de l'éducation prioritaire (à travers la question du dispositif CLAIR et du programme ECLAIR mis en place par Luc Chatel puis de la refonte de la carte de l'éducation prioritaire sous Vincent Peillon).

Les questions corporatives renvoient à la possible affectation des personnels d'orientation aux régions au terme de l'acte III de la décentralisation[254] et à une refonte de leurs missions, à la titularisation des personnels précaires (vacataires et contractuels), à l'augmentation du nombre d'élèves dans le second degré alors que (pendant le mandat Sarkozy) des postes sont supprimés ou que les tentatives de créations (sous le mandat Hollande) rencontrent une grave crise de recrutement qui se fait sentir dès la première moitié de l'année 2012[255], à la formation des enseignants après la suppression par Luc Chatel en 2010 des IUFM[256]et de la décharge de

[252] *L'US Mag* 713, p. 7 et 717, p. 3.
[253] Voir notamment *L'US* 735, p. 2 pour les affaires Leonarda et Khatchit.
[254] Les co-psy restent finalement fonctionnaires d'Etat (*L'US* 726, p. 3), mais le démantèlement et la réorganisation du réseau des CIO se poursuit sous le mandat de François Hollande.
[255] *L'US* 720 (p. 11) s'émeut de la difficulté à trouver des remplaçants aux professeurs absents, y compris en baissant le niveau de qualification des candidats potentiels à Bac +2 (alors que les enseignants sont désormais recrutés à Bac +5) et en recourant aux annonces du Pôle Emploi. Notons que le rapport Grosperrin du 7 décembre 2011 constate déjà une importante diminution des candidatures à la session 2011 par rapport à celle de 2010 des concours du CAPES (-43%) et de l'agrégation (-20%), mais également du concours de professeur des écoles (-52%). Cette diminution est attribuée entre autres (diminution du nombre de postes, image négative du métier, débouchés plus intéressants) à la réforme de la mastérisation (Grosperrin 2011). Le rapport signale par ailleurs une diminution du nombre d'inscriptions dans les Masters préparant aux métiers de l'enseignement et dans les IUFM, ainsi que des inscriptions en Master 1 moitié moins nombreuses qu'en Master 2. L'identification d'une crise de recrutement a par ailleurs donné lieu à une campagne de communication au mois de juin 2011 (Grosperrin 2011, 66-68).
[256] Les IUFM sont remplacés par les ESPÉ (Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation) opérationnelles à partir de la rentrée 2013. Les conditions d'entrée dans le métier des stagiaires sont redéfinies par Vincent Peillon, qui rétablit une décharge de service qui n'est pas la même selon le parcours d'entrée. En effet, on assiste

service pour les stagiaires, à l'évolution des métiers et enfin, à la rémunération et au temps de travail des enseignants (en lien notamment avec des projets, sous les deux majorités, de raccourcissement des vacances d'été). Du point de vue de la définition des métiers, deux dangers sont constamment évoqués dans les publications : celui de la soumission des enseignants au pouvoir des chefs d'établissement (en rapport avec la réforme de l'évaluation, mais également avec l'individualisation possible du recrutement et des carrières) et celui de l'abandon de la spécialisation disciplinaire au profit de la bivalence. Notons que deux suicides d'enseignants marquent la période de l'enquête, en lien avec des enjeux différents. Celui, en 2013, de Pierre Jacques, professeur d'électronique dans l'académie de Marseille, renvoie à la question de la réforme des séries technologiques[257], tandis que celui, en 2011, de Lyse Bonnafous[258] était davantage relié à ce qu'on appelle communément « le malaise enseignant » (voir *supra*, Chapitre II-3). A l'échelle des établissements, les appels à la vigilance, liés aux politiques académiques d'économies budgétaires et à leur conséquence sur l'attribution des moyens aux établissement et la comptabilisation du temps de travail des enseignants, tendent à s'effacer dans les publications après mai 2012. Cependant, la réforme en 2011 de l'épreuve de langues vivantes au baccalauréat (BOEN 2011b) et la mise en application de l'épreuve nouvelle d'histoire des arts (BOEN 2008), instaurée la même année, sont des constantes. On peut également noter une politisation des contenus scolaires autour des questions morales, lorsque le secrétaire général de l'enseignement catholique invite en décembre 2012 les chefs d'établissements à proposer des débats sur le projet de loi concernant le mariage pour tous autour des mobilisations contre l'enseignement d'une « théorie du genre »[259].

1.5 Des sollicitations syndicales ponctuelles, fréquentes et variées

Les enseignants, pour peu qu'ils soient en contact avec le syndicat dominant (section syndicale d'établissement, publications syndicales), et sans compter de possibles contacts avec les autres organisations, sont constamment sollicités pour s'associer, selon des modalités très différentes, à divers types d'action collective à différentes échelles, dont la plus visible reste l'échelle nationale.

à une diversification des parcours d'entrée liée à la création de concours réservés aux non-titulaires et la possibilité de devenir enseignant à la fin du M1 pour valider un niveau M2 pendant l'année de stage.

[257] *L'US* 734, p. 3 et 742, p. 7.

[258] *L'US 713*, p. 14.

[259] *L'US* 711, p. 4, *L'US* 712, p. 6, *L'US Mag* 738, p. 5.

L'action collective, telle qu'elle a pu être restituée ici à partir des publications du syndicat dominant est en effet principalement d'échelle nationale et correspond aux initiatives du SNES (en association ou non avec d'autres organisations). Nous avons comptabilisé les mobilisations nationales, les mobilisations qui, sans concerner l'ensemble du territoire ou l'ensemble des catégories d'acteurs, sont présentées comme des actions d'ampleur, les journées ou semaines d'action et les pétitions. D'autres types d'action syndicale apparaissent, comme une semaine nationale d'expression des stagiaires en octobre 2011[260], avec des conférences de presse, un plan d'urgence en prévision de l'élection présidentielle de 2012[261], un courrier intersyndical au ministre[262], un appel à refuser de faire passer une épreuve de baccalauréat dans certaines conditions[263] ou à interpeler les élus par courrier sur la crise de recrutement[264], deux enquêtes sur les conditions de travail des stagiaires et des assistants d'éducation[265], des appels à la vigilance face aux tentatives d'économies budgétaires des rectorats et chefs d'établissement au détriment de la rémunération des enseignants[266]. Des mobilisations de niveau inférieur au niveau national (académie, département, établissement) sont relayées dans les publications. Elles ne permettent pas, en raison du caractère occasionnel des mentions, d'établir un tableau systématique de la conflictualité et n'ont été relevées que lorsqu'elles concernaient une des trois académies principales de l'enquête (Créteil, Paris et Versailles), soit à l'échelle d'un département soit à l'échelle de l'académie.

Entre septembre 2011 et juillet 2014, on compte neuf journées nationales de grève et de manifestation, dont deux sous le mandat de Nicolas Sarkozy et les autres sous François Hollande. Sur les neuf, six sont à l'appel d'intersyndicales plus ou moins larges et trois à l'appel du SNES, avec ou sans autres syndicats de la FSU. Ces journées concernent des thèmes, d'ordre pédagogique ou corporatif, qui portent sur le système scolaire, les transformations du métier et les conditions de travail et de rémunération des enseignants[267], à l'exception de celles du 10

[260] *L'US* 713, p. 3.
[261] *L'US Mag* 720, p. 10 *et s.*
[262] *L'US Mag* 724, p. 29.
[263] *L'US* 721, p. 6. Et *L'US Mag* 735, p. 6.
[264] *L'US* 731, p. 5.
[265] Respectivement, *L'US* 713 p. 3 et *L'US* 724, p. 5.
[266] *L'US 724*, p. 6.
[267] La journées du 27 septembre 2011 « pour un autre budget et d'autres réformes » (*L'US* 712, p. 1 et *L'US* 713 p. 3), annoncée comme fortement mobilisatrice (Battaglia 2011a), s'avère « historique », avec 50% de grévistes dans le second degré et 54% dans le primaire pour dénoncer les suppressions de postes (L'Obs 2011). La journée du 15 décembre 2011 contre la réforme de l'évaluation des enseignants (*L'US* 714, p. 11) réunit entre 16,4% (chiffres du ministère de l'Education) et 47% (chiffres communiqués par le SNES) de grévistes (Le Monde et AFP 2011; 20 Minutes et Reuters 2011). La journée du 31 janvier 2012 contre le gel des salaires, les

septembre 2013[268], consacrée à la réforme des retraites et du 18 mars 2014, centrée sur la protection sociale et les services publics et dénonçant le pacte de responsabilité[269]. Les journées à l'appel de la seule FSU ou du SNES sont des rebonds d'une mobilisation intersyndicale précédente (grève et manifestation contre la réforme de l'évaluation le 31 janvier 2012[270], après une mobilisation le 15 décembre[271] ; grève et manifestation le 6 avril 2013[272], après une mobilisation le 31 janvier[273] pour « peser sur » la loi de Refondation), à l'exception de la mobilisation du 9 décembre 2013 des professeurs des CPGE pour la défense de leur rémunération[274]. Outre ces grandes journées nationales, des mobilisations d'ampleur sont signalées dans les académies de Versailles et de Créteil, contre les suppressions de postes[275] et pour demander des moyens supplémentaires[276] dans la première, et pour exiger un plan de développement pour la Seine-Saint-Denis[277] dans la seconde. Par ailleurs, on note un appel à la grève du SNUIPP contre la réforme des rythmes scolaires en février 2013[278]. Deux rassemblements nationaux ont lieu contre la réorganisation de l'orientation scolaire[279] et une mobilisation nationale des étudiants et professeurs d'ESPÉ en février 2014[280]. Quatre journées

suppressions de postes et la réforme de l'évaluation des enseignants (*L'US* 715, p. 1 à 3) n'est pas relayée dans la presse nationale. En revanche, celle du 31 janvier 2013, avec le reste de la fonction publique (*L'US* 726 p. 1 à 3 et *L'US* 727 p. 1 à 3) est la première grève de fonctionnaires du quinquennat de François Hollande à l'appel de la GCT, la FSU et Solidaires (Le Monde et AFP 2013a). La journée du 6 avril 2013, « pour nos salaires, nos carrières, nos métiers, une véritable ambition pour l'école » (*L'US* 728 p. 1 à 3) n'est pas relayée dans la presse nationale. La journée d'action du 15 mai 2014, avec le reste de la fonction publique (*L'US* 740, p. 2, *L'US* 741, p. 3), à l'appel de la quasi-totalité des syndicats, a pour objectif la revalorisation des salaires des fonctionnaires (Bissuel 2014).

[268] *L'US* 734, p. 3. Cette journée de mobilisation, organisée par la CGT, FO et la FSU, ne rencontre pas le succès escompté (Libération et AFP 2013).

[269] *L'US* 739, p. 1 et 2. La mobilisation se fait à l'appel de la CGT, FO et la FSU, tandis que les syndicats réformistes, parmi lesquels la CFDT, ont approuvé le Pacte de responsabilité et de solidarité. Annoncé par François Hollande le 31 décembre 2013, celui-ci est un ensemble de mesures destinées à améliorer la compétitivité des entreprises françaises grâce à une diminution de leurs charges. Si la journée donne lieu à d'importantes manifestations, l'appel à la grève est peu suivi, notamment à l'Education nationale, avec un taux de 5,6% (Libération et AFP 2014).

[270] *L'US* 715, p. 1-3 et *L'US* 718, p. 1.

[271] *L'US Mag* 714, p. 11.

[272] *L'US* 728, p. 2-3.

[273] *L'US* 726, p. 1.

[274] *L'US* 736, p. 1 et 5. La grève est très suivie, puisqu'elle mobilise entre 60% (ministère de l'Education) et 80% (chiffres communiqués par les syndicats) des professeurs (Le Monde et AFP 2013c).

[275] *L'US* 717, p. 7.

[276] *L'US* 738, p. 8.

[277] *L'US Mag* 734, p. 8 et *L'US* 736, p. 3.

[278] Tout en s'associant à cet appel, le SNES refuse de faire de la journée du 12 février une mobilisation pour le retrait de la loi de Refondation, comme y appellent d'autres organisations syndicales (Sud-éducation, CGT, SNFOLC, FAEN). Voir *L'US* 727, p. 8.

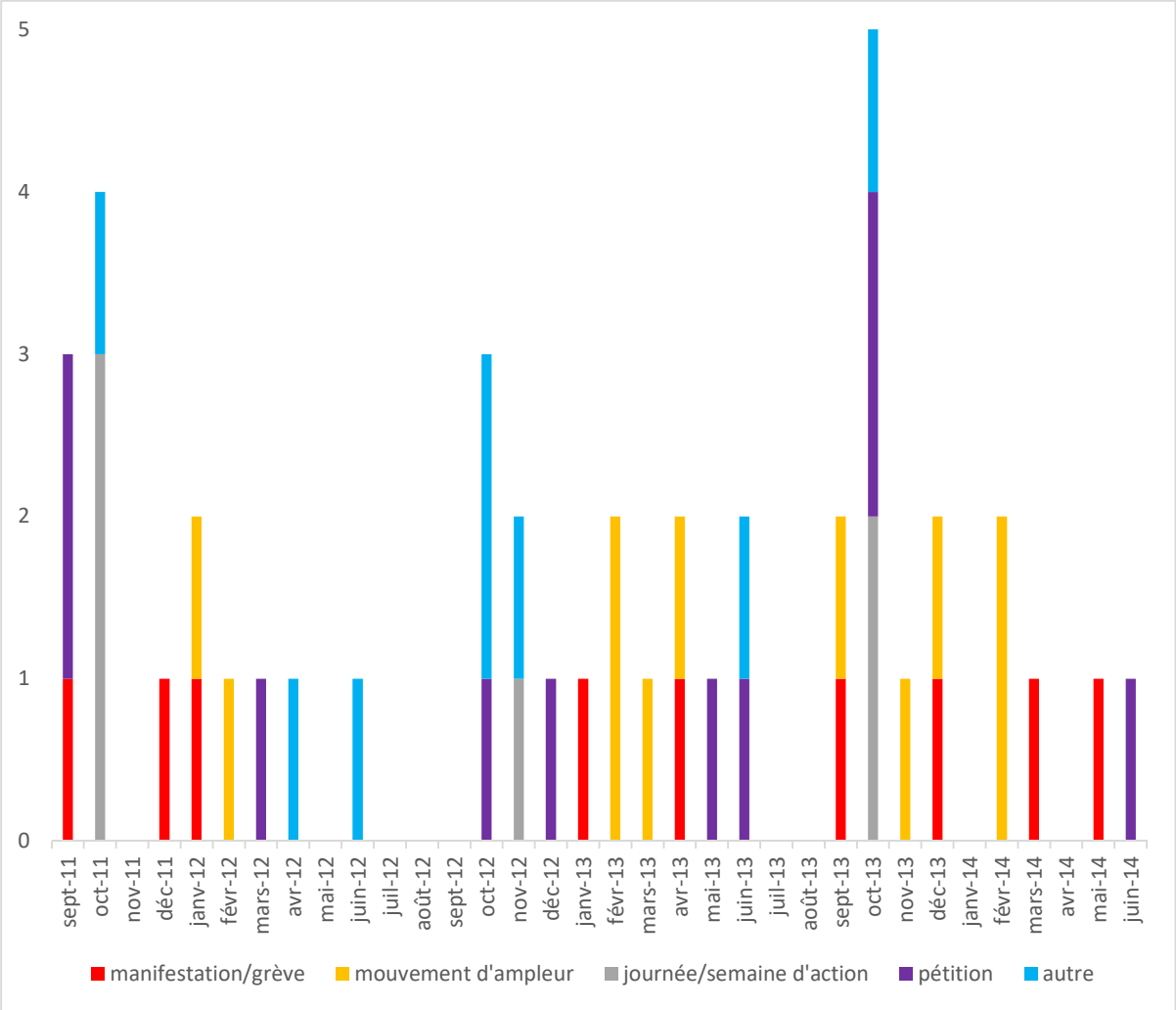
[279] *L'US* 727, p. 12 et *L'US* 729, p. 4 et 6.

[280] *L'US* 738, p. 7.

(pour les retraites, en soutien aux chômeurs[281]), et deux semaines d'action (sur la formation professionnelle et l'entrée dans le métier)[282] sont par ailleurs organisées. Dix pétitions (dont deux intersyndicales) sont enfin signalées. Elles portent sur des thèmes pédagogiques (contre la réorganisation par Luc Chatel de l'enseignement et des programmes d'histoire-géographie en lycée[283], pour l'avenir de l'enseignement des langues vivantes[284], contre la réforme de l'épreuve de langues vivantes au baccalauréat[285], pour une réforme des programmes d'histoire-géographie[286], pour la suppression de la note de vie scolaire[287]) et corporatifs (contre la réforme de l'évaluation des enseignants[288], contre l'exigence du CLES et du C2I2E à l'entrée dans le métier[289], pour l'augmentation des salaires[290], pour l'amélioration des conditions de travail des assistants d'éducation[291], pour empêcher l'expulsion d'un assistant d'éducation étranger[292]). L'orientation générale du contenu des publications intègre toutes ces mobilisations professionnelles dans une conflictualité sociale plus large tournée vers une critique des politiques néo-libérales internationales d'austérité budgétaire, vers une dénonciation du recul des services publics et de la redistribution sociale ainsi que des politiques anti-immigration.

[281] *L'US* 712, p. 2 et 3. *L'US* 735, p. 1.
[282] *L'US* 713, p. 3 et *L'US* 724, p. 8.
[283] *L'US* 713, p. 3.
[284] *L'US* 719, p. 6.
[285] *L'US* 730, p. 6 et *L'US* 735, p. 6.
[286] *L'US* 730, p. 6.
[287] *L'US* 735, p. 6.
[288] *L'US* 717, p. 13.
[289] *L'US* 724, p. 3. Il s'agit de la certification de compétences en langues de l'enseignement supérieur de deuxième degré et du certificat informatique et internet de l'enseignement supérieur de niveau 2, deux prérequis exigibles des candidats à partir de la session 2012 des concours au titre du décret du 28 mai 2010 (Grosperrin 2011, 93).
[290] *L'US* 728, p. 5.
[291] *L'US* 732, p. 6.
[292] *L'US* 742, p. 3.

Graphique V-1. Appels à la mobilisation et mobilisations signalées dans les publications du SNES pendant les années scolaires 2011-2012 à 2013-2014 incluses



Un graphique synthétique qui reprend les dates des différents événements relevés permet de faire trois constats principaux. Les périodes de plus grande conflictualité sont les trois premiers mois de chacune des trois années scolaires et les seules pauses dans la mobilisation sont les périodes de vacances d'été. Seuls quatre mois des trois années scolaires étudiées ne voient aucune forme de mobilisation. La présence d'un gouvernement plus proche de la sensibilité politique des enseignants à partir de mai 2012 ne marque pas de baisse de la conflictualité[293]. L'année civile 2012, année d'élection présidentielle et d'installation d'un

[293] De manière à comparer du comparable, on compte les mobilisations entre septembre et avril 2011-2012, puis celles entre septembre et avril 2012-2013 et à nouveau septembre et avril 2013-14. On obtient 13 mobilisations la première année et 12 puis encore 12 les deux années scolaires suivantes.

nouveau pouvoir, marque une pause dans la conflictualité nationale (une seule journée de grève/manifestation nationale) et est celle qui connaît le plus de mobilisations du type « autre ».

Pour résumer, les publications du syndicat dominant montrent une sollicitation constante des individus. Ces derniers sont appelés à participer à l'action collective selon des modalités variées, tournées tout aussi bien vers la défense du métier et de l'école que vers celle de la profession et inscrites dans une conflictualité sociale plus large, de sensibilité anti-libérale. Néanmoins, malgré leur fréquence et leur diversité, ces sollicitations restent ponctuelles et on ne voit émerger aucun mouvement d'envergure, ni à l'initiative du syndicat ni en accompagnement de mobilisations issues de la base. Les mobilisations, principalement défensives pendant la fin du mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy, semblent destinées, au contraire, à orienter et accompagner le travail législatif accompli par les socialistes à partir de 2012, tout en maintenant une ligne socio-politique et socio-économique générale anti-libérale et anti-austérité.

De l'ensemble des mobilisations et des thèmes de mobilisation que nous venons de recenser, assez peu, au total, transparaissent dans nos entretiens individuels avec nos enquêtés. Les publications syndicales semblent peu influencer, dans le détail, les discours et les actions de nos répondants. Néanmoins, certains temps forts (particulièrement la grève du 31 janvier 2013) et certains thèmes (notamment la question du salaire des enseignants, celle de la formation professionnelle et de l'entrée dans la carrière ou encore celle de l'évaluation des enseignants et de l'individualisation des carrières) reviennent fréquemment, de manière plus ou moins explicite. Mais surtout, le tableau de la conflictualité que nous venons de brosser à grands traits rend plus intelligibles les multiples situations de tension ou de conflit plus ou moins déclaré dont nos répondants nous ont fait le récit dans leurs établissements et dont eux-mêmes, nouveaux venus dans le groupe, ne maîtrisaient pas toujours les tenants et les aboutissants. Enfin, les thématiques mises en avant dans les publications nationales nous ont permis de concevoir nos questionnaires et guides d'entretien de manière à interroger nos enseignants débutants sur les débats liés aux nombreuses mesures politiques qui touchent l'école pendant leurs trois premières années de carrière.

1.6 Voter quelques semaines après sa première rentrée ? Les élections professionnelles, une opportunité de mobilisation des nouveaux entrants dans le métier

Parmi les sollicitations syndicales, un moment particulier se détache pendant la première année de notre enquête, celui des élections professionnelles, destinées à désigner les représentants des enseignants dans les différentes instances de gestion administrative de la fonction publique et du Ministère de l'éducation nationale. Elles se déroulent du 13 au 20 octobre 2011. Ces élections apparaissent comme un révélateur important des articulations qui existent entre apprentissage du métier et socialisation à l'action collective professionnelle. En effet, elles constituent, à peine un mois et demi après la rentrée, un moment institutionnalisé de rencontre entre nos nouveaux enseignants et les organisations syndicales, entre lesquelles ils sont appelés à choisir celles qui doivent les représenter. La faible connaissance par nos enquêtés des syndicats et leur faible disponibilité mentale pour ces élections les ont rendus peu sensibles à la campagne électorale, dont nos entretiens ne rendent pas du tout compte. Malgré tout, 48% d'entre eux y ont participé. Comment expliquer ce double paradoxe d'un taux de participation élevé au regard du taux moyen de participation (qui est de 35,8%) et d'une faible implication des individus dans ce vote ? Sans pouvoir véritablement répondre à cette question, en raison de la faiblesse de l'information récoltée, on peut néanmoins analyser les élections professionnelles comme un premier révélateur des dynamiques de socialisation professionnelle à l'action collective.

Les élections professionnelles de la fonction publique sont régies par la loi du 5 juillet 2010 (JORF 2010b), qui a rénové les règles du dialogue social dans la fonction publique. Le scrutin de 2010 présente trois nouveautés qui intéressent notre enquête. La première est la généralisation du principe de l'élection : les comités techniques, jusqu'ici composés à partir du résultat des élections aux commission administratives paritaires[294], sont désormais élus directement et jouent un rôle central dans la politique de gestion des personnels[295]. La deuxième

[294] Les commissions administratives paritaires sont ainsi nommées car elles sont composées à parité de représentants du personnel et de l'administration. Les représentants du personnel sont élus uniquement par les fonctionnaires titulaires. Les représentants de l'administration sont nommés pour quatre ans par arrêté et choisis parmi les fonctionnaires de l'administration intéressée ou exerçant un contrôle sur cette administration. Les commissions administratives paritaires traitent de toutes les questions relatives aux carrières individuelles des personnels. Les avis ne sont que consultatifs, l'employeur étant libre de suivre ou non les avis rendus. Les commissions administratives paritaires sont constituées par corps.

[295] Les comités techniques sont compétents en matière d'organisation et de fonctionnement des administrations, établissements ou services, de gestion prévisionnelle des effectifs, des emplois et des compétences, de règles

nouveauté est que les non-titulaires, parmi lesquels les stagiaires, participent désormais au vote. Ils élisent les membres des Commissions consultatives paritaires académiques, créées en 2008, et ceux des comités techniques ministériel et académique. La troisième nouveauté est la forme que prend le scrutin au Ministère de l'éducation nationale, où le vote se fait en ligne. Ce dernier élément donne lieu à une importante mobilisation syndicale, les syndicats craignant que la multiplication des démarches nécessaires pour voter ne fasse baisser drastiquement le niveau de participation. De fait, celui-ci baisse de 25 points entre les élections de 2008, où il était, pour le second degré, de 64,84% pour l'élection des commissions administratives paritaires nationales et celles de 2011, où il tombe à 38,54%, pour l'élection du comité technique ministériel (MEN 2008; 2011).

La centralité nouvelle du Comité technique ministériel dans les négociations rend d'autant plus élevés les enjeux du scrutin : c'est la représentativité globale de l'éducation nationale au sein de la fonction publique qui est en question[296]. Or le scrutin électronique est perçu par les syndicats comme une manœuvre destinée à réduire la représentativité des organisations par la baisse du taux de participation (Battaglia 2011b). Avant le scrutin, les publications du syndicat dominant que nous avons consultées[297] proposent un véritable mode d'emploi destiné à épauler les votants dans ce qui est présenté comme un véritable parcours du combattant. Pour pouvoir voter, les individus doivent être inscrits par l'administration rectorale sur les listes électorales. Les enseignants sont invités à vérifier ces listes, affichées dans les établissements scolaires et à signaler d'éventuelles anomalies par une réclamation en ligne avant le 3 octobre 2011. Les enseignants sont par ailleurs censés avoir reçu, avant le 28 septembre, de leur chef d'établissement, une notice contenant leur identifiant, le rappel de leur NUMEN (leur identifiant personnel pérenne, qui les accompagne tout au long de leur carrière), la procédure pour voter en ligne et le mot de passe. Les individus doivent ensuite, munis de leur NUMEN et des sixième et septième chiffres de leur numéro de sécurité sociale, se rendre sur le site du ministère de l'Education nationale, à la page dédiée aux élections, pour y demander un mot de passe qu'ils recevront sur leur adresse mail personnelle. Ce mot de passe, accompagné de l'identifiant reçu du chef d'établissement, leur permettra de voter du 13 au 20 octobre, à

statutaires, d'évolutions technologiques et de méthodes de travail, de grandes orientations en matière de politique indemnitaire, d'égalité professionnelle, parité et lutte contre les discriminations, de formation et développement des compétences professionnelles, d'insertion professionnelle.

[296] *L'US* 714, p. 5.

[297] *L'US* 712, p. 7 ; *L'US* 713, p. II.

partir de n'importe quel poste connecté à Internet. Les établissements fourniront par ailleurs des kiosques de vote et des ordinateurs dédiés au vote les 14, 18 et 20 octobre. Le SNES, en plus des conseils écrits, ouvre une ligne d'assistance téléphonique, disponible dès l'avant-veille du début des votes puis toute la semaine des élections. Après le scrutin, c'est la consternation indignée. Le SNES et d'autres syndicats (Battaglia 2011b) dénoncent les dysfonctionnements techniques qui ont empêché de nombreux enseignants de voter[298], comme en témoigne cet extrait d'un article[299] de Daniel Robin, un des trois cosecrétaires du SNES :

> « C'est peu dire que les conditions de scrutin ont été épouvantables pour un certain nombre de collègues qui ont rencontré les pires difficultés, voire même qui, malgré tous leurs efforts, ont été placés dans l'incapacité de voter (absence de la liste des électeurs, impossibilité de récupérer l'identifiant et/ou le mot de passe...). Cela a entraîné un véritable «dévissage» du taux de participation (environ 20 points) par rapport aux mêmes élections de 2008. Pour le SNES, ce qui s'est passé doit conduire à l'abandon de ce scrutin électronique ».

Comment expliquer, dans un tel contexte, que le taux de participation de nos enquêtés aux élections professionnelles se situe 10 points au-dessus du taux moyen de participation[300] ? Nous pouvons formuler deux hypothèses : soit cette sur-participation est la traduction d'une sur-mobilisation plus générale de notre population d'enquête par rapport aux autres stagiaires, soit elle est le résultat de l'importante campagne d'information qui accompagne les élections et touche particulièrement les stagiaires. En effet, étant donné la complexité du scrutin, l'administration, à différents échelons dont l'établissement, se voit obligée de multiplier les courriers aux enseignants pour leur annoncer les procédures et leur rappeler les délais. De leur côté, les syndicats multiplient, au niveau local, les sollicitations auprès des enseignants pour s'assurer qu'ils ont bien entrepris les démarches pour pouvoir voter. Les informations dont nous disposons[301] ne nous permettent pas de trancher en faveur de l'une ou l'autre de nos deux hypothèses. Cependant, nous pouvons faire deux constats. Le premier est que le vote aux élections professionnelles relève d'une ouverture plus large à l'action collective (*cf. infra*,

[298] Deux de nos enquêtées rencontrées en entretien nous signalent ne pas avoir pu voter en raison d'un problème technique.
[299] *L'US* 714, p. 5.
[300] Si on compare aux taux de participation constatés aux comités techniques académiques de nos trois académies d'enquête, qui se situent entre 32,47% (Versailles) et 35,10% (Paris), et ceux des comités consultatifs paritaires académiques (entre 16,34% à Créteil et 18,35% à Paris), l'écart est encore plus net.
[301] Nous n'avons pas pu nous procurer les informations relatives au taux de participation des stagiaires, ni au niveau national, ni au niveau académique. Nous n'avons donc pas de point de comparaison pour évaluer la représentativité du taux de participation de nos répondants.

Chapitre V-2), puisqu'il est corrélé tout aussi bien au fait d'avoir participé à des actions collectives dans le passé[302] qu'à la participation, l'année de stage, à deux modalités de l'action collective professionnelle, les manifestations[303] et les élections du CA[304]. Nos entretiens confirment ce point en négatif : nos répondants les moins politisés (*cf. infra*, Chapitre V-2) n'ont plus de souvenir des élections professionnelles ou n'y ont pas voté, par indifférence, par hostilité pour l'univers syndical, ou par manque de temps. Les plus politisés sont au contraire capables d'indiquer pour qui ils ont voté et pour quelle raison. Notre autre constat, tiré de nos entretiens, est que la situation administrative de nos enquêtés a fait d'eux une cible privilégiée de la campagne d'information relative aux élections. Une de nos enquêtées évoque en effet, des incitations au vote jusque dans les lieux de la formation professionnelle :

> « Ils [l'administration du centre formation] nous en avaient énormément parlé en formation, en nous disant, "attention, vous avez une *deadline*, soyez très attentifs…", ce genre de chose. Et quand on nous a donné nos documents, enfin, notre dossier, en début d'année, il y avait un papier avec la date des élections et on avait reçu des mails, ce genre de choses » (Candice, certifiée de lettres modernes, née en 1983, stagiaire dans l'académie de Créteil).

Ceux de nos enquêtés qui étaient affectés dans des établissements dotés de sections syndicales importantes ont en plus bénéficié des incitations syndicales locales. Notre propre immersion dans le milieu syndical au moment de deux campagnes d'élections professionnelles, en 2011 et en 2014, nous a permis d'observer l'insistance du syndicat dominant auprès des responsables d'établissement pour qu'ils vérifient la capacité de leurs collègues à voter et pour qu'ils comptabilisent les votants au fur et à mesure pour pouvoir mobiliser les autres, avant la fin de la période de scrutin. De fait, deux de nos enquêtées affirment que le responsable syndical de leur établissement cherchait les enseignants de son établissement qui n'avaient pas voté pour les inciter à se rendre aux urnes.

---

[302] 76% des individus qui ont participé aux élections professionnelles ont signé une pétition dans le passé (contre 64% pour la moyenne des répondants ; chi2=5,21 ; p<0,05) et 70% ont participé à une manifestation dans le passé (contre 57% pour la moyenne des répondants ; chi2=6,44 ; p<0,05).

[303] 35% des individus qui ont participé aux élections professionnelles ont participé à une manifestation, l'année 1, en rapport avec les questions scolaires ou dans le cadre d'une mobilisation locale, contre une moyenne de 26% de l'ensemble des répondants (chi2=7,13 ; p<0,01).

[304] 65% des individus qui ont participé aux élections professionnelles ont participé aux élections du CA dans leur établissement, contre une moyenne de 49% pour l'ensemble de la population d'enquête (chi2=9,11 ; p<0,01).

Les élections professionnelles viennent renforcer notre hypothèse de départ de l'importance des contextes, à différentes échelles, dans les dynamiques de participation des individus à l'action collective. Elles ouvrent par ailleurs des pistes d'interrogation des modes d'entrée en mobilisation des individus de notre enquête. Ces pistes sont au nombre de trois. La première concerne l'imbrication de l'action collective dans les formes institutionnelles du métier (dont le paritarisme est une dimension centrale). La seconde renvoie à l'importance des incitations syndicales, surtout locales, à l'action, notamment dans leur fonction d'intégration des individus dans le groupe professionnel. Enfin, la troisième souligne l'importance de l'articulation des contextes de l'action collective aux dispositions que les individus importent d'espaces de socialisation antérieure. Ce sont des individus politisés et informés qui, entrant dans le métier en 2011-2012, sont confrontés aux contextes de l'action collective que nous venons de décrire. Il s'agit maintenant d'interroger les formes de cette politisation initiale.

2. Des individus politisés et informés

2.1 Un niveau de politisation élevé

Selon une définition « étroite » ou « classique » de la politique comme ce qui concerne le pouvoir politique et son exercice (*cf. supra*, Chapitre I-Introduction), on peut différencier les individus en fonction de leur capacité à comprendre les logiques de cette « classe particulière de phénomènes sociaux » (Gaxie 1993a, 39) et à y participer. On peut ainsi décrire et caractériser des modes et des niveaux différents de politisation des individus selon qu'ils sont actifs dans la sphère politique, simples spectateurs ou indifférents, et selon la régularité de leur activité ou de leur intérêt. La connaissance du champ politique peut se mesurer avec des variables qui renvoient à la familiarité avec les enjeux, à la connaissance des acteurs et à la maîtrise des schèmes de classification et d'évaluation. La connaissance de l'univers politique, la cohérence des attitudes et la stabilité dans le temps des opinions des citoyens ordinaires définissent la « compétence politique », pensée comme « une disposition ou un attribut individuel », qui peut être mesuré (Blondiaux 2007). Les enquêtes ont montré que la politisation, qui renvoie tout à la fois à la compétence et à l'intérêt pour la politique, prend place dans des structures sociales dont elle vient reproduire et légitimer les inégalités (Gaxie 1993a) : elle s'appuie en effet sur des conditions sociales qui peuvent être décrites à partir de variables telles que la catégorie socio-professionnelle, le niveau de diplôme, le sexe et l'âge.

L'intérêt pour et la participation des individus aux activités qui appartiennent à la sphère politique ne suffit néanmoins pas à caractériser leurs comportements politiques dans leur ensemble. En effet, la science politique distingue ce qui relève de la compétence et de l'implication des individus dans la sphère politique et ce qui relève de leur implication dans des activités qui s'exercent en dehors de la sphère politique institutionnelle (celle des élections, des partis politiques et de l'exercice du pouvoir politique) et qui renvoient à la sphère des mobilisations et, plus largement, de l'action collective. Si les sphères de la politique et de l'action collective ne sont pas étanches et si la participation à l'action collective augmente avec l'intérêt pour la politique (Fillieule et Tartakowsky 2013), elles relèvent néanmoins de logiques sociales bien distinctes, voire antinomiques (Mayer 2010). C'est pourquoi on distinguera ici, pour caractériser la politisation des individus, ce qui relève d'une politisation institutionnelle et ce qui relève de la socialisation à l'action collective, en traitant ces deux modalités de la politisation à partir de variables spécifiques, les unes renvoyant à la participation aux élections, à la connaissance de l'univers politique et à l'appartenance à des organisations politiques et les autres à la participation, avant l'enquête, à des mobilisations collectives et à l'appartenance à des associations de type social ou caritatif.

Les enseignants forment historiquement et restent aujourd'hui un groupe fortement politisé et impliqué dans l'action collective, professionnelle et extra-professionnelle (*cf. supra*, chapitre I-3). Nos enquêtés, à leur entrée dans le métier, semblent reproduire ces grands traits. Nous verrons qu'ils sont fortement pré-socialisés à l'action collective et qu'ils présentent un profil de politisation compétente, plutôt orientée à gauche et institutionnelle, marquée par une très forte participation électorale et un très fort attachement au vote comme mode d'exercice de la citoyenneté. Si nos enquêtés sont, par bien des aspects, des jeunes (*cf. supra*, Chapitre III-1), leurs comportements politiques se distinguent nettement, et d'emblée, de ceux de cette catégorie d'âge tels qu'ils ont pu notamment être étudiés par Anne Muxel (2001). Ils échappent au « moratoire » électoral et politique de la jeunesse, marqué par des comportements de retrait et par une instabilité du vote, et présentent des indicateurs de compétence politique (participation électorale, capacité à se situer sur l'échelle gauche-droite) élevés, non seulement en regard de leur catégorie d'âge, mais également de la moyenne de la population.

De ce point de vue, nos enquêtés sont moins des « jeunes » que des individus qui présentent un niveau de politisation qui est celui des catégories sociales les plus diplômées. On

peut, à ce titre, se demander si les dispositions politiques de nos enquêtés, que nous présentons ci-dessous, constituent la simple traduction des propriétés spécifiquement sociales des répondants de notre enquête, qui sont aussi majoritairement issus des catégories sociales favorisées (*cf. supra*, Chapitre II-1). Nous ne rencontrons cependant pas, au sein de notre population d'enquête, de corrélations significatives entre les variables d'origine sociale et de niveau de diplôme, ni d'ailleurs avec la variable d'âge. Les corrélations significatives que nous avons rencontrées renvoyaient principalement à des questions liées à l'identité professionnelle et au sens du métier enseignant (voir *infra*). Notre matériau qualitatif, tiré des entretiens, nous a permis de préciser les données statistiques en mettant les comportements individuels en contexte et en prêtant attention aux univers pratiques dans lesquels ils intervenaient.

2.2 Un profil de politisation compétente et institutionnelle, plutôt orientée à gauche

La participation électorale, la régularité et la stabilité du vote d'une élection à l'autre renvoient tout à la fois à l'intérêt pour la politique d'un individu et à sa compétence politique. L'absence de participation (abstention, non-inscription sur les listes électorales) constitue au contraire une forme d'indifférence à la politique qui relève de « mécanismes d'auto-exclusion » chez « ceux qui se sentent les moins autorisés à intervenir dans ce domaine » (Gaxie 1993b, 138).

Nous avons interrogé nos enquêtés sur leur participation à six élections de niveau municipal à européen entre 2007 et 2012. Les réponses possibles étaient « Oui », « Non » et « Je ne sais plus ». La moyenne de participation est supérieure à cinq (sur six élections) et plus de la moitié des individus déclarent avoir participé à l'ensemble des six élections. Dans le détail (voir Tableau V-3), les élections de niveau national et de niveau local mobilisent davantage les individus que les élections régionales et européennes, dont les enjeux sont généralement perçus par les électeurs comme plus éloignés de leurs préoccupations ou moins transparents (Mayer 2010). Le nombre de « je ne sais plus » semble moins s'expliquer par la distance temporelle que par le type d'élection. Quel que soit le type d'élection, et pour autant que les résultats de notre enquête puissent être comparés aux chiffres officiels de participation électorale, notre population présente un niveau de participation électorale nettement supérieur à la moyenne de la population. L'écart positif entre la participation déclarée de nos enquêtés aux élections législatives et municipales, à rebours de ce qu'on trouve pour l'ensemble de la population,

pourrait être l'indice d'une politisation autour d'enjeux généraux qui vient compléter et dépasser la participation, inscrite dans des enjeux plus locaux voire plus immédiats, qui accompagne souvent le vote au niveau municipal (Mayer 2010).

Tableau V-3. Participation déclarée à six élections entre 2007 et 2012 (%). N=112

	Je ne sais plus	Non	Oui	Total	Population nationale (1)
Présidentielles 2007	0	4	96	100	84
Législatives 2007	4	8	88	100	60
Municipales 2008	4	12	83	100	62
Européennes 2009	15	13	71	100	41
Régionales 2010	11	14	75	100	51
Présidentielles 2012	0	2	98	100	80

(1) Données du Ministère de l'Intérieur : taux de participation pour le second tour de chaque élection et pour la France entière.
Lecture : 0% des enquêtés ne savent plus s'ils ont voté à l'élection présidentielle de 2007. 4% déclarent ne pas avoir voté et 96% avoir voté. En comparaison, 84% des Français ont voté au second tour de cette élection.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Outre ce niveau exceptionnel de mobilisation électorale, similaire à celui du groupe enseignant dans son ensemble[305], les entretiens montrent l'attachement des enquêtés, non seulement au vote lui-même, mais également à ce qu'ils considèrent comme un fonctionnement sain de l'espace démocratique des élections, y compris lorsqu'ils déclarent leur peu de confiance dans la politique. Une de nos enquêtées évoque « la tradition démocratique du vote » (Ludivine, professeure certifiée d'histoire-géographie, née en 1983, père cadre, mère employée, proche de la Gauche). Certains évoquent l'habitude de voter en famille et insistent sur l'importance des discussions politiques familiales (quand ils étaient chez leurs parents) ou au sein du couple. De nombreux entretiens font référence au traumatisme de 2002, qui désigne l'arrivée, pour la première fois de l'histoire de la Cinquième République, d'un candidat d'extrême droite au second tour de l'élection présidentielle, alors même que six répondants sur 10 n'étaient pas en âge de voter à cette date. Ludivine, qui était déjà électrice, se dit encore « traumatisée » de cette présidentielle où elle a voté, pour la seule fois de sa vie politique, pour la droite, pour « faire barrage » au Front national. Les autres relatent le choc subi par leurs

[305] Dans l'enquête dirigée par F. Sawicki dans l'académie de Lille, 93% des enseignants interrogés déclarent voter « toujours ou presque ».

parents, amenés à regretter un vote en faveur d'un petit parti de gauche qui a coûté à Lionel Jospin sa place au second tour. Mathias (professeur certifié d'espagnol, né en 1986, proche de la Gauche), fils d'une patronne de bar-tabac, raconte comment sa mère, qui a voulu émettre un vote protestataire et s'est retrouvée à voter Jacques Chirac au second tour, n'a plus jamais, depuis ce jour, voté pour le Front national.

Un élément qui vient renforcer le profil de forte compétence politique de notre population d'enquête est le pourcentage d'individus qui déclarent appartenir ou avoir appartenu à une organisation politique, et qui est de 6% la première année[306]. L'année 2, 5% de nos enquêtés sont effectivement membres d'une organisation politique et 3% l'année suivante. Les individus concernés sont surreprésentés dans le corpus d'entretien. Les organisations concernées sont le parti socialiste (un répondant), l'UMP (deux répondantes), EELV (une répondante) et le parti communiste (un répondant). Aucun ne fait état d'un engagement très important, celui-ci se limitant à l'adhésion et, dans deux cas seulement, l'assistance sporadique aux réunions.

La capacité de nos enquêtés à indiquer une préférence politique (voir Tableau V-4) constitue un indice supplémentaire non seulement de compétence politique, au sens où celle-ci implique de savoir s'orienter sur une échelle gauche-droite, mais également de politisation, en ce qu'elle implique un choix politique assumé et la capacité à le justifier. La plupart de enquêtés sont même capables, en entretien, d'indiquer les préférences politiques des membres de leur entourage, parents, fratries et conjoints, ou, quand ils ne les connaissent pas, de tenter de les définir. Aurélien (certifié de physique-chimie) explique ainsi que sa mère est « apolitique » en rappelant chacun de ses votes des années 2007-2008, qui vont de Bayrou au premier tour de la présidentielle à l'UMP aux municipales en passant par la candidate socialiste au second tour de la présidentielle. Il renonce à expliquer ces revirements, à part peut-être par « la tronche » des candidats. Aurélien est également capable d'indiquer que l'une de ses sœurs est sans doute un peu plus à gauche que lui et que l'autre, depuis qu'elle a commencé des études dans la finance, doit être en train de « basculer à droite ».

[306] Frédéric Sawicki (2015) indique un chiffre comparable de 7% pour les enseignants de l'académie de Lille tous âges confondus.

Tableau V-4. Préférence politique (%) déclarée par les 112 enquêtés de la population longitudinale et comparaisons avec la population initiale (effectif : 271) et des données issues d'autres enquêtes

	Population longitudinale[a]	Population initiale[b]	G. Farges < 35 ans[c]	G. Farges Ensemble[c]	ANR Lille < 30 ans[d]	ANR Lille Ensemble[d]
Extrême gauche	12	10	11,3	7,8	9,3	9,1
Gauche	49	48	56	53,5	39,9	43
Centre	15	12	19,1	24,3	26,8	20,7
Droite	10	9	12,5	11,6	17,5	20,7
Sans opinion	13	22	1,2(1)	2,9 (1)	6,6(2)	6,4(2)
Total	100	100	100	100	100	100

(1) Sans réponse, autre. (2) Ne sais pas.

Lecture : 12% des répondants de l'enquête longitudinale ont déclaré une préférence politique pour l'extrême gauche.

Sources : a-Enquête Débuter dans le métier ; b-Farges (2010) ; c-Sawicki (2015) et Spire (2010).

Les déterminants sociologiques du vote se décomposent en deux catégories : sociodémographique et socio-économiques. Les déterminants sociodémographiques au niveau de l'ensemble de la population française sont l'âge, le sexe, le niveau d'éducation et la religion (une variable qui n'a pas été prise en compte dans notre enquête). Les déterminants socio-économiques sont la catégorie socio-professionnelle, seule prise en compte ici, le revenu et le patrimoine. Ces déterminants connaissent aujourd'hui d'importantes recompositions de leur influence sur le vote. Tandis que le soutien traditionnel des jeunes pour les partis de gauche tend à faiblir, les jeunes électeurs tendent à se tourner vers les extrémités du spectre politique et les offres politiques incarnant la nouveauté, avec une tentation « bayrouiste » et écologiste. Dans ce qui a été appelé la troisième étape du *gender gap* à la française, les préférences politiques des hommes et des femmes tendent à se rapprocher (alors que, depuis le milieu des années 1990, les femmes votaient plus souvent à gauche que les hommes) et le *gender gap* tend aujourd'hui à se concentrer au sein du vote de droite, les hommes étant plus susceptibles que les femmes de voter pour l'extrême droite. Les électeurs possédant le niveau scolaire le plus élevé sont ceux de la gauche modérée, avant ceux du Centre. Le niveau d'éducation est une variable lourde d'explication du vote FN, ces électeurs étant les moins éduqués. Les salariés du public sont plus enclins à voter à gauche que les salariés du privé, tandis que les cadres supérieurs, les professions libérales et les entrepreneurs forment l'électorat traditionnel de la droite. Le vote de gauche est en recul chez les employés et surtout les ouvriers (Nadeau et al.

2012). Ces données générales sont ici indiquées au titre de cadre général d'analyse. Elles ne sont pas directement comparables aux nôtres, qui concernent une catégorie d'âge (rappelons que l'âge moyen de nos enquêtés est de 27 ans et que 87% ont 30 ans ou moins la première année de l'enquête) et une catégorie socio-professionnelle particulières. Elles nous permettent néanmoins d'insister sur deux caractéristiques centrales de nos répondants : ils ont un niveau élevé d'éducation, ils sont d'origine sociale favorisée (*cf. supra*, Chapitre II) et font leur entrée dans une CSP dans laquelle le capital culturel, et particulièrement le capital scolaire, occupe une place centrale, qui témoigne d'une forte compétence politique et qui est politiquement orientée à gauche (*cf. supra*, Chapitre I-3).

Les préférences politiques des enseignants débutants de notre enquête, comme celles de l'ensemble de leur groupe professionnel, où elle traduisent l'importance plus grande du capital culturel qu'économique (Rahaoui 2006), sont nettement marquées à gauche : 61% se déclarent proches de la gauche ou de l'extrême gauche comme (le montre le Tableau V-4)[307], les femmes (68%) étant significativement plus nombreuses à se déclarer de gauche que les hommes (48%)[308]. A la question « Généralement, vous votez pour ou vous vous sentez proche de »[309], 13% de nos répondants ont tout de même répondu « Je n'ai pas d'opinion tranchée »[310]. Les répondants sans préférence politique de notre enquête sont plus nombreux que les autres à avoir voté à deux élections ou moins[311], mais l'absence de préférence politique n'est corrélée par ailleurs à aucune variable socio-économique ou de niveau scolaire. La comparaison avec la population initiale des 271 répondants de la première vague de notre enquête montre un pourcentage encore supérieur, de 22% d'individus qui ne déclarent pas de préférence. Cela pourrait nous inciter à interpréter la fidélité à l'enquête des 112 répondants de la population longitudinale comme une forme d'auto-habilitation (Gaxie 2007) liée à un sentiment plus important de maîtrise des catégories politiques, voire une forme de surinvestissement de notre enquête par les individus les plus à même de lui donner, sinon un sens politique, du moins une

[307] Il est en revanche difficile de dire si la moindre préférence de nos enquêtés pour le Centre est un effet d'« échantillon ». Elle n'est pas un effet de l'attrition de notre population, puisque la préférence pour le Centre est plus forte dans notre population longitudinale qu'elle ne l'est dans la population initiale.
[308] Chi2=4,35 ; p<0,05.
[309] Choix de réponse : « L'extrême gauche. La gauche. La droite. L'extrême droite. Le centre. Je n'ai pas d'opinion tranchée ».
[310] Si ce pourcentage de 13% apparaît nettement supérieur à celui indiqué par Géraldine Farges dans sa thèse et par Alexis Spire à partir des résultats de l'enquête dirigée par Frédéric Sawicki dans l'académie de Lille (voir Tableau V-4), cette différence est difficile à interpréter en l'absence d'informations complémentaires sur ces deux enquêtes.
[311] Chi2=13,57 ; p<0,01.

dimension militante de promotion du métier[312]. Les individus sans préférence sont par ailleurs sous-représentés dans notre corpus d'entretiens, deux seulement des 30 étant concernés, ce qui irait encore dans le sens d'une compétence politique ou d'un sentiment d'auto-habilitation inférieur chez ces individus. Cependant, les deux répondantes sans préférence de notre corpus d'entretiens, Mélanie (certifiée de physique-Chimie, née en 1983) et Olga (certifiée puis agrégée d'éducation musicale, née en 1967), présentent deux profils de politisation très différents. Mélanie est une jeune femme timide et gauche qui montre une très faible aisance orale marquée par une syntaxe par moments approximative, un vocabulaire assez restreint et des réponses laconiques à nos questions. La durée cumulée de nos deux entretiens avec Mélanie n'excède que de neuf minutes la durée de notre premier entretien avec Olga. Mélanie insiste constamment sur sa propre incompétence, en évoquant sa « mémoire de poisson rouge », et sa très faible disponibilité (elle croule sous le travail et cela l'empêche de s'informer et de se souvenir). Elle affirme ne pas s'intéresser aux partis, mais seulement au programme des candidats. Si elle a voté à toutes les élections (hormis la présidentielle de 2012, en raison de son déménagement), elle ne se souvient plus pour qui elle a voté aux législatives de 2007 (elle a voté Bayrou puis Sarkozy aux deux tours de la présidentielle). De son côté, Olga, qui fournit, à toutes les questions des réponses sophistiquées, a voté à toutes les élections et explique longuement pourquoi elle a voté pour Nicolas Sarkozy en 2012 et ne votera jamais pour un candidat socialiste à la présidentielle. Elle emploie un vocabulaire politique rigoureux et fait référence à différents aspects du mandat de François Hollande (politique économique, loi sur le mariage homosexuel, vie privée du Président de la République) qui ne lui conviennent pas, même si le contenu informatif de son argumentation reste peu précis (elle ne cite pas de mesures précises en dehors du mariage homosexuel et ne répond pas de manière précise à telle ou telle question sur tel aspect). Ce qui se dessine donc derrière le refus de déclarer une préférence, si on s'appuie sur notre matériau qualitatif, pourrait tout autant relever d'une forme d'incompétence ou d'une faible auto-habilitation que de l'inverse, c'est-à-dire d'un choix délibéré et compétent de ne pas choisir une fois pour toutes, de ne pas déléguer définitivement leur opinion à un homme ou un parti (Rahaoui 2006).

On retrouve ce refus de choisir également chez nos 15% d'enquêtés qui déclarent une préférence pour le Centre. Ces derniers sont plus nombreux chez les plus jeunes, chez les

[312] Ce que quelques-uns de nos répondants ont explicitement indiqué en entretien.

hommes et les moins diplômés (corrélations non significatives). La préférence pour le Centre se décline en trois postures complémentaires. La première est appuyée sur un refus plus ou moins explicitement formulé des « extrêmes ». La seconde est la centration, qu'on retrouve dans tous les entretiens, du discours sur l'efficacité économique, avec la dénonciation d'une bipolarisation stérile de la vie politique, les socialistes et la droite étant aussi peu capables les uns que les autres de sortir le pays de ses impasses économiques. Les enjeux du vote sont placés, dans cette posture, avant les fidélités partisanes et les aspects idéologiques. La troisième est l'insistance sur la nécessité d'appuyer ses opinions politiques sur une information rigoureuse issue de sources variées permettant de dépasser les biais idéologiques. De ces trois postures, seule la deuxième est spécifique au Centre par rapport aux autres préférences politiques, mais se retrouve aussi chez les sans-préférence. Les centristes ont tous voté pour François Bayrou au premier tour des élections présidentielles (pour les deux enquêtées sans préférence, Mélanie indique un vote, au premier tour 2007, pour « un parti centriste » et Olga un vote pour Nicolas Sarkozy dès le premier tour). La plupart acceptent de choisir entre gauche et droite au second tour (seuls deux d'entre eux, l'un les deux fois, et l'autre seulement en 2012, votent blanc). Au niveau individuel, ils sont constants dans des choix qui marquent un positionnement de Centre-gauche. Ces votes expriment surtout un rejet des discours perçus comme méprisants de Nicolas Sarkozy sur les enseignants. Une seule enquêtée centriste s'insurge contre ses discours sur l'immigration, les autres n'évoquant pas ce point en entretien. La préférence pour le Centre semble donc relever d'une difficulté à se positionner, par refus de l'idéologie et par valorisation de l'efficacité. Une seule répondante, qui se distingue des autres répondants centristes par un faible sentiment d'auto-habilitation, indique n'être pas encore prête à choisir.

La préférence pour le Centre semble également témoigner d'une forme de désajustement. Presque tous les centristes de notre corpus d'entretiens, Maxime (fils d'ingénieurs), Aurélien (fils d'un cadre de la banque), Arno (fils d'une cadre dans la banque) et Faustine (issue d'une riche famille industrielle) ont le point commun de venir de milieux sociaux qui valorisent peu le métier d'enseignant, considéré, sinon comme une forme de déclassement, du moins comme un métier qui, tout en dérogeant aux normes habituelles de prestige social et économique, offre une certaine qualité de vie (famille de Maxime) ou convient bien aux femmes (famille de Faustine). Si l'on retrouve également ces traits chez deux des quatre enquêtées qui se déclarent proches de la droite (Agnès, dont le père est chef d'entreprise et la mère PLP et Marion, dont

les parents sont ingénieurs), c'est chez les centristes que la relation est le plus nette[313]. Nous ne connaissons pas, pour tous les enquêtés centristes, les préférences politiques familiales. Néanmoins, nous savons que la préférence centriste se construit, dans deux cas au moins (Faustine, Aurélien), contre les préférences des parents, situées plus à droite. L'ensemble de ces éléments nous amène à l'hypothèse que le vote pour le Centre relève d'une forme de désajustement à la fois social et politique. Dans le cas opposé de Nadège, qui vient d'un milieu social moins favorisé (père ouvrier et mère assistante maternelle), le choix du Centre se fait contre l'orientation socialiste des deux parents, dont l'un (le père) est un militant syndical particulièrement engagé et accorde une grande importance à l'engagement de ses enfants dans l'action collective. Elle-même une des enquêtés les plus engagés dans l'action collective professionnelle sous toutes ses formes, Nadège a le plus grand mal à trouver du sens à la politique. Chez elle, c'est le désenchantement qui domine :

> « Nada Chaar : Et pourquoi la politique vous inspire si peu ? Vos parents, vous dites qu'ils votent à gauche mais ils votent, comme vous, sans trop de conviction ?
> Nadège : Ben, on en parle pas trop. Mais mon père, j'ai l'impression qu'il est de plus en plus comme moi ! Il se situe plutôt à gauche mais on voit que c'est trop… On voit bien… Je sais pas. Les hommes au pouvoir, j'ai l'impression qu'ils virent tous un peu pareil. »

Les enseignants de gauche (à l'exclusion des proches de l'extrême gauche, dont nous traiterons un peu plus loin) rencontrés en entretien sont au nombre de 14. Nous disposons, pour 10 d'entre eux, d'éléments sur les préférences politiques ou le type de politisation de leurs parents (participation ou non à l'action collective). Un seul répondant indique, pour ses parents, des préférences politiques de droite. Il s'agit de Mathias, dont nous avons déjà indiqué que sa mère avait, dans le passé, été tentée par le vote protestataire d'extrême droite, et qui regrette de ne pas réussir à convaincre sa mère de voter « plus à gauche que l'UMP ». La plupart des parents sont de gauche, socialiste ou écologiste et seulement deux indiquent une orientation de type centre-gauche. Pour deux couples de parents, nous n'avons aucune indication sur les préférences politiques, mais l'indication de responsabilités syndicales (à FO et à la CFDT). Dans notre population d'enquête, autant un vote au Centre semble relever d'une forme de désajustement, autant une préférence politique de gauche s'inscrit dans une continuité familiale. Les répondants concernés évoquent la fréquence et l'animation des conversation politiques

[313] Pour les deux autres, la première, Romane, est fille d'un cadre et d'une institutrice séparés de longue date et a été élevée par sa mère, et la seconde, Caroline, est fille de professeurs agrégés.

familiales, voire des pratiques de déplacement en famille au bureau de vote (mentionnés explicitement par deux répondantes en entretien). Les discussions dépassent le domaine politique et incluent une socialisation à l'action collective, qui passe par les manifestations en famille ou par la transmission par un père militant syndical d'un ethos de l'action collective. Les parents de ces répondants, qui occupent des professions appartenant aux catégories intermédiaires et supérieures, travaillent dans des domaines en relation avec le service public, le soin, le travail social ou l'éducation. Parmi les sept de nos enquêtés rencontrés en entretien qui ont au moins un parent enseignant (tous niveaux d'enseignement confondus), quatre sont de gauche.

Les trois autres enfants d'enseignants sont tous de droite. En tout, quatre des enquêtés vus en entretien ont déclaré une préférence pour la droite (sans compter Arthur, proche de l'extrême droite). Ils ont tous au moins un de leurs parents à droite. Dans un seul couple de parents, les deux parents sont enseignants (parents de Caroline, tous deux professeurs agrégés, décrits comme étant en situation de souffrance professionnelle et de désajustement par rapport à leur groupe professionnel). Dans les autres cas, au moins un des parents est cadre du privé (c'est le cas du père de Romane, séparé de longue date de sa mère et avec qui elle entretient des relations difficiles, notamment en raison de son mépris affiché pour les fonctionnaires, et du père de Marion) ou chef d'entreprise (père d'Agnès). Être un enseignant de droite, ce n'est pas seulement occuper les marges statistiques. C'est une quasi-aberration si on se place du point de vue de la majorité des membres du groupe professionnel. Nous avons montré à quel point la droite, et notamment la figure de Nicolas Sarkozy, pouvait incarner, aux yeux de nos enseignants débutants, la figure du mépris de la bourgeoisie et du monde de l'entreprise pour leur métier (*cf. supra*, Chapitre II-3). Deux de nos enquêtés de droite semblent peu à l'aise en entretien avec leurs préférences politiques. Agnès, que nous interrogeons sur l'appartenance à une organisation politique qu'elle a mentionnée dans le questionnaire, répond avec un rire gêné, « UMP », puis en marmonnant, « c'est une honte ! ». Elle évoque son sentiment de solitude lorsque, lors d'une heure d'information syndicale, un collègue « a commencé sa diatribe sur Sarkozy » et le soin qu'elle prend à éviter toute discussion politique avec ses collègues. Caroline, à qui nous demandons : « Et donc, vous votez à droite ? », répond, avec un rire gêné, en montrant le questionnaire, « Euh… Oui. Si c'est répondu dedans... ». La même répondante demande à couper le dictaphone pour raconter une agression qu'elle a subie et qui l'a fait hésiter, un moment, à voter Front national, non contre l'immigration, mais pour davantage de

sécurité. Nos répondants de droite ont sans doute tendance à censurer ces aspects, qu'ils perçoivent, à juste titre, comme difficiles à partager dans un groupe professionnel qui rejette fortement toute idée xénophobe, non seulement au titre de son appartenance aux catégories socio-économiques favorisées et instruites mais également en rapport avec les valeurs propres de l'école républicaine et son refus de toute discrimination envers les élèves. De fait, le vote pour l'extrême droite frôle le zéro chez les enseignants (Rahaoui 2006). Un seul de nos enquêtés déclare d'ailleurs un vote d'extrême droite et tient des discours explicites sur l'immigration, beaucoup moins centrés sur les questions sécuritaires que sur les « profiteurs du système », autrement dit, ceux qui abusent de l'aide sociale. Il s'agit d'Arthur, professeur certifié de technologie qui se trouve, par ses origines sociales (père chauffeur de poids lourds, mère femme de ménage) et son niveau de diplôme (c'est un des quatre enquêtés sur 112 qui déclare un niveau inférieur ou égal à Bac+3) modestes, ainsi que ses 18 années de carrière dans l'armée, en situation de désajustement complet dans un groupe professionnel dont les individus se caractérisent par « une certaine stabilité économique de par leur statut de fonctionnaire et un sentiment de frustration sociale non pas inexistant mais d'une nature différente de celui des classes les plus défavorisées » (Rahaoui 2006, 73). Lorsque nous lui demandons s'il parle politique avec ses collègues, il répond :

> « Non ! Parce que c'est ça qui m'interpelle, moi, dans ce milieu-là ! C'est que y a des fois, j'ai l'impression qu'ils sont vraiment fermés dans l'éducation nationale, ils sont souvent mariés à des profs, ils ne connaissent que l'éducation nationale et ce qui se passe autour, des fois, ils s'en rendent même pas compte ! C'est des profs qui font sortie sur sortie avec trois enfants qui coûtent des fortunes et ils viennent me dire qu'ils ont pas d'argent. Ils se rendent même pas compte que les sorties, les places à Bercy avec trois enfants dans des concerts, ils se rendent pas compte du prix que ça vaut pour certaines familles en France quoi ! Donc non ! Il y a des sujets comme ça… [ce n'est même pas la peine d'en parler] ! ».

Certes, aucune corrélation significative n'apparaît entre les comportements politiques de nos enquêtés et leur origine socio-professionnelle ou leur niveau de diplôme. Cependant, on trouve des corrélations avec des variables relevant du rapport au savoir et au métier d'enseignant. Nous expliciterons la corrélation forte entre les variables de comportements politique (participation aux élections et préférences politiques) et la discipline d'enseignement dans un chapitre ultérieur, consacré à cette dernière variable (*cf. infra*, Chapitre VIII). D'autres corrélations concernent la trajectoire scolaire et d'entrée dans le métier. Les enseignants qui sont passés par une classe préparatoire aux grandes écoles sont moins souvent de gauche, avec

une surreprésentation de la préférence pour la droite (17%) et le Centre (23%) mais également de l'extrême gauche (17%). Les agrégés sont moins souvent de gauche (31%). Les variables relatives au sens donné au métier sont également corrélées au comportement politique. Les individus qui déclarent la volonté de « participer à une mission d'éducation de la jeunesse » comme motif de choix de métier sont plus souvent de gauche et d'extrême gauche (respectivement 61 et 18%), mais aussi beaucoup moins souvent sans préférence politique (3%)[314]. Les individus qui ont classé l'esprit critique comme la première ou la seconde valeur professionnelle la plus importante sont moins souvent de droite (2%), plus souvent d'extrême gauche (24%) et moins souvent sans préférence politique (6%)[315], tandis que ceux qui ont produit le même classement pour la valeur « Goût de la réflexion » sont moins souvent de gauche (45%)[316]. Le choix en première ou seconde positions de la valeur « Autorité » est corrélée à des préférences plus souvent situées à droite (38%) et à l'absence de préférence (31%)[317]. Ceux qui définissent l'élève comme un individu sont plus nombreux à déclarer des préférences de gauche, tandis que ceux qui le considèrent comme un actif ne déclarent jamais cette préférence politique. Ce qui ressort de cet ensemble de corrélations, c'est qu'une conception traditionnelle du métier d'enseignant accompagne des préférences de droite, tandis que des préférences d'extrême gauche renvoient à une conception plus critique et plus engagée d'un point de vue socio-politique (*cf. supra*, Chapitre II-3).

Ce qui rend intelligibles les comportements politiques de nos enquêtés, c'est donc un ensemble de processus de socialisation qui impliquent à la fois une histoire sociale et familiale, une trajectoire scolaire (passage par une CPGE, type de concours réussi) et un rapport au métier qui est déjà en place dès l'entrée dans la carrière.

2.3 Une pré-socialisation importante à l'action collective

Dans leur réponse aux questionnaire de la première année de l'enquête, 64% de nos enquêtés déclarent avoir signé une pétition et 57% avoir participé à une manifestation avant l'année de stage. En outre, 11% déclarent avoir fait partie dans le passé ou faire partie, l'année de stage, d'une association de type social ou caritatif. Ces chiffres, pour autant qu'on puisse

[314] Chi2=11,56 ; p<0,05.
[315] Chi2=18,97 ; p<0,05.
[316] Chi2=6,91 ; p<0,01.
[317]Chi2=19,82 ; p<0,01.

comparer les données, sont proches de ceux qu'on trouve dans d'autres enquêtes, qui ne sont néanmoins pas toutes spécifiquement consacrées aux enseignants débutants[318]. Les trois variables de pré-socialisation à l'action collective sont fortement corrélées entre elles. Tous ceux qui ont fait dans le passé/font partie l'année de stage d'une association de type social ou caritatif, ont déjà signé une pétition avant l'année de stage[319] et 83% ont déjà manifesté avant l'année de stage[320]. Par ailleurs, 81% de ceux qui ont participé à une manifestation avant l'année de stage ont également signé une pétition avant l'année de stage[321] et 72% de ceux qui ont signé une pétition avant l'année de stage ont également participé à une manifestation avant l'année de stage.

La signature de pétitions et la participation à des manifestations sont corrélées à l'âge, les répondants âgés de 30 ans et plus, et plus particulièrement les 35 ans et plus étant ceux qui déclarent le moins souvent avoir participé à ces deux modalités de l'action collective (voir Tableau V-6). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les mobilisations en question seraient des mobilisations de jeunesse, que les individus les plus âgés auraient oubliées ou auxquelles ils ne s'identifieraient plus, mais également par un rapport différent à la politique. Les plus âgés sont en effet moins souvent de gauche et d'extrême gauche et plus souvent sans opinion[322]. Or la variable de préférence politique est une des plus corrélées aux deux variables de pré-socialisation à l'action collective (voir Tableaux V-7 et V-8), même si la manifestation semble davantage marquée politiquement que la pétition (*cf. infra*, Chapitre VI-2). Les plus âgés sont aussi à la fois plus nombreux à être impliqués dans les organisations de type politique que les autres catégories d'âge[323] et moins impliqués dans le secteur associatif[324]. Cette politisation plus institutionnelle des plus âgés pourrait s'expliquer par des formes de socialisation politiques

[318] A titre de comparaison, l'enquête dirigée par Frédéric Sawicki dans l'académie de Lille (2015) indique des pourcentages d'adhésion à différents types d'associations de cause, caritatives ou humanitaires allant de 3,8 à 12%. Bertrand Geay, dans son article sur les néo-enseignants (2010), indique des pourcentages de 4,5% pour les associations de type caritatif et de 1,2% pour les associations à caractère militant.
[319] Chi2=7,47 ; p<0,05.
[320] Chi2=3,67 ; p>0,05.
[321] Chi2=17,03 ; p<0,01.
[322] Parmi les sept individus âgés de 35 ans ou plus, deux se déclarent de gauche (contre 49% de la population d'enquête), aucun d'extrême gauche (contre 13% de la population d'enquête) et un sans préférence (contre 13% de la population d'enquête).
[323] Un des sept enquêtés âgés de plus de 34 ans et deux des neuf âgés de 30 à 34 ans appartiennent ou ont appartenu à une organisation politique, contre 7% de l'ensemble de la population de l'enquête longitudinale (N=112 ; p>0,05).
[324] Un des six individus âgés de 35 ans ou plus fait partie d'une association du secteur social et caritatif, contre 19% pour l'ensemble de la population d'enquête (N=112 ; p>0,05).

différentes chez les individus concernés, qui seraient dues au fait que ces derniers sont le plus souvent issus de reconversion professionnelle (*cf. supra*, Tableau II-7) et ont probablement connu des trajectoires scolaires et universitaires, mais aussi une socialisation professionnelle qui contribuent à construire des dispositions en décalage avec celles des autres enquêtés.

En effet, notre matériau qualitatif permet de voir que les dispositions des individus à l'égard de l'action collective renvoient à deux types de socialisation différentes mais non-exclusives : la socialisation familiale et la socialisation secondaire, nos répondants étant majoritairement des jeunes gens qui viennent de terminer leurs études et de quitter le foyer familial. Certains de nos répondants font allusion, comme nous l'avons mentionné plus haut, à des manifestations en famille et à l'activité militante de leurs parents, voire à une volonté explicite de ces derniers de transmettre à leurs enfants un habitus militant. Nous ne reviendrons pas sur ces aspects, qui témoignent d'une imbrication, dans ces familles, des sphères de la politique et de l'action collective. Nous développerons en revanche ici ce qui relève de la socialisation secondaire de nos répondants à l'action collective, qui se fait essentiellement pendant leurs années d'études secondaires et supérieures.

Signalons d'abord que certains de nos répondants présentent une posture d'évitement, voire de méfiance, à l'égard de l'action collective, sans distinction entre ce qui relève de l'espace professionnel ou non. Cette distance à l'action collective se traduit dans les entretiens par une certaine forme de paresse, comme chez Agnès (née en 1987, certifiée d'anglais, proche de la droite), qui vient de prendre sa carte à l'UMP mais entretien, de manière générale, un rapport assez velléitaire à tout ce qui relève du politique :

« Nada Chaar : Et vous êtes contente, vous participez (aux activités militantes) ou vous avez juste votre carte ?
Agnès : J'essaie de… (silence).
N C : D'aller aux réunions ?
A : Oui, d'aller aux réunions, mais …
N C : Ça ne vous intéresse pas ?
A : Oui, ça m'intéresse. Non, non ça m'intéresse beaucoup, mais c'est vrai que j'ai pas trop le temps, c'est pas… Ça correspond pas, parfois, à mes horaires … Voilà.
N C : Vous recevez, j'imagine, de la documentation ?
A : Trop (rire) !
N C : Et vous la lisez ?
A : Oui.
N : Vous n'avez pas manifesté avec d'autres membres de l'UMP à la Manifestation pour tous, dimanche ?
A : Non. Alors, je devais y aller, mais il pleuvait. Euh…
N C : D'accord, donc il y a des manifs, quand même, qui vous intéressent ?
A : Ah non ! Non, non. C'était la première ! Voilà. C'était la première. Il pleuvait. C'était le déluge. On devait y aller, avec une amie de l'UMP, mais voilà…

D'autres répondants, généralement proches du Centre et de la droite, manifestent plus franchement leur aversion pour l'action collective et n'y participent que de façon sélective, en particulier lorsqu'elle vient à eux par le familier, en l'occurrence, des collègues ou des amis. C'est le cas de Caroline (née en 1987, certifiée d'anglais, proche de la droite), d'Arno (né en 1986, certifié de SVT, proche du Centre) ou d'Aurélien. Arno, qui a déjà signé des pétitions écologistes (il est tout de même adhérent à Greenpeace), est plus réservé face à la manifestation, qu'il considère comme « une perte de temps, d'énergie et d'argent ». Il signe néanmoins une pétition contre la fermeture des CIO l'année 2 de l'enquête, parce qu'elle lui est présentée par une collègue conseillère d'orientation psychologue avec qui il a établi un contact sympathique en salle des professeurs, sans trop d'ailleurs en maîtriser les tenants et les aboutissants. Caroline se méfie des pétitions, affirme n'en avoir jamais signé et se sentir agressée quand on lui en propose une. Elle indique néanmoins avoir signé une pétition en faveur du mouvement des professeurs de classes préparatoires en décembre 2013 à la demande d'un de ses anciens professeurs et accepté d'en signer une autre, dans son établissement, à la demande du responsable syndical local, contre le rattrapage du 2 septembre 2013. Aurélien (professeur de physique-chimie, né en 1987, proche du Centre), signe une pétition dans un de ses établissements pour la titularisation d'un collègue stagiaire qui risque, au terme de son deuxième renouvellement, d'être licencié. Chez ces enquêtés, le milieu professionnel semble

jouer comme un espace de socialisation par le proche à l'action collective, jusqu'ici restée pour eux quelque chose d'abstrait et de redouté.

Certains enquêtés, aux opinions politique modérées, sont ouverts à l'action collective, à laquelle ils ont participé à différentes occasions, principalement pendant leurs études. Néanmoins, cette familiarité avec l'action collective reste conditionnelle. Clara (certifiée de lettres modernes, née en 1986), Alexia (certifiée d'espagnol, née en 1987), Bruno (certifié de mathématiques, né en 1973), sont tous proches de la gauche. Bruno, lorsqu'il était cadre à la Poste, bien que proche des idées de la CFDT, n'était pas syndiqué. Il indique avoir manifesté en 2003 contre la guerre en Irak mais non contre la réforme des retraites, qu'il approuvait. Alexia, étudiante dans une université particulièrement mobilisée contre le Contrat première embauche en 2006 (Michon 2011), s'est contentée parfois de suivre des amis dans les manifestations et n'en garde pas un souvenir très précis, la mobilisation n'étant pas sa priorité :

> « Alexia : C'était… Hou... C'était au lycée. C'était pour… Le CPE, je crois. Non ! C'était pas au lycée. C'était à la fac...
> Nada Chaar : Vous avez manifesté beaucoup en tant qu'étudiante ?
> A : Non, non, non ! J'étais assez sérieuse (rire) !
> N C : C'est les gens pas sérieux qui manifestent à la fac (rire) ?
> A : Non, non ! Mais je rigole. Mais j'étais... Franchement, pour moi, mon objectif c'était vraiment, euh...
> N C : Réussir ?
> A : Réussir. J'avais beaucoup de collègues, de copains, qui manifestaient. Mais moi, ça me disait pas trop. J'étais pas dans cet état d'esprit.
> N C: Il y avait un fort mouvement dans votre fac ?
> A: Ah oui! Ouais, je m'en rappelle, parce que c'était bloqué complétement. Il y avait carrément... C'était fermé complétement. Du coup, moi je rentrais chez moi. On devait montrer la carte d'identité, d'étudiant, pour rentrer dans la fac […]. C'était l'anarchie totale ! […]
> N C: Donc vous, finalement, vous avez fait une ou deux manif ?
> C: Non. Et puis, quand j'y vais c'est pour suivre les copains hein ! Ouais, non, c'est pas... ».

Clara, qui était alors en deuxième année de licence, a « fait toutes les manifestations » contre le CPE. Elle exprime le même type de réserves qu'Alexia, sur la perturbation des études par le blocage, mais de manière beaucoup plus ferme. Sa participation traduit une conception modérée, présentée comme opposée au jusqu'au-boutisme de l'action collective, qui l'amène à entrer en conflit avec les responsables du mouvement, qui la traitent de « réactionnaire de

droite ». Le blocage de l'université constitue pour Clara une aberration, quelque chose de « surréaliste » et de « totalitaire ».

Chez d'autres enquêtés au contraire, action collective et citoyenneté ne font qu'un. Proches de la gauche ou de l'extrême gauche, ils présentent non seulement un profil de compétence et d'assurance politique, mais ce sont aussi eux qui poussent le plus loin la politisation des enjeux, quel que soit l'espace concerné, professionnel y compris. Chloé (née en 1985, certifiée de lettres modernes, proche de l'extrême gauche) et Paul (né en 1984, certifié de lettres modernes, proche de l'extrême gauche), font partie de ces répondants. Paul et Chloé ont en commun une socialisation à l'action collective avant de devenir stagiaires et/ou à l'extérieur de l'espace professionnel. Chloé, qui se dit proche du NPA depuis qu'elle vote, fréquente les mouvements féministes depuis qu'elle a commencé à travailler sur Simone de Beauvoir en Master et a commencé à militer à Stagiaire impossible avant même d'avoir réussi le concours (*cf. supra*, Chapitre III-3). Paul, musicien punk-rock, fréquente assidûment les espaces culturels alternatifs et libertaires et a participé à diverses mobilisations contre des expulsions de squats ou de sans-papiers. Etudiant, il a participé à des réunions du NPA, mais considère son attirance pour ce parti davantage comme une forme de « compassion adolescente » que comme un choix politique raisonné. Dans une université de l'Ouest, qu'il situe « en tête des mobilisations », il a participé « de temps en temps », à des manifestations et blocages. Ses lectures et la campagne présidentielle de 2012 l'ont ensuite conduit vers une stratégie d'union de la gauche au sein du Front de gauche. Même si sa culture libertaire ne trouve pas tout à fait à s'épanouir au parti communiste, il considère son adhésion comme une forme de maturité politique : il a lu et participé à de nombreux débats et assume le choix d'une formation capable de faire un score notable aux présidentielles tout en tenant un discours anticapitaliste. Fils d'un responsable syndical CFDT, Paul est également en couple avec une employée du ministère du Travail elle-même syndiquée à Sud. Pour Paul, comme pour Chloé, la mobilisation est une évidence.

Nous avons, outre leur participation passée à l'action collective, demandé à nos enquêtés, la première année, s'il importait de se mobiliser et pourquoi. Nous avons cherché à saisir leur rapport subjectif à l'action collective professionnelle au moment où ils viennent juste d'entrer dans la carrière. A la question « Est-il important pour vous de vous mobiliser ? »[325], 17% ont

[325] Options de réponse : « Oui » et « Non ».

déclaré que ce n'était pas important. Les 83% restants devaient répondre à la question « Se mobiliser, pour vous, c'est important parce que », en choisissant jusqu'à trois réponses parmi les quatre options suivantes : « Il faut changer l'école pour mieux faire réussir les élèves. », « Vous êtes mécontent(e) de vos conditions de travail et/ou de salaire. », « Il faut empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à l'école », « Il faut empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à la profession ». Seule l'option classée 1 a été prise en compte ici. Dans les réponses, les motifs de type altruiste sont dominants, le changement pour permettre la réussite de tous les élèves (46% des répondants) venant avant la protection de l'école (26%). Ce chiffre vient contredire, au moins pour les nouveaux entrants, le stéréotype tenace qui veut que les enseignants soient rétifs au changement et refusent toute politique de transformation de l'institution scolaire. Les motifs corporatifs (4%) et salariaux (5%) arrivent en dernier. Cela doit être mis en relation avec une tradition de mobilisation enseignante qui a du mal à se penser séparément de la question de l'intérêt général, mais également avec les recompositions générationnelles *(cf. supra*, Chapitre I-3) du groupe professionnel, qui s'accompagnent d'un détachement croissant par rapport à la profession et à la tradition syndicale (Geay 2010). Nous pouvons donc constater, dès la première année d'enquête, la présence chez nos enquêtés d'une culture de la mobilisation qui perpétue, en en intégrant les recompositions récentes, la tradition du groupe professionnel.

Les motifs de mobilisation sont significativement corrélés, dans notre enquête, à la préférence politique. Plus que les autres, les individus proches de la droite accordent de l'importance au motif salarial. Ils ont également le point commun, avec ceux qui ne déclarent pas de préférence politique, de dévaloriser majoritairement la mobilisation. Les proches du Centre, de la gauche et de l'extrême gauche ont le point commun de placer majoritairement la réussite des élèves en premier. Mais chez ceux qui sont proches de la gauche, la protection de l'école arrive en deuxième, alors que chez les proches de l'extrême gauche, c'est la protection de la profession qui domine (voir Tableau V-5). Deux grandes lignes de fracture semblent donc caractériser le rapport de nos enquêtés à la mobilisation : la première, qui porte sur sa nécessité, oppose les individus de droite et les sans opinion aux autres. La seconde, chez ceux qu'on peut appeler les « mobilisés » (subjectivement, s'entend), renvoie à l'importance de la solidarité professionnelle. Si on prend également en compte les individus qui ont placé la protection de la profession en deuxième position, les individus proches du centre apparaissent beaucoup moins préoccupés par ce motif de mobilisation (25% en tout) que les individus de gauche (39%)

et d'extrême gauche (38%). Les représentations que les individus ont de la mobilisation professionnelle et de son utilité ne sont en revanche pas significativement corrélées aux variables de pré-socialisation à l'action collective (manifestation ou pétition dans le passé). Dans les entretiens, des répondants qui affirment l'importance de la mobilisation ont en réalité des comportements d'évitement vis-à-vis de la plupart de ses modalités (c'est notamment le cas d'Arno, qui ne voit pas l'intérêt de manifester) et des répondants qui, comme Clara, ont pu participer à des mobilisations étudiantes, dévalorisent la mobilisation. Le rapport à la mobilisation semble donc traduire avant tout, en fonction de la sensibilité politique des individus, l'enjeu qui se présente à nos répondants, qui arrivent dans un groupe professionnel qui entretien un rapport élevé à la mobilisation collective, ce qu'ils ne sont pas loin de ressentir comme une forme d'injonction identitaire : faut-il se mobiliser quand on est enseignant, et si oui, pour quoi ? En cela, leurs réponses engagent tout à la fois un rapport à l'identité professionnelle et au groupe professionnel organisé.

Ce qui ressort des entretiens, c'est que le rapport des individus à leur propre identité sociale vient faire médiation entre leur rapport à la politique et leur rapport à la mobilisation professionnelle. C'est ce que dit implicitement, sur le ton de la provocation, Clara. Cette enseignante qui se déclare pourtant proche de la gauche tient une posture à l'égard de la mobilisation professionnelle qui pousse à l'extrême des critiques qu'on peut entendre chez plusieurs répondants qui se déclarent proches de la droite ou du Centre. Née en 1986, professeure de lettres modernes, proche de la gauche, cette jeune femme aux opinions fermes, souvent exposées sur un ton combatif, revendique ses origines modestes. Sa mère est une ancienne institutrice reclassée aide-documentaliste suite à des ennuis de santé et son père a exercé différentes professions avant de trouver un poste dans une école de cinéma, où il « aide les étudiants avec les technologies numériques ». Clara, qui se considère comme « une fille de fonctionnaires » et qui insiste sur les manifestations qu'elle faisait, petite, avec ses parents, s'identifie pourtant très peu aux traditions de mobilisation de son groupe professionnel. Insistant sur son enfance passée « dans les cités du 93 » (la famille a dû quitter le pavillon familial après la naissance des petits frères), elle s'identifie bien davantage aux élèves du collège « difficile » où elle enseigne à partir de sa titularisation, dans « la ville la plus pauvre de France » :

> « Nada Chaar : Je vous demandais [dans le questionnaire de l'année 1 de l'enquête] si se mobiliser, c'était important. Et vous m'avez répondu non.
> Clara : Se mobiliser au niveau syndical ?
> N C : Se mobiliser tout court.
> Clara : Ça dépend de quelle mobilisation. Ça dépend pourquoi. Il y a des dizaines de mobilisations. Si vous voulez, moi je suis capable de passer des heures à passer des coups de fil pour un élève qui n'a pas de papiers, pour qu'il ait une carte de séjour pour pouvoir rentrer dans une école. Pour moi, c'est une mobilisation, parce que j'y passe du temps personnellement et que je pourrais très bien dire "j'en ai rien à faire", et ça, je le fais pas ».

Plus loin, lorsque l'entretien en vient à aborder les mobilisations en cours, notamment contre la mise en place récente d'un jour de carence sur les congés maladie des fonctionnaires, elle explique qu'elle est contre cette mobilisation, qu'« il y a des choses plus graves » :

> « La plupart de mes amis [qui travaillent dans le privé], ils en ont trois, des jours de carence ! Et alors nous, on va aller dans la rue pour manifester pour un jour de carence ? Franchement, ça me parait débile ! quand on voit que dans mon collège on n'a pas le chauffage, et qu'on a des portes qui sont cassées et qu'on a pas d'ordinateur pour les gamins, que des gamins sont dans des foyers, qu'ils n'ont pas de famille, que voilà… Je vais aller manifester pour un jour de carence ? Ça me paraît ridicule ! Franchement, ça ne peut que donner une mauvaise image du fonctionnariat ».

C'est une attitude diamétralement opposée qu'on trouve chez Paul, lui aussi affecté dans un établissement particulièrement « difficile » de la Seine-Saint-Denis et qui est assez représentatif de la posture d'un certain nombre de nos répondants pour qui l'enjeu des mobilisations professionnelles vient en continuité avec une socialisation antérieure à l'action collective, voire une capacité à penser les mobilisations enseignantes comme une composante plus large d'une conception politisée des rapports sociaux et économiques. Comme Clara, Paul revendique ses origines modestes : fils d'un contrôleur laitier responsable syndical CFDT et d'une secrétaire, en couple avec une employée du ministère du Travail adhérente à Sud et lui-même syndiqué à la CGT, il théorise le mépris dont le métier d'enseignant fait l'objet dans les discours de droite comme la traduction politique d'une opposition de classe, entre « la bourgeoisie » et les « gens de milieu modeste » qui croient à « l'ascenseur social » (*cf. supra*, Chapitre II-3). Comme Clara, il croit à une mobilisation proprement pédagogique. Mais contrairement à Clara, ce musicien qui fréquente les milieux punks et affirme le lien inextricable entre culture et militantisme, insiste aussi sur la dimension fondamentalement politique de son engagement pédagogique :

« Nada Chaar : C'est quoi l'action collective ?
Paul : L'action collective, c'est la capacité de se projeter dans un groupe, avant de se penser comme un simple individu. C'est ce qui me manque le plus chez les individus, les jeunes. Je sais que moi-même, je ne suis pas très vieux, mais c'est irritant et triste de voir que quelqu'un soit très seul et individuel. Ce n'est pas de leur faute, mais… Par exemple, les élèves, ils posent une question et ils vont poser la même question six fois, parce qu'ils n'écoutent pas les réponses des autres. Voilà. Ça, c'est le genre de truc qui peut vraiment m'irriter. C'est vraiment le genre de choses que j'aimerais changer. Mais c'est pas dans l'air du temps non plus. Parce que l'école, elle-même semble vouloir s'adapter à ce genre d'idées et moi, je ne suis a priori pas d'accord et je ne suis pas tellement d'accord. J'ai du mal à gérer un cours en pensant que je suis face à 24 individus absolument différents, mais… C'est très philosophique, éthique, politique. Enfin, moi, je pense que la classe ça se passe ensemble et qu'après quelques élèves, qui ont réellement besoin de plus, on va les prendre en plus ou en moins, mais que quand on est en cours, on est en collectif quoi ! Ils [les élèves] ont beaucoup de mal à concevoir ce collectif que créent les élèves, plus les profs, ce collectif que créent tous les élèves dans un collège, puis le collectif que crée le collège ensemble dans une ville quoi ! »

Tableau V-5. Rapport à la mobilisation collective en fonction de la préférence politique

	Droite	Centre	Gauche	Extrême gauche	Sans opinion	Ensemble
Pas important	64	12	7	0	40	17
Faire réussir les élèves	9	65	47	57	33	46
Protéger l'école	9	18	35	21	20	26
Protéger la profession	0	0	5	21	7	6
Défendre ses conditions de travail/ salaire	18	6	5	0	0	5
Total	100	100	100	100	100	100
N	11	17	55	14	15	112

Chi2= 45,49 ; p<0,01.

Lecture : 12% des individus qui ont déclaré une préférence politique pour le Centre considèrent qu'il n'est pas important de se mobiliser, contre 17% de l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau V-6. Signature de pétition ou manifestation au moins une fois dans le passé en fonction de l'âge (%)

	<25 ans	25-29 ans	30-34 ans	>34 ans	Ensemble
Non	29	15	44	71	25
Oui	71	85	56	29	75
Total	100	100	100	100	100
N	31	65	9	7	112

Chi2=13,34 ; p<0,01.

Lecture : 29% des moins de 25 ans déclarent n'avoir jamais signé de pétition, contre 25% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau V-7. Avoir signé une pétition dans le passé, en fonction de la préférence politique déclarée (%)

	Centre	Droite	Extrême gauche	Gauche	Sans opinion	Ensemble
Non	65	55	29	20	53	36
Oui	35	45	71	80	47	64
Total	100	100	100	100	100	100
N	17	11	14	55	15	112

Chi2=16,18 ; p<0,01.

Lecture : 65% des individus qui se déclarent proches du Centre déclarent n'avoir jamais signé de pétition, contre 36% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau V-8. Avoir participé à une manifestation dans le passé, en fonction de la préférence politique déclarée (%)

	Centre	Droite	Extrême gauche	Gauche	Sans opinion	Ensemble
Non.	59	82	29	25	73	43
Oui.	41	18	71	75	27	57
Total	100	100	100	100	100	100
N	17	11	14	55	15	112

Chi2=22,26 ; p<0,001.

Lecture : 59% des individus qui déclarent une préférence pour le Centre déclarent n'avoir participé à aucune manifestation dans le passé, contre 43% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

2.4 Des niveaux de compétence contrastés d'un individu à l'autre

Nous avons vu que nos enquêtés présentaient un niveau exceptionnel de politisation et de pré-socialisation à l'action collective. Mais nous avons également évoqué, notamment avec les cas de Mélanie et d'Olga, et sans développer ce point jusqu'ici, des niveaux différents de compétence politique. Les entretiens permettent en effet de constater des différences, et ce quelle que soit la préférence politique, à la fois dans le niveau de précision de l'information des individus, dans l'aisance dont ils font preuve lorsqu'ils parlent de politique et dans les canaux par lesquels ils accèdent à l'information.

Les différences de compétence politique, telles qu'on peut les saisir à travers les entretiens, couvrent un champ plus vaste que celui de la participation électorale ou de la capacité à se situer sur l'axe gauche-droite, ces deux indicateurs étant très élevés dans notre population d'enquête. En effet, elles s'expriment dans les domaines, qui apparaissent étroitement imbriqués dans notre matériau qualitatif, de la politique en général, de l'action publique autour des questions scolaires et de l'action collective professionnelle. Les entretiens permettent ainsi de voir que les répondants se situent, les uns par rapport aux autres, sur un continuum. A un pôle, on trouve les moins intéressés, qui sont aussi les moins compétents et les moins socialisés à l'action collective. A l'autre, ce sont les individus qui, sont capables de s'orienter, souvent de manière très précise et volontiers critique, dans l'univers politique en général et dans les enjeux des politiques scolaires. Ces répondants savent aussi se situer par rapport à l'action collective professionnelle, qu'ils endossent comme la continuité de leur socialisation antérieure à l'action collective ou dont ils se démarquent, parfois avec sévérité.

Les répondants qui semblent le moins compétents peuvent présenter également une très faible auto-habilitation (Gaxie 2007), une conscience de leur difficulté à parler politique (Gamson 1992), y compris quand cela les intéresse. De ce point de vue, on peut opposer le cas de Caroline, professeure d'anglais, proche de la droite, bi-admissible, doctorante au moment de l'enquête et fille de professeurs agrégés proches de la droite, et celui de Nathalie, certifiée d'EPS, fille de travailleurs sociaux devenus chefs de service par promotion interne et proches de la gauche. Caroline donne l'impression de perdre complètement ses moyens lorsque l'entretien aborde des questions politiques : son lexique, habituellement très précis et nuancé, s'appauvrit, elle bafouille et hésite. Ne se souvenant plus du nom du candidat centriste pour qui elle a voté au premier tour de l'élection présidentielle en 2007, Caroline a même lancé, au hasard, « Jack Lang ? ». De son propre aveu, la politique, dont on ne parle « pas beaucoup » chez ses parents, ne l'intéresse pas. Par contraste, Nathalie entretien un rapport élevé à la politique, qu'elle vit sur le mode de ce qu'on pourrait appeler une incorporation idéologique, peu argumentée, mais vécue comme une évidence, parfois sur un mode passionnel. Chez les parents de Nathalie, on parle tout le temps de politique, on discute d'actualité, on s'informe sur les mobilisations en cours (sans beaucoup y participer), et même les idées éducatives des parents sont étroitement influencées, au dire de Nathalie (qui, sans expliciter davantage, insiste sur la bienveillance et la promotion de l'autonomie personnelle) par leurs idées politiques (*cf. infra*, Chapitre VIII). Agnès, avec des préférences opposées, présente pourtant un rapport proche à la politique. Agnès s'intéresse peu et entretient, de son propre aveu, un rapport paresseux à l'engagement. Elle est proche de l'UMP parce que sa famille « a toujours voté à droite » et va jusqu'à prendre sa carte à l'UMP en 2012, « après l'élection de Hollande, en soutien ». Elle ne va pas aux réunions, pour des raisons d'emploi du temps, lit sans passion les publications qu'elle reçoit et ne se déplace pas forcément pour voter quand c'est trop compliqué. Contrairement à Faustine qui, pendant ses études, faisait systématiquement à sa famille (qui ne partageait pourtant pas ses préférences) des procurations à chaque élection, Agnès n'évoque jamais cette pratique. Elle mentionne une velléité de participer, avec des amis, à une manifestation contre le mariage homosexuel mais n'y va finalement pas, « parce qu'il pleuvait… ». Nathalie et Agnès ont le point commun de tenir un discours assez peu précis et de se placer davantage sur le terrain des principes que celui des faits informés. Agnès, par exemple, lorsqu'elle est interrogée sur les mesures du mandat de Nicolas Sarkozy qui lui ont plu, ne cite

que « les 2000 euros pour les enseignants débutants »[326] et la défiscalisation des heures supplémentaires, dont elle déplore qu'elle ait été annulée par le gouvernement socialiste (Jarraud 2012). En faveur de la mise en place sous Nicolas Sarkozy d'une journée de carence sur les congés de maladie des fonctionnaires qui vient, au moment de l'entretien, d'être supprimée sous Hollande (Morice 2013), elle ne mobilise comme argument que « l'intérêt de la France », qui doit prévaloir face aux égoïsmes individuels. De son côté, Nathalie indique qu'« il y a plein de trucs [dans la politique] qui [la] dégoûtent », mais aussi « plein de choses qui [l']intéressent », mais qu'elle « ne [sait] pas comment expliquer ». A l'opposé, Faustine, qui est passée par Science Po Paris et a préparé l'agrégation de SES en candidate libre à l'ENS, et qui enseigne une discipline qui engage un rapport important à l'actualité sociale, économique et politique (Deauvieau 2004), présente un profil de compétence à la fois élevée et exigeante :

> « Faustine : C'est marrant, parce que l'an dernier, un jour, j'avais discuté avec le chef du SNES de mon établissement [elle veut dire le responsable de la section locale du SNES] et on a parlé beaucoup de sujets d'éducation et il m'a dit : "C'est marrant ! Comment tu sais tout ça [sur l'éducation] ? Ça t'intéresse vachement !" Je lui ai dit, "Ben, c'est mes études et puis ça m'intéresse". Lui, du coup, il était super calé et y a plein de gens au SNES là-dessus [sur les questions d'éducation], des comités, mais pas au lycée quoi.
> Nada Chaar : Pourquoi à votre avis ?
> F : Parce que je pense qu'ils ont des préoccupations plus terre-à-terre.
> N C : Vous voulez dire que s'il essayait de mettre ça en réunion syndicale, ce serait un flop ?
> F : Plus à la cantine, je pense. Je sais pas, pourquoi pas. Mais à la cantine, c'est pas mal, c'est sympa. L'autre fois, on parlait des journalistes, que vraiment, ça allait pas, que ça allait pas nous aider, nous les profs, les journalistes qui parlaient de tout et de n'importe quoi sans se renseigner, qu'ils présentaient pas bien l'actualité. C'est vraiment avec des profs qui ont un très bon parcours scolaire. Il y en a qui ont été en prépa à Henri IV. Du coup, je sais pas, ils sont beaucoup plus cultivés. Ils lisent plein de choses. Ils lisent tous la presse, ils s'intéressent à plein de trucs ».

Les entretiens montrent que le niveau de compétence politique de nos répondants dépend en partie des modes d'accès à l'information mobilisés par les individus. Ceux qui éprouvent une certaine difficulté à tenir des discours clairs, précis et argumentés sur la politique ne lisent pas la presse écrite. Leur information vient essentiellement de la radio (Nathalie ne précise pas de station, Arno écoute France-Info, une station qui enchaîne les bulletins courts et propose peu d'émissions de débats politique) et du journal télévisé (Mélanie regarde une chaîne privée

[326] En février 2012, suite à une série d'augmentations, le salaire des enseignants débutants passe le cap des 2000 euros bruts (V. Soulé 2011b).

d'information continue et Alexia évoque le « JT », sans plus de précisions). Certains, comme Mélanie complètent leur information à l'aide d'un quotidien gratuit sur leur trajet domicile-travail ou, comme Alexia, en allant directement chercher des informations « sur Internet ». Les répondants les mieux capables d'argumenter et de justifier leur positionnement politique, comme Faustine, lisent et confrontent plusieurs journaux d'information et d'actualité, sur papier ou en ligne. Ils sont capables de citer, en les hiérarchisant, les différentes rubriques qui les intéressent. Faustine (tout comme François, professeur d'histoire-géographie, adhérent au parti socialiste) réalise des coupures de presse, qu'elle classe et archive, une pratique qu'elle a intériorisée pendant ses années d'études et qu'elle met désormais à profit dans le cadre de la classe. Pour passer de la compétence politique générale à la possibilité, pour les enquêtés, de la mobiliser dans l'acquisition d'une compétence politique proprement professionnelle, on peut également interroger l'usage que les individus font de la presse syndicale, comme complément possible d'information, voire, si on prend au sérieux le rôle que les organisations syndicales donnent à leurs publications, comme guide dans l'interprétation des politiques publiques d'éducation.

Peu de répondants évoquent spontanément, en entretien, les publications syndicales et ceux qui les évoquent sont principalement les syndiqués, qui les reçoivent, à ce titre, à leur domicile ou par email. Les seuls à évoquer des tracts syndicaux sont deux répondants relativement indifférents, voire hostiles au syndicalisme enseignant. Bruno (certifié de mathématiques, né en 1973, proche de la gauche) mentionne un tract pour la manifestation du 31 janvier 2013, trouvé dans son casier et qu'il a lu sans mieux comprendre, dit-il, les objectifs de la mobilisation. Clara (née en 1986, certifiée de lettres modernes, proche de la gauche) mentionne également un tract pour la grève du 15 mai 2014, qu'elle attribue au SNES, et qu'elle accuse d'être « très mensonger » et de l'avoir « agacée » parce qu'il exagère la faiblesse de l'écart entre le salaire de début de carrière d'un certifié et le SMIC. Cinq syndiqués ont décrit en entretien leur usage des publications envoyées par leur organisation. Alexia, dont nous avons évoqué la faible compétence politique générale, bien que syndiquée au SNES, montre également une connaissance faible du syndicalisme enseignant en général et des lignes principales de discours et d'action de son syndicat :

« Nada Chaar : Et vous connaissez les idées de votre syndicat ?
Alexia : Ben... Il me les envoie de temps en temps mais je prends pas le temps de les lire. Donc, euh... Et franchement, la politique euh... ».

En réalité, Alexia ne traite pas de la même manière l'ensemble des textes qu'elle reçoit de son syndicat. Si elle ne lit pas les bulletins syndicaux, elle lit les mails réguliers et les tracts qui lui sont envoyés, tout en peinant manifestement à en saisir tout à fait le sens.

« Alexia : Ouais j'aurais fait grève, j'y ai vraiment pensé, j'aurais fait grève, ouais !
Nada Chaar : Pourquoi, pour vous opposer à quoi?
A : Ben... Le 31, c'était pour… Euh... c'était le SNES qui m'avait demandé, je crois. Ils m'ont envoyé un texte là-dessus et euh... C'était pour la... C'était pourquoi ? C'était pour la...
N C : Il y avait plein de trucs : la journée de carence notamment, la réforme du lycée, le salaire des profs.
A : Je crois que c'était pour le... Ouais. C'était pour les fonctionnaires aussi, non ? Il y avait pas un truc avec la journée des fonctionnaires ? Le statut des fonctionnaires ?
N C : Il y avait un truc sur les COP [conseillers d'orientation psychologues], qui restaient fonctionnaires, mais le service orientation devenait régionalisé.
A : Mais y avait quelque chose qui me dérangeait sur les fonctionnaires, euh...
N : Le gel des salaires des fonctionnaires ?
A : Ouais ! Je crois que c'était les salaires, c'est ça, mais... Le niveau des salaires. Parce que… Ouais. On est pas assez payés pour ce qu'on fait! Mais ça reviendra toujours ça (rire) ! Je pense que... Après, franchement, je connais pas grand-chose de la politique. Je pourrais pas vous dire ce qui est bien ou pas bien... ».

Faustine (née en 1986, agrégée de SES, proche du Centre), Sandrine, Virginie, Marion (née en 1982, certifiée de SVT, ancienne ingénieure, proche de la droite) et Paul font un usage plus assuré des publications syndicales. Faustine « feuillette un peu » l'US et jette même un œil au *Pour*, publication fédérale, quand il y a « un thème qui [l']intéresse ». Si elle ne sait pas dire exactement ce qu'est la FSU (*cf. surpra*, Chapitre I-3), elle fait le lien avec le SNES, puisque les deux sigles étaient associés lorsqu'elle a voté, l'année précédente, aux élection professionnelles. Nadège et Paul lisent les publications de leur syndicat, visitent régulièrement son site Internet et discutent souvent avec les responsables syndicaux de leurs établissements, qui occupent par ailleurs des responsabilités aux niveaux départemental et académique. Sandrine et Marion lisent régulièrement les publications reçues. Marion donne des réponses précises, détaillées et argumentées sur les différentes réformes éducatives du ministère Peillon. Ses informations lui viennent de la lettre d'informations qu'elle reçoit régulièrement par email et dans laquelle elle sélectionne, elle aussi, les contenus qui l'intéressent le plus :

« Nada Chaar : Alors, comment vous savez tout ça sur les réformes ?
Marion : Ben, parce que ça m'intéresse.
N C : Vous lisez ? Vous écoutez la radio ?
M : Oui. Parce que je suis syndiquée aussi et que je reçois à peu près une lettre d'information tous les deux jours (rire).
N C : Vous lisez tout ce que vous recevez de votre syndicat ?
M : En fait, ce qui est bien avec notre syndicat, c'est qu'ils font toute une lettre avec plein d'items différents, avec le début de l'article, et si ça nous intéresse, il n'y a plus qu'à cliquer.
N C : votre syndicat, c'est le SNES, si je me souviens bien ?
M : Oui.
N C : Le SNES est un syndicat qui se positionne plutôt à gauche. Et vous, vous votez plutôt à droite, si j'ai bien compris ?
M : Je vote à droite, mais je vote pas tant pour un côté ou un autre, mais plutôt pour un ensemble d'idées, qui va plus dans mon sens ou pas. Mais d'un côté comme de l'autre, il y a des choses qui me plaisent. C'est là où il y en a le plus que… [je me dirige] ».

Les niveaux de compétence politique contrastés, assis sur des pratiques contrastées de recherche et d'exploitation de l'information, que nous rencontrons chez nos enquêtés se traduisent par des niveaux différents de familiarité avec les enjeux politiques du métier d'enseignant du secondaire, qui renvoient plus largement aux politiques publiques d'éducation. Néanmoins, l'analyse de ce que nous appellerons la politisation professionnelle ordinaire de nos enquêtés montre que la pratique professionnelle elle-même est un facteur de socialisation aux enjeux politiques d'éducation.

3. Un niveau élevé de politisation professionnelle ordinaire

« Nada Chaar : Le projet Refondation de l'école, vous en avez entendu parler ?
Océane : Oui, j'en ai entendu parler. On reçoit beaucoup de papiers très, très longs [du Ministère]. Avec mes 22 heures [de cours hebdomadaires]… J'ai commencé à lire, mais, j'ai un peu oublié » (Océane, certifiée de mathématiques, née en 1988, proche du Centre, non syndiquée).

Cet extrait d'entretien avec une professeure pendant sa deuxième année de carrière témoigne assez bien des modalités dans lesquelles se déroule la socialisation des enseignants débutants aux enjeux politiques de leur métier. Ces derniers sont en effet confrontés à de fréquentes déclarations politiques sur la fonction de l'école ou sur son efficacité, mais également à une volonté constante, depuis le milieu du XX^{e} siècle, de réformer l'école. Les enseignants, de ce point de vue, sont aux premières loges des politiques scolaires, qui impactent tout autant la définition de leur métier que leurs conditions de travail. Ils sont destinataires de

la communication directe du Ministère, qui peut passer par des courriers du ministre ou par des consultations organisées dans leur établissement ou en ligne, mais sont également informés par les organisations syndicales, sous la forme de publications ou de courriers envoyés aux adhérents ou à l'ensemble des enseignants via leur établissement. Sans préciser auxquelles de ces modalités de communication elle fait référence, Océane exprime ici son exposition forte à l'information sur les mesures politiques qui concernent son métier et la difficulté qu'il peut y avoir pour un enseignant, *a fortiori* débutant, de trouver le temps pour en tirer tout le parti possible.

De ce point de vue, l'information sur et l'intérêt pour ces mesures politiques nous ont semblé constituer un bon indicateur de ce qu'on pourrait appeler, pour désigner la socialisation de nos enquêtés aux enjeux politiques de leur métier, la politisation professionnelle ordinaire. Ici, le terme de politisation désigne tout à la fois le degré d'information et d'intérêt des individus, mais également les processus par lesquels ils s'impliquent individuellement en émettant des jugements voire en s'insérant dans des dynamiques collectives de réception et d'adaptation des mesures en question. Si la première année de notre enquête correspond, comme nous l'avons montré, à la seconde année de mise en œuvre d'une réforme particulièrement décriée de la formation (*cf. supra*, chapitre III-1) et à la fin d'un mandat présidentiel marqué par d'importantes mesures de réduction des emplois publics (et notamment des postes d'enseignants) perçues comme des attaques contre la profession (*cf. supra*, chapitre V-1), les deux années suivantes sont marquées par une avalanche de réformes liées à l'alternance politique consécutive à l'arrivée au pouvoir de la gauche socialiste. C'est ce que souligne Anaïs (certifiée d'histoire-géographie, née en 1986) lorsqu'elle dit : « On n'a jamais autant entendu parler d'éducation que depuis qu'on a la gauche au pouvoir ! ». Notre enquête longitudinale a été réalisée alors que l'auteure de ce travail était à la fois enseignante dans le secondaire, responsable syndicale locale dans deux lycées consécutifs et permanente dans deux sections académiques également consécutives d'Île-de-France. Cette immersion, qui a pu être exploitée comme une opportunité de participation observante (B. Soulé 2007), a permis de suivre de près, parce que nous étions impliquée dans la mise en œuvre locale d'un agenda syndical (Baunay et Chaar 2017), les politiques d'éducation qui concernaient le secondaire général et technologique public et les mobilisations dont elles pouvaient faire l'objet. C'est en nous appuyant sur cet agenda que nous avons conçu les parties, dans les questionnaires et guides

d'entretiens des années 2 et 3 de l'enquête, qui portaient sur les réformes du ministre Vincent Peillon.

En 2012-2013 (année 2) on assiste en effet à un important activisme politique de début de mandat, marqué symboliquement par l'abrogation, promise par le candidat socialiste à la présidence de la République, dès le 28 août, du décret de Luc Chatel sur l'évaluation des enseignants, signé début mai (Libération et AFP 2019). Un certain nombre de consultations sont mises en place pour préparer ce qui deviendra la Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'Ecole de la République, dite « loi Peillon » du 8 juillet 2013 (JORF 2013c). Le projet, tel qu'il est présenté sur le site du Ministère de l'éducation nationale (MEN 2013a), articule 25 « mesures clés » pour mettre en place une nouvelle formation des enseignants, « assurer les apprentissages fondamentaux et réduire les inégalités », « faire entrer l'école dans l'ère du numérique », « faire évoluer le contenu des enseignements », « assurer la progressivité des apprentissages de la maternelle au collège », « permettre à tous de réussir dans le second degré et de s'insérer dans la vie professionnelle dans les meilleures conditions » et « mieux associer les partenaires de l'école ». Dans ce contexte, il s'agissait d'interroger l'intérêt des répondants de notre enquête pour les mesures en cours d'adoption et leur implication personnelle dans les changements qui affectaient directement leur métier et leur travail. Les questions portaient sur des mesures qui concernaient conjointement les deux degrés d'enseignement ou le second degré seul : réduction de trois heures du temps de service devant élèves des stagiaires, projet de réforme de la formation des enseignants et de création des ESPÉ, redéfinition du socle commun, création d'un enseignement moral et civique, annonces de créations de postes. Une seule question, portant sur la réforme des rythmes scolaires, concernait uniquement l'enseignement primaire, mais a été posée d'une part, parce qu'elle relevait d'un projet plus large de réforme des temps et du calendrier scolaire et d'autre part, parce qu'elle permettait de prendre en compte la capacité de nos enquêtés à penser les questions éducatives dans un cadre plus large que celui de leurs intérêts professionnels immédiats. L'année scolaire 2013-2014 (année 3 de l'enquête) correspond aux derniers mois du mandat de Vincent Peillon et à son remplacement pour quelques semaines par Benoît Hamon[327]. Les grands chantiers déjà mis en route, l'activisme du ministère semble connaître une accalmie. Un chantier en voie d'aboutissement, celui de la réforme du statut des enseignants, est abordé dans le questionnaire

[327] Lorsque Najat Vallaud-Belkacem remplace Benoît Hamon, l'année scolaire et l'enquête sont terminées.

d'enquête tandis que deux autres questions, liées au rattrapage de la journée du 2 septembre 2013 et au calendrier des trois années scolaires suivantes, portent sur des mesures plus circonstanciées qui mobilisent une partie de la profession. Pour chacune des questions posées, les choix de réponse étaient les suivants : « je ne sais pas de quoi il s'agit », « je n'ai pas d'opinion sur cette question », « je ne suis pas satisfait(e) de la mise en œuvre », « c'est une mauvaise idée », « cette mesure est insuffisante ».

Nous présenterons ici les principaux résultats de ces données quantitatives, en les complétant par des éléments qualitatifs tirés des questions ouvertes (possibilité de préciser sa réponse) et des entretiens, de manière à saisir dans leur diversité non seulement l'intérêt manifesté (ou non) pour les mesures concernées, mais également les opinions émises. Le nombre important de modalités et la taille de notre population d'enquête invitaient, plutôt qu'à la réalisation de tris croisés sur chaque question, à la construction, à partir des réponses aux questions, d'une variable synthétique de politisation professionnelle ordinaire à partir du nombre de réponses positives, négatives ou de difficulté à répondre. En incluant la réponse des enquêtés à la question posée l'année 1 sur la réforme de la formation (*cf. supra*, Chapitre III-3), il s'agissait de caractériser l'intérêt global des répondants pour 10 mesures politiques qui les concernaient plus ou moins directement. Dans l'ensemble, nos répondants présentent un profil qu'on peut qualifier de « critique » (ils ont, en moyenne, fourni 6,46 réponses négatives et 1,78 réponses positives) et d'« informé et intéressé » (ils ont, en moyenne, fourni 2,52 réponses de type « je ne sais pas »). Nos enquêtés apparaissent donc, dans leur grande majorité, au courant des mesures publiques qui concernent l'école mais leur politisation professionnelle, autrement dit leur connaissance des politiques publiques concernant leur métier et leur capacité à se positionner sur ces politiques, semble se faire avant tout de manière négative.

Tableau V-9. Opinion des 112 enquêtés sur 10 réformes touchant à l'école (%).

	Mesure concernée	Pas d'information /Pas d'opinion	Opinion positive	Opinion négative	Total	N
Année 1	Réforme de la formation	10	6	84	100	112
Année 2	Réaménagement du service des stagiaires	20	22	16	100	112
	Réforme de la formation/création des ESPÉ	39	18	43	100	112
	Réforme des rythmes scolaires	20	16	64	100	112
	Introduction d'un EMC	19	28	53	100	112
	Redéfinition du socle commun	30	30	40	100	112
	Créations de postes	11	57	31	99	112
Année 3	Rattrapage de la pré-rentrée 2013	23	2	75	100	112
	Pré-rentrée au mois d'août pour 2014, 2015 et 2016	28	9	63	100	112
	Réforme des statuts des enseignants du 2nd degré	51	11	38	100	112

Lecture : 10% des 112 enquêtés n'ont pas d'opinion ou pas d'information sur la réforme de la formation, 6% ont une opinion positive et 84% une opinion négative.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Sur les trois années de l'enquête, les mesures les plus impopulaires sont, dans l'ordre, la réforme de la formation (84% d'opinions négatives), dont les stagiaires ont ressenti directement les effets sur leur entrée dans le métier (*cf. supra*, Chapitre III-3), le rattrapage de la journée de pré-rentrée 2013 (75%), la réforme des rythmes scolaires (64%) et le projet de calendrier scolaire fixant la pré-rentrée au mois d'août (63%). La mesure la plus populaire est celle qui concerne les créations de postes, la seule à recueillir une majorité d'opinions positives. Les mesures qui apparaissent les moins bien connues ou qui suscitent le moins d'opinions sont la réforme du statut des enseignants (51% des répondants n'ont pas d'opinion, un tiers déclarant ne pas savoir de quoi il s'agit), la réforme de la formation et la création des ESPÉ (39% ne se prononcent pas ou ne savent pas de quoi il s'agit) et la réforme du socle commun (30% ne se prononcent pas ou ne savent pas de quoi il s'agit – voir Tableau V-9). Dans le détail, le rejet des mesures proposées dans le questionnaire porte davantage sur leur mise en œuvre que sur leur principe. La seule mesure rejetée sans appel est celle qui fixe la pré-rentrée en août, ce que 50% des répondants considèrent comme « une mauvaise idée ».

Il est difficile d'expliquer la différence d'intérêt des répondants pour les diverses mesures ou les différences de popularité (ou plus exactement d'impopularité) de ces dernières. La familiarité immédiate avec les modalités chaotiques de la réforme de la formation par Luc

Chatel explique sans doute son rejet massif (*cf. supra*, Chapitre III-3), tandis que le caractère encore vague de la réforme de la formation proposée par Vincent Peillon peut expliquer que 39% des répondants ne soient pas au courant ou ne se prononcent pas. L'absence de mémoire, chez nos nouveaux entrants dans le métier, de ce qu'on appelle le « statut de 1950 » (*cf. infra*) pourrait expliquer leur peu d'intérêt pour sa réforme. Le rejet massif du calendrier des vacances scolaires des années 2014 à 2016 ou celui du rattrapage du 2 septembre 2013 renvoie aux intérêts corporatifs immédiats des enquêtés. Cependant, le nombre important d'opinions négatives formulées contre la réforme des rythmes scolaires ne peut pas relever de ce genre d'explication, dans la mesure où nos enquêtés ne sont concernés ni professionnellement ni, dans leur grande majorité, à titre privé, puisque très peu sont encore parents. En réalité, au-delà d'une question de familiarité professionnelle ou personnelle avec les mesures politiques présentées dans les questionnaires, et en dehors des simples intérêts corporatifs (eux-mêmes tributaires de la mémoire d'un état antérieur des droits de la profession), les entretiens semblent dégager une certaine familiarité politique de nos enquêtés avec les questions éducatives et les enjeux auxquels elles renvoient. Cette familiarité, qui dépend de la capacité des individus à s'intéresser et à s'informer, se construit aussi dans l'expérience même du travail, dans des contextes locaux de réception des mesures politiques mais également comme le produit d'un travail d'information et de mobilisation mené par les organisations syndicales (*cf. supra*, Chapitre V-1).

3.1 Un intérêt pour les questions de formation des enseignants qui relève avant tout de l'empathie

La réforme par Luc Chatel de la formation des enseignants recevait, l'année 1 de l'enquête, une écrasante majorité (84%) d'opinions négatives, principalement parce que les stagiaires déploraient un service trop lourd sans formation préalable (*cf. supra*, chapitre III-3). L'année 2, l'aménagement du service des stagiaires, consistant en une réduction de trois heures (BOEN 2012a)[328] pour l'année 2012-2013, reçoit encore une majorité d'opinions négatives

[328] La décharge ne concerne que les enseignants sans expérience préalable. Dans notre enquête, Marion, en prolongation de stage en raison de son congé maternité l'année précédente, précise qu'elle n'a pas bénéficié de la décharge et que c'était le cas d'une centaine de stagiaires dans la même situation dans son académie. D'après son expérience, ces exceptions créaient des problèmes de répartition des horaires entre enseignants au niveau local, les emplois du temps de stagiaires ayant été planifiés sur des postes de 15 heures. Dans le cas de Marion, il a fallu trouver, à la dernière minute, trois heures pour compléter son emploi du temps de quinze heures. Après un recours malheureux de sa cheffe d'établissement auprès du rectorat, qui refusait de renoncer à l'économie budgétaire impliquée, Marion a dû récupérer les heures qui lui manquaient sur le service d'une de ses collègues,

(58%). Certes, seulement 4% pensent qu'il s'agit d'une « mauvaise décision ». Mais 42% trouvent la mesure insuffisante, réclamant un service maximum allant d'un tiers-temps, comme avant la réforme, à douze heures[329]. Les répondants insistent également sur l'importance d'une formation mieux structurée qui laisse le temps pour un retour réflexif sur la pratique. Les réponses montrent également que les enquêtés, désormais néo-titulaires, maîtrisent les cadres pratiques de l'exercice professionnel. Ils insistent, par exemple, sur des éléments tels que le nombre de niveaux, le nombre de classes ou les contraintes qui pèsent sur l'application de la décharge par les chefs d'établissement. Une répondante indique même qu'il serait utile d'avoir une décharge l'année de titularisation, pour les enseignants qui, après un stage en lycée, se retrouveraient à enseigner en collège[330].

S'ils ont bien une opinion sur les modalités et les formes que devrait prendre la formation de leur successeurs, les néo-titulaires semblent en revanche s'intéresser peu au projet de Vincent Peillon de réformer la formation et de mettre en place les Ecoles supérieures du professorat et de l'éducation, prévues pour être opérationnelles à la rentrée 2013 (MEN 2013b). Le fait que la formation des enseignants ait connu, en trois ans, une réforme effective (celle mise en place par Luc Chatel en 2010 – *cf. supra*, chapitre III), un aménagement (celui mis en place par Vincent Peillon pour l'année 2012-2013) et une réforme en cours (prévue pour être mise en place en 2013-2014), explique sans doute le faible intérêt ou, du moins, le faible niveau d'information, voire la confusion qui entoure la question. La réponse d'Océane en entretien, « Euh… Ça consiste en quoi, en fait ? », est assez représentative : 13% de nos enquêtés déclarent ne pas avoir d'opinion et 26% ne pas savoir de quoi il s'agit. Océane, qui est au fait des questions de répartitions de services dans son établissement, indique que certains stagiaires devront faire l'année suivante (année 3 de l'enquête) un service de huit heures, d'autres de quinze heures et d'autres encore un plein temps. Certains enquêtés, comme Bruno, se contentent de constater qu'il fallait de toute façon supprimer les IUFM (*cf. supra*, Chapitre III-3).

qui y perdait la rémunération de trois heures supplémentaires. La classe concernée par les trois heures a changé de professeur en cours d'année.

[329] Les répondants avaient la possibilité de préciser leur réponse.

[330] La répondante en question, professeure bi-admissible d'allemand, après un stage en lycée, se retrouve, l'année 2, titulaire de zone de remplacement et effectue des missions dans plusieurs collèges.

3.2 Créer des postes. Oui, mais…

Une des promesses de campagne du candidat François Hollande était la création de 60 000 postes dans l'éducation, dont 6670 dans les premier et second degré pour la rentrée 2013 (Baumard 2012b). La mise en place de cette mesure ambitieuse rencontre néanmoins d'importantes contraintes budgétaires et se heurte à l'insuffisance du vivier de recrutement (Baumard 2012a). Les créations de postes constituent la seule mesure qui recueille une majorité d'opinions favorables, puisque 57% de nos enquêtés estiment que c'est une bonne idée. Si les répondants sont conscients que l'essentiel des créations concerne le primaire, certains se félicitent néanmoins de la création de postes de personnels chargés de missions proprement éducatives. Ainsi, Paul, affecté dans un collège « difficile » de l'académie de Créteil, est très satisfait de l'arrivée dans son établissement d'un APS (assistant de prévention et de sécurité), « qui apporte le calme et la sérénité dans l'établissement »[331]. Caroline se félicite que, dans son établissement, un AVS (auxiliaire de vie scolaire), qui est sur un contrat court, soit sur le point d'obtenir « un poste définitif » pour suivre l'élève de cinquième dont il est responsable jusqu'à la fin du collège. Mais bien que la mesure soit considérée comme « une bonne idée », l'expérience des créations de postes au niveau de l'établissement n'est pas toujours jugée convaincante, comme c'est le cas pour François. Son collège a recruté 10 EAP (emplois avenir professeur)[332] dont l'une a démissionné et d'autres ne viennent pas. François est le tuteur de l'un des individus concernés, qui « ne vient jamais » et « prend son boulot pour une bourse d'études ». François estime que seule la moitié est satisfaite de sa condition et fait son travail correctement. Certains de nos enquêtés envisagent par ailleurs le problème sous l'angle du vivier de recrutement. Clara explique que, dans un contexte de crise de recrutement, augmenter les postes est une mesure absurde qui peut en outre dévaluer les concours. Océane ne voit pas où le gouvernement va pouvoir trouver des professeurs de mathématiques, une matière particulièrement touchée par les difficultés de recrutement. Olivier, qui concède qu'une

[331] Les poste d'APS sont créés à la rentrée 2012 pour « augmenter le nombre des adultes présents dans les établissements scolaires les plus exposés aux phénomènes de violence et dont le climat nécessite d'être particulièrement amélioré ». Les personnels concernés « participent à l'action éducative, en complémentarité avec les autres personnels et, selon les situations, avec les équipes mobiles de sécurité » (BOEN 2012b).
[332] Créés en janvier 2013, les Emplois avenir professeur sont recrutés parmi les étudiants boursiers inscrits en deuxième ou troisième année de Licence ou en première année de Master. « En appui des enseignants, ils peuvent participer aux séquences d'enseignement, aux actions de soutien scolaire ainsi qu'à toute activité de nature éducative organisée au sein de l'établissement ou de l'école » (JORF 2013a). La création des EAP participe à la fois d'une volonté d'élargir le vivier de recrutement des enseignants du second degré et de faciliter l'entrée dans l'enseignement des jeunes issus de milieux défavorisés (Jarraud 2013a).

augmentation du ratio professeurs-élèves faciliterait le travail en classe, se méfie néanmoins lui aussi de l'effet de dévaluation des concours qui découlerait d'une trop forte augmentation des postes. Romane est la seule à poser la question d'un point de vue budgétaire. Elle préférerait que l'argent dépensé pour créer de nouveaux postes serve plutôt à augmenter son salaire, car elle est convaincue que le budget public ne permet pas à la fois d'augmenter le nombre d'enseignants et de mieux les rémunérer.

Si nos entretiens dégagent l'impression d'une méfiance chez certains enquêtés, qui refusent de se laisser berner par des annonces qui leur semblent avant tout politiques, ce qui est intéressant néanmoins, c'est de constater que cette méfiance repose sur des niveaux d'information et d'analyse politique qui varient en fonction du degré et du type de politisation des individus. Sans justifier sa réponse, Mélanie (professeure certifiée de physique-chimie, sans préférence politique, indifférente aux syndicats) estime que « ce n'est pas assez ». Chez Arno (professeur certifié de SVT, non-syndiqué, indifférent aux syndicats, proche du Centre), c'est une méfiance de principe contre ce qui relève du monde de la politique : « Dans l'absolu, c'est une bonne idée. Dans la réalisation, j'attends de voir, parce que entre le papier et… Entre la théorie et la pratique, il y a souvent un gouffre ! ». Chez d'autres répondants, comme Olga (sans préférence politique, non syndiquée) ou Julie (proche de la gauche écologiste, syndiquée à Sud-éducation), les annonces contredisent la réalité vécue du travail. Olga dénonce la suppression de 65 heures-postes dans son établissement pour l'année suivante. Julie, de son côté, dénonce dans son établissement, une augmentation des heures supplémentaires parallèlement à la suppression d'un demi-poste qui condamne un des enseignants à un complément de service. Chloé (syndiquée chez Sud-éducation, proche de l'extrême gauche) propose une interprétation tout à la fois informée et générale. Tout en insistant sur le fait qu'elle attendait peu du mandat socialiste, elle estime que « ça a été vendu de façon assez mensongère » car les annonces chiffrées ne distinguaient pas les postes d'enseignement et ceux qui relevaient d'autres missions. Elle dénonce une certaine « langue de bois » qui consiste à escamoter le fait que ces créations de postes viennent à peine compenser les non-remplacements des départs à la retraite du mandat précédent.

3.3 Un socle commun dénoncé comme techniquement non viable

En demandant à nos répondants leur opinion sur la redéfinition du socle commun (mesure clé n°12 du projet de Refondation de l'école), nous pensions orienter leur réflexion vers la définition de leur métier, voire la fonction sociale et politique de l'école. En effet, la mise en place en 2005 du socle commun vient remettre doublement en question l'identité traditionnelle de l'enseignement du second degré, par l'accent porté sur la transversalité au détriment des disciplines et par l'identification d'un ensemble d'items standards dont la validation impliquait l'acquisition d'un bagage scolaire commun, ce que les détracteurs de l'évaluation par compétences identifient comme une conséquence de l'internationalisation des politiques publiques d'éducation et de l'assujettissement de l'école aux exigences de l'économie (voir Encadré V-4). Néanmoins, les réponses obtenues n'ont que rarement pris ces deux directions. Notons d'abord que trois répondants sur 10 n'ont pas d'opinion (15%) ou se déclarent insuffisamment informés (15%) sur la question. Seulement 7% des répondants estiment que c'est une mauvaise idée, mais si 30% considèrent que c'est une bonne idée, 33% ne sont en revanche pas convaincus par la mise en œuvre.

En entretien, les enquêtés évoquent principalement les aspects liés à la validation des items du Livret personnel, perçu comme une « usine à gaz » et comme quelque chose d'« artificiel ». Candice déclare ne rien y comprendre, car dans son établissement, on ne lui a jamais demandé de valider les items du livret. Bruno, qui a reçu une formation l'année 3 de l'enquête[333], trouve que « c'est pas mal », mais que « c'est beaucoup de travail », car il faut construire sa progression de séances en fonction de l'évaluation progressive de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas encore. Il indique qu'aucun des professeurs de mathématiques de son établissement ne pratique cette forme d'évaluation et que lui-même n'a aucune intention de la mettre en place pour l'instant : « Si je le fais, ce sera l'année prochaine ». Océane, elle aussi professeure certifiée de mathématiques, indique que, dans son collège, les enseignants de sa discipline ont mis en place une grille de compétences locale, adaptée à leur matière, et qui a été approuvée par l'inspecteur pédagogique à l'occasion de l'un de ses passages. Elle insiste sur le fait que l'ensemble des professeurs de mathématiques sont impliqués dans cette démarche. En

[333] Après le passage de l'inspecteur de mathématiques dans son collège, l'inspection a organisé une formation d'une journée et demie dans l'établissement pour l'ensemble des professeurs de mathématiques du bassin. Il s'agissait, d'après Bruno, l'évaluation par compétences étant « en ce moment le leitmotiv », de mettre les enseignants « à la mode ».

revanche, elle affirme que ce n'est pas le cas dans toutes les matières et cite une enseignante de lettres qui « dit tout le temps qu'il faudrait qu'elle s'y mette mais […] n'arrive pas à s'y mettre ». De son côté, lorsqu'elle corrige ses copies, Océane indique aux élèves, dans une petite grille qu'elle place à côté de la note, les compétences qu'ils ont validées (petit point vert) ou qui restent à acquérir (petit point rouge). Lorsqu'elle complète les livrets, elle s'appuie sur ses relevés progressifs de compétences pour valider ou non tel ou tel item en fonction des performances de l'élève tout au long de l'année.

Océane est, parmi les enquêtés rencontrés en entretien, celle qui donne la description la plus poussée d'une pratique de l'évaluation par compétences. Rares sont nos enquêtés qui indiquent en entretien qu'ils conçoivent leur cours, pratiquent l'évaluation et tiennent leur carnet de notes de manière à entrer dans le cadre d'une évaluation par compétences. Candice (professeure certifiée de lettres modernes) précise aux élèves, en prévision du contrôle à venir, ce qu'ils doivent « être capables de faire » et conçoit sa progression de cours en fonction des compétences à faire acquérir. Mais elle ne pratique pas une évaluation compétence par compétence. Rares également sont ceux qui appliquent les instructions à la lettre, même si l'évaluation par compétences a pu faire l'objet de sessions de formation pendant l'année de stage. Romane (professeure certifiée d'histoire-géographie) indique par exemple que très peu des enseignants de son collège valident les items et qu'un collègue qui l'a vue le faire en salle des profs l'a dissuadée de continuer en raison du caractère chronophage de la pratique, qu'il a lui-même abandonnée au bout d'une année. D'autres indiquent des stratégies collectives, dans leur établissement, de validation du socle, qui contournent les aspects les plus chronophages tout en évitant de mettre les élèves en difficulté. Bruno explique que, dans son collège, les enseignants s'appuient sur les notes pour valider ou non les items de compétences et que la cheffe d'établissement, de son côté, valide tout le monde (François, professeur d'histoire-géographie, fait état de la même pratique dans son collège). Alexia (professeure d'espagnol) indique que dans son établissement, les enseignants ont reçu la consigne de valider tous les items et d'accorder, en langue, le niveau minimal nécessaire (le niveau A2) pour que les élèves puissent passer le brevet. Dans d'autres établissements, la validation des items du livret est confiée aux professeurs principaux et n'est abordée par l'ensemble des enseignants de la classe que pour les cas d'élèves qui posent problème. Julie affirme clairement que dans son établissement, le choix de la direction de procéder elle-même à la validation des items du livret est lié au refus des enseignants de le faire.

Dans tous les cas, ce qui domine, c'est une série de bricolages destinés à faire tenir ensemble les obligations réglementaires, une culture professionnelle dans laquelle l'évaluation par compétences n'est ni généralisée ni appropriée par les individus et des questions purement pratiques de gestion des flux d'élèves. Peu de répondants renvoient la question à des enjeux socio-politiques et quand c'est le cas, des arguments très proches peuvent invalider ou au contraire légitimer l'évaluation par compétences. D'un point de vue purement pédagogique, certains répondants soulignent leur adhésion à l'idée d'évaluer des compétences parce qu'ils y voient une mise à distance du verdict de la note et un indicateur de progression des apprentissages (Arno, certifié de SVT, proche du centre, non-syndiqué, indifférent aux syndicats) ou parce qu'elles permettent de décomposer les contenus scolaires en items différenciés dont l'efficacité pratique (ce à quoi « ils servent dans la vie de tous les jours ») est plus aisée à démontrer aux élèves (Chloé, certifiée de lettres modernes, proche de l'extrême gauche, syndiquée à Sud-éducation). Olga (sans opinion politique déclarée, non-syndiquée, indifférente aux syndicats), professeure certifiée d'éducation musicale, insiste sur le fait que certains apprentissages, comme celui du chant, ne sont pas chiffrables et nécessitent d'être décomposés (suivre le rythme, reproduire le modèle, être capable d'apprendre par cœur, savoir recommencer). Elle insiste également sur la diversité des talents personnels : « c'est pas parce qu'on est nul en maths qu'on est nul. On sait qu'on peut être excellent en foot, on peut être excellent en dessin, on peut être excellent en raisonnement autre ». D'autres rejettent précisément l'évaluation par compétences au nom de cette même insistance sur l'épanouissement de la personne considérée comme unique. Le découpage en items standardisés des éléments de progression leur apparaît comme une absurdité qui vient briser l'unité de la personne et qui fait fi de la temporalité spécifique de ses apprentissages. Julie (professeur de lettres modernes spécialisée FLE, de sensibilité écologiste, syndiquée l'année 3 à Sud-éducation) illustre son propos en citant l'exemple de l'évaluation en maternelle avec des émoticônes qui, selon la performance de l'enfant, sourient ou non. Elle considère que c'est une violence faite à l'enfant, incapable de comprendre les émoticônes autrement que comme des manifestations affectives (« il est content », « il est en colère »). De la même manière, l'insistance des inspecteurs sur l'application des normes d'évaluation est présentée de manière ambiguë. Romane (certifiée d'histoire-géographie, adhérente à l'UMP, syndiquée au SNES) estime que, sans leur contrôle, la démarche d'évaluation par compétences, à laquelle elle-même adhère pour y avoir été formée l'année de stage, ne sera jamais appliquée. De son côté, Julie évoque des discussions qu'elle a pu avoir avec des professeurs des écoles qui se plaignaient de

la difficulté à conserver leur liberté d'évaluer en dehors des compétences et du regard des inspecteurs. Un seul enquêté fait une analyse politique qui relie l'évaluation par compétences au capitalisme néo-libéral et à l'idée d'un minimum culturel :

> « Moi, je suis un peu, je ne suis pas très en accord avec le socle commun par le principe même quoi. Je le trouve trop limité, diminué, trop pragmatique, trop adapté, à faire des consommateurs, tout ça quoi. Enfin je trouve que c'est trop bas comme niveau. C'est un niveau trop bas, tout simplement. Ce n'est pas assez. On doit leur demander plus. […] C'est vrai, je me disais que ça pouvait être bien pour certains élèves. Que ça pouvait constituer un phare, une balise à suivre, un niveau qui doit attester qu'ils ont au moins ce niveau minimum. Mais pour moi, ça devrait être adapté à des cas particuliers d'élèves en grande difficulté. […] Et puis c'est l'idée, ça me paraît sous-jacent, d'en faire des individus adaptés au monde moderne et néo-libéral […], adaptés au capitalisme, adaptés à la mondialisation, adaptés à la, à la, comment on dit, mince, à la polyvalence, et aussi au changement très rapide d'état, de société, de métier, de compétence, etc. Et des individus pas très cultivés aussi, enfin, pas assez cultivés » (Paul, adhérent au PCF, syndiqué à la CGT).

Encadré V-4. Le socle commun, une remise en question de la tradition de l'enseignement secondaire

La mise en place en 2005 par François Fillon du socle commun de connaissances et de compétences s'insère dans un débat ancien entre les tenants de l'école fondamentale (au sein de la FEN, les instituteurs du SNI, dominés par la tendance majoritaire, Unité, Indépendance et Démocratie) et ses opposants (au sein de la FEN, les professeurs du secondaire, syndiqués au SNES, où la tendance Unité et action devient dominante et le demeure, après l'éclatement de la FEN en 1992, à la FSU) (Claus 2018). Ce débat prend une place centrale dans les projets d'unification et de démocratisation du second degré, notamment lorsque la mise en place en 1975 du collège unique puis de la Loi d'orientation de 1989, pose la question du contenu et des formes d'une transmission par l'école d'une culture commune (Claus 2018; Lelièvre 2016). Outre l'opposition entre une culture pédagogique du premier et du second degré, la première tournée vers la polyvalence et la seconde sur la transmission de connaissances disciplinaires, l'idée d'une culture commune ou d'un « socle commun », expression qui apparaît au début des années 1990 (Lelièvre 2016), vient renverser la place traditionnelle des disciplines dans la transmission : centrales au départ, celles-ci ne sont plus que les cadres dans lesquels s'effectue l'acquisition de compétences fixées préalablement comme objectif de validation de la scolarité obligatoire (Lelièvre 2016).

La Loi d'orientation de 2005, en dépit de l'opposition du SNES et du SNESup, tente ce compromis (Claus 2018) en mettant en place un « socle commun de connaissances et de compétences » et dispose que « la scolarité obligatoire doit au moins garantir à chaque élève les moyens nécessaires à l'acquisition d'un socle commun constitué d'un ensemble de connaissances et de compétences qu'il est indispensable de maîtriser pour accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société ». En 2008 est mis en place le livret personnel de compétences (LPC), censé être l'outil de validation d'un socle à trois paliers (fin CE1, fin CM2 et fin de collège). Tout en s'adossant à une logique de compétences, la validation du livret est associée à l'obtention du brevet des collèges (Claus 2018).

En 2013, Vincent Peillon modifie l'intitulé qui devient « socle commun de compétences, de connaissances et de culture », ce terme rétablissant une dimension escamotée dans la loi de 2005 : celle d'une culture commune, qui dépasse le simple inventaire des items à maîtriser (Lelièvre 2016). La loi Peillon, confie au Conseil supérieur des programmes, créé à cette intention, une redéfinition des contenus et des programmes, effective entre mai 2015 et fin novembre 2016, tout en mettant en place un nouveau découpage des cycles et des structures de concertation entre les professeurs de l'école élémentaire et ceux du collège (le cycle 3 réunit désormais les deux dernières années de l'école élémentaire et la première année de collège).

Outre la question fondamentale de l'identité du métier d'enseignant du second degré, le socle commun pose une question politique et sociale : celle de l'articulation entre l'école et le monde économique. L'introduction à l'école de l'évaluation par compétences, qui correspond à des mécanismes d'internationalisation des politiques publiques d'éducation, notamment sous l'impulsion de l'Union européenne et de l'OCDE, permettrait un alignement des contenus, des

modes de transmission et d'évaluation scolaires sur les nécessités du marché du travail dans une économie de la connaissance. Ces dynamiques sont dénoncées comme risquant d'accroître la polarisation des emplois entre ceux qui nécessitent des compétences de haut niveau et ceux qui nécessitent des compétences moyennes ou faibles (Beckers, Hirtt, et Laveault 2014) et d'induire une normalisation et un contrôle accru de l'école par les pouvoirs publics (Laval et al. 2011).

3.4 Enseigner la morale à l'école, « pourquoi pas, si les parents ne tiennent pas leur rôle »

L'introduction dans les premier et second degrés d'un enseignement moral et civique correspond à la quatorzième mesure clé du projet de refondation de l'école. Créé par la Loi d'Orientation du 8 juillet 2013, cet enseignement est prévu pour être mis en place en 2015 (Jarraud 2013b).

Comme pour le socle commun, c'est en rapport avec un enjeu d'identité professionnelle que nous avons interrogé nos enquêtés sur ce projet, qui renvoie à des débats politico-philosophiques dont le principal a trait à la place de l'école dans la formation morale des individus. La réintroduction par Xavier Darcos en 2008 d'une instruction morale et civique en primaire avait en effet pu être interprétée comme une retour vers l'individualisme conformiste de l'école de la Troisième république (Jarraud 2008). La disparition, à la fin des années 1960 et dans les années 1970 de l'instruction civique dans les enseignements primaire et secondaire avait accompagné la remise en question des formes traditionnelles d'autorité et de conformisme social et c'est l'éducation civique seule qui était revenue dans les années 1980 (Bergougnioux 2006; Kahn 2015). La morale, dans une société attachée à l'autonomie de l'individu et au multiculturalisme, est en effet désormais perçue comme une forme de violence faite par l'Etat à la famille. Ce n'est cependant pas cette conception qui sous-tend le projet de 2013, qui souhaite mettre en place un « enseignement laïque de la morale » destiné à promouvoir une « culture morale » à partir de pratiques pédagogiques bien différentes de la traditionnelle leçon et de l'inculcation de préceptes (Kahn 2015). Encore à l'état de projet en 2013, la mesure séduit peu nos enquêtés : 19% estiment que c'est une mauvaise idée, 34% ne sont pas convaincus par la mise en œuvre et beaucoup (19% n'ont pas d'opinion ou ne savent pas de quoi il s'agit) ne voient pas tout à fait ce à quoi cet enseignement correspondra concrètement dans la pratique. C'est le cas d'Océane, qui s'exclame : « Morale et civique ? Faudrait qu'ils m'expliquent la différence avec l'éducation civique ! ».

Néanmoins, dans les entretiens, l'idée que l'école puisse être un lieu de transmission de règles morales ne choque pas, les critiques ayant tendance à se centrer sur la mise en œuvre. Certains, présentant pourtant des sensibilités politiques opposées, estiment que c'est une bonne chose que l'école puisse « apporter aux élèves des repères moraux qu'ils n'ont pas forcément dans leur famille ». Ainsi, Paul (certifié de lettres modernes, proche de l'extrême gauche) « pense que des familles sont réellement en grande perte de repères éthiques ou moraux et que l'école doit, doit ou peut, aider les personnes qui sont en difficulté sur ce plan-là, à peu près autant que les familles qui n'ont pas beaucoup de culture chez eux ou pas beaucoup d'argent, qu'on peut les aider avec des allocations, etc. Ce n'est pas le rôle fondamental et premier de l'école, mais c'est son rôle quand même ». Caroline (professeure certifiée d'anglais, proche de la droite) estime que « c'est une bonne idée [même si] le problème c'est qu'à la base, c'est les parents qui devraient faire ça, en fait. […] Pourquoi pas, si les parents ne tiennent pas leur rôle… ».

La différence est claire, pour les répondants qui s'estiment suffisamment informés pour avoir une opinion, avec l'éducation civique, qu'ils distinguent clairement des « idées morales » (Caroline). Comme eux, Nathalie (professeure d'EPS, proche de la gauche), Sandrine (professeure documentaliste, proche de la gauche) ou Olga (professeure d'éducation musicale, sans préférence politique) se félicitent de voir l'école transmettre des valeurs universelles, que Nathalie appelle un peu maladroitement « les valeurs françaises ». Néanmoins, certains ne voient pas l'intérêt d'ajouter une nouvelle matière, soit parce que c'est précisément le rôle de l'école (et non d'une matière en particulier) de « former des citoyens et des sujets libres et autonomes » (comme l'affirme Candice) soit parce que cet enseignement vient prendre sur des temps qui pourraient être consacrés à ce qu'on pourrait appeler les fondamentaux. Olivier (proche de la gauche) cite ainsi le français et le fait que les « les élèves, ils sont en seconde, ils savent pas écrire deux phrases de suite ! ». D'autant plus que la morale, « c'est pas quelque chose qui s'apprend, […] comme la tolérance […]. La tolérance, ça s'apprend dans toutes les matières et à tous les moments de la journée, chez soi comme à l'école ». Ce professeur d'EPS, enseigne en effet une matière qui accorde une importance particulière à l'apprentissage des règles de la vie en groupe, notamment à partir du jeu sportif. S'il admet que certains parents ne « font pas leur travail d'éducation », il ne voit pas ce que l'école pourrait encore faire de plus dans ce domaine ». Chloé, qui n'a pas encore d'idée concrète de la mise en œuvre du projet, a une opinion ambivalente. Elle voit ce que cet enseignement pourrait apporter en termes

d'éducation mais craint la connotation religieuse du terme « morale » qui, d'après elle, n'a pas sa place à l'école. Romane, qui insiste également sur l'importance de la laïcité, ne voit pas d'inconvénient à la mise en place d'un tel enseignement, mais déplore qu'il n'y ait aucune matière qui vienne apporter aux élèves des connaissances très pratiques, une sorte de kit de survie dans le monde adulte qu'elle appelle de ses vœux et qui n'est pas sans rappeler les contenus de l'enseignement moral des programmes de 1882 : lire un bulletin de paie ou faire un budget.

D'autres rejettent plus franchement la mesure, comme Julie, qui trouve « immoral » de vouloir lui faire faire la morale à ses élèves roms, eux-mêmes abandonnés à leur situation socio-économique difficile voire pourchassés quand ils n'ont pas de papiers. Faustine (professeure agrégées de SES, proche du Centre) craint que l'EMC ne se transforme en « morale officielle ». Bruno, qui « n'aime pas voir apparaître le mot de « morale » dans le projet », pense que « c'est pour des visées électorales [pour attirer les électeurs de droite] ». Mélanie (professeure certifiée de physique-chimie) et son compagnon (ouvrier en travaux publics) qui assiste à l'entretien semblent peu convaincus et rapportent l'EMC à ce qu'ils ont entendu à la télévision sur les cours d'éducation sexuelle en maternelle, qui arrivent, selon eux, « un peu tôt ».

3.5 Réformer les temps scolaires. Oui, mais pas comme ça

La réforme des rythmes scolaires (mesure clé n° 7 du projet de Refondation de l'école) vient modifier la répartition du temps hebdomadaire dans l'enseignement primaire (JORF 2013b), en mettant en place la semaine de quatre jours et demi, le temps scolaire gagné le mercredi matin étant remplacé, les autres jours, par des temps d'activités périscolaires à la charge des municipalités. Cette réforme soulève un important mouvement d'opposition de la part des enseignants du premier degré (Battaglia 2013; Le Monde et AFP 2013b). Plus de 60% de nos enquêtés condamnent la réforme, 20% estimant que c'est une mauvaise idée et 44% n'étant pas convaincus par la mise en œuvre.

La réforme concerne peu nos enquêtés, que ce soit professionnellement (elle concerne les professeurs des écoles) ou personnellement (très peu ont des enfants). Cependant, ils expriment en entretien des opinions assez tranchées, à l'exemple de Romane qui répond, à l'évocation de la réforme : « Oui. Alors là ! J'ai une opinion, oui ! ». Certains sont en contact avec la question

parce que leurs enfants sont scolarisés dans un école maternelle ou élémentaire (c'est le cas d'Arthur et de Julie), parce que le monde de l'animation leur est familier (comme Arno, qui y a travaillé ou Chloé, dont la sœur et le père y travaillent), parce qu'ils connaissent des professeurs des écoles (c'est le cas de Nathalie, professeure d'EPS, dont d'anciens camarades d'études de la filière STAPS ont choisi l'enseignement du premier degré), ou parce qu'ils en entendent parler par leurs collègues parents (c'est le cas de Candice, qui indique que les parents qu'elle connaît trouvent leurs enfants plus fatigués et regrettent la qualité médiocre des activités proposés sur les temps périscolaires). L'évolution de l'opinion d'Alexia (célibataire sans enfants) sur la question est de ce point de vue intéressante. L'année 2, elle semble peu au courant des conséquences concrètes de la réforme. L'année 3, en revanche, elle est « contre » et justifie ainsi son opinion : « Moi, je suis pas mère, j'ai de la chance. Mais les collègues qui m'en parlent, ils sont pas du tout d'accord, parce qu'ils voient pas comment chercher leurs enfants à 15 heures. Et puis ce serait qu'une demi-journée en activité et ils voient pas le but ». Les autres enquêtés qui expriment une opinion en entretien précisent souvent qu'ils ont « entendu dire que » (Arthur, par ailleurs papa de deux enfants scolarisés en maternelle et en élémentaire, cite une émission sur France Inter) ou « lu que ». Ils relient souvent la réforme des rythmes scolaires à des projets plus larges de révision du calendrier scolaire qu'ils ne condamnent pas en soi, mais regrettent, dans la nouvelle organisation de la semaine, une mise en œuvre dans la précipitation, qui risque d'entraîner d'importantes inégalités entre les municipalités, mais aussi entre les enfants. C'est le cas de Paul, Romane et Caroline, qui craignent que les collectivités territoriales n'aient pas toutes les mêmes moyens pour la mise en œuvre des ateliers et de Clara, qui déplore un usage de la réforme qui risque de dépendre de la situation professionnelle des parents :

> « Clara : Je pense que la réflexion sur les rythmes scolaires est nécessaire même si je suis pas d'accord avec tout ce qu'ils sont en train de faire. Il s'agit d'enlever une heure par soir aux enfants et de leur mettre le mercredi matin. Le problème c'est que 90% des élèves vont aller à l'étude parce que la plupart de leurs parents ne vont pas être disponibles pour les récupérer, donc ça va effectivement faire du bien aux élèves favorisés ou défavorisés, peu importe, parce que certains parents sont au chômage, mais les favorisés en termes de présence des parents qui vont pouvoir rentrer chez eux. Mais tous les enfants dont les parents travaillent, n'ont personne pour venir les chercher, vont rester à l'étude jusqu'à 18 heures quand vous êtes cadre. Donc on leur supprime une heure de cours, on leur rajoute des études et ils reviennent le mercredi. Donc ça sert à rien, mais à rien ! ».

Chloé attribue les incohérences de la réforme à une précipitation liée à des objectifs de communication politique qui mènent le ministre à « se mettre à dos tous les enseignants du

primaire plus tous les gens qui travaillent dans l'animation, ce qui n'est quand même pas rien ! Pourquoi ? Parce que tous simplement, si les idées ne sont pas mauvaises, elles sont mises en place sans concertation avec la base ». Elle dénonce un risque de précarisation des conditions de travail des animateurs, qui se trouveront appelés à travailler deux-trois heures par jour, une augmentation des recours aux vacations et, pour les enfants, une coupure inutile de la journée puisque leurs parents ne pourront pas venir les chercher et une perte des repères temporels, en particulier en maternelle, liée à la trop grande diversité dans l'organisation quotidienne de l'emploi du temps et à la multiplication des intervenants. Les enquêtés se réfèrent également à des modèles étrangers (qu'ils situent principalement en Europe du Nord) comme Chloé, Olga, Mélanie ou François, qui évoquent une partition entre des matinées consacrées aux activités scolaires et des après-midi laissées aux activités culturelles et sportives. On trouve le même type de critique de la part d'Arno, qui s'inquiète de la perte du mercredi matin, cette journée étant avant la réforme celle où les animateurs étaient le plus sollicités et trouve « aberrant » de retirer aux enfants leur pause scolaire de milieu de semaine. Arthur, qui estime que la nouvelle organisation de la semaine complique la vie de famille, ne voit pas l'intérêt de perdre du temps scolaire alors que les programmes sont déjà difficiles à terminer, sauf à le remplacer par des dispositifs d'aide éducative pour les enfants les plus en difficulté.

Certains répondants abordent la question d'un point de vue professionnel. C'est le cas de Romane, qui estime que la confrontation, au sein d'un même espace scolaire, y compris potentiellement les salles de classe, à des pratiques d'encadrement non scolaires (celles des animateurs) risque d'induire des confusions chez les élèves. Cette enseignante est très attachée à la discipline. Elle attribue au manque de formation des animateurs leur incapacité à transmettre ce qu'on pourrait appeler la forme scolaire, sans jamais envisager que leur rapport à ce qu'elle considère comme des évidences puisse découler de conceptions éducatives différentes des siennes. Pour elle, le risque est un accroissement des inégalités entre les élèves les plus à l'aise scolairement, qui sont aussi les plus favorisés d'un point de vie socio-économique, et les autres :

> « J'ai lu des articles sur certains intervenants qui, par exemple dans des écoles parisiennes, vont utiliser les locaux et classes des enseignants, mais ne vont pas donner aux élèves les mêmes règles que l'enseignant. Donc, par exemple, il y avait certains éducateurs, puisqu'apparemment ce sont des éducateurs ou des animateurs, qui acceptent que les élèves montent sur les tables ou qu'ils mâchent du chewing-gum, enfin, voyez, des choses que

> l'enseignant, lui, va refuser. C'est vrai que ça me fait souci, parce qu'on a du mal à faire comprendre aux élèves qu'il y a un cadre et qu'il faut le respecter, alors c'est vrai que s'il y a des gens qui ne sont pas forcément autant formés que les enseignants qui arrivent et qui sont plus cool sur certaines règles parce qu'ils ne sont pas dans le contexte scolaire et qu'ils voient pas qu'une règle ça peut être important, enfin par exemple, les chewing-gum, moi je trouve que c'est insupportable ! Moi, quand je vois des élèves qui mâchouillent devant moi, je sais pas, j'ai l'impression que ce que je leur raconte, ils en ont rien à faire, ou le simple fait de voir des gamins en blouson qui refusent de quitter leur veste, ça donne l'impression que les gamins, ils ont qu'une seule envie, c'est de se lever et de partir. Donc voilà, je pense en fait que c'est une bonne idée, c'est une bonne réforme, mais elle est appliquée trop vite, sans réflexion, comme souvent dans l'éducation nationale et ceux qui vont trinquer, c'est pas les gamins les plus riches et les plus favorisés, mais comme d'habitude, c'est ceux qui ont des difficultés qui vont trinquer ».

Nathalie aussi envisage la question sous un angle professionnel. Elle s'inquiète des problèmes de partage des infrastructures sportives le mercredi matin entre les établissements du premier et du second degré d'une même commune. Elle a assisté à des réunions liées à la mise en place de la réforme dans sa commune d'exercice et a pu constater que c'était le « bazar total ». Seule Sandrine, en revanche, pose la question de la rémunération de la journée supplémentaire de travail pour les professeurs des écoles[334]. Enfin si beaucoup de répondants prennent en compte la question du rythme biologique des enfants[335], une seule, Léa, qui a consacré son mémoire de Master en section STAPS à cette question, s'appuie spécifiquement sur des arguments de type chrono-biologique pour critiquer l'organisation des temps scolaires tous niveaux (primaire et secondaire) et toutes échelles temporelles (journée, semaine, année) confondus :

> « En fait, mon M2, je l'ai fait sur la réforme des rythmes scolaires. Ce qui est le plus adapté pour les élèves, c'est d'avoir sept semaines de cours, deux semaines de vacances, sept semaines de cours, deux semaines. Le problème, c'est que sur cette réforme-là, ils rajoutent un peu avant, ils rajoutent un peu après, mais les vacances sont pas déplacées. Et en fait, il faudrait modifier tout le calendrier pour que ce soit profitable aux élèves. Parce qu'avoir 10 semaines de cours entre avril et juillet, ben les élèves, on les perd les trois dernières semaines et c'est pas de la compétence de l'enseignant. C'est pas de la compétence de l'élève. C'est juste qu'au bout d'un moment, il y a une fatigue, parce que c'est des enfants

[334] Et à l'inverse, seul Mathias (professeur certifié d'Espagnol, non syndiqué, indifférent aux syndicats, proche de la gauche) adopte un point de vue qu'on pourrait qualifier d'anti-corporatif, en dénonçant la mobilisation des professeurs des écoles contre la réforme. Selon lui, leur principale motivation est de ne pas travailler une demi-journée supplémentaire.

[335] Océane, par exemple, se déclare favorable à la réforme : « On ne peut pas demander à un élève de six ans d'être concentré de six heures le matin à 17 heures le soir. Donc le fait d'étaler sur la semaine pour alléger, je trouve ça bien, mais ça été mis en œuvre encore une fois à la va vite ». Elle déplore néanmoins que le soutien scolaire du soir pour les élèves en difficulté et d'autres activités promises n'aient pas été mis en place.

> et qu'ils sont dans ce rythme-là et c'est compliqué. C'est pareil. Pour les horaires de cours, jamais on retire les cours de huit heures à neuf heures alors que pour des adolescents, c'est quelque chose qui est contre leur rythme biologique de ce moment-là. Les études le montrent depuis 20 ans, 30 ans. Mais par contre, pour un adulte, être là à huit heures, c'est beaucoup plus simple. On reste sur le modèle qui est le plus confortable pour l'adulte ».

3.6 Un calendrier scolaire qui apparaît comme confus

Le passage au ministère de l'Education nationale de Vincent Peillon est marqué, comme nous l'avons vu plus haut, par des projets portant sur la question des temps scolaires. Ceux-ci dépassent la réforme des rythmes scolaires dans le primaire et touchent également au travail des enseignants du second degré. En effet, l'année 2013-2014 (année 3 de l'enquête) voit passer deux mesures, particulièrement impopulaires auprès de nos répondants, qui concernent le temps de travail des élèves, mais aussi des enseignants. La première est la décision du ministre de faire rattraper aux enseignants une journée de travail en 2013-2014. La seconde concerne le projet de calendrier pour les années scolaires 2014-2015 à 2016-2017, qui prévoit une pré-rentrée des enseignants au mois d'août[336].

Le lundi 2 septembre ayant été défini comme journée de pré-rentrée (une journée pendant laquelle l'ensemble des personnels des établissements scolaires préparent la rentrée effective des élèves), il manque une journée aux 36 semaines légales de cours. De manière à combler ce manque, Vincent Peillon demande aux enseignants de travailler deux mercredis après-midi. Le calendrier scolaire officiel publié par le Ministère précise les dates[337] et les demi-journées (matin ou après-midi) concernées[338]. Cette décision vient après celle, l'année précédente, de faire rattraper aux élèves et aux enseignants l'allongement de deux jours des vacances de la Toussaint, qui durent désormais deux semaines[339]. Les deux décisions n'ont toutefois pas la

[336] Les pré-rentrées sont programmées pour les vendredi 29 août 2014, 28 août 2015 et le mercredi 31 août 2016.
[337] Il s'agit des mercredis13 novembre 2013 et 11 juin 2014.
[338] Le document officiel (JORF 2012b), précise : « En 2013-2014, il est prévu de rattraper la journée du lundi 2 septembre 2013, non scolarisé pour les élèves, afin de respecter les 36 semaines légales de cours. Conformément à l'arrêté du 28 novembre 2012, ce rattrapage est prévu pendant des semaines comportant seulement quatre jours de cours : une journée est rattrapée au mois de novembre et/ou au mois de juin. Pour les élèves qui ont cours le mercredi matin : le mercredi 13 novembre 2013 après-midi et le mercredi 11 juin 2014 après-midi. Pour les élèves qui n'ont pas cours le mercredi matin : soit le mercredi 13 novembre 2013 toute la journée ; soit le mercredi 11 juin 2014 toute la journée. Le choix de cette date est arrêté par le recteur d'académie. La sortie est prévue le samedi 5 juillet 2014 après la classe, permettant de conserver une semaine complète de classe en fin d'année ».
[339] Le document officiel (JORF 2012a) indique pour l'année 2012-2013 : « Une journée de cours à déterminer localement. Cours : - soit le mercredi 3 avril, soit le mercredi 22 mai - soit mercredi 3 avril après-midi et mercredi 22 mai après-midi ».

même portée symbolique parce que, cette fois-ci, il s'agit de rattraper une journée déjà travaillée. Les syndicats s'indignent et mobilisent les enseignants selon des modalités et des temporalités qui varient d'une organisation à l'autre (Doladille 2013; Jarraud 2013c). Début octobre, le SNES écrit au ministre pour relayer « l'exaspération exprimée par de nombreux collègues » (SNES-FSU 2013). Ce même mois, FO lance des pétitions au niveau départemental et publie au mois de novembre sur son site un communiqué qui dénonce fermement la mesure (FNEC-FP-FO 2013). Sud et le SNES déposent un préavis national de grève (Sud-éducation 2013; SNES-FSU 2013). Une intersyndicale se met en place et fait une déclaration au Ministre lors du Conseil supérieur de l'éducation le 19 décembre 2013 (Sud-éducation 2014), à l'issue d'une première demi-journée de rattrapage dont le bilan est décrit comme « accablant ». Les organisations s'indignent qu'on demande aux enseignants de rattraper des heures de travail déjà effectuées et demandent au Ministre de renoncer à la programmation des pré-rentrées au mois d'août des années suivantes. Le SNES dépose un préavis de grève pour la seconde demi-journée. Le SE-UNSA, qui ne s'associe pas à la mobilisation, dénonce de son côté une « maladresse » de communication de la part du Ministère. Il rappelle le débat dont le calendrier scolaire de l'année 2013-2014 a fait l'objet au Conseil supérieur de l'éducation et insiste sur le fait que, dans la pratique, il n'y a aucune différence entre la journée de rattrapage de l'année scolaire 2013-2014 et celle de l'année 2012-2013. Il demande néanmoins que le recours aux journées de rattrapage soit limité.

Le travail d'interprétation de la mesure et de mobilisation (ou non) des enseignants qui est accompli par les syndicats ne transparaît pas en tant que tel dans nos entretiens, mais le mécontentement est réel chez les enseignants, même si on retrouve chez nos répondants une confusion entre les rattrapages de l'année précédentes et ceux de l'année en cours. Une répondante confond même, en entretien, le rattrapage du 2 septembre et la journée de solidarité[340]. Les 75% des répondants qui expriment une opinion négative se partagent à égalité entre ceux qui estiment que c'est « une mauvaise idée » et ceux qui ne sont pas « convaincus par la mise en œuvre ».

[340] Dans beaucoup d'entretiens, une partie de la discussion sur la question du rattrapage du 2 septembre 2013 est consacrée à expliciter le sens de cette mesure (assurer aux élèves leurs 36 semaines réglementaires de cours) et à lever les confusions (compensation des demi-journées perdues en raison de l'allongement des vacances de la Toussaint ou rattrapage de la journée de pré-rentrée).

Ce mécontentement ne débouche cependant pas, d'après le matériau recueilli dans les entretiens, sur des refus de travailler, que ce soit au niveau collectif ou individuel. Ce qui prédomine est plutôt une forme de sidération, une impression d'absurdité. Arthur qualifie la mesure de « complètement farfelue », Nathalie parle de « gros bazar » et Arno de « grand n'importe quoi ». Les situations sont néanmoins variables d'un établissement à l'autre. La plupart de nos répondants indiquent, en entretien, l'organisation de demi-journées consacrées, non à des rattrapages de cours, mais à des réunions. Certains collèges décident même de consacrer la deuxième demi-journée à l'épreuve d'histoire des arts, qui s'est ajoutée en 2011 aux épreuves du brevet (BOEN 2008). Dans certains établissements, les modalités d'organisation ont été décidées par le chef d'établissement[341]. Elles semblent avoir plus rarement fait l'objet d'une concertation avec les enseignants (c'est le cas dans le collège d'Alexia, où, dès l'année précédente, les enseignants ont été réunis pour discuter du rattrapage des deux journées de prolongation des vacances de la Toussaint). Aurélien est le seul à indiquer que, dans son collège, la cheffe d'établissement a décidé que l'ensemble des réunions de l'année scolaire équivalait à une journée de travail et a décidé de dispenser les enseignants du rattrapage. Ceux qui indiquent au moins une demi-journée de cours déplorent son inefficacité : les élèves sont fatigués et agités, ils ont pris les heures de cours en plus comme « une punition », des enseignants non concernés (parce qu'ils ne font normalement pas cours le jour rattrapé ou parce qu'ils sont à temps partiel) ont dû travailler en plus. Certains enseignants, comme Olivier et Océane, manifestent leur satisfaction d'avoir pu rattraper leur retard dans le programme. De son côté, Faustine ne voit rien d'anormal à ce qu'on lui fasse rattraper le lundi de la pré-rentrée, et « si ça peut améliorer la communication avec les familles, on n'est pas à une journée près ! ».

Deux motifs d'indignation semblent néanmoins faire l'objet d'une relative unanimité. Le premier concerne le fait que les rattrapages de cours aient été remplacés par des réunions alors que l'objectif premier était d'offrir aux élèves leurs 36 semaines de cours. Le second porte sur le principe même de demander aux enseignants de travailler sans rémunération pour rattraper ce qui représente pour eux une véritable journée de travail. En entretien, Olga parle ainsi de « la journée entière » passée à « la préparation de la rentrée », des « questions importantes [qui y ont été] traitées » et des « piles de documents » avec lesquels elle est rentrée le soir. Ces deux motifs d'indignation combinés donnent lieu à une impression de dévalorisation du métier

[341] Léa mentionne, dans son établissement, une discussion entre les enseignants, qui jugeaient que le rattrapage alourdissait inutilement la semaine des élèves, et le chef d'établissement, qui est resté « inflexible ».

enseignant aux yeux des parents : la mesure aurait principalement pour fonction de persuader le public que les enseignants méritent bien leur salaire, ce qui revient, de la part du Ministre, à endosser les stéréotypes dont ces derniers sont régulièrement victimes (*cf. supra*, Chapitre II-3). Les propos de Candice expriment assez bien cette impression combinée d'absurdité administrative et de mépris :

> « Alors les parents qui râlent parce qu'on travaille pas assez, qu'on fasse ces heures de cours pour leurs enfants, c'est pas leur souci. Eux, ce qu'ils veulent, c'est nous voir faire ces deux demi-journées. Parce que, techniquement, c'est extrêmement compliqué de les faire rattraper, parce que le mercredi après-midi on n'a pas cours, alors il faudrait créer ces emplois du temps et y en a finalement qui travaillent pas tel jour, donc c'est forcément aléatoire, c'est des injustices. […] Plein de gens ont râlé que c'était absurde, que si on nous demandait de rattraper quelque chose, il faudrait rattraper des cours ».

Néanmoins, le niveau de mobilisation reste relativement faible et semble se limiter, dans la plupart des cas, à des discours critiques. La remarque de Léa à propos de son établissement traduit assez bien les propos de nombreux répondants : « On a râlé en salle des profs, mais après, rien »[342]. Il y a bien des comportements de résistance, individuelle ou collective, qui ressortent des entretiens. Nadège et Océane indiquent que certains de leurs collègues ont volontairement « boycotté » le rattrapage. Elles-mêmes n'ont pas fait grève, la première parce qu'elle craignait de perdre une journée de salaire alors qu'elle avait déjà travaillé (le jour de la pré-rentrée) et la seconde parce qu'elle n'a « pas une âme de gréviste ». Romane, qui trouve que « c'est anormal » de rattraper une journée déjà travaillée, s'exclame tout de même : « Mais moi [comme je suis en remplacement court], j'ai commencé le 16 [septembre][343]. Ce serait quand même gonflé de me plaindre ! ». Il est sans doute plus facile, néanmoins, de ne pas aller à une réunion que de ne pas aller faire ses cours. Candice, qui déclare, « Moi, je ne vais pas me mobiliser pour une journée de réunion ! Il y a tellement de choses plus graves ! », indique cependant qu'elle n'a pas fait le déplacement. De son côté, Nadège a tout de même marqué le coup, en ne faisant pas cours de manière classique lors du rattrapage : elle a préféré faire jouer les élèves au loto espagnol « pour réviser les chiffres ». Dans le seul établissement où les enseignants ont été associés à la prise de décision, celui d'Alexia, le choix

[342] En réalité, les enseignants s'étaient rendus dans le bureau du chef d'établissement pour demander une concertation autour de l'organisation des rattrapages, qui leur avait été refusée. Ce que Léa veut dire, c'est qu'ils ne sont pas mobilisés outre mesure après ce refus.
[343] Romane est alors TZR sans affectation à l'année.

a été fait collectivement de rendre la demi-journée de rattrapage le plus « agréable » possible, en y plaçant les oraux d'histoire des arts.

Ce qui ressort donc est à la fois une conscience, chez les individus, d'une non-reconnaissance de leur travail et une difficulté à affirmer, d'une part, qu'ils sont la principale victime de la situation (puisqu'ils se trouvent en concurrence avec les élèves, qui n'auront pas eu leurs 36 semaines de cours) et d'autre part qu'ils sont victimes d'une injustice suffisamment grave pour mériter qu'ils se mobilisent, notamment parce qu'ils ne savent pas bien si ce qu'ils rattrapent est la journée de pré-rentrée ou le rallongement des vacances de la Toussaint. Mais surtout, ce qui est difficile pour eux, c'est d'indiquer clairement où repose l'injustice dont ils sont victimes, puisque le travail qu'on leur demande de rattraper est un travail invisible du public (puisqu'il ne se déroule pas devant les élèves) et n'est pas aisé à comptabiliser. Chloé résume assez bien le problème lorsqu'elle affirme que le rattrapage est « une façon de ne pas reconnaître [aux enseignants] le travail qu'ils font quand ils ne sont pas devant élèves ».

Cinq répondants indiquent néanmoins en entretien que des mobilisations collectives de type contestataire ont eu lieu dans leur établissement. Nadège évoque une lettre au rectorat à l'initiative des syndiqués du SNES, de Sud-éducation et de FO dans son établissement. Océane décrit un boycott quasi-général de l'après-midi de rattrapage : « On devait être trois profs à travailler ». Elle évoque, elle aussi, un courrier au rectorat et au chef d'établissement mais indique un faible soutien de la part du SNES, consulté par ses collègues mais « trop occupé », selon elle, à la préparation de la réforme en cours des statuts des enseignants. Nathalie, en revanche, indique que dans son établissement, où il existe une section syndicale réunissant le SNEP et le SNES, « ça a énormément râlé » et que la question du rattrapage (dont la première demi-journée s'est déroulée dans des conditions jugées inacceptables par les enseignants) est inscrite à l'ordre du jour de la prochaine heure d'information syndicale. Enfin, dans l'établissement de Sandrine, le délégué syndical a fait circuler auprès des enseignants une pétition nationale contre le rattrapage. Peu d'enseignants font spontanément le lien entre le rattrapage et le calendrier des trois pré-rentrées suivantes, pourtant signalé dans l'ensemble des publications des syndicats mobilisés contre la mesure. Seule Sandrine, syndiquée au SNES et qui, à ce titre, reçoit (et lit) les publications de ce syndicat, parle de « grignotage », voire de projet d'allongement, à terme, de l'année scolaire.

L'adoption en janvier 2014 du calendrier scolaire des trois années suivantes, qui prévoit des pré-rentrées fin août, suscite des protestations syndicales et notamment une pétition réunissant la FSU, la CGT, Sud, le SNALC et FO. En mai, Benoît Hamon, qui a remplacé Vincent Peillon, décide, pour des raisons organisationnelles, de reporter la pré-rentrée 2014 au 2 septembre (Le Monde et AFP 2014). Dans notre enquête, 63% des répondants se déclaraient défavorables aux pré-rentrées au mois d'août. Néanmoins, les entretiens montrent que nos répondants se sont peu intéressés à la question, beaucoup d'entre eux prenant connaissance du nouveau calendrier en cours d'entretien. Ils ne sont pas non plus au courant des annonces et informations contradictoires concernant un projet, finalement abandonné, de raccourcissement des vacances d'été (L'Express 2013; Le Point et AFP 2013; Collas 2015). Si la plupart se déclarent peu enthousiastes à l'idée de commencer le travail plus tôt, peu nombreux sont ceux qui dénoncent avec véhémence la décision d'avancer au mois d'août la date de la prérentrée. Ce qui domine est une forme de réalisme et de conscience toute professionnelle de la nécessité de réorganiser les temps scolaires, quand bien même cela passerait par le raccourcissement des vacances d'été, comme nous l'avons déjà montré au sujet de la question de la réforme de rythmes scolaires dans le primaire (*cf. supra*).

3.7 Des niveaux d'information et de mobilisation variables

Si on fait le bilan de l'attitude des enseignants face aux réformes qui concernent leur métier et leur travail pendant leurs trois premières années de carrière, on peut souligner quatre éléments principaux.

Le premier est que nos enquêtés ont, dès leur tout début de carrière, une connaissance, variable mais réelle, des questions politiques qui concernent l'école. Leur information est issue de canaux différents. La formation et le travail de sensibilisation des inspecteurs apparaissent comme un élément central de maintien à jour et de renouvellement des pratiques professionnelles, qui passe notamment par l'enrôlement dans les nouvelles pratiques des enseignants les plus récemment recrutés. C'est le cas pour l'évaluation par compétences, qui apparaît davantage intégrée par nos enquêtés comme une pratique exigée par l'institution mais difficile à mettre en place que comme une question politique et une remise en question fondamentale de l'identité du métier. La connaissance ordinaire que les individus ont de l'école et du monde de l'éducation est un autre canal d'information : les expériences antérieures

d'élève, celles de parents ou d'amis de parents contribuent à leur évaluation des politiques publiques, comme le montre la question des rythmes scolaires. L'accès aux débats publics sur les questions scolaires, par la presse sous toutes ses formes, contribue à la connaissance, plus ou moins claire, de mesures comme les créations de postes ou les enjeux liés à la réforme des temps scolaires. Le discours syndical, qui ne passe pas seulement par les publications ou les interventions publiques des organisations, mais aussi par la parole des militants syndicaux locaux, contribue non seulement à apporter de l'information, mais également à informer (au sens de donner forme) l'évaluation par les individus des mesures publiques. Les dynamiques de circulation de l'information au sein des établissements, et notamment les rumeurs de salle des professeurs et de couloirs, qui viennent recycler les informations issues des différents canaux que nous venons de mentionner, semblent jouer un rôle central dans la réception par les individus des mesures publiques, comme on l'a vu avec la question de la réforme des statuts.

Le second constat est celui d'une politisation principalement critique : l'accueil réservé aux politiques scolaires est majoritairement négatif, ce qui pourrait s'expliquer par une forme de désenchantement, voire de malaise, face à l'accumulation, pas toujours cohérente, de réformes dont l'efficacité, à la fois générale (si on la pense en termes de démocratisation scolaire) et plus ponctuelle (si on prend chaque réforme séparément ou si on les évalue au niveau des établissements), est difficile à prouver. Ce sentiment de malaise est accentué par l'impression que les réformes se font au mépris des réalités quotidiennes du travail des enseignants.

Néanmoins, et c'est le troisième élément qui ressort de notre enquête, le matériau qualitatif issu des entretiens vient nuancer ce constat d'une politisation essentiellement négative en montrant une réévaluation constante par les individus de leur mécontentement individuel (qu'il renvoie à des questions matérielles de salaire ou de conditions de travail ou plus symboliques de valeur sociale de leur métier) à l'aune de l'intérêt supérieur des élèves. La contradiction entre, d'une part, la défense des intérêts corporatifs ou (selon le point de vue) la dénonciation d'un ordre socio-économique injuste et, d'autre part, un discours altruiste de défense par l'école de l'intérêt général est au cœur de l'histoire des mobilisations enseignantes (*cf. supra*, Chapitre I-3).

Le quatrième et dernier constat est que, derrière l'unanimité qui semble se dégager chez nos jeunes enseignants autour de l'intérêt supérieur des élèves, se font jour, dans les discussions avec les enquêtés, des niveaux d'information et d'intérêt qui varient fortement d'une question à l'autre et d'un enquêté à l'autre mais qui semblent dégager certaines régularités. Certains de nos répondants, comme Paul, Chloé ou Romane, ont tendance à effectuer une montée en généralité et à donner une interprétation politique, qui dépasse les simples intérêts corporatifs ou les simples questions professionnelles. D'autres, comme Océane ou Mélanie, peu informés, réagissent aux mesures annoncées par la méfiance ou l'inquiétude. Mais pour tous, l'expérience concrète du travail fournit un cadre d'interprétation central. C'est en cela que l'on peut parler de politisation professionnelle ordinaire : les enjeux politico-sociaux ou politico-économiques sont aussi pour nos répondants des enjeux professionnels au sens où ils engagent la définition du métier et le sens de l'activité.

Pour préciser ces constats qui s'appuient sur notre matériau qualitatif, nous avons croisé le nombre de réponses négatives, positives ou de type « je ne sais pas » avec l'ensemble des variables sociodémographiques, celles relatives au rapport au métier et relatives à la politisation et au rapport à l'action collective des individus. Les femmes présentent un profil plus « informé et intéressé » et plus « critique » que les hommes : elles ont fourni moins de réponses de type « je ne sais pas » et davantage d'opinions négatives (voir Tableau V-10). Un rapport plus étroit au métier semble corrélé à une politisation plus « informée » et plus « critique ». Les répondants qui ont indiqué la passion pour une discipline comme motif de choix de métier ont plus souvent donné cinq réponses négatives ou plus (77%, contre 54% pour ceux qui n'ont pas coché ce motif)[344]. A l'inverse, ceux qui ont coché le motif « C'était la suite logique de mes études » ont moins souvent donné plus de cinq réponses négatives (31%)[345]. Ceux qui ont choisi leur métier parce que c'était ce qu'ils « [savaient] faire le mieux » ont plus souvent donné des réponses de type « je ne sais pas »[346]. Ceux qui n'envisagent pas l'ensemble de leur carrière dans le secondaire ont, plus souvent que la moyenne, donné des réponses du type « je ne sais pas »[347]. Par ailleurs, le profil de politisation semble corrélé au rapport que les individus entretiennent

[344] Chi2=4,07 ; p<0,05.
[345] Chi2=11,91 ; p<0,01.
[346] Moyenne de 3,93 contre 2,30 pour ceux qui n'ont pas coché ce motif de choix de métier. Test de Wilcoxon : p<0,05.
[347] Moyenne de 2,91 contre 2,14 pour ceux qui envisagent de toujours enseigner dans le second degré. Test de Wilcoxon : p<0,05.

avec l'idée même d'action collective, l'enjeu n'étant pas seulement celui de sa nécessité ou non, mais également de son sens. Ceux qui estiment qu'il n'est pas important de se mobiliser sont les moins nombreux à donner cinq réponses négatives ou plus (53%). Ce sont les répondants qui estiment qu'il faut se mobiliser pour protéger son salaire et ses conditions de travail ou sa profession qui sont les plus nombreux à donner cinq réponses négatives ou plus. Il ne faut néanmoins pas interpréter cette corrélation comme renvoyant à un rapport purement défensif des enseignants à l'action collective. En effet, ceux qui estiment qu'il faut se mobiliser pour protéger l'école contre des politiques publiques inadéquates sont moins nombreux, parmi les répondants présentant un profil « critique », que ceux qui estiment qu'il est important de se mobiliser pour « faire mieux réussir les élèves » (voir Tableau V-11). Si le profil de politisation professionnelle des individus semble bien lié à leur perception subjective de l'action collective, on ne trouve néanmoins pas de corrélation significative avec les variables de socialisation antérieure à l'action collective (participation, avant l'entrée dans le métier, à des pétitions ou manifestations). On ne trouve pas non plus de corrélation significative entre le nombre d'opinions négatives ou positives et la préférence politique. En revanche, la politisation professionnelle semble corrélée à la capacité de formuler une préférence politique : ceux qui n'ont pas exprimé de préférence politique ont en moyenne moins souvent exprimé des opinions négatives (4,53 contre 5,64 pour ceux qui ont exprimé une préférence[348]) et plus souvent répondu « je ne sais pas de quoi il s'agit » ou « je ne suis pas au courant » (3,67 contre 2,34 pour ceux qui ont exprimé une préférence politique[349]). Si l'intérêt pour, voire l'implication dans les questions politiques liées à l'univers professionnel semble bien dépendre d'une politisation minimale marquée par la capacité à exprimer une préférence politique, il semble donc néanmoins relever d'une sphère de politisation, sinon autonome, du moins spécifique, dans ses logiques, au milieu professionnel et davantage liée au rapport au métier qu'au rapport à la politique elle-même.

[348] Test de Student : $p<0,05$.
[349] Test de Wilcoxon : $p<0,05$.

Tableau V-10. Nombre moyen de réponses positives, négatives ou de type « je ne sais pas » en fonction du sexe

	Hommes	Femmes	Ensemble
Je ne sais pas	2,8	2,36	2,52
Positives	2,33	1,81	1,99
Négatives*	4,87	5,83	5,49
Total	10	10	10
N	40	72	112

Lecture : Sur un ensemble de 10 réponses, les hommes ont fourni, en moyenne, 2,8 réponses du type « je ne sais pas », contre une moyenne de 2,52 pour l'ensemble des 112 répondants. *Test de Student : p<0,05.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau V-11. Nombre d'opinions négatives exprimées en fonction de l'attitude par rapport aux mobilisations professionnelles

	Il n'est pas important de se mobiliser	**Profession Travail Salaire**	**Protéger l'école**	**Faire réussir les élèves**	**Ensemble**
0-4 réponses négatives	47	8	45	18	29
≥ 5 réponses négatives	53	92	55	82	71
Total	100	100	100	100	100
n	19	13	29	51	112

Chi2=12,80 ; p<0,01.

Lecture : 47% des individus qui considèrent qu'il n'est pas important de se mobiliser ont fourni 0 à 4 réponses négatives, contre 29% pour l'ensemble des 112 répondants.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

4. Bilan : Politisés, intéressés et critiques, des enseignants débutants armés pour l'action

Nous avons montré, dans ce chapitre, que nos enquêtés venaient au métier avec des dispositions politiques proches de celles du groupe d'accueil : politiquement compétents, majoritairement de gauche, socialisés à l'action collective, ils endossent aussi, de manière relativement précoce, ce qu'on peut appeler une politisation professionnelle ordinaire. Informés des grands enjeux des politiques publiques d'éducation, ils sont capables de se positionner par rapport aux mesures qui affectent l'école, leur métier et leur groupe professionnel. Tous les individus ne montrent pas les mêmes niveaux d'information et d'implication. Cependant, même chez les moins informés, la prise en compte des problématiques politiques du métier, sans qu'elle soit nécessairement vécue de manière explicite comme politique, se fait dans les espaces de sociabilité professionnelle, mais aussi dans les questions que pose quotidiennement aux individus leur travail d'enseignants.

Si le contexte général de mobilisation de la profession se marque par une atonie qui dure depuis le mouvement social de 2003, l'accumulation de décisions et de mesures destinées à aligner l'institution scolaire sur les politiques plus larges de rationalisation des institutions publiques s'accompagne d'une vigilance constante de la profession, que l'on retrouve dans les publications du syndicat dominant. Celui-ci appelle les enseignants à défendre une certaine définition de la fonction publique, de l'institution scolaire, de leur métier et leur fournit les outils nécessaires à la défense quotidienne de leurs intérêts corporatifs. Les sollicitations syndicales sont fréquentes et variées et appellent les enseignants à des formes routinisées mais relativement diversifiées d'action, allant de l'échelle locale à l'échelle nationale.

Les publications syndicales ne sont cependant pas le canal principal d'information. On constate au contraire une diversité de canaux, voire une forme paradoxale de saturation, nos enquêtés se considérant souvent moins bien informés qu'ils ne le devraient par manque de temps pour se documenter. Cela révèle à quel point l'information est imbriquée dans le quotidien et l'ordinaire du métier mais montre aussi, chez nos enquêtés, un niveau d'exigence élevé dans les modes d'accès à et de vérification de l'information. Intéressés et critiques, nos enseignants débutants arrivent solidement disposés pour affronter la culture de l'action collective de leur groupe professionnel d'accueil.

Chapitre VI. Répertoires collectifs et situations locales

Introduction

Avec quelles catégories décrire l'action collective pour à la fois qualifier ce qui est observé et en faire ressortir les régularités ? Dans le concept de répertoire de l'action collective, élaboré par Charles Tilly (Tilly 1986), le répertoire est une structure préexistante, construite historiquement, dans laquelle s'exprime la liberté d'action des individus (Péchu 2009). Néanmoins, en se contentant de mesurer les pratiques à partir de catégories préexistantes, on court le risque de réduire le terrain observé à des modèles préconstruits de l'action collective et de faire l'économie de la description des processus à l'œuvre dans l'élaboration de l'action. C'est pourquoi il semblait plus judicieux de mobiliser ici, comme le font les auteurs de *La protestation étudiante* (Geay 2009), la notion de « répertoire de pratiques ». Autrement dit, plutôt que de cataloguer du connu, nous avons cherché à observer ce que faisaient les acteurs de manière à faire émerger des catégories descriptives.

Nous chercherons ici à décrire, y compris dans leurs articulations et combinaisons, les pratiques d'individus qui évoluent dans un espace collectif spécifique qui se caractérise par cinq propriétés principales : 1- c'est un espace professionnel, 2- il se pense comme extérieur à la sphère politique, 3- il implique des individus qui, se trouvant dans des situations professionnelles comparables, évoluent néanmoins dans des espaces différents (les établissements scolaires), et peu stables (10% des enquêtés restent 3 années dans le même établissement et 36% connaissent au moins trois établissements différents), 4- mais ont conscience d'appartenir à une même catégorie (celle des enseignants du second degré public et technologique recrutés sur concours) et 5- de posséder, à ce titre, une représentation collective spécifique, le syndicalisme enseignant, reconnu par les pouvoirs publics d'éducation comme un partenaire dans la gestion des personnels qui relèvent de leur compétence.

L'action collective dans un établissement scolaire, pour ce qu'il nous a été donné d'en observer lorsque nous étions enseignante et responsable syndicale locale (*cf. supra*, Chapitre I-2) peut être décrite à partir de catégorisations différentes. On peut analyser les mobilisations à partir des modalités individuelles de l'action collective, de ses principes ou de ses échelles. Les modalités possibles dans le cas des enseignants sont la participation à des instances

institutionnelles (Conseil d'administration, élections professionnelles, élections des représentants au conseil d'administration, heure d'information syndicale), l'animation (de réunion syndicale, d'assemblées générales), la simple assistance (à des réunions, à des assemblées générales), la participation à des actions ponctuelles (projet, débrayage, boycott, pétitions, manifestations, grèves), l'organisation d'actions données (un projet, une pétition, un boycott). Ces modalités d'action, qui relèvent soit de la coopération (gestion de l'établissement), soit de la revendication (demande de moyens supplémentaires), soit de la contestation (participation à un boycott), obéissent à des principes d'action : défense (de l'école, des droits, de la profession), promotion (réussite de tous, égalité), revendication (d'une amélioration des salaires ou des conditions de travail), refus (de faire des heures en plus). Elles sont lisibles à différentes échelles sociales ou spatiales. Les échelles de l'action sociale sont l'individu (participation à une réunion, adhésion à un syndicat, vote), le groupe (mobilisations d'établissements, mobilisations de type corporatif), la société entière, représentée par le concept d'intérêt général (promotion de la démocratie par l'éducation). Au niveau spatial, l'action peut se faire à une échelle qui va du local (l'établissement, son environnement immédiat, sa commune) au national (manifestations et grèves sur l'ensemble du territoire à l'appel des organisations) en passant par des niveaux intermédiaires (rassemblements locaux d'établissements, département, académie). Ces actions, bien qu'elles se déroulent dans le milieu professionnel, ne peuvent être détachées de l'ensemble plus large des mouvements sociaux (dans lequel se rangent par exemple les grèves de 2003, *cf. supra*, Chapitre I-3), de la conflictualité du travail (Giraud 2013) et des mobilisations sociales et politiques auxquelles appartiennent certains modes d'action comme les pétitions et les manifestations.

Pour faire tenir ensemble ces possibilités différentes de prise en compte de la participation des individus à l'action collective, on a regroupé ici les modalités dans trois grands répertoires d'observation des pratiques. Le répertoire « général en milieu professionnel » regroupe les types d'action collective qui ne sont pas propres au milieu professionnel enseignant. Le répertoire « syndical » regroupe les modalités d'action qui sont liées au syndicalisme (recours, adhésion, assistance à des HIS ou heures d'information syndicale). Le répertoire « institutionnel » prend en compte la participation à des actions collectives qui sont placées sous le contrôle de l'institution scolaire elle-même (il s'agit du CA et des élections professionnelles). Ces répertoires sont le produit de compromis analytiques entre les catégories ordinaires (qui veulent que l'heure d'information syndicale soit associée, dans l'esprit des

enseignants, aux syndicats, ce qui, juridiquement est vrai, puisque l'HIS relève du droit syndical ; voir Encadré V-1), les réalités historiques et sociales, qui font de la grève un mode d'action syndical lié à l'histoire du mouvement ouvrier, beaucoup plus nettement d'ailleurs qu'à celle du syndicalisme enseignant (Frajerman 2013) et les comportements des acteurs. La grève est un bon exemple de la difficulté de classer les modes d'action dans des répertoires. Nous l'avons placée dans le répertoire général de préférence au répertoire syndical parce qu'elle apparaît dans l'enquête davantage corrélée à la manifestation qu'à l'adhésion à un syndicat[350]. Un autre exemple est l'assistance aux HIS, qui ne concerne pas majoritairement des syndiqués[351]. Enfin, les élections professionnelles, bien que destinées à élire les organisations syndicales représentatives, sont organisées par l'administration et se trouvent davantage corrélées à la participation à l'élection des représentants au CA qu'au fait d'être syndiqué[352], ce qui nous a amenée à les classer dans le répertoire institutionnel.

1. Une participation importante, précoce et en progression

Si on essaye d'évaluer la participation des individus, pendant les trois années de l'enquête, aux trois répertoires d'action qui viennent d'être décrits, on peut dégager quatre grands constats. D'abord, la participation à l'action collective dans ses différentes modalités est importante dès la première année et se renforce sur la durée (voir graphique VI-1). Dès la première année, 88% des individus ont participé à une modalité au moins et sur les trois années, seuls 3% des individus n'ont participé à aucune action. Ensuite, le répertoire syndical apparaît dominant dès la première année et sur la durée, avec respectivement 74% (l'année 1) et 95% (au moins une fois sur les trois années) des individus qui participent à l'une ou l'autre de ses modalités (syndicalisation réelle, recours, participation à au moins une heure d'information syndicale). En outre, le répertoire institutionnel[353], qui mesure la participation institutionnelle à la vie de

[350] Corrélation pour les trois années de l'enquête, calculée à partir des variables « Participation à au moins une grève », « Adhésion à un syndicat au moins une année », « Manifestation au moins une fois ». Corrélation grève/manifestation : 81% de ceux qui ont fait grève au moins une fois ont manifesté au moins une fois (chi2=52,86 ; p<0,001). Corrélation grève/adhésion à un syndicat au moins une année : 75% de ceux qui ont fait grève au moins une fois sont syndiqués au moins une fois (chi2 = 15.16, p<0,001).

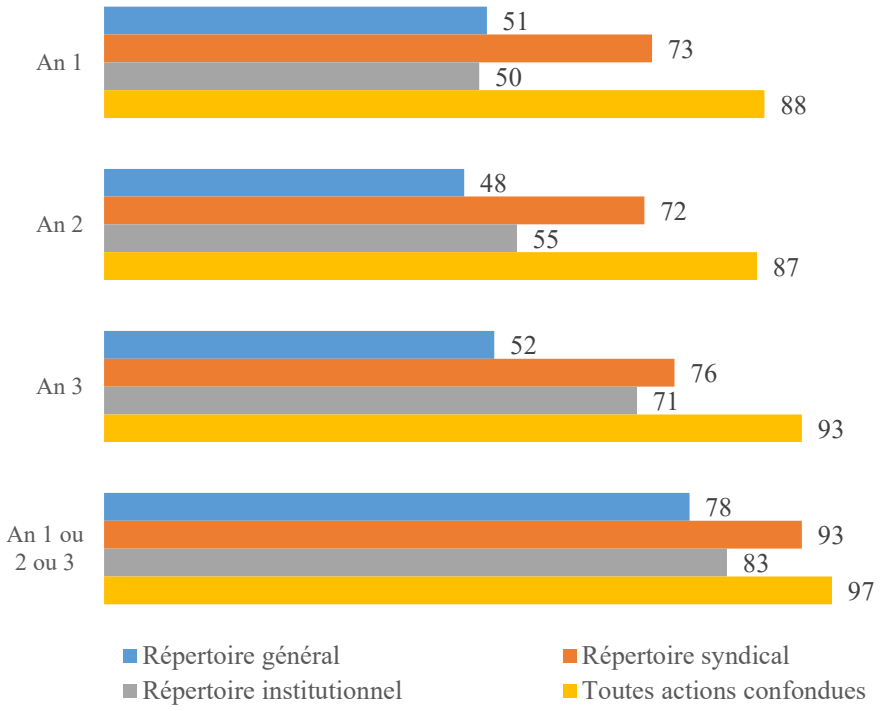
[351] Le pourcentage des syndiqués parmi ceux qui assistent au moins une fois à une HIS est de 37% l'année 1, 41% l'année 2 et 39% l'année 3. La corrélation est significative l'année 1 (chi2=8,12, p<0,05).

[352] 65% de ceux qui ont participé aux élections professionnelles l'année 1 ont participé également à l'élection du CA (chi2=9,11, p<0,01). En revanche, 39% seulement étaient syndiqués cette année (chi2=1,14, p>0 ,05).

[353] Les élections professionnelles ayant lieu tous les 3 ans, les enquêtés n'ont été interrogés sur ce point que la première année. C'est pourquoi on ne retient ici, pour mesurer sur les 3 années la participation au répertoire institutionnel, que le vote et l'élection au CA.

l'établissement, bien que le plus faible au départ (avec seulement un point d'écart avec le répertoire général néanmoins), connaît la plus forte croissance pour atteindre 73% des individus l'année 3, laissant loin derrière le répertoire général, qui ne croît quasiment pas. Enfin, l'année 2 connaît un léger recul de la participation syndicale et générale, ce que nous interprétons comme le produit de la déstabilisation liée à l'arrivée dans un nouvel établissement, les stagiaires ayant été obligés, à la fin de leur année de stage, de demander une nouvelle affectation (*cf. supra*, Chapitre IV).

Graphique VI-1. Participation des enquêtés à au moins une modalité de chacun des trois répertoires de l'action collective chaque année de l'enquête (%). N=112



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Pour résumer l'ensemble de ces quatre constats, on peut dire que si la majorité des individus participent à l'action collective professionnelle dès la première année, cette participation, d'abord principalement syndicale, se diversifie en direction du répertoire institutionnel, qui, spécifique au milieu professionnel, fait donc l'objet d'un apprentissage sur la durée. On peut néanmoins préciser ces constats d'ensemble en considérant la participation des individus, non pas à des répertoires d'action, mais aux différentes modalités de l'action

collective professionnelle prises séparément. On constate alors que les modalités les plus fréquemment adoptées par les individus sont de type individuel : vote, assistance, recours. Cependant, une explication de type économique, par le coût de l'action, tentante à première vue, est contredite par l'évolution du recours aux syndicats, qui recule de 25 points sur la durée de l'enquête, tandis que la syndicalisation (+3 points) et l'assistance aux HIS (+17 points) augmentent.

Ce qui se profile donc est plutôt une recomposition, sur la durée de notre enquête et de la socialisation professionnelle qu'elle étudie, des logiques de participation à l'action collective. Le recul des modalités les plus individuelles (recours) au profit des modalités plus collectives peut faire référence à une meilleure connaissance de et une meilleure intégration à l'univers professionnel, qui rend moins nécessaire l'aide des syndicats ou encore à une diminution du type de besoin qui justifiait le recours. L'augmentation de l'assistance aux HIS fait référence à deux choses différentes (mais complémentaires) : la possibilité pour les individus d'identifier une autre manière d'accéder à une information qui n'est pas seulement syndicale et la possibilité matérielle plus importance d'assister à ces HIS (notamment par une stabilisation progressive dans un établissement). Le mode d'action qui connaît la plus forte croissance et qui connaît la plus forte participation l'année 3 est précisément celui qui synthétise tout à la fois la caractère individuel et peu coûteux de l'engagement et la possibilité d'une socialisation proprement professionnelle à l'action collective : le vote au CA. Comment nos enquêtés apprivoisent-ils dans le temps et de manières différenciées, l'action collective et comment l'espace professionnel local contribue-t-il à ce processus ?

Tableau VI-1. Evolution de la participation aux différentes modalités de l'action collective pendant les trois années de l'enquête (%). N=112

	An 1	An 2	An 3	An 1 ou 2 ou 3
Participation aux élections professionnelles	48	-	-	-
Pétition	46	40	44	71
Manifestation	23	20	20	40
Grève	23	26	26	42
Recours aux syndicats	55	39	30	67
Syndicalisation	33	36	36	52
Projet de syndicalisation	46	43	49	63
Assistance aux HIS	41	53	58	79
Vote au CA	49	54	71	83
Election au CA	12	11	28	37
Projet de candidature au CA	16	20	29	38

Lecture : 48% des 112 répondants ont participé aux élections professionnelles l'année 1.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

2. Un répertoire général plus spécifique qu'il n'y paraît

Nous avons interrogé nos répondants sur leur participation à des pétitions, manifestations et grèves. Nos questions portaient uniquement sur les événements en rapport avec le métier, à l'appel des syndicats enseignants ou dans le cadre d'une mobilisation locale. Nous avons classé la pétition, la manifestation et la grève dans un répertoire propre d'observation des pratiques, que nous avons appelé le répertoire général en milieu professionnel. En effet, ces formes institutionnalisées et ritualisées, de l'action collective (Fillieule et Tartakowsky 2013; Mayer 2010) ne sont pas spécifiques, pour ce qui concerne la pétition et la manifestation, au monde professionnel et pour la grève, aux enseignants (Groux et Pernot 2008). Par ailleurs, les variables liées à ces trois formes d'action collective apparaissent fortement corrélées entre elles. Sur l'ensemble des trois années de notre enquête, 87% de ceux qui manifestent au moins une fois signent au moins une pétition (alors que c'est seulement le cas de 71% de l'ensemble des répondants)[354] et 84% font grève au moins une fois (alors que c'est seulement le cas de 42% des répondants)[355]. De leurs côté, 89% des grévistes signent une pétition au moins une fois sur la durée de l'enquête[356].

[354] Chi2=8,17 ; p<0,01.
[355] Chi2=52,90 ; p<0,001.
[356] Chi2=12,29 ; p<0,001.

Au sein du répertoire général en milieu professionnel, on peut néanmoins séparer la pétition des deux autres modalités. Ce mode d'action, le plus largement pratiqué parmi nos répondants (71% d'entre eux la pratiquent au moins une fois sur la durée de l'enquête, contre 42% pour la grève et 40% pour la manifestation), est, des trois, le moins corrélé aux deux autres. La grève et la manifestation, d'une année à l'autre, voient se renforcer leur corrélation[357] et apparaissent nettement comme les deux modalités d'action collective professionnelle les plus fortement corrélées entre elles. Au contraire, on voit s'affaiblir, sur les trois années de l'enquête, la corrélation entre la pétition et la manifestation[358] d'une part et la pétition et la grève d'autre part. Par contraste, on voit, au sein du répertoire général, s'affirmer un sous-répertoire gréviste-manifestant qui se fait à travers l'appropriation par les manifestants d'un mode d'action nouveau : la grève. L'année 1, 65% d'entre ceux qui manifestent au moins une fois font grève. L'année 2, ils 82% et l'année 3, ils ont tous fait grève au moins une fois.

Par ailleurs, on constate, sur la durée de l'enquête, une dé-corrélation progressive des variables de pratique des modalités d'action du répertoire général et des variables de politisation antérieure, qu'elles soient liées aux préférences politiques ou à la pratique antérieure de la pétition ou de la manifestation. Autrement dit, le milieu professionnel enseignant lui-même est un lieu d'apprentissage pour nos enquêtés, y compris les moins disposés d'entre eux, de l'action collective professionnelle. Si on considère les préférences politiques des participants aux modalités du répertoire général sur l'ensemble de la durée de l'enquête, il apparaît nettement que les individus qui déclarent des préférences de gauche et d'extrême gauche sont plus nombreux à signer au moins une fois une pétition ou à participer au moins une fois à une manifestation ou à faire grève au moins une fois. La pétition est la variable le moins corrélée à la préférence politique et la grève est celle qui est lui est le plus corrélée (voir Tableau VI-2). Si on considère maintenant les corrélations année par année, on constate que la pétition, la manifestation et la grève voient augmenter leur pratique chez les individus proches du centre et de la droite ainsi que chez ceux qui ne déclarent pas de préférence politique.

[357] Année 1 : chi2=30,77 ; p<0,001. Année 2 : chi2=41,07 ; p<0,001. Année 3 : chi2=73, 63 ; p<0,001.
[358] Année 1 : chi2=15,15 ; p<0,001. Année 2 : chi2=10,44 ; p<0,01. Année 3 : chi2=7,94 ; p<0,01.

Tableau VI-2. Préférences politiques des enquêtés qui ont, au moins une fois sur la durée de l'enquête, signé une pétition, participé à une manifestation ou fait grève (%). N=112

	Pétition (N=79)	Manifestation (N=45)**	Grève (N=47)***	Ensemble
Droite	9	4	2	10
Centre	13	7	6	15
Gauche	54	56	51	49
Extrême gauche	14	24	26	13
Sans préférence	10	9	15	13
Total	100	100	100	100

Lecture : 9% des individus qui ont signé une pétition en rapport avec une question scolaire ou dans le cadre d'une mobilisation locale ont déclaré une préférence politique de droite, alors que 10% de l'ensemble des 112 enquêtés se déclarent de droite. Test du chi2 : *p<0,05 ; **p<0,001 ; ***p<0,001.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

C'est le même constat qu'on fait si l'on s'intéresse aux corrélations entre pratiques de la pétition, de la manifestation ou de la grève et pré-socialisation à l'action collective. Les individus qui, au moins une fois sur la durée de l'enquête, ont signé une pétition, manifesté ou fait grève ont, davantage que les autres, signé au moins une fois une pétition ou participé au moins une fois à une manifestation dans le passé. Mais sur la durée, les corrélations s'affaiblissent entre l'année 1 et l'année 3. Autrement dit, les individus qui signent des pétitions, manifestent ou font grève sont, clairement, au début de l'enquête, des individus pré-socialisés à l'action collective. Mais les années 2 et 3, de plus en plus d'individus qui n'ont ni signé de pétition ni manifesté dans le passé se mettent à signer des pétitions, à manifester et à faire grève (voir Encadré VI-1 et Tableau VI-3).

Tableau VI-3. Pré-socialisation à l'action collective des enquêtés qui ont, au moins une fois sur la durée de l'enquête, signé une pétition, manifesté ou fait grève (%). N=112

	Pétition (N=79)	Manifestation (N=45)**	Grève (N=47)***	Ensemble
Pétition dans le passé	71*	87***	83***	64
Manifestation dans le passé	56	73**	64	57

Lecture : 71% des individus qui ont signé une pétition au moins une fois sur la durée de l'enquête ont déjà signé une pétition dans le passé, contre 64% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Test du chi2 : *p<0,05 ; **p<0,001 ; ***p<0,001.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Encadré VI-1. La grève, un mode d'action collective qui s'impose de manière croissante aux individus indépendamment de leur socialisation politique antérieure

Dès la première année de l'enquête, près d'un quart des individus sont grévistes. 42% des individus ont fait grève au moins une fois sur la durée de l'enquête.

Du point de vue des dispositions des acteurs, la grève est corrélée à la préférence politique. Mais elle voit se diversifier ses participants et conquiert une forme d'autonomie par rapport à la socialisation politique préalable des répondants.

Entre l'année 1 et l'année 3, la corrélation entre la grève et une préférence politique de gauche ou d'extrême gauche s'affaiblit. Alors que les répondants déclarant une préférence pour le Centre ou la droite et ceux ne déclarant pas de préférence ne participaient pas aux grèves l'année 1 ou y participaient moins, leur participation augmente, diversifiant ainsi le profil politique des grévistes (voir Tableau VI-4).

Tableau VI-4. Préférences politiques des grévistes (%)

	année 1	année 2	année 3	Ensemble
Droite	0	0	4	10
Centre	4	4	10	15
Gauche	62	55	35	49
Extrême gauche	23	34	34	13
Sans préférence	11	7	17	13
Total	100	100	100	100
N	26	29	29	112
	Chi2=10,37 ; p<0,05	Chi2=24,05 ; p<0,001	Chi2=19,49 ; p<0,001	

Lecture : Aucun des individus qui déclarent avoir fait grève au moins une fois pendant l'année 1 ne se déclare proche de la droite, alors que 10% des 112 enquêtés déclarent cette préférence politique.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Cet apprentissage par les individus d'un répertoire général en milieu professionnel de l'action collective se fait, de manière très nette, dans l'espace syndical et, de manière encore plus nette, dans l'espace syndical local, celui de l'établissement. Les deux variables les plus

corrélées à la pratique de la manifestation ou de la grève (variable Manifestation ou Grève) sont en effet la variable de syndicalisation et la variable d'assistance aux heures d'information syndicales. Ces deux variables ne jouent néanmoins pas de la même manière. Le fait d'être syndiqué au moins une année multiplie par 5,4 la probabilité de participer à une grève ou à une manifestation au moins une fois sur la durée de l'enquête, alors que le fait d'assister à une HIS au moins une fois sur les trois années multiplie cette même probabilité par seulement 2,9. Cependant, si on prend séparément chacune des trois années de l'enquête, on constate que l'assistance aux HIS est celle des deux variables qui s'accompagne de la plus grande probabilité, chacune des trois années de l'enquête, d'être manifestant ou gréviste, mais surtout, que d'une année à l'autre, l'écart se creuse au profit de l'assistance aux HIS (voir Tableau VI-5). C'est donc bien, sur la durée, la vie syndicale locale qui constitue l'espace central de l'appropriation par les individus d'un répertoire général en milieu professionnel dans lequel la pratique de la manifestation se double de celle de la grève. C'est encore plus net en ce qui concerne la signature de pétitions (voir Tableau VI-6).

Tableau VI-5. Probabilité de faire grève ou de manifester en fonction de la syndicalisation ou de l'assistance aux HIS

	GrevManif1	GrevManif2	GrevManif3	GrevManif123
AssistHIS1	4,8***			
AssistHIS2		6,8***		
AssitHIS3			9,9**	
AssistHIS123				2,9 ·
Synd1	4,2**			
Synd2		4,7**		
Synd3			2,5 ·	
Synd123				5,4***
N	35	33	29	54

Lecture : Modèle de régression logistique sur la variable Grève ou Manifestation pour chacune des années 1, 2 et 3 puis pour l'année 1 ou 2 ou 3. Lecture : Colonne 1 : l'année 1, l'assistance aux HIS multiplie par 4,8 la probabilité pour un individu d'être gréviste ou manifestant. Colonne 3 : Le fait d'assister à au moins une HIS l'année 1 ou 2 ou 3 multiplie par 2,9 la probabilité pour un individu d'être manifestant ou gréviste au moins une fois l'année 1 ou 2 ou 3. p : · <0,05 ; * <0,01 ; ** <0,001 ;*** 0.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau VI-6. Probabilité de signer une pétition en fonction de l'assistance aux HIS ou de la syndicalisation

	Pétition1	Pétition2	Pétition3	Pétition 123
AssistHIS1	2,4*			
AssistHIS2		3,6**		
AssitHIS3			4,6***	
AssistHIS123				2,5·
Synd1	2,7*			
Synd2		1,2		
Synd3			2,4*	
Synd123				1,7
N	51	45	49	79

Lecture : Modèle de régression logistique sur la variable Pétition pour chacune des années 1, 2 et 3 puis pour l'année 1 ou 2 ou 3. Lecture : Colonne 1 : l'année 1, l'assistance aux HIS multiplie par 2,4 la probabilité pour un individu de signer une pétition. Colonne 3 : Le fait d'assister à au moins une HIS l'année 1 ou 2 ou 3 multiplie par 2,5 la probabilité pour un individu de signer une pétition au moins une fois l'année 1 ou 2 ou 3.
p : · <0,05 ; * <0,01 ; ** <0,001 ;*** 0.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Ce que nous venons de montrer à propos des variables du répertoire général nous amène à explorer l'hypothèse d'une importante autonomie de l'espace professionnel comme espace de socialisation des nouveaux enseignants à l'action collective. Cette socialisation, bien qu'elle s'appuie sur une politisation plutôt à gauche et une importante ouverture à l'action collective, touche également des individus a priori moins disposés. Ce sont les mécanismes de cette socialisation qu'il s'agit maintenant d'explorer, à partir de deux dimensions centrales de

l'action collective professionnelle : l'importance de la syndicalisation et des sociabilités syndicales locales.

3. Se syndiquer ? Oui, mais comment ?

3.1 Un taux de syndicalisation élevé et des syndiqués fidèles

Dans notre population d'enquête, la syndicalisation est précoce[359] et les syndiqués sont relativement fidèles. Le pourcentage de syndiqués passe, entre l'année 1 et l'année 3, de 33% à 36%. Sur la durée de l'enquête, un enquêté sur deux a été syndiqué au moins une fois. Parmi les 58 répondants qui sont syndiqués à un moment ou à un autre de l'enquête, 41 le sont pendant deux années ou plus, ce qui équivaut à 70% (voir Tableau VI-7). La majorité des syndiqués ont adhéré dès la première année de l'enquête (37 sur 58) et une première adhésion l'année 3 est rare (quatre des 58 syndiqués – voir Tableau VI-8). La fidélité syndicale (désignant ici le fait de rester syndiqué l'année suivante et non la fidélité à la même organisation) se renforce sur la durée de l'enquête : quatre sur 10 syndiqués l'année 1 ne se re-syndiquent pas l'année suivante, mais seulement deux sur 10 syndiqués l'année 2 ne se syndiquent pas l'année 3. Les femmes (60%)[360] sont plus nombreuses que la moyenne (52%) à avoir été syndiquées au moins une année pendant la durée de l'enquête et sont des syndiquées plus fidèles que les hommes[361]. Les TZR sont plus souvent syndiqués que les répondants affectés en poste fixe[362].

[359] Aurélie Llobet constate, dans sa thèse (Llobet 2011b), que le début de carrière est le principal moment de syndicalisation, les adhésions en cours de carrière étant plus rares (elles interviennent en rapport avec un problème administratif ou sur incitation des collègues, à l'arrivée dans un nouvel établissement).
[360] Chi2=4,24 ; $p<0,05$.
[361] La durée de syndicalisation moyenne sur les trois années de l'enquête est de 1,2 années pour les femmes contre 0,7 années pour les hommes (test de Wilcoxon : $p<0,05$).
[362] 46% contre 36% en moyenne (chi2=4,12 ; $p<0,05$). L'année 3, la corrélation (41% de syndiqués chez les TZR, contre 36% en moyenne) n'est plus significative.

Tableau VI-7. Adhésion à un syndicat sur la durée de l'enquête

	n	%
Jamais syndiqué	54	48
Syndiqué 1 année	17	15
Syndiqué 2 années	23	20
Syndiqué 3 années	18	16
Total	112	100

Lecture : 54 individus, correspondant à 48% des 112 répondants de l'enquête, ne sont syndiqués aucune des trois années de l'enquête.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau VI-8. Année de la première adhésion

	n	%
Année 1	37	33
Année 2	17	15
Année 3	4	4
Jamais syndiqué	54	48
Total	112	100

Lecture : 37 individus, correspondant à 33% des 112 répondants, ont adhéré à un syndicat pour la première fois de l'enquête l'année 1.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

De manière à évaluer la représentativité de la syndicalisation dans notre enquête, nous avons comparé avec les chiffres correspondant au taux de syndicalisation dans l'ensemble de la profession. Le SNES syndique près de 17% des enseignants, un taux qui s'élève à 36% ou plus si on ne prend en compte que les stagiaires[363]. Les auteurs qui ont travaillé sur la question indiquent un taux qui se situe entre 25% (Geay 2005; Robert 2006) et 35% (Farges 2010)[364]. Les élections professionnelles permettent, par ailleurs, d'évaluer la représentativité de chacune des organisations au sein de la profession[365]. Il s'agit néanmoins d'une information tout à fait différente du taux de syndicalisation, qui ne nous était pas accessible pour d'autres

[363] Ce chiffre a été calculé pour l'année 2013-2014 à partir de documents obtenus auprès du SNES et des chiffres trouvés dans les publications ministérielles (MEN-MESR-DEPP 2014) qui fournissaient le nombre d'enseignants titulaires et non-titulaires et des personnels de vie scolaire pour la même année et après déduction des professeurs d'EPS (MEN-DEPP 2013c; 2014b), qui échappent au champ de syndicalisation du SNES, et des AED (assistants d'éducation), dont le taux de syndicalisation très faible (0,4%) aurait faussé la moyenne. Par ailleurs, en confrontant le nombre de lauréats des concours 2013, destinés à devenir stagiaires l'année scolaire 2013-2014 (tout en gardant à l'esprit les possibilités de non-prise de fonction et de report de stage) et le nombre de stagiaires syndiqués au SNES, on arrive au taux de 35,5% de syndicalisation dans cette catégorie (les chiffres utilisés pour les calculs incluent les conseillers d'orientation psychologues).
[364] 38% chez les moins de 35 ans.
[365] La représentativité des syndicats décide de leur nombre de sièges dans les instances administratives, leur permet d'obtenir le financement d'heures de décharge syndicale qui facilitent l'investissement des militants et permet à leurs adhérents de demander l'organisation mensuelle d'une heure d'information syndicale pendant les heures de travail.

organisations que le SNES. Aux élections professionnelles de 2011, pour un taux de participation de 43,6% chez les enseignants et 54,6% pour les CPE, le SNES recueille respectivement 47,6% et 43,7% des voix à l'élection des commissions administratives paritaires nationales, loin devant la seconde organisation (Force ouvrière), qui totalise respectivement 10,9% et 8,9% des suffrages. Viennent ensuite le SGEN-CFDT (9,3% et 16,9%), le SE-UNSA (8,3% et 19,7%), la CGT (6,7% et 4,2%) et Sud-éducation (5,3% et 4,2%). Ces résultats permettent au SNES d'occuper en tout 30 sièges sur 50 dans les diverses commissions chargées des enseignants et quatre sur huit dans celles de CPE (MEN-MESR-DEPP 2012).

Nous n'avons pas interrogé nos répondants la première année sur leur organisation syndicale d'appartenance[366], mais nous l'avons fait les années 2 et 3. La majorité de nos répondants syndiqués sont à la FSU (SNES ou SNEP), avec une diversification cependant entre l'année 2 et l'année 3 : 33 sur 40 l'année 2 et 27 sur 40 l'année 3. Notons qu'aucun de nos enquêtés n'est syndiqué ni à la CFDT ni à l'UNSA. Les autres organisations syndicales sont la CGT (trois adhérents chacune des deux dernières années de l'enquête), Sud-éducation (deux puis quatre adhérents), FO (un adhérent l'année 2 et trois l'année suivante) et le SNALC (un adhérent l'année 2, deux l'année suivante). Certes, les résultats des élections professionnelles et la répartition des syndiqués entre les organisations existantes ne constituent pas des informations tout à fait comparables. Néanmoins, on peut s'étonner de l'importance de la syndicalisation à la CGT et à Sud-éducation. Celle-ci pourrait s'expliquer par la surreprésentation dans notre population de l'académie de Créteil, dans laquelle ces deux organisations syndiquent davantage de nos répondants que dans l'académie de Versailles : les trois puis quatre adhérents de Sud sont tous affectés dans l'académie de Créteil, ce qui est aussi le cas de deux des trois adhérents de la CGT. Pour résumer, notre population d'enquête, tout en reproduisant le taux moyen de syndicalisation des tranches d'âges les plus jeunes du groupe professionnel, ne reproduit pas tout à fait les caractéristiques syndicales de l'ensemble du groupe professionnel. Le SNES, Sud et la CGT y sont surreprésentés, ce qui semble indiquer une forme de sur-mobilisation autour d'un syndicalisme de contestation (même si le SNES incarne également une tradition syndicale de gestion de carrière qu'on ne trouve ni chez Sud ni

[366] Etant donné le contexte, chez beaucoup de stagiaires, d'angoisse de la titularisation (*cf. supra*, Chapitre 3-3), nous avons craint qu'une telle question ne puisse provoquer des comportements de méfiance et d'évitement à l'égard de notre enquête.

à la CGT) par opposition avec un syndicalisme plus réformateur (SE-UNSA et SGEN-CFDT – *cf. supra*, Chapitre I-3).

Cette population syndicale quelque peu spécifique pourrait également s'expliquer par le fait que le SNES représente, pour les enseignants en début de carrière qui découvrent encore le syndicalisme enseignant, une organisation phare, au sens où elle est facile à repérer et, aussi, comme on le verra plus loin, réputée efficace. La CGT constitue un autre phare, au sens où elle est connue comme une des organisations syndicales nationales les plus importantes et incarne la tradition syndicale ouvrière. Avec Sud, elle constitue par ailleurs une référence pour les individus possédant une solide socialisation à l'action collective et déclarant des opinions politiques très à gauche. FO, la CFDT, le SNALC et surtout l'UNSA, moins visibles pour les individus les moins politisés et qui découvrent le syndicalisme enseignant, pourraient bien être des syndicats auxquels on vient plus tard dans la carrière. FO, qui apparaît dans les entretiens comme un des syndicats (avec Sud et la CGT), après les syndicats de la FSU (SNES et SNEP), les plus présents dans les établissements, semble également recruter sur la qualité des services fournis aux enseignants et par le bouche-à-oreille. Dans les entretiens, que ce soit auprès d'enseignants syndiqués ou non, aucun enquêté ne fait mention du Se-UNSA. Quelques enquêtés font référence à la présence dans leur établissement de délégués du SGEN-CFDT ou du SNALC (voir Encadré V-2). Les répondants les mieux capables de parler des syndicats non spécifiquement enseignants sont ceux qui ont une expérience professionnelle ou des parents syndiqués hors de l'enseignement secondaire[367].

3.2 Utilité ou rapport à l'identité professionnelle ?

L'utilité est une composante importante, chez les générations les plus récentes d'enseignants, du rapport des enseignants à leurs organisations syndicales. Aurélie Llobet analyse notamment les pratiques utilitaires des adhérents comme le produit d'une stratégie syndicale de recrutement et de fidélisation qui met en avant des services de gestion de carrière qui sont eux-mêmes rendus possibles par la position centrale des syndicats enseignants dans les commissions administratives paritaires. Aurélie Llobet décrit l'utilitarisme syndical des enseignants comme étroitement lié à des comportements conformistes. Les pratiques

[367] Bruno (certifié de mathématiques, né en 1973, ancien cadre de La Poste, jamais syndiqué avant d'être enseignant, jamais syndiqué pendant l'enquête) indique que la CFDT était le syndicat le plus proche de ses idées lorsqu'il travaillait encore à La Poste.

d'« adhésion automatique » en début de carrière s'appuieraient en effet avant tout sur une représentation (pas toujours exacte) de la puissance des syndicats et du caractère inévitable de leur assistance (Llobet 2011b). Si les propos tenus en entretiens par nos enquêtés vont bien souvent dans le sens de cette analyse, les discours de nos répondants impliquent néanmoins une dimension supplémentaire, liée au rapport de l'individu au collectif.

De fait, nos données invitent à interroger la relation entre adhésion syndicale et utilitarisme. La dimension instrumentale marquée de l'adhésion syndicale est confirmée par la corrélation statistique entre adhésion et recours aux syndicats. Les syndiqués[368] ont beaucoup plus souvent recours à l'assistance des syndicats que la moyenne. Si le taux de recours aux syndicats diminue sur la durée de l'enquête, passant de 55% à 30%, il reste plus élevé chez les syndiqués, dont un peu plus de la moitié fait appel au moins une fois une organisation syndicale l'année 3[369]. Cependant, la corrélation entre syndicalisation et recours s'affaiblit sur la durée, ce qui s'explique sans doute par une meilleure maîtrise par nos enquêtés, syndiqués ou non, de leur milieu professionnel ainsi que par la stabilisation progressive des situations professionnelles (notamment marquée par le recul des affectations sur des zones de remplacement et la stabilisation sur un établissement – *cf. supra*, Chapitre IV).

Par ailleurs, on constate une corrélation entre pré-socialisation à l'action collective et syndicalisation : les individus qui ont signé une pétition ou participé à une manifestation au moins une fois avant l'année de stage sont plus nombreux à être syndiqués au moins une année (61% contre une moyenne de 52%)[370], mais aussi à être syndiqués deux années ou plus (45% contre une moyenne de 37%)[371]. Si nous ne constatons pas de corrélation significative entre syndicalisation et préférence politique, les répondants qui déclarent une sensibilité d'extrême gauche (71%) ou de gauche (56%) sont plus souvent syndiqués au moins une fois sur la durée de l'enquête. Les différences politiques semblent davantage s'exprimer dans le choix du syndicat, les individus les plus à gauche ayant tendance à se syndiquer moins souvent à la FSU et plus souvent à la CGT ou chez Sud. Néanmoins, la corrélation entre préférence politique et choix syndical s'affaiblit l'année 3. L'année 2, on constatait que les individus qui

[368] Neuf syndiqués sur 10 contactent un syndicat au moins une fois pendant l'année 1, contre 55% pour l'ensemble de la population (chi2=21,98 ; p<0,001).
[369] Chi2=14,21 ; p<0,001.
[370] Chi2=12,21 ; p<0,001.
[371] Chi2=9,35 ; p<0,01.

se déclaraient d'extrême gauche étaient davantage que les autres, syndiqués à Sud et à la CGT. Ceux qui se déclaraient de gauche plébiscitaient la FSU, mais cela ne les différenciait guère des syndiqués proches du Centre, de la droite ou sans opinion. L'année 3, la diversification des organisations d'appartenance ne semble pas obéir uniquement à des logiques politiques. Si les syndiqués de gauche et d'extrême gauche sont adhérents d'organisations réputées de gauche (FSU, CGT, Sud), on retrouve deux syndiqués de gauche au SNALC, réputé plus à droite que la FSU et un syndiqué sans opinion chez Sud, réputé très à gauche. L'impossibilité de faire coïncider préférences politiques et choix syndicaux peut s'expliquer par la diversité politique interne aux organisations syndicales, mais également par le fait que le choix d'un syndicat n'obéit pas à des logiques strictement politiques. Dans nos entretiens, l'utilité (liée à la capacité du syndicat à rendre des services divers à ses adhérents) et la puissance (liée à la capacité du syndicat à défendre les intérêts du groupe professionnel) d'une organisation peuvent être des critères de choix. Enfin, la réputation d'une organisation syndicale entre dans l'évaluation que les individus font de son adéquation à leurs propres préférences politiques. Or cette réputation semble obéir, y compris chez les individus les plus compétents politiquement, à des classements qui relèvent davantage de raccourcis informationnels, au sens que Gamson (1992) donne à ce terme, que de connaissances vérifiables. C'est le cas lorsque Paul (adhérent du parti communiste, militant du Front de gauche pendant la campagne présidentielle de 2012) explique qu'il a quitté le SNES pour la CGT pendant la seconde année de l'enquête car le SNES lui semblait trop proche du parti socialiste.

Les éléments statistiques que nous venons de relever nous incitent à nous interroger sur ce qui explique que les individus se syndiquent ou non. Si le taux de syndicalisation plus important des TZR invite à envisager un usage purement individuel et défensif des syndicats chez des enseignants en situation de précarité professionnelle, le lien entre syndicalisation et pré-socialisation à l'action collective orienterait plutôt vers l'idée que la syndicalisation relève, outre le calcul utilitaire, d'une certaine forme d'ouverture à l'action collective. La diversification des choix syndicaux de nos enquêtés, dans la mesure où elle se fait en direction de syndicats peu axés sur l'action corporative, irait aussi dans un sens plus politique qu'utilitaire. De plus, les réponses de nos enquêtés, les trois années de l'enquête, sur les raisons

de leur décision de se syndiquer[372] ou non[373] suggèrent une interprétation plus complexe de l'utilitarisme syndical que la simple recherche du syndicat le plus apte à rendre des services. Si le motif utilitaire occupe une place importante dans les réponses choisies par les syndiqués comme par les non-syndiqués, sur la durée, on constate, chez les syndiqués, un recul des motifs utilitaires (qui se maintiennent néanmoins chez les non-syndiqués). Par ailleurs, on constate, sur la durée de l'enquête, un durcissement de la réticence des enseignants non-syndiqués à l'égard des syndicats : la non-syndicalisation par non-familiarité avec l'univers syndical est en recul et on voit augmenter la proportion de répondants qui se déclarent hostiles ou indifférents aux syndicats. Nos entretiens montrent enfin que le rejet par une partie de nos répondants des syndicats s'appuie précisément sur une dénonciation de l'utilitarisme syndical. La question qu'il convient de se poser, dans la perspective longitudinale qui est la nôtre est double. Comment, les pratiques d'adhésion surmontent-t-elle, sur la durée de l'enquête, la dimension proprement utilitaire et sur quelles autres logiques s'appuient-elles que l'utilité individuelle ? Quelle place la question de l'utilité syndicale prend-elle dans les pratiques des individus les moins ouverts aux syndicats ? Le syndicalisme enseignant étant un marqueur identitaire fort du groupe professionnel, qu'est-ce que l'attitude des individus à l'égards des syndicats révèle de leur attitude par rapport au groupe professionnel lui-même ?

3.2.1 Se syndiquer : le collectif comme protection de l'individu ou comme identité professionnelle ?

L'évolution de l'attitude de nos syndiqués vis-à-vis de l'adhésion syndicale montre un recul de l'utilitarisme pur au profit de l'adoption d'une perspective collective. Néanmoins, nos syndiqués n'ont pas tous le même rapport aux syndicats comme forme de représentation du groupe professionnel et à la dimension politique de l'action syndicale. Ces rapports différenciés dépendent de dispositions politiques développées par les individus dans des espaces sociaux traversés en amont de l'entrée dans le métier d'enseignant.

[372] Question : « Pour quelle raison principalement êtes-vous syndiqué(e) cette année ? Une seule réponse possible ». Choix de réponse : « 1-Appartenir à un syndicat, c'est une protection pour le salarié. 2-Les syndicats apportent des informations utiles à leurs adhérents. 3-Les syndicats soutiennent leurs adhérents au moment des mutations. 4-Se syndiquer, c'est protéger sa profession. 5-Se syndiquer, c'est participer à la vie de la cité. »
[373] Question : « Pour quelle raison principalement n'êtes-vous pas syndiqué(e) cette année ? Une seule réponse possible ». Choix de réponse : « 1-Vous n'avez pas reçu de proposition d'adhésion. 2-Vous n'auriez pas su quel syndicat choisir. 3-L'univers syndical vous inspire de l'indifférence ou de l'hostilité. 4-Il est inutile de se syndiquer pour recevoir les informations : les syndicats renseignent tout le monde. 5-La cotisation syndicale est trop chère ».

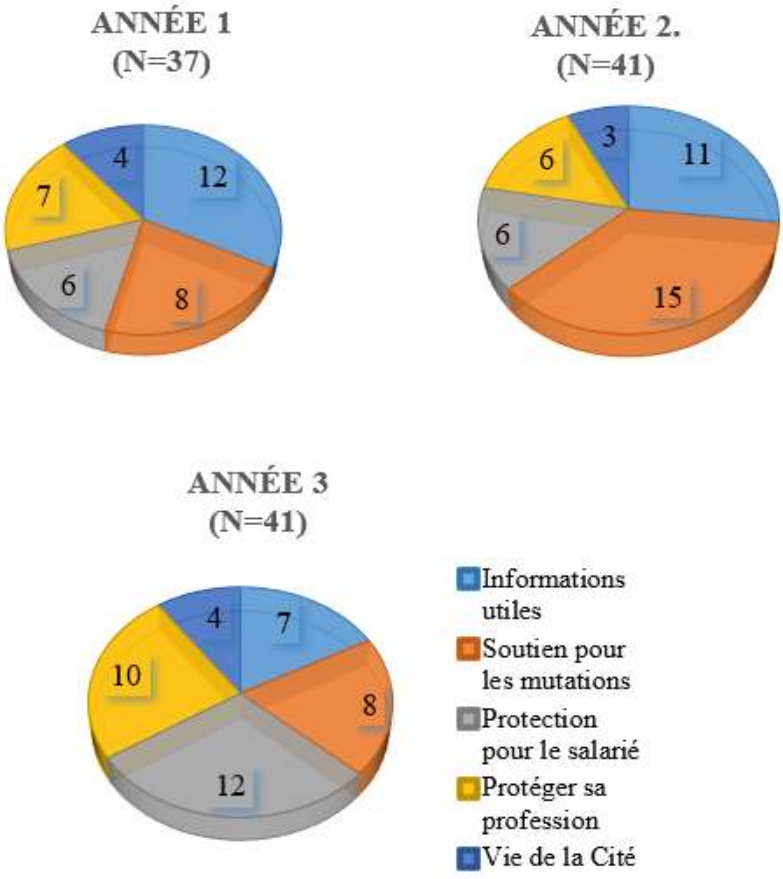
Dans les trois questionnaires d'enquête, les choix de réponses correspondants à des motifs utilitaires de syndicalisation faisaient référence à la fonction d'information des syndicats et à leur fonction de soutien pendant les mutations. Ces deux choix de réponse, qui réunissent, la première année, la majorité des syndiqués, voient encore augmenter leur part l'année 2 mais l'année 3, ils ne représentent plus qu'un peu plus du tiers des syndiqués. Le rôle d'information des syndicats est en recul constant sur la durée de l'enquête, ce qui témoigne sans doute de la maîtrise croissante par les individus de leur univers professionnel. En revanche, la fonction de soutien pendant les mutations dépasse toutes les autres raisons de se syndiquer l'année 2. Cela pourrait s'expliquer par le nombre important d'affectations sur zones de remplacement, les TZR étant les syndiqués qui cochent le plus souvent ce motif[374] et les enseignants qui demandent le plus de mutations intra-académiques[375]. Notons que les TZR sont, de fait, ceux qui déclarent le plus souvent avoir eu recours à un syndicat[376], sans doute en rapport avec les mutations mais également les complexités administratives auxquelles les expose leur situation particulière (*cf. supra*, Chapitre IV-2).

La diminution des choix de réponses renvoyant à la fonction utilitaire des syndicats s'accompagne en revanche d'une forte augmentation des motifs corporatifs et salariaux, ce qui renvoie à une appropriation croissante par les syndiqués du syndicalisme comme étant avant tout un outil collectif. Cependant, ils sont un peu moins nombreux à mettre en avant la fonction proprement corporative du syndicalisme qu'à souligner sa fonction de soutien aux salariés. En revanche, la motivation purement politique de la syndicalisation reste toujours minoritaire, puisqu'un seul répondant sur 10 ou moins (selon l'année d'enquête) coche le motif « Participer à la vie de la Cité ». La syndicalisation, dans notre enquête, semble donc renvoyer, sur la durée, à deux phénomènes différents. Le premier est lié aux besoins d'aide et de conseil des enseignants débutants aux moments les plus critiques d'entrée dans la carrière et aux difficultés de la condition de TZR. Le second est lié à la reconnaissance des syndicats comme un acteur central au sein du groupe professionnel, à l'appropriation par les enquêtés de la dimension

[374] 46% le cochent l'année 2, contre 37% en moyenne ($p>0,05$) et 35% contre 25% en moyenne l'année 3 ($p>0,05$).
[375] L'année 2, 56% des TZR qui n'ont pas changé d'académie demandent une mutation intra-académique, contre 34% en moyenne ($chi2=47,51$; $p<0,001$). L'année 3, ils sont 61% contre 31% ($chi2= 46,66$; $p<0,001$).
[376] 54% des TZR déclarent avoir eu recours aux syndicats l'année 2 contre 39% en moyenne ($chi2=9,84$; $p<0,01$) et 49% l'année 3 contre 29% en moyenne ($chi2=10,19$; $p<0,01$).

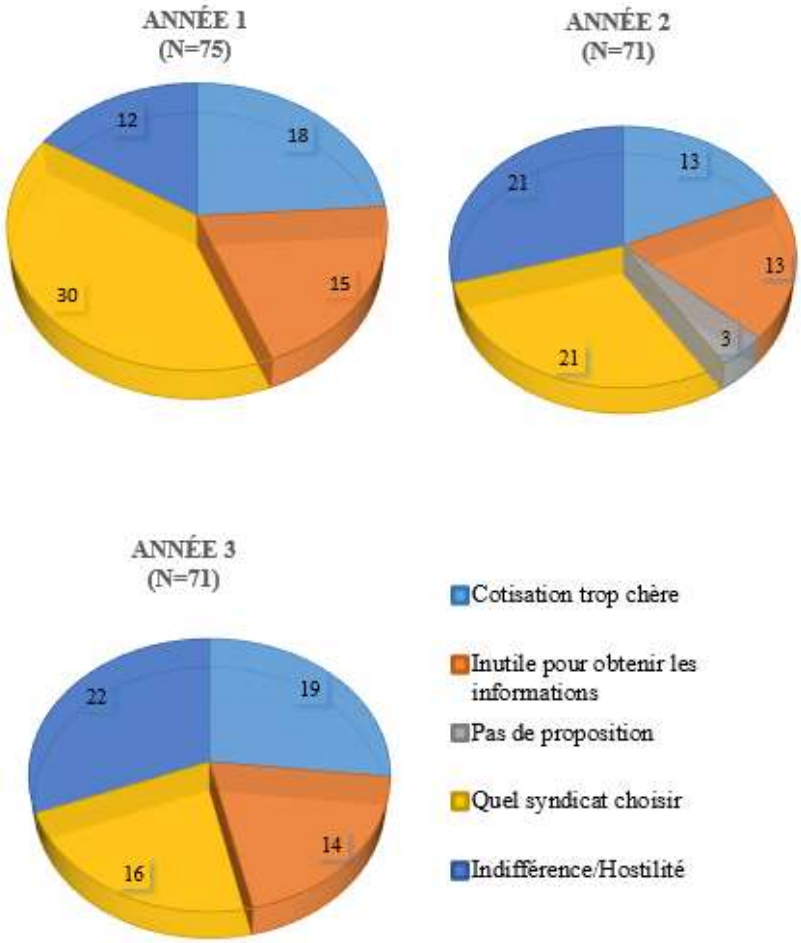
collective de leur métier, qui passe par la reconnaissance par les individus de leur appartenance au groupe professionnel organisé.

Graphique VI-2. Evolution des motifs de syndicalisation (en chiffres absolus). Réponses des syndiqués des années 1, 2 et 3 à la question « Pourquoi êtes-vous syndiqué(e) cette année ? »



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Graphique VI-3. Evolution des motifs de non-syndicalisation (en chiffres absolus). Réponses des syndiqués des années 1, 2 et 3 à la question « Pourquoi n'êtes-vous pas syndiqué(e) cette année ? »



Source : Enquête Débuter dans le métier.

Les entretiens confirment l'importance, soulignée dans les recherches les plus récentes sur les enseignants (*cf. supra*, Chapitre I-3) des motivations utilitaristes de l'adhésion aux syndicats. La première année de l'enquête nos syndiqués choisissent le SNES ou le SNEP, les deux syndicats dominants des enseignants du secondaire au terme d'un calcul de type économique. Les expressions utilisées, « on m'a dit que c'était bien », « c'est le plus gros », ils sont « très présents », « ils sont là pour nous aider », traduisent un « pragmatisme » (terme utilisé par Paul) assumé. Cependant, les répondants eux-mêmes nuancent ce qui peut difficilement être analysé comme un calcul rationnel tant il est présenté comme un choix par défaut. Alexia (certifiée d'espagnol, née en 1987, proche de la gauche, faible connaissance de

l'univers du syndicalisme enseignant) indique avoir « pris le SNES » parce que c'était celui qui était représenté dans son établissement. Arthur (certifié de technologie, né en 1974, proche de l'extrême droite, ancien militaire) indique que pour lui, « les discours des 36 syndicats, c'est la jungle ! ». Ce type de syndicalisation, lorsque la composante utilitaire y est dominante, peut tout à fait s'accommoder de préférences politiques de droite, en rupture avec l'orientation dominante de l'organisation choisie (c'est le cas pour Romane et Agnès, toutes les deux adhérentes à l'UMP, et pour Marion, qui se dit proche de la droite), voire d'une très faible connaissance, qui résiste à l'adhésion syndicale, du syndicalisme enseignant, comme chez Alexia. Alors qu'elle est syndiquée depuis trois ans, lorsque nous lui demandons en entretien si elle est toujours à la FSU cette jeune enseignante répond : « Non. Au SNES ». D'autres répondants assument l'utilitarisme de leur démarche, qu'ils présentent néanmoins comme un pis-aller temporaire lié à la faiblesse de leur information. Paul (professeur certifié de lettres modernes, proche des milieux punks et de l'extrême gauche) explique son choix syndical l'année de stage avant tout par sa situation de débutant, qui nécessite un accès rapide et assuré à l'information : « L'année dernière, j'étais syndiqué au SNES, par pragmatisme, j'ai envie de dire. La première année, je me suis syndiqué au SNES, parce que c'était beaucoup plus facile d'avoir beaucoup plus d'informations. Tout ça quoi ! Le SNES est plus… [efficace]. Mais, ça ne correspond pas tout à fait à la ligne politique que je suis ».

Cependant, Paul se situe, selon l'année d'enquête considérée, aux deux pôles opposés sur lesquels se situent les comportements de nos syndiqués : d'une syndicalisation utilitariste l'année 1, il passe, l'année 2, à une syndicalisation revendiquée comme politique. La politisation de l'acte d'adhésion, qui se retrouve chez un nombre limité de syndiqués, repose sur deux éléments centraux. Le premier est l'identification par l'individu de lignes de fracture qui permettent de dire quel syndicat le représente ou non. Le second est la capacité à revêtir l'adhésion syndicale d'un sens qui dépasse à la fois les intérêts du groupe professionnel et les simples questions scolaires et éducatives pour l'intégrer dans un engagement social et politique plus large. C'est ainsi que Paul, l'année 2 de l'enquête, explique son adhésion à la CGT, où il restera syndiqué l'année 3 également.

> « Nada Chaar : Pourquoi la CGT plutôt que le SNES?
> Paul : Parce que j'ai l'impression que ma conscience politique s'est un peu développée tout simplement et, avec le temps, avec les remaniements… Et je pense que la campagne présidentielle a été assez marquante aussi pour moi, dans la mesure où j'ai un peu

accompagné la campagne du Front de gauche et de Mélenchon. Donc, ça a dû jouer… Forcément. C'est sûr.
N C : Le SNES, c'est très proche du Front de gauche aussi.
P : Mouais… Mais moins que la CGT quand même… Le SNES, c'est tellement un grand syndicat, que… Le SNES est quand même plus proche du PS. Non. En fait, ça dépend des gens du SNES quoi ! Je pense que c'est cette proximité-là, qui peut me déranger un peu, simplement…
N C : Le fait qu'il soit proche d'un parti politique ?
P : Ah non ! Avec le parti socialiste. C'est pas le côté partisan qui me gêne, pas du tout. C'est que ça ne défend pas les choses auxquelles je crois et que j'ai envie de défendre quoi… ».

Julie (professeure certifiée de lettres modernes) suit un itinéraire proche. Après une syndicalisation sans conviction au SNES l'année de stage, à la sollicitation des responsables locaux, qui l'encourageaient à « se protéger », dans un contexte d'établissement tendu, elle reste une année à l'écart des syndicats puis choisit, l'année 3 de l'enquête, Sud-éducation. Cet engagement syndical suit un engagement politique, l'année précédente, chez EELV. On trouve par ailleurs chez Julie un engagement pédagogique ancien, marqué par une spécialisation dans l'enseignement du FLE auprès de publics immigrés nouveaux arrivants, qu'elle prolonge, une fois devenue enseignante du secondaire, par une nomination sur un poste spécial l'année 2 de l'enquête. Julie enseigne, dans un collège de Seine-Saint-Denis, le français à des élèves non-francophones. L'année 2 de l'enquête, elle s'engage dans la pédagogie Freinet, qu'elle vient de découvrir. Julie explique le choix de Sud par son champ de syndicalisation qui dépasse l'éducation : elle-même y a été syndiquée lors de sa précédente carrière comme formatrice. Chloé (professeure certifiée de lettres modernes, proche de l'extrême gauche) aussi opte pour Sud-éducation, pour des raisons similaires à celles évoquées par Paul et Julie, mais elle se distingue néanmoins de ces deux enquêtés par son refus de passer, la première année, par la case du syndicalisme dominant. Non-syndiquée, elle adhère les deux années suivantes à un syndicat pour lequel elle a voté aux élections professionnelles l'année de stage et dont les positions lui semblent en adéquation avec ses préférences politiques anticapitalistes.

A mi-chemin entre syndicalisation utilitaire et syndicalisation politique, on trouve les enquêtés qui revendiquent une attitude de réalisme syndical. Syndiqués au SNES, ils ont précisément choisi cette organisation pour son discours modéré ou pour sa plus grande capacité d'action. Certains mettent volontairement à distance l'utilitarisme syndical. C'est le cas de Sandrine, professeure documentaliste, proche de la gauche et fille d'une enseignante, qui, tout

en revendiquant une conception collective du syndicalisme très éloignée de la perspective utilitariste que nous avons présentée plus haut, attribue son adhésion à la capacité de ce syndicat d'agir efficacement : « Pourquoi le SNES ? Parce que je pense qu'ils sont plus… terre-à-terre. Ils sont plus réalistes, ils savent faire des compromis. Ils sont consensuels et… C'est le syndicat majoritaire, donc… Plus on est unis, plus on peut obtenir de choses en fait… ». D'autres marquent leur propre désintéressement en insistant sur le fait que leur décision d'adhérer relève d'une reconnaissance de la fonction collective du syndicalisme et du refus explicite de la posture du passager clandestin. C'est le cas de Candice qui, l'année 3 de l'enquête, après d'importants conflits internes dans son établissement, décide de « protéger sa profession » en adhérant au SNES : « On a eu quand même un gros soutien de la part des syndicats dans toutes ces histoires et finalement, ça me paraissait pas correct de profiter des syndicats. C'était une façon de rétablir… C'est comme si je me sentais en dette ». De son côté, Nadège a choisi le SNES pour sa capacité à mobiliser la profession. Chez d'autres individus on trouve une mise à distance de la dimension corporative du syndicalisme au profit d'une valorisation de son rôle de protection juridique et salariale des enseignants.

> « Faustine : C'est important de se syndiquer pour défendre certaines choses, mais après, je ne suis pas d'accord avec tout.
> Nada Chaar : Mais défendre quoi par exemple ?
> F : Défendre des droits.
> N C : Mais par exemple la réforme des statuts par Peillon, c'est pas quelque chose qui vous alarmait.
> F : Oui, je sais pas si c'est des droits ou si c'est pas plus des principes. Par exemple de savoir que le rectorat, le ministère ou un chef d'établissement doivent respecter certaines choses, par exemple le paiement des heures sup. S'il y a des syndicats, c'est très important ! Dans mon établissement l'an dernier, il n'y avait pas de syndicat. Et ben, ça allait pas. Les chefs d'établissement se permettaient des choses. S'il y avait eu des délégués syndicaux dans cet établissement, ce serait pas possible, quoi. Par exemple, ils ont convoqué une prof qui a refusé des encouragements à un élève, avec la famille. J'ai entendu ça quoi !
> N C : Apparemment, vous avez pas mal recours à votre syndicat [le SNES].
> F : Ah oui ! Je les appelle tout le temps ! Déjà pour les informations pour les postes et pour des questions, tout le temps : "Est-ce qu'ils ont le droit de faire ça ? Est-ce qu'ils ont le

droit de m'envoyer là-bas [dans le 95, hors de sa zone]". "Qu'est-ce que je fais s'ils me paient pas les ISSR ?"
N C (en riant) : Vous êtes connue à la section département du 92 !
F (en riant aussi) : Oui ! Du coup ils m'ont proposé d'être, je sais plus quoi. Euh… Commissaire paritaire.
N C : Et vous avez dit quoi ?
F : Non. C'est prenant et en plus, c'est pour 4 ans et je ne suis pas sûre qu'on reste dans l'académie pendant 4 ans. Je pouvais pas m'engager. »

Chez Romane, qui explique sans fausse pudeur que « quand on se syndique dans l'éducation nationale, c'est pour avoir des conseils sur les mutations, pour être défendu en cas de problème avec les parents ou avec les chefs d'établissement, mais que « la plupart de [ses] idées n'ont rien à voir avec les idées du SNES » (syndicat auquel elle est adhérente les trois années de l'enquête), l'utilitarisme n'empêche pas une conscience aiguë de l'importance d'une représentation collective des enseignants. Cependant, sa perception du rôle du syndicalisme est d'abord salariale et juridique. Si elle n'est pas solidaire des mobilisations contre l'imposition d'une journée de carence, elle est en revanche très sensible aux mobilisations salariales et déplore la difficulté pour les enseignants, à qui ne s'applique pas le droit du travail (mais celui de la fonction publique), de faire respecter leurs droits. Elle souffre notamment d'être obligée, les jours de conseil de classe, de rester jusqu'à vingt-heures-trente dans son établissement alors qu'elle a trois-quarts d'heures de trajet ensuite jusqu'à son domicile et qu'elle est levée depuis cinq-heures-trente du matin. Elle ne comprend pas que, lors d'une session de formation des syndiqués à leurs droits, organisée dans son établissement par le responsable local, on ait pu lui expliquer que son problème ne pouvait pas être réglé par un recours juridique mais par une négociation syndicale au niveau local. Romane se trouve ainsi placée dans un paradoxe. Elle a choisi le SNES pour ses services : « parce que c'est celui qui a le plus d'adhérents donc le plus d'argent. Il a des sections qui sont bien renseignées. Je reçois tous les mois, voire parfois toutes les semaines, des feuilles de documentation, sur les mutations. Le site est bien fait. Une fois, je suis allée sur le site de FO, et franchement, à côté de celui du Snes… ». Mais l'appartenance du SNES à une tradition syndicale qui fait passer les raisons collectives de la profession avant les raisons individuelles de salariés ne correspond pas à ses attentes.

Si les motivations de type utilitaire sont dominantes au départ, dans la démarche de syndicalisation de nos enquêtés, elles s'effacent, sur la durée et au fur et à mesure que les individus se familiarisent avec l'univers syndical, au profit d'une intégration par les individus

de la dimension collective de l'action syndicale. Le caractère politique, salarial/juridique ou corporatif de cette dimension collective dépend de deux éléments. La politisation antérieure des individus semble les porter, lorsqu'elle se trouve très à gauche, vers le pôle politique et lorsqu'elle est faible ou à droite, vers le pôle utilitaire. Entre les deux, la dimension collective, corporative touche ceux de nos répondants qui déclarent des préférences de gauche modérée ou qui, tout en se disant proches du Centre, présentent une certaine ouverture à l'action collective. La dimension collective salariale/juridique semble davantage toucher des répondants qui, tout en ayant des opinions politiques au Centre (comme Faustine) ou à droite (comme Romane) sont ouverts à l'action collective et particulièrement sensibles au thème des inégalités socio-économiques. De ce point de vue, la socialisation professionnelle apparaît comme la possibilité pour ces individus, qui présentent des dispositions politiques et sociales en décalage par rapport au groupe professionnel (*cf. supra*, Chapitre V-2), de faire l'apprentissage d'une culture de l'action collective qui, tout en s'écartant de la tradition corporative du groupe, met à profit leur capacité à penser les situations de travail en fonction d'un cadre collectif, celui des droits des salariés. Les organisations elles-mêmes ne s'y trompent pas : en proposant à Faustine de devenir commissaire paritaire, son interlocuteur syndical cherche à mettre à profit, pour le compte de l'organisation syndicale, mais aussi, pour le groupe professionnel tout entier, ses préoccupations de justice salariale. A ce titre, l'utilitarisme des adhérents syndicaux, qui est tout autant un attachement, chez certains individus, au collectif qu'à leurs propres intérêts, n'est pas une rupture avec la tradition syndicale et s'appuie, au contraire, sur une de ses dimensions fondatrices. C'est sans doute dans cette capacité à intégrer au collectif les individus qui présentent des dispositions en décalage avec le groupe que le syndicalisme enseignant trouve sa capacité à mobiliser dans un groupe professionnel dont les propriétés sociales et politiques connaissent une importante recomposition.

3.2.2 Rester à l'écart des syndicats : le refus tout à la fois du collectif et du groupe professionnel comme identité

Comme l'adhésion aux syndicats, la réticence par rapport aux organisations syndicales correspond elle aussi à une palette diversifiée de comportements qui renvoient également à un rapport plus large à la politique et à l'action collective. Lorsque nous interrogeons nos enquêtés sur les raisons pour lesquelles ils ne sont pas syndiqués, les motifs utilitaires (inutilité de l'adhésion pour accéder aux informations, cotisation trop chère) arrivent premiers, les trois

années de l'enquête, et en particulier la dernière année. En revanche, la proportion de répondants non-syndiqués qui indiquent leur difficulté à choisir un syndicat ou ne pas avoir reçu de proposition d'adhésion recule fortement, passant de quatre à deux répondants sur dix entre la première et la dernière année. Parallèlement, on constate une forte augmentation de la proportion de non-syndiqués qui déclarent leur indifférence ou leur hostilité au monde syndical : ils étaient moins d'un-cinquième la première année et sont désormais un peu moins d'un tiers la dernière année. Cette augmentation ne peut pas s'expliquer par une mauvaise expérience de syndicalisation. En effet, nos répondants qui ne se resyndiquent pas d'une année à l'autre indiquent surtout, comme motif de non-syndicalisation, le montant de la cotisation. Par ailleurs, lorsqu'on demande aux enquêtés s'ils ont l'intention de se syndiquer l'année suivante, on constate, sur la durée de l'enquête, le recul de la réponse « Je ne sais pas » (41% l'année 1, 22% l'année 3) au profit de la réponse « Non » (13% l'année 1, 29% l'année 3), ce qui montre un durcissement de l'évitement ou du rejet des syndicats dans notre population d'enquête. L'année 3, 32 individus déclarent, ne pas avoir le projet de se syndiquer l'année suivante. Parmi eux, 17, donc plus de la moitié, ne savaient pas, l'année 1 s'ils se syndiqueraient l'année suivante. Ce qui était, en début d'enquête, une hésitation à l'égard des organisations syndicales semble se consolider en une certitude de n'avoir rien à faire avec elles.

Sur l'ensemble des trois années d'enquête, 31 individus choisissent au moins une fois la réponse « l'univers syndical vous inspire de l'indifférence ou de l'hostilité ». Parmi les 31, 14 font partie de notre corpus d'entretien, ce qui offre un matériau qualitatif conséquent. Cinq de ces 14 répondants ont été syndiqués à un moment ou un autre de l'enquête. Parmi eux, deux sont passés de l'indifférence/hostilité à une syndicalisation utilitaire. Un a cessé de se syndiquer à partir de la deuxième année. La quatrième (Julie, *cf. supra*) a quitté le syndicat dominant l'année 2 en proclamant son hostilité aux syndicats puis s'est syndiquée, l'année 3, chez Sud. Une seule, Candice, a renoncé à son attitude d'hostilité par appropriation d'une culture collective de l'action syndicale (*cf. supra*). Les autres reconnaissent explicitement que leur syndicalisation initiale ou finale est avant tout utilitaire. De fait, nos entretiens montrent une continuité entre indifférence/hostilité au syndicalisme et comportements utilitaristes. Les réserves initiales à l'égard des syndicats comme acteurs d'une action collective professionnelle ne sont surmontées que chez les répondants qui, comme Candice, présentent une forme de politisation ouverte à l'action collective : la dimension collective vient compenser les réserves

ressenties à l'égard de l'univers syndical proprement dit. Chez les autres, seule l'utilité permet de surmonter les réticences.

La réticence à l'égard des syndicats s'exprime dans des discours qui critiquent principalement trois aspects réputés qualifier les organisations syndicales : leur fonctionnement régi par des mécanismes bureaucratiques invisibles pour les non-initiés, leur conservatisme et leur attachement à des intérêts qui, selon les répondants, sont ceux de la profession ou ceux de l'organisation par opposition à l'intérêt général. Les répondants dénoncent en entretien « l'opacité », « le manque de transparence » et « les mensonges », voire le caractère « véreux » et la « démagogie » des syndicats. Ils fustigent le « revendicalisme » des organisations syndicales qui, « quand on leur donne le doigt, […] prennent la main et quand on leur donne la main, […] prennent le bras » et qui, plongées qu'elles sont dans « un état de mobilisation permanente », sont « réticentes au changement ». Les abus, notamment lorsque les syndicats se mobilisent contre la mise en place de la journée de carence sur les congés maladie alors que les fonctionnaires sont réputés en prendre plus que nécessaire concernent aussi bien les individus profiteurs que les organisations complices. Par-delà la critique des organisations, on rencontre également une essentialisation des mécanismes d'enrôlement collectif comme une forme de contrainte exercée par l'organisation sur les individus. Caroline (professeure bi-admissible d'anglais, proche de la droite), dont les deux parents sont enseignants, arrive dans le métier avec une « allergie syndicale » transmise par sa mère. Celle-ci, syndiquée un moment, a quitté son organisation après avoir subi des pressions pour participer à une grève qu'elle ne pouvait pas se permettre financièrement. Romane (professeure certifiée d'histoire-géographie, adhérente UMP) rapporte des épisodes similaires impliquant sa mère lorsque cette dernière était encore institutrice. Anaïs (professeure certifiée d'histoire-géographie, proche de la gauche) raconte que sa mère, ancienne déléguée syndicale, très engagée à la CGT chez EDF, a préféré quitter ses responsabilités en raison des compromissions de ce milieu, qu'elle n'arrivait plus à supporter. Arno (certifié de SVT, proche du Centre), qui n'a, de son côté, aucune expérience, même indirecte, du milieu syndical, explique son refus d'adhérer par la peur de « se faire happer », de « mettre le doigt dans un engrenage » qui l'entraînerait de manifestation en grève et de grève en manifestation. La méfiance s'appuie aussi sur une vision très monolithique de l'univers syndical, dont les répondants concernés ne connaissent pas la diversité et ne semblent pas soupçonner les rapports de force internes. Nos répondants les plus critiques face au

syndicalisme lui reprochent surtout d'être trop « politique », un terme qui, dans la logique de leurs discours, signifie « trop à gauche ».

Les réserves exprimées à l'égard des syndicats s'appuient souvent en effet sur une faible connaissance du milieu syndical. Mélanie (professeure certifiée de physique-chimie, sans opinion politique), qui déclare qu'elle « n'y connaît rien, mais rien (en appuyant sur le "r") », et à qui nous demandons si elle pourrait quand même citer le nom du syndicat dominant, répond, en riant, « la CGT ? ». Arno, interrogé sur les exigences excessives des syndicats qu'il vient de dénoncer, admet qu'il est « tellement léger là-dessus qu'[il] ne [pourrait] pas donner d'exemple ». Cette faible familiarité peut s'appuyer sur une faible politisation qui relève d'une compétence politique peu élevée (*cf. supra*, chapitre V-2). Elle peut renvoyer néanmoins aussi à un refus, plus ou moins explicite et revendiqué, de laisser les syndicats faire ce qu'on peut faire soi-même. Un certain nombre de répondants estiment ainsi pouvoir se passer de l'aide des syndicats pour leur mutation. Certains se renseignent auprès des rectorats (qui mettent en place des cellules d'assistance et d'information au moment des mutations) et en combinant des informations diverses glanées à droite et à gauche. On voit notamment émerger des pratiques de mutualisation de l'information syndicale, qui permettent aux individus les plus réticents d'éviter d'avoir des rapports directs avec les organisations. Aurélien (professeur certifié de physique-chimie, proche du Centre) raconte ainsi avoir préparé seul sa mutation lorsqu'il était stagiaire, en récupérant auprès d'amis qui avaient assisté à des réunions syndicales organisées dans les locaux de la section académique les éléments d'information nécessaires. François (professeur certifié d'histoire-géographie), dont l'épouse est CPE et syndiquée, et qui refuse de se renseigner ailleurs qu'auprès de son rectorat, laisse tout de même cette dernière (qui interrompra finalement son adhésion l'année suivante) mettre en place leur projet commun de mutation. La présence des syndicats est explicitement présentée comme une dimension évidente des sociabilités professionnelles dont les individus prennent acte et qu'ils peuvent mettre à profit :

> « En fait les listes de vœux on les a faites un peu entre stagiaires et on demandait des avis justement à des collègues et là encore parfois syndiqués parfois pas mais sans aller voir directement les structures syndicales ni rien parce que euh... Voilà... On a les infos sous la main en fait. Alors évidemment, si on avait zéro collègues syndiqués, je dis pas, ça poserais peut être problème parce que y aurait des info qui manqueraient mais une fois qu'on repéré les collègues syndiqués, et encore on va pas les voir les parce qu'ils sont syndiqués… A la

> base, on va les voir parce qu'on est bien avec eux, parce qu'on les estime en tant que collègues. Tant mieux s'ils sont syndiqués et qu'ils ont l'info… » (Aurélien, année 2).

Mais certains enseignants rejettent plus radicalement l'intervention syndicale, dont ils condamnent, par principe, l'intermission dans leur carrière. Celui qui va le plus loin est Bruno, ancien cadre de la Poste, proche de la gauche, qui s'indigne qu'à l'éducation nationale, où « les syndicats ont trop de pouvoir », « la cogestion aille aussi loin ». Il trouve inacceptable que les syndicats jouent, entre les enseignants et l'administration, un rôle d'intermédiaire qu'il interprète comme une captation, avec la complicité de l'administration, de l'information normalement due par l'employeur à ses salariés. Anaïs (professeure certifiée d'histoire-géographie, proche de la gauche) dénonce la légitimation par ceux qu'elle appelle « les syndicalistes » de procédures administratives qu'elle juge injustes parce qu'elles font de l'âge et de l'ancienneté un critère déterminant au détriment de l'investissement professionnel individuel. A un utilitarisme corporatif assis sur une adhésion de l'individu à des normes collectives dont les syndicats sont les garants institutionnels, elle propose de substituer un utilitarisme plus individualiste fondé sur une reconnaissance directe par l'administration de l'investissement professionnel de chaque enseignant :

> « On nous dit, "si vous êtes syndiqué, votre dossier [de mutation] il passe en priorité ". Et en fait, je pense que c'est un mythe et comme c'est, encore une fois, les ordinateurs [qui traitent les dossiers], je pense pas qu'il y ait de vraie visibilité sur nos dossiers. En commission… En fait, je pense même pas qu'il y ait une commission pour dire "elle, on l'envoie où ?". Il y a tellement de critères établis, de l'âge, des points… Je suis pas du tout d'accord, moi, avec ce système de points et eux le défendent à fond […]. Il faudrait que le système marche un peu plus au mérite. Je pense que… Eduquer des enfants, c'est vraiment une grande responsabilité et d'avoir aucune pression ou peur que ça puisse mal se passer si on fait pas bien son travail… Et en fait, si on le fait bien aussi, de ne jamais être récompensé, on est tiré vers le bas dans son travail. Qu'on fasse bien ou mal son travail, c'est pareil, il faut juste attendre d'avoir 40 ans pour pouvoir bouger quoi. L'an dernier, ils étaient contre le fait que ce soit le proviseur qui note. Et moi, je comprenais pas pourquoi. Le fait que ce soit un inspecteur qui vienne nous inspecter tous les cinq ans, qu'est-ce qu'il a comme visibilité sur comment je m'engage dans un établissement ? ».

La dénonciation de l'action corporative des syndicats prend un sens différent lorsque les individus centrent leur critique de l'action syndicale sur son incompatibilité avec l'action pédagogique. Le syndicalisme, perçu comme une défense des intérêts particuliers du groupe enseignant ou des individus comme salariés, est accusé, plus ou moins sévèrement, de détourner les enseignants d'une forme de dévouement qu'ils devraient aux élèves. Au-delà des discours

convenus sur les abus des fonctionnaires, il s'agit ici d'une insistance sur l'incompatibilité d'un modèle corporatif et d'une prise en compte adéquate des intérêts des élèves. Les nombreux enseignants qui refusent de se rendre aux heures d'information syndicales lorsqu'elles sont organisées pendant les heures de cours insistent explicitement sur leur refus de léser les élèves. Clara, professeure certifiée de lettres modernes, proche de la gauche, affectée les années 2 et 3 de l'enquête dans un établissement qu'elle présente comme très défavorisé, s'indigne de l'indécence des luttes salariales des enseignants au regard de la misère socio-économique et culturelle des élèves. Cette dénonciation, très différente des discours de nos répondants les plus favorables à l'individualisation des carrières, rejoint la critique adressée par les syndiqués les plus politisés au syndicalisme dominant et se situe de manière très nette dans le contexte de l'éducation prioritaire et de ses formes spécifiques de mobilisation (cf. supra, Chapitre IV-III), comme l'exprime Paul dans l'extrait d'entretien ci-dessous :

> « La première chose c'est que, l'année dernière [dans son établissement de stage] c'était un peu la même chose ; il y avait ce côté un peu blasé. Il y avait peu de syndiqués et tout ça… Et je m'étais dit, forcément, en venant ici [dans son établissement ECLAIR], il va y avoir plus d'actions syndicales et tout ça… Et c'est pas tout à fait exact. Parce qu'il y a un deuxième phénomène qui se produit. C'est que, comme ici, c'est un collège qui marche quand même pas mal [du point de vue de l'organisation collégiale du travail], il y a un côté, euh… Les syndicats c'est presque un peu… C'est que ça nous détournerait de notre mission première, qui est de nous occuper des élèves… La passion du métier, ici, que je qualifierais de très appréciable et à la fois, même parfois un peu excessive… Pas excessive, enfin. Mais je sais qu'il y a eu très longtemps, ici, beaucoup de syndicalistes et ça s'est beaucoup très mal passé avec eux. Il y a ici une culture de syndicats, mais ce n'est pas ce qui va aider nos élèves à progresser ».

La réticence à l'égard du syndicalisme enseignant prend ainsi deux formes principales, dont on trouve des combinaisons différentes selon les individus. Elle peut relever d'une réticence à l'égard de l'action collective et ou d'un refus de la politisation de l'action professionnelle. Chez d'autres individus, elle s'appuie sur le rejet du groupe professionnel comme instance d'identité collective. Cette réticence peut exprimer un désajustement social par le bas, dans le cas de Clara, qui rejette à la fois toute utilité du syndicalisme et toute politisation de l'action collective (*cf. supra*, Chapitre V-2) ou par le haut, dans le cas d'Aurélien, totalement rétif à l'action collective et qui perçoit son métier comme une forme de déclassement (*cf. supra*, Chapitre V-2). Mais ce désajustement peut aussi avoir une dimension proprement professionnelle, chez des individus qui ont connu des expériences différentes, ce qui est le cas

de Bruno, de François, et d'Anaïs. Affectée l'année de son stage dans un établissement prestigieux de la banlieue ouest qui accueille des enseignants en fin de carrière, cette jeune enseignante vit son désajustement sur le mode du fossé générationnel, de l'aujourd'hui et de l'avant et donc de l'opposition entre conservatisme et réforme. Passionnée de cinéma et peu désireuse de rester enseignante toute sa carrière, Anaïs commence déjà, l'année 2 de l'enquête à réfléchir à sa future reconversion professionnelle. Persuadée que « personne aujourd'hui ne reste toute sa vie dans le même poste », elle ne se voit pas rester plus de 10 ou 15 années dans l'enseignement secondaire. Ayant découvert l'enseignement lors d'un stage à l'étranger pendant lequel elle a été professeure dans un lycée français et chargée de projets culturels à l'ambassade de France, elle entre dans le métier avec une vision différente de l'organisation du travail dans un établissement scolaire, des contenus du métier et de ses propres compétences. Elle fait un tableau très contrasté de son propre rapport au métier et de celui de ses collègues plus expérimentés. Elle aime travailler « en mode projet » et déplore l'inertie des « vieux profs » de son établissement de stage qui « rêvaient depuis des années » de créer un atelier cinéma, projet qu'ils sont trop heureux de laisser monter par la stagiaire (elle-même). C'est dans cette analyse globale du rapport à la fois dépassé et « fatigué » de ses collègues au métier qu'elle replace, pour le critiquer, leur conception du groupe professionnel organisé :

> « Les deux collègues [d'histoire-géographie, syndiqués au SNES] avec qui j'ai tissé des liens avaient une cinquantaine d'années. C'est l'âge de mes parents en fait. Et… La vision du métier, ça n'avait rien à voir quoi. Moi, j'étais beaucoup dans la pédagogie, à la limite de la démagogie, ce que eux refusaient totalement. J'avais la vision aussi que c'est pas parce qu'on est jeune qu'on doit galérer et que ben oui, on est un peu ambitieux. Nous, la génération Y, on a envie d'avancer, on a pas envie d'attendre 25 ans avant d'être posés dans un établissement correct et eux, c'est plutôt, ben non, c'est comme ça que ça se fait. Le syndicalisme qui défend les acquis des plus anciens aussi. Eux, ils étaient beaucoup là-dedans. L'administration, ils avaient aucun scrupule à critiquer, parce que eux, ils étaient des vieux profs et que l'administration ne pouvait rien contre eux, ils pouvaient rien faire et être complètement cool parce que c'était des vieux profs et qu'on allait pas les changer d'établissement. Ils étaient déjà hors classe[377] ».

Pour résumer ce que nous avons dit sur les comportements et les discours de nos enquêtés à l'égard des organisations syndicales, il semble difficile de limiter notre analyse au constat, au demeurant tout à fait réel, de l'utilitarisme syndical des enseignants. Notre perspective

[377] C'est-à-dire au sommet de l'échelle de rémunération, atteint par les individus selon un rythme qui dépend à la fois de leur ancienneté et de leur notation par la hiérarchie.

longitudinale, limitée aux trois premières années de carrière, nous permet de dégager trois conclusions. D'abord, les comportements utilitaires ne sont pas des comportements strictement économiques ou rationnels, au sens où ils sont liés à la difficulté de choisir parmi des organisations syndicales encore mal connues et aux préjugés des individus sur ces organisations syndicales. Ensuite, ces comportements utilitaires reculent, sur la durée, au profit d'autres logiques d'action, liées soit au durcissement des opinions des individus à l'égard du syndicalisme en général ou du groupe professionnel organisé soit, au contraire, à l'appropriation d'une culture professionnelle dans laquelle la dimension corporative n'est qu'une traduction possible du collectif. Enfin, nous avons montré que les dispositions politiques des individus (non limitées à leur seule préférence politique déclarée et incluant leur rapport à l'action collective) influencent fortement leur rapport aux organisations syndicales, non pas uniquement pour ce qui est de se syndiquer ou non, mais également, et surtout, pour ce qui est du sens qui est donné à l'adhésion syndicale.

Encadré VI-2. Le rapport aux militants syndicaux locaux, une image en négatif d'un syndicalisme impossible

Les militants syndicaux locaux ne sont pas perçus seulement comme des personnages-ressources, mais également comme des personnifications du syndicalisme comme forme spécifique d'activité militante. Les discours de nos enquêtés sur ces militants nous en apprennent davantage sur leurs exigences à l'égard de leurs organisations syndicales que sur l'efficacité des pratiques syndicales locales en termes d'enrôlement des individus.

Les militants syndicaux sont en effet implicitement chargés par nos enquêtés de la lourde responsabilité de représenter leur organisation et la rendre attractive. Ces discours sont en grande partie tautologiques : ils reflètent les opinions exprimées par ailleurs par leurs auteurs sur le syndicalisme.

Les individus indifférents au syndicalisme, qu'ils soient syndiqués par utilité ou non syndiqués, présentent les militants syndicaux avant tout comme des recruteurs plus ou moins efficaces et comme des ressources en cas de difficulté individuelle. Alexia (certifiée d'espagnol, TZR les années 2 et 3, née en 1987, syndiquée au SNES les trois années mais très peu informée sur l'univers syndical) se félicite de sa rencontre avec un responsable local l'année de stage car sans lui, elle n'aurait pas su se faire assister et n'aurait pas su qu'elle pouvait bénéficier de la protection des syndicats. Caroline (professeur bi-admissible d'anglais, née en 1987, jamais syndiquée), fait état de relations courtoises avec son responsable local, qui arrive même à lui faire signer une pétition, mais ne cherche pas à la syndiquer. Agnès (professeure certifiée d'anglais, TZR, née en 1987, syndiquée par utilitarisme au SNES, proche de la droite), invitée par deux fois à participer à la réunion syndicale pour y voir aborder un problème qu'elle rencontre avec l'administration, s'y rend poliment, apprécie de partager à cette occasion la galette des rois, mais a d'autant moins envie d'y retourner que les propos qui se tiennent à l'HIS vont à l'encontre de ses idées politiques.

En revanche, de nombreux enquêtés, quels que soient leurs rapports au syndicalisme et quelle que soit l'organisation concernée, opposent des figures de militants excessivement radicaux à d'autres individus qu'ils valorisent pour leur discours posé et informé et pour leur action dans l'établissement. Faustine (professeure agrégée de SES, née en 1986, TZR, syndiquée au SNES les trois années de l'enquête), dans un de ses deux lycées « difficiles » de l'année 3, oppose deux figures de militants syndicaux. Elle exprime son admiration pour la responsable de la section CGT. Cette militante, qui maîtrise les questions de politiques éducatives, est proche de la retraite après une carrière entière dans l'éducation prioritaire. Elle a mis en place un partenariat avec Science Po Paris et gère avec diplomatie les relations entre les enseignants et le proviseur. En contraste, Faustine décrit les trois autres responsables de la CGT, du SNES et de FO, plus jeunes, comme également plus « enflammés ».

Les militants qui ont les positions les plus tranchées exercent un véritable effet de repoussoir sur les individus les plus réticents au syndicalisme, qui en viennent à douter de la fiabilité des informations qu'ils fournissent à leurs collègues tant leur opinion semble politisée. Ce qui leur est reproché est leur dogmatisme et leur attachement aux principes du droit au détriment d'une analyse souple et fine de la complexité des situations professionnelles ainsi que leur manque de pédagogie. Une de nos enquêtées va jusqu'à qualifier une des responsables syndicales locales d'« adolescente difficile ». Nos répondants les plus réticents à l'égard des organisations syndicales critiquent également leur tendance à culpabiliser les individus qui s'opposent à leurs idées. Océane (professeure certifiée de mathématiques, née en 1988, non syndiquée) se plaint d'avoir l'impression d'être « mal vue » si elle n'assiste pas aux HIS. Julie (professeure de lettres modernes, née en 1977, syndiquée SNES puis Sud-éducation) s'indigne de la réaction d'une responsable syndicale qui l'aurait « agressée verbalement » alors qu'elle constatait, en parlant avec une collègue, que son faible temps de présence dans l'établissement ne favorisait pas beaucoup les rencontres avec les collègues. La responsable locale, qu'elle décrit comme quelqu'un de particulièrement virulent, lui aurait lancé, en pleine salle des professeurs, un tonitruant « je ne peux pas te laisser dire ça », suivi d'un historique des trente-cinq heures et de l'injustice qui fait que les enseignants n'en bénéficient pas.

Cependant, il ne semble pas se dégager de corrélations claires entre cette perception subjective négative des enquêtés et leurs comportements syndicaux. Les individus les plus réticents affirment que ces attitudes tranchées les ont confortés dans leur hostilité au syndicalisme, mais on pourrait tout aussi bien penser qu'une faible ouverture à l'activité syndicale a peu de probabilité de rendre ses militants sympathiques aux individus concernés. Par ailleurs, certains syndiqués, dont l'adhésion n'est pas purement utilitaire, brossent des portraits peu amènes des responsables qu'ils ont rencontrés. Chez des individus politisés et défendant une conception politique du syndicalisme, le contact avec des militants syndicaux trop dogmatiquement attachés à des questions corporatives ou à défendre la position de leur organisation est présenté comme la raison pour laquelle ils ont opté pour un autre syndicat. Dans ce cas précis, c'est moins la pratique de ces militants qui est remise en cause que le fait qu'elle traduise un syndicalisme corporatif. C'est le cas de Chloé qui, en raison des relations qu'elle a eue avec les militants du SNES lorsqu'elle participait à l'animation de Stagiaire impossible (*cf. supra*, I.2), refuse d'adhérer à cette organisation, qu'elle accuse d'avoir voulu se réapproprier le mouvement des stagiaires, ou de Julie, qui quitte le SNES pour Sud-éducation, non pas tant en raison de la « terreur » que lui inspire le dogmatisme de la représentante locale que parce qu'elle est attachée à un syndicalisme non-corporatif.

Aurélie Llobet a souligné, à partir d'un travail d'observation ethnographique, le capital de sympathie dont disposent, auprès des enseignants, des responsables syndicaux dynamiques, impliqués dans la vie de l'établissement, capables de défendre les droits des individus tout en animant, sans politisation excessive, la vie collective locale (Llobet 2014). Elle a également insisté sur l'important travail d'euphémisation de leur propre position qu'accomplissent les

responsables syndicaux « pour créer un consensus suffisamment large et efficace pour que la plus grande partie du corps enseignant se mobilise » (Llobet 2011b, 479). Cette figure du responsable syndical modéré, qui n'est pas absente de nos entretiens, ne correspond néanmoins pas à la majorité des descriptions fournies par nos enquêtés. Cela pourrait s'expliquer par la nature différente de notre matériau d'enquête, qui tend à placer la focale sur la subjectivité d'individus qui sont d'autant plus libres d'exprimer les aspects les plus négatifs que l'enquête se déroule en dehors de leur espace professionnel. Ce qu'il importe néanmoins de souligner, c'est que, même parmi les enquêtés qui brossent les portraits les plus négatifs des représentants locaux, on en trouve qui insistent en contrepartie, sur l'efficacité de leur intervention auprès des directions d'établissement et la protection qu'ils apportent à leurs collègues. « Ils permettent d'éviter pas mal d'abus vis-à-vis du chef d'établissement, pas mal de réunions inutiles, qui nous auraient été imposées alors que, en fait, ça n'a pas à être pris sur notre temps libre, ce genre de choses », concède Océane.

4. L'établissement : échelle incontournable des sociabilités collectives enseignantes

Les enseignants les plus hostiles aux syndicats ne se tiennent pas pour autant à l'écart de toute action collective, d'une part parce que l'heure d'information syndicale n'est pas uniquement fréquentée par les syndiqués et d'autre part parce que les mobilisations locales ne se résument pas à des mobilisations syndicales.

Ces mobilisations, qui s'appuient le plus souvent sur des militants syndicaux, font également une place importante à d'autres acteurs de la vie collective locale : les représentants des enseignants au Conseil d'administration. Si les sections syndicales cherchent à obtenir une représentation au CA, tous les représentants élus ne sont pas forcément des syndiqués et la logique de participation à cette instance locale n'est pas d'ordre syndical. Notre enquête montre que la participation à l'élection des représentants au CA, mais également le fait de siéger dans cette instance augmentent fortement sur la durée de l'enquête. Le CA, de ce point de vue, apparaît comme une instance centrale, indépendante de l'activité syndicale, de socialisation des individus à l'action collective.

Les mobilisations locales, qui s'appuient sur l'espace de discussion offert par l'HIS et sur la légitimité institutionnelle des représentants au CA, se construisent sur des compromis entre

ces deux instances différentes, voire opposées, d'animation de l'action collective locale. Elles constituent, pour les nouveaux entrants dans le métier, une instance centrale de la socialisation à l'action collective professionnelle.

4.1 L'heure d'information syndicale : bien plus qu'un espace syndical d'échange d'informations

L'assistance aux HIS et le fait d'être syndiqué ne sont pas corrélés : chacune des trois années de l'enquête, près de six individus sur dix qui participent aux HIS ne sont pas syndiqués. Pourtant, l'HIS, une modalité de l'action collective professionnelle qui relève du droit syndical (voir Encadré V-1), est assimilée par nos répondants aux syndicats et évitée par ceux d'entre eux qui entretiennent le rapport de réticence le plus important à l'égard de ces organisations. C'est le cas de Caroline (professeure bi-admissible d'anglais, née en 1987), qui ne voit pas ce qu'elle irait faire aux HIS puisqu'elle n'est pas syndiquée, ou d'Aurélien (professeur certifié de physique-chimie, né en 1987) qui, lorsqu'il trouve l'HIS réunie en entrant en salle des professeurs, vaque à ses occupations comme à l'accoutumée en ignorant complètement les personnes rassemblées. Chez ces deux enquêtés, l'HIS renvoie à un monde étranger et qu'aucun des deux n'apprivoisera pendant la durée de notre enquête. Une telle attitude s'explique par le fait que ces enquêtés revêtent l'HIS d'une dimension politique qui la leur rend hostile par principe. Cependant, Caroline et Aurélien sont des exceptions, au sens où peu de répondants maintiennent cette attitude de réticence sur toute la durée de l'enquête. Les trois années d'entrée dans le métier constituent au contraire, chez nos enquêtés, une sorte d'incorporation de l'HIS aux routines professionnelles, et dont témoignent deux évolutions. La première est une diversification des préférences politiques déclarées des individus qui assistent aux HIS en lien avec l'augmentation du nombre d'enquêtés qui y participent. La seconde est une dépolitisation subjective de la représentation que nos enquêtés se font de la fonction de cette réunion.

La première année de l'enquête, les assistants aux HIS sont, davantage que la moyenne, des répondants de gauche ou d'extrême gauche[378], mais la corrélation s'affaiblit ensuite, avec l'augmentation de la participation d'individus proches du Centre ou sans préférence politique[379]. Il n'y a en revanche pas de corrélation significative avec les deux variables de pré-

[378] Chi2=5,92 ; p<0,05.
[379] Les individus sans préférence politique assistent significativement moins que le reste des répondants aux HIS l'année 1 (chi2=4,26 ; p<0,05). L'année 3, même s'ils restent, avec les individus proches de la droite, parmi les

socialisation à l'action collective que constituent la signature d'au moins une pétition ou la participation à au moins une manifestation avant l'entrée dans la carrière. Cela va encore dans le sens d'une politisation subjective de la réunion syndicale : ceux qui se refusent à y participer le font davantage par peur de s'y retrouver en terrain politiquement non-familier voire hostile (et de fait, deux de nos répondantes qui se déclarent proches de la droite nous affirment avoir entendu en HIS des discours décrits comme virulents contre la politique scolaire de Nicolas Sarkozy qui les ont mises mal à l'aise), et non pas principalement parce que l'idée même de mobilisation les rebute.

L'HIS s'impose par ailleurs, dans les représentations de nos enseignants débutants, avant tout comme un espace d'information, de discussion sur le métier et de préparation de l'action, au détriment d'une représentation initiale plus politique. Ceux qui assistent au moins une fois à une HIS reconnaissent majoritairement, et dans une proportion croissante, son utilité (42 sur 46 participants la première année, 63 sur 64 la troisième) [380]. La fonction de l'HIS, telle qu'elle est identifiée par nos enquêtés, évolue cependant sur la durée (voir graphique VI-3). L'information est, sur l'ensemble de la durée de l'enquête, sa fonction principale et occupe une place croissante dans les choix de réponses. Le débat sur le métier, troisième choix de réponse l'année 1, supplante le débat sur le système scolaire pour rester ensuite le second choix de réponse le plus souvent sélectionné. La discussion de thèmes qui concernent l'ensemble du système scolaire ou d'enjeux socio-politiques plus larges sont minoritaires ou reculent sur la durée, tandis que la fonction de préparation de l'action progresse. Les entretiens confirment, dans la description qu'ils offrent des pratiques de l'HIS, la faible part du général et du politique et la forte imbrication de l'HIS dans l'espace professionnel local, même si l'HIS revêt indubitablement une fonction d'information et de mobilisation syndicale qui dépasse l'échelle de l'établissement. L'imbrication du local et du plus général est telle qu'il est difficile d'en faire des opérateurs de tri dans notre matériau qualitatif, que nous organiserons plutôt à partir des principales fonctions de l'HIS.

moins nombreux à assister aux HIS, leur participation se rapproche de la moyenne : 13% d'entre eux assistent à au moins une HIS l'année 1 (contre une moyenne de 41%) et 53% l'année 3 (contre une moyenne de 58%).

[380] Question : « La réunion d'information syndicale vous semble-t-elle utile (cochez trois réponses maximum) ? ». Choix de réponse : « 1-Non. 2-Oui, elle apporte des informations. 3-Oui, elle offre un espace d'expression et d'échange sur les difficultés du métier. 4-Oui, elle offre un espace d'expression et d'échange sur les difficultés du système scolaire en général. 5-Oui, elle offre un espace de débat intéressant, sur des questions sociales et politiques plus larges. 6-Oui, elle offre un espace de préparation de l'action ».

Les HIS sont avant tout des espaces de circulation de l'information. Nos enquêtés insistent en entretien sur l'aspect « très intéressant » des sujets abordés pendant la réunion et sur le fait qu'on y « apprend beaucoup de choses », en général et concernant l'établissement. Pour des individus temporairement isolés par leur arrivée récente dans l'établissement ou par la précarité de leur présence (stagiaires ou TZR), l'HIS permet de découvrir les arcanes de la vie de l'établissement. Au-delà, l'HIS apparaît comme un espace de circulation de l'actualité, où l'on se rend « pour se tenir au courant » de la vie de l'établissement. Certains enquêtés vivent les HIS comme une véritable expérience de transformation de soi par l'acquisition de connaissances sur le métier et sur l'établissement, mais aussi par l'incorporation d'une façon d'aborder les questions :

> « C'est super compliqué. Donc je prends, je prends, je prends. Tout ce qu'on peut m'apporter pour essayer de comprendre et c'est super, enfin c'est très, très complexe toutes les questions… Comment se passe un CA, tout ce qu'on peut dire, ce qu'on peut pas dire. Sur quoi il faut être vigilant, plein de petites choses comme ça. Donc je prends. Pour l'instant, j'ai pas grand-chose à apporter, moi, de ma petite expérience de prof ». (Nathalie, certifiée d'EPS, syndiquée au SNEP les trois années de l'enquête. Entretien de l'année 2).

Cet apprentissage, qui peut être vécu, comme dans les propos que nous venons de citer, sur un mode magistral et descendant, peut aussi se faire à travers un engagement individuel dans un projet collectif. C'est le cas pour Chloé qui, l'année 2, ne rate jamais une HIS, même si elle doit se déplacer des jours où elle ne travaille pas, parce qu'elle est élue au CA et qu'elle ne maîtrise pas suffisamment l'information complexe qu'implique son mandat. L'année 3, Chloé maîtrise l'information et n'est plus élue. Elle se permet désormais de ne plus se déplacer pour l'HIS les jours où elle ne travaille pas.

Une des fonctions de l'HIS est l'explicitation, sous une forme descendante, lorsqu'elle se fait sous la forme d'une présentation par des responsables syndicaux, ou plus horizontale lorsqu'elle implique des échanges entre individus mobilisés et informés, des modalités et des conséquences pour les enseignants des mesures publiques qui concernent leur métier[381]. Ces deux formes peuvent se combiner, les discussions horizontales suivant généralement une présentation experte. L'expertise des militants syndicaux se marque, dans certains cas, par leur spécialisation dans des thèmes donnés. Les mentions de mesures publiques abordées en HIS

[381] Comme le résume Aurélie Llobet dans sa thèse, « les responsables syndicaux font preuve de pédagogie : ils expliquent le contenu technique des réformes » (Llobet 2011b, 448).

par nos répondants en entretien suivent le calendrier des publications syndicales et l'agenda des politiques éducatives tels que nous les avons présentés plus haut (*cf. supra*, Chapitre V-1 et V-3). Elles renvoient à la réforme par Vincent Peillon du socle de compétences ainsi que du statut des enseignants, l'instauration d'un jour de rattrapage de la pré-rentrée 2013, des mesures concernant l'allègement du service des stagiaires ou leur rémunération et la réforme de l'épreuve de langues vivantes au baccalauréat. Sur ces sujets, l'HIS opère une sorte de décodage de « ce qu'il y a sur le papier » (selon l'expression d'une de nos enquêtés) en le confrontant à ses impacts potentiels sur le métier.

En dehors de cette dimension corporative, nos répondants décrivent des formes de montée en généralité. Celles-ci peuvent renvoyer à l'école en général, en dénonçant des mesures considérées comme nuisibles aux élèves, ou à la sphère politique, dans des énoncés qui peuvent sembler très abstraits, du type « le gouvernement va nous faire les poches pour donner aux banques », mais aussi prendre des modalités locales plus concrètes. C'est le cas dans l'établissement « difficile » de Seine-Saint-Denis de l'une de nos enquêtées. Les professeurs de ce lycée, situé sur le territoire d'une ville qui connaît la fermeture d'une usine importante qui risque d'envoyer au chômage de nombreux parents d'élèves, décident en HIS de se mobiliser auprès des salariés de l'usine sous la forme d'un texte de soutien distribué à l'extérieur de l'établissement.

Cependant, dans nos entretiens, l'HIS n'apparaît pas principalement comme le lieu d'une montée en généralité. Une de nos répondants indique d'ailleurs que les montées en généralité trouvent mieux leur place dans les discussions de cantine qu'à l'HIS, parce que ce n'est pas sa fonction principale et parce que ces discussions engagent des affinités intellectuelles et culturelles qui ne peuvent s'activer que dans le cadre de conversations de type privé (pour autant qu'on puisse considérer les conversations tenues à la cantine comme des conversations privées). L'HIS n'est pas un lieu de discussions abstraites, qu'elles soient d'ordre politique ou liées au contenu du métier, mais un lieu où on discute de choses pratiques qui concernent l'établissement et l'exercice du métier dans ses modalités locales concrètes.

Les informations qui s'y échangent portent sur des questions juridiques et techniques, souvent en lien avec des moments routinisés de l'année scolaire, comme les mutations par exemple ou le vote en CA de la DHG (dotation horaire globale). Ces questions, selon leur

nature, reçoivent un traitement expert de la part de responsables syndicaux que leur plus haut degré d'information place dans une relation de verticalité par rapport aux collègues, ou se traitent collégialement. La préparation du vote de la DHG, lorsque des militants locaux aguerris sont présents dans l'établissement, ne nécessite pas l'intervention d'un expert syndical mais se présente davantage comme un ensemble de discussions et de calculs stratégiques destinés à concilier les demandes contradictoires des différentes matières enseignées, les différents projets pédagogiques et le traitement des cas individuels les plus délicats (postes supprimés ou réduits).

Les problèmes internes occupent une place tellement importante dans les HIS que certains enquêtés ont du mal à identifier celles-ci comme étant des réunions syndicales (ce qui est attendu derrière cet épithète étant un ensemble d'informations juridiques et de consignes destinées à guider l'action collective) et les perçoivent davantage comme le regroupement d'« enseignants qui se réunissent entre eux ». Les plus politisés de nos répondants reconnaissent bien, au contraire, le caractère éminemment institutionnel de l'HIS et tendent à investir la fonction d'information d'une véritable dimension militante : pour eux, l'organisation mensuelle systématique des HIS est à la fois liée à la nécessité de « faire le point régulièrement sur ce qui se passe dans l'établissement » (et donc d'une prise en compte collective et publique des problèmes) et à la volonté de « ne pas donner de mauvaises habitudes à l'administration » (donc du respect du droit syndical). Le cadre de la réunion est ainsi perçu comme une forme d'objectivation des difficultés, comme un espace institutionnel où « on peut discuter de ce qui ne va pas » en inscrivant les problèmes dans un cadre de traitement collectif.

Trois catégories de problèmes émergent des entretiens : des problématiques liées aux conditions de travail, des difficultés avec l'administration et des questions pédagogico-disciplinaires. Les problèmes liés aux conditions de travail témoignent de la diversité des situations locales. Dans un établissement parisien de centre-ville et de fin de carrière, les discussions tournent autour de la nécessité de saisir les absences et le cahier de textes sur un espace numérique de travail et des corrections de baccalauréat imposées aux enseignants. Dans tout type d'établissements, sont évoquées l'organisation de l'occupation des salles ou le manque de matériel dans le laboratoire de langues. Dans des établissements moins favorisés, ce sont des menaces de grève si le chauffage n'est pas augmenté et une grève des personnels de cantine pour un poste non renouvelé. Parmi les questions pédagogico-disciplinaires figurent des discussions autour de la suppression des avertissements en bas des bulletins scolaires, le port

déguisé du voile islamique sous la forme de bandeau, le port du « voile intégral » (*sic*) par certaines élèves. Sur l'ensemble de ces questions, les HIS peuvent être le lieu de débats musclés, où l'on « s'engueule » et « se saute à la gorge », le degré de violence ressenti pouvant inciter certains répondants à ne pas y retourner. Les débats, plus ou moins apaisés, laissent transparaître des conflits entre matières scolaires pour la répartition des projets, entre générations d'enseignants (deux de nos enquêtées mentionnent des disputes les opposant à des enseignants plus anciens, qui ont débuté à l'échelon 1 et qui s'émeuvent de les entendre se plaindre de leur salaire alors qu'elles débutent à l'échelon 3) et entre catégories professionnelles (surveillants et enseignants, surveillants et CPE). Une situation conflictuelle avec l'administration est souvent citée comme le moteur d'une plus grande fréquence des HIS, celles-ci étant mobilisées comme un instrument d'organisation collective. En revanche, certaines HIS, dans des établissements particulièrement collégiaux et mobilisés, apparaissent au contraire comme des espaces passerelles entre catégories : dans un établissement, une répondante mentionne une mobilisation des enseignants, décidée en HIS, autour de la grève des agents de cantine en raison d'un manque d'effectifs et dans un autre, l'organisation des HIS à des heures qui permettent à toutes les catégories d'agents (surveillants et personnels techniques notamment) d'y participer.

Enfin, les HIS ne sont pas seulement des espaces d'échanges oraux, mais également et inextricablement, des espaces de préparation de l'action. On y fait circuler et signer des pétitions, on y sonde la future participation aux manifestations et grèves nationales et on y organise ces événements. Les individus réunis mettent en place des stratégies de réponse à telle ou telle injonction politique ou administrative (par exemple en décidant de ne pas se rendre au rattrapage de la pré-rentrée). Les responsables syndicaux et les militants les plus aguerris font circuler des consignes ou des conseils destinés à protéger les enseignants dans le cadre des conflits avec la direction de l'établissement (qui peut décider, par exemple, de faire une retenue sur le salaire des enseignants qui n'ont pas participé au rattrapage du 2 septembre, alors que ces enseignants ont déjà travaillé lors de la journée de pré-rentrée).

Deux types de pratiques de l'HIS émergent des entretiens. Une pratique qu'on peut qualifier de descendante, qui consiste à présenter les questions à débattre avant de les mettre en discussion. Cette pratique est décrite, dans un de ses établissements de la deuxième année, un lycée « difficile », par Faustine, qui s'agace avec humour de la longueur de l'intervention des trois militants syndicaux (tous trentenaires et appartenant à la CGT et au SNES), de l'extrême

spécialisation de leurs rôles et de l'acception passive par les enseignants de ce qu'elle semble considérer comme un discours d'autorité, qui plus est, peu convaincant :

> « Faustine : C'est quand même assez "avenir de l'école". C'est quand même "le ministre", " le rectorat" (déclamé sur un ton d'emphase) ! Oui, c'est très politisé. […] « Y a les trois, là [les délégués syndicaux], qui présentent les réformes, l'actualité.
> Nada Chaar : Pendant combien de temps ?
> F : Une heure et demie, deux heures.
> N C : La réunion ?
> F : Ah oui, oui !
> N C : Et la présentation ?
> F : Une demi-heure, ou peut-être 20 minutes.
> N C : Et les collègues laissent faire ?
> F : Ben oui ! Ils étaient vachement écoutés, quand même ! Je me disais, "C'est pas clair, quand même, ce qu'ils disent. Ils sont profs. S'ils font ça avec leurs élèves…". Et les trois, là, ils parlaient longtemps, hein ! Et moi, je trouvais ça casse-pieds…
> N C : Et ils se répartissaient comment la parole ?
> F : C'était par thème. Y'en avait un qui avait plutôt les questions locales, l'autre les questions plutôt nationales et l'autre les trucs un peu polémiques, un peu chauds (rire).
> N C : Tout le temps la même répartition ?
> F : Les fois où j'y suis allée, oui. Même pour les manifestations et tout, c'était très réparti, parce qu'il y en a qui avaient des relations plus avec le rectorat, plus avec le maire, mais apparemment, c'est un peu traditionnel, c'est une mentalité de cet établissement-là. »

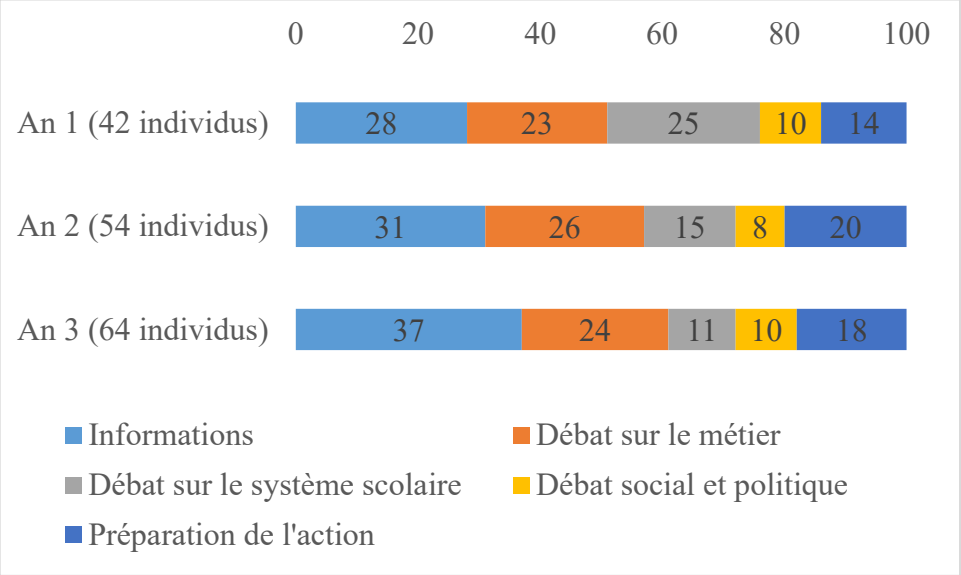
Aucun autre répondant ne fait de description aussi précise de l'HIS que celle de Faustine, mais différents autres entretiens font ressortir la figure de responsables syndicaux qui s'expriment depuis ce qui est interprété comme une position à la fois d'expertise et de généralité par rapport aux questions locales, voire de politisation des questions (voir Encadré VI-2). Ces descriptions opposent souvent des énoncés à la troisième personne (du singulier ou du pluriel) renvoyant aux animateurs de l'HIS et des énoncés à la première personne du pluriel, renvoyant aux moments où les enseignants présents discutent tous ensemble. Dans d'autres récits d'HIS, on est frappé par l'emploi systématique du « nous » (ou du « on » familier) pour désigner les acteurs de la réunion syndicale. Dans ces récits, correspondant à des établissements mobilisés de l'éducation prioritaire, l'heure d'information syndicale est présentée comme une des formes de la collégialité professionnelle, qu'elle prolonge et complète sur un registre syndical et institutionnel. C'est notamment le cas dans l'établissement très mobilisé de Nadège, un petit collège « APV » qui compte deux, puis trois sections syndicales les deux dernières années de l'enquête et où l'on a l'impression d'une HIS permanente. En effet, les HIS mensuelles légales sont prolongées par des réunions hebdomadaires destinées à la fois à entretenir la collégialité

et à maintenir un niveau minimum de mobilisation et de vigilance par rapport aux problèmes de comportement, omniprésents. Ici, la fixation même de l'horaire de l'HIS est un enjeu professionnel collégial : les enseignants font tourner les jours et les plages horaires pour permettre au maximum d'enseignants, mais aussi aux surveillants et agents techniques d'y participer et se débrouillent pour les placer à des heures où les élèves peuvent rentrer chez eux, de manière à éviter les incidents de comportement :

> « Nadège : On est un petit groupe de professeurs syndiqués et on se retrouve tous les lundis. En fait, on fait un petit débriefing. […] On part de l'intérieur et on élargit, et tous les mois, on fait une heure syndicale et là on dit " ce serait bien avant d'aller manifester". On laisse un peu parler les collègues qui sont pas syndiqués, on parle en général du collège et après on élargit. Ça peut être… On les laisse parler des problèmes qui sont dans le collège, je sais pas, ça peut être quelqu'un qui a un problème…
> N C : Avec le chef d'établissement par exemple ?
> N : Ou si on lui reproche [à l'enseignant] par exemple, avec le CPE, qu'il a trop renvoyé d'élèves, fin voilà… Mais après, on essaie toujours de faire un point sur ce qui se passe pour que tout le monde suive… ».

Pour résumer, l'heure d'information syndicale apparaît comme un espace institutionnel de traitement, à différentes échelles, mais à partir d'une problématisation locale des enjeux, des difficultés d'un métier constamment exposé à l'action publique. Les responsables et militants syndicaux sont explicitement reconnus par leurs collègues comme possédant une compétence à comprendre et à expliciter l'action publique et ses effets sur l'institution scolaire et sur le travail des enseignants. En cela, et bien que la dimension politique de l'HIS soit fortement euphémisée dans la pratique, ils sont explicitement pourvus d'une fonction politique. C'est ce caractère politique plus ou moins visible de l'HIS qui la distingue de l'autre institution locale de socialisation des individus à l'action collective professionnelle : le Conseil d'administration.

Graphique VI-4. Evolution des fonctions attribuées à l'HIS par les enquêtés qui y participent (%).



Source : Enquête Débuter dans le métier.

4.2 Elire le CA et en faire partie :

Les élections au Conseil d'administration et le fait d'y siéger constituent une part importante de la participation des enseignants à l'action collective dans leur établissement. Notre enquête montre non seulement un apprivoisement progressif par nos enquêtés de ces deux modalités de l'action, mais également une appropriation croissante par les individus du CA comme une forme routinisée et évidente de l'action collective locale. La spécificité du CA comme espace local de mobilisation collective est néanmoins le désaccord assez net qui s'exprime, entre les enseignants, sur sa dimension politique et dont rendent compte les descriptions fournies par nos enquêtés.

Institutionnellement, le CA joue un rôle important dans l'organisation, notamment pédagogique et éducative de l'établissement. Il se réunit au moins trois fois par an, sur décision du chef d'établissement. Il vote notamment le projet d'établissement, le budget et le règlement intérieur. Son accord doit être obtenu pour le programme de l'association sportive, l'organisation de voyages scolaires, la conclusion de marchés ou de conventions. Il est consulté sur des sujets tels que les créations et suppressions de sections et d'options. Sa composition

diffère selon la nature de l'établissement (lycée ou collège) et en fonction de sa taille. Dans tous les cas y siègent, en plus des membres de droit, représentants de l'administration, les représentants élus des personnels enseignants et d'éducation, des personnels administratifs, sociaux, de santé et techniques, des parents d'élèves, des élèves, de la collectivité territoriale de rattachement et de la commune. Les représentants des enseignants sont élus, avant la septième semaine de l'année scolaire, pour un mandat d'un an, au moyen d'un scrutin de liste à la proportionnelle. Les votes sont personnels et secrets (Service public.fr s. d.).

49% de nos enquêtés participent l'année 1 à l'élection du CA, 54% l'année 2 et 71% la dernière année. Sur la durée, 83% des individus ont voté au moins une fois. On peut donc parler d'une généralisation de la participation à ces élections, encore inconnues des enseignants à leur entrée dans le métier. En revanche, peu d'enquêtés sont élus, même si leur proportion passe de 12% la première année à 28% à la fin de l'enquête.

Le vote aux élections du CA est corrélé à des variables relatives aux conditions professionnelles : l'académie[382], le fait d'être en poste fixe[383], le fait d'être affecté sur le même poste que l'année précédente[384] et le fait d'être affecté en établissement « difficile »[385]. Les années 2 et 3, les enquêtés affectés dans l'académie de Créteil sont plus nombreux à voter au CA. L'année 2, le fait d'être affecté sur le même établissement que l'année précédente (qui concerne 15% de nos enquêtés), multiplie par 5 ($p<0,05$) les chances de voter aux élections du CA, alors que le fait d'être affecté en établissement difficile (qui concerne 51% de nos répondants) les multiplie seulement par 2 ($p<0,05$)[386]. L'année 3, le fait d'être affecté en établissement difficile (48% de nos enquêtés) multiplie par 4 ($p<0,001$) les chances de voter, avant le fait d'être affecté sur un poste fixe (63% de nos enquêtés), qui les multiplie par 3 ($p<0,05$)[387]. Nous constatons donc deux effets socialisateur différents : celui de la stabilité dans

[382] L'année 2, 67% des individus affectés dans l'académie de Créteil ont participé aux élections du CA, contre 54% moyenne pour l'ensemble des enquêtés (chi2=6,37 ; $p<0,05$). L'année 3, ils sont 81%, pour une moyenne de 71% (chi2=4,51 ; $p<0,05$).
[383] L'année 2, 67% des individus affectés sur un poste fixe ont participé aux élections du CA, contre 54% en moyenne (chi2=7,11 ; $p<0,01$). L'année 3, ils sont 82%, pour une moyenne de 71% (chi2=10,19 ; $p<0,01$).
[384] L'année 2, 82% de ceux qui sont affectés dans le même établissement que l'année précédente ont participé aux élections du CA, contre 54% en moyenne (chi2=5,38 ; $p<0,05$). L'année 3, ils sont 79%, contre 71% en moyenne (chi2=4,91 ; $p<0,05$).
[385] L'année 2, 63% des individus affectés en établissement « difficile » ont participé aux élections du CA, contre une moyenne de 54% ($p>0,05$). L'année 3, ils sont 87%, contre une moyenne de 71% (chi2=12,17 ; $p<0,001$).
[386] Modèle de régression logistique sur la variable « Vote.CA2 », avec les variables « MmEtab2 » et « APV2 ».
[387] Modèle de régression logistique sur la variable « Vote.CA3 », avec les variables « PosteFix3 » et « APV3 ».

un établissement (poste fixe, même établissement que l'année précédente) et celui des contextes spécifiques des établissements « difficiles ». En arrière-plan, s'impose un troisième effet socialisateur : celui du temps qui passe. La corrélation entre établissement « difficile » et vote au CA se renforce entre l'année 2 et l'année 3. Or 85% des individus affectés en APV l'année 3 étaient déjà en APV l'année 2 et 76% sont dans le même établissement que l'année précédente. Cela signifie que l'effet établissement « difficile » ne fonctionne pleinement que combiné à un autre effet : celui du temps qui passe et qui permet aux individus de « s'installer » de manière croissante dans le métier et dans leur établissement. Ceux de nos enquêtés qui siègent au CA sont plus nombreux parmi les enseignants affectés en poste fixe[388] et en collège[389] (la taille plus petite de ces établissements et le faible nombre de professeurs facilitant l'intégration des nouveaux-venus et limitant le nombre de candidats, ce qui joue en faveur des nouveaux venus) et parmi les CPE et professeurs-documentalistes[390]. La surreprésentation de ces deux catégories peut sans doute s'expliquer par le faible nombre d'individus concernés dans un même établissement. Le CA étant perçu comme une instance dans laquelle le maximum de matières doit être représenté, cela augmente les chances de siéger des individus représentant le secteur éducation (CPE) et le centre de documentation et d'information (CDI).

On ne trouve pas de corrélation entre le fait de participer aux élections ou le fait de siéger au CA et la préférence politique ou les variables de socialisation à l'action collective. On ne constate par ailleurs, pour aucune des deux variables liées au CA, de corrélation avec d'autres variables liées à l'action collective professionnelle sauf une : l'assistance aux HIS. Les individus qui participent aux élections du CA[391] et ceux qui y siègent[392] sont plus nombreux parmi ceux de nos répondants qui assistent aux HIS. Le CA et les HIS apparaissent donc comme deux modalités, certes différentes mais bien complémentaires, de l'engagement local des individus dans l'action collective professionnelle.

[388] Année 2 : 18% contre 11% en moyenne (chi2=4,88 ; p<0,05). Année 3 : 38% contre 28% en moyenne (chi2=9,01 ; p<0,01).
[389] 38% contre une moyenne de 28% l'année 3 (chi2=7,16 ; p<0,01).
[390] 60% contre une moyenne de 28% l'année 3 (chi2=5,73 ; p<0,05). Notons que le Conseil d'administration compte parmi ses membres de droit un CPE (dans le cas des établissements qui comptent plus d'un CPE, c'est le plus âgé qui siège).
[391] La corrélation est significative les années 2 et 3. Année 2 : 66% de ceux qui assistent à au moins une HIS votent aux élections des représentants au CA, contre 54% en moyenne (chi2=6,84 ; p<0,01). Année 3 : 82% contre 71% en moyenne (chi2=7,80 ; p<0,01).
[392] La corrélation est significative l'année 3 : 38% de ceux qui assistent à au moins une HIS siègent au CA, contre 28% en moyenne (chi2=7,76 ; p<0,01).

Les entretiens nous ont fourni des informations à la fois sur la place du CA dans la vie collective de l'établissement et sur la manière dont nos répondants l'investissent, progressivement, comme une des modalités possibles de l'action collective professionnelle. Ils confirment l'imbrication entre le CA et les heures d'information syndicale, mais ils montrent également que ces deux modalités de l'action collective locale sont appropriées selon des logiques différentes et spécifiques.

4.2.1 Le vote aux élections du CA : apprivoiser les routines institutionnelles de l'établissement

Les élections au conseil d'administration apparaissent, dans la plupart des entretiens et quelle que soit l'année d'enquête, davantage comme une formalité que comme un moment de politisation de la vie de l'établissement, même s'ils peuvent, dans des cas peu nombreux, devenir un révélateur de situations conflictuelles, entre enseignants ou entre les enseignants et l'administration. Comme pour l'HIS, les entretiens montrent une évolution, chez nos répondants, dans le sens d'une meilleure connaissance du CA, de ses modalités de désignation et de son rôle. On voit, parallèlement, reculer un argument qui consistait à placer le CA en dehors des préoccupations professionnelles immédiates (un de nos répondants nous a déclaré sans détour avoir eu « d'autres chats à fouetter ») : progressivement, les répondants, de mieux en mieux informés sur le rôle du CA dans la gestion de l'établissement, l'intègrent à leur univers professionnel ordinaire alors qu'ils affirmaient auparavant ne pas avoir le temps de s'y intéresser.

La première année, nos répondants ne se souviennent pas toujours s'ils ont voté et ne font pas toujours très bien la différence avec les élections professionnelles (qui ont eu lieu l'année 1 de l'enquête – *cf. supra*, Chapitre V-1). Les deux autres années, les enquêtés qui indiquent ne pas avoir voté l'expliquent, outre leur manque d'intérêt pour une instance dont ils ne connaissent pas la fonction, par leur manque d'intégration dans leur établissement (c'est principalement le cas pour les TZR) et par l'absence pour eux de critères objectifs pour départager les candidats. La difficulté à repérer des logiques d'affrontement entre des listes concurrentes, s'explique par le fait que leurs différences, souvent peu explicitées, nécessitent, pour être comprises, une intégration des individus dans les sociabilités professionnelles locales. Beaucoup de nos répondants voient les listes de candidats comme de simples « listes de noms » ou des « groupes de collègues », voire comme des « listes de volontaires », sans autre logique

de constitution qu'individuelle. La plupart du temps, une seule liste se présente aux élections, mêlant (explicitement ou non) des syndiqués et des non-syndiqués. Ces listes uniques sont une des explications données par nos répondants pour justifier leur abstention. Quelques répondants sont capables d'identifier le fait de former une liste, même unique, comme étant une prise de position en soi, c'est-à-dire une volonté explicite et publique de participer, au nom des autres enseignants, aux processus de décision au sein de l'établissement et comme une stratégie intersyndicale misant sur l'unité des enseignants face à l'administration. Certains sont, au bout d'un certain temps dans un établissement, capables de situer la composition de la ou des listes dans une histoire de la conflictualité locale. C'est le cas de Nathalie, qui explique qu'avant son arrivée dans son collège, il y avait eu, pendant un court moment, deux listes, l'une syndicale et l'autre explicitement non-syndicale et que « ça avait fait des histoires ». Candice, dans un établissement qui connait des tensions extrêmes entre enseignants et direction, évoque la difficulté, l'année 3 de l'enquête, à constituer une liste pour les élections après les conflits de l'année précédente et la mise en place d'une « liste maison » réunissant, autour d'enseignants favorables à la direction, un stagiaire et un professeur « à deux doigts de la retraite » (autrement dit des individus identifiés comme n'étant pas capables, par leur faible engagement dans l'établissement, de représenter leurs collègues sur la durée).

Même lorsqu'elles sont plusieurs, les listes ne se font pas toujours identifier par une étiquette particulière et/ou par une profession de foi ou, si elles le font, ce n'est pas de manière suffisamment visible pour que cela soit toujours repéré par nos répondants. Mais dans certains établissements de taille importante (le plus souvent des lycées) et/ou des établissements « difficiles » particulièrement mobilisés, nos répondants mentionnent deux listes, parfois trois, qui portent une étiquette syndicale (ce qui ne les empêche pas d'accueillir des individus non-syndiqués) ou se proclament « indépendantes » des syndicats. Les entretiens font rarement mention de campagnes électorales, mais insistent plutôt sur la difficulté pour les listes à recruter les 12 ou 14 titulaires et suppléants nécessaires. Quelques répondants mentionnent des professions de foi distribuées dans les casiers et une seule le fait que les candidats « font leur marché [électoral] en salle des professeurs ».

Rares sont les individus capables de décrire, en entretien, les éléments d'opposition entre les listes et la raison (au-delà de l'expression d'affinités personnelles) pour laquelle ils ont voté pour l'une ou pour l'autre. Les deux répondantes qui nous fournissent les indications les plus

précises sont enseignantes dans des établissements de grande taille, toutes les deux syndiquées, relativement informées des questions politico-professionnelles et présentent des dispositions favorables à l'action collective. Leur analyse des raisons de leur vote témoigne néanmoins de deux types différents de politisation. Sandrine, professeure documentaliste, syndiquée au SNES, fonctionne principalement par raccourcis informatifs et tient des propos relativement vagues. Elle justifie son vote pour la liste SNES (contre une liste « indépendante » et une liste Sud-éducation) sans trop se souvenir exactement des raisons, mais en référence aux mêmes idées qui l'ont incitées à adhérer à cette organisation : « C'est mon syndicat ». Sous l'aspect quelque peu tautologique du discours, se révèlent cependant deux types de motivations. La première est la volonté de promouvoir une action spécifiquement syndicale au sein du CA, qui l'incite à ne pas choisir la liste « indépendante », trop « béni-oui-oui » à son goût. La seconde est le peu de réalisme et l'aspect insuffisamment local des propositions de la liste Sud-éducation, qui contenaient « un peu de tout ». Chloé (certifiée de lettres modernes), oppose avec une grande précision les deux listes présentes dans son établissement et est capable de rendre compte des différences internes à la liste dont elle fait elle-même partie l'année 2 et pour laquelle elle vote, sans en faire partie, l'année 3. La compétence de Chloé relève de deux facteurs différents mais complémentaires : ancienne membre du comité d'animation du collectif Stagiaire impossible, militante d'extrême-gauche, syndiquée, Chloé a une importante connaissance des questions politico-professionnelles, qui la guide dans l'interprétation des questions locales. Par ailleurs, Chloé est une des 12 enquêtés (sur 112) qui restent trois ans dans le même établissement. Cela lui permet de situer son interprétation des élections du CA dans ce qui constitue plus largement une conflictualité locale qui lui permet d'expliciter les critères d'opposition entre les deux listes indépendamment des professions de foi, qu'elle connaît pourtant, pour les avoir retravaillées pour les élections : « Il y avait [l'an dernier] les professions de foi mais je pense qu'après, ça [le choix des électeurs] se jouait beaucoup à ce que les gens connaissaient des collègues qui étaient présents sur les listes. Il y avait un peu deux groupes de personnes opposées dans l'établissement. Enfin, opposés, dans la conception du métier plus que dans la vie professionnelle ». Chloé explique ainsi qu'une des listes est « perçue un peu comme la liste qui est du côté de la direction », tandis que la sienne est constituée sur une logique syndicale (sans en adopter l'étiquette, de manière à ne pas « faire peur » à certains collègues). Cette seconde liste réunit « à peu près tous les gens qui sont syndiqués dans le lycée et qui sont plus ou moins actifs ou qui sont connus pour être actifs complètement ». Elle poursuit en indiquant que sa liste, bien qu'incluant des membres favorables à une ligne d'action

relativement « radicale », a tendance à favoriser la conciliation avec la direction au nom de l'efficacité de l'action. L'analyse de Chloé, parvient à expliciter des éléments lisibles dans plusieurs entretiens, mais que nos autres enquêtés perçoivent sans toutefois réussir à les exprimer clairement : le clivage liste syndicale/liste non-syndicale, les oppositions sur lesquelles il s'appuie (proximité/conflit avec la direction) et les stratégies d'action qui viennent brouiller les lignes de clivage (conciliation/conflit).

L'appropriation par une grande majorité de nos répondants, sur la durée de l'enquête, des élections au CA comme l'espace d'expression d'une préférence se fait donc surtout sur le mode d'une appropriation intuitive par les individus des rapports de force internes à l'établissement, rapports de forces dans lesquels ils se situent eux-mêmes en termes d'affinités personnelles avec tel ou tel groupe d'enseignants. Ces affinités sont sous-tendues par une certaine conception de l'action, plus ou moins portée par des principes de type syndical ou par les spécificités de la situation locale, que nos enquêtés ne sont pas toujours capables d'expliciter. Si voter aux élections du CA engage un certain rapport à ce qui se passe dans l'établissement et une connaissance de la fonction de l'instance, se présenter aux élections et siéger relève de logiques différentes qui renvoient l'individu à sa propre légitimité à représenter les autres et à sa capacité à percevoir la manière dont le CA participe de l'exercice professionnel.

4.2.2 Siéger au CA : prendre sa place dans l'établissement

Sur la durée de l'enquête, on voit se dessiner, chez nos enquêtés, une plus grande ouverture à l'idée de siéger au CA, marquée par l'augmentation du pourcentage de réponses « Oui » à la question « Envisageriez-vous de vous présenter aux élections du Conseil d'administration l'année prochaine ? », qui passe de 16% l'année 1 à 29% l'année 3. Si la majorité des enquêtés qui en déclaraient l'intention l'année 1 ne siègent pas au CA l'année suivante, ce n'est plus le cas par la suite. La majorité de ceux qui en déclaraient l'intention l'année 1 ou l'année 2, siègent l'année 3.

Dans l'ensemble, 37% de nos enquêtés ont fait partie du CA une année ou plus, ce qui montre une appropriation relativement précoce de cette instance exigeante. Outre la difficulté pour nos enquêtés de comprendre les critères de désignation de ses membres enseignants (cf. *supra*), tous insistent sur la longueur des réunions et sur l'aspect extrêmement technique de

certains objets, tels que le budget de l'établissement et la DHG. La décision de se présenter aux élections du CA apparaît, dans nos entretiens, liée à trois facteurs différents mais complémentaires. Le premier est l'impression d'avoir acquis un degré de maîtrise professionnelle qui permet de s'ouvrir à de nouveaux apprentissages, après l'année de stage. Le second est la stabilité dans un établissement, qui fait de l'entrée au CA une modalité de l'engagement de l'individu dans la vie collective locale. Le troisième est, paradoxalement, la recherche d'un ancrage local. En effet, sans toutefois indiquer clairement leur projet de se présenter aux prochaines élections, certains enquêtés, qui ne sont pas encore installés dans un établissement, commencent à l'envisager malgré tout à court terme.

Siéger au CA la première ou la deuxième année de l'enquête est rare (13 enquêtés l'année 1, 12 l'année 2), ce qui s'explique aisément par le fait que nos enquêtés arrivent dans le métier et dans un établissement où ils ont de très faibles chances de rester l'année suivante. C'est ce qui explique qu'il faille attendre l'année 3 pour voir 28% de nos enquêtés investir cette instance. Siéger au CA dès l'année de stage nécessite une certaine assurance professionnelle, qu'on trouve notamment chez des répondants qui ont déjà une expérience plus ou moins conséquente dans un établissement scolaire. C'est le cas de Sandrine (professeure documentaliste, née en 1983) et Nadège (professeure certifiée d'espagnol, née en 1983), qui ont été toutes les deux enseignantes non-titulaires dans des lycées professionnels, ce qui a facilité leur entrée dans le métier comme (futures) professeures titulaires. Pour l'une, siéger au CA se présentait comme une continuité : Nadège, déjà syndiquée au SNES, avait siégé deux ans au CA de son lycée, siège au CA les trois années de notre enquête, dans deux établissements différents et affirme vouloir se présenter encore aux élections l'année suivante. Pour l'autre, c'était une opportunité d'approfondir sa connaissance du fonctionnement d'un établissement scolaire comme l'exprime Sandrine : « [J'avais] envie de m'impliquer. Au CA, on apprend pas mal de choses sur le fonctionnement de l'établissement, et ça… Je voulais vraiment avoir une vision concrète puis voilà. […] Et de toute façon, je me suis inscrite et puis une de mes collègues n'avait pas forcément envie de rester au CA, donc elle était contente que je m'inscrive. Ça m'a plu et ça m'a appris pas mal de choses et je ne regrette pas, hein ! ».

Chez d'autres enquêtés, c'est au fur et à mesure que les difficultés des premières années s'aplanissent que l'entrée au CA devient envisageable, mais uniquement pour ceux qui sont installés dans un établissement. La taille de l'établissement joue également. Dans les

établissements les plus petits, il est plus facile de s'intégrer et on est plus facilement sollicité, en raison de la plus grande difficulté à trouver suffisamment de candidats pour remplir une liste. C'est ce qu'explique notamment un de nos répondants, affecté l'année 1 dans un établissement de 2500 élèves et qui se retrouve, l'année 2, dans un collège moyen : « L'année dernière, c'était difficile d'imaginer même participer à la vie de l'établissement, alors qu'ici, comme c'est beaucoup plus petit, c'est plus facile de s'investir dans la vie de l'établissement ». Cet enquêté, élu sur une position de suppléant, partage en fait le mandat avec l'enseignant titulaire pour des raisons de commodité : ils alternent leur présence au CA pour ménager leur temps de transport. La stabilité est un facteur central dans la décision de se présenter aux élections : les enquêtés précisent qu'ils entrent au CA telle année de l'enquête parce qu'ils savent qu'ils peuvent « rester » dans l'établissement. Cependant, il est intéressant de noter que plusieurs de nos enquêtés TZR vus en entretien commencent à envisager, l'année 3 de l'enquête (alors que ce n'était pas le cas précédemment), le jour où ils siègeront au CA. Une de nos enquêtées, affectée sur deux établissements encore l'année 3 de l'enquête et incapable de dire où elle sera affectée l'année suivante, nous affirme son intention de se présenter. Sachant qu'elle risque de rester TZR quelques années, elle ne souhaite plus attendre. Son « j'aimerais bien m'engager quand même, d'une certaine manière » ne renvoie pas seulement à la volonté de participer à la vie de l'établissement, mais également de trouver une forme d'ancrage local qu'elle ne pourra pas obtenir par le mécanisme des mutations. L'engagement au CA reste néanmoins ponctuel, seuls 10% des enquêtés y ayant siégé deux années ou plus sur la durée de l'enquête. Nos enquêtés insistent en effet à la fois sur le caractère chronophage de l'expérience, et le peu de profit (en dehors de la découverte, toujours décrite comme intéressante, du fonctionnement de l'instance) qu'ils ont eu l'impression d'en tirer à titre individuel.

Siéger au CA ne revêt pas la même signification chez tous nos répondants. Chez nos répondants les plus ouverts à l'action collective et les plus politisés, comme Chloé, le CA institutionnalise et objective la possibilité du conflit entre les enseignants et l'administration de l'établissement. Les représentants du CA, à ce titre, représentent les enseignants, mais aussi, à travers eux, le métier et les élèves. Les représentants au CA doivent, pour assumer ce mandat, accepter de s'opposer au chef d'établissement, voire recourir à des actions radicales (*cf. supra*). Chez d'autres répondants, plus hostiles à toute forme de politisation de la vie professionnelle, l'entrée au CA se fait par un biais purement professionnel. C'est le cas pour Olivier, qui commence à envisager, l'année 3, de se présenter au CA l'année suivante. TZR, affecté sur

deux établissements, ce professeur d'EPS, a bon espoir de rester, avec l'appui de son proviseur, dans le lycée où il assure la plus grande partie de son service. Très impliqué dans la vie sportive de l'établissement, Olivier anticipe le départ à la retraite de l'un de ses collègues, professeur comme lui d'EPS et estime nécessaire de le remplacer pour représenter la matière. Il reçoit très mal la suggestion de la responsable syndicale locale, à qui il a annoncé son intention de se présenter l'année suivante, de se syndiquer. Il considère cela comme une forme d'intrusion et comme une malhonnêteté, l'adhésion à un syndicat n'étant pas nécessaire et la liste de l'année en cours étant composée de syndiqués et de non-syndiqués. Clara, professeure de lettres modernes, affectée les années 2 et 3 dans un établissement particulièrement « difficile », très hostile aux syndicats, entre également au CA, l'année 3, pour des raisons purement locales, voire techniques. Cette enquêtée, qui n'a pas participé aux élections les deux années précédentes et affirmait encore, l'année 2, à propos du CA, qu'elle « ne savait même pas à quoi ça correspondait », s'y retrouve l'année 3 pour deux raisons. La première est qu'on l'a « suppliée » de se présenter. La seconde est que les enjeux importants au niveau local ne sont pas suffisamment objectivés et ne bénéficient pas de suffisamment de publicité pour être débattus selon des critères transparents. De ce fait, ils ne peuvent pas faire l'objet d'une représentation. Pour défendre ses intérêts (ici, son projet pédagogique), il faut, d'après Clara, le présenter soi-même. Assumant tout à fait son rapport intéressé à l'instance et les logiques d'entre-soi qui l'y ont amenée, Clara désinstitutionnalise le CA comme lieu d'une représentation des différents personnels de l'établissement au profit d'une vision non seulement apolitique, mais aussi individualiste :

> « Clara : Il n'y avait pas assez de personnes qui se présentaient et je l'ai vraiment fait pour faire plaisir à des collègues avec qui je m'entends super bien.
> Nada Chaar : Et l'an prochain, vous y retournez ?
> C : Oui. L'an prochain, pourquoi pas, parce que le fait d'avoir été un peu plus au courant, m'a fait me rendre compte que c'était assez important pour être assez au fait de ce qui se passait au sein de l'établissement. Franchement, le truc c'est que l'information, dans mon collège, la circulation de l'information c'est pas ça. Disons que j'ai eu l'impression moi, que d'être plus au courant permettait de savoir par exemple pour les projets, pour le financement des projets, c'est un peu plus simple. Par exemple, moi j'ai fait un projet de danse avec mes élèves de troisième. Comme j'étais au CA et que c'est moi qui l'ai défendu, le projet, il est passé. Est-ce que, si jamais il avait pas été défendu directement par moi au CA, il serait passé ? Je sais pas. Peut-être. Il y a des projets qui sont passés, même avec les gens qui étaient pas au CA. Mais le fait d'y être et de savoir exactement tout autour du

financement etcetera, j'étais plus claire aussi dans ce que je disais et le projet a été accepté plus facilement ».

D'autres élus parmi nos enquêtés mettent à distance le caractère institutionnel du CA pour en faire un espace de participation à la vie pédagogique de l'établissement. Les répondants concernés ne cachent pas leur intérêt très faible pour les réunions de l'instance et leur préférence pour les commissions qui en dépendent. En effet, les représentants des personnels d'enseignement et d'éducation élus pour siéger au CA siègent également dans des structures de concertation locales, parmi lesquelles le Conseil de discipline[393] et le Conseil de vie lycéenne[394], perçus comme plus proches des réalités concrètes de la vie de l'établissement.

Ces conceptions opposées du rôle du CA, comme une instance de gestion de l'établissement à partir de la représentation des intérêts divergents des individus ou des matières, ou comme une instance de représentation, au sein de l'établissement, des intérêts des personnels face à l'administration locale, cohabitent sans s'exprimer de manière explicite, comme nous l'avons montré à propos des élections et sont appropriées par nos enquêtés en fonction de leur propre rapport à la politique, au groupe professionnel organisé et au fait syndical (*cf. supra*, Chapitre VI-1). Mises à l'épreuve dans des situations de conflit entre les enseignants et l'administration, ces différences non-explicitées donnent lieu à une exacerbation des tensions décrite dans les entretiens comme particulièrement violente. Dans ces conflits, qui se traduisent, dans les récits qu'en font nos enquêtés, par de nombreuses demandes de mutation et par la difficulté à maintenir une représentation des enseignants au CA, plus personne ne voulant se présenter, les militants syndicaux sont accusés de camper sur des positions de principe qui enveniment les relations avec la direction de l'établissement et les élus non syndiqués sont accusés de connivence avec le chef d'établissement, voire de lui rapporter les faits et gestes de leurs collègues. Dans un cas particulièrement extrême évoqué par une de nos enquêtés, la tension est telle qu'elle nécessite une médiation des autorités académiques entre les enseignants, eux-mêmes divisés et le chef d'établissement. Néanmoins, les représentants des enseignants au CA sont plus souvent décrits comme des acteurs importants de mobilisations

[393] Qui prononce des sanctions à l'encontre des élèves qui ont enfreint les règles de l'établissement(MEN s. d.).
[394] Le Conseil des délégués pour la vie lycéenne est obligatoirement consulté sur un certain nombre de points relatifs à la vie de l'établissement, tels que l'organisation générale des études, la restauration ou encore la santé, l'hygiène et la sécurité. Il n'est pas nécessaire pour les enseignants d'être élus au CA pour siéger au CVL. Néanmoins, dans nos observations et entretiens, ce sont souvent les enseignants élus qui s'y présentent.

locales qui se construisent conjointement, à partir de l'espace de concertation offert par l'HIS, entre les représentants élus et les militants syndicaux.

4.3 Les mobilisations locales : un espace de politisation des enjeux professionnels

Complémentairement aux HIS et au CA, sur lesquels elles s'appuient, les mobilisations locales contribuent à la socialisation des individus, qu'ils y participent ou non, à l'action collective professionnelle. Un répondant sur deux a assisté à au moins une mobilisation locale sur la durée de l'enquête[395] et trois répondants sur 10 y ont participé[396].

Les mobilisations locales sont, la plupart du temps, destinées à résoudre des problèmes localisés, mais elles peuvent s'insérer dans une conflictualité professionnelle, voire socio-politique plus large[397]. A l'échelle de l'établissement, elles concernent des situations conflictuelles installées avec la direction de l'établissement ou des conflits plus ponctuels. Les situations conflictuelles installées impliquent, la plupart du temps, un désaccord plus ou moins important sur la manière dont l'établissement est dirigé, souvent en rapport avec un changement récent de l'équipe de direction : manque dénoncé de fermeté de l'administration vis-à-vis des élèves, bouleversement des habitudes de travail acquises sous les directions précédentes. Un des cas de conflit les plus aigus qui nous ont été rapportés en entretien concernait un établissement de l'éducation prioritaire dans lequel le nouveau principal tentait de remettre à plat l'attribution traditionnelle des heures de la DHG en défaisant une série de classes à projet et de dispositifs d'aide aux élèves en difficulté qui, très valorisés par les enseignants et les parents, avaient résisté, depuis vingt ans, à plusieurs changements de direction. De leur côté, les mobilisations ponctuelles concernaient des problèmes aussi divers qu'une augmentation du tarif de la cantine pour les enseignants, un problème de chauffage, la gestion des absences des enseignants, la gestion de problèmes de discipline impliquant des violences entre élèves ou envers les enseignants. Certaines de ces mobilisations, bien que fondées sur des problèmes locaux, dépassent l'échelle de l'établissement et font intervenir l'administration académique ou

[395] Les questions « Y a-t-il eu une ou plusieurs mobilisations locales dans votre/vos établissements cette année ? » et « Y avez-vous participé ? » n'ont été posée que les années 2 et 3 de l'enquête. L'année 2, 32% des répondants en ont signalé une et l'année 3, 35%.
[396] 19% de l'ensemble des répondants ont participé à une mobilisation locale l'année 2 et 20% l'année 3.
[397] Nous nous appuyons, pour dresser cette typologie des mobilisations, sur les réponses à la question ouverte « Précisez » posée aux enquêtés qui ont indiqué la présence d'une ou plusieurs mobilisations dans leur établissement dans le questionnaire d'enquête, ainsi que sur notre corpus d'entretiens.

une collectivité territoriale. C'est le cas lorsque les enseignants se mobilisent pour obtenir la sécurisation des abords de leur établissement, dénoncer des pénuries de personnels (de cantine, d'entretien, de vie scolaire), protester contre le non-renouvellement d'un contrat ou la non-titularisation d'un collègue stagiaire ou demander à l'administration académique d'augmenter les moyens horaires attribués à l'établissement ou d'intervenir dans un conflit avec le chef d'établissement.

Différents types de problématisation des enjeux se dégagent : corporatifs, lorsqu'il s'agit de défendre les droits des enseignants, trans-catégoriels lorsqu'ils renvoient à des solidarités vis-à-vis de personnels non-enseignants, pédagogiques, lorsqu'ils renvoient à la question des conditions de travail des enseignants et des élèves dans l'établissement. Les mobilisations de type corporatif, bien que menées au niveau local, impliquent une problématisation à l'échelle de l'ensemble de la profession. C'est le cas lorsque la situation conflictuelle locale renvoie à des mesures adoptées au niveau national : réforme de l'épreuve de langues au baccalauréat (*cf. supra*, Chapitre V-1), décision de faire rattraper aux enseignants la journée de pré-rentrée 2013 (cf. supra, Chapitre V-2), réforme par Vincent Peillon de la carte de l'éducation prioritaire, qui consiste à concentrer les aides publiques sur les établissements les plus en difficulté. Une de nos enquêtées évoque en entretien la mobilisation des professeurs de langues de son établissement contre les modalités d'organisation de l'épreuve du baccalauréat. La redéfinition de l'épreuve implique en effet un travail supplémentaire non rémunéré, mais remet aussi en question la place de l'enseignement des langues dans la hiérarchie des disciplines scolaires et, plus largement, le caractère national de l'examen. Les mobilisations contre la réforme de la carte de l'éducation prioritaire, qui aboutit à une perte, pour de nombreux établissements, des bonifications associées, sont à la fois destinées à défendre les conditions de travail des enseignants et celles des élèves.

Néanmoins, certaines mobilisations dépassent le simple cadre de l'école. Certes, les mobilisations contre les expulsions d'élèves sans-papiers impliquent des élèves et donnent d'ailleurs lieu à un mouvement de protestation des élèves eux-mêmes, qui se traduit par des blocages d'établissements. Mais ces mobilisations s'inscrivent aussi dans une tradition républicaine qui leur donne une dimension politique : les expulsions sont dénoncées tout à la fois comme contraires aux valeurs du système scolaire et de la République. Elles se prolongent en outre par des mobilisations contre la répression de la protestation des élèves (dans deux

établissements différents, les répondantes évoquent une intervention de la police pour contenir les élèves qui bloquaient l'entrée). Cependant, un seul cas de mobilisation évoqué en entretien apparaît vraiment extérieur à l'espace scolaire. Il s'agit des manifestations de solidarité des enseignants d'un établissement situé dans une commune qui subit une fermeture de site industriel vis-à-vis des salariés. Mais ici aussi, la mobilisation est problématisée à partir de l'espace scolaire lui-même : parmi les salariés menacés de licenciement se trouvent de nombreux parents d'élèves de l'établissement.

Dans les récits de mobilisation donnés par nos enquêtés, un premier niveau est celui de la problématisation de la question. L'HIS joue le rôle d'un espace institutionnel de débat et de préparation de l'action, qui fait la synthèse des débats informels qui occupent l'ensemble des espaces et des temporalités ordinaires des sociabilités au sein de l'établissement (*cf. supra*, Chapitre II-3). Comme le dit une de nos enquêtées : « Les décisions définitives, [on les prend] pendant les heures syndicales. Mais avant, on discute beaucoup en salle des profs ». Les militants syndicaux, détenteurs reconnus de savoir-faire militants et les représentants au CA (parmi lesquels figurent des militants syndicaux), sont reconnus comme des intermédiaires institutionnels entre les enseignants et l'administration. Les récits de mobilisation montrent des durées et des niveaux divers de conflictualité et des escalades, dans certains cas, de la conflictualité, marquée par le recours à des types différents d'action collective. La modalité de mobilisation la plus souvent citée est l'organisation de délégations, réunissant jusqu'à 15 ou 20 enseignants, parmi lesquels un ou des représentants au CA, dans le bureau du chef d'établissement. Dans les établissements qui connaissent d'importantes situations de tension, ces délégations sont décrites comme fréquentes, voire systématiques. Elles peuvent s'accompagner de textes remis au chef d'établissement, du type lettre ouverte ou pétition. Lorsque le problème s'inscrit dans un espace plus large que celui de l'établissement, les lettres ou pétitions peuvent également être adressées au recteur ou au ministre (c'est le cas par exemple pour le rattrapage de la journée de pré-rentrée 2013, où les actions de mobilisation s'adressent aussi bien au chef d'établissement qu'au rectorat) ou par la mise au vote, à la demande des représentants des enseignants, d'une motion au CA (une enquêtée nous signale cette pratique pour dénoncer l'expulsion d'élèves sans papiers ; une autre, dans un établissement particulièrement mobilisé, la décrit comme systématique, quel que soit le type de mobilisation). Différentes formes de refus d'accomplir les consignes ou de travailler apparaissent aussi dans les entretiens. Dans certains cas, la mobilisation aboutit à des formes d'action qui sont le résultat

de compromis locaux en réponse à des problèmes d'envergure plus large : dans un établissement, les enseignants négocient avec le chef d'établissement que le rattrapage du 2 septembre 2013 soit consacré aux oraux de l'épreuve d'histoire des arts du brevet. Dans d'autres cas, l'action témoigne au contraire du conflit entre les enseignants et la direction, de manière euphémisée quand une de nos répondants remplace les cours imposés en rattrapage de la journée de pré-rentrée par des activités ludiques, ou plus franche, lorsque les enseignants exercent leur droit de retrait ou de grève. Les différentes modalités de l'action peuvent être déployées successivement : lorsque les délégations dans le bureau du chef d'établissement ne produisent pas les résultats escomptés, intervient une demande d'audit auprès des autorités académiques ou lorsqu'aucune des délégations au rectorat n'aboutit à une amélioration de la DHG, une menace d'arrêt de travail peut emporter la décision. Les modalités de mobilisation peuvent également être conjuguées de manière à élargir le public destinataire du message : on voit les enseignants mobilisés produire des tracts à destination de la population locale et bloquer la circulation routière (c'est le cas dans un conflit entre les enseignants d'un collège qui perd sa SEGPA[398] et le rectorat), consacrer une page Facebook aux actualités d'un mouvement local de grève qui dure trois semaines pour protester contre la perte des moyens spécifiques à l'éducation prioritaire et publier des communiqués de presse. Dans ce même établissement de banlieue, les enseignants mobilisés se déplacent devant une gare parisienne pour jouer une pièce de théâtre de rue dans laquelle un professeur fait cours en sous-vêtements pour symboliser le dénuement de son lycée. Certaines actions se déroulent en concertation avec les parents et les élèves, comme l'occupation nocturne d'un établissement qui accompagne une grève longue destinée à obtenir davantage de moyens de vie scolaire, et en tenant compte des contraintes propres de l'espace scolaire : certains entretiens évoquent des mobilisations qui s'interrompent à l'approche des examens, d'autres des cours assurés quand même, dans le contexte d'une mobilisation longue, par les enseignants grévistes des classes à examen.

Les mobilisations ont des effets sur les individus, qu'ils y participent ou non. En effet, nos enquêtés rencontrés en entretien qui indiquent la présence de mobilisations auxquelles ils n'ont pas participé (parce qu'ils n'étaient pas disponibles ou ne s'estimaient pas suffisamment informés) sont tous capables de dire, au moins dans les grandes lignes, sur quoi elles portaient et d'en décrire les formes. Le simple fait de côtoyer les mobilisations est en soi une expérience

[398] Les sections d'enseignement général et professionnel adapté accueillent, en petit effectif, des collégiens qui éprouvent d'importantes difficultés scolaires.

cognitive. Mais on constate également que nos enquêtés les plus rétifs à l'action collective finissent, quand la mobilisation dure, dans un même établissement, d'une année à l'autre, par s'y impliquer, au moins d'une manière minimale (en assistant à des réunions ou en acceptant de signer une pétition). Les mobilisations locales constituent en effet une dimension importante, voire centrale dans certains établissements particulièrement mobilisés, non seulement de l'espace professionnel, mais aussi, de l'activité professionnelle. Protester, seul ou à plusieurs, n'est pas seulement une forme possible, mais même une forme routinisée de l'action. C'est ce que montre l'évolution du comportement d'Océane (née en 1988, affectée les années 2 et 3 dans le même collège). Cette professeure certifiée de mathématiques, qui se déclare proche du Centre et n'a jamais participé à une action collective avant de devenir enseignante, multiplie, en entretien, les déclarations selon lesquelles l'engagement et l'action collective ne sont pas dans sa « nature ». Non syndiquée et entretenant un rapport très utilitaire aux syndicats, Océane siège au CA de son collège l'année 3, sans passion pour les réunions du Conseil lui-même, mais avec un intérêt réel pour ses commissions liées à la vie de l'établissement. Dans cet établissement « difficile » confronté à un conflit avec le chef d'établissement autour de la gestion des problèmes de comportement, Océane commence à participer, l'année 3, à des délégations dans le bureau du principal. Il s'agit de protester contre des sanctions jugées insuffisantes contre un élève qui, après avoir insulté un enseignant, semble bénéficier d'une immunité en raison de ses grandes difficultés scolaires liées à des problèmes médicaux (il est atteint de dyspraxie). Or Océane, convoquée à une réunion destinée à traiter des problèmes médicaux de cet élève, est contrainte d'annuler deux heures de cours avec deux classes différentes. Furieuse, elle écrit à son chef d'établissement pour protester contre le fait qu'on l'oblige à « sacrifier 50 élèves pour un seul, qui en plus, se permet d'insulter les profs ». L'initiative de ce courrier n'est cependant pas tout à fait personnelle et témoigne de l'appropriation d'une démarche de constitution des situations conflictuelles en problèmes et des problèmes singuliers en problèmes collectifs. Cette démarche passe par la discussion avec des collègues identifiés comme jouant un rôle collectif et par l'acceptation du principe d'une répartition entre les individus du travail de protestation :

> « Les autres collègues avaient déjà été parler au principal. Mais le problème de ces collègues c'est que, comme elles sont syndiquées, elles sont souvent dans le bureau du principal et elles voulaient que ça vienne de profs qui sont moins souvent présents. Et puis j'étais pas très contente de manquer deux heures de cours à cause de lui [l'élève soupçonné de bénéficier d'immunité], surtout que sur l'ENT [l'espace numérique de travail, ouvert

> aux élèves et aux parents], c'était marqué « absence personnelle », ce que je n'ai pas du tout apprécié ! ».

Dans certains établissements, où la quasi-totalité des enseignants participent à la mobilisation, il peut même être difficile pour l'individu isolé de résister à la contrainte de la situation et du groupe. C'est ce que raconte Faustine, TZR en affectation provisoire dans un lycée « difficile » dont les enseignants sont en grève pendant trois semaines, l'année 3, pour protester contre la perte des moyens spécifiques aux établissements prioritaires. Faustine (dont le remplacement se termine avant la fin du mouvement) est gréviste le premier jour et se retrouve ensuite parmi les seuls à continuer à faire cours. Lors d'une discussion à la cantine, elle se voit reprocher, d'une manière qu'elle perçoit comme particulièrement violente, ce que ses collègues considèrent comme un manque inacceptable de solidarité :

> « C'était la fin de mon remplacement. Je pouvais pas faire deux semaines de grève. Je trouve que ça fait beaucoup, deux semaines, pour des élèves qui sont très faibles. Donc on a eu pas mal de débats là-dessus et comme mon mari travaille [dans la finance] et gagne quand même bien sa vie, ils trouvaient ça inadmissible que je fasse pas grève, quoi. Je trouvais ça hallucinant (prononcé en appuyant sur chaque syllabe). En fait, ils en avaient déduit que moi je n'avais pas besoin de travailler et que je pouvais donc faire grève et que c'était à moi de me débrouiller. En plus, ce que gagne mon mari, ils ne savent pas comment on le répartit, c'est hallucinant. Là, on s'est pas mal engueulés. J'étais assez choquée par les propos de certains. C'était à la cantine et ils étaient tous d'accord pour dire que il fallait que… Il y avait une autre nana aussi, dont le mari gagnait bien sa vie. Il fallait qu'on fasse grève quoi. Et une autre qui avait pas fait grève, mais elle avait expliqué qu'elle avait des problèmes financiers, donc c'est passé. Et du coup, ceux qui avaient pas de problèmes financiers, ils devaient faire grève ! »

Ce type de tension témoigne tout autant de l'importance des dynamiques locales dans l'intégration des individus à l'action collective professionnelle que de la difficulté pour les enseignants qui ne sont pas installés dans l'établissement de prendre leur place dans ces dynamiques locales. Faustine ne peut pas participer à la mobilisation intense de son établissement d'affectation provisoire autrement que de manière symbolique, par solidarité avec ses collègues ou en référence à des questions de principes. Le fait qu'elle ne reste pas dans l'établissement l'empêche en effet de s'inscrire dans l'histoire même de l'action.

Il est difficile, en revanche, de dégager un portrait type des enquêtés qui participent aux mobilisations. Si l'existence de mobilisations dépend du type d'établissement (*cf. supra*, Chapitre V-1), la participation elle-même n'est corrélée ni à des variables de situation

professionnelle ni à des variables d'ordre politique : on ne trouve de corrélation significative ni avec la préférence politique (même si les individus proches de l'extrême gauche participent plus souvent que la moyenne et ceux proches de la droite moins souvent), ni avec la pré-socialisation à l'action collective. Les seules corrélations significatives renvoient en fait au parcours scolaire et aux valeurs professionnelles. Les répondants qui sont passés par une classe préparatoire[399] et ceux qui ont choisi leur métier par souhait de participer à une mission d'éducation de la jeunesse[400] sont nettement plus nombreux à avoir participé à une mobilisation tandis qu'aucun des 14 répondants qui valorisent le goût de l'effort n'y a jamais participé[401]. Ce qu'on constate est donc une autonomie de l'établissement comme espace de socialisation aux mobilisations professionnelles par rapport aux dispositions politiques importées des individus. Les mobilisations locales enrôlent les individus à partir du sens qu'ils donnent à leur métier. Ce que nos entretiens permettent néanmoins de constater, c'est une différence dans le mode d'entrée en mobilisations. Les enquêtés les plus politisés et ceux qui sont pré-socialisés à l'action collective, prennent dès l'année 2 une part active aux mobilisations, en contribuant à organiser ou animer des réunions ou en participant à la rédaction de textes, deux modes de participation minoritaires dans notre population d'enquête (voir Tableau VI-9). Les autres entrent dans la mobilisation par l'assistance à des réunions et la participation aux actions qui s'y organisent : pétition, manifestation ou grève.

Tableau VI-9. Mode de participation aux mobilisations locales l'année 2. Plusieurs modalités par individu possibles

	Année 2 (N=21)	Année 3 (N=22)
	n	n
Organiser ou animer des réunions	4	6
Assister à des réunions	14	13
Rédiger des textes	9	8
Autre (pétition, manifestation, grève)	14	14

Lecture : l'année 2, sur 21 individus qui déclarent avoir participé à une mobilisation dans leur établissement, 4 ont participé à l'organisation ou à l'animation de réunions, 14 ont assisté à des réunions, 9 ont participé à la rédaction de textes et 14 ont participé d'une autre manière (pétition, manifestation, grève).
Source : Enquête Débuter dans le métier.

[399] 26% ont participé à une mobilisation l'année 2 ou 3 et 20% les deux années (chi2=9,56 ; p<0,01).
[400] 29 % ont participé une année et 16% deux années (chi2=6,92 ; p<0,05).
[401] Chi2=6,68 ; p<0,05.

Conclusion de la troisième partie

En trois années de début de carrière, nos enquêtés, majoritairement politisés à gauche et pré-socialisés à l'action collective, se sont approprié une culture professionnelle de l'action collective marquée à la fois par des dynamiques de syndicalisation utilitaire et par un apprentissage de la politisation des situations professionnelles. Cet apprentissage s'est appuyé sur la capacité des individus à penser les évolutions de l'école et de leur métier comme étroitement dépendantes des politiques scolaires. Cette capacité dépendait tout à la fois du niveau très élevé de politisation et de l'omniprésence des sollicitations syndicales.

C'est avant tout dans l'espace professionnel local, celui de l'établissement, que se joue la rencontre entre les dispositions des individus et l'action collective professionnelle, l'efficacité de l'espace professionnel comme espace de socialisation politique ordinaire s'appuyant sur deux facteurs complémentaires. Le premier est la capacité du syndicalisme enseignant à enrôler les individus aussi bien par l'utilité que par l'ajustement à leurs dispositions politiques. Le second est la capacité de l'espace professionnel local, à travers notamment l'institution du CA, à penser les difficultés professionnelles comme des problèmes collectifs. Si une partie importante de nos enquêtés peinent à s'identifier aux traditions syndicales de mobilisation du groupe professionnel, ils s'enrôlent néanmoins massivement dans l'action collective directement dérivée des réalités du travail et inscrite dans l'espace local. Dans la position adoptée à l'égard des syndicats se joue finalement moins un rapport au collectif qu'un rapport au groupe professionnel comme instance d'organisation du collectif. La vie syndicale locale occupe une fonction centrale dans l'émergence, au sein des établissements, de dynamiques collectives. Entre ceux qui trouvent, par le biais du CA, un terrain d'expression collective indépendant du pouvoir des syndicats et ceux qui revendiquent la dimension politique et syndicale de l'action collective locale, l'HIS joue le rôle d'un espace de rencontre et de compromis.

L'HIS exprime cependant des réalités syndicales diverses, voire contrastées, entre des établissements où elle incarne encore une tradition syndicale descendante, des établissements où elle est appropriée par le collectif local des enseignants et ceux qui se présentent comme des déserts syndicaux, où n'émerge aucune forme de vie collective, qu'elle soit syndicale ou non. La capacité de mobilisation locale et les formes qu'elle prend dépendent en effet fortement des

contextes professionnels. Une partie importante des jeunes enseignants, en raison de l'instabilité de leur affectation, restent partiellement à l'écart des dynamiques locales de mobilisation. Malgré tout, ces enseignants, dont les difficultés professionnelles sont efficacement prises en charge par les syndicats, participent à l'action collective locale avant tout à titre individuel, par l'adhésion syndicale et par le recours à l'assistance des syndicats. Chez ces individus, enrôlés davantage par des dynamiques utilitaires que politiques, l'acculturation au collectif passe par la conviction que c'est par les organisations syndicales que passe la défense des droits des individus face à l'administration. Sans toujours trouver à se mobiliser localement avec d'autres, sans penser le groupe comme une instance identitaire collective, ils apprennent néanmoins à penser l'action par le prisme du collectif.

Quatrième partie : Être dans l'action. Dispositions en situation.

> « Je pense pas que je me syndiquerai, parce que c'est vraiment pas dans mon caractère. Par contre, assister à des heures syndicales ou soutenir, ça, ça pourrait venir. De toute façon, les professeurs qui se syndiquent, de ce que j'en ai entendu, c'est essentiellement des professeurs TZR qui en avaient marre de pas avoir de poste fixe, qui se sont syndiqués pour qu'on les conseille bien dans leur choix et qu'ils puissent enfin avoir un poste fixe » (Océane, certifiée de mathématiques, née en 1988).

> « Le monde social peut faire l'objet de trois modes de connaissance théorique […] qui n'ont en commun que de s'opposer au mode de connaissance pratique. La connaissance que l'on appellera *phénoménologique* […] explicite […] la relation de *familiarité* avec l'environnement familier, appréhension du monde social comme monde naturel et allant de soi, qui, par définition, ne se réfléchit pas et qui exclut la question de ses propres conditions de possibilité. La connaissance que l'on peut appeler *objectiviste* […] construit les relations objectives […] qui structurent les pratiques et les représentations des pratiques […] au prix d'une rupture avec cette connaissance première […]. Enfin, la connaissance que l'on peut appeler *praxéologique* a pour objet non seulement le système des relations objectives que construit le mode de connaissance objectiviste, mais les relations *dialectiques* entre ces structures objectives et les *dispositions* structurées dans lesquelles elles s'actualisent et qui tendent à les reproduire […]. Cette connaissance suppose une rupture avec le mode de connaissance objectiviste, c'est-à-dire une interrogation sur les conditions de possibilité et, par là, sur les limites du point de vue objectif et objectivant qui saisit les pratiques du dehors, comme fait accompli, au lieu d'en construire le principe générateur en se situant dans le mouvement même de leur effectuation » (Bourdieu 1972, 235).

Introduction

Très peu de répondants résistent, parmi nos enquêtés, aux dynamiques de mobilisation des individus que nous avons décrites dans la troisième partie de ce travail. Presque tous entrent dans l'action, selon des modalités différentes et en l'investissant de significations différentes. Les dispositions des individus favorisent ou non une politisation de leur participation à l'action collective et déterminent leur type de rapport au syndicalisme enseignant. Les situations professionnelles vécues par les individus et les situations locales de mobilisation influencent les rencontres avec et les modes d'entrée dans l'action collective. Nous avons montré, dans ce qui précède, à quel point l'espace professionnel, et particulièrement l'espace local de l'établissement, agit comme un espace autonome de socialisation à l'action collective professionnelle.

Il nous reste cependant à déterminer précisément quels individus, en fonction de quelle conception du métier (*cf. supra*, Chapitre II) et de quelles dispositions politiques importées (*cf. supra*, Chapitre V), dans quelles conditions d'entrée dans le métier (*cf. supra*, Deuxième partie) et dans quel contexte de conflictualité professionnelle (*cf. supra*, Chapitre V), participent à quelles modalités de l'action collective professionnelle (*cf. supra*, Chapitre VI). Autrement dit, quelle typologie des comportements individuels à l'égard de l'action collective peut rendre compte tout à la fois les dispositions des individus et des situations de mobilisations observées dans ce travail ?

Dans ce qui suit, on s'attachera, en s'appuyant sur les méthodes de la statistique descriptive, à mettre en synthèse l'ensemble des observations que nous avons jusqu'ici présentées pour dégager des types, des temporalités et des trajectoires de participation.

Chapitre VII. Espaces et temps : trajectoires de participation à l'action collective professionnelle

1. L'analyse des correspondances multiples pour saisir à la fois les modalités de l'action collective et son inscription dans l'espace de l'entrée dans le métier.

L'analyse des correspondances multiples permet de comparer les réponses des individus à un questionnaire en fonction de leurs ressemblances et dissemblances. C'est une méthode d'analyse factorielle. Elle calcule des facteurs qui sont ensuite projetés, sous la forme d'axes, sur des plans bidimensionnels permettant de visualiser la position des individus les uns par rapport aux autres en fonction de leurs réponses.

Les variables actives de l'ACM permettent de définir les facteurs de différenciation des individus et de construire les axes. On peut ajouter des variables supplémentaires, dites « illustratives » qui, sans contribuer à la construction des axes, permettent d'indiquer les caractéristiques sociales des individus (Le Roux et Lebaron 2015). L'ACM a été réalisée avec les packages FactoMineR et Explor du logiciel libre R.

L'objectif de notre ACM est de différencier des formes d'appropriation par les individus de l'action collective, autrement dit, de faire émerger des types de participation pour les replacer ensuite dans l'espace social dans lesquels ils se construisent. Le parti pris est d'expliquer les comportements individuels en prenant en compte leurs dispositions importées dans l'espace professionnel de socialisation et en les mettant en relation avec les conditions dans lesquelles se fait cette socialisation.

1.1 Méthode

La principale difficulté de l'ACM a été la prise en compte de la dimension longitudinale de l'enquête. On pouvait procéder de deux manières différentes. La première consistait à faire appel à des variables de type temporel codées an 1, an 2, an 3 : Assistance aux HIS An 1, modalités « Oui », « Non » ; Assistance aux HIS an 2, modalités « Oui », « Non », etc. La seconde faisait appel à des variables de fréquence de participation dans la durée : Assistance aux HIS, modalités : « Jamais », « Les trois années », « Oui 1 année », « Oui 2 années ».

Chacune de ces approches avait des avantages des inconvénients. Une approche par fréquences permet de prendre en compte les fréquences pour un seul individu sans pouvoir associer ces fréquences à un moment de l'enquête. Une approche temporelle permet de prendre en compte des évolutions en plaçant sur les axes les individus selon qu'ils ont, par exemple, assisté à une HIS l'année 1, l'année 2 ou l'année 3. Ce codage présente néanmoins l'inconvénient que les variables peuvent donner l'illusion que l'ACM décrit l'évolution des comportements de chaque individu pris séparément alors qu'elles font référence à des propriétés calculées dans l'ensemble du groupe des individus : Assist HIS 1 « Oui », Assist HIS 2 « Oui », Assist HIS 3 « Oui » sont trois modalités de trois variables différentes renvoyant à trois groupes d'individus différents. L'autre inconvénient est la corrélation, parfois très forte entre les deux années d'une même variable (exemple : vote CA 1 et vote CA 2), qui produit un effet de grappes de variables similaires (exemple : Vote au CA 1 « Oui », Vote au CA 2 « Oui », Vote au CA 3 « Oui »). Cette démarche temporelle a néanmoins l'avantage de montrer la stabilité (trois années d'une même variable dans une même partie du plan factoriel) ou non (trois années d'une même variable dispersées dans différentes parties du plan factoriel) des comportements individuels. C'est pourquoi c'est ce codage temporel en année 1, année 2 et année 3 qui a été retenu.

1.2 Variables actives

L'ACM a pris en compte 24 variables actives, dont la liste correspond aux modalités de l'action collective des trois répertoires que nous avons décrits précédemment (*cf. supra*, Chapitre VI-1) après concaténation des variables les plus fortement corrélées. Cinq individus présentant des données manquantes ont été traités comme supplémentaires.

Tableau VII-1. Variables actives de l'ACM (N=112)

Répertoire	Nom de la variable	Type de participation à l'action collective	Effectif de la modalité oui	%
	Petition pendant	Pétition année 1	51	46%
	Petition2	Pétition année 2	45	40%
	Petition3	Pétition année 3	49	44%
	GrevManif1	Grève ou manifestation année 1	35	31%
	GrevManif2	Grève ou manifestation année 2	33	30%
	GrevManif3	Grève ou manifestation année 3	29	26%
	PartMob2	Participation à une mobilisation année 2	21	19%
Général	PartMob3	Participation à une mobilisation année 3	22	20%
	Elections.pro	Vote aux élections professionnelles année 1	54	48%
	Vote.CA	Vote aux élections du CA année 1	55	49%
	Vote.CA2	Vote aux élections du CA année 2	60	54%
	Vote.CA3	Vote aux élections du CA année 3	79	71%
	MbreFutCA1	Membre ou futur membre du CA année 1	21	19%
	MbreFutCA2	Membre ou futur membre du CA année 2	27	24%
Institutionnel	MbreFutCA3	Membre ou futur membre du CA année 3	45	40%
	SyndouFutSynd	Syndiqué année 1 ou projetant de se syndiquer l'année suivante	59	53%
	SyndouFutSynd2	Syndiqué année 2 ou projetant de se syndiquer l'année suivante	52	46%
	SyndouFutSynd3	Syndiqué année 3ou projetant de se syndiquer l'année suivante	59	53%
	Recours.synd1	Recours aux syndicats année 2	62	55%
	Recours.synd2	Recours aux syndicats année 1	44	39%
	Recours.synd3	Recours aux syndicats année 3	33	30%
	assistHIS1	Assistance aux HIS année 1	46	41%
	assisthis2	Assistance aux HIS année 2	59	53%
Syndical	assistHIS3	Assistance aux HIS année 3	65	58%

2. Interprétation des trois premiers axes de l'ACM : des répertoires stables, complémentaires et relativement autonomes

Les trois premiers axes de l'ACM résument 39,6% de l'inertie, avec un décrochage net entre le troisième et le quatrième axe (voir Annexe 4, Graphique 1 et Tableau 1), qui autorise à limiter le travail d'interprétation aux axes 1, 2 et 3. Pour l'interprétation de chaque axe, seules les modalités actives dont la contribution en pourcentage est supérieure à la moyenne (100/48) ont été retenues.

Les modalités « Oui » et les modalités « Non » d'une même variable sont, sur les trois premiers axes, et à une seule exception près, du même côté les trois années. Cela indique une

constance d'ensemble des comportements : les mêmes individus sont fidèles, sur la durée de l'enquête, à certaines modalités de l'action collective.

2.1 Premier plan factoriel

2.1.1 Axe 1 « Participation » (21,1%) : participer à l'action collective ou l'éviter

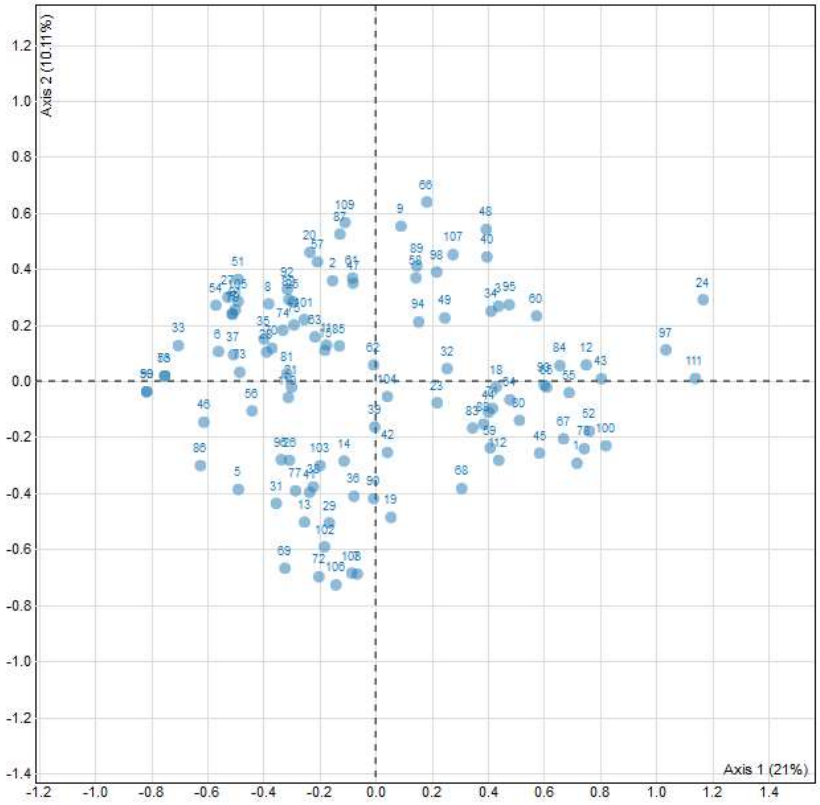
L'allure du nuage des individus, bien que régulière, fait ressortir deux éléments : une concentration plus importante des individus dans la partie Ouest (62 sur 107) et une organisation générale en grappes correspondant, de manière plus ou moins nette, chacune à un quadrant.

L'axe 1 (voir Graphique VII-2) oppose les modalités « Oui » des répertoires syndical et général à leurs modalités « Non ». C'est le répertoire général qui y contribue le plus fortement (voir Tableau VII-2). On peut intituler cet axe « Participation », en référence à l'intensité plus ou moins grande de la participation des individus à l'action collective. Cela ne signifie pas que les individus du côté gauche de l'axe ne participent à aucune forme d'action collective, mais qu'ils y participent faiblement ou très faiblement.

Au total, le répertoire général, si on ne prend que les modalités dont la contribution se place au-dessus de la moyenne, contribue à 41% de la variance de l'axe et le répertoire syndical à 34% de la variance de l'axe. Le répertoire institutionnel contribue beaucoup plus faiblement à l'axe 1 (voir Tableau VII-2). La seule contribution au-dessus de la moyenne concerne la participation, l'année 3, à l'élection du CA. Les modalités qui apparaissent les plus constantes sont la grève/manifestation et la syndicalisation réelle ou projetée, qu'on retrouve parmi les contributions les plus fortes sur les trois années de l'enquête.

D'emblée, le répertoire institutionnel apparaît comme séparé des deux autres répertoires de l'action collective. Il se construit en effet sur une temporalité différente, puisqu'on ne peut le considérer comme généralisé (vote) ou en voie de généralisation (participation effective ou projetée au CA) qu'à partir de l'année 3 de l'enquête.

Graphique VII-1. Nuage des individus du premier plan factoriel



Graphique VII-2. Modalités actives du premier plan factoriel (pondération par la contribution)

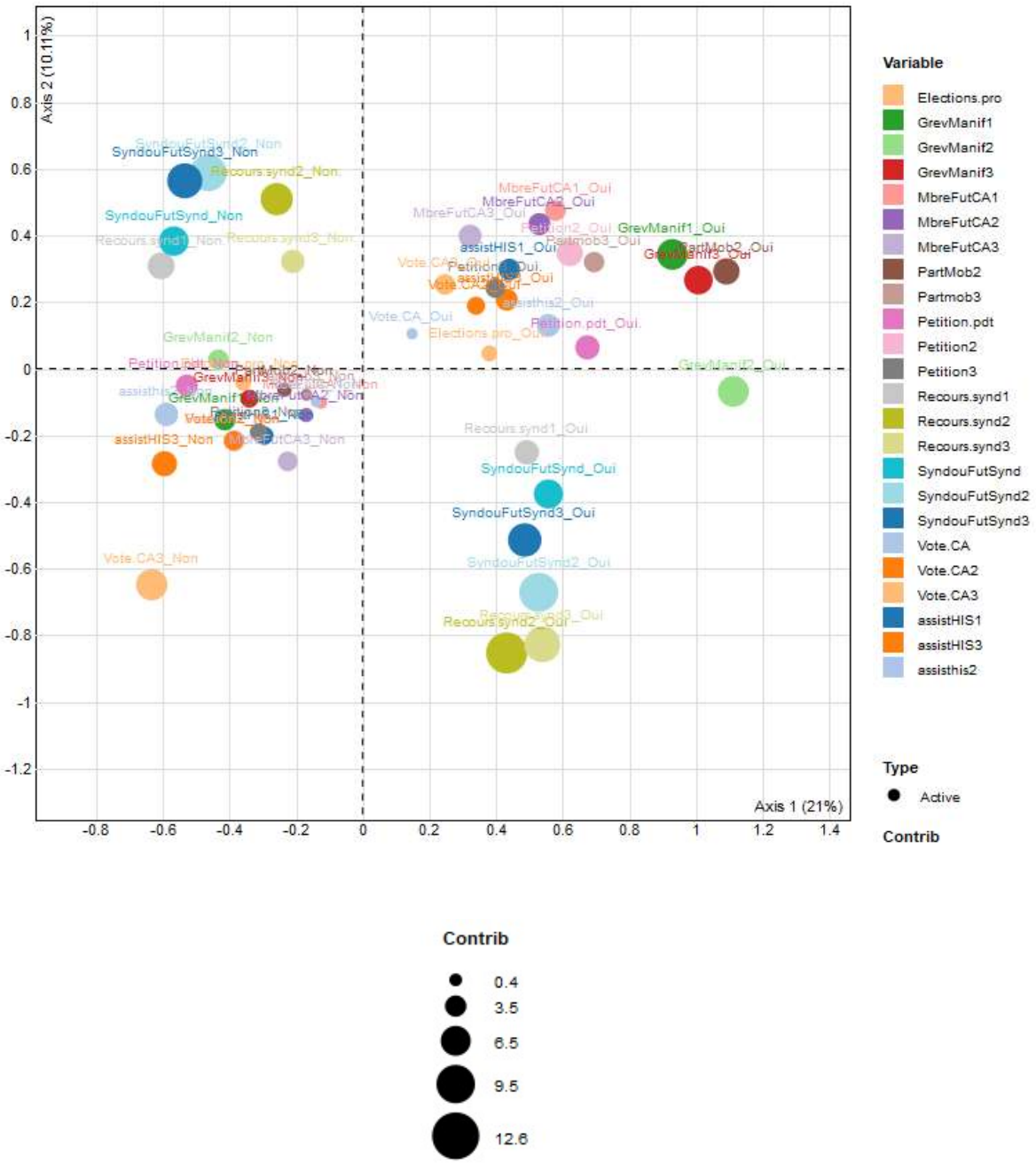


Tableau VII-2. Contribution (en %) des modalités à la variance de l'axe 1 : « Participation ». Seules sont indiquées les contributions supérieures à la moyenne.

Répertoire et contribution totale	Catégorie de variables et contribution totale	Contribution des variables au-dessus de la moyenne	Variable	Contribution totale	Modalité	Contribution	
						A gauche	A droite
Général	Grèves et manifestations				Oui		6,88
			GrevManif2	9,56	Non	2,68	
					Oui		5,28
			GrevManif1	7,63	Non	2,35	
	23,98	23,98	GrevManif3	6,79	Oui		5,08
	Participation à des mobilisations locales		PartMob2	5,1	Oui		4,19
	7,44	5,1					
	Pétitions				Oui		3,96
			Petition.pdt	7,06	Non	3,1	
	14,28	11,82	Petition2	4,76	Oui		2,94
45,7	Total	40,9					
Syndical	Assistance aux HIS				Non	3,35	
			Assisthis2	6,52	Oui		3,17
					Non	2,96	
	14,2	11,63	AssistHIS3	5,11	Oui		2,15
	Recours aux syndicats				Non	3,25	
	10,37	5,9	Recours.synd1	5,9	Oui		2,65
	Syndicalisation				Non	3,17	
			SyndouFutSynd	6,28	Oui		3,11
					Oui		2,59
			SyndouFutSynd2	4,86	Non	2,27	
					Non	2,69	
	16,28	16,28	SyndouFutSynd3	5,14	Oui		2,45
40,85	Total	33,81					
Institutionnel	CA		Vote CA3	3,1	Non	2,23	
	10,79	3,1					
	Total	3,1					
	Elections professionnelles						
	2,7						
13,49	Total	0					
100	100	78	Total	78	Total	28	44

Axe 2 « Syndical » (10,1%) : répertoire syndical (hors HIS) vs. autres répertoires.

L'axe 2 confirme la relative autonomie des répertoires les uns par rapport aux autres. Nous l'avons appelé « Syndical » car il oppose les modalités « Oui » du répertoire syndical, à l'exclusion de la participation aux HIS, aux modalités « Oui » des autres répertoires (voir Graphique VII-2).

Les variables du répertoire syndical, si on ne prend en compte que les modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne, contribuent à 63% de la variance de l'axe (voir Tableau VII-3). Il s'agit des modalités des variables de recours aux syndicats et de syndicalisation réelle ou projetée. Les modalités « Oui » se trouvent dans la partie inférieure de l'axe.

Les variables liées à l'assistance aux HIS ne contribuent que très faiblement (6%) à la variance et les contributions des modalités sont trop faibles pour être prises en compte dans l'interprétation. Il faut néanmoins signaler que les modalités « Oui » des variables concernées sont dans la partie supérieure de l'axe, au même titre que les modalités « Oui » du répertoire institutionnel (vote aux élections du CA, participation effective ou projetée au CA, vote aux élections professionnelles) et du répertoire général (grève et manifestation années 1 et 3, participation à des mobilisations locales).

L'axe 2 permet donc de constater la spécificité de la syndicalisation et du recours individuel aux syndicats par rapport à deux autres types de participation à l'action collective : une action collective institutionnelle de type local passant par le CA ou une action collective contestataire-revendicative locale (participation à des mobilisations locales) ou située à des échelles diverses (pétition, manifestation, grève). La participation aux HIS se rattache davantage à ces deux formes de l'action collective qu'aux modalités syndicalisation et recours aux syndicats. Il convient donc, au sein du répertoire syndical, d'isoler un mode d'action spécifique, qu'on peut appeler « individuel-syndical ».

Tableau VII-3. Contribution (en %) des modalités à la variance de l'axe 2. Seules sont indiquées les contributions supérieures à la moyenne

Répertoire et contribution totale	Catégorie de variables et contribution totale	Contribution des variables supérieures à la moyenne	Variable	Contribution totale de la variable	Modalité	Contribution de la modalité	
						En bas	En haut
Syndical	Recours aux syndicats				Oui	11,21	
			Recours.synd2	17,9	Non		6,69
	32,08	28,89	Recours.synd3	10,99	Oui	7,91	
					Non		3,08
	Syndicalisation				Non		2,99
			SyndouFutSynd	5,93	Oui	2,94	
					Oui	8,67	
			SyndouFutSynd2	16,27	Non		7,6
					Non		6,25
	34,14	34,14	SyndouFutSynd3	11,94	Oui	5,69	
	Assistance aux HIS						
71,86	5,64	0					
Général	Pétitions						
	5,11	0					
	Grèves et manifestations						
	3,23	0					
	Participation à des mobilisations locales						
10,13	1,79	0					
Institutionnel	Vote au CA		Vote.CA3	6,75	Non	4,86	
	8,87	6,75					
	Membre actuel ou futur du CA		MbreFutCA3	4,57	Oui		2,69
	9,06	4,57					
	Elections professionnelles						
18,01	0,08	0					
100	100	74,35	Total	74,35	Total	41,28	29,3

2.1.2 Bilan du premier plan factoriel

Pour faire ressortir les quatre pôles du plan factoriel, on peut s'intéresser à la participation à l'action collective des quatre individus qui possèdent les coordonnées les plus élevées et les plus faibles sur l'axe des abscisses puis celui des ordonnées sur le graphique représentant le nuage des individus (voir Graphique VII-1).

L'individu 24, le plus à l'Est (axe 1), Nadège, a répondu « oui » à toutes les questions correspondant à la participation à l'action collective, à une seule exception. A l'opposé, l'individu 99, Aurélien, a répondu « non » à toutes les questions portant sur sa participation à l'action collective.

L'individu 66, le plus au Nord, ne fait pas partie de notre corpus d'entretiens. Ses questionnaires des trois années révèlent une participation régulière à l'ensemble des modalités des répertoires institutionnel et général et aux HIS, mais ils ne montrent ni syndicalisation, ni intention de se syndiquer, ni recours aux syndicats.

L'individu 106, à l'opposé sur l'axe 2, n'a pas non plus participé aux entretiens. Ses réponses aux questionnaires montrent une participation quasi-exclusivement syndicale (syndicalisation, recours aux syndicats) sur les trois années (à l'exception d'un vote au CA et de l'assistance au moins une fois aux HIS l'année 3).

Si on considère le premier plan factoriel dans son ensemble (projection des axes 1 et 2), on constate que les quadrants N-E et S-O opposent les individus qui participent au répertoire général (quadrant N-E) à ceux qui évitent ce répertoire (quadrant S-O). En revanche, les quadrants S-E et N-O opposent la participation ou non au mode d'action individuel-syndical. Les individus du quadrant N-O peuvent participer de manière peu intense au répertoire général ou institutionnel. Les individus qui présentent, sur le plan factoriel, des coordonnées négatives à la fois sur l'axe 1 et l'axe 2 ont un profil de syndiqués plus ou moins exclusifs. Plus leurs coordonnées négatives sont élevées plus la participation au mode d'action individuel-syndical est exclusive. Ainsi, l'individu 69 a répondu non à l'ensemble des questions portant sur sa participation à l'action collective à l'exception de la syndicalisation l'année 1, du projet de se syndiquer l'année 3 et du recours aux syndicats les 3 années.

2.2 Axe 3 « Institutionnel vs. général » (8,5%):

L'axe 3 oppose les modalités « Oui » du répertoire institutionnel aux modalités « Oui » du répertoire général (voir Annexe 4, Graphique 2). Dans la partie supérieure de l'axe, on trouve les modalités « Non » des variables du répertoire institutionnel. Si on regarde l'ensembles des variables quelle que soit la contribution à la variance, on constate que toutes les modalités « Oui » des variables du répertoire général sont du côté supérieur, avec les modalités « Oui » de la variable assistance aux HIS. Les modalités « Oui » des variables individuelles-syndicales (recours, syndicalisation réelle projetée), qui contribuent néanmoins très faiblement à la variance, sont du même côté que les modalités « Oui » du répertoire institutionnel, dans la partie inférieure de l'axe.

Le répertoire institutionnel contribue à 61,3% de la variance de l'axe (si on ne prend que les modalités dont la contribution est supérieure à la moyenne), avant le répertoire général (30,5%). Dans le répertoire institutionnel, les variables de participation et les variables de vote au CA ont des contributions égales. Dans le répertoire général, les modalités « Oui » des variables Pétitions, Grève ou manifestation et de Participation à des mobilisations locales sont celles qui présentent les plus fortes contributions (voir Tableau VII-4).

L'interprétation de l'axe 3 vient complexifier la vision quelque peu binaire qui se dégageait du premier plan factoriel en nuançant l'autonomie du mode d'action syndical - individuel. L'axe précédent opposait en effet les variables de syndicalisation/recours aux syndicats aux variables de participation à la vie locale institutionnelle de l'établissement. Dans l'axe 3, on entrevoit la possibilité pour les individus de conjuguer leur participation individuelle syndicale à une action collective au niveau local. L'axe 3 confirme par ailleurs l'appartenance des HIS au répertoire général, et non syndical, de l'action collective.

Tableau VII-4. Contribution (en %) des modalités à la variance de l'axe 3. Seules sont indiquées les contributions supérieures à la moyenne

Répertoire et contribution totale	Catégorie de variables et contribution totale	Contribution des variables supérieures à la moyenne	Variable	Contribution totale de la variable	Modalité	Contribution de la modalité	
						En bas	En haut
Institutionnel	Participation réelle ou projetée au CA				Oui	9,53	
			MbreFutCA1	11,59	Non		2,06
					Oui	8,02	
			MbreFutCA2	10,6	Non		2,58
					Oui	4,98	
	30,65	30,65	MbreFutCA3	8,46	Non		3,48
	Participation à l'élection du CA				Non		7,46
			Vote CA2	14	Oui	6,54	
					Oui	5,24	
			Vote CA	10,19	Non		4,95
	30,64	30,64	Vote CA3	6,45	Non		4,64
	Elections professionnelles						
61,7	0,41	0					
Général	Signature de pétitions				Oui		6,26
			Petition3	11,16	Non	4,9	
	16,26	15,78	Petition2	4,62	Oui		2,85
	Participation à des mobilisations locales						
			Partmob3	4,98	Oui		4
	8	8	Partmob2	3,02	Oui		2,48
	Grèves et manifestations		GrevManif2	3,46	Oui		2,49
32	7,74	6,7	GrevManif3	3,24			2,42
Syndical	Recours aux syndicats						
	3,88	0					
	Syndicalisation						
	1,24	0					
6,32	Assistance aux HIS						
	1,2	0					
100	100	91,77	Total	91,77	Total	39,21	45,67

2.3 Bilan des trois premiers axes de l'ACM

L'ACM fait ressortir trois éléments principaux. Le premier est à la fois la constance globale des comportements sur les trois années de l'enquête et la porosité des répertoires d'action. Les individus semblent s'installer dans un répertoire ou dans l'autre et s'y tenir, tout en le combinant avec un ou deux répertoire(s) secondaire(s). Le répertoire institutionnel, qui voit se généraliser la participation des individus sur la durée de l'enquête, vient compléter des profils de participation plus individuels-syndicaux ou plus généraux. Il n'y a quasiment pas, sur la durée de l'enquête, d'individus, comme Aurélien (individu 99), qui ne participent pas à l'action collective.

Le deuxième élément est la résistance des comportements individuels aux pré-catégorisations. L'assistance aux HIS (un mode d'action qui appartient au domaine du droit syndical et qui relève juridiquement de l'initiative syndicale), que nous avions placée dans le répertoire syndical (*cf. supra*, Chapitre VI), apparaît, dans la pratique davantage liée à ce qu'on a appelé le « répertoire général ».

Les individus s'emparent par ailleurs, et c'est le troisième élément, du répertoire syndical selon des modalités plutôt individuelles que collectives, ce qui nous a amenée à séparer, au sein du répertoire syndical, des modalités que nous avons appelées individuelles syndicales qui se caractérisent par une certaine autonomie par rapport aux autres modalités de l'action collective en milieu professionnel.

Quelles propriétés sociales, des individus ou des situations professionnelles peuvent rendre compte des comportements différenciés face à l'action collective ? Pour répondre à cette question, il s'agit maintenant d'analyser la répartition des modalités des variables explicatives sur les trois axes de l'ACM que nous venons d'interpréter.

2.4 Projection des modalités supplémentaires

On a projeté sur les axes de l'ACM 69 variables supplémentaires, dites « illustratives ». Seules les variables entretenant des corrélations avec l'une ou plusieurs des variables actives de l'ACM ont été retenues. Ces variables se rangent dans cinq catégories.

La catégorie Profil sociologique comprend les variables socio-démographiques et de trajectoire socio-scolaire (voir Annexe 4, Tableau 2). La catégorie Situation professionnelle comprend des éléments statutaires et des éléments liés aux conditions objectives de travail (voir Annexe 4, Tableau 3). La catégorie Valeurs renvoie aux valeurs professionnelles des individus (voir Annexe 4, Tableau 4). La catégorie Métier renvoie aux représentations du métier (voir Annexe 4, Tableau 5). La catégorie Politisation renvoie au rapport à la politique et à l'action collective (voir Annexe 4, Tableau 6).

Si on classe les différentes variables supplémentaires en fonction de la force de leur rapport de corrélation (Eta2) aux trois axes de l'ACM (voir Annexe 4, Tableau 7), on voit que les variables les plus explicatives de la dispersion des individus sont liées à la situation professionnelle et à la politisation antérieure. Si on prend chacun des trois axes séparement, on voit que les variables explicatives les plus corrélées à chaque axe ne sont pas les mêmes. Pour l'axe 1, ce sont les variables de situation professionnelle (discipline d'enseignement, académie, affectation ou non en établissement "difficile") et les variables de politisation (préférence politique, participation ou non à une pétition ou une manifestation dans le passé, motifs de mobilisation) qui expliquent le mieux la participation ou non des individus à l'action collective professionnelle. Pour l'axe 2, ce sont surtout les variables professionnelles (discipline d'enseignement, poste fixe ou zone de remplacement, académie) et de métier (moment de la décision d'enseigner, rapport aux établissements difficiles) qui expliquent la participation ou non des individus au sous-répertoire individuel-syndical. Pour l'axe 3, la discipline d'enseignement, avant les valeurs, sont les variables les plus explicatives. Les variables de type social sont les moins corrélées aux axes de l'ACM. Cela signifie que les propriétés socio-démographiques des individus et leurs trajectoires socio-scolaires sont synthétisées par d'autres variables, professionnelles, politiques ou liées aux représentations du métier et aux valeurs. Une variable, fortement corrélée aux trois axes, vient synthétiser tout un ensemble de caractéristiques des individus qui renvoient tout à la fois à leurs dispositions et à leur situation professionnelle: il s'agit de la discipline (*cf. infra*, Chapitre VIII).

Pour résumer, une fois la discipline comme variable de tri des individus éliminée, la participation ou non à l'action collective (axe 1) dépend autant des dispositions politiques des individus que de leur situation professionnelle. En revanche, la participation au sous-répertoire individuel-syndical (axe 2) est moins une affaire politique qu'une affaire professionnelle, tandis

que la participation au répertoire institutionnel de préférence au répertoire général (axe 3) semble se construire avant tout en référence aux valeurs des individus.

On ne présentera pas ici, dans le détail, la répartition des différentes modalités des variables supplémentaires sur les axes. En effet, nous avons réalisé, à partir des 24 axes de l'ACM, une classification ascendante hiérarchique, qui nous a permis de dégager trois classes différentes de participation à l'action collective professionnelle. Dans chacune des classes, apparaissent les variables supplémentaires qui permettent le mieux de décrire les propriétés sociales et professionnelles des individus concernés.

3. Participations occasionnelles, participations partielles, participations complètes. Les types de l'action collective professionnelle

3.1 Classer les individus en fonction de leur type de participation

La méthode statistique de la classification ascendante hiérarchique (CAH) consiste, à partir des ressemblances, à mettre en évidence des liens hiérarchiques entre individus et groupes d'individus de manière à obtenir des classes d'individus proches entre eux et éloignés du profil des autres classes. En construisant la CAH à partir des axes de l'ACM, on a défini les modalités des variables actives de l'ACM comme critères de différenciation des individus. Les modalités supplémentaires de l'ACM, sans intervenir dans la construction de la CAH, servent seulement à décrire les propriétés des individus composant chacune des classes. La CAH a été réalisée à l'aide du package FactoMineR du logiciel libre R.

La CAH a permis de dégager trois classes relativement équilibrées, puisque la plus importante réunit 39% des individus et la plus petite 26%. Le découpage des classes confirme la relative différenciation des comportements individuels, au-delà de la dichotomie participation ou non-participation et la relative autonomie du mode d'action individuel-syndical. La majorité des individus (six sur 10) participent de manière régulière à l'action collective. La CAH distingue parmi eux deux groupes, qu'on qualifiera de « syndiqués exclusifs » et de « participants complets ». Ces qualifications portent sur les propriétés statistiques de chacune des classes et non sur chaque individu pris séparément. Dans la classe des « participants occasionnels », qui est la plus nombreuse des trois, les individus participent moins à l'action collective que ceux des autres classes, mais seulement deux, d'après leurs

réponses aux questionnaires des trois années, se tiennent parfaitement à l'écart de toute participation. Dans la classe des participants complets, aucun n'a participé à toutes les actions les trois années (même si on ne compte pas le répertoire institutionnel-local, qui correspond au vote et à la participation au CA, qui sont faibles l'année de stage, on ne trouve que trois individus qui ont participé à toutes les actions).

Une fois les classes constituées, nous nous sommes appuyée sur notre corpus d'entretiens pour tenter de définir des profils idéal-typiques en inscrivant les résultats statistiques dans un matériau qualitatif plus à même de décrire avec précision les contextes concrets de l'entrée dans le métier tout en prenant en compte la subjectivité des acteurs. Nous nous sommes également attachée à faire ressortir les diversités au sein de chaque classe, en prenant en compte l'ensemble des dimensions et des espaces de la socialisation professionnelle.

Graphique VII-3. Les trois classes de la CAH

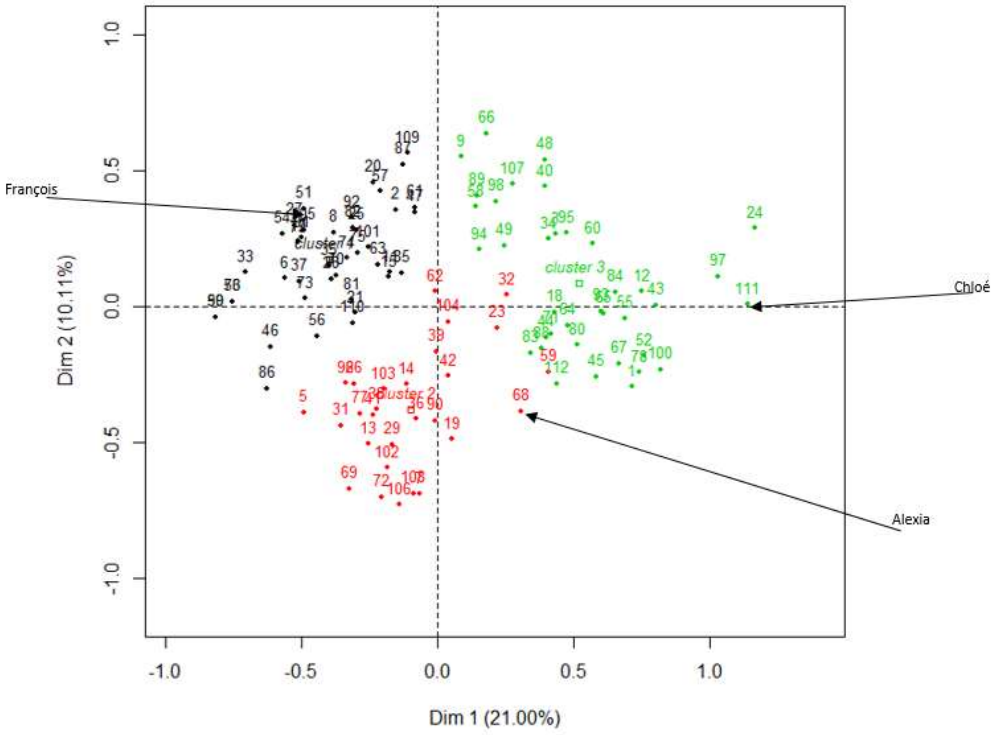


Tableau VII-5. Les trois classes de la CAH

Classe	n	%	Modalités actives caractéristiques	Modalités supplémentaires caractéristiques
1. Les participants occasionnels : des hommes, moins socialisés à l'action collective, plus détachés du métier.	42	39	Faible participation aux modalités du répertoire général et au répertoire syndical (HIS comprises).	Préférence politique pour le Centre. Participation moins fréquente à l'action collective dans le passé. Moins d'opinions négatives sur les politiques publiques d'éducation. Hommes. Avec enfants. 35 ans et plus. Faible choix de métier par passion pour la discipline. Conjoints année 3 de PCS intermédiaires. Réflexion comme valeur.
2. Les syndiqués exclusifs : des femmes en situation de précarité professionnelle dans l'académie de Versailles.	28	26	Syndiqués ou en déclarant le projet. Faible participation aux élections du CA. Faible participation aux modalités du répertoire général, dont les mobilisations locales. Faible participation aux HIS.	Postes de suppléants les années 2 et 3. Changement d'établissement entre les années 2 et 3. Académie de Versailles. Placent la connaissance de la discipline en tête des qualités professionnelles. Appréhendent les établissements difficiles. Femmes. Professeurs d'arts plastiques. Conjoints année 3 appartenant au bas de l'échelle des PCS.
3. Les participants complets : enseignants des établissements difficiles de l'académie de Créteil.	37	35	Participation à l'ensemble des répertoires.	Etablissements « difficiles ». Académie de Créteil. Moins d'enfants. Père ou mère enseignant. Tous les professeurs de SES et aucun professeur d'anglais ou de physique-chimie. N'appréhendent pas les établissements difficiles. L'ignorance comme anti-valeur.
Total	107	100		

3.2 Classe 1. Les participants occasionnels

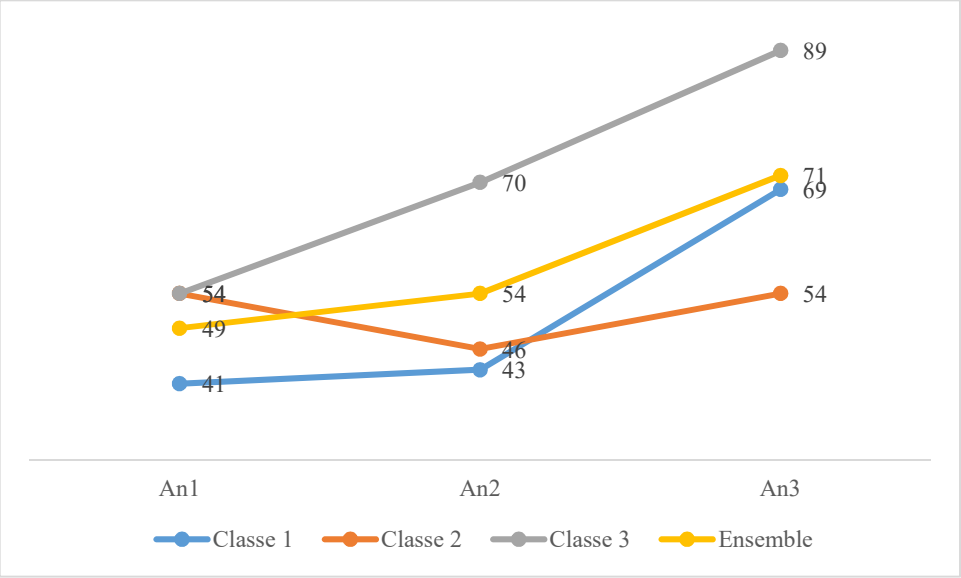
3.2.1 Une faible socialisation à l'action contestataire et une certaine distance au métier

La classe la plus nombreuse de la CAH, avec 42 individus, est celle des « participants occasionnels ». Les individus de cette classe, pour les trois années de l'enquête, sont moins souvent syndiqués ou ont moins souvent l'intention de se syndiquer l'année suivante et ont moins souvent recours aux syndicats. Ils ont moins souvent fait grève ou manifesté les trois années et ils ont moins souvent signé des pétitions l'année 1 (année où cette variable trouve sa plus forte fréquence). Les années 2 et 3, alors que la participation à cette modalité est en augmentation, ils sont moins souvent assisté aux HIS. Ils ont moins souvent participé à une mobilisation dans leur établissement l'année 2. Ils ont, enfin, moins souvent participé aux élections professionnelles.

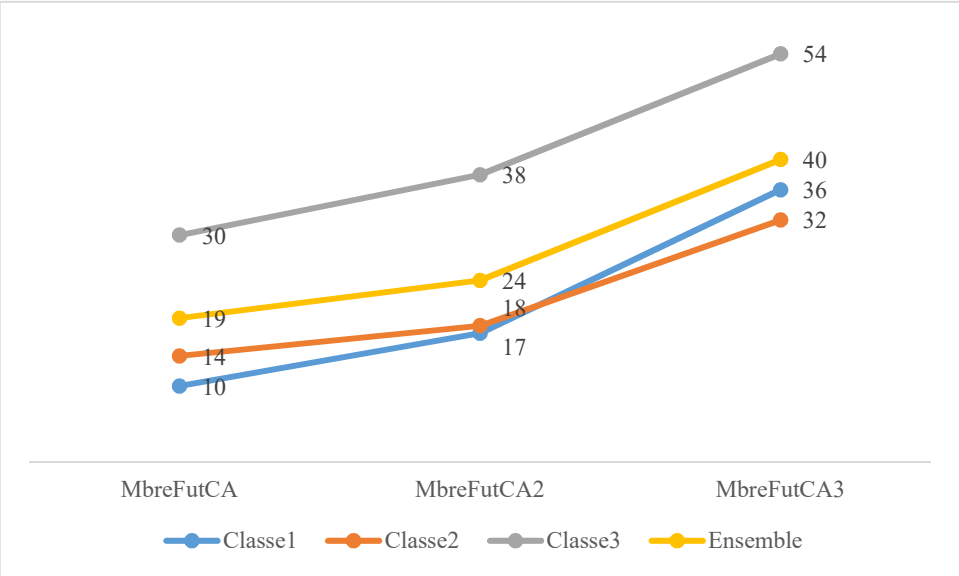
En revanche, les autres modalités du répertoire institutionnel (relatives au CA) sont absentes dans la définition de cette classe. Des tris croisés entre les deux modalités de l'action

locale-institutionnelle et les classes montrent que les membres de la classe 1 ne sont pas les participants les plus faibles, puisque leur participation, la troisième année de l'enquête, à ces deux modalités, devient plus fréquente que celle des membres de la classe 2. La CAH vient ici compléter ce qu'a montré l'ACM : le répertoire institutionnel devient, sur la durée de l'enquête, un espace de participation à l'action collective professionnelle des individus que leurs dispositions politiques tendent à tenir à l'écart de l'action collective en général.

Graphique VII-4. Participation aux élections du CA en fonction de la classe (%). N=112



Graphique VII-5. Candidature ou projet de candidature au CA en fonction de la classe (%)



Les membres de la classe 1 présentent en effet un rapport peu contestataire à la politique. Ils sont les moins socialisés à l'action politique contestataire-revendicative : ils considèrent, plus souvent que la moyenne, qu'il n'est pas important de se mobiliser et ont moins souvent signé une pétition ou manifesté dans le passé. Ils déclarent des préférences politiques au Centre (les individus les plus opposés à cette classe sont ceux qui déclarent une préférence pour l'extrême gauche). Enfin, les individus de la classe 1 sont également parmi ceux qui se montrent le moins critiques sur les questions politiques liées à leur milieu professionnel : ils ont indiqué le moins d'opinions négatives concernant les politiques d'éducation.

Dans leur rapport au métier, les membres de la classe 1 montrent une certaine distance à l'enseignement secondaire, qu'ils ont, plus souvent que la moyenne, choisi comme suite logique de leurs études, et à l'image traditionnelle du métier, puisqu'ils ont moins souvent indiqué la maîtrise des connaissances comme étant la première qualité professionnelle. Le fait qu'ils aient, en revanche, plus souvent coché, parmi leurs valeurs professionnelles, « goût de la réflexion et du savoir, culture générale », semble davantage témoigner d'un rapport étroit au savoir et à la culture qu'à l'enseignement.

Les individus concernés sont plus souvent des hommes et sont souvent plus âgés que ceux des autres classes (la classe 1 compte 83% des individus de 35 ans et plus). Leurs conjoints,

l'année 3, appartiennent plus souvent que ceux des autres classes aux professions intermédiaires.

3.2.2 François : distance à l'action collective, distance au groupe professionnel

François, devenu professeur d'histoire-géographie à 28 ans après une brillante réussite au CAPES, est un des individus qui témoignent le mieux des caractéristiques de la classe 1. Son évitement de l'action collective traduit une forte distance au groupe professionnel qui exprime un désajustement lié à une entrée tardive dans le métier après reconversion professionnelle. Titulaire d'un Master d'histoire, il vient d'une famille d'employés qui ont accordé une grande importance à la promotion sociale de leurs enfants par les études. Ses deux sœurs sont, comme lui, diplômées à Bac+5.

Avant de tenter les concours, François a travaillé dans une administration publique, après avoir renoncé au rêve d'une carrière dans la diplomatie. Il cite Bourdieu pour dénoncer sa propre incompétence en matière d'orientation scolaire et la distance sociale et spatiale (il a grandi dans une petite commune de province) qui le séparait de son projet professionnel. Peu satisfait de son début de carrière dans l'administration, François a ensuite enseigné comme vacataire dans un lycée professionnel privé, répondant ainsi à un appel qu'il fait remonter à son enfance de bon élève et que lui dicte sa double passion pour l'enseignement et pour l'histoire. Il vit son stage sur le mode de la facilité professionnelle (il estime ne pas avoir besoin de l'aide de son tuteur) et de la frustration face aux insuffisances d'une formation peu adaptée aux urgences de la première année et trop peu ouverte aux questions autres que didactiques.

Après un stage dans un lycée sans difficulté de l'académie de Versailles, François connaît une situation professionnelle précaire l'année 2. TZR en affectation provisoire, sans poste en début d'année puis obligé de faire de longs trajets pour rejoindre son poste de remplacement provisoire, il est également séparé de son épouse, CPE, qui connaît une grossesse compliquée dans une académie du Sud où il se rend tous les weekends. L'année 3, après deux années d'enseignement en lycée, il obtient sa mutation dans l'académie de son épouse et un poste fixe dans un collège « difficile ».

François, vit son métier sur le mode de l'investissement professionnel contrarié. Il déplore l'image peu valorisée du métier, le faible respect des élèves et des familles, quel que soit le

milieu social, pour les enseignants et l'incapacité de l'institution scolaire à s'adapter à « l'économie de la connaissance ». Il dénonce notamment l'inertie des pratiques pédagogiques et la difficulté pour un enseignant isolé de mettre en place les méthodes innovantes apprises en formation professionnelle. Son attachement au travail en équipe (il apprécie de pouvoir partager ses cours et valorise les collaborations transdisciplinaires) ne trouve pas à s'épanouir avec des collègues qu'il décrit comme individualistes et peu soucieux de faire une place aux nouveaux venus. Néanmoins, la posture de modernisme pédagogique se conjugue, chez François, avec un fort attachement à la dimension transmissive du métier qui lui rend difficile le travail éducatif (il n'aime pas avoir à « faire la discipline »).

François a participé, pendant ses études, à des manifestations. Son père, maire d'une petite commune, est aussi ancien cadre syndical de la fonction publique. Adhérent au parti socialiste, François est peu actif et n'assiste jamais aux réunions. Son engagement politique est distancié, individualiste et hypercompétent. Grand lecteur de la presse quelle qu'en soit l'orientation politique, il tient à se faire ses propres opinions sans se laisser influencer et ne parle pas volontiers, en entretien, de son héritage politique familial.

A cet engagement politique distancié correspond chez François une forte distance à l'action collective professionnelle. Il ne participe pas aux élections professionnelles, ne signe aucune pétition et ne fait jamais grève. Sa seule manifestation, pendant les trois années d'enquête, en faveur du mariage homosexuel en 2012, est sans rapport direct avec les mobilisations enseignantes. Cette distance à l'action collective relève par ailleurs d'une distance par rapport au groupe professionnel mobilisé. Il condamne les positions excessivement tranchées des syndicats, refuse de leur demander de l'aide pour sa mutation (son épouse, syndiquée, s'en charge pour le couple et arrête son adhésion une fois la mutation obtenue) et n'assiste, sur l'ensemble de l'enquête, qu'à deux heures d'information syndicale. Sur la première, il tombe par hasard en entrant dans la salle des professeurs de son établissement de stage et est persuadé de ne pas en avoir été informé en raison de son statut de stagiaire. A la seconde, il assiste dans son collège de la troisième année d'enquête, où il commence à trouver une certaine forme de stabilité et de satisfaction professionnelle et à faire son entrée dans l'action collective.

C'est par le volant institutionnel que François, qui reste, toute l'enquête, hostile aux syndicats, finit par participer à l'action collective professionnelle. Stabilisé, l'année 3, dans un de ces établissements « difficiles » qu'il appréhendait particulièrement, il trouve enfin une forme de satisfaction professionnelle et fait, auprès de ses élèves en grande difficulté scolaire, ses « meilleurs cours ». Installé avec son épouse et leur nouveau-né, il est aussi mieux intégré dans son établissement, où il pratique désormais la randonnée en montagne avec un groupe de collègues. Il se présente aux élections du CA, apprécie de participer aux réunions de l'instance et projette de se présenter à nouveau l'année suivante. Hostile aux syndicats, peu disposé à s'identifier à un groupe professionnel dont il déplore l'attachement à des formes éducatives dépassées et dont la tradition collective est en décalage par rapport à ses dispositions politiques individualistes, c'est dans une forme de participation perçue comme apolitique et localisée que François trouve sa place dans l'action collective professionnelle.

3.3 Classe 2. Les syndiqués exclusifs

3.3.1 Dans la précarité qui dure, le syndicalisme comme protection.

La classe 2 est la moins nombreuse des 3, avec 28 individus. Ses membres présentent un profil de syndiqués exclusifs, qui se renforce les années 2 et 3.

Les individus de la classe 2 sont les plus nombreux à être syndiqués ou à en déclarer le projet mais aussi à avoir recours aux syndicats les années 2 et 3. En revanche, l'année 3, alors que ce mode d'action se généralise, ils sont les moins nombreux à voter aux élections du CA. Ils sont aussi les moins nombreux à signer des pétitions les années 2 et 3. Avec les membres de la classe 1, ils ont le point commun d'être très peu nombreux à manifester ou faire grève les années 1 et 3 et de participer très faiblement à des mobilisations locales les années 2 et 3. Ils sont les moins nombreux à assister à des HIS les années 1 et 3.

Le syndicalisme semble être, pour les individus concernés, une protection contre la précarité qui dure dans l'académie de Versailles. En effet, la classe 2 est celle dont les membres sont le moins souvent en poste fixe les années 2 et 3, alors même qu'une proportion croissante des enquêtés se stabilise la dernière année de l'enquête. Ils sont aussi les moins nombreux à être, l'année 3, dans le même établissement que l'année précédente.

Les membres de la classe 2 entretiennent un rapport étroit à l'enseignement secondaire : ils sont plus nombreux à placer la connaissance de sa discipline en tête des qualités professionnelles et plus nombreux, les années 2 et 3 à envisager négativement la perspective d'enseigner en établissement difficile.

La classe 2 est la plus féminisée des trois. C'est aussi celle où l'on trouve la plus forte proportion de conjoints appartenant aux PCS inférieures l'année 3. Parmi les neuf conjoints concernés, cinq sont sans activité (probablement étudiants), deux employés et un, ouvrier. On aurait pu penser qu'un conjoint appartenant à une PCS éloignée de celle du groupe professionnel aurait tendance à tenir les individus à l'écart de l'action collective professionnelle. C'est l'inverse qui se produit dans le cas de la classe 2. Nous pouvons émettre l'hypothèse qu'un conjoint appartenant aux PCS inférieures est un élément supplémentaire de précarité qui pousse les individus à rechercher cette forme particulière de l'action collective professionnelle à l'exclusion des autres : la protection des syndicats. A l'appui de notre hypothèse, on peut noter que dans la classe des syndiqués exclusifs, contrairement aux deux autres, le recul du célibat ne s'accompagne pas d'une augmentation de l'homogamie socio-économique, mais, au contraire, d'une accentuation de l'inscription des conjoints dans le bas de PCS (voir Tableau VII-6).

Tableau VII-6. PCS du conjoint en fonction de la classe dans la CAH la première et la dernière année de l'enquête (%)

	Année 1				Année 3			
	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Ensemble (1)	Classe 1	Classe 2	Classe 3	Ensemble (1)
Pas de conjoint	43	54	54	50	29	39	35	34
Sans activité	7	11	5	7	2	18	8	8
Ouvrier	2	0	0	1	2	4	3	3
Employé	14	11	3	9	5	11	8	7
Professions intermédiaires	5	0	11	6	21	4	8	12
Cadres et professions intellectuelles supérieures	29	25	27	27	38	25	35	34
Artisan, commerçant, chef d'entreprise	-	-	-	-	2	0	3	2
Total	100	100	100	100	100	100	100	100
N	42	28	37	112	42	28	37	112

(1) Ensemble des 112 enquêtés, incluant les 5 individus définis comme supplémentaires dans l'ACM et la CAH.
Lecture : L'année 1, 43% des individus de la classe 1 déclarent ne pas avoir de conjoint, contre 50% pour l'ensemble des 112 enquêtés.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

3.3.2 Alexia : une syndicalisation utilitaire et une entrée dans l'action collective par le répertoire institutionnel

Certifiée d'espagnol à 24 ans, Alexia est un des individus représentatifs de la classe 2. Originaire de province, Alexia a laissé dans son académie d'origine un petit ami qu'elle espérait rejoindre mais qui la quitte à la fin de l'année 2, un événement d'ordre privé qui joue un rôle décisif dans sa stabilisation personnelle et professionnelle en région parisienne. TZR sur deux établissements les années 2 et 3, affichant un faible intérêt pour l'action collective professionnelle et un faible sentiment d'auto-habilitation, Alexia se syndique néanmoins par utilité et parce qu'elle accorde de l'importance au syndicalisme comme instance de protection des individus.

Le père d'Alexia est un employé qui, désigné meilleur artisan de France, travaille au service de la municipalité d'une grande ville de province et a connu un parcours professionnel d'excellence. Sa mère est cadre commerciale. La famille paternelle compte plusieurs enseignants, dont le grand-père, ancien professeur d'espagnol. La sœur d'Alexia est laborantine et son petit frère, encore élève du secondaire, est peu intéressé par l'école et envisage des études professionnelles. Alexia décrit sa famille comme marquée par une ligne de coupure entre le monde du privé et le monde du service public et des valeurs de l'artisan.

Elle-même, plutôt influencée par son grand-père paternel, fait remonter son choix de métier à ses études secondaires. Alexia présente un parcours scolaire linéaire sans être néanmoins exceptionnel : elle n'a jamais redoublé, n'a pas fait de classe préparatoire, a un Master d'espagnol, a obtenu le CAPES au bout d'une tentative et a le projet d'obtenir rapidement l'agrégation. Ce parcours s'appuie par ailleurs sur un rapport très élevé à la discipline d'enseignement qui rend difficile à Alexia, après un stage en lycée, l'enseignement en collège les années 2 et 3, d'autant plus que, sur les trois collèges qu'elle a connus pendant l'enquête, deux appartiennent à l'éducation prioritaire.

Affectée par extension, après son stage, en Seine-Saint-Denis (aucun de ses vœux n'ayant été satisfaits)[402], Alexia vit ses débuts dans l'enseignement sur le mode de l'amertume. Certes, elle décrit des conditions de travail « correctes » : elle a peu de temps de trajet et son emploi du temps lui ménage des matinées pour se reposer et préparer ses cours et est satisfaite de sa rémunération. Mais Alexia n'est pas heureuse en collège : elle a du mal à imposer son autorité et à s'intégrer dans son établissement et n'attend qu'une chose : retourner dans son académie d'origine, jusqu'à ce que son ami la quitte, ce qui représente pour elle un passage très difficile à la fin de l'année 2. Et pourtant, tout change l'année 3 de l'enquête. Après sa séparation, Alexia traverse une crise personnelle qu'elle surmonte avec l'aide de jeunes collègues, qui deviennent à la fois des amies et des soutiens professionnels, qui l'aident à apprivoiser le collège et avec qui elle passe du temps en dehors du travail. Alexia ne veut plus « rentrer ».

Malgré son isolement professionnel et personnel les deux première années, Alexia s'arrime précocement à son groupe professionnel en se syndiquant au SNES dès la première année et pour toute la durée de l'enquête (l'année 3, elle envisage de renouveler son adhésion l'année suivante). C'est le responsable syndical de son premier établissement qui lui a expliqué l'utilité de se syndiquer et elle a adhéré à ses arguments. Considérant les syndicats comme une protection pour les individus, elle ne tient pas rigueur au SNES de l'échec de sa demande de mutation et de sa situation de TZR et continue à recourir à son assistance les trois années de l'enquête. Peu renseignée sur les politiques publiques d'éducation (aux questions posées les trois années de l'enquête, elle donne quatre réponses négatives et six réponses du type « je ne sais pas »), elle ne connaît pas mieux les organisations syndicales enseignantes, continue

[402] La procédure d'affectation par extension des vœux, lorsqu'aucun de ceux formulés par le candidat n'est satisfait, fonctionne à partir d'un algorithme informatique de recherche d'une affectation disponible.

encore, l'année 3, à s'emmêler dans les sigles et ne lit pas les publications syndicales que lui envoie le SNES.

Alexia est très attachée au vote, par tradition familiale (chez ses parents, on vote en famille et on vote socialiste), et ne rate jamais une élection. Elle a voté aux élections professionnelles et, malgré sa situation de précarité professionnelle et contrairement à la moyenne des TZR, elle participe les trois années aux élections du Conseil d'établissement. Alexia, qui se dit proche de la gauche socialiste, présente un profil de faible compétence politique et un très faible sentiment d'auto-habilitation, marqué par d'importantes hésitations dans le discours et l'affirmation régulière de son ignorance. Elle montre également une certaine distance à l'action collective : elle n'a jamais signé de pétitions avant l'enquête, a participé à des manifestations étudiantes contre le CPE (dans une des universités les plus mobilisées) tout en rejetant le blocage de l'université et avant tout pour suivre ses amis. Sur l'ensemble de l'enquête, elle a signé une pétition (mais elle ne sait plus pourquoi) l'année de stage. Elle ne fait pas grève par peur d'être mal vue par son chef d'établissement, dont le soutien peut être important pour obtenir le renouvellement de son affectation, l'année suivante, dans son établissement de remplacement. L'année 3, elle n'a pas participé à la mobilisation qui a eu lieu dans son établissement, une grève des personnels de la cantine.

Outre une adhésion syndicale vécue comme une protection, c'est donc par l'espace local de l'établissement, dans lequel elle trouve progressivement sa place, qu'Alexia s'arrime à l'action collective professionnelle. Bien qu'elle n'assiste jamais aux HIS (qui tombent sur ses demi-journées non travaillées), elle lit les comptes rendus et se renseigne auprès de ses collègues sur les éléments qu'elle ne comprend pas. Elle commence même, l'année 3, à envisager de se présenter au CA à l'avenir, même si elle n'est pas en poste fixe.

3.4 Classe 3. Les participants complets et constants à l'action collective

3.4.1 Une rencontre entre socialisation antérieure à l'action collective et les établissements mobilisés de l'académie de Créteil

La classe 3 compte 35% des enquêtés. On y trouve les individus qui participent le plus souvent, dès l'année 1, et avec le plus de constance, à l'action collective des trois répertoires d'action quelle que soit la modalité.

Les répondants de cette classe sont, plus souvent que les autres, affectés dans l'académie de Créteil les années 2 et 3 et dans des établissements difficiles l'année 2. Ils comptent l'ensemble des professeurs de SES et aucun professeur d'anglais ou de physique-chimie. Ils envisagent, plus que la moyenne, de manière positive, l'année 3 (mais aussi les deux années précédentes), le fait d'enseigner en établissement difficile et classent plus souvent l'ignorance comme un des items les plus opposés à leurs valeurs. Ils ont plus souvent un parent enseignant.

Ce rapport missionnaire, inscrit dans une proximité à l'école, s'accompagne à la fois d'une politisation institutionnelle marquée par une participation plus fréquente aux élections politiques et d'une importante pré-socialisation à l'action collective revendicative-contestataire, puisque les membres de cette classe ont plus souvent manifesté ou signé une pétition dans le passé et ont une préférence politique plus affirmée que la moyenne pour l'extrême gauche.

3.4.2 Chloé : l'importation du politique dans le professionnel

Chloé, une de nos enquêtés les plus impliqués dans l'action collective, est aussi celle qui représente le mieux la classe 3 de la CAH. Son engagement intense et politisé s'appuie sur un rapport élevé à son métier, une pré-socialisation importante à l'action collective liée à des préférences d'extrême gauche et à deux rencontres : avant même de devenir enseignante, avec le collectif Stagiaire impossible, puis, pendant ses trois premières années de carrière, avec un établissement « difficile » et mobilisé de l'académie de Créteil.

Certifiée de lettres modernes après une classe préparatoire et un Master, Chloé est stagiaire à 26 ans. De parents employés, elle est la seule dans sa famille à avoir fait des études supérieures. Sa sœur, avec qui elle partage un logement dans un arrondissement périphérique de Paris, est animatrice de la ville de Paris et se trouve dans une situation professionnelle précaire.

Chloé a un début de carrière exceptionnellement stable : elle fait partie des 11 répondants sur 112 qui restent les trois années de l'enquête dans le même établissement. Mais cette stabilité est quelque peu paradoxale car Chloé est en réalité TZR mais réussit, les années 2 et 3, à occuper un poste de remplaçante à l'année dans son lycée de stage. Là, elle trouve une section locale dynamique du SNES, des syndiqués de différentes organisations et une vie collective animée par deux listes concurrentes au CA.

Le rapport élevé de Chloé à son métier est marqué par une passion pour les lettres et l'envie de participer à une mission d'éducation de la jeunesse. Chloé a su dès l'enfance qu'elle voulait enseigner, a choisi l'enseignement secondaire quand elle était au collège et a opté pour les lettres, après avoir hésité entre la philosophie et l'anglais, quand elle était en classe préparatoire. Elle se décrit comme une bonne élève, qui a toujours trouvé à l'école un environnement épanouissant et sécurisant, contrairement à sa sœur, pour qui les années de scolarité ont été des années de souffrance et de difficulté.

Chloé, dès ses premières années de carrière, s'investit intensément dans son travail : elle est professeur principal les deux années qui suivent son stage et met en place, l'année 3 de l'enquête, un projet transdisciplinaire destiné à développer la citoyenneté et impliquer les élèves autour du gaspillage alimentaire et de la gestion des déchets de la cantine. Le projet n'implique pas seulement Chloé et une collègue professeure d'espagnol, mais également l'équipe de la cantine et un partenariat avec la région. L'engagement de Chloé ne fait l'objet d'aucune rémunération, le projet n'ayant pas obtenu de financement au titre de la DHG.

Cet investissement à la fois intense et altruiste, qui s'appuie sur une certaine facilité professionnelle dès l'année de stage et malgré l'absence de tuteur[403], est imbriqué dans un fort engagement militant, au niveau local et plus large. Avant même le début de son stage, Chloé a commencé à fréquenter, par l'entremise d'une amie stagiaire, le collectif Stagiaire impossible, dont elle est devenue l'une des principales animatrices en 2011-2012 (année 1 de l'enquête). Si elle n'est pas encore syndiquée l'année 1, elle a cependant déjà une bonne connaissance du milieu syndical et vote, aux élections professionnelles, pour une liste Sud-éducation dont fait partie un de ses collègues du collectif. Dès l'année 1, elle assiste à toutes les HIS dans son établissement et l'année 2, elle est membre du CA. L'importante maîtrise par Chloé de l'action collective professionnelle se traduit, pendant les entretiens, par la richesse de son lexique professionnel-gestionnaire et l'extrême précision de son information sur le fonctionnement de l'institution scolaire.

Cet engagement, qu'on pourrait décrire comme expert, est aussi très politisé. Chloé appuie toujours son discours sur des catégories d'évaluation généralistes dictées par le collectif.

[403] Les professeurs de français de l'établissement refusent d'être tuteurs en protestation contre la réforme de la formation, mais proposent à Chloé leur aide informelle.

Elle justifie son opposition à la réforme de la formation des enseignants non par les conditions difficiles de travail, mais par l'absence de formation professionnelle réelle, qui est, pour elle, une atteinte à l'identité professionnelle. Elle justifie son choix d'accepter, l'année 3, des heures supplémentaires, auxquelles elle est pourtant opposée[404], par son souci d'éviter de provoquer un complément de service à un collègue d'un autre établissement. Chloé rejette le syndicat dominant (qu'elle accuse par ailleurs d'avoir voulu instrumentaliser, à des fins de pouvoir, le collectif Stagiaire impossible) au profit de Sud, une fédération minoritaire, non catégorielle et non spécifiquement enseignante. Lorsqu'elle fait grève, manifeste et signe des pétitions, Chloé s'attache à des causes qui dépassent à la fois l'espace local, les intérêts de sa catégorie et ceux de sa profession : la scolarisation des enfants roms, la contestation de la réforme des rythmes scolaires, le refus de la fermeture d'une usine dans la ville où se trouve son établissement. Chloé importe en fait, dans le milieu professionnel, une politisation et un engagement multi-positionné qui ont précédé son entrée dans le métier. Elle a toujours voté pour le NPA et a consacré ses recherches, en Master, à la littérature féministe.

Les trois trajectoires de François, Alexia et Chloé résument les principaux apports de l'ACM et de la CAH. Au-delà de la diversité des répertoires de l'action collective et des combinaisons possibles de leurs modalités, elles permettent de faire ressortir, derrière les attitudes individuelles à l'égard de l'action collective professionnelle, la présence de rapports différenciés au groupe organisé. François, en décalage par rapport à un groupe professionnel qui n'est pas le premier qu'il rencontre après ses études et dont les dispositions politiques cadrent mal avec son individualisme, rejette tout ce qui relève de la vie syndicale mais trouve sa place dans l'action collective par le biais du CA. Alexia, dont le rapport étroit au métier s'appuie sur une forme de pré-socialisation familiale à l'enseignement, trouve dans l'assistance syndicale une protection contre la précarité et dans la vie syndicale locale un prolongement des sociabilités, mi-professionnelles, mi-privées, qui lui permettent de surmonter son isolement. Chloé, que ses origines sociales tendraient à éloigner du groupe, puise dans son très fort ajustement au milieu scolaire et dans ses dispositions militantes acquises avant l'entrée dans le métier les ressources qui lui permettent de trouver sa place dans l'action collective professionnelle. Mais elle entre, pourrait-on dire, dans le groupe organisé par la bande, sa politisation professionnelle relevant davantage d'une démarche proprement politique que d'une

[404] Le recours excessif aux heures supplémentaires est dénoncé comme permettant à l'administration d'éviter de créer des postes d'enseignants.

dimension corporative. Chez d'autres individus de la classe 3, l'investissement intense de l'action collective professionnelle passe au contraire par une forte identification au groupe organisé, comme nous le verrons avec Nathalie, dont nous étudierons la trajectoire dans le chapitre suivant.

Chapitre VIII. La discipline d'enseignement : espace central de la rencontre entre dispositions individuelles et situations de travail.

1. La discipline d'enseignement, à la croisée des espaces de socialisation

Plusieurs de nos enquêtés expriment, en entretien, l'intuition d'une différenciation des comportements des enseignants à l'égard de l'action collective en fonction de la discipline d'enseignement. L'une constate que les militants syndicaux de son établissement sont surtout professeurs d'histoire-géographie. L'autre pointe du doigt les jeunes enseignants des matières scientifiques fraichement arrivés du Sud de la France et qui, dans un conflit entre les enseignants et les surveillants alliés à la direction, deviennent « copains » avec les surveillants. Nos enquêtés membres actifs de Stagiaire impossible remarquent la forte présence dans le collectif des professeurs de lettres, d'histoire-géographie et de SES et la faible présence des disciplines mathématiques et scientifiques (*cf. supra*, Chapitre III-2). Ces intuitions coïncident avec l'un des résultats principaux de notre analyse factorielle des comportements de nos enquêtés à l'égard de l'action collective professionnelle (*ch. supra*, Chapitre VII) : la discipline d'enseignement est une des variables les plus explicatives de la dispersion des individus sur les axes. Les différentes disciplines semblent renvoyer à des profils spécifiques de comportement politique. L'ACM a montré que les professeurs de lettres modernes de notre enquête montrent une participation complète à l'action collective, tandis que les professeurs d'anglais semblent l'éviter dans toutes ses modalités. Les professeurs d'histoire-géographie participent peu au répertoire syndical, tandis que les professeurs de physique-chimie tendent à éviter l'action collective quel que soit le répertoire (voir Tavleau VIII-1). Comment rendre compte, alors, de cette influence de la discipline sur les comportements des individus ?

Tableau VIII-1. Position des individus sur les axes 1, 2 et 3 de l'ACM en fonction de la discipline d'enseignement

	Axe 1 : Participation	Axe 2 : Syndical	Axe 3 : Institutionnel (vs. général)
Modalités « Oui » des variables	Lettres-modernes SES Documentation Espagnol Allemand EPS Education musicale Histoire-géographie	Arts plastiques Anglais Lettres modernes EPS Physique-Chimie Allemand SVT Espagnol SES Arts plastiques	Documentation Education musicale Histoire-géographie SVT Anglais EPS Espagnol Education[1] Documentation
Modalités « Non » des variables	Physique-chimie Anglais Matières technologiques SVT Mathématiques Arts plastiques Education[1]	Histoire-géographie Documentation Mathématiques Education[1] Education musicale Matières technologiques	Physique-chimie Lettres modernes Allemand Arts plastiques Mathématiques Matières technologiques SES

1-L'éducation est la fonction du CPE (conseil principal d'éducation).

Lecture : Les professeurs de lettres modernes sont du côté « Oui » de l'axe « Participation » (axe 1). Les professeurs d'arts plastiques sont du côté « Oui » de l'axe « Syndical » (axe 2). Les professeurs de documentation sont du côté « Oui » de l'axe Institutionnel vs.général : ils participent au répertoire institutionnel de préférence au répertoire général.

Enseigner dans le second degré, c'est enseigner une discipline et l'intérêt pour une discipline est une des principales motivations du choix de métier de nos répondants (*cf. supra*, Chapitre II-2). Elément central du découpage du savoir scolaire (Cardon-Quint et d'Enfert 2017), les disciplines sont aussi un facteur important d'identification et d'organisation collective à un niveau infra-professionnel (Cardon-Quint et d'Enfert 2017). Le découpage des études secondaires en séries différenciées par des éléments tels que le poids horaire ou le coefficient au baccalauréat induit également des hiérarchies symboliques plus ou moins explicites entre les disciplines, qui peuvent se manifester par des différences d'intérêt des élèves pour les cours. La discipline renvoie également à des définitions plurielles de ce qu'est l'école et de ce qu'impliquent, dans le rapport aux savoirs légitimes, la massification scolaire et l'entrée à l'école de la culture de masse (Barrère 2002). La discipline d'enseignement est aussi, plus concrètement, un des éléments principaux de diversité du groupe professionnel, avec les statuts, le niveau d'enseignement, les effectifs de classe, la difficulté plus ou moins grande des établissements ou la répartition des tâches (suivi des élèves, activités pédagogiques, activités avec la communauté éducative, autres tâches). Les disciplines d'enseignement influencent les conditions de travail. L'importance relative d'une matière dans le curriculum décide du nombre

de classes d'un enseignant dans une année donnée. Un enseignant de musique peut avoir 18 classes avec une heure chacune, un enseignant de français trois classes et certains enseignants des matières techniques et professionnelles une ou deux seulement (Barrère 2017). Plus généralement, la discipline influe sur la perception que les enseignants ont (ce qui n'exclut pas que celle-ci puisse renvoyer à des réalités elles-mêmes liées à des hiérarchies symboliques ou plus pratiques) du comportement des élèves, de leur niveau scolaire ou de leur intérêt pour le cours (MEN-DEPP 2009).

La discipline peut par ailleurs être un espace d'identité professionnelle. C'est le cas en EPS, une discipline qui s'est à la fois construite dans un contexte de et contre un manque de légitimité universitaire et académique (Bluteau 2002). Chez les professeurs de cette matière, la mobilisation professionnelle pour la conquête de la légitimité s'est faite dans le cadre syndical, le SNEP endossant une double fonction corporative et didactico-pédagogique (Attali 2003; Véziers 2007). Chez les documentalistes, l'identité disciplinaire compense un déficit de légitimité et une forme de marginalité dans l'établissement. En effet, l'espace de travail des documentalistes, le CDI, et le contenu de leur métier, qui renvoie à des savoirs universitaires peu identifiables et dans tous les cas excentrés par rapport aux contenus d'enseignement traditionnellement légitimes dans le second degré, les tiennent à l'écart des autres enseignants (Hedjerassi et Bazin 2013). Les documentalistes ne sont pas les seuls enseignants dont la matière n'est pas en lien avec une discipline universitaire particulière. C'est le cas également des sciences économiques et sociales. Dans cette discipline, la constitution de savoirs spécifiques articule un processus de transposition didactique et des dynamiques de constitution d'un savoir spécifiquement scolaire (Deauvieau 2004).

L'ensemble des éléments que nous venons de présenter nous ont amenée à formuler l'hypothèse d'une centralité de la discipline dans les processus de socialisation professionnelle, comme cadre de l'assimilation par les individus, au début puis tout au long de leur carrière, des normes collectives de leur métier et de leur groupe professionnel.

On sait par ailleurs que les effets socialisateurs de la discipline dépassent le cadre temporel des débuts de carrière, le choix de leur discipline d'enseignement par les enseignants étant lui-même inscrit dans une trajectoire sociale et scolaire. Comme l'a montré Jérôme Deauvieau (2005), les opportunités d'emploi à la suite des différents cursus universitaires et les

origines sociales des étudiants qui optent pour le métier d'enseignant se conjuguent pour construire, selon la discipline, des rapports plus ou moins élevés au « savoir savant ». Jérôme Deauvieau oppose deux styles de trajectoires universitaires chez les enseignants recrutés dans les années 1990 et au début des années 2000. Les trajectoires courtes, chez les enseignants de mathématiques ou de physique, sont liées à un faible rapport à la discipline d'enseignement et une orientation précoce vers le métier enseignant. Les trajectoires plus longues, celles des professeurs d'histoire-géographie, de sciences économiques et sociales ou de lettres modernes, sont marquées par un fort attachement à la discipline universitaire et une proximité avec l'univers de la recherche. Ce sont ainsi les moins bons étudiants de mathématiques ou de physique et les meilleurs étudiants des trois autres disciplines qui deviennent enseignants. De son côté, Mathias Millet (2003) a montré, à propos des études de sociologie et de médecine, que la filière universitaire fréquentée forme une véritable matrice. Celle-ci synthétise des processus de sélection et de production des publics universitaires en lien avec l'origine sociale, la trajectoire d'études, le sexe et les contenus et processus cognitifs et pédagogiques spécifiques qui sont à l'œuvre dans la transmission et l'acquisition des savoirs.

Enfin, à la fois en raison de leur recrutement socialement différencié et des contenus et pratiques d'enseignement, les disciplines universitaires forment un espace de rapports différenciés à la politique et l'action collective, comme l'ont montré les recherches de Sébastien Michon. Son enquête sur la mobilisation étudiante contre le CPE en 2006 à l'université de Strasbourg (Michon 2011) montre une corrélation entre position à l'égard du CPE et origine sociale, les étudiants les moins favorables étant ceux issus de catégories sociales défavorisées et les enfants de cadres intermédiaires du public, d'enseignants et d'éducateurs. Les étudiants en sciences sont les moins politisés tandis que les étudiants en sociologie sont à la fois les plus opposés au CPE et les plus favorables au blocage de leur université, à l'inverse des étudiants de droit et de sciences politiques. Ces deux facteurs de différenciation que sont l'origine sociale et la discipline universitaire sont eux-mêmes corrélés. Les formes et l'intensité des participations individuelles à la mobilisation combinent également des éléments liés à l'origine sociale, au sexe et à la filière d'études, les étudiants les plus mobilisés étant ceux de sociologie. Enfin, les études universitaires apparaissent comme un espace de socialisation à l'action collective parce qu'elles sont l'occasion pour les étudiants de rencontrer des contextes de mobilisation dans lesquels s'actualisent des dispositions acquises et se découvrent des répertoires, des pratiques et des fonctions que les individus investissent de manières

différenciées (Michon 2011; Geay 2009). Mais au-delà des différenciations sociales des étudiants des différentes filières, la discipline universitaire elle-même joue un rôle de socialisation politique, indépendamment de tout contexte de mobilisation. Une autre enquête menée par Sébastien Michon à Strasbourg en 2001-2002 auprès de 800 étudiants de 13 filières d'enseignement supérieur (Michon 2008) montre que la politisation des étudiants, mesurée à leur intérêt déclaré pour la politique et l'actualité, dépend fortement de leur origine sociale et de la politisation familiale (cette seconde variable pouvant par ailleurs compenser la première). Mais elle fait aussi ressortir un effet propre de la filière universitaire. Les étudiants qui paraissent avoir le moins d'intérêt pour la politique sont ceux de la filière STAPS et de filières scientifiques et techniques. A l'opposé, les étudiants les plus intéressés sont ceux des sciences politiques, des sciences humaines (histoire, économie, sociologie). Les enseignements de ces filières intègrent en effet des contenus (connaissance de l'histoire contemporaine, des institutions, des politiques publiques par exemple) et des méthodes d'enseignement (travaux de recherche nécessitant la lecture de l'actualité politique, économique et sociale notamment) qui tendent à développer chez les étudiants une fréquentation des supports d'information légitimes qui servent à mesurer l'intérêt pour la politique. Les disciplines des sciences humaines et sociales apparaissent ainsi comme un espace d'activation des dispositions à la politisation construites dans la socialisation familiale.

L'ensemble des éléments que nous venons d'exposer nous incitent à interroger la discipline d'enseignement à partir d'une double perspective : celle des dispositions que cette variable contribue à importer des espaces sociaux antérieurs à l'entrée dans le métier et celle des conditions de travail qu'elle implique une fois les individus placés devant les élèves. Nous formulerons une triple hypothèse : 1-par le tri qu'elle effectue des dispositions individuelles en amont de l'entrée dans le métier, la discipline implique des représentations différentes du métier, 2-par les dispositions politiques différenciées qu'elle importe dans l'espace professionnel depuis des espaces antérieurs, la discipline contribue au rapport différencié des individus à l'action collective professionnelle, 3-par les conditions de travail dans lesquelles elle place les individus, la discipline contribue à dessiner les formes de la participation différenciée à l'action collective.

2. Un métier. Des disciplines

Nos données nous ont permis de vérifier que la discipline d'enseignement place des individus dotés de caractéristiques sociales différentes et de représentations différenciées du métier dans des conditions de travail différentes. Nous avons pu observer ces différences statistiquement dans notre population d'enquête et vérifier leur représentativité en référence à la population de l'ensemble des stagiaires des trois académies de l'Île-de-France (*cf. supra*, Chapitre I-4) au regard de quatre variables sur lesquelles nous possédons des informations : l'âge, le sexe, le corps (agrégés ou certifiés) et le type d'établissement. Les comparaisons effectuées ont attesté de la représentativité globale de notre population d'enquête, à l'exception de quelques écarts, que nous signalerons au fur et à mesure de l'exposé.

Proposer un tableau exhaustif des éléments de différenciation entre les différentes disciplines d'enseignement représentées dans notre population d'enquête dépasserait très largement le cadre de ce travail. Nous limiterons donc notre ambition à présenter des corrélations significatives qui permettent de répondre à notre hypothèse de départ. Pour le dire simplement, nous répondrons ici à la question suivante : de quelles différences entre les individus la discipline rend-elle compte ?

2.1 La discipline : une variable de différenciation sociographique

Les disciplines constituent un découpage genré de notre population d'enquête, opposant un pôle technico-scientifique plus masculin et un pôle littéraire/artistique et tertiaire, plus féminin. Ce découpage, attesté, à quelques inversions près, dans la population totale des stagiaires des trois académies, renvoie au genre comme naturalisation de la distinction entre des qualités de type féminin (l'expressivité ou les qualités économico-domestiques) et des qualités masculines (la rigueur et le raisonnement, la force) et à leur traduction dans des fonctions sociales (le soin du côté féminin, la construction ou l'invention du côté masculin) et dans la division du travail (le génie et l'industrie contre le tertiaire). Les disciplines dans lesquelles les femmes sont surreprésentées sont la documentation, les arts plastiques, les lettres, les langues et les disciplines technologiques tertiaires et médico-sociales. L'EPS, les SES et la SVT apparaissent néanmoins sur-féminisées dans notre population au regard de la population d'origine. Pour les CPE, c'est l'inverse : les femmes sont sous-représentées dans notre

population d'enquête alors qu'elles sont surreprésentées dans la population d'origine (voir Annexe 5, Tableau 1).

La discipline est par ailleurs corrélée à l'âge. Les disciplines les plus jeunes de notre enquête sont l'EPS, la SVT, la physique-chimie, l'histoire-géographie et les lettres[405]. Les disciplines les plus âgées sont les matières technologiques (voir Annexe 5, Tableau 2).

Outre les variables de type sociodémographique, la discipline est corrélée à des variables qui témoignent de la trajectoire socio-scolaire de nos enquêtés. Certaines disciplines ou certains regroupements de disciplines sont positivement corrélés à la variable « Redoublement dans le secondaire ou le supérieur » (voir Annexe 5, Tableau 3). Il s'agit des matières technologiques, de l'éducation (fonction des CPE), des professeurs d'arts plastiques et des matières mathématiques et scientifiques. Deux explications peuvent être avancées. La première est le caractère peu scolaire des matières technologiques et des arts plastiques, qui pourraient renvoyer à des parcours scolaires peu linéaires. La seconde renvoie aux trajectoires spécifiques des étudiants des disciplines universitaires scientifiques, où les meilleurs étudiants évitent les carrières de l'enseignement pour aller vers des carrières plus valorisées socialement et économiquement (Deauvieau 2005). Les professeurs de mathématiques sont plus nombreux que ceux des deux autres matières scientifiques à déclarer des redoublements. Ils sont également moins nombreux que les professeurs de physique-chimie et de SVT à avoir fait des CPGE. On sait par ailleurs que les études de mathématiques à l'université constituent une filière de relégation pour les moins bons étudiants en sciences (Convert 2010). Si on prend en compte à la fois les redoublements et le passage ou non par une CPGE (voir Annexe 5, Tableau 4), on constate que les professeurs des matières scientifiques ont des parcours contrastés (redoublements plus importants mais passage plus importants que la moyenne par les CPGE), que les professeurs de langues ont des parcours plutôt linéaires (moins de redoublements que la moyenne) et que les professeurs de lettres, de SES et d'histoire-géographie ont les parcours les plus linéaires (moins de redoublements que la moyenne) et les plus brillants (plus de passages par les CPGE que la moyenne).

[405] Ces deux dernières disciplines sont à la moyenne dans notre population d'enquête, de toute façon plus jeune que la population d'origine. L'allemand, qui figure parmi les disciplines les plus âgées dans la population d'origine, est aussi à la moyenne dans notre enquête.

2.2 La discipline : un mode d'entrée dans le métier

La variable discipline est significativement corrélée à d'autres variables qui relèvent de la situation professionnelle et des conditions de travail. On constate d'abord une corrélation entre la discipline et le corps (voir Annexe 5, Tableau 5), qui tient en partie au fait que certaines disciplines n'ont pas d'agrégation. C'est le cas pour la documentation, l'éducation et certaines disciplines technologiques, comme précisément la technologie. Certaines disciplines ne proposent que peu de postes d'agrégés aux concours, comme l'EPS ou l'anglais[406]. Le fait d'être agrégé ou certifié ne renvoie pas seulement à des questions de prestige intellectuel et professionnel mais également à des différences concrètes dans l'exercice du métier : possibilité ou non d'envisager un avenir professionnel en classes préparatoires, nombre d'heures de service (18 pour les certifiés, contre 15 pour les agrégés), bonifications pour les agrégés, lors des demandes de mutation, sur les vœux de type « lycée ».

Le type d'établissement d'enseignement dépend également de la discipline (voir Annexe 5, Tableaux 6 et 7). Certaines matières, comme la philosophie (non représentée dans notre enquête), les matières technologiques (hors technologie) ou les SES, ne sont enseignées qu'en lycée, contrairement à d'autres comme la technologie, l'éducation musicale ou les arts plastiques, qui ne sont dispensées qu'en collège (hors séries et options spécifiques en lycée). En dehors de celles déjà signalées, dans notre population d'enquête, les disciplines les plus corrélées au collège sont la documentation, l'anglais, l'espagnol[407], les lettres et les mathématiques. Ces répartitions se modifient peu les deux années suivantes. Derrière ces corrélations, il faut chercher des mécanismes d'affectation qui sont liés à deux éléments. Le premier est le volume horaire consacré à ces disciplines dans chacun des deux grands niveaux de l'enseignement secondaire, dont dépend le besoin en enseignants. Le second est la possibilité pour un enseignant d'accéder aux postes offerts en fonction d'un barème qui dépend de son corps d'appartenance (les agrégés disposent de bonifications sur les affectations en lycée) et de son ancienneté. L'année de stage, par anticipation des demandes de poste définitif après

[406] A la session 2011, en EPS, 18 postes d'agrégés étaient proposés au concours externe, pour 560 postes de certifiés, ce qui fait un rapport d'un pour 31. En anglais, le rapport est d'un pour sept. Toutes disciplines confondues, il est d'un pour quatre (MEN-MESR-DEPP, 2012). La surreprésentation des certifiés chez nos enquêtés professeurs de lettres modernes est en revanche un écart par rapport à la population d'origine.
[407] Il s'agit ici d'une inversion de corrélation, l'espagnol étant surreprésenté au lycée dans la population d'origine.

titularisation, les enseignants certifiés sont plus généralement affectés en collège et les agrégés en lycée.

La stabilité professionnelle dépend également de la discipline. L'allemand, l'EPS, l'espagnol et la physique-chimie sont des disciplines où on effectue moins souvent son service sur un seul établissement (voir Annexe 5, Tableau 8). Dans le cas de l'allemand, cela peut s'expliquer par le faible volume horaire et le faible nombre de classes concernées dans un établissement. Les professeurs d'EPS, de SVT, d'espagnol et de physique-chimie sont, avec ceux de lettres modernes et d'arts plastiques, sont ceux qui sont le plus souvent TZR les deux années qui suivent le stage (*cf. supra*, Chapitre IV-2).

2.3 La discipline : un analyseur des représentations du métier

Le moment du choix de métier, qui occupe une place importante dans le rapport au métier de nos enquêtés (*cf. supra*, Chapitre II-2), est fortement corrélé à la discipline (voir Annexe 5, Tableau 9). Les disciplines liées à un choix de métier tardif, pendant les études supérieures ou après l'entrée dans le monde professionnel, sont l'éducation, la documentation, les matières technologiques, les sciences humaines et l'allemand. Les professeurs de lettres, d'anglais, d'espagnol et ceux des matières scientifiques déclarent davantage des choix précoces, dans l'enfance ou pendant la scolarité secondaire. Concernant les professeurs des matières scientifiques, ces dernières faisant partie des moins féminisées (*cf. supra*), on constate néanmoins un net découpage genré : quelle que soit la matière, les hommes déclarent des choix plus tardifs que les femmes, qui, à une seule exception, indiquent avoir choisi leur métier pendant l'enfance ou la scolarité secondaire.

Les motivations du choix de métier sont un autre élément important de différenciation de nos enquêtés (*cf. supra*, Chapitre II-2) qui est corrélé à la discipline, comme a pu le montrer notamment une étude de la DEP auprès de 1000 enseignants du second degré (MEN-DEP 2005). Dans notre enquête, la volonté de participer à une mission d'éducation de la jeunesse a significativement été plus souvent évoquée par les CPE, les documentalistes, les professeurs d'EPS et de lettres (voir Annexe 5, Tableau 10). Enfin, on observe une forte corrélation entre

la discipline et la définition de ce qu'est un élève (voir Annexe 5, Tableau 11)[408]. Certaines disciplines se caractérisent par une majorité forte de choix se portant vers une définition ou l'autre. C'est le cas des CPE, des professeurs d'espagnol et de physique-chimie, qui optent majoritairement pour une définition intellectuelle, en choisissant « Une intelligence en formation, qu'il faut aider à se construire ». Ce choix, le plus fréquent dans l'ensemble de la population d'enquête, est le seul à dominer de façon aussi nette chez les individus d'une même discipline, à l'exception de la définition de l'élève comme citoyen par deux des trois professeurs d'allemand et comme individu par les trois professeurs d'arts plastiques. Les autres choix font l'objet de combinaisons majoritaires. On peut alors distinguer les combinaisons Intelligence-Individu (professeurs de d'éducation musicale), Intelligence-Enfant (professeurs de Lettres, d'histoire-géographie et de SVT), Individu-Enfant (professeurs d'anglais) ou Enfant-Individu (professeurs d'EPS) et Intelligence-Futur actif chez les professeurs des matières technologiques. Les autres disciplines ne permettent pas de dégager une définition ou une combinaison dominante.

2.4 La discipline comme synthèse d'une socialisation politique

La discipline d'enseignement ne synthétise pas seulement des propriétés sociodémographiques, de trajectoire et de rapport au métier. Elle est également une variable de tri politique des individus de notre enquête. Elle est fortement corrélée à la préférence politique. Les deux professeurs d'éducation musicale se déclarent sans opinion. Les disciplines les plus à droite sont la technologie et l'anglais. Les disciplines les plus à gauche, avec une majorité de préférences déclarées pour l'extrême gauche et la gauche sont les lettres, les arts plastiques, l'espagnol, la documentation, l'EPS, l'histoire-géographie. Les disciplines où les individus sans opinion sont surreprésentés sont les matières technologiques, les matières mathématiques et scientifiques et les matières artistiques (voir Tableau VIII-2).

[408] Question : « Pour vous, un élève, c'est avant tout : Un actif, Un citoyen, Un enfant ou un adolescent, qu'il faut aider à grandir ; Un individu, qu'il faut aider à s'épanouir ; Une intelligence en formation, qu'il faut aider à se construire ? ».

Tableau VIII-2. Discipline et préférence politique déclarée

	Droite	Centre	Gauche	Extrême gauche	Sans op	Total	n
Allemand	33	0	67	0	0	100	3
Anglais	43	14	43	0	0	100	7
Arts plastiques	0	0	33	33	33	100	3
Education[1]	0	33	33	33	0	100	3
Documentation	0	0	57	43	0	100	7
Economie-Gestion/Info-Gestion	0	50	0	0	50	100	2
Education musicale	0	0	0	0	100	100	2
EPS	11	0	89	0	0	100	9
Espagnol	0	12	75	12	0	100	8
Génie biologique, biochimie	0	0	100	0	0	100	1
Histoire-géographie	17	17	50	11	6	100	18
Lettres modernes	0	0	60	33	7	100	15
Mathématiques	7	21	43	7	21	100	14
Physique-chimie	0	50	12	0	38	100	8
Sciences économiques et sociales	0	33	33	0	33	100	3
Sciences et techniques médico-sociales	0	0	100	0	0	100	1
SVT	17	33	33	0	17	100	6
Technologie	50	0	0	0	50	100	2
Ensemble	10	15	49	12	13	100	112

Chi2=94,56 ; p<0,05

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation).
Lecture : 33% des professeurs d'allemand déclarent une préférence politique pour la droite, alors que 10% de l'ensemble des 112 enquêtés déclarent cette préférence.
Source : Enquête Débuter dans le métier.

On constate également une corrélation entre disciplines et participation électorale déclarée. Les disciplines dans lesquelles sont surreprésentés les enseignants qui ont participé à moins de quatre élections sur les six comprises dans le questionnaire d'enquête (sachant que la moyenne de participation s'établit à 5,1), sont les arts plastiques, l'anglais, la documentation, l'EPS et les mathématiques. Notons malgré tout que seuls les arts plastiques voient une participation moyenne inférieure à 4 (voir tableau VIII-3).

Tableau VIII-3. Discipline et participation à six élections entre 2007 et 2012

	0 à 3 élections	4 à 6 élections	Total	n
Allemand	0	100	100	3
Anglais	57	43	100	7
Arts plastiques	67	33	100	3
Education[1]	0	100	100	3
Documentation	43	57	100	7
Education musicale	0	100	100	2
EPS	22	78	100	9
Espagnol	12	88	100	8
Histoire géographie	0	100	100	18
Lettres modernes	7	93	100	15
Matières technologiques	0	100	100	6
Mathématiques	21	79	100	14
Physique-chimie	12	88	100	8
Sciences économiques et sociales	0	100	100	3
Sciences et vie de la terre	0	100	100	6
Ensemble	15	85	100	112

Chi2=28,60 ; p<0,05

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation).

Lecture : aucun professeur d'allemand n'a participé à moins de 4 élections, contre 15% pour l'ensemble des 112 enquêtés.

Source : Enquête Débuter dans le métier.

La discipline est également corrélée aux deux variables de socialisation antérieure à l'action collective que représentent la participation à une pétition ou à une manifestation dans le passé et que nous avons concaténées ici en raison de la forte corrélation entre elles (*cf. supra*, ChapitreV-2). Cette variable est corrélée à la préférence politique déclarée, ce qui explique que les disciplines dont les enseignants sont le moins souvent pré-socialisés à l'action collective contestataire sont aussi les disciplines les moins à gauche : anglais, éducation musicale, mathématiques, sciences physiques et matières technologiques. Les CPE, plutôt politisés à gauche mais peu socialisés à l'action collective, font exception.

Tableau VIII-4. Discipline et participation avant l'enquête à une pétition ou une manifestation

	Non	Oui	Total	n
Allemand	0	100	100	3
Anglais	43	57	100	7
Arts plastiques	0	100	100	3
Education[1]	67	33	100	3
Documentation	0	100	100	7
Education musicale	50	50	100	2
EPS	11	89	100	9
Espagnol	0	100	100	8
Histoire géographie	11	89	100	18
Lettres modernes	7	93	100	15
Matières technologiques	67	33	100	6
Mathématiques	57	43	100	14
Physique-chimie	50	50	100	8
Sciences économiques et sociales	33	67	100	3
Sciences et vie de la terre	17	83	100	6
Ensemble	25	75	100	112

Chi2=33,37 ; p<0,01

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation).

Lecture : aucun professeur d'allemand ne déclare n'avoir jamais signé une pétition ou manifesté avant l'enquête, contre 25% de l'ensemble des 112 enquêtés.

Source : Enquête Débuter dans le métier.

2.5 Bilan : des identités disciplinaires marquées

Des corrélations que nous venons de décrire, on serait tenté de dégager des catégories englobant plusieurs disciplines permettant de rendre compte des différences constatées. Les différences genrées rendent compte du découpage entre des matières techniques et scientifiques plus masculines et matières littéraires, et artistique et tertiaires plus féminisées. Le rapport plus ou moins étroit des disciplines au savoir scolaire dans sa définition traditionnellement très intellectuelle dans l'enseignement secondaire peut rendre compte du recrutement différencié de leurs membres en fonction de leur parcours scolaire, mais aussi du rapport des enseignants concernés à la fonction proprement éducative de l'école. Les documentalistes, les CPE et les professeurs des matières technologiques ont des parcours scolaires peu linéaires. Mais ce rapport éducatif ne préjuge pas de la définition de l'élève et avec elle, du rôle de l'école à son égard : les professeurs de lettres ont une vision à la fois plus intellectuelle et psychologique de

leur métier, alors que les professeurs d'EPS ont une vision plus psychologique et tournée vers l'individualité de l'élève.

De fait, ces grandes catégories ne se recoupent pas et ne rendent jamais compte de l'ensemble des corrélations. Au sein des matières scientifiques, les parcours des professeurs de mathématiques semblent se distinguer de ceux, relativement plus linéaires et brillants, de leurs collègues de SVT et de physique-chimie. Les comportements politiques des professeurs d'anglais et d'espagnol apparaissent très opposés. Les professeurs de SVT, au sein du bloc mathématique et scientifique, forment un groupe plus féminisé et davantage socialisé à l'action collective. Les disciplines semblent ainsi former des matrices identitaires d'autant plus irréductibles qu'elles renvoient à toute une histoire de l'enseignement secondaire et de ses hiérarchies symboliques ou plus matérielles. Reconstituer l'ensemble des éléments de cette matrice constituerait une recherche à part entière, qui ne peut entrer dans les limites de notre travail.

Cependant, la discipline d'entrée dans le métier, en raison de la diversité des variables de tri et de regroupement des individus qu'elle synthétise, est apparue comme une clé majeure de lecture des trajectoires d'entrée dans l'action collective de nos enquêtés, et cela pour deux raisons. La première est que, parmi les variables concernées, se trouvaient précisément les variables de politisation qui fixent les propriétés avec lesquelles les individus arrivent dans le métier et se confrontent à l'action collective professionnelle. La seconde est que les conditions professionnelles mêmes dans lesquelles se produit cette rencontre dépendent de la discipline. C'est pourquoi nous nous proposons maintenant d'analyser deux cas limites qui permettent de rendre compte tout à la fois de l'effet de la discipline comme variable qui synthétise une trajectoire socio-scolaire d'entrée dans l'enseignement et comme matrice concrète des conditions d'exercice. C'est dans le croisement de la socialisation antérieure accomplie dans la matrice disciplinaire et des conditions de travail que se dessinent deux trajectoires opposées d'entrée dans le métier. L'une se caractérise par une importante participation à l'action collective professionnelle et une identification au groupe organisé. L'autre se distingue par l'évitement de l'action collective et la difficulté à s'identifier au métier et au groupe professionnel.

3. Aurélien et Nathalie. Deux disciplines, deux trajectoires opposées d'entrée dans le métier par la précarité

Les entrées d'Aurélien et de Nathalie constituent des cas limites qui illustrent la centralité de la discipline comme analyseur de trajectoire, comme cadre concret d'entrée dans le métier et comme espace d'inscription des comportements politiques. Exposés à des conditions objectivement difficiles d'entrée dans le métier mais venus à l'enseignement par des chemins très différents, ils s'engagent dans l'action collective professionnelles selon des modalités très opposées qui les classent, l'une parmi les participants complets et constants et l'autre chez les participants les plus occasionnels.

D'origines sociales plutôt élevées mais peu comparables, dotés d'un bagage politique très différent, ils enseignent deux disciplines qui les opposent très fortement dans leur trajectoire d'accès à l'enseignement, dans leur vision du métier, mais surtout et avant tout dans les opportunités qu'elles offrent d'identification à la profession et, partant, d'engagement dans l'action collective professionnelle.

3.1 Aurélien : le déclassement au service d'une vocation par défaut

Professeur certifié de physique-chimie, Aurélien fait une entrée dans la carrière qui se marque par une forme de déclassement refoulé, un désenchantement pédagogique et une précarité paradoxalement vécue comme une défense contre une installation trop définitive dans un métier qu'il n'a choisi que tardivement et, bien qu'il ne le formule pas de manière aussi explicite, faute d'autre chose. TZR en affectation provisoire les deux dernières années de l'enquête, ce n'est pas dans les sociabilités proprement professionnelles, mais dans la sphère privée qu'Aurélien construit son installation dans le métier d'enseignant du secondaire. Malgré la distance qu'il exprime avec ses origines sociales favorisées, Aurélien exprime sa rencontre avec les élèves d'origine populaire sur le mode de l'impossible communication, voire du choc culturel. Sa situation de remplaçant semble le tenir à l'écart des sociabilités collectives, ce que vient renforcer une pré-socialisation politique plutôt institutionnelle et peu contestataire. L'année 3, Aurélien fait partie des répondants de l'enquête qui se tiennent encore à l'écart du Conseil d'administration et sa seule participation, les trois années, à l'action collective est une pétition locale qu'il n'envisage pas spontanément comme une mobilisation.

3.1.1 Un « héritier » en (relatif) échec scolaire

Originaire d'une grande ville de province, Aurélien est né en 1987. Son père était cadre dans la banque et sa mère employée. L'une de ses sœurs, normalienne et agrégée, poursuit des études de lettres, tandis que la seconde est en Master de finance et de gestion. Après un bon parcours scolaire, Aurélien est confronté à un échec en classe préparatoire dans un lycée relativement prestigieux de sa région d'origine. Il faut du temps (et une relance), au cours du même entretien, pour qu'il explicite les raisons proprement scolaires de son échec : une faiblesse en mathématiques qui s'exprimait déjà au lycée mais qui ne l'avait pas empêché d'avoir son baccalauréat avec une mention Bien. Il avait, au départ, mis en avant des difficultés personnelles, médicales et familiales (parmi lesquels le décès de son père) importantes qui avaient pesé sur sa première année et l'avaient amené à partir pour l'université, où il avait obtenu un Master 2 de physique. A nouveau sollicité, cette fois à partir de la question des notes, c'est une toute autre réponse qu'il fournit.

> «Nada Chaar : Vous étiez un très bon élève quand vous étiez au lycée?
> Aurélien : Alors ouais, jusqu' au lycée, euh on va dire jusqu'en Seconde, aucun problème. En Première, ça allait encore très bien. Bon les maths ont commencé un peu à flancher. En Terminale, j'ai un passage un peu difficile avec les maths. Euh... mais bon, aussi parce que je foutais rien. C'est idiot, mais, mais j'ai eu très, très peu à travailler. Je suis arrivé en primaire… Enfin... Dès le CP, je savais déjà à peu près lire. Ma mère m'avait appris. Alors évidemment, on bosse le soir, parce que les parents surveillent qu'on travaille bien etc... Et du coup, ce sont des efforts qui sont faciles. On a pas vraiment à brancher le cerveau, et du coup toute l'attention en cours peut être portée sur ce que dit le prof et du coup c'est des efforts en moins à faire chez soi. Et ça continue, ça continue, ça continue jusqu'à peu près, euh... En première, ça devient limite. En Terminale, là, c'est plus possible ! Ce qui montre qu'en Terminale, il arrive un moment où il faut quand même brancher le cerveau ! Bon. J'ai redressé la barre un peu en cours de route, mais ... Et par contre, en classe Prépa, ouais, j'ai vraiment morflé ! […] On était sur la période où les écoles prépas commençaient à racler les fonds de tiroirs pour remplir leurs classes. C'est-à-dire que voilà : de moins en moins d'élèves pour qui Maths Sup-Math Spé est un objectif à atteindre. Math Sup-Math Spé, la perspective commençait déjà à être : "Ouais ça va être dur, ouais j'y vais pas, je vais faire un truc plus facile", qu'on retrouve de manière de plus en plus marquée là, au collège… ».

Dans l'extrait qui précède, on voit à la fois la gêne, marquée par la fréquence des hésitations, à parler de ses échecs (certes relatifs) et l'aisance retrouvée quand il s'agit d'aborder des évolutions générales. Aurélien reprend en effet à son compte un discours institutionnel qui, à partir de la deuxième moitié des années 1990, se construit autour du thème d'une « crise

mondiale des sciences » (Boilevin 2013). Il dénonce la « désaffection pour les sciences », sur le ton quelque peu aristocratique qui marque généralement ses discours sur le système scolaire (*cf. infra*). Bernard Convert a montré que cette prétendue désaffection pour les sciences était une désaffection pour les classes préparatoires scientifiques et pour les filières scientifiques universitaires qui s'expliquait en réalité par la démocratisation du recrutement des établissements secondaires et donc par le niveau scolaire, corrélé à des origines sociales plus faibles, des entrants dans le supérieur. Ce nouveau profil d'étudiant tend à favoriser les orientations vers les filières courtes professionnalisantes au détriment des filières scientifiques universitaires, réputées plus difficiles et offrant un rendement inférieur sur le marché du travail. Or dans le cas précis de la physique-chimie, c'est la réforme des séries du baccalauréat entre 1992 et 1995 et la création d'une spécialisation en physique-chimie qui explique la chute des inscriptions à l'université (Convert 2003; Convert et Gugenheim, s. d.), alors même que la raison d'être de cette nouvelle série était initialement d'alimenter la filière universitaire. Cette filière est en effet devenue un refuge pour des élèves aux résultats plus faibles (et d'origine sociale inférieure) que ceux qui, traditionnellement, s'orientaient vers un bac C (Mathématiques et sciences physiques), plus exigeant sur le niveau de mathématiques. C'est précisément en mathématiques qu'Aurélien était le moins bon. Ce qu'il ne dit cependant pas, c'est que son inscription en spécialité Physique-chimie était en soi un déclassement qui traduisait, avant même les études supérieures, ses difficultés à être un élève brillant. Pudiquement, il laisse également deux autres aspects inexplicités. Le premier est son échec relatif par rapport à ses deux sœurs (il ne se compare jamais à sa sœur agrégée) et son relatif déclassement[409].

[409] S'il fallait chercher une explication de type sociologique à cet échec, deux références pourraient être mobilisées. D'une part, le travail de Gaëlle Henri-Panabière (2010), sur les *« Héritiers » en échec scolaire* (toutes proportions gardées, puisque nous parlons d'un échec relatif même s'il s'objective dans une trajectoire de déclassement), nous orienterait vers l'asymétrie au détriment de la mère entre les niveaux socio-professionnels des parents, statistiquement moins propice à la réussite scolaire des enfants, sachant néanmoins que nous n'avons aucune indication sur le niveau scolaire et culturel sur lesquels repose la réussite professionnelle du père et que les sœurs d'Aurélien ont mieux réussi. Concernant ce second point, les enquêtes de Stéphane Beaud sur les trajectoires scolaires d'enfants d'origine immigrée insistent par ailleurs sur les rapports de genre à l'école et sur les différences qui les accompagnent entre réussites scolaires féminines et échecs masculins (Beaud 2018). Certes, nous sommes ici dans un milieu social très opposé à ceux étudiés par Stéphane Beaud, mais les comportements et discours très « masculins » (voire franchement misogynes, lorsqu'il fait référence notamment à l'incompétence politique de sa mère, *cf. infra*) d'Aurélien pourraient nous orienter vers une plus grande autonomie concédée au garçon de la famille, autonomie qui, dans le domaine scolaire, s'est traduite par un parcours moins brillant qu'escompté.

3.1.2 Professeur par défaut

S'il ne cache pas sa distance au monde de la banque et de la finance, Aurélien dit bien qu'il est devenu professeur certifié parce qu'il n'a pas réussi à devenir ingénieur et qu'il a raté l'agrégation.

> « N C : Depuis quand vous voulez être prof ?
> A : Dans mon année de Licence, ma Licence 3 en fait. Euh... je sais pas. Je me suis dit "tiens, pourquoi pas ?". A l'origine, quand je suis parti en classe prépa juste après le Bac, c'était pour viser les écoles d'ingénieur. Ça s'est pas bien passé. J'ai essayé de voir, pour prendre des passerelles via la Fac, pour y revenir. Puis en fait, je m'étais dit que, ouais, en fait, la recherche, c'était plutôt intéressant, jusqu'à cette année de Licence 3, où on s'est rendu compte que beaucoup de nos profs enseignants-chercheurs en fait, étaient peut-être très forts dans leur domaine mais que... ben, c'est moche à dire, que humainement, c'était pas folichon, leur vie, hein ! En fait on s'est amusé à compter le nombre de collègues, le nombre de profs qui avaient des alliances. Ça montait pas haut ! Et on s'est dit que c'était super significatif du fait qu'ils faisaient un peu " rats de laboratoire". Ils étaient peut-être très costauds mais, mais qu'une fois rentrés chez eux, ils avaient à peu près que leurs chats ! Et euh... Du coup, je me dis : " la recherche, on va oublier". Et euh... il reste l'enseignement. Et je me suis dit : « pourquoi pas… ». Alors, c'est vrai qu'étant au lycée moi-même, euh... ça m'arrivait d'aider certains de mes amis, et tout. Et là, on m'avait dit "Ouais, tu devrais être prof, tu expliques bien", etc. Et là, quand on est en Terminale on rigole, et puis bon l'idée était toujours restée dans un coin de la tête. C'était pas une vocation en soi, mais un moment, dans mes études, ça s'est presque imposé comme une évidence ».

Est-ce l'histoire d'une rencontre, de type quasi-vocationnel, avec un métier dont il n'est « pas mécontent » ou celle, très lucide, d'un réajustement des ambitions, que raconte Aurélien ? D'un côté, il fait le récit à la fois pudique et réaliste d'une série d'échecs. Echec en prépa, mais aussi échec à endosser la recherche, maquillé en blague potache sur l'absence de sexualité dans la vie des chercheurs (blague qu'on pourrait voir comme le signe d'un certain conformisme bourgeois, dans une société où le recul du mariage rend difficile d'interpréter l'absence d'alliance comme le signe du célibat). De l'autre côté, il convoque, cette fois-ci, après le schéma monastique du célibat, un schéma plus positif de la vocation précoce. Voici Aurélien rétrospectivement transformé en maître de ses camarades de classe. Lui-même n'est pas dupe, puisque c'est par l'énumération des possibilités perdues qu'il clôt le récit de ce qui, sans être « une vocation en soi » est pourtant bien présenté comme « une évidence ».

Ce type d'entrée dans le métier n'a rien d'exceptionnel. Jean-Michel Chapoulie (1987) l'analyse déjà, pendant la seconde moitié du XX^{e} siècle, comme une trajectoire banale chez les

hommes d'origine sociale favorisée qui sont devenus enseignants. Jérôme Deauvieau, dans le contexte plus contemporain des entrées dans la carrière du début des années 2000, montre que ce sont les moins bons étudiants des matières scientifiques qui se tournent vers l'enseignement, les meilleurs allant vers des carrières plus lucratives et prestigieuses (Deauvieau 2005). Le profil d'Aurélien se démarque quelque peu du profil idéal-typique décrit par Jérôme Deauvieau en ce qu'il est passé (mais une année seulement) par les classes préparatoires et qu'il est diplômé à Bac+5 (mais c'est le réquisit minimum pour devenir enseignant après la réforme de la mastérisation). Ce qui est intéressant ici en tout cas, c'est qu'Aurélien lui-même, sans l'avouer totalement, décrit une trajectoire d'échec relatif. Relatif, mais aussi envisagé comme provisoire, puisqu'Aurélien passe, avec plus ou moins de conviction, l'agrégation tous les ans.

3.1.3 L'agrégation comme horizon

> « Moi, à l'origine, je voulais l'agrégation. Je voulais l'agrégation, parce que le CAPES euh... Avec le côté un petit peu idiot à l'époque, mais qui consistait à dire, "ça m' ennuie d' avoir fait BAC+5 pour aller dire à des gamins que la molécule d'eau c'est la tête de Mickey ou quand on tourne l'interrupteur l'ampoule s'allume". C'est un peu nase, mais c'est comme ça! Euh… Donc du coup, je voulais l'agrégation pour avoir plus de facilité pour avoir des lycées, classes prépa plus tard. J'ai pas réussi. Euh... Ce qui se passe en fait, c'est que la première année, j'avais tout misé sur l'agrégation, alors qui, au niveau des écrits [est plus difficile que le CAPES]… Bon alors qui peut le plus peut le moins. Moi, j' étais admissible au CAPES. Par contre, sur les oraux, la forme est quand même assez différente, les sujets ne sont pas forcément tous les mêmes. Bon, même s'il y a des points de recoupement, la forme est complètement différente. Et du coup, aux oraux, je me suis complétement planté. La deuxième année, donc vu que pour l'agrégation, fin... La première année, je n'avais pas été admissible, j'ai quand même essayé de miser sur les deux chevaux à la fois. Et donc le CAPES, c'est passé sans gloire, mais c'est passé. Euh... Pour l'agrégation donc, j'ai été aux oraux et en gros je me dis que je l'ai ratée de suffisamment peu pour me dire que j'étais un candidat crédible et de suffisamment pour ne pas avoir trop de regrets non plus. »

Aurélien échoue deux fois à l'agrégation. La première année, il est tout de même admissible au CAPES, mais échoue aux oraux, qu'il n'avait pas préparés. L'année suivante, il est admissible aux deux concours et ne réussit que les oraux du CAPES. Il repasse cependant l'agrégation l'année du stage et les deux années suivantes, à la fois en espérant au moins décrocher une seconde admissibilité (et sans doute un grade de bi-admissible) et « pour garder un peu contact avec le haut niveau on va dire, parce que sinon, on perd très vite ». Aurélien refuse de faire ce qu'Anne Barrère (2002) appelle le « deuil de la discipline ». Cependant, il n'a pas vraiment le temps « de travailler sérieusement ». La troisième année de l'enquête, son

énergie semble s'émousser, mais il n'abandonne pas l'idée d'avoir le concours en interne, voire de demander un temps partiel, quand il aura un poste fixe, pour se ménager des conditions de travail optimales.

3.1.4 Un discours conservateur sur l'institution scolaire

Le premier échec à l'agrégation est perçu comme un échec à part entière, d'abord, parce qu'il est la cause de l'exil parisien (Aurélien affirme qu'il aurait pu obtenir, après son stage, son académie d'origine s'il avait été agrégé) et ensuite parce qu'il condamne à l'enseignement au collège. Le CAPES est décrit, parallèlement, comme un hasard de parcours, un peu comme l'entrée dans l'enseignement. Aurélien attribue son premier échec au CAPES à la non-préparation de la seule épreuve qui lui soit spécifique : l'épreuve sur dossier. C'est une épreuve qui renvoie à des dimensions pédagogiques et didactiques et à la connaissance de l'institution scolaire, davantage qu'à des questions de type proprement universitaire permettant de recycler des savoirs acquis pendant la préparation de l'agrégation. C'est, d'une certaine manière, parce qu'il voulait l'agrégation qu'Aurélien a raté le CAPES. On retrouve ici, à nouveau, une question traitée par Jean-Michel Chapoulie (1987) dans son étude des trajectoires qui mènent à l'enseignement secondaire. Analysant les trajectoires des enseignants d'origine sociale favorisée, il montre que le CAPES ne devient pour eux une possibilité à envisager qu'après l'échec à l'agrégation. Mais il montre aussi que, pour des étudiants venus de milieux très favorisés, certains concours (en l'occurrence celui de l'entrée à l'Ecole normale supérieure), bien qu'ils préparent un avenir économiquement moins lucratif que d'autres carrières possibles, sont envisagés comme des parcours possibles en raison de leur valeur symbolique compensatrice. On retrouve dans la trajectoire d'Aurélien ces deux éléments : l'agrégation devient un lot de consolation après l'échec de l'entrée en carrière d'ingénieur à la fois parce qu'elle est une option possible et parce qu'elle possède un prestige, certes, non suffisant, mais bien supérieur à d'autres options. Sous l'apparence d'un discours général sur l'état de l'institution scolaire, c'est bien son déclassement social que décrit Aurélien. Deux indices permettent d'étayer cette interprétation.

Le premier est que l'agrégation est discrètement reliée à une question de rémunération. Aurélien ne parle pas volontiers d'argent. Néanmoins, dans le questionnaire de l'année 1, à la question « L'agrégation, c'est surtout important pour (une seule réponse) : 1-Le prestige, 2-Le

salaire, 3-Le service réduit par rapport à celui d'un certifié », il choisit la deuxième option. L'année 3, à l'occasion d'une question en entretien sur sa rémunération, il décrit des petites difficultés matérielles liées à l'impossibilité pour lui cette année de prendre des heures supplémentaires car il est en sous-service[410]. Néanmoins, il refuse de cocher l'option « Elle ne répond pas à mes besoins matériels », estimant qu'il lui suffirait de renoncer à certains petits plaisirs (parmi lesquels ses allers-retours, une semaine sur deux pour aller voir sa compagne installée dans une académie de l'Est) pour régler le problème. On retrouve peut-être ici à la fois une sorte de pudeur bourgeoise à l'égard de l'argent (avoir besoin de plus, c'est être pauvre) et une forme d'éthique de la retenue et du contrôle de soi.

Mais c'est dans son rapport à l'enseignement au collège auquel le condamnerait le CAPES que se trouve l'indice principal d'un rapport à l'agrégation qui est avant tout lié à la question du déclassement. L'année 2, parmi les trois remplacements qu'il a effectués comme TZR en affectation provisoire, se trouve un collège de la banlieue Nord de Paris qu'il décrit, *a posteriori*, l'année suivante, comme particulièrement médiocre : « Le collège de [nom de la commune], c'était vraiment… c'était vraiment dramatique, hein… […] Y avait des Cinquièmes et des Troisièmes. Eux, ils avaient aucun code de comment se comporter en société, en fait. On essaye de transmettre des choses, mais avec des gamins qui se lèvent et qui crient, sans qu'ils trouvent ça anormal en fait, on ne peut pas vraiment s'intéresser à la physique. Faut commencer par autre chose ». Et plus loin : « On sert juste à rien [dit sur un ton véhément qui fait rire l'enquêtrice] ! Dans un lycée vraiment difficile, c'est pas des profs qu'il faut, c'est des assistants sociaux. Voilà. J'ai pas l'impression de venir d'un milieu très très aisé, mais enfin, je viens quand même pas d'un milieu populaire, donc… Moi, y a des choses complètement élémentaires comme, je sais pas moi, être poli, dire bonjour en rentrant dans la salle, des choses comme ça qui me semblent évidentes ».

Aurélien exprime donc deux types de réserves sur le collège : l'enseignement excessivement basique qu'il est obligé d'y dispenser (« la molécule d'eau c'est la tête de Mickey ») et l'impression de quitter, dans les collèges de zone très populaire, la civilisation (« des choses complètement élémentaires comme, je sais pas moi, être poli, dire bonjour en rentrant dans la salle »). Au-delà de ces assertions qui sembleraient excessives si elles n'étaient

[410] Il remplace un agrégé, qui avait donc un service prévu de 15 heures et ne fait donc pas son service réglementaire de 18 heures.

fréquentes dans certains discours médiatiques sur les transformations des publics et des contenus scolaires en rapport avec la massification (Balland 2009), Aurélien développe un discours plus général sur les finalités de l'enseignement secondaire qui passe par une dénonciation classique du collège unique [411] et une valorisation du modèle allemand de séparation précoce entre second degré général et second degré technologique.

Aurélien tient des discours généraux sur les transformations de l'école et sur le recrutement des enseignants. Mais dans les aspérités du propos affleure l'évaluation socialement située que fait un individu issu des catégories sociales favorisées de sa propre trajectoire par rapport à une référence discrète mais omniprésente : la figure paternelle (et avec elle les carrières de la banque ou de la finance) et la réussite de ses sœurs. Or c'est dans l'ordre politique que se nouent les fils d'un discours qui est celui à la fois d'une mise à distance de l'univers paternel et un auto-plaidoyer destiné à justifier le déclassement.

3.1.5 Le Centre par refus d'une polarisation gauche-droite fallacieuse

Interrogé sur ses préférences politiques, Aurélien se décrit comme proche du Centre gauche. Aux premiers tours des deux élections présidentielles de 2007 et 2012, il affirme avoir voté Bayrou, pour se rabattre, sans véritable conviction, au second tour, sur la candidate (2007) puis le candidat (2012) socialistes. Sans se faire d'illusions sur la capacité de F. Bayrou à générer une dynamique politique, il se dit surtout insatisfait de la polarisation de la vie politique entre la droite UMP et la gauche socialiste. Son vote pour les socialistes est avant tout un refus de l'UMP, et notamment de la figure de N. Sarkozy et de ses discours agressifs à l'égard des enseignants, qui auraient pourtant un besoin urgent de restaurer leur autorité.

> « Nada Chaar : Qu'est-ce que vous lui reprochez à Sarkozy ?
> Aurélien : Essentiellement… Enfin, c'est idiot mais c'est une question de style, et surtout là, quand on est prof, puisqu'on se retrouve en fait complètement confronté à ce que les gamins voient dans les media… Et d'ailleurs la fille actuelle, très clairement, Nabila [une star de la télé-réalité] et le "Non mais allo quoi !", d'une connerie profonde, que les gamins ont vu et que du reste, c'était le phénomène, et que du coup, pendant deux mois on a entendu

[411] Dans l'étude qu'il fait, dans sa thèse de doctorat, des données de l'enquête « Métier » sur le métier enseignant, mise en place par Jean-Yves Rochex et Jean-Luc Roger, Jérôme Deauvieau (2004) montre que les professeurs des matières scientifiques sont significativement plus nombreux que ceux des autres matières à adhérer faiblement à la scolarisation pour tous. Cette faible adhésion concerne près de la moitié des enseignants étudiés.

> quasiment que ça. C'est insupportable, c'est réellement insupportable. Mais vraiment, parce qu'en cours, on se retrouve à devoir lutter contre ça et ça fait quand même un peu mal aux fesses de devoir se dire encore une fois qu'on est pas considéré. J'ai BAC+5, j'ai passé un CAPES, je suis censé représenter, pas forcément une forme d'autorité, mais quand même une forme de savoir, et je suis, sans confrontation aucune, mis au tapis par cette espèce de pouffiasse trois fois trop maquillée qui a trois mots de vocabulaire. Donc l'image que dégageait Sarkozy était problématique de ce point de vue-là. C'est-à-dire que c'était souvent trop nerveux, un peu agressif, euh... bon sans compter que voilà… J'ai pas forcément la fibre à droite etcetera ».

Interrogé, dans la foulée, sur les préférences politiques de sa famille, Aurélien classe son père au RPR (ancêtre de l'UMP), sa mère comme une apolitique qui vote davantage pour des individualités que pour des idées politiques (« des fois ça se limite même à « celui-là, il a une sale tronche »[412]). Interrogé sur le vote de ses sœurs, il essaye de deviner : « Euh, [prénom de sa sœur agrégée], elle est... je sais pas exactement, je l'imagine plutôt Centre gauche, plus gauche que moi. [Prénom de son autre sœur], je sais pas, son passage vers le monde de la finance finira par la faire basculer à droite ». Il y a par ailleurs chez Aurélien une affirmation de sa propre originalité politique, en rapport avec son choix de l'enseignement, par rapport à son père.

La trajectoire biographique d'Aurélien, ne montre rien qui soit tout à fait nouveau, si ce n'est la persistance, chez des jeunes enseignants qui commencent leur carrière 50 ans après le début de la massification scolaire, de schèmes d'interprétation généralement présents chez les professeurs qui sont aujourd'hui à la retraite. Comment ce déclassement bourgeois, ce rejet de la droite traditionnelle et de la polarisation droite-gauche, ce discours traditionnel sur l'école, viennent-ils prendre place dans une socialisation proprement professionnelle à l'action collective en milieu scolaire ?

3.1.6 Un rapport distancié à la profession

Aurélien, se décrit comme quelqu'un de très sociable et insiste sur les avantages de l'affectation à temps plein (même si elle est temporaire) dans un seul établissement, parce qu'elle permet de s'intégrer. Pourtant, et quoi qu'il en dise, Aurélien paraît peu intégré d'un point de vue professionnel, ce qui peut s'expliquer par la précarité de la condition de TZR sans

[412] Anne Muxel (2001) a montré que les jeunes reconnaissent davantage l'influence politique de leur père que celle de leur mère.

affectation à l'année (*cf. supra*, Chapitre IV-2). Il est le seul, parmi les enseignants rencontrés en entretien, qui, au-delà du discours habituel d'accommodation de la condition jugée inévitable de TZR, trouve un avantage à sa situation : elle répond à son angoisse de se retrouver de façon stable dans un type d'établissement qui ne correspond pas à son idéal scolaire (et, quoi qu'il en dise, à son angoisse de se fixer dans un métier qu'il n'a pas vraiment choisi). Néanmoins, pendant sa première année comme titulaire, une rencontre amoureuse va, d'une certaine manière, l'arrimer à un métier et à une profession que sa compagne quitte pourtant aussitôt entrée.

C'est dans le deuxième de ses trois établissements de l'année 2 qu'Aurélien rencontre une enseignante qui réunit l'ensemble des qualités dont il n'a pas su parer sa propre trajectoire : normalienne, agrégée et docteure en biologie, elle s'apprête à prendre, l'année suivante, un poste de PRAG[413] dans une académie de province qui n'est pas celle dont Aurélien est originaire. La relation est suffisamment sérieuse pour qu'Aurélien envisage sa mutation dans cette nouvelle académie, mutation qu'il obtiendra, grâce aux bonifications liées à son PACS tout récent, dès l'année suivante. C'est autour de cette mutation et des projets d'installation qui l'accompagnent qu'Aurélien envisage son avenir professionnel : la stabilisation dans un établissement dans une zone proche de la ville où travaille sa compagne. Enseignante et sœur d'enseignante, PRAG par volonté de faire de l'enseignement (dans le supérieur) et non de la recherche, sa compagne contribuera à attacher Aurélien à son nouveau métier et à son groupe professionnel.

Ce dernier ne fait en tout cas jamais allusion à un quelconque travail en équipe et ne parle jamais non plus de ses pratiques sauf lorsqu'il est interrogé sur les méthodes de sa tutrice. Sans les qualifier explicitement de socio-constructivistes, il en dénonce le côté ennuyeux et pointe les malentendus cognitifs auxquels elles donnent sans cesse lieu[414] :

[413] Les PRAG sont des professeurs agrégés détachés du second degré dans l'enseignement supérieur.
[414] Nous ne citerons pas ici les nombreux travaux d'Escol et du Reseida sur la question. Nous nous contenterons d'indiquer l'article de Stéphane Bonnéry (Bonnéry 2008) sur les usages de la psychologie à l'école pour pointer deux choses. D'abord, la sagacité avec laquelle Aurélien analyse le type de malentendus cognitifs dénoncés par le sociologue. Ensuite, néanmoins, l'absence, dans son raisonnement « indigène », de toute référence à des malentendus socio-cognitifs, qui sont au centre des travaux d'Escol, puisque la seule différence qu'il fait entre les élèves avec qui ces pédagogies fonctionnent (ceux qui sont « très futés ») est les autres, est naturalisée. Enfin, le discours de dénonciation tenu par Aurélien s'intègre dans un discours plus général et des pratiques pédagogiques qu'on peut qualifier de traditionnels par leur caractère transmissif et descendant.

« A : Quand je me retrouvais là, au fond [de la salle], à prendre des notes sur ce qu'elle [sa tutrice] faisait, je me disais, "Ouais ok, c'est un cours". J'ai eu la même étant élève en Terminale...
N C : Mais vous faites cours comme elle ou de façon différente ?
A : Je... je sais pas. Moi je pense que, euh... J' ai un défaut, comme apparemment un peu trop de stagiaires, qui est de un peu trop garder la parole, peut-être.
N C : Vous êtes un peu plus magistral?
A : Ouais, peut-être. Moi c'est vrai que le coup de l'apprentissage par des activités ou autres, pff...
N C : C'est pas votre truc ?
A : Non, et enfin... A chaque fois que je m'y essaie, je me rends compte que les gamins, finalement, on leur donne une activité, ils savent pas ce qu'il faut retenir. On a quelques gamins très futés qui qui…
N C : D'accord vous êtes plutôt traditionnel dans vos méthodes, finalement.
A : Le sentiment que j'ai, c'est voilà. On fait une activité avec des élèves et on dit – parce que le message actuellement c'est ça – : "Tirez-en les notions".
N C : Et ils n'arrivent pas à le faire ?
A : Non. Ils font pas la distinction entre ce qui est notionnel et ce qui est inhérent à l'activité et ce qui est euh... Ce qui pourrait être important et ce qui est en dehors de la notion. C'est... Ça a des côtés parfois même un peu ridicules : ils apprennent par cœur la question numéro 1 de l' activité alors que c'est... Ça n'a rien à voir! C'est même pas intéressant, c'est juste pour les lancer... Donc c'est vrai que... Même si on nous dit… Le cours magistral, on écrit en rouge. Voilà : telle notion est à apprendre par cœur !... On en est pas là mais je pense que c'est un peu rétrograde, mais ça marche mieux quoi !
N C : Et en formation, on vous demande de faire comme ça ?
A : Ah ! Ils juraient que par la mise en activité : « Créer – comment ça s'appelait –, les démarches d'investigation, etcetera ».

Le silence (relativement rare chez les enquêtés) d'Aurélien sur ses collègues et ses pratiques semble davantage lié à un désajustement institutionnel qu'à ce sentiment d'évidence que peuvent donner la facilité et l'aisance dans l'exercice professionnel. Ce silence devient d'autant plus audible quand il s'agit de l'action collective professionnelle, à laquelle Aurélien affirme ne pas participer à une exception : la signature, l'année 3, d'une pétition pour la titularisation d'un collègue stagiaire fort estimé dans son établissement mais visiblement guère reconnu par sa hiérarchie. On ne s'étendra pas ici sur les discours, relativement répandus chez ceux de nos enquêtés de sexe masculin, d'origine sociale moyenne ou favorisée, qui énoncent une forte distance à la profession et à ses organisations, souvent à partir d'une position auto-proclamée (mais objectivable) de compétence et d'une posture qui se veut mêler esprit critique et modération (*cf. supra*, Chapitre V-2). Notons simplement qu'Aurélien, sur ses trois années, n'assiste jamais à une réunion syndicale, y compris lorsqu'il s'y retrouve « pris », pourrait-on dire (*cf. supra*, Chapitre 6-4).

Le refus d'Aurélien d'interagir avec ses collègues réunis en HIS peut caractériser l'ensemble de son attitude face aux syndicats, qui est un mélange d'utilitarisme (il ne refuse pas une information d'origine syndicale, à condition de ne pas avoir à la solliciter lui-même) et de conscience de leur utilité pour la profession. Aurélien est capable, en entretien, l'année 3, d'énumérer son barème de mutation inter-académique dans le détail. Comme l'année de son stage, où deux stagiaires de son établissement s'étaient portés volontaires pour aller prendre des informations au SNES, il a obtenu les informations par procuration. L'année 3, c'est la sœur de sa compagne, syndiquée l'année précédente au SNES et qui avait réussi sa propre mutation inter-académique, qui a fourni les informations et le mode de calcul. Cette indifférence n'est jamais assumée comme une hostilité. Mais elle est tellement inscrite dans des dispositions socialement incorporées qu'elle est renvoyée (comme les rapports avec les élèves d'origine populaire), de façon quasi-civilisationnelle, à un monde qui n'est pas le sien. Interrogé sur la présence ou non d'HIS dans son établissement l'année 3, il répond : « Dans la salle des profs, il y a bien un tableau d'affichage, mais j'ai jamais vu quelqu'un marquer, de sa grosse écriture sauvage : "réunion syndicale, venez tous (grand rire d'autodérision) !" ».

Mais ce qui caractérise le mieux l'attitude d'Aurélien face à l'action collective, c'est sa très forte distance aux questions professionnelles. Sur l'ensemble des réformes qu'il lui est donné de commenter, il n'émet que 2 opinions négatives. Sur un ensemble de 10 questions, il répond 6 fois : « je ne sais pas » ou « je n'ai pas d'opinion ». Provoqué, en situation d'entretien l'année 3, à replacer ces questions dans la vie collective de son établissement, en rapportant par exemple les débats qui ont pu se produire en salle des professeurs, à la machine à café ou à la cantine, il répond qu'il est, avec ses collègues de sciences physiques et de SVT, spatialement isolé dans l'établissement[415].

3.1.7 Un individualisme assis sur le refus de la conflictualité au nom de l'évidence juridique

Cette posture par rapport à l'action collective montre un fort individualisme, qui amène Aurélien à éviter, dans les situations prêtant à discussion, toute interprétation de type collectif et à privilégier, dans la définition des problèmes, un cadre d'énonciation froidement juridique.

[415] Mélanie, professeur de physique-chimie, fait le même type de description d'une sorte de séparation spatiale des enseignants de sa matière. Chez Mélanie, en situation de fort isolement professionnel, cette séparation spatiale de la discipline devient une séparation plus générale d'avec les collègues.

Par exemple, concernant la volonté, l'année 2, du gouvernement de faire rattraper aux enseignants la journée de pré-rentrée sous la forme de deux demi-journées de travail (*cf. supra*, Chapitre V-3), Aurélien se contente de répondre que sa proviseure avait décidé que le sur-travail occasionné, en dehors des heures fixées à l'emploi du temps, par des réunions, suffisait à compenser la journée de pré-rentrée. L'explication qu'il donnait de cette décision, hors de tout cadre collectif ou de toute idée de contestation, s'appuyait sur l'énonciation d'une évidence (qui n'en est pas une en réalité, comme le révèle la diversité de traitements accordés au rattrapage de la pré-rentrée dans les établissements des enquêtés) de type juridique qui écartait toute possibilité de conflictualité (et par là même, toute nécessité de mobilisation) :

> « A : Tout ce qui était réunions parents-profs etc., on y est pas tenus… Je veux dire, on le propose aux parents, mais je crois qu'il y a aucun texte qui nous oblige à le faire, ça justifie ça. Je prends un exemple tout bête : samedi matin, moi, j'ai pas cours, j'ai clairement autre chose à faire que d'aller au lycée, mais je vais me retrouver samedi matin au lycée, pour rencontrer les parents d'un élève… Plus les transports, je vais perdre deux heures de mon samedi pour, j'ai presque envie de dire, pas grand-chose, parce que finalement, les parents viennent juste râler sur leur fils, mais c'est tout… Bon, on le fait. Ça fait partie du boulot, c'est pas marqué dans l'emploi du temps.
> N C : C'est pas toutes les semaines.
> A : C'est deux heures de temps en temps, mais par exemple, quand on rend les bulletins, si on doit récupérer, par exemple, un mercredi matin, c'est bon, il est récupéré ».

Cette posture individualiste se conjugue aux effets individualisants de la précarité professionnelle, qui rend inenvisageable toute participation institutionnelle et durable à la vie collective. L'année 3, Aurélien ne vote toujours pas au CA, n'en fait pas partie et n'en a le projet ni pour l'année suivante ni à court terme : « Pas tout de suite. A plus long ou moyen terme, si je suis sur un poste fixe sur lequel je me plais, pourquoi pas. Pour pouvoir effectivement participer à la vie de l'établissement de façon plus active. Maintenant, dès la première année, je pense pas (tant qu'on connaît pas un peu les rouages, c'est difficile) et tant que je suis TZR encore moins. Je pense pas que ça ait de sens ».

La trajectoire d'Aurélien illustre bien la manière dont la discipline et le mode d'entrée dans le métier auquel elle donne lieu viennent informer la socialisation professionnelle, en amont comme pendant les premières années d'exercice du métier. En amont, elle agit sur le mode d'accès à l'enseignement, qui implique tout un pan dispositionnel renvoyant, non pas tant à des origines, qu'à des trajectoires sociales. Dans le cas que nous venons de développer, la

principale caractéristique de cette trajectoire est le déclassement relatif construit sur un parcours scolaire insuffisamment brillant. Dans le processus d'entrée dans le métier, elle influe sur les conditions concrètes d'exercice à différentes échelles, allant du statut de TZR à la localisation des salles d'enseignement et à la proximité qu'elle permet ou non par rapport aux espaces et aux pratiques de sociabilité collective. L'exemple singulier d'Aurélien est révélateur, par sa singularité même, des qualités de la discipline comme variable sociologique d'explication des comportements face à l'action collective qu'on pourrait, en première instance, attribuer à des traits psychologiques ou à une intentionnalité individuelle. La discipline subsume une pluralité d'éléments de natures différentes mais complémentaires. D'abord, des éléments de socialisation antérieure familiale (dans le cas d'Aurélien, habitus bourgeois et socialisation politique de type institutionnel, plutôt orientée à droite) puis universitaire et professionnelle (déviation, en adéquation avec la « vocation » professionnelle nouvellement acquise et la situation de relatif déclassement, de la politisation initiale à droite vers le centre de l'échiquier politique ; rencontre amoureuse avec une enseignante qui réalise à la perfection les potentialités de la nouvelle « vocation » professionnelle par la détention de titres symboliques et « rachète » le déclassement relatif en offrant un modèle à suivre). Ces éléments trouvent par ailleurs leur place dans un arrière-plan institutionnel lié à la réforme des séries du bac et à la recomposition des stratégies d'orientation des élèves des séries scientifiques à l'entrée dans le supérieur. Enfin, la discipline renvoie aussi à des éléments contextuels[416] et situationnels (remplacements de courte durée) qui limitent l'autonomie du milieu professionnel comme milieu de socialisation et contribuent à tenir les individus à l'écart de l'action collective professionnelle.

Dans le cas de Nathalie, que nous allons développer maintenant, le milieu professionnel est le lieu d'une socialisation à l'action collective qui s'appuie sur des dispositions politiques individuelles favorables.

3.2 Nathalie : entrer dans le métier par la profession.

Née en 1988, Nathalie est l'une des plus jeunes enquêtées (seulement 13 répondants sont nés la même année ou une année plus tôt qu'elle). Certifiée d'EPS, elle est, comme Aurélien, TZR en affectation provisoire, une situation qu'elle attribue à son âge et à sa discipline (*cf.*

[416] On fait référence ici à la situation particulière de la physique-chimie, qui voit augmenter fortement son nombre de TZR en raison de l'augmentation du vivier en lien avec la réduction des horaires de la discipline en collège (*cf. supra*, Chapitre IV-2).

supra, Chapitre IV-2) Contrairement à Aurélien, Nathalie fait partie des répondants les plus mobilisés de l'enquête puisqu'elle fait partie des participants complets et constants à l'action collective. Syndiquée et impliquée dans l'activité de son organisation syndicale, Nathalie est venue au métier avec une solide politisation familiale à gauche, un ancrage fort dans le métier, assuré par une vocation précoce et des études dans une filière fortement professionnalisante. Ces dispositions ont rencontré, dans son établissement (de stage, devenu ensuite établissement de rattachement administratif), un contexte propice à l'entrée dans l'action collective professionnelle : une section syndicale locale marquée par la personnalité de deux enseignantes fortement impliquées au SNEP et dont l'une se trouve être sa tutrice.

L'identification que fait Nathalie entre son parcours personnel et celui des enseignants de sa discipline ainsi que le caractère extrêmement généralisant et corporatif de son discours rend difficile l'analyse de son cas sans référence à l'ensemble des professeurs d'EPS. Mais il est également impossible d'analyser les trajectoires individuelles des professeurs d'EPS de la population d'enquête sans les replacer dans le cadre particulier de leur discipline car celle-ci constitue un référent identitaire très fort, qu'on ne retrouve dans aucune des autres disciplines. C'est pourquoi on analysera le cas de Nathalie en le mettant en relation avec le profil général que dégagent les professeurs d'EPS de l'enquête et en le mettant en miroir avec deux autres profils de professeurs d'EPS, qui, en creux, soulignent sa spécificité : ceux de Léa et d'Olivier.

3.2.1 Prof d'EPS, un métier à part[417] ?

Etant donné le très faible nombre de professeurs d'EPS (neuf) dans la population longitudinale, on comparera systématiquement avec la population initiale (21) et avec la population totale des trois académies (147). La comparaison des réponses des neuf professeurs d'EPS de l'enquête longitudinale l'année 1 à celles des 27 de la population initiale montre cependant une stabilité globale des caractéristiques du groupe malgré son attrition. On s'appuiera également sur l'enquête menée par Dominique Bret (2009), qui a interrogé, entre 1998 et 2000, la quasi-totalité des professeurs néo-titulaires d'EPS des académies parisiennes

[417] Ce titre s'inspire de ceux de deux articles sur lesquels s'appuiera l'essentiel des éléments de généralisation qui nous permettrons d'analyser le cas de Nathalie (Bret 2009; Bluteau 2002). On se référera également, pour les éléments historiques de la construction de l'identité professionnelle des professeurs d'EPS, à deux articles de Michaël Attali (2002; 2005) et à l'ouvrage que Guillaume Véziers a consacré à l'histoire syndicale de l'EPS (Véziers 2007).

et de celle de Grenoble sur leur trajectoire et leur définition du métier. Ces comparaisons seront menées en tenant compte du fait que les répondants de notre enquête ont été recrutés à Bac+5, suite à la réforme Chatel de la mastérisation[418], alors qu'autrefois, la très grande majorité des professeurs d'EPS étaient recrutés au niveau licence. Signalons par ailleurs la surreprésentation des femmes dans notre enquête au regard de la population d'origine des trois académies : 67% de femmes dans la première, contre 41% dans la seconde[419]. Cette surreprésentation des femmes, avec l'attrition de la population d'enquête, vient inverser la répartition constatée dans la population initiale des 271 répondants de l'an 1, où les femmes étaient au contraire sous-représentées (33% des professeurs d'éducation physique et sportive). Cette plus grande fidélité à l'enquête des professeures d'EPS tend à confirmer et à accentuer le constat que nous avons fait, tout au long de ce travail, d'un engagement plus important de nos enquêtées de sexe féminin et leur rapport plus étroit au métier.

Les recherches consacrées aux professeurs d'EPS insistent sur un certain nombre de spécificités de ce métier, qui les amènent à se demander s'il ne constitue pas un métier à part au sein de l'enseignement secondaire[420]. Serge Bluteau (2002) mène cette interrogation d'un point de vue institutionnel, en décrivant les spécificités de la discipline, tandis que Dominique Bret (2009) s'intéresse aux caractéristiques individuelles des enseignants néo-titulaires d'EPS. Les principaux éléments qui ressortent des analyses des deux auteurs sont le déficit de légitimité scolaire de l'EPS malgré son intégration institutionnelle au système secondaire, l'importance, chez les enseignants de la discipline, d'un sentiment de manque de légitimité et un profil professionnel particulier, davantage tourné vers les aspects physiques et éducatifs, produit d'une entrée directe dans la carrière suite à une formation plus nettement professionnalisante que celle des autres enseignants.

Dominique Bret insiste sur l'origine sociale des professeurs d'EPS de son enquête. Par rapport aux autres néo-titulaires (avec lesquels ils ont en commun une forte proportion d'individus issus des PCS supérieures), elle constate une nette surreprésentation des professions

[418] C'est ce qui explique que les professeurs d'EPS de notre population initiale (comme ceux de la population totale), soient plus âgés que ceux de l'enquête de Dominique Bret.
[419] A l'échelle nationale, l'éducation physique est sportive est moins féminisée que la moyenne, avec, en 2009, 54% d'hommes contre une moyenne nationale de 42,5% (MEN-DEPP 2010).
[420] Un échantillon représentatif de 900 professeurs d'éducation physique et sportive interrogés en 2009, « perçoivent l'EPS comme une discipline à part » et « soulignent la moindre reconnaissance de leur discipline de la part des élèves, des parents, mais également des autres enseignants » (MEN-DEPP 2010, 15).

intermédiaires ainsi qu'une forte homogamie (deux parents enseignants) aboutissant à un processus d'endo-reproduction. Cette dernière caractéristique se retrouve dans la population de notre enquête[421]. En revanche, la population des professeurs d'EPS issus de la réforme Chatel de la Mastérisation semble avoir vu (comme l'ensemble de notre population d'enquête, comparée aux enquêtes précédentes – *cf. supra*, Chapitre II-1) s'accentuer ses origines supérieures. Les professeurs d'EPS de la réforme de la Mastérisation, tous titulaires, dans notre enquête, d'un M2[422], semblent également s'écarter de l'habitus familial faiblement universitaire que décrivait Dominique Bret (peu de parents diplômés à Bac+5, des situations professionnelles parentales davantage liées aux promotions en cours de carrière qu'aux diplômes et une très faible proportion de néo-titulaires dotés d'une maîtrise).

La comparaison entre les données de l'enquête longitudinale et celles de Dominique Bret est rendue plus difficile pour ce qui concerne les aspects plus subjectifs du rapport au métier, la formulation des items dans le questionnaire étant trop différente. Mais globalement, ce qui ressort de l'enquête de D. Bret est un important profil vocationnel (même si l'auteure n'emploie pas ce terme) et éducatif. Près des deux-tiers des professeurs interrogés expriment le projet de rester enseignants. Cette proportion semble en revanche s'être dégradée dans la population de notre enquête où, dans l'échantillon longitudinal, 56% (contre 51% en moyenne) veulent rester toujours enseignants, avec une plus faible proportion d'individus qui envisagent d'enseigner plus tard dans le supérieur que la moyenne (11% contre 23%)[423]. Dominique Bret souligne également l'ouverture plus forte de ces enseignants sur le travail en équipe, qui fait partie de leur obligations institutionnelles[424]. Dans la population longitudinale, 100% des professeurs d'EPS répondent, les 3 années, que l'enseignant travaille mieux en équipe que seul[425]. Les trois entretiens avec des professeurs d'EPS, et tout particulièrement celui de Nathalie, insistent fortement sur le travail en équipe, avec les autres professeurs d'EPS (les dimensions inter- et

[421] Plus d'un enseignant sur dix de l'enquête de D. Bret a deux parents enseignants. Dans notre enquête, c'est le cas de deux des 21 professeurs d'EPS de la population initiale (où les enseignants ayant leurs deux parents enseignants sont au nombre de 13) et un des neuf de la population longitudinale (où les enseignants ayant leurs deux parents enseignants sont au nombre quatre).
[422] Ils neuf pour 10 en moyenne dans la population initiale.
[423] Dans la population initiale : 57% contre une moyenne de 48% et 19% contre une moyenne de 24%.
[424] Les professeurs d'EPS doivent fournir tous les ans leur projet pédagogique EPS et leur projet d'association sportive à l'inspection pédagogique régionale. Ce projet fait partie intégrante du projet d'établissement, validé par le CA.
[425] Contre 89% en moyenne dans population initiale et 84% puis 88% les années 2 et 3 dans population longitudinale. Sur la durée, on peut constater que les professeurs d'EPS paraissent, plus tôt que les autres professeurs, conscients de l'importance du travail en équipe.

transdisciplinaires émergent moins spontanément) mais aussi sur une forme de repli sur le groupe, en particulier en lycée, où leur présence constante dans les installations sportives et l'usage de locaux spécifiques les éloignent des autres professeurs. D. Bret insiste sur une sorte de fierté professionnelle qui consiste, chez les professeurs d'EPS, à pointer le fait qu'eux (contrairement aux autres enseignants), n'ont pas attendu d'avoir le concours pour « voir la tête d'un élève » et sur le fait qu'ils appliquent à l'enseignement scolaire des techniques apprises dans d'autres contextes (l'entraînement ou l'animation). Parallèlement, ils ne sont pas satisfaits de leur image professionnelle. Elle ajoute que les professeurs d'EPS s'intéressent davantage aux « élèves difficiles », ont recours à des moyens pédagogiques et didactiques plus diversifiés et ils sont plus attachés à l'aspect relationnel et pédagogique qu'au contenu. Ces aspects, pour lesquels on ne possède ici que des éléments de comparaisons tirés des entretiens, seront développés ultérieurement, en opposant au cas de Nathalie ceux d'Olivier et de Léa.

Serge Bluteau montre que l'EPS est bien une discipline à part entière, obligatoire, avec ses horaires particuliers, son programme, sa place dans les examens[426]. Néanmoins, elle ne s'adresse pas prioritairement à la « dimension cognitive » des élèves mais à leur corps. Elle ne possède ni objet d'enseignement clair ni savoirs savants de référence qui lui soient propres et ne délivre pas un « savoir scolaire clairement délimité ». Ses programmes nationaux fonctionnent plutôt comme des guides pour une « mise en œuvre localisée ». Dans une culture professionnelle et scolaire dominée par l'opposition cartésienne entre le corps et l'esprit qui hiérarchise les disciplines, les professeurs d'EPS souffrent d'un « déficit d'identité professionnelle ». Ils ont pourtant un diplôme équivalent au CAPES (le CAPEPS), les mêmes grades et niveaux de rémunération que les autres enseignants et sont mieux intégrés qu'autrefois à la vie des établissements scolaires, avec une participation plus active aux conseils de classe et des charges de professeur principal. La nature même de l'EPS, par la difficulté d'en standardiser les contenus, la très grande autonomie qu'elle laisse aux enseignants et par sa sensibilité très forte aux situations locales et à l'hétérogénéité des élèves, fait des professeurs d'EPS des « bricoleurs » et des « artisans », qui ont par ailleurs une forte conscience de l'importance du travail collectif au niveau local. Enfin, Serge Bluteau, tout comme Dominique Bret, insiste sur la formation spécifique des professeurs d'EPS, qui est moins une formation universitaire (les étudiants de STAPS n'apprennent pas ce qu'ils vont enseigner, contrairement

[426] Des victoires obtenues de haute lutte (Véziers 2007).

par exemple aux étudiants en histoire) qu'une formation professionnalisante[427]. Les deux auteurs soulignent par ailleurs que le choix de la filière STAPS est le résultat de la décision de devenir enseignant et non l'inverse : le choix de métier n'est pas le produit d'une contingence du cursus universitaire. Si la filière STAPS connaît aujourd'hui un « mimétisme universitaire » (Bluteau 2002), elle se caractérise néanmoins avant tout par une « logique de la compétence » et non « de la qualification », qui permet aux enseignants qui ont suivi cette formation de se reconnaître davantage dans le modèle du pédagogue que dans celui du *magister*. C'est pourquoi Serge Bluteau considère que, dans le contexte actuel d'évolution de l'institution scolaire (massification, diversification des publics, autonomie des établissements), « le métier d'enseignant d'EPS pourrait sur de nombreux points constituer une sorte d'idéal-type […] de ce vers quoi pourrait évoluer le métier d'enseignant dans le secondaire ».

La situation de l'EPS dans l'institution scolaire secondaire est le produit d'une histoire que l'on peut qualifier de processus de professionnalisation, au sens de la construction à la fois d'une identité professionnelle et de l'obtention d'une reconnaissance institutionnelle de cette identité. L'action corporative a joué un rôle central dans ce processus, notamment en assumant, de façon précoce, une importante dimension pédagogique. Comme l'a montré Guilhem Veziers (Veziers 2003), celle-ci est centrale, au tout début du XXè siècle, dans l'amicalisme des enseignants d'EPS, qui poursuit deux objectifs : faire reconnaître une formation spécifique des enseignants d'éducation physique du secondaire et libérer la discipline de la tutelle militaire qui pèse sur elle depuis l'instauration, en 1869, de son enseignement obligatoire. Le syndicalisme des professeurs d'EPS, qui naît dans les années 1920, fait passer les revendications pédagogiques après la défense de la corporation, essentiellement centrée sur l'amélioration du statut, la revalorisation du traitement et le refus de la tutelle des fédérations sportives et des médecins. Mais la pédagogie reste, dans le syndicalisme corporatif des professeurs d'EPS dans les années 1930, un moyen d'asseoir la légitimité des professeurs d'éducation physique,

[427] Dominique Bret (2009) décrit ainsi les contenus de la formation STAPS : « Dès les premières années de licence, l'étudiant suit des cours lui permettant de connaître le système éducatif, aborde la didactique des activités physiques, et prend contact avec la réalité de l'enseignement au cours de stages en établissement. Cette préprofessionnalisation est présente dans le concours : l'épreuve professionnelle consiste à proposer des contenus d'enseignement dans une activité physique donnée pour une classe donnée, à partir du dossier élaboré par le candidat suite à un stage d'observation ».

notamment par une conquête, au détriment des fédérations sportives, de la pratique du sport scolaire.

Les années 1970 sont un moment d'exacerbation de la lutte pour la légitimité, qui, comme le montre Michaël Attali (Attali 2005), se joue sur deux plans. Le premier est celui de la défense de l'existence même de la discipline et le second celui de sa légitimité proprement scolaire. Ce travail de défense corporative a été menée par un SNEP (Syndicat national de l'éducation physique) dominé, à partir de 1969, par la tendance marxiste Unité et Action. Celle-ci place la lutte des classes au cœur du syndicalisme et analyse la place marginale de l'EPS à l'école comme le résultat du refus du patronat de démocratiser le système d'enseignement. Le SNEP revendique une légitimité sociale de la discipline contre l'ambition des pouvoirs publics de « liquider l'EPS ». Un projet ministériel de réforme de la formation, donne lieu à l'organisation en mars 1970 de la première grève spécifique aux professeurs d'EPS. Jusqu'à cette date, la grève était considérée comme « une forme ultime d'action » que les professeurs, en mal de légitimité par rapport aux autres enseignants, préféraient éviter parce qu'elle les déclassait en les renvoyant à des modes de mobilisation propres à la classe ouvrière. Une seconde phase « propagandiste » voit le SNEP travailler au recrutement de forces d'appoint extérieures, qu'il s'agisse des parents d'élèves, auprès de qui est soulignée l'importance de la discipline pour le développement physique des enfants, ou de l'opinion publique en général, par le biais des media. Parallèlement, un travail de mobilisation est mené au sein de la profession. La troisième phase est celle de la « démonstration de force », face au plan de relance de l'EPS à l'école de 1978, interprété comme une véritable attaque contre l'identité de la profession. Ce plan imposait deux heures supplémentaires et la réduction du forfait de l'association sportive, un espace perçu par les enseignants comme permettant une continuité entre apprentissages scolaires et pratiques physiques extérieures. La mobilisation consiste en un bras de fer entre les enseignants et le ministère de la Jeunesse, des Sports et des loisirs, qui dure de 1978 à1981 et dont le principal temps fort est la grève du 13 octobre 1978, qui devient « une référence majeure dans l'histoire des enseignants d'EPS », par la mobilisation « extraordinaire » à laquelle elle donne lieu[428] même si elle ne fait pas reculer le ministre. L'autre plan de l'action syndicale analysé par

[428] Nathalie fait référence, de manière indirecte, en entretien, à cet épisode (c*f. infra)*. Les trois heures d'AS sont rétablies sous François Mitterrand en 1981.

Michaël Attali (Attali 2003) est celui de la contribution du syndicalisme au développement d'une discipline scolaire.

Le SNEP a fonctionné, depuis 1981 (et la réintégration de l'EPS à l'éducation nationale[429]), comme « un espace de circulation orienté de savoirs professionnels », la tendance « Unité et Action » ayant redonné une place centrale à la pédagogie pour fonder la légitimité de la discipline dans sa « spécificité scolaire », « distincte des pratiques sportives civiles ». Le SNEP, qui obtient 70% des suffrages aux élections professionnelles dans les années 1980 et 1990, joue un rôle central dans la nécessaire réflexion sur la place et la légitimité de l'EPS au sein de l'institution scolaire, dans un contexte plus général où le métier d'enseignant fait l'objet d'interrogations dans une école « en crise ». La légitimation de la discipline commence par son rattachement à l'université, avec la création en 1982 de la section 72 du CNU, intitulée Sciences et techniques des activités physiques et sportives (STAPS). Dans les années 1980, la didactique devient l'outil privilégié de la « scolarisation de l'EPS » : la réflexion se centre sur la « mise en forme scolaire » des savoirs et leur évaluation. La décennie suivante, confrontée à la problématique de la contribution de l'EPS à l'échec et à la sélection scolaire, voit une inflexion vers une recherche du sens des activités physiques et sportives, qui s'oriente à la fois vers les sciences sociales et la psychanalyse et une redéfinition des activités sportives comme un objet culturel, avec notamment une insistance sur leur histoire et leur anthropologie.

3.2.2 Professeure d'EPS par vocation

> « Depuis que je suis en Sixième, je veux être prof d'EPS. Moi, la ligne était toute tracée. J'ai foncé. Je me suis jamais posé la question, parce que c'est ce que je voulais faire depuis que je suis toute petite. Donc en entrant en STAPS, voilà. Je savais quel cursus j'avais à faire, quelle licence il fallait que je passe etcetera. Je m'étais bien renseignée. »

La présentation par Nathalie des motivations de son choix de métier est très nettement, même si elle ne prononce jamais ce terme, de type vocationnel. En entretien, elle fait remonter la première manifestation de l'appel à son enfance, avant que la rencontre, pendant les études secondaires, avec une discipline et un enseignant, ne vienne confirmer sa vocation. « C'est

[429] L'éducation physique a été rattachée, entre sa mise en place comme enseignement obligatoire et 1981, aux ministères chargés, sous des dénominations qui varient historiquement, de l'instruction/éducation, de la guerre, de la santé/hygiène/qualité de vie, de la jeunesse et des sports. Quand elle réintègre l'éducation nationale, cela fait 18 ans qu'elle en est sortie. Cette réintégration est l'aboutissement d'un important travail de mobilisation du SNEP.

quelque chose que j'adorais, jouer à la maîtresse avec mon petit frère. Au départ j'hésitais, voilà. Entre professeurs des écoles, institutrice et prof plutôt en collège. Et après c'est venu, voilà. J'adorais le sport. En fait j'ai toujours voulu enseigner, j'adorais le sport. Voilà. J'ai mixé les deux et voilà. Après, ça a jamais bougé ». Cette vocation précoce n'est pas propre aux professeurs d'EPS, mais chez Nathalie, elle relève, par le lien fort entre un projet professionnel et une filière universitaire, d'une trajectoire spécifique des enseignants de cette discipline. De fait, la présentation que fait Nathalie de sa vocation mêle son désir personnel aux évolutions de la filière STAPS et du monde de l'emploi. Mais, ce qu'elle n'explicite pas spontanément, comme le montrent les questions de l'enquêtrice et les hésitations de l'enquêtée, c'est la part matérielle de sa vocation : la sécurité de l'emploi et le salaire supérieur à celui qu'offrent les autres débouchés de la filière STAPS.

> « Nathalie : C'est vrai que, depuis une dizaine d'années, le cursus s'est beaucoup ouvert. Y a plusieurs filières etcetera, donc les gens entrent en STAPS pas forcément pour devenir profs.
> Nada Chaar : Et du coup, vos copains de STAPS, qui étaient avec vous, qui ne sont pas devenus profs de sport, ils sont devenus quoi ?
> N : Alors, y en a qui sont devenus entraîneurs. Badminton. Enfin, de leur spécialité sportive.
> N C : Avec un Brevet d'Etat d'éducateur sportif, vous voulez dire ?
> N : Voilà, ils ont passé le BE, avec une licence entraînement. Ça permet de gonfler un peu le CV, d'avoir une autre approche, en STAPS, que ce qu'on travaille au BE. Alors, quand même, il y a beaucoup de copains qui sont devenus profs. Il y en a qui travaillent maintenant avec les handicapés, donc ils ont passé une licence APA (Activités physiques adaptées). Sinon, plutôt dans la filière Management ou Evénementiel. Donc ils sont chargés d'organiser des événements sportifs dans les municipalités, de gérer les structures dans les mairies, les structures sportives, etc. Après, c'est pas facile de trouver du travail. Même si la filière STAPS, elle plaît en général aux recruteurs, mais bon… La situation actuelle, elle

n'est quand même pas facile. Quand on a le concours au moins, on sait que l'avenir est assuré entre guillemets.
N C : Et en termes de salaire, par rapport à ceux qui ne sont pas devenus profs d'EPS, vous êtes au-dessus ou en dessous ?
N : Ouais, on est plutôt au-dessus.
N C : Et en terme de carrière ? Je veux dire, là, ils sont plutôt en-dessous. Mais est-ce que ça va rester comme ça ?[430]
N : Je pense que ça va plutôt rester comme ça.
N C : Vous faites donc partie de ceux qui ont pris le meilleur débouché ?
N : Je… Je pense que oui. »

On retrouve ce même discours dans les entretiens d'Olivier, qui n'a pas choisi l'entraînement, auquel il se destinait initialement, à la fois en raison de la précarité, de la forte charge de travail et de la faiblesse des revenus. Olivier compare également les carrières de ceux de ses camarades de STAPS qui ont choisi précocement le métier de professeur et ceux qui ont suivi des filières « assez générales, pas forcément orientées en éducation », qui font désormais « des métiers assez variés » mais globalement décrits comme moins bien rémunérés et sans sécurité de l'emploi.

Répondant, l'année 1 de l'enquête, à la question « Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner dans le secondaire ? », Nathalie a coché « La discipline que vous avez choisi d'enseigner vous passionne », « Vous aimez le contact avec les jeunes », « Vous voulez participer à une mission d'éducation de la jeunesse ». On ne peut rêver portrait vocationnel plus complet, qu'on ne retrouve que chez très peu d'enquêtés[431]. Ce qui est intéressant, c'est que Nathalie semble considérer cette image vocationnelle comme inhérente à l'enseignement de l'EPS. Elle ne l'exprime jamais de façon aussi explicite, mais a une tendance, qu'on rencontre rarement dans les autres entretiens, à tenir des discours généraux sur l'EPS et les professeurs d'EPS. Par exemple, elle insiste sur les stéréotypes dont souffrent les enseignants de cette discipline : « Pas les touristes, mais presque quoi. Ceux qui vont lancer un ballon et qui ont leur sifflet et qui vont bronzer au soleil quand il fait beau et… Ouais… C'est un peu tranquille quoi », pour aussitôt les contredire en décrivant le sérieux d'une formation qui est à la fois pratique et théorique (en insistant notamment sur les dissertations et la dimension réflexive de la formation) et sur le fait

[430] Généralement, dans les entretiens, les enseignants des autres matières soulignaient la différence de salaire qui s'installerait progressivement entre eux et leurs amis ou proches qui avaient choisi, à partir de parcours d'études plus ou moins similaires, d'autres métiers que l'enseignement.
[431] Cinq dans la population longitudinale, qui a un profil moins vocationnel que la population initiale, où 27 répondants sur 271 ont coché ces trois mêmes choix de réponse, ce qui donne un taux de 5% dans la population longitudinale contre un taux de 10% dans la population initiale.

que les professeurs d'EPS étaient souvent sollicités par les autres enseignants pour tout ce qui relevait des dimensions non-scolaires du métier (organisation de sorties et de voyages et plus généralement activités hors salle de classe). On retrouve dans ce discours l'ensemble des éléments décrits plus haut comme relevant d'une stratégie identitaire d'affirmation de la légitimité professionnelle. Mais ici, une autre dimension de ce discours se fait jour : celle par laquelle un individu énonce une définition générale de l'identité professionnelle collective qui relève en fait d'une interprétation subjective.

Pour Nathalie, le professeur d'EPS met au service d'activités qui sortent du cadre scolaire habituel et qui contribuent à l'éducation de la jeunesse sa passion individuelle pour le sport et son goût du contact avec les jeunes. Une telle définition du métier, qui semblerait presque évidente, tant elle colle à l'image de la discipline, ne l'est pas statistiquement dans notre population d'enquête. Certes, dans la population initiale, l'année de stage, l'EPS est la discipline, avec les SES, où le plus de répondants ont coché les mêmes choix de réponse que Nathalie. Néanmoins, ceux qui présentent ce profil vocationnel complet représentent seulement un peu moins d'un quart des professeurs d'EPS. Les professeurs d'EPS ont, plus que la moyenne, coché les motifs suivants de choix de métier : passion pour une discipline (81% contre 72% en moyenne dans la population initiale), contact avec les jeunes (57% contre 50%), mission d'éducation de la jeunesse (57% contre 38%), équilibre travail-loisir (38% contre 23%), sécurité de l'emploi (33% contre 31%). On retrouve ici un portrait très proche de celui que dressaient Serge Bluteau (Bluteau 2002) et Dominique Bret (Bret 2009), alliant à la fois les aspects sportifs et les aspects éducatifs et un choix positif de métier (les motifs de choix de métier par défaut sont sous-représentés chez nos professeurs d'EPS). Mais ces choix de métier laissent également une place importante aux considérations de type matériel et utilitaire. Si on compare aux deux autres professeurs d'EPS vus en entretien, Olivier et Léa ont tous les deux choisi, comme motifs de choix de métier, « Vous appréciez l'équilibre que permet ce métier entre travail et loisir » et « Vous appréciez la sécurité de l'emploi offerte par le statut de fonctionnaire ». Olivier les conjugue avec la passion pour une discipline et Léa avec le goût du contact avec les jeunes. Les motifs « économiques » (au sens d'un calcul des coûts et des avantages) du choix de métier, dissimulés, chez Nathalie derrière un discours vocationnel, sont ainsi parfaitement assumés par les deux autres enquêtés. C'est d'autant plus frappant chez Olivier qu'il oppose la vocation des professeurs d'EPS aux stratégies plus réalistes, construites en cours d'études, des professeurs des matières scientifiques, alors que lui-même assume

parfaitement un choix de type « économique ». S'il peut tenir un tel discours sans sentiment d'auto-contradiction, c'est qu'il se réfère à un discours identitaire entendu tout au long de sa formation.

> « Olivier : J'ai quand même l'impression, quand je vois les formations, que les enseignants d'EPS font plus ça par vocation que d'autres profs qui sont... Qui ont été dans des formations très disciplinaires et euh... Voilà. Et qui sont allés sur le seul débouché de la formation disciplinaire... Un prof de maths, y en a beaucoup, j'ai l'impression, qui sont profs de maths parce qu'ils aiment les maths, et pas parce qu'ils aiment enseigner les maths...
> Nada Chaar : D'accord. Vous avez l'impression que les profs d'EPS sont plus dans l'enseignement et la pédagogie ?
> O : Ouais ! C'est sûr ! Déjà parce qu'on est habitués à faire des stages dès la deuxième année, donc quelqu'un à qui ça plaît pas de faire ça, il choisit pas, il a déjà fait, il s'est déjà tapé trois, quatre années de stages, il sait s'il a envie de faire ça ou non ! ».

Par comparaison, la vocation de Nathalie apparaît comme une rencontre entre une sensibilité individuelle et une définition historique du métier qui semble aujourd'hui en recul au gré d'une forme d'embourgeoisement du recrutement. Léa, fille d'une enseignante et d'un cadre, insiste spontanément, dans l'entretien, sur le fait qu'elle a grandi dans un milieu socio-urbain favorisé. Olivier est fils d'un chef d'entreprise, gérant d'un domaine viticole, et d'une infirmière. Nathalie, fille de cadres du travail social (du côté des assistantes sociales pour sa mère et des éducateurs spécialisés pour son père) est celle, des trois, qui entretient le rapport le plus étroit et le plus total à l'EPS comme métier à la fois du sport et de l'éducation. Léa, bien qu'elle ait une intense pratique de sport et d'entraînement par ailleurs, investit avant tout la dimension éducative. Olivier, très investi dans l'entraînement de ses élèves aux championnats de France d'athlétisme, s'épanouit mieux au lycée qu'en collège parce qu'il y trouve l'occasion d'enseigner véritablement les sports et non de faire de l'éducation. Au contraire des deux autres, Nathalie ne fait aucune séparation entre les deux versants, sportif et éducatif. Sa définition du métier, qui implique une forte dimension affective, émotionnelle et identitaire, lui rend particulièrement difficile l'échec lors de la première tentative au concours :

« N : [Mes parents] sont super fiers de moi.
N C : Ils vous ont toujours soutenue dans votre projet ?
N : Ah, oui, oui, oui !
N C : Dès toute petite ?
N : Je pense qu'ils sont un peu particuliers, mes parents, mais ils ont tout de suite adhéré et je crois que j'aurais pu leur dire n'importe quoi, ils m'auraient soutenue à fond. Ça c'est sûr, ouais.
N C : Pourquoi vous dites qu'ils sont un peu particuliers.
N : Parce que, euh… Je sais pas comment l'expliquer… ça c'est une question difficile à répondre. Ils sont super tolérants, hyper ouverts, avec eux, on peut parler de tout et… Ils seront toujours là pour me soutenir. C'est peut-être aussi des sensibilités politiques, des sensibilités humaines qui font que voilà… Ils sont très ouverts. […] Quand j'ai eu mon concours, c'est vrai que c'était une fierté pour moi, mais, même pour mes parents, j'étais heureuse aussi pour eux. Parce que quand même, ils m'ont beaucoup soutenue. C'était une épreuve. J'ai raté une fois le concours, donc ça été douloureux et donc ils m'ont… Ils ont toujours été là…
N C : Pourquoi vous l'avez raté ?
N : Ça s'est joué à rien. Je l'ai raté d'un point, donc voilà, on peut pas dire « c'est pas assez de travail, etcetera ». Je l'ai raté aux oraux. Donc voilà, j'ai été admissible et je l'ai raté, voilà… Au bout du bout, une très mauvais note sur un oral et voilà, j'ai jamais compris… Donc c'est encore plus frustrant.
N C : C'était quel oral ?
N : Tennis. C'était ma spécialité, c'était l'oral où je suis sortie, j'ai dit « c'est bon, je vais avoir plus de 18 » et, au final, j'ai eu une très mauvaise note. Et donc voilà, j'ai jamais compris. J'ai eu du mal à accepter. Ça a mis du temps (rire gêné) ».

L'imbrication est d'autant plus forte, dans ce récit d'échec et d'amour familial, entre la vocation et l'arrière-plan familial, que Nathalie met en exergue la liberté totale laissée par ses parents dans le choix de métier et leur soutien inconditionnel tout en l'installant dans un arrière-plan idéologique revendiqué (elle emploie, de manière inattendue, l'adjectif « politique » pour caractériser l'éducation libérale de ses parents). C'est que la rencontre de Nathalie avec son métier se fait à partir d'une pré-socialisation qu'on pourrait qualifier de totale (au sens où elle recouvre l'ensemble des aspects de l'identité), à l'enseignement et au travail éducatif. Comme elle le dit elle-même, ce n'est même pas dans les stages annuels que suivent les enseignants de la filière STAPS qu'elle a fait ses premières armes, mais dans les baby-sittings, le BAFA, les « colos » et les centres de loisirs.

Nathalie n'est évidemment pas la seule professeure d'EPS à avoir cumulé ce type d'expériences. Mais ces dispositions acquises, qui facilitent son entrée dans le métier, viennent se conjuguer à une socialisation familiale favorable. Son frère, qui semble sortir du sentier

familial en allant vers le privé, s'est tout de même orienté vers les ressources humaines, choisissant, il faut le souligner, un métier de contact avec les salariés doté d'une dimension psychologique et qui se cherche une légitimité dans une dimension « sociale et humaine »[432].

Le rapport de Nathalie à l'agrégation, très différent de celui qu'on trouve chez Aurélien (*cf. supra*), est assez caractéristique d'un rapport au métier pour le métier. Aurélien veut l'agrégation comme une reconnaissance de son niveau universitaire et de sa place dans la société. Nathalie, comme Léa et Olivier, considère l'agrégation avant tout comme un complément de formation. Comme eux, elle envisage de la passer en interne et comme eux, elle en décrit les épreuves comme un approfondissement intellectuel et didactique des connaissances validées par le CAPES. Comme Léa, elle considère la réussite au concours à la fois comme une forme défi et comme la reconnaissance d'un certain niveau. Contrairement à Léa et Olivier, Nathalie ne met pas en avant les aspects matériels (le service plus court pour un salaire supérieur). Ce qui la distingue à la fois des deux autres professeurs d'EPS et d'Aurélien, c'est qu'elle n'a encore jamais essayé de passer le concours et que son projet est à la fois éloigné (fixé à l'horizon des cinq années d'ancienneté), fantasmé et collectif : « On verra. On s'est juré avec un copain et une copine. Donc on se motivera et tout ça. C'est vraiment dur de s'y remettre, mais on est un peu des fous, donc… (rire) ». Chez les trois professeurs d'EPS, par opposition à Aurélien, l'agrégation est une perspective interne au métier. Mais chez Nathalie, elle prend moins l'aspect d'un projet de carrière que chez les deux autres, sans doute parce que c'est chez Nathalie que le métier est vécu de la manière la plus totale alors que Léa et Olivier le mettent davantage à distance comme la réalisation d'un parcours d'excellence sportive et universitaire. En effet, Léa a fait l'INSEP (Institut national du sport et de l'éducation physique) et Olivier a refusé la proposition qui lui avait été faite, après des études de sportif de haut niveau, de rejoindre l'ENS. Les deux sont allés une fois à l'agrégation, pour essayer, et Léa commence déjà à la préparer en interne, avec le Centre national d'enseignement à distance.

3.2.3 Eduquer pour épanouir

Dominique Bret (Bret 2009) et Serge Bluteau (Bluteau 2002) soulignent tous deux la dimension fortement relationnelle du rapport des enseignants d'EPS à leur métier. Si on

[432] Voir notamment le chapitre 8, « Réhabiliter la gestion des ressources humaines », de l'ouvrage de Jean-Marc Le Gall, *La gestion des ressources humaines*, Paris, PUF, 2015 [1992].

retrouve ce type de rapport au métier chez Nathalie et Léa, il est beaucoup plus faible chez Olivier. Sans qu'il soit possible de généraliser à partir de ce seul cas, on peut néanmoins se demander s'il ne pourrait pas être l'indice d'une recomposition du rapport au métier d'une partie des professeurs d'EPS.

Olivier, qui déclare un choix tardif (pendant les études supérieures), motivé par la passion pour sa discipline sportive, souffre de ne pas pouvoir transmettre des contenus pédagogiques ambitieux et de ne pas faire réussir tous ses élèves. S'il ne nie pas pour autant toute dimension éducative, puisqu'il définit l'élève comme un citoyen à éduquer et insiste particulièrement sur la participation des règles sportives à l'apprentissage par chacun des règles de la vie collective, il considère la part éducative du métier, qu'il attribue aux origines sociales peu élevées de certains élèves et à une forme de démission éducative parentale, comme une forme d'empêchement. Alors que Nathalie et Léa, les trois années, pour la question « L'idée de travailler en établissement difficile l'an prochain », cochent « Vous semble un défi intéressant à relever », Olivier choisit à chaque fois « Ne vous enthousiasme pas, mais les établissements difficiles sont un passage obligé en début de carrière ». Ce réalisme pédagogique semble fixé au terme des trois premières années de carrière.

> « O : Il y a des profils d'enseignants qui correspondent plus à un enseignement en établissement difficile, et d'autres moins. J'ai tendance à perdre un petit peu patience et avec des élèves qui sont… Qui ont des problèmes de discipline, comment dire… Je pense pas que je serais mauvais. Simplement, je pense que je serais bien meilleur sur un établissement avec des élèves qui sont… Pas forcément qui sont bons, mais qui ont un certain… Déjà, un certain respect de l'enseignant. Ça m'enthousiasme pas. Après, il y a des côtés sympathiques. Mais moi, je sais que je ressors fatigué, je sais pas si… Faudrait demander aux élèves, mais je sais que je ressors fatigué quand je … Je ressors beaucoup plus fatigué d'une heure de cours avec les collégiens d'un lycée ZEP que du lycée et j'ai l'impression d'avoir une meilleure action parce que je rentre dans des contenus… Dans des contenus assez pointus… Quand les élèves sont sans cesse en conflit avec l'enseignant, ça va un peu me braquer. Je vais pas facilement aller vers eux pour discuter, ce que je fais facilement avec des élèves comme j'ai actuellement dans les deux lycées, et j'ai l'impression que mon action a beaucoup moins d'impact … ».

Par contraste, Nathalie semble donner plus d'importance à sa propre capacité à progresser dans la gestion de sa classe. Or dans cette gestion, le relationnel, alors qu'il nécessitait, dans l'extrait de l'entretien d'Olivier, une forme de connivence (« je vais pas facilement aller vers eux pour discuter »), est central dans l'imposition de l'autorité de l'enseignante. Décrivant ce

quelque chose qui ne s'apprend pas en formation mais, patiemment, quotidiennement, dans la pratique, voici comment Nathalie analyse la construction d'une relation quasi-individualisée de confiance avec les élèves :

> « N : C'est, tous les jours, ce qu'on va partager avec les élèves, c'est… C'est la relation qu'on construit avec eux, c'est la place qu'on se fait au sein d'un bahut… Pour moi, voilà. Ça, ça s'apprend pas et c'est ce qui était, pour moi, le plus dur l'an dernier [l'année de stage]. J'ai eu des classes très difficiles – j'ai pas eu de chance – et le défi, pour moi c'était de me faire accepter, de me faire respecter et de trouver ma place avec les élèves. C'est dur à expliquer. Ça s'apprend pas, puis c'est différent avec chaque classe et puis chaque individualité. On va pas parler de la même façon à tel ou tel élève, on va pas avoir le même degré d'exigence, le même seuil de tolérance, etcetera.
> N C : Et vous avez l'impression d'y être arrivée, à cette chose qui ne s'apprend pas en formation ? ».

Nathalie, comme Léa par ailleurs, et par opposition à Olivier, déclare un choix précoce, pendant les études secondaires et définit, comme Léa, l'élève comme étant avant tout « un enfant ou un adolescent, qu'il faut aider à grandir ». Chez Léa, l'individualisation d'un rapport fortement relationnel et psychologique aux élèves passe par son investissement dans un projet d'internat d'excellence[433] destiné à des élèves scolairement prometteurs mais « en difficulté sociale », à qui elle propose, en binôme avec un autre enseignant, des activités sportives et culturelles. Néanmoins, ce fort investissement ne va pas sans une certaine distance. En effet, son investissement dans un projet qui sort de la définition traditionnelle du métier, la tient à l'écart (par la spécificité des tâches auxquelles il donne lieu, mais aussi parce qu'il bénéficie de dispositifs de financement à part) de ses collègues, avec qui il la met par ailleurs en situation de conflit. La première année, Léa était aussi une des cinq professeurs d'EPS (sur 27) qui déclaraient vouloir connaître, à l'avenir, d'autres expériences professionnelles que l'enseignement. Son rapport ambigu à son métier, fait à la fois d'investissement et de distance, se lit dans son projet de demander un temps partiel pour faire un doctorat.

C'est donc, encore une fois, chez Nathalie, et par contraste avec Léa et Olivier, qu'on trouve le rapport le plus proche de l'image institutionnelle du professeur d'EPS, puisqu'elle

[433] Les internats d'excellence relèvent d'un programme, lancé en 2008, sous le mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy, de rénovation de l'éducation prioritaire. Ils sont censés permettre aux collégiens, lycéens et étudiants méritants de bénéficier d'un environnement propice aux études en obtenant leur admission, hors carte scolaire, dans des établissements spécifiques destinés à leur garantir une meilleure réussite scolaire (BOEN 2010b). Le dispositif est reconduit, sous le mandat de François Hollande, sous le nom d'internats de la réussite. Ce dispositif est critiqué comme coûteux et comme relevant d'une politique élitiste et inégalitaire (Glasman 2014).

arrive à conjuguer un projet de carrière exclusivement situé dans l'enseignement secondaire et un attachement fort à la fois à l'enseignement des activités physiques et sportives et un attachement à forte dimension affective et émotionnelle aux aspects éducatifs et relationnels. Voici ce qu'elle répond à la question de savoir si elle arrivait à obtenir « ce qu'elle voulait » de ses élèves dans un collège décrit par elle comme difficile :

> « Moi, j'aime bien passer par le dialogue, en prenant les élèves un par un, en essayant de beaucoup discuter avec eux, etcetera. Enfin, en EPS, on a souvent la chance de pouvoir valoriser les élèves qui sont très difficiles dans les autres matières, parce que, voilà, ils sont hors cursus scolaire, ils sont en échec scolaire, etcetera, une spirale un peu négative. Moi, j'aime beaucoup passer par la valorisation de ces élèves difficiles et des fois je leur dis : « Viens voir ! C'était super, aujourd'hui ». Et là, ils disent « Ah ! ouais ! ». Ils entendent des critiques toute la journée et voilà. Par le sport, plein de petites approches. Moi, j'adore le foot. Je joue au foot et même par là, voilà. Dire les résultats du week-end, parler d'autre chose, et là, tout de suite, ils sont à l'écoute et puis voilà… Ça les recadre, ça les remet dedans, et plein de petites choses comme ça, mais souvent par le dialogue, en tout cas, pour arriver à faire cours normalement quoi ».

Invitée à expliciter ce qui lui donne le plus de satisfaction dans son travail, elle répond :

> « N : Quand je vois des élèves qui sont en grande difficulté se surpasser et réussir. Voir le sourire qui est sur leurs lèvres, je crois que c'est quelque chose qui est vraiment… C'est une victoire pour moi. Typiquement, cette année, le jour de l'évaluation, une élève qui a accepté de monter sur la poutre en me donnant la main alors qu'elle l'avait jamais fait. Elle avait beaucoup d'appréhension. C'était une élève obèse. Et quand elle l'a fait, c'était juste magique, ce moment… Elle était fière d'elle. J'ai vu son père à la réunion parents-profs. On a parlé de ça. Fin, c'était vraiment… C'était un petit moment, mais pour moi, c'était une petite victoire, comme ça… ».

Les trois profils de rapport plus ou moins étroit au métier que nous venons de présenter se conjuguent avec des profils de plus ou moins grande participation à l'action collective professionnelle.

3.2.4 Nathalie, Léa, Olivier, trois profils d'engagement dans une action collective professionnelle en recomposition

Le rapport total de Nathalie à son métier passe également par son rapport très étroit à la profession et au syndicalisme. En effet, Nathalie se distingue d'Olivier, qui se trouve dans la classe des participants occasionnels, par sa forte implication dans l'action collective, qui la

range dans la classe des participants complets. Elle se distingue aussi, au sein de cette même classe, de Léa, dont la participation importante à l'action collective se conjugue, paradoxalement, avec une certaine distance au syndicalisme. Bien que les trois enquêtés entretiennent tous un rapport étroit à leur groupe professionnel et à leur discipline d'enseignement, qu'on ne trouve dans aucune autre discipline, Nathalie est la seule d'entre eux à faire passer son rapport à la profession par une forte implication syndicale. La mise en regard des trois profils de participation de Nathalie, Léa et Olivier et du profil général des professeurs d'EPS de l'enquête fait ressortir ce qui s'apparente à une recomposition en cours des rapports des individus à l'image de la profession et de son syndicat historique, le SNEP.

Les professeurs d'EPS de l'enquête présentent en effet un profil de fidélité syndicale ambiguë, à coloration à la fois professionnelle et utilitaire et de distance croissante, sur les 3 années de l'enquête, à l'action collective locale, institutionnelle et générale. Ils ont, davantage que la moyenne, voté aux élections professionnelles. En revanche, ils participent moins aux élections du CA et en sont moins souvent membres tout en envisageant plus souvent que la moyenne d'en faire partie l'année suivante. Ce profil ambigu de participation institutionnelle peut s'expliquer par le fait qu'ils sont plus souvent TZR que la moyenne (*cf. supra*, Chapitre IV-2). Plus syndiqués que la moyenne les trois années de l'enquête, ils sont aussi plus nombreux à déclarer le projet de se (re-)syndiquer l'année suivante. Les cinq (année 1) puis quatre (années 2 et 3) syndiqués sont tous au SNEP. Un seul des syndiqués a été syndiqué dans une autre organisation l'année 1 et aucun des syndiqués ne déclare, les années 2 et 3, vouloir changer de syndicat l'année suivante. Si les professeurs d'EPS ne sont pas les seuls à être tous, à partir de l'année 2, fidèles à la FSU (à laquelle appartiennent le SNES et le SNEP, *cf. supra*, Chapitre I-3), ils le restent alors même que l'éventail syndical de nos enquêtés se diversifie (*cf. supra*, Chapitre VI-3). Les professeurs d'EPS sont plus nombreux que la moyenne à indiquer comme motif de syndicalisation, « Les syndicats apportent des informations utiles à leurs adhérents » et « Être syndiqué, c'est protéger sa profession », les deux seuls choix de réponse qu'ils ont cochés. Ils sont légèrement plus nombreux que la moyenne, la première année, à déclarer avoir eu recours aux syndicats, mais l'écart se creuse les deux années suivantes, ce qui peut s'expliquer par l'importante proportion de TZR parmi eux et par leur rapport étroit à leur syndicat, le SNEP. Bien que plus nombreux l'année 1, les professeurs d'EPS qui déclarent des HIS dans leur établissement sont moins nombreux que la moyenne à y assister les années 2 et 3. Ils signent davantage de pétitions que la moyenne, même si l'écart se tasse pour devenir

quasi-nul l'année 3. Leur participation aux manifestations et aux grèves, plus importante que la moyenne l'année 1, devient plus faible les deux années suivantes.

Nathalie exacerbe, pourrait-on dire, le profil général des professeurs d'EPS, par son profil presque complet de participation à l'action collective, qui est néanmoins davantage institutionnel-local et syndical que général. A l'opposé, Olivier représente une tendance, chez les individus du groupe, à se démarquer de l'image traditionnelle de la profession incarnée par le SNEP. A mi-chemin, le profil de Léa incarne un mélange de distance à la profession et de rapport étroit à la discipline enseignée. Nathalie vote aux élections professionnelles et aux élections du CA, auquel elle ne siège pas, étant TZR, tout en l'envisageant pour l'avenir. Elle est syndiquée au SNEP les trois années et envisage de le rester. Elle a assisté aux HIS les trois années. Elle a signé des pétitions les trois années et manifesté et fait grève l'année de stage.

Si on se fie à ses réponses aux questionnaires, Léa présente un profil tout aussi, voire plus complet, puisqu'elle fait grève et manifeste les années 2 et 3. Néanmoins, dans l'entretien, des brèches apparaissent en rapport avec le répertoire syndical. Non-syndiquée l'année 2, elle se re-syndique au SNEP l'année 3. Derrière cette petite infidélité se fait jour, en entretien, un rapport ambivalent au syndicat, qui « se bat pour la moindre petite chose », est en état de « mobilisation permanente » et qui renvoie, plus largement, à une « mentalité enseignante » avec laquelle est a « beaucoup de mal ». Très investie dans la vie collective locale de son établissement, Léa, élue au CA l'année 3, est en même temps en conflit avec ses collègues, y compris d'EPS, qui lui reprochent ses relations trop faciles avec la direction de l'établissement, qui est en conflit avec « la salle des enseignants ».

Comme Léa, Olivier reconnaît la fonction très importante du SNEP, de protection des intérêts des enseignants, d'assistance et d'information. Il dénonce avec une grande virulence ce qu'il appelle le « revendicalisme » des syndicats, en particulier du SNES, auquel le SNEP serait « rattaché ». Cette hostilité s'intègre dans un profil de faible participation à l'action collective professionnelle : syndiqué l'année 1, pour les informations syndicales, il ne prend pas « le temps de le faire » les deux années suivantes. Il n'assiste qu'une fois, sur les trois années, à une heure d'information syndicale, car cela le gêne de rater des heures de cours. Sur l'ensemble de l'enquête, il ne signe aucune pétition, ne manifeste et ne fait jamais grève. En revanche, il vote aux élections du CA, dont il ne fait pas partie. Comme Léa, il est engagé dans une stratégie de

carrière qu'on peut qualifier d'individuelle : il essaye de créer une section sportive qui permettrait d'obtenir davantage de financements pour les athlètes de son lycée. La section sportive lui permettrait également de sortir de sa situation précaire : TZR à l'année, il est maintenu l'année 3 dans le même lycée à la demande de sa proviseure, qui soutient son projet. Il espère, l'année suivante, bénéficier d'un avantage, lors des mutations, pour rester dans l'établissement en poste fixe.

Olivier entretient à son groupe professionnel un rapport qui reste très local : il envisage de se présenter au CA en 2014-2015, pour prendre la suite d'un collègue d'EPS qui prend sa retraite et pour défendre sa discipline au sein de l'établissement. Léa entretien un rapport plus étroit à son groupe professionnel, mais ce rapport passe moins par l'exercice du métier en situation que par la discipline d'enseignement : elle fait partie, l'année 3, du jury du CAPES, ce qui l'éloigne pendant 3 semaines de son établissement. Chez Nathalie, au contraire, le groupe professionnel, à travers sa représentation syndicale, prend l'aspect d'une seconde famille.

3.2.5 La profession comme seconde famille.

On pourrait être tenté d'interpréter le discours de Nathalie sur son métier comme le simple décalque d'un discours corporatif d'idéalisation du groupe professionnel appris pendant les études universitaires ou en milieu syndical. Mais dans le portrait, souvent chargé émotionnellement, qu'elle fait de son métier et de son groupe professionnel, un élément central vient interdire toute interprétation de ce type : pour Nathalie, l'EPS, ses enseignants et son organisation syndicale, le SNEP, constituent une véritable famille. Interrogée sur sa relation avec sa tutrice, elle décrit ainsi une enseignante qui, avec ses « 30 ans de bouteille », avait « fait l'ouverture du collège » et « est vraiment dans les murs, comme on dit ». Bien qu'elles ne soient pas formées sur les mêmes activités ni avec les mêmes méthodes, Nathalie et sa tutrice s'entendent « super bien » et elles font souvent cours ensemble, maintenant que Nathalie n'est plus stagiaire. « C'est super intéressant de travailler avec des gens comme ça, qui ont beaucoup d'expérience. Moi, j'adore ! » Et d'ajouter que, l'année de son stage, sa tutrice et une autre collègue également « plus âgée, plus expérimentée », « c'était mes deux mamans, quoi. Je pouvais leur demander ce que je voulais ! ».

L'entrée dans le métier se présente ainsi pour Nathalie comme l'entrée dans une nouvelle famille dans laquelle le syndicalisme, une composante familiale parmi d'autres, revêt un caractère d'évidence très différent du rapport utilitaire qu'on rencontre chez beaucoup d'enseignants débutants. TZR sans affectation à l'année (cf. *supra*, Chapitre IV-2), Nathalie a été rattachée administrativement à l'établissement dans lequel elle avait fait son stage et, en l'absence de missions de remplacement la plus grande partie de ses deux premières années comme professeur titulaire, elle s'est mise à la disposition de son établissement de rattachement, où elle « aide ses collègues ». Cela lui offre une stabilité paradoxale dans un établissement mobilisé.

C'est à l'occasion du récit que Nathalie fait, l'année 2, d'une anicroche avec sa principale, qu'émerge son implication syndicale. Déçue de sa note administrative[434], qu'elle estime très en-dessous de son niveau d'implication, et de l'entretien expéditif d'évaluation qu'elle a eu avec la principale de son établissement de rattachement administratif, elle n'a pourtant pas entamé de démarches de contestation, à la fois parce que « ce n'est pas un problème » et par manque de confiance en elle :

> « N C : Et vous en avez discuté avec vos collègues, vos deux « mamans », par exemple ?
> N : Ouais. Oui, oui. J'en avais parlé un petit peu. Ils m'ont dit qu'ils trouvaient pas ça normal. C'est vrai que je suis pas du genre à aller râler. Surtout quand on est jeune. On se sent tout de suite jugé. Je… Peut-être que dans 10 ans, je serai capable… J'ai des copains qui sont allés revoir le chef : "Est-ce que vous pouvez m'expliquer pourquoi vous me mettez cette note-là alors que j'ai une super appréciation ? J'ai des très bien partout,

[434] L'évolution de carrière des enseignants repose en partie sur leur notation. Celle-ci comprend deux parties : la note administrative est délivrée par le chef d'établissement et la note pédagogique dépend du classement au concours puis des inspections pédagogiques. Les TZR sans affectation annuelle sont notés par le chef de leur établissement de rattachement administratif.

pourquoi vous m'augmentez pas plus ? ". Moi, je me sens pas de faire ça. Mais c'est aussi dans mon caractère un petit peu réservé etcetera.
N C : Et vous avez pas envisagé de vous faire aider par une organisation syndicale ?
N : Ah si ! Une de mes deux mamans est très, très investie au niveau du syndicat, et moi j'y suis rentrée, depuis l'an dernier, donc au SNEP. Et puis, euh…
N C : Et elle vous a pas proposé des solutions syndicales à votre problème ?
N : Non. C'était pas vraiment un problème. J'ai laissé passer. Enfin ça, ça m'a pas plus euh… Sur le moment, j'avais été un peu frustrée de pas avoir eu la parole [au cours d'un entretien en bonne et due forme] et qu'elle avait fait ça à la va-vite. Mais après…
N C : Mais c'est une pratique courante d'appeler son syndicat, dans ces cas-là. Vous avez pas appelé le SNEP ?
N : Euh, ben moi, ma collègue, c'est le SNEP ! Son mari est secrétaire national, enfin… Moi, je l'ai à domicile, le SNEP ! J'ai toutes les réponses à mes questions sur place. Donc euh… non, non, non ! Ça j'avais pas envie de partir là-dedans. Mais ça, le fait d'être tombée dans cet établissement où ils sont très mobilisés, euh, au niveau du syndicat… Moi, je me suis syndiquée tout de suite. Pour moi, c'était normal. Et cette année, comme j'avais pas mal de temps, j'ai participé à tous les stages organisés par le SNEP, donc j'ai eu peut-être 10 journées de formation, de stages, etcetera. J'ai appris, mais, plein, plein de choses. »

Au fil des deux entretiens, émerge l'image d'un établissement syndicalement mobilisé, où le SNEP et le SNES travaillent ensemble (Nathalie les décrit comme faisant partie d'une « même famille »[435]), mais où la mobilisation passe moins par la régularité des HIS que par la présence de figures du syndicalisme, pour qui l'établissement est un espace d'investissement parmi d'autres :

« Ma collègue [la « deuxième maman »] a une décharge syndicale. Elle doit avoir trois ou quatre heures de décharge. Mais après… du coup, les jours où elle est déchargée, elle est tout le temps en réunion à droite à gauche. Elle est vraiment assez active. Et son mari, donc lui, il a carrément… Là maintenant, il est à la retraite cette année, donc maintenant, il a que trois heures de cours. Sinon, il était à Paris, dans les bureaux, à écrire, à composer des trucs… ».

La tutrice de Nathalie, sa « première maman » possède un profil militant moins marqué, mais assiste aux stages syndicaux avec Nathalie.

Le rapport de Nathalie au syndicalisme enseignant est un rapport d'incorporation. C'est moins par la participation individuelle que par l'apprentissage que Nathalie s'enrôle, par un

[435] Ce qui n'est pas le cas d'Olivier, qui reconnaît l'importance du SNEP pour les professeurs d'EPS mais a un discours très distant voire hostile, à l'égard du SNES.

processus d'élection réciproque (elle se reconnaît dans le syndicat, qui la reconnaît comme une de ses membres), dans le militantisme syndical. Participant, l'année 2, où elle a beaucoup de temps libre, à une dizaine de formations syndicales au siège du SNEP, elle considère également les HIS comme des lieux d'apprentissage plus que comme un espace dans lequel elle peut apporter sa touche individuelle à l'action collective (*cf. supra*, Chapitre VI-4). L'année 3, Nathalie fait toujours partie de la section départementale (mais ne semble pas beaucoup s'y impliquer) et se dit peu active dans son établissement (où elle fait quand même passer un questionnaire, à la demande de ses collègues du SNEP départemental). Elle tente de convertir ses amis, parmi lesquels « y en a de plus en plus qui arrivent à faire le chèque [d'adhésion] », mais qui ne s'impliquent pas outre mesure et ne font pas l'effort d'aller, comme elle, aux stages.

La vision du Nathalie du syndicalisme est très corporative (au sens de la défense de la profession) et pédagogique et ne revêt, explicitement du moins, aucune dimension politique. Comme chez la plupart de nos enquêtés (*cf. supra* ; Chapitre VI-4), l'HIS, comme espace de débat public, prend aux yeux de Nathalie une coloration de moins en moins générale et de plus en plus locale. En revanche, elle est un espace d'action à la fois national/syndical et local où se préparent à la fois les grèves et manifestations et où se règlent des questions « internes », comme elle l'explique en entretien l'année 2 :

« [On se dit] : "Ah, il va y avoir tant d'élèves de sixième, il y a beaucoup moins d'inscrits que l'an passé, ça va sûrement supprimer une classe, qu'est-ce qu'on peut faire pour sauvegarder les postes ?". Ou aussi l'an dernier, je me rappelle, au mois de mai-juin, l'année se terminait dans des conditions difficiles : manque de surveillants, le collège, il commençait un peu à partir dans tous les sens, c'était la cata. Beaucoup d'incidents. Du coup, voilà, on s'est réunis : heure d'info syndicale. On a pris ça comme ça. C'était un peu… En situation de crise, on va dire. Voilà, qu'est-ce qu'on peut faire pour demander des moyens supplémentaires pour essayer de trouver des solutions pour réussir à mieux recadrer les élèves, parce que voilà, ça partait dans tous les sens ».

Les questions pédagogiques sont centrales dans les préoccupations de Nathalie, qui s'interroge sur l'avenir des élèves qui accumulent, d'une année à l'autre, les échecs scolaires. C'est d'ailleurs au sujet du collège unique que Nathalie exprime, en entretien, sa seule opinion sur le système éducatif en général. Sans tout à fait condamner le collège unique, elle dénonce

les mécanismes d'échec auxquels il expose les élèves les plus fragiles, dont il permet une prolongation absurde de la scolarité générale. On sent chez elle une difficulté à traduire syndicalement ses questionnements individuels et leurs enjeux non seulement sociaux mais également politiques, notamment celui de la démocratisation de l'école. Car si Nathalie ne donne aucune portée sociologique à son propos, en distinguant seulement entre les élèves qui réussissent et ceux qui sont en échec, sans apporter d'explication liée à leur milieu d'origine, elle fait bien référence à des cours d'histoire, dont on imagine bien qu'ils abordent les deux questions sociale et politique de la massification et de la démocratisation scolaire. Entrée dans le syndicalisme avant tout par la profession, Nathalie, sensibilisée aux questions pédagogiques et aux problèmes de l'échec scolaire par sa formation universitaire, ne fait pas encore la synthèse entre ces deux aspects et les enjeux politiques qu'ils recouvrent. Elle est en revanche beaucoup plus à l'aise pour parler des victoires proprement corporatives de son syndicat.

Invitée, dans le questionnaire de l'année de stage, à indiquer la raison pour laquelle elle est syndiquée, Nathalie avait sélectionné « Les syndicats apportent des informations utiles à leurs adhérents ». Les années 2 et 3, la réponse est désormais « Se syndiquer, c'est protéger sa profession ». En entretien, l'année 3, elle précise en riant : « contre les attaques incessantes ». Elle cite le cas de la reconnaissance par décret des trois heures d'AS, qui avaient été réduites à deux heures en 1978 (*cf. supra*). Elle considère qu'il s'agit d'une « victoire historique », à laquelle le mari de sa « deuxième maman » a consacré beaucoup de temps et d'énergie[436]. Elle insiste sur l'importance pour ses collègues des heures d'animation de l'association sportive locale, car celles-ci se distinguent de l'EPS proprement scolaire par un contenu plus sportif et plus approfondi qui implique la participation à des compétitions.

[436] Le SNEP, dans un document intitulé « « Dossier AS – UNSS. Le service public du sport scolaire conforté et pérennisé ! » et daté du 30 mai 2014, présente cet événement comme « le résultat d'une lutte syndicale de longue haleine » menée contre les « forces qui n'ont eu de cesse de contester l'existence d'un service public du sport scolaire du second degré, organisé sous forme associative, au sein et sous la responsabilité de l'Education nationale ». Le document est consultable à l'adresse http://www.snepfsu.net/sportsco/doc/dossier_AS0514.php. Rappelons ici l'importance de la lutte menée par le SNEP, entre 1978 et 1981, contre la politique initiée par le ministre de la Jeunesse, des Sports et des Loisirs, Jean-Pierre Soisson, dans l'affirmation d'une identité syndicale de lutte, mais aussi d'une identité proprement scolaire de l'EPS. Guilhem Véziers, dans son *Histoire syndicale de l'éducation physique et sportive* (2007), insiste sur le « souvenir tenace » que la profession garde de la mobilisation contre le plan Soisson en 1978. Dans l'enquête qu'il a menée auprès d'enseignants d'EPS, 66% d'entre ceux qui se souviennent d'une période intense de luttes citent cette mobilisation.

Le rapport « familial » de Nathalie à la profession et à sa représentation collective s'appuie sur un rapport étroitement familial et incorporé à la politique.

3.2.6 Une politisation par incorporation[437]

> « N C : L'an dernier, vous vous êtes syndiquée comment ? Comment c'est venu ? C'est votre collègue, votre « deuxième maman », qui vous a dit qu'il fallait se syndiquer ?
> N : Je crois que je l'ai fait avant même qu'elle ait le temps de m'en parler.
> N C : Mais comment vous saviez que ça existait ?
> N : Ben, de la fac. On a eu beaucoup de formations. Ça faisait partie de… Ça fait partie de l'histoire de la profession. Donc, nous, dans les cours d'histoire, on a eu tout ce que les syndicats ont fait depuis 1960, enfin depuis que le SNEP existe[438], même les autres syndicats, on a eu une formation là-dessus. Et puis ils [les militants du SNEP] nous sollicitent beaucoup. Au CAPEPS, ils sont là. Ils sont venus nous donner des prospectus, se présenter, nous expliquer, qui ils sont, à quoi ils servent…. A ce moment-là, on apprend un peu à les connaître. Et puis on reçoit des mails, certains, et puis après, voilà, ils proposent des formations, ils proposent plein de choses. En tout cas, les profs d'EPS, n'importe quel prof d'EPS que vous pouvez voir, ils connaissent le SNEP et ils savent tout de suite… Fin, c'est un syndicat qui est très très représenté parmi les profs d'EPS.
> NC : Et est-ce que vos parents ils étaient syndiqués, eux ?
> N : Alors, ma mère a été syndiquée. Je crois qu'elle ne l'est plus et mon père non. Ils sont… on parle beaucoup politique dans ma famille. Moi, j'ai toujours baigné là-dedans entre guillemets.
> N C : Qu'est-ce qu'ils pensent du fait que vous soyez, que vous investissiez comme ça ?
> N : Oh ben, eux, ils trouvent ça très bien. Mon père, c'est le premier à dire… euh… Fin, quand il y a des manifestations etcetera, lui, il est toujours au courant. On en parle à chaque fois. " Toi, est-ce que tu vas y aller ou est-ce que tu fais grève ? Pourquoi ? ". On discute tout le temps de ces question-là. Dès qu'il y a une nouvelle réforme, c'est le premier à m'appeler pour me dire, " T'as entendu, Vincent Peillon, ce qu'il propose ? T'as entendu à la radio ce matin ? T'as vu ça ? T'as vu ci ? ". Du coup, maintenant que je suis prof, il s'intéresse encore plus aux questions de l'école, aux questions de l'éducation et on en parle énormément, l'actualité et tout ce qui se passe ».

On peut imaginer que Nathalie, Léa et Olivier ont rencontré à peu près les mêmes thèmes d'études à l'université et qu'ils ont fait l'objet du même type d'incitations syndicales. Mais c'est seulement chez Nathalie que cette socialisation professionnelle-syndicale, qui commence

[437] Nous désignons, par ce terme d'« incorporation », un rapport de familiarité ordinaire à la politique dans le sens que lui donnent Buton, Lehingue, Mariot et Rozier : « « Parler de rapport *ordinaire*, c'est, selon nous, s'intéresser à ce qui va de soi pour l'acteur social, ce qui est déjà là, est tenu pour acquis. Le rapport ordinaire au politique est alors un rapport hérité (où l'importance de la socialisation familiale est primordiale), incorporé (de la répulsion à la révérence) et objectivé (à travers le vote), le plus souvent non réflexif (on vote sans avoir à se justifier) » (Buton et al. 2016b, 15).
[438] Nathalie fait peut-être confusément référence à la prise en main, à la fin des années 1960, du SNEP par la tendance majoritaire Unité et Action.

dès l'université, aboutit à un enrôlement syndical. C'est que, dans son cas, elle rencontre une sensibilité familiale et militante de gauche conjuguée à une attention aux questions éducatives[439]. Cette socialisation politique familiale est à la fois inscrite à gauche sur l'échiquier politique, contestataire (puisqu'elle valorise la grève et la manifestation) et institutionnelle. Le père de Nathalie a une sensibilité écologiste (il « va souvent à des meetings, des réunions » mais elle ne sait pas s'il est adhérent à EELV), mais ses deux parents votent socialiste depuis le « traumatisme du 21 avril [2002] » avec l'arrivée au second tour de l'élection présidentielle du candidat d'extrême-droite. Nathalie, qui a voté à toutes les élections indiquées dans le questionnaire (« Moi, je rate pas une élection ! », déclare-t-elle en entretien), se dit de gauche tout en se déclarant peu sûre de ses préférences politiques. Son discours oscille entre une tentation radicale (elle a voté pour Jean-Luc Mélenchon au premier tour en 2012 et pour Hollande, par défaut, au second) et un niveau d'information et de précision assez faible (elle ne cite jamais spontanément de faits précis) conjugué à une faible confiance en soi et à une compétence politique assez peu intellectualisée (elle n'utilise jamais, dans son discours politique, des catégories descriptives abstraites) qui s'appuie sur des modes d'information essentiellement oraux (radio, télévision, sans lecture de la presse écrite). Son type de politisation conjugue une forte conviction avec une faible auto-habilitation et une construction des opinions politiques par le recours à des raccourcis informationnels. Il est difficile de dire si ces raccourcis sont le produit d'un niveau effectivement faible d'information sur certains sujets moins proches de son expérience personnelle ou de la situation discursive d'enquête, qui viendrait désarçonner Nathalie en l'obligeant à justifier rationnellement des choix habituellement vécus dans un ordre plus intuitif (Gaxie 2007).

> « N : C'est vrai qu'on en parle beaucoup [en famille], on vote, on s'implique, etcetera. Après, y a pas… Je me sens pas proche du discours de quelqu'un en particulier et peut-être qu'un jour ça viendra, mais là, j'ai pas… Je suis un peu entre deux eaux. Puis voilà… Je trouve que les politiques, ça a aussi leurs limites dans leur discours etcetera… Tout ce qu'on entend aujourd'hui sur… Il y a plein de trucs qui me dégoûtent, donc je… Ça me donne pas envie de…
> N C : Qu'est-ce qui vous dégoûte ?
> N : [Longue hésitation] Fin, on va dire… Moi, je m'intéresse beaucoup, que ce soit en période de présidentielles ou d'élections, etcetera. Je regarde beaucoup les émissions de télé ou les discours qu'ils peuvent faire. Tous les partis, quoi. Je m'intéresse beaucoup à

[439] Pour Annick Percheron, la famille, qu'elle étudie comme une « structure particulière » de socialisation politique, renvoie à « un héritage commun », qui fait que les membres d'une même famille « ne sont pas n'importe quels pairs, n'importe quels jeunes, n'importe quels vieux, mais des hommes et des femmes qui, bon gré, mal gré, partagent une histoire, un présent et quelquefois un projet » (1993, 93).

> ça. Tout ce qu'ils disent, tout ce qu'ils veulent faire, etcetera. Y a des choses que je trouve très intéressantes. Après, dans les mises en œuvre, etcetera, je sais pas… Je sais pas comment expliquer… ».

Olivier, présente un profil familial qui pourrait sembler proche[440] : dans sa famille, on parle de politique, son père est également de sensibilité écologiste et a voté pour Noël Mamère au premier tour en 2002, ses parents, eux aussi très affectés par le second tour de 2002, votent socialiste et utile, mais Olivier situe davantage sa mère au centre gauche. Olivier, par ailleurs, fait part en entretien d'expériences contestataires qui passent par la participation, au lycée et ensuite à l'université, à des manifestations. On pourrait se demander pourquoi, à partir de ce terrain familial très similaire à celui de Nathalie, Olivier ne trouve pas, comme elle, dans la profession, une seconde famille ? Trois éléments distinguent fortement les socialisations des deux professeurs d'EPS : la forte présence, dans la famille de Nathalie, de la dimension éducative, qui occupe une place centrale dans le travail de ses parents, une politisation familiale plus enveloppante et affective et enfin, et surtout, chez Nathalie une « vocation » précoce pour l'enseignement. Chez Nathalie, l'EPS et le SNEP sont une famille par rencontre entre une socialisation politique et éducative familiale et un métier, l'enseignement, vécu de manière totale.

3.3 Bilan : la discipline d'enseignement, matrice de la socialisation professionnelle à l'action collective

Conformément à notre hypothèse, la discipline d'enseignement est bien une triple matrice de socialisation. Elle synthétise des dispositions acquises qui recouvrent tout à la fois les trajectoires socio-scolaires, les représentations du métier et la socialisation politique des individus, mais aussi des conditions différentes de travail qui sont aussi des situations différentes de participation à l'action collective professionnelle.

Les deux cas de Nathalie et d'Aurélien nous ont permis de montrer comment des entrées très différentes dans le métier, l'une par réorientation en cours de parcours, l'autre par le sentiment d'une vocation éducative associée à une passion pour le sport, s'accompagnent de

[440] Les conditions de déroulement des deux entretiens de Lea n'ont pas permis de l'interroger sur les éléments de sa socialisation familiale et politique, pour lesquels l'essentiel de notre information vient de ses réponses aux questionnaires. Nous ne sommes donc pas en mesure de compléter, sur ce point, la comparaison entamée avec les cas de Nathalie et d'Olivier.

deux entrées opposées dans l'action collective professionnelle. Ils montrent aussi à quel point les situations professionnelles jouent un rôle central dans les processus de socialisation à l'action collective. Le fait d'être TZR sans affectation annuelle, commun à nos deux enquêtés, par son caractère de situation limite, fait ressortir très nettement l'importance de la stabilité dans l'établissement dans la participation des individus à des dynamiques collectives localisées. Le hasard par lequel Nathalie (que la situation de sa discipline au moment de son entrée dans le métier condamnait normalement à passer d'un établissement à l'autre) voit son sort lié à celui d'un établissement de rattachement syndicalement mobilisé et porté par une section locale du SNEP, révèle par la négative tout ce qui, dans la participation des individus, relève des situations de mobilisation. Néanmoins, la situation n'explique rien à elle seule et doit être comprise comme l'espace d'une rencontre.

Dans le cas d'Aurélien, son attitude de retrait complet par rapport à l'action collective conjugue une situation d'isolement, des dispositions politiques et des dispositions sociales qui l'éloignent tout à la fois de son groupe professionnel et de ses modes de mobilisation collective. Chez Nathalie au contraire, ce qui se produit dans le hasard d'une affectation est une véritable rencontre entre des dispositions sociales et politiques et un groupe professionnel (vécu néanmoins, dans le cas des professeurs d'EPS, avant tout comme un groupe disciplinaire) qui devient comme une seconde famille.

Reste un dernier élément que nous n'avions pas explicité jusqu'à présent. Nos enquêtés sont, pour l'un, un homme et pour l'autre, une femme. Leurs différences d'entrée dans l'action collective professionnelle sont assez caractéristiques des différences de comportement de nos enquêtés en fonction du sexe. Le sexe apparaissait dans l'ACM comme une variable explicative de l'intensité et de la fréquence de participation à l'action collective (axe 1). De ce point de vue les comportements opposés d'Aurélien et de Nathalie sont assez représentatifs de ce qui semble bien relever de rapports genrés, au sein de notre population d'enquête, à l'action collective. On retrouve chez Aurélien la même posture d'auto-habilitation et de mise en avant de l'individu, comme instance de jugement et de décision politique, que chez François (*cf. supra*, Chapitre VII-3). Chez Nathalie, on retrouve une tendance, que nous avons observée chez les enseignantes de notre enquête, à faire confiance, sinon au groupe professionnel, du moins au collectif, pour résoudre les problèmes (*cf. supra*, Chapitre VI-3). Cette confiance placée dans le collectif

renvoie également au rapport plus étroit des enseignantes au métier (cf. supra, Chapitre II-2) et à une mission d'éducation.

Conclusion générale

Ce travail est parti d'un double constat. Le premier est celui d'une importante mobilisation collective des enseignants, assise sur une politisation élevée des individus et une importante tradition syndicale professionnelle, et le second celui d'une recomposition des propriétés du groupe professionnel qui vient remettre en question ses traditions de mobilisation. Ces évolutions interviennent dans le contexte d'une importante transformation de l'institution scolaire depuis les années 1980, qui se marque par une entreprise de professionnalisation du métier d'enseignant, et par une réorientation majeure, impulsée par des politiques supranationales qui soumettent, depuis les années 2000, l'école à des impératifs gestionnaires d'évaluation de son efficacité économique. Elles s'accompagnent, dans le domaine de la recherche, d'une réorientation de l'étude des mobilisations enseignantes, désormais moins centrées sur les organisations et plus soucieuses de la réception par les enseignants, en situation, des mesures publiques qui les concernent. Ces renouvellements interviennent alors que la sociologie de l'action collective, depuis les années 1990, en s'appuyant sur l'observation ethnographique, tend à décloisonner l'étude des mobilisations et celle de l'engagement et s'intéresse aux processus objectifs et subjectifs dans lesquels se construisent les comportements individuels dans toute la palette de leurs diversités et de leurs intensités.

Prenant acte de ces renouvellements et de ces transformations, notre projet a été de saisir la rencontre entre les nouveaux enseignants, fraichement recrutés et accomplissant leurs trois premières années de carrière dans l'enseignement secondaire, et l'action collective professionnelle dans sa diversité. Il s'agissait ainsi à la fois de prendre en compte un contexte professionnel de mobilisation et les processus d'entrée en mobilisation des individus. La socialisation des individus, dans sa double composante professionnelle et politique, a occupé une place centrale dans notre réflexion. Pour analyser les processus qui mettaient en jeu à la fois des dispositions acquises et des apprentissages nouveaux, nous nous sommes appuyée sur deux apports théoriques complémentaires. La sociologie interactionniste des professions nous a permis d'analyser les apprentissages individuels en termes d'acquisition d'une culture professionnelle de groupe. La sociologie de la pratique nous a permis de compléter cette approche par une prise en compte des structures socio-professionnelles dans lesquelles s'accomplit la socialisation des individus et de l'univers concret des pratiques observables en situation qui en créent les conditions de possibilité. Pour mener à bien ce travail, il était

nécessaire de restituer à la fois les caractéristiques sociales des individus impliqués dans le processus d'acculturation professionnelle et les caractéristiques des situations professionnelles et de décrire, à différentes échelles, les contextes de leur rencontre. L'hypothèse que la socialisation à l'action collective professionnelle des individus forme, chez les enseignants du second degré, une modalité centrale de la socialisation professionnelle a porté l'ensemble de notre démarche de recherche. Cette dimension de la socialisation professionnelle n'avait, à notre connaissance, jamais fait l'objet d'un travail de recherche spécifique.

Notre travail, pour répondre à l'hypothèse ainsi formulée, s'est d'abord attaché à produire une sociographie de nos 112 enquêtés et à décrire leur rapport à leur métier. Nous avons constaté une féminisation en progression, des origines socio-professionnelles supérieures à la moyenne du groupe, sans doute attribuables à l'élévation au Master II du seuil de recrutement et une inversion des origines sociales en fonction du sexe. Le rapport au métier de nos enquêtés reste cependant, dans ses grandes lignes, celui des « nouveaux enseignants » du second degré. Notre travail s'est ensuite attaché à décrire les conditions concrètes d'entrée dans la carrière de nos nouveaux enseignants, marquées par une importante instabilité professionnelle et personnelle, renforcée, l'année de stage de nos enquêtés, par une importante déstabilisation des conditions d'entrée dans la carrière en rapport avec l'éphémère réforme mise en place par Luc Chatel en 2010. Nous avons décrit l'isolement professionnel des titulaires de zone de remplacement, le faible sentiment de légitimité des débutants et la « difficulté » spécifique de l'enseignement dans l'éducation prioritaire, qui sont le lot des enseignants nouvellement entrés dans la carrière. Nous avons cependant aussi montré l'installation progressive de nos enquêtés, à la fois au niveau personnel, avec l'acquisition croissante de l'indépendance financière et résidentielle et l'entrée dans la vie de couple, et au niveau professionnel, avec la stabilisation progressive dans un établissement et l'acquisition de routines de travail accompagnée du sentiment de leur propre légitimité.

Une fois décrites les propriétés sociales de nos individus et leur rapport au métier, notre travail s'est attaché à l'analyse des modalités de leur appropriation pratique d'une culture professionnelle de la mobilisation collective. Pour cela, il a d'abord fallu restituer le contexte général de conflictualité professionnelle qui servait d'arrière-plan à leur entrée dans le métier. En dehors d'une mobilisation des stagiaires l'année 1, peu importante et surtout localisée dans l'académie de Créteil, contre la réforme de la formation, les trois premières années de carrière

de nos enseignants sont marquées par une assez faible conflictualité professionnelle. Malgré tout, nos répondants sont fortement exposés aux sollicitations syndicales, non seulement, en tant que nouveaux enseignants, comme cibles possibles de l'important travail syndical d'assistance aux individus et de gestion de carrière, mais aussi en rapport avec une vigilance corporative constante face aux politiques publiques d'éducation. Il a fallu ensuite décrire les propriétés politiques de nos enquêtés. Ces derniers possèdent un niveau exceptionnel de politisation, qui renvoie à la fois à la sphère politique institutionnelle et à la pré-socialisation à l'action collective revendicative-contestataire. Cette politisation, lorsqu'on la regarde de plus près, montre néanmoins d'importants éléments de diversité. Bien que majoritairement de gauche, nos enquêtés reproduisent dans ses grandes lignes la diversification vers la droite des préférences du groupe et entretiennent des rapports différenciés à l'action collective. Bien qu'ils possèdent globalement un niveau de compétence politique élevée, leurs profils d'intérêt pour la politique témoignent de niveaux différents de maîtrise de l'information et d'auto-habilitation, qui influencent leurs rapports ordinaires aux questions politiques spécifiques à leur espace professionnel. Les profils différenciés de participation de nos enquêtés aux différentes modalités de l'action collective professionnelle sont étroitement liés à ces rapports différents à la politique et à l'action collective. Mais ils dépendent aussi étroitement des situations professionnelles. Celles-ci sont à la fois instables et différenciées, mais le fait que nos enseignants connaissent, pour la plus grande partie d'entre eux, plusieurs établissements pendant la durée de l'enquête, multiplie leurs chances de rencontrer des situations de mobilisation. Notre enquête a en effet montré l'efficacité de l'établissement comme espace local d'enrôlement des individus de manière différenciée en fonction de leurs dispositions politiques, dans trois répertoires différents de l'action collective : le répertoire syndical, le répertoire général en milieu professionnel et le répertoire institutionnel.

Ainsi ont été posés, au fil des trois premières parties de ce travail, les différents éléments à conjuguer pour répondre à notre hypothèse de départ. Nos enquêtés sont des « nouveaux enseignants » qui forment un groupe fortement féminisé et d'origine sociale relativement élevée. Ils présentent un niveau élevé de politisation, déclarent majoritairement des préférences politiques de gauche et sont ouverts à l'action collective. Confrontés à des conditions de travail instables et difficiles, constamment exposés aux sollicitations syndicales et placés dans des espaces professionnels capables de les enrôler dans différentes formes de mobilisation, ils participent tous, à un moment ou un autre, d'une manière ou d'une autre, à l'action collective

professionnelle. Mais qui participe à quoi, quand et comment ? C'est à cette question que la quatrième partie de notre travail s'est attachée à répondre en combinant les méthodes de la statistique descriptive et l'analyse de notre important matériau qualitatif. Elle a montré que moins de la moitié des individus, présentant une pré-socialisation politique peu favorable à l'action collective et un rapport peu étroit au métier, participaient timidement aux mobilisations professionnelles mais qu'ils y entraient malgré tout par son volet institutionnel, le moins politique des trois. Les individus restants, représentant environ six enquêtés sur 10, participaient plus constamment et plus intensément. Les uns, entretenant un rapport plutôt traditionnel à l'enseignement secondaire, placés dans des situations professionnelles instables, se limitaient à l'adhésion syndicale et au recours à l'assistance des syndicats. Les autres, présentant un profil de politisation contestataire et un rapport plutôt missionnaire à l'école et stabilisés dans l'éducation prioritaire, sont les participants les plus complets et les plus constants à l'action collective. La discipline d'enseignement, véritable matrice de socialisation, apparaît à la fois comme un espace de croisement des trajectoires socio-scolaires, du rapport au métier et des conditions concrètes de travail qui détermine à la fois les formes de la politisation antérieure des individus et les conditions de leur rencontre avec les mobilisations professionnelles.

Partir, comme nous l'avons fait, de l'hypothèse d'une centralité de la socialisation à l'action collective dans la socialisation professionnelle des enseignants du second degré nécessitait de prendre en compte la diversité de cette action collective et son imbrication forte dans l'espace professionnel. Ce sont en effet à la fois la diversité de l'action collective dans ses modalités et la porosité de ses différentes modalités qui permettent aux individus de se l'approprier, y compris quand leurs dispositions politiques tendent à les éloigner des formes les plus politisées ou les plus syndicales de mobilisation. Ce que notre travail a montré, c'est que, devenir enseignant, c'est aussi apprendre à se mobiliser, avec d'autres enseignants, de manières différentes, voire opposées, pour défendre son métier, c'est-à-dire à la fois ses conditions de travail et une certaine conception des finalités de l'école. Cette mobilisation, quels que soient les dispositions importées des individus et leur rapport à leur métier, s'apprend localement, au contact des autres enseignants, dans l'espace de l'établissement et fait partie intégrante de l'appropriation des routines et des sociabilités professionnelles. Les syndicats enseignants, en participant à l'animation de la vie collective locale, contribuent à cette socialisation des nouveaux venus à l'action collective, en les mettant en contact avec la possibilité d'une mobilisation non seulement locale, mais aussi à l'échelle du groupe professionnel tout entier,

et avec la possibilité de penser politiquement leur action comme une réponse aux politiques publiques d'éducation. Pendant les premières années de carrière, pour la plupart des enseignants, mais plus particulièrement pour les individus les plus isolés, les syndicats apparaissent aussi comme une ressource indispensable contre la difficulté professionnelle et dans les relations avec l'administration. Les individus, en fonction de leurs dispositions politiques, s'approprient l'offre syndicale de manières différenciées qui vont de l'utilité à la recherche de l'organisation qui traduit le mieux leurs options politiques individuelles.

Le rapport plus étroit des enseignantes, qui se déclarent aussi plus fréquemment de gauche que leurs homologues masculins, à l'action collective, assis sur un rapport plus étroit au métier, est un des éléments saillants de notre enquête. Il accompagne une recomposition des origines sociales des deux sexes, les enseignantes apparaissant, dans notre enquête, moins proches, par leurs origines et par leurs conjoints, du haut de l'échelle socio-professionnelle. L'ensemble de ces traits vient inverser le portrait classique de la féminisation de l'enseignement secondaire, synonyme d'embourgeoisement du groupe, de diversification vers la droite de ses préférences électorales et d'un rapport plus distancié au groupe professionnel organisé. Ces recompositions rendent d'autant plus cruciale la question de la participation des femmes à l'action collective professionnelle. Longtemps considérées comme un facteur de dilution des capacités de mobilisation du groupe, les enseignantes pourraient au contraire devenir un acteur central de leur rénovation.

Le groupe professionnel, organisé et mobilisé, a accueilli les répondants de notre enquête en leur offrant, au niveau local des établissements et plus global de l'ensemble de l'enseignement secondaire, des modes d'action collective pour affronter à la fois leurs conditions difficiles de travail et les transformations en cours de leur métier. Notre travail a contribué à montrer que les recompositions, depuis les années 1980, des formes de mobilisation du groupe professionnel, qui ont accompagné les transformations des propriétés sociales, générationnelles et institutionnelles des individus qui le composent, ont participé au maintien de sa capacité d'enrôlement des nouveaux venus dans l'action collective. Il a également montré à quel point l'espace local de l'établissement constitue un enjeu dans le maintien de la capacité du groupe à acculturer les individus, y compris ceux parmi eux dont les dispositions politiques sont les plus éloignées des siennes, à l'action collective professionnelle. Ce que ce travail ne pouvait pas montrer en revanche, en raison de ses limites temporelles et de sa méthode

d'enquête, c'est la manière dont l'arrivée dans le groupe de « sang neuf » pouvait, en retour, influencer et renouveler les formes de mobilisation. Certains et certaines de nos répondants commencent à militer dans les organisations syndicales (nous n'avons de cela qu'une seule occurrence dans notre corpus d'entretiens) et d'autres participent déjà à l'animation de la vie collective locale. Les organisations syndicales sont par ailleurs soucieuses, dans leurs stratégies de mobilisation du groupe, de prendre en compte les spécificités du rapport à l'action collective des nouveaux venus dans le métier. L'ensemble de ces éléments peuvent constituer des moteurs importants de transformation des formes de l'action collective professionnelle, dont les effets pourraient aujourd'hui, presque 10 années après l'entrée dans le métier de nos enquêtés, commencer à se faire sentir et mériteraient sans doute de faire l'objet d'une recherche à part entière.

Bibliographie

1. Sources

1.1 Articles de presse

20 Minutes, et Reuters. 2011. « La grève des enseignants peu suivie selon le ministère ». *20 Minutes*, 15 décembre 2011. https://www.20minutes.fr/societe/843518-20111215-greve-enseignants-peu-suivie-selon-ministere.

Battaglia, Matteia. 2011a. « Pourquoi les enseignants se mobilisent ». *Le Monde*, 27 septembre 2011. https://www.lemonde.fr/education/article/2011/09/27/pourquoi-les-enseignants-se-mobilisent_1578142_1473685.html.

———. 2011b. « Elections professionnelles dans l'éducation nationale : une chute historique de la participation ». *Le Monde.fr*, 21 octobre 2011. https://www.lemonde.fr/societe/article/2011/10/21/elections-professionnelles-dans-l-education-nationale-une-chute-historique-de-la-participation_1591994_3224.html.

———. 2013. « La réforme des rythmes scolaires bute sur Paris ». *Le Monde*, 22 janvier 2013. https://www.lemonde.fr/education/article/2013/01/22/la-reforme-des-rythmes-scolaires-bute-sur-paris_1820541_1473685.html.

Battaglia, Matteia, et Aurélie Collas. 2012. « Le Conseil d'Etat retoque la réforme de la mastérisation », 5 juin 2012. https://www.lemonde.fr/societe/article/2012/06/05/le-conseil-d-etat-retoque-la-reforme-de-la-masterisation_1713013_3224.html.

Baumard, Maryline. 2012a. « Dans l'éducation, le difficile recrutement des "60 000 postes" ». *Le Monde*, 22 juin 2012. https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/06/22/dans-l-education-le-difficile-recrutement-des-60-000-postes_1723232_1473688.html.

———. 2012b. « La répartition des créations de postes de la rentrée 2013 ». *Le Monde*, 19 décembre 2012. https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2012/12/19/la-repartition-des-creations-de-postes-de-la-rentree-2013_1808226_1473688.html.

Bissuel, Bertrand. 2014. « Les fonctionnaires se mobilisent pour leur salaire ». *Le Monde*, 14 mai 2014. https://www.lemonde.fr/societe/article/2014/05/14/les-fonctionnaires-se-mobilisent-pour-leur-salaire_4416781_3224.html.

Brunet, Marion. 2010. « Des cours privés pour aider... les professeurs débutants ». *Le Figaro*, 3 septembre 2010. http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/09/03/01016-20100903ARTFIG00583-des-cours-prives-pour-aider-les-professeurs-debutants.php.

Collas, Aurélie. 2015. « Un calendrier scolaire inspiré par le lobby du ski ». *Le Monde*, 2 avril 2015. https://www.lemonde.fr/education/article/2015/04/02/un-calendrier-scolaire-inspire-par-le-lobby-du-ski_4608519_1473685.html.

Fumet, Jeanne-Claire. 2010. « Stagiaire impossible : la voix d'un mécontentement profond ». *Le Café pédagogique*, 17 novembre 2010. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2010/11/Stagiaireimpossible.aspx.

Glasman, Dominique. 2014. « Éléments pour une analyse critique du programme Internats d'Excellence ». *Le Café pédagogique*, 20 février 2014. http://www.cafepedagogique.net/lesdossiers/Pages/2014/2014AnalyseInternatsExcellence.aspx.

Jarraud, François. 2008. « “Instruction civique et morale” : le grand retour de la réaction ? » *La Café pédagogique*, 15 mars 2008. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lenseignant/schumaines/educationcivique/Pages/2008/91_Instructioncivique_et_morale.aspx.

———. 2012. « Heures supplémentaires refiscalisées : Les enseignants en première ligne budgétaire ». *La Café pédagogique*, 23 juillet 2012. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2012/07/23072012Article634786318073735272.aspx.

———. 2013a. « Peillon révolutionne le recrutement des enseignants ». *Le Café pédagogique*, 23 janvier 2013. http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/lesysteme/Pages/2013/139_4.aspx#a3.

———. 2013b. « La morale laïque attendra 2015 pour entrer en classe ». *Le Café pédagogique*, 23 avril 2013. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/04/23042013Article635022982322906360.aspx.

———. 2013c. « Rythmes et rattrapage : Quelle ampleur pour les grèves des 13 et 14 novembre ? » *Le Café pédagogique*, 7 novembre 2013. http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2013/11/07112013Article635193990087375123.aspx.

Le Monde. 2010. « Enseignants stagiaires : “dire que je viens d’en prendre pour 40 ans !” », *Le Monde*, 8 octobre 2010. https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/10/08/enseignants-stagiaires-dire-que-je-viens-d-en-prendre-pour-quarante-ans_1422100_3224.html.

Le Monde, et AFP. 2011. « Les enseignants mobilisés contre le projet de réforme de l’évaluation », *Le Monde*, 15 décembre 2011. https://www.lemonde.fr/societe/article/2011/12/15/les-enseignants-mobilise-contre-le-projet-de-reforme-de-l-evaluation_1618650_3224.html.

———. 2013a. « Première grève des fonctionnaires du quinquennat de Hollande », *Le Monde*, 31 janvier 2013. https://www.lemonde.fr/politique/article/2013/01/31/premiere-greve-des-fonctionnaires-pour-le-gouvernement_1825084_823448.html.

———. 2013b. « Rythmes scolaires : 23 % d’instituteurs en grève ». *Le Monde*, 14 novembre 2013. https://www.lemonde.fr/ecole-primaire-et-secondaire/article/2013/11/14/greve-nationale-contre-la-reforme-des-rythmes-scolaires_3513371_1473688.html.

———. 2013c. « La nouvelle grève des classes « prépas » très suivie », *Le Monde*, 8 décembre 2013. https://www.lemonde.fr/education/article/2013/12/08/nouvelle-greve-des-classes-prepa-lundi_3527493_1473685.html.

———. 2014. « Un logiciel défectueux à l’origine du report de la rentrée, assure Hamon ». *Le Monde*, 16 mai 2014. https://www.lemonde.fr/education/article/2014/05/16/la-rentree-scolaire-des-eleves-est-decalee-au-2-septembre_4419750_1473685.html.

Le Point, et AFP. 2013. « Vacances scolaires : Peillon s’en occupera dès 2015 ». *Le Point*, 18 septembre 2013. https://www.lepoint.fr/politique/vacances-scolaires-peillon-s-en-occupera-des-2015-18-09-2013-1732790_20.php.

L’Express. 2013. « Vacances scolaires: Peillon préconise six semaines l’été ». *L’Express*, 24 février 2013. https://www.lexpress.fr/education/vacances-scolaires-peillon-preconise-six-semaines-l-ete_1224155.html.

Libération, et AFP. 2013. « Journée de contestation contre la réforme des retraites ». *Libération*, 10 septembre 2013. https://www.liberation.fr/futurs/2013/09/10/reforme-des-retraites-les-transports-peu-perturbes_930679.

———. 2014. « Journée de mobilisation contre le pacte de responsabilité ». *Libération*, 18 mars 2014. https://www.liberation.fr/futurs/2014/03/18/journee-de-grogne-contre-le-pacte-de-responsabilite_987909.
———. 2019. « Suppression du décret sur l'évaluation des enseignants ». *Libération*, 29 août 2019. https://www.liberation.fr/societe/2012/08/29/le-decret-sur-l-evaluation-des-enseignants-supprime_842537.
Morice, Louis. 2013. « 4 choses à savoir sur le jour de carence des fonctionnaires ». *L'Obs*, 21 février 2013. https://www.nouvelobs.com/economie/20130221.OBS9685/4-choses-a-savoir-sur-le-jour-de-carence-des-fonctionnaires.html.
S., David. 2010. « Tableau de bord d'un prof (déjà) à bout ». *Libération*, 15 décembre 2010. https://next.liberation.fr/vous/2010/12/15/tableau-de-bord-d-un-prof-deja-a-bout_700765.
Soulé, Véronique. 2011a. « Les profs débutants, ces bienheureux ». *Libération*, 12 septembre 2011. https://www.liberation.fr/societe/2011/09/12/les-profs-debutants-ces-bienheureux_760550.
———. 2011b. « Hausse du salaire des enseignants : Luc Chatel embellit le tableau ». *Libération*, 9 décembre 2011. https://www.liberation.fr/societe/2011/12/09/hausse-du-salaire-des-enseignants-luc-chatel-embellit-le-tableau_780606.
Woitier, Chloé. 2010. « La drôle de rentrée des professeurs stagiaires ». *Le Monde*, 2 septembre 2010. https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/09/02/la-drole-de-rentree-des-professeurs-stagiaires_1405451_3224.html.

1.2 Billets de blog

Alternative libertaire. 2011. « Education : Stagiaires impossibles ». 7 mars 2011. *Union communiste libertaire* (blog). http://www.alternativelibertaire.org/?Education-Stagiaires-impossibles.
Doladille, Elsa. 2013. « Rattrapage de la pré-rentrée : les enseignants appelés à la grève le 13 novembre 2013 ». *VousNousIls* (blog). 31 octobre 2013. https://www.vousnousils.fr/2013/10/31/rattrapage-de-la-pre-rentree-les-enseignants-appeles-a-la-greve-le-13-novembre-2013-550946.
FCPE Montigny-le-Bretonneux. 2010. « Stagiaire impossible: démotiver pour mieux décourager les vocations? ». *FCPE Montigny-le-Bretonneux* (blog). 29 novembre 2010. http://fcpe-montigny.over-blog.com/article-stagiaire-impossible-demotiver-pour-mieux-decourager-les-vocations-61981604.html.
FNEC-FP-FO. 2013. « Rattrapage de la pré-rentrée : Les personnels n'en veulent pas - Communiqué FNEC FP FO du 6 novembre 2013 - snFOlc - Syndicat National FORCE OUVRIERE des Lycées et Collèges ». *FO-SNFOLC* (blog). 6 novembre 2013. http://www.fo-snfolc.fr/Rattrapage-de-la-pre-rentree-Les.
SLU Orléans. 2010. « SLU (15/12/10) : Collectif Stagiaire impossible : CR de la réunion du 11/12/10 sur la situation des stagiaires ». *Blog SLU Orléans* (blog). 15 décembre 2010. http://slu.orleans.over-blog.com/article-slu-15-12-10-collectif-stagiaire-impossible-cr-de-la-reunion-du-11-12-10-sur-la-situation-des-stagiaires-63057081.html.
———. 2013. « Demi-journées de rattrapage des 13 novembre et du 11 juin : questions / réponses (Aix-Marseille) - SNES ». *SNES-FSU* (blog). 21 novembre 2013. https://www.snes.edu/Demi-journees-de-rattrapage-des-13-novembre-et-du-11-juin-questions-reponses.

SNES-FSU Clermont. 2012. « Stagiaires : avec le SNES-FSU faire un recours en tribunal administratif ». *SNES-FSU Clermont* (blog). 18 janvier 2012. https://clermont.snes.edu/Stagiaires-avec-le-SNES-FSU-faire.html.
SNES-FSU Créteil. 2011. « Vous serez enseignant ou cpe stagiaire à la rentrée 2011 ». *SNES Créteil* (blog). 13 mai 2011. https://creteil.snes.edu/vous-serez-enseignant-ou-cpe.html.
Sud-éducation. 2013. « Préavis de grève pour le mercredi 13 novembre 2013 - SUD éducation ». *Sud-éducation* (blog). 25 octobre 2013. https://www.sudeducation.org/Preavis-de-greve-pour-le-mercredi.html.
———. 2014. « Calendrier scolaire et "rattrapage" - SUD éducation ». *Sud-éducation* (blog). 8 janvier 2014. https://www.sudeducation.org/Calendrier-scolaire-et-rattrapage.html.
Sud-éducation Créteil. 2011. « Pour les professeurs stagiaires du second degré, c'est ici ». *Sud-éducation Créteil* (blog). 9 juillet 2011. https://www.sudeduccreteil.org/Pour-les-professeurs-stagiaires-du.html.

1.3 Lois et règlements

BOEN. 2008. *Arrêté du 11 juillet 2008. Organisation de l'enseignement de l'histoire des arts à l'école primaire, au collège et au lycée*. Vol. 32 du 28 août 2008. https://www.education.gouv.fr/cid22078/mene0817383a.html.
———. 2010a. *Circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires*. Vol. 13 du 1er avril 2010.
———. 2010b. *Circulaire n° 2010-099 du 8-7-2010. Internats d'excellence et développement des internats scolaires*. Vol. 29 du 22 juillet 2010. https://www.education.gouv.fr/cid52632/mene1017641c.html.
———. 2011a. *Circulaire n° 2011-073 du 31 mars 2011, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires*. Vol. 20 du 19 mai 2011.
———. 2011b. *Épreuves de langues vivantes applicables aux baccalauréats général et technologique applicable à compter de la session 2013*. Vol. 43 du 24 novembre 2011. https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=58313.
———. 2012a. *Circulaire n° 2012-104 du 3 juillet 2012, Enseignants stagiaires des premier et second degrés et personnels d'éducation stagiaires*. Vol. 27 du 5 juillet 2012.
———. 2012b. *Circulaire n° 2012-136 du 29-8-2012. Assistants chargés de prévention et de sécurité*. Vol. 32 du 6 septembre 2012.
BOESRI. 2009. *Circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009, Diplôme national de master*. Vol. 1 du 7 janvier 2010.
JORF. 2010a. *Arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'éducation*. Vol. 0164 du 18 juillet 2010.
———. 2010b. *LOI n° 2010-751 du 5 juillet 2010 relative à la rénovation du dialogue social et comportant diverses dispositions relatives à la fonction publique. 2010-751*. Vol. 0154 du 6 juillet 2010.
———. 2012a. *Arrêté du 5 juillet 2012. Calendrier scolaire des années 2010-2011, 2011-2012, 2012-2013 : modification*. Vol. 0158 du 8 juillet 2012.
———. 2012b. *Arrêté du 28 novembre 2012 fixant le calendrier scolaire de l'année 2013-2014*. Vol. 0280 du 1er décembre 2012.

———. 2013a. *Décret n° 2013-50 du 15 janvier 2013 relatif à l'emploi d'avenir professeur*. *JORF*. Vol. 17 janvier 2013.
———. 2013b. *Décret n° 2013-77 du 24 janvier 2013 relatif à l'organisation du temps scolaire dans les écoles maternelles et élémentaires*. Vol. 26 janvier 2013.
———. 2013c. *LOI n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République*. *JORF*. Vol. 0157 du 9 juillet 2013.

1.4 Rapports et analyses d'experts

CNESCO, et Pierre Périer. 2016. « Attractivité du métier d'enseignant. Etat des lieux et perspectives. » Paris.
Cour des comptes. 2012. « Rapport public annuel 2012 ». Paris.
Gonthier-Maurin, Brigitte. 2012. « Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier enseignant ». 601. Paris.
Grosperrin, Jacques. 2011. « Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants ». 4033. Paris.
MEN-IGEN-IGENR. 2006. « L'EPLE et ses missions ». 2006-100.
MEN-DGRH. 2010. « Etude relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés. Novembre 2010. » Etude. Paris.
MEN-IGEN, et MEN-MESRI-IGENR. 2011a. « Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants Note n° 3-Juillet 2011 ». 2011-093. Paris.
———. 2011b. « Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants. Note 2. Avril 2011 ». 45.

1.5 Statistiques et publications officielles

MEN. 2008. « Résultats des élections professionnelles du 2 décembre 2008 pour la désignation des représentants des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation aux commissions administratives paritaires nationales des premier et second degrés ». *Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse* (blog). 6 décembre 2008. https://www.education.gouv.fr/cid23149/resultats-des-elections-professionnelles-personnels-enseignants-d-education-et-d-orientation.html.
———. 2011. « Résultats des scrutins nationaux et déconcentrés des élections professionnelles 2011 ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 2011. https://www.education.gouv.fr/pid26062/hjkjhk.html?election_n=Nationaux&election_d=#result.
———. 2013a. « Les 25 mesures clés du projet de loi pour la refondation de l'École ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 23 janvier 2013. https://www.education.gouv.fr/cid66892/les-mesures-cles-projet-loi-pour-refondation-ecole.html.
———. 2013b. « ESPE : Les Écoles supérieures du professorat et de l'éducation ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. 1 juillet 2013.

https://www.education.gouv.fr/cid72796/espe-les-ecoles-superieures-du-professorat-et-de-l-education.html.
———. s. d. « Les structures de concertation ». Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse. Consulté le 5 décembre 2019. https://www.education.gouv.fr/cid225/les-structures-de-concertation.html.
MEN, et CANOPE. s. d. « Repères historiques - Éducation prioritaire ». Education prioritaire. Consulté le 17 octobre 2019. https://www.reseau-canope.fr/education-prioritaire/comprendre/reperes-historiques.html.
MEN-DEP. 2005. « Portrait des enseignants de collèges et lycées. Interrogation de 1000 enseignants du second degré en mai-juin 2004 ». *Les dossiers*, nº 163.
MEN-DEPP. 2009. « Enseigner en collège et en lycée en 2008. Interrogation réalisée en septembre-octobre 2008 auprès de 1200 enseignants du second degré dans les collèges et lycées publics ». *Les dossiers*, nº 194.
———. 2010. « Etre professeur d'éducation physique et sportive en 2009. Interrogation réalisée en mai-juin 2009 auprès de 900 professeurs d'éducation physique et sportive dans les collèges et lycées publics ». *Les dossiers*.
———. 2011. « Géographie de l'École 2011 », 148.
———. 2012a. « Les enseignants remplaçants du second degré public ». *Note d'information* 26 (12).
———. 2012b. *Repères et références statistiques: sur les enseignements, la formation et la recherche*.
———. 2013a. « La mobilité géographique des enseignants du second degré public ». *Note d'information*, nº 18.
———. 2013b. « L'attractivité des académies pour les enseignants du second degré public en 2012 ». *Note d'information* 13 (21).
———. 2013c. *Repères et références statistiques: sur les enseignements, la formation et la recherche*.
———. 2013d. « Temps de travail des enseignants du second degré public : pour une heure de cours, une heure de travail en dehors ». *Note d'information*, nº 13.13 (juillet).
———. 2014a. « L'attractivité des concours de recrutement des enseignants du second degré public : une étude rétrospective ». *Note d'information*, nº 24.
———. 2014b. *Repères et références statistiques: sur les enseignements, la formation et la recherche*.
———. 2014c. « TALIS-2013-Enseignant en France: un métier solitaire? » *Note d'information*, n° 23.
———. 2015. « Les enseignants non titulaires du second degré public : 7,5 % de l'ensemble des effectifs en 2013 ». *Note d'information*, nº 17.
MEN-MESR-DEPP. 2012. « Bilan social 2011-2012 ».
———. 2013. « Bilan social 2012-2013 ».
———. 2014. « Bilan social 2013-2014 ».
Ministère du travail, et DARES. 2016. « La syndicalisation en France. Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique ». *DARES Analyses*, nº 25.
Service public.fr. s. d. « Collège et lycée : conseil d'administration ». Consulté le 4 décembre 2019. https://www.service-public.fr/particuliers/vosdroits/F1393.

1.6 Divers

Belleville, A. s. d. « Fiche didactique : La perspective actionnelle ». Consulté le 17 mai 2019. http://cache.media.education.gouv.fr/file/Didactique/13/7/Demarche_actionnelle_A.BELLEVILLE_final_795137.pdf.

Ipsos Loyalty. 2011. « Enquête Enseignants-Stagiaires ».

SNES-FSU. 2010. « Enquête Stagiaires 2010 - Bilan au 1er décembre 2010 - ». https://www.snes.edu/IMG/pdf/ENQUETE_STAGIAIRES_decembre_2010.pdf.

2. Méthodologie

Beaud, Stéphane. 1996. « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'"entretien ethnographique" ». *Politix* 9 (35): 226-57. https://doi.org/10.3406/polix.1996.1966.

Cayouette-Remblière, Joanie, Bertrand Geay, et Patrick Lehingue, éd. 2018. *Comprendre le social dans la durée: les études longitudinales en sciences sociales*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Geay, Bertrand. 2011. « Objectivation et auto-analyse. Une sociologie de la pratique militante ». In *Bourdieu, théoricien de la pratique*, 155-77. Raisons pratiques 21. Paris: Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales.

Le Roux, Brigitte, et Frédéric Lebaron. 2015. *La méthodologie de Pierre Bourdieu en action: espace culturel, espace social et analyse des données*. Paris: Dunod.

Mercklé, Pierre, et Sylvie Octobre. 2018. « Quand le longitudinal révèle des incohérences Une discussion à partir des résultats de l'enquête sur les univers culturels des adolescents (2002-2008) ». In *Comprendre le social dans la durée: les études longitudinales en sciences sociales*, édité par Joanie Cayouette-Remblière, Bertrand Geay, et Patrick Lehingue, 113-24. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

Soulé, Bastien. 2007. « Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales ». *Recherches qualitatives* 27 (1): 127-40.

Thierry, Xavier, Thomas Pilorin, et Jean-Louis Lanoë. 2018. « La cohorte Elfe : de quels enfants est-elle et sera-t-elle représentative ? » In *Comprendre le social dans la durée: les études longitudinales en sciences sociales*, édité par Joanie Cayouette-Remblière, Bertrand Geay, et Patrick Lehingue, 49-58. Rennes: Presses universitaires de Rennes.

3. Sociologie générale

Baudelot, Christian, et Delphine Serre. 2006. « Les paradoxes d'une satisfaction ». *Travail, genre et sociétés* N° 15 (1): 121-38.

Beaud, Stéphane. 2018. *La France des Belhoumi: portraits de famille, 1977-2017*. Paris: La Découverte.

Bourdieu, Pierre. 1972. *Esquisse d'une théorie de la pratique ; Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle*. Genève: Librairie Droz.

———. 1980. *Le sens pratique*. Paris, France: Les Éditions de Minuit.

Bourdieu, Pierre, et Anne-Marie Métailié. 1984. « La jeunesse n'est qu'un mot ». In *Questions de sociologie.*, 143-54. Paris: Editions de Minuit.

Caveng, Rémy, Fanny Darbus, François Denord, Delphine Serre, et Sylvain Thine. 2018. « Des morales de classe ? » *Actes de la recherche en sciences sociales* N° 224 (4): 76-101.
Darmon, Muriel. 2016. *La socialisation*. Paris: Armand Colin.
Dubar, Claude. 2010. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. 4e édition revue. Collection U. Paris: A. Colin.
Galland, Olivier. 2009. *Les jeunes*. Paris: La Découverte.
Goffman, Erving. 1983. « The Interaction Order: American Sociological Association, 1982 Presidential Address ». *American Sociological Review* 48 (1): 1-17.
Henri-Panabière, Gaële. 2010. *Des « héritiers » en échec scolaire*. Paris: La Dispute.
Noiriel, Gérard. 2010. *Dire la vérité au pouvoir: les intellectuels en question*. Marseille : Agone.
Suaud, Charles. 1978. *La vocation: conversion et reconversion des prêtres ruraux*. Paris : Éditions de Minuit.

4. Sociologie des professions

4.1 Sociologie générale des professions

Becker, Howard S. 1952. « The Career of the Chicago Public Schoolteacher ». *American Journal of Sociology* 57 (5): 470-77.
Becker, Howard S., et Anselm L. Strauss. 1956. « Careers, Personality, and Adult Socialization ». *American Journal of Sociology* 62 (3): 253-63.
Becker, Howard Saul, Blanche Geer, et Everett Cherrington Hughes. 1961. *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick (N.J.), Etats-Unis d'Amérique, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord.
Champy, Florent. 2012. *La sociologie des professions*. Paris: Presses Universitaires de France.
Dubar, Claude. 2010. *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. 4e édition revue. Collection U. Paris: A. Colin.
Hughes, Everett Cherrington. 1964. *Men and Their Work*. Toronto, Canada: Collier-Macmillan Canada.

4.2 Sociologie du groupe professionnel enseignant

Balland, Ludivine. 2009. « Une sociologie politique de la crise de l'Ecole : de la réussite d'un mythe aux pratiques enseignantes ». Thèse pour le doctorat de Science politique, Université Paris 10 Nanterre.
———. 2012. « Un cas d'école. L'entrée dans le métier de professeur d'une « enfant de la démocratisation scolaire » ». *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 191-192 (1): 40-47.
Barrère, Anne. 2002. *Les enseignants au travail: routines incertaines*. Savoir et formation. Paris: l'Harmattan.
———. 2003. *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?* Rennes: Presses universitaires de Rennes.

———. 2006a. « Chapitre 12. Comment les enseignants et les élèves font-ils pour vivre ensemble ? » In *Améliorer l'école.*, par Gaëtane Chapelle et Denis Meuret, 165-174. Paris: Presses Universitaires de France.
———. 2006b. *Sociologie des chefs d'établissement: les managers de la République*. Éducation & société. Paris: Presses universitaires de France.
———. 2017. *Au cœur des malaises enseignants*. Collection Individus et Société. Paris: Armand Colin.
Bluteau, Serge. 2002. « 7. Professeur d'éducation physique et sportive : un métier d'enseignant à part entière ou entièrement à part ? » In *La révolution des métiers*, par Françoise Piotet, 193-221. PUF. Presses Universitaires de France.
Bret, Dominique. 2009. « Le professeur d'éducation physique et sportive : un enseignant comme les autres ? » *Carrefours de l'éducation* n° 27 (1): 117-30.
Cacouault-Bitaud, Marlaine. 2001. « La feminisation d'une profession est-elle le signe d'une baisse de prestige ? » *Travail, genre et sociétes* 1 (5): 91-115.
———. 2007. *Professeurs... mais femmes*. Paris: La Découverte.
Cardon-Quint, Clémence, et Renaud d'Enfert. 2017. « L'histoire des disciplines : un champ de recherche en mutation ». *Revue française de pédagogie* n° 199 (2): 5-22.
Chapoulie, Jean-Michel. 1987. *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*. Paris: Editions de la maison des sciences de l'homme.
Combaz, Gilles. 2004. « Entre chefs d'établissement et enseignants : des divergences à nuancer. L'exemple des collèges publics en France ». *Carrefours de l'éducation* n° 18 (2): 18-41.
———. 2013. « Concurrence entre établissements et choix de l'école : les personnels de direction mis à l'épreuve ? » *Education et sociétés* n° 31 (1): 157-70.
Condette, Sylvie. 2013. « État de la recherche sur le métier de conseiller principal d'éducation ». *Carrefours de l'éducation* n° 35 (1): 105-31.
Deauvieau, Jérôme. 2004. « La fabrique des professeurs : genèse des styles enseignants ». Thèse pour le doctorat de Sociologie. Université de Versailles-St Quentin en Yvelines.
———. 2005. « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier ». *Revue française de pédagogie* 150 (1): 31-41.
Dutercq, Yves. 1993. *Les professeurs*. Pédagogies pour demain. Questions d'éducation. Paris: Hachette.
Farges, Géraldine. 2010. « Les identités enseignantes à l'épreuve du temps : les transformations intergénérationnelles d'un groupe social (1970-2010) ». Thèse pour le doctorat de Science politique. Paris, Institut d'études politiques.
Geay, Bertrand. 2010. « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme ». *Actes de la recherche en sciences sociales* n° 184 (4): 72-89.
Giraudon, Camille. 2013. « La fragmentation du corps enseignant au prisme de l'injonction à la personnalisation : l'exemple de la réforme des lycées dite Chatel. » In *Colloque GRESCO. Transformations de l'école et recompositions des rapports local/national. Quelles perspectives de recherche en sociologie de l'éducation ?* Université Paris 5 Descartes.
Guibert, Pascal, Gilles Lazuech, et Franck Rimbert. 2008. *Enseignants débutants: « faire ses classes ». L'insertion professionnelle des professeurs du second degré*. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Guibert, Pascal, et Vincent Troger. 2012. *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris: Armand Colin.

Hedjerassi, Nassira, et Jean-Michel Bazin. 2013. « Professeur-e-s documentalistes : une identité professionnelle toujours problématique ? » *Recherche et formation*, nº 74 (décembre): 71-86.
Hélou, Christophe, et Françoise Lantheaume. 2008. *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant.* Education et société. Paris: Presses Universitaires de France.
Lang, Vincent. 1999. *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
Léger, Alain. 1983. *Enseignants du secondaire*. Paris: Presses universitaires de France.
Perez-Roux, Thérèse, et Vincent Troger. 2012. « Les enseignants débutants en lycées professionnels et le rapport au savoir de leurs élèves ». In *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire*, édité par Pascal Guibert et Pierre Périer. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Périer, Pierre. 2014. *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*. Paris: Presses universitaires de France.
Ramé, Sébastien. 1999. *L'insertion professionnelle et sociale des néo-enseignants*. Paris : L'Harmattan.
Rayou, Patrick, et Agnès van Zanten. 2004. *Enquête sur les nouveaux enseignants: changeront-ils l'école ?* Paris: Bayard.
Robert, André D., et Françoise Carraud. 2018. *Professeurs des écoles au XXIe siècle: portraits socioprofessionnels*. Paris: Presses universitaires de France.
Tschirhart, Annie. 2013. « Des surveillants généraux aux conseillers principaux d'éducation : histoire d'un héritage ». *Carrefours de l'éducation* n° 35 (1): 85-103.
Vallet, Louis-André, et Annick Degenne. 2000. « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Evolutions entre 1964 et 1997 ». *Education et formation*, nº 56: 33-40.

5. Histoire et sociologie de l'institution scolaire

5.1 Histoire et sociologie des réformes de l'Etat et de l'école

Aebischer, Sylvie. 2012. « Réinventer l'école, réinventer l'administration ». *Politix* n° 98 (2): 57-83.
Barrault-Stella, Lorenzo, et Gaële Goastellec. 2015. « Introduction : L'éducation entre sociologie et science politique, des convergences contemporaines à leurs limites ». *Education et societes* n° 36 (2): 5-18.
Beckers, Jacqueline, Nico Hirtt, et Dany Laveault. 2014. « Chapitre 3. Les compétences à l'école : controverses et défis actuels ». In *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, édité par Christophe Dierendonck, 57-70. Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
Bezès, Philippe. 2009. *Réinventer l'État : les réformes de l'administration française, 1962-2008*. Presses universitaires de France.
Bonelli, Laurent, dir., et Willy Pelletier dir. 2010. *L'État démantelé : enquête sur une révolution silencieuse*. La Découverte.
Buisson-Fenet, Hélène, et Xavier Pons. 2012. « L'européanisation de l'École française en débat : le cas contrasté de l'évaluation des établissements scolaires ». *Politix* n° 98 (2): 129-46.

Garcia, Sandrine. 2010. « 14. L'« efficacité » de l'École comme enjeu politique et pédagogique ». In *L'Etat démantelé. Enquête sur une révolution silencieuse*, par Laurent Bonelli dir. et Willy Pelletier dir., 190-99. Paris: La Découverte.
Christian, Francis Vergne, Guy Dreux, et Pierre Clément. 2012. *La nouvelle école capitaliste*. Paris: La Découverte.
Palier, Bruno, Peter Hall, et Pepper D. Culpepper. 2006. « Introduction : la France sans boussole au milieu des marchés ». In *La France en mutation. 1980-2005*, édité par Pepper D. Culpepper, Peter Hall, et Bruno Palier. Paris: Presses de Sciences Po.
Prost, Antoine. 2016. « Réformes, rapports et commissions ». *Carrefours de l'education* n° 41 (1): 17-29.
Poupeau, Franck. 2003. *Une sociologie d'État: l'école et ses experts en France*. Paris: Raisons d'agir.
Sawicki, Frédéric. 2012. « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École ». *Politix* n° 98 (2): 7-33.
Zanten, Agnès van. 2006. « La France en mutation. 1980-2005. » In *Chapitre 6 : La construction des politiques d'éducation*, édité par Pepper D. Culpepper, 229-63. Paris: Presses de Sciences Po.

5.2 Histoire et sociologie de l'école et de l'enseignement

Boilevin, Jean-Marie. 2013. *Rénovation de l'enseignement des sciences physiques et formation des enseignants*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
Bergougnioux, Alain. 2006. « L'école et l'éducation civique ». *La revue de l'inspection générale*, nº 03: 55-60.
Bonnéry, Stéphane. 2008. « Les usages de la psychologie à l'école : quels effets sur les inégalités scolaires ?, Abstract ». *Sociologies pratiques*, nº 17 (octobre): 107-20.
Chapoulie, Jean-Michel. 1979. « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 30 (1): 65-85.
Charlot, Bernard, Élisabeth Bautier, et Jean-Yves Rochex. 1992. *École et savoir dans les banlieues et ailleurs*. Paris: Armand Colin.
Cherkaoui, Mohamed. 1976. « Socialisation et conflit : les systèmes éducatifs et leur histoire selon Durkheim ». *Revue française de sociologie* 17 (2): 197-212.
Claus, Philippe. 2018. « L'école du socle commun : enjeux, tâtonnements et perspectives ». *Administration Education* N° 158 (2): 9-15.
Convert, Bernard. 2003. « La « désaffection » pour les études scientifiques ». *Revue française de sociologie* Vol. 44 (3): 449-67.
———. 2010. « Espace de l'enseignement supérieur et stratégies étudiantes ». *Actes de la recherche en sciences sociales*, nº 183 (juin): 14-31.
Convert, Bernard, et Francis Gugenheim. s. d. « La chute des inscriptions dans les filières scientifiques des universités. Modalités et mécanismes sociaux explicatifs ». http://educmath.ens-lyon.fr/Educmath/ressources/etudes/pierre-arnoux/convert-gugenheim.
Dubet, François. 2002. *Le déclin de l'institution*. Paris: Seuil.
Dubet, François, Patrick Cingolani, Olivier Cousin, et Jean-Philippe Guillemet. 1991. *Les lycéens*. Paris, France: Editions du Seuil.
Guibert, Pascal, et Vincent Troger. 2012. *Peut-on encore former des enseignants ?* Paris: Armand Colin.
Hirschhorn, Monique. 1993. *L'ère des enseignants*. Paris: Presses universitaires de France.

Houssaye, Jean. 2012. « La gestion pédagogique des différences entre les élèves : variations françaises ». *Carrefours de l'education* n° 34 (2): 227-45.
Kahn, Pierre. 2015. « « L'enseignement moral et civique » : vain projet ou ambition légitime ? Éléments pour un débat ». *Carrefours de l'education* n° 39 (1): 185-202.
Kakpo, Séverine. 2012. *Les devoirs à la maison*. Paris: Presses Universitaires de France.
Lahire, Bernard. 1993. *Culture écrite et inégalités scolaires: sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*. Lyon: Presses universitaires de Lyon.
Lang, Vincent. 1999. *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*. Paris: Presses universitaires de France.
Lelièvre, Claude. 2016. « Le « socle commun » ». *Carrefours de l'education* n° 41 (1): 169-82.
Millet, Mathias. 2003. *Les étudiants et le travail universitaire: étude sociologique*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
Perez-Roux, Thérèse. 2012. « Introduction ». *Les Sciences de l'education - Pour l'Ere nouvelle* Vol. 45 (3): 7-15.
Prost, Antoine. 2004. *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France. Tome IV, L'école et la famille dans une société en mutation, depuis 1930*. Paris: Perrin.
Testanière, Jacques. 1967. « Chahut traditionnel et chahut anomique dans l'enseignement du second degré ». *Revue française de sociologie* 8 (1): 17-33.
Vincent, Guy, éd. 1994. *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon, France: Presses universitaires de Lyon.
Zanten, Agnès van. 2012. *L'école de la périphérie*. Paris: Presses Universitaires de France.

6. Sociologie politique

6.1 Sociologie politique générale

Blondiaux, Loïc. 2007. « Faut-il se débarrasser de la notion de compétence politique ? » *Revue française de science politique* 57 (6): 759-74.
Buton, François, Patrick Lehingue, Nicolas Mariot, et Sabine Rozier. 2016a. *L'ordinaire du politique: enquêtes sur les rapports profanes au politique*. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
Cohen, Antonin, Bernard Lacroix, et Philippe Riutort, éd. 2009. *Nouveau manuel de science politique*. Grands repères. Paris: La Découverte.
Duchesne, Sophie, et Florence Haegel. 2004. « La politisation des discussions, au croisement des logiques de spécialisation et de conflictualisation ». *Revue française de science politique* 54 (6): 877-909. https://doi.org/10.3917/rfsp.546.0877.
Eliasoph, Nina. 2010. *L'évitement du politique: comment les Américains produisent l'apathie dans la vie quotidienne*. Traduit par Camille Hamidi. Paris: Économica.
Gamson, William A. 1992. *Talking politics*. Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
Gaxie, Daniel. 1993a. *Le cens caché: inégalités culturelles et ségrégation politique*. Paris: Ed. du Seuil.
———. 1993b. « Le vote désinvesti. Quelques éléments d'analyse des rapports au vote ». *Politix. Revue des sciences sociales du politique* 6 (22): 138-64.

———. 2007. « Cognitions, auto-habilitation et pouvoirs des « citoyens » ». *Revue française de science politique* 57 (6): 737-57.
Hassenteufel, Patrick. 2010. « Les processus de mise sur agenda : sélection et construction des problèmes publics ». *Informations sociales* n° 157 (1): 50-58.
Lagroye, Jacques. 2003. « Les processus de politisation ». In *La politisation*, par Jacques Lagroye, 359-72. Paris: Belin.
Le Gall, Laurent, Michel Offerlé, et François Ploux, éd. 2012. *La politique sans en avoir l'air: aspects de la politique informelle, XIXe-XXIe siècle*. Paris: Presses universitaires de Rennes.
Lipsky, Michael. 1980. *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*. New-York, N.Y., Etats-Unis d'Amérique: Russell sage foundation.
Marichalar, Pascal. 2012. « "Enfermé dans un schéma carcéral pour éviter les dévoiements politiques". Les stratégies professionnelles d'un médecin du travail dans l'espace politique de l'entreprise ». In *La politique sans en avoir l'air: aspects de la politique informelle, XIXe-XXIe siècle*, édité par Laurent Le Gall, Michel Offerlé, et François Ploux, 339-54. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Mayer, Nonna. 2010. *Sociologie des comportements politiques*. Collection U. Paris: A. Colin.
Michon, Sébastien. 2008. « Les effets des contextes d'études sur la politisation ». *Revue française de pédagogie.* 163 (2): 63-75.
Muxel, Anne. 2001. *L'expérience politique des jeunes*. Paris: Presses de Sciences po.
———. 2018. « Comprendre le rôle de l'âge ». In *Comprendre le social dans la durée: les études longitudinales en sciences sociales*, édité par Joanie Cayouette-Remblière, Bertrand Geay, et Patrick Lehingue, 99-109. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Nadeau, Richard, Martial Foucault, Bruno Cautrès, et Michael S. Lewis-Beck et Éric Bélanger. 2012. *Le vote des Français de Mitterrand à Sarkozy*. Paris: Presses de Sciences Po.
Percheron, Annick. 1993. *La socialisation politique*. Édité par Nonna Meyer et Anne Muxel. Collection U. Paris: A. Colin.
Rougier, Cyrille. 2012. « La politisation des classes populaires par le "maintien des distances". Distanciation et appropriation d'une fête "municipale" à Limoges ». In *La politique sans en avoir l'air: aspects de la politique informelle, XIXe-XXIe siècle*, édité par Laurent Le Gall, Offer, et François Ploux, 51-68. Rennes: Presses universitaires de Rennes.
Sainsaulieu, Ivan, Muriel Surdez, et Eric Zufferey. 2016. « La sociabilité politique entre travail et hors travail. Enquête sur la socialisation politique d'agriculteurs, ingénieurs et de directeurs de ressources humaines exerçant en Suisse ». In *L'ordinaire du politique: enquêtes sur les rapports profanes au politique*, édité par François Buton, Patrick Lehingue, Nicolas Mariot, et Sabine Rozier, 139-56. Villeneuve-d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.

6.2 Sociologie générale de l'action collective et des mobilisations

Andolfatto, Dominique, et Dominique Labbé. 2012. *Sociologie des syndicats*. Paris: La Découverte.
Beinin, Joel, et Frédéric Vairel, éd. 2011. *Social movements, mobilization, and contestation in the Middle East and North Africa*. Stanford (Calif.), Etats-Unis d'Amérique: Stanford University Press.

Collovald, Annie, et Lilian Mathieu. 2009. « Mobilisations improbables et apprentissage d'un répertoire syndical, Abstract ». *Politix*, nº 86 (juin): 119-43.
Fillieule, Olivier. 2001. « Propositions pour une analyse processuelle de l'engagement individuel ». *Revue francaise de science politique* Vol. 51 (1): 199-215.
Fillieule, Olivier, et Danielle Tartakowsky. 2013. *La manifestation*. Paris: Presses de Sciences Po.
Geay, Bertrand (dir.). 2009. *La protestation étudiante: le mouvement du printemps 2006*. Cours et travaux. Paris: Raisons d'agir.
Giraud, Baptiste. 2013. « La « journée d'action » : une pratique de mobilisation enseignante au regard des conflits du privé ». In *La grève enseignante, en quête d'efficacité*, édité par Laurent Frajerman, 125-32. Paris: Syllepse.
Groux, Guy, et Jean-Marie Pernot. 2008. *La grève*. Paris: Presses de Sciences Po.
Ion, Jacques. 1997. *La fin des militants ?* Paris: Les Éditions de l'Atelier - les Éditions ouvrières.
Mathieu, Lilian. 2010. « Les ressorts sociaux de l'indignation militante. L'engagement au sein d'un collectif départemental du Réseau éducation sans frontière ». *Sociologie* Vol. 1 (3): 303-18.
Matonti, Frédérique, et Franck Poupeau. 2004. « Le capital militant. Essai de définition ». *Actes de la recherche en sciences sociales* no 155 (5): 4-11.
McAdam, Doug. 2003. « Beyond Structural Analysis: Toward a More Dynamic Understanding of Social Movements. » In *Social Movements and Networks : Relational Approaches to Collective Action*, édité par Mario Diani et Doug McAdam, 281-97. New York, Etats-Unis: Oxford University Press.
Michon, Sébastien. 2011. « La lutte dans la lutte. L'espace de la mobilisation étudiante contre le contrat première embauche (CPE) ». *Sociétés contemporaines* n° 83 (3): 83-106.
Mouchard, Daniel. 2002. « Les mobilisations des « sans » dans la France contemporaine : l'émergence d'un « radicalisme autolimité » ? » *Revue française de science politique* n°52 (4): 425-47.
Mouriaux, René. 2013. *Le syndicalisme en France depuis 1945*. Paris: la Découverte.
Mouchard, Daniel. 2002. « Les mobilisations des « sans » dans la France contemporaine : l'émergence d'un « radicalisme autolimité » ? » *Revue française de science politique* n°52 (4): 425-47.
Péchu, Cécile. 2009. « Répertoire d'action ». In *Dictionnaire des mouvements sociaux*, par Olivier Fillieule, Lilian Mathieu, et Cécile Péchu. Paris: Presses de Sciences Po.
Pereira, Irène. 2010. *Les grammaires de la contestation. Un guide de la gauche radicale*. Paris: La Découverte.
Sawicki, Frédéric, et Johanna Siméant. 2009. « Décloisonner la sociologie de l'engagement militant. Note critique sur quelques tendances récentes des travaux français ». *Sociologie du Travail*, nº 51: 97-125.
Tilly, Charles. 1986. *La France conteste: de 1600 à nos jours*. Paris: Fayard.

6.3 Histoire et sociologie de l'action collective et des mobilisations enseignantes

6.3.1 Syndicalisme enseignant

Attali, Michaël. 2002. « L'EPS à l'Éducation nationale. Contribution syndicale au développement d'une discipline scolaire ». *Carrefours de l'éducation* n° 13 (1): 94-108.

———. 2003. « Syndicalisme et pédagogie. Une définition de l'éducation physique au service de l'enseignant (1945-1981) ». *Staps* n°61 (2): 111-26.

———. 2005. « Les enjeux des formes de mobilisation des enseignants d'EPS français dans les années 1970 ». *Carrefours de l'éducation* n°19 (1): 3-18.

Aubert, Véronique, Alain Bergounioux, Jean-Paul Martin, et René Mouriaux. 1985. *La forteresse enseignante: la Fédération de l'Éducation Nationale*. Paris: Fayard.

Baunay, Yves, et Nada Chaar. 2017. « Inventer les temporalités du syndicalisme ». In *Syndicaliste: c'est quoi ce travail ? : militer à la FSU*, édité par Gérard Grosse, Elisabeth Labaye, et Michelle Olivier, 129-44. Paris: Éditions Syllepse.

Geay, Bertrand. 2005. *Le syndicalisme enseignant*. Paris: la Découverte.

———. 1999. *Profession : instituteurs : mémoire politique et action syndicale*. Paris: Seuil.

Llobet, Aurélie. 2014. « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire : quand les sociabilités participent à la régulation du groupe professionnel ». *Terrains & travaux* n° 25 (2): 95-112.

Robert, André D. 2006. *Miroirs du syndicalisme enseignant*. Paris: Syllepse .

Véziers, Guilhem. 2003. « Aux sources du syndicalisme en éducation physique Origine et évolution de la défense corporative (1903-1940) ». *Staps* no 61 (2): 93-110.

———. 2007. *Une histoire syndicale de l'éducation physique (1880-2002): la force du militantisme*. Paris: Syllepse.

6.3.2 Action collective et mobilisations enseignantes

Baunay, Yves, et Nada Chaar. 2015. « La QVT : aliment ou produit de la controverse au sein du collectif de travail? Une recherche-action menée dans un lycée parisien ». *Revue des conditions de travail*, nº 3: 83-89.

Chaar, Nada. 2012. « Le non-engagement des enseignants, une abdication du politique? » *Les cahiers du travail social*, nº 69: 77-91.

———. 2013. « Comment se mobiliser? Une approche ethnographique du rapport à l'action collective des professeurs de l'enseignement secondaire" ». présenté à Congrès AFSP. ST30. Les enseignants. Un groupe mobilisé?, IEP de Paris, juillet 9. http://www.afsp.info/archives/congres/congres2013/st/st30/st30chaar.pdf

Chaar, Nada, et Irène Pereira. 2014a. « Immanence, dévoilement et réflexivité. Faire de la sociologie à partir d'une implication militante sur le lieu professionnel ». *Interrogations*, nº 19. http://www.revue-interrogations.org/Immanence-devoilement-et.

———. 2014b. « La place des rapports hiérarchiques dans la souffrance au travail des stagiaires de l'Education nationale ». In *Souffrances hiérarchiques au travail : l'exemple du secteur public*, par Jean Ferrette, 131-45. Paris: L'Harmattan.

Frajerman, Laurent. 2008. « L'engagement des enseignants (1918-1968) ». *Histoire de l'éducation* 117 (1): 57-96.

———. 2013. *La grève enseignante en quête d'efficacité*. Paris: Syllepse.
Geay, Bertrand. 1991. « Espace social et "coordinations" ». *Actes de la Recherche en Sciences Sociales* 86 (1): 2-24.
———. 2004. « Le "tous ensemble des enseignants" ». In *L'année sociale*, édité par Sophie Béroud et René Mouriaux. Points d'appui. Paris: Syllepse.
———. 2006. « Réapprendre l'égalité. Les luttes enseignantes du printemps 2003 ». In *Nouvelles luttes de classes*, édité par Jean Lojkine, Pierre Cours-Salies, et Michel Vakaloulis, 194-207. Paris: Presses Universitaires de France.
Gerbod, Paul. 1976. *Les enseignants et la politique*. Paris: Presses universitaires de France.
Llobet, Aurélie. 2011a. « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations ». *Politix* n° 96 (4): 59-80.
———. 2011b. « Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique ». Paris 9 Dauphine.
Poupeau, Franck. 2004. *Contestations scolaires et ordre social: les enseignants de Seine-Saint-Denis en grève*. Paris: Syllepse.
Rahaoui, Rachid. 2006. *Syndicalisation et politisation chez les enseignants du secondaire*. Le Manuscrit. https://www.youscribe.com/catalogue/livres/actualite-et-debat-de-societe/essais/syndicalisation-et-politisation-chez-les-enseignants-du-secondaire-309529.
Robert, André D., et Jeffrey Tyssens. 2007. « Pour une approche sociohistorique de la grève enseignante ». *Education et societes* n° 20 (2): 5-17.
Sawicki, Frédéric. 1994. « Les réseaux enseignants socialistes dans le Pas-de-Calais des années trente à nos jours ». *Cahiers de l'IHTP*, nº 26 (avril): 127-46.
———. 2015. « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français ». *Education et sociétés* n° 36 (2): 83-102.
Spire, Alexis. 2010. « Les effets politiques des transformations du corps enseignant ». *Revue française de pédagogie* n° 170 (1): 61-72.
Zanten, Agnès van, Marie-France Grospiron, Martine Kherroubi, André Désiré Robert, et Emmanuel Peignard. 2002. *Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*. Paris: La Dispute.

Annexes

Annexe 1 : Les questionnaires des trois vagues de l'enquête Débuter dans le métier.

Questionnaire de l'année 1.

1. Votre profil sociologique

1) Êtes-vous (une seule réponse possible) ?

Un homme
Une femme
Indiquez votre année de naissance. Sélectionnez votre réponse
Liste déroulante.

2) Quelle est votre situation conjugale (une seule réponse possible) ?

Célibataire
En couple (mariage, concubinage, PACS)
Séparé(e), divorcé(e), veuf(ve)

3) **Quelle est ou était la profession de votre conjoint(e) (une seule réponse possible) ?**

Agriculteurs exploitants
Artisans, commerçants et chefs d'entreprise
Cadres et professions intellectuelles supérieures
Professions intermédiaires
Employés
Ouvriers
Sans activité professionnelle

4) Votre conjoint(e) est-il/elle enseignant(e) (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

5) Combien d'enfants avez-vous ?

0
1
2
3 ou plus

6) Quelle est ou était la profession de votre père (une seule réponse possible) ?

Agriculteur exploitant
Artisan, commerçant et chef d'entreprise
Cadre et profession intellectuelle supérieure
Profession intermédiaire
Employé
Ouvrier
Sans activité professionnelle

7) Votre père est/était-il enseignant (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

8) Quelle est ou était la profession de votre mère (une seule réponse possible) ?

Agricultrice exploitante
Artisans, commerçantes et chefs d'entreprise
Cadres et professions intellectuelles supérieures
Professions intermédiaires
Employée
Ouvrière
Sans activité professionnelle

9) Votre mère est/était-elle enseignante (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

2. Votre parcours scolaire

10) Avez-vous redoublé/refait une ou plusieurs années scolaires - sans compter la préparation des concours de l'enseignement - (une seule réponse possible) ?

Non
Oui

11) Combien d'années avez-vous redoublées dans chacun des niveaux ci-dessous ?

Primaire
0
1
2 ou plus
Secondaire (collège et lycée)
0
1
2 ou plus
Supérieur (sans compter la préparation des concours de l'enseignement)
0
1
2 ou plus

12) A quel niveau se situe votre diplôme le plus élevé ?

Bac+2
Bac+3
Bac+4
Bac+5
Bac+8

13) Etes-vous toujours inscrit(e) à l'université (sauf IUFM) ?

Non
Oui

14) Avez-vous fait une classe préparatoire aux grandes écoles (une seule réponse

possible) ?

Oui
Non

15) Êtes-vous normalien(ne) (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

16) Vous êtes devenu(e) enseignant(e)/documentaliste/CPE après avoir réussi le concours (une seule réponse possible) :

En interne
En externe

17) Au bout de combien de tentatives (consécutives ou non) avez-vous réussi le concours qui vous a permis de devenir enseignant(e)/documentaliste/CPE ?

1
2
3 ou plus

18) Êtes-vous (une seule réponse possible) ?

Agrégé(e) ?
Bi-admissible ?
Certifié

19) Avez-vous passé l'agrégation (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

20) Tentez-vous l'agrégation cette année ou pensez-vous la (re)tenter plus tard (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

21) L'agrégation, c'est surtout important pour (une seule réponse) :

Le service réduit par rapport à celui d'un certifié.
Le salaire.
Le prestige.

3. Votre situation dans l'éducation nationale :

22) Êtes-vous (une seule réponse possible) ?

Conseiller(ère) principal(e) d'éducation
Professeur(e)-documentaliste
Enseignant(e)

23) Dans quelle discipline avez-vous été recruté(e) (renseignez le champ ci-dessous) ?

Sélectionnez votre réponse (liste des disciplines d'enseignement général et technologique du second degré)

24) Dans quel département faites-vous votre stage ?

Sélectionnez votre réponse (liste des départements des académies de Créteil, Paris et Versailles)

25) Dans combien d'établissements effectuez-vous votre service (si vous enseignez à la fois dans le collège et le lycée d'une même cité scolaire, sélectionnez 2) ?

1
2 ou plus

26) Vous enseignez (une seule réponse possible) :

Au collège.
Au lycée.
Au collège et au lycée.

4. Vos conditions de vie et de travail :

27) Votre établissement est-il classé APV, ZEP, PEP, Violence ou Sensible (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

28) Le considérez-vous comme un « établissement difficile » (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

29) Avez-vous été obligé(e) de déménager pour prendre votre poste (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

30) Avez-vous déménagé depuis la province (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

31) Vous sentez-vous « loin de chez vous » dans votre nouveau lieu de résidence (une seule réponse possible) ?

Non
Oui mais c'est une expérience intéressante : je voudrais passer quelques années ici.
Oui. Je voudrais partir le plus vite possible.

32) Comment êtes-vous logé(é) (une seule réponse possible) ?

Chez vos parents
Dans un logement loué par ou appartenant à vos parents
Dans un logement loué par ou appartenant à vous et/ou à votre conjoint(e)
En colocation
Autre (précisez).

33) Combien de temps mettez-vous, porte à porte, pour atteindre votre lieu de travail

(une seule réponse possible) ?

15 minutes ou moins.
Entre 15 et 30 minutes.
Entre 30 minutes et une heure.
Entre 1 heure et deux heures.
Plus de deux heures.

34) Effectuez-vous des heures supplémentaires ou des missions complémentaires (ex : professeur principal) ?

Oui
Non

35) Combien de journées travaillez-vous par semaine ?

2
3
4
5
6

36) Etes-vous satisfait(e) de votre rémunération ? Plusieurs réponses possibles.

Oui.
Non, elle ne correspond pas à mon niveau de diplôme.
Non, elle ne valorise pas mon travail. Non, elle ne répond pas à mes besoins matériels.

5. Votre formation professionnelle

37) Y a-t-il dans votre temps de travail hebdomadaire, trimestriel ou annuel, des jours réservés à la formation professionnelle (une seule réponse possible) ?

Non.
Oui, ils sont inclus dans mon temps de service.
Oui, ils sont en plus de mon temps de service.

38) La formation professionnelle aborde-t-elle au moins l'un des domaines suivants : psychologie, philosophie, histoire et sociologie de l'éducation, sciences de l'éducation, fonctionnement des établissements et du système scolaire, tenue de classe (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

39) La formation professionnelle inclut-elle des aspects épistémologiques et didactiques en rapport avec votre discipline (histoire et enjeux de la discipline, construction de séquences d'enseignement) (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

40) Avez-vous la possibilité, pendant la formation, de poser des questions sur votre pratique (une seule réponse possible) ?

Oui

Non

41) La formation répond-elle à vos attentes (plusieurs réponses possibles) ?

Oui. Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon de faire cours.
Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon de tenir la classe.
Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon dont je dois m'intégrer dans mon établissement.
Non, elle ne répond pas à mes attentes sur la façon dont je dois construire ma relation avec les élèves.
Non, elle ne répond pas à mes attentes sur (précisez).

42) Avez-vous un tuteur (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

43) Le travail avec le tuteur répond-il à vos attentes (plusieurs réponses possibles) ?

Oui.
Non : il/elle n'est pas assez disponible.
Non : ses méthodes ne me conviennent pas.
Non : j'ai des problèmes de communication avec lui/elle.
Non : il/elle ne sait pas répondre à mes interrogations.

44) Que pensez-vous de la réforme de la formation des enseignants (« mastérisation » et stage en service à plein temps) (une seule réponse possible) ?

Je ne connais pas les anciennes modalités, je ne peux pas comparer.
J'aurais préféré l'ancien système de formation.
Je ne regrette pas, d'après ce que j'en ai entendu dire, de n'être pas passé par l'IUFM.
Une réforme était nécessaire, mais elle aurait dû être menée différemment.

6. Votre rapport au métier :

45) Quand avez-vous décidé de devenir enseignant (une seule réponse possible)?

Enfant, vous aviez déjà envie d'enseigner plus tard.
Vous avez pris cette décision pendant votre scolarité secondaire (collège-lycée).
Vous avez pris cette décision pendant ou à la fin de vos études supérieures.
Vous avez pris cette décision après votre entrée dans la vie active, pour changer de métier.

46) Pourquoi avez-vous choisi d'enseigner dans le secondaire (3 réponses maximum) ?

La discipline que vous avez choisi d'enseigner vous passionne.
Vous aimez le contact avec les jeunes.
Vous voulez participer à une mission d'éducation de la jeunesse
Vous appréciez l'équilibre que permet ce métier entre travail et loisir.
Vous appréciez l'autonomie dans le travail qu'offre ce métier.
Vous appréciez la sécurité de l'emploi offerte par le statut de fonctionnaire.
C'est ce vous savez faire le mieux.
C'était la suite logique de vos études.
Aucun autre métier ne vous attirait.

47) L'image de votre métier vous semble-t-elle (une seule réponse possible) ?

Valorisée.
Dévalorisée.

48) Pensez-vous toujours rester enseignant(e) dans le secondaire (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non, je souhaiterais enseigner dans le supérieur (classe préparatoire, université).
Non, je souhaiterais connaître d'autres expériences professionnelles.
Non, au terme de mon stage, je n'ai plus envie d'enseigner.

49) Vos relations avec vos collègues sont (une seule réponse possible) :

Plutôt cordiales.
Plutôt mauvaises.
Plutôt inexistantes.

50) Vous débutez dans l'enseignement. Percevez-vous une différence avec les enseignants plus expérimentés (plusieurs réponses possibles) ?

Non.
Oui, en ce qui concerne le rapport au groupe professionnel enseignant.
Oui, en ce qui concerne le rapport aux organisations syndicales.
Oui, en ce qui concerne la façon de faire cours.
Oui, en ce qui concerne le rapport aux élèves.
Oui, en ce qui concerne le rapport aux politiques publiques d'éducation et au changement dans le système scolaire.

7. Vos valeurs personnelles :

51) Parmi les valeurs suivantes, lesquelles vous tient-il le plus à cœur de transmettre à vos élèves (1 seule réponse par colonne).

	La plus importante	La 2nde plus importante	La 3eme plus importante
Authenticité, fidélité à soi-même.			
Autonomie individuelle, liberté.			
Civilité, politesse, respect des autres.			
Civisme.			
Egalité.			
Esprit critique, indépendance d'esprit.			
Goût de l'effort.			
Goût de la réflexion et du savoir, culture générale.			
Gratuité de la science, de l'art et du savoir.			
Laïcité.			
Respect de l'autorité.			
Respect de la différence, tolérance.			
Sens de la justice.			
Solidarité.			

52) Parmi les mots ou groupes de mots suivants, quels sont ceux qui se situent le plus franchement à l'opposé de vos valeurs (1 seule réponse par colonne) :

	Le 1er plus opposé à vos valeurs	Le 2è plus opposé à vos valeurs	Le 3è plus opposé à vos valeurs
L'attachement démesuré aux biens matériels.			
L'égoïsme.			
L'extrémisme.			
L'ignorance.			
L'utilitarisme.			
La paresse.			
La superficialité.			
La violence.			
La vulgarité.			
Le consumérisme.			
Le grégarisme.			
L'incivilité.			

8.Vos représentations du travail enseignant :

53) A l'égard de votre travail, vous ressentez surtout (une seule réponse possible) :

Un sentiment de plaisir et d'enthousiasme.
La satisfaction du travail bien fait. Un sentiment de grande réussite.
Un sentiment d'impuissance ou de travail inachevé.
Un sentiment d'épuisement.
Un sentiment de déception, parce que ce n'est pas ce à quoi vous vous attendiez.

54) Pour vous, un élève, c'est avant tout (une seule réponse possible) :

Un enfant ou un adolescent, qu'il faut aider à grandir.
Une intelligence en formation, qu'il faut aider à se construire.
Un citoyen, qu'il faut éduquer.
Un individu, qu'il faut aider à s'épanouir.

Un futur actif, qu'il faut préparer au monde du travail.

55) Pour vous, les qualités d'un bon professeur sont (numérotez les réponses suivantes de 1 à 5) :

	La 1ère qualité	La 2nde qualité	La 3è qualité	La 4è qualité	La 5è qualité
L'autorité.					
La pédagogie.					
Le charisme.					
Un bon contact avec les élèves.					
Une bonne connaissance de sa discipline.					

56) Pour vous, l'enseignant travaille mieux (une seule réponse possible) :

Seul.
En équipe.

57) L'idée de travailler en établissement difficile l'an prochain (une seule réponse possible) :

Vous fait peur, vous préféreriez éviter.
Vous semble un défi intéressant à relever.
Ne vous enthousiasme pas, mais les établissements difficiles sont un passage obligé en début de carrière.
Vous semble la meilleure façon d'exercer votre mission.

9. Syndicalisation, politisation, vie associative :

58) Avez-vous voté lors des élections du Conseil d'administration de votre établissement (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

59) Faites-vous partie du Conseil d'administration de votre établissement (une seule réponse possible) ?

Oui
Non

60) Envisageriez-vous de vous présenter aux élections du Conseil d'administration l'an prochain (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.
Je ne sais pas.

61) Avez-vous voté lors des élections professionnelles de 2011 (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

62) Êtes-vous syndiqué(e) cette année (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

63) Pour quelle raison principalement n'êtes-vous pas syndiqué(e) cette année (une seule réponse possible) ?

Vous n'avez pas reçu de proposition d'adhésion.
Vous n'auriez pas su quel syndicat choisir.
L'univers syndical vous inspire de l'indifférence ou de l'hostilité.
Il est inutile de se syndiquer pour recevoir les informations : les syndicats renseignent tout le monde.
La cotisation syndicale est trop chère.

64) Pour quelle raison principalement êtes-vous syndiqué(e) cette année (une seule réponse possible) ?

Appartenir à un syndicat, c'est une protection pour le salarié.
Les syndicats apportent des informations utiles à leurs adhérents. Les syndicats soutiennent leurs adhérents au moment des mutations.
Se syndiquer, c'est protéger sa profession.
Se syndiquer, c'est participer à la vie de la Cité.

65) Avez-vous l'intention de vous syndiquer ou de vous resyndiquer l'an prochain (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.
Je ne sais pas.

66) Syndiqué(e) ou non, avez-vous eu recours aux syndicats cette année (une seule réponse possible) ?

Non.
Oui, j'ai téléphoné pour avoir une information.
Oui, j'ai été assisté(e) par un ou plusieurs délégués syndicaux dans des difficultés avec la direction de mon établissement.
Oui, j'ai été assisté(e) par une ou plusieurs organisations syndicales dans des difficultés avec l'inspection.
Oui, j'ai été assisté(e) par une ou plusieurs organisations syndicales dans des difficultés avec l'administration académique ou nationale.

67) Y a-t-il eu cette année dans votre établissement une ou plusieurs réunions d'information syndicale (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.
Je ne sais pas.

68) Avez-vous assisté aux réunions d'information syndicale qui se sont tenues dans votre établissement cette année (une seule réponse possible) ?

Jamais.

Une fois.
Quelques fois.
A chaque fois.

69) La réunion d'information syndicale vous semble-t-elle utile (cochez 3 réponses maximum) ?

Non.
Oui, elle apporte des informations.
Oui, elle offre un espace d'expression et d'échange sur les difficultés du métier.
Oui, elle offre un espace d'expression et d'échange le système scolaire en général.
Oui, elle offre un espace de débat intéressant, sur des questions sociales et politique plus larges.
Oui, elle offre un espace de préparation de l'action.

70) Se mobiliser, est-ce important pour vous (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

71) Se mobiliser, pour vous, c'est, quelque chose qui se passe (une seule réponse possible) :

A l'échelle locale.
A toutes les échelles.

72) Se mobiliser, pour vous, c'est important parce que (3 réponses possibles, numérotées de 1 à 3)

	1-Le plus important	2-Le 2nd plus important	3-Le 3è plus important
Il faut changer l'école pour mieux faire réussir les élèves.			
Vous êtes mécontent(e) de vos conditions de travail et/ou de salaire.			
Il faut empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à l'école.			
Il faut empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à la profession.			

73) **Avez-vous déjà signé une pétition avant cette année scolaire (une seule réponse possible) ?**

Oui.
Non.

74) Avez-vous signé une pétition pendant cette année scolaire, à l'appel des syndicats enseignants ou dans le cadre d'une mobilisation locale (une seule réponse) ?

Oui.
Non.

75) Avez-vous déjà participé à une manifestation avant cette année scolaire (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

76) Avez-vous manifesté cette année, à l'appel des syndicats enseignants ou dans le cadre d'une mobilisation locale (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

77) Avez-vous été gréviste cette année (une seule réponse possible) ?

Non.
Oui, une journée seulement.
Oui, plusieurs journées toutes séparées entre elles.
Oui, plusieurs journées dont certaines consécutives.

78) Avez-vous été ou êtes-vous membre d'une ou plusieurs associations (plusieurs réponses possibles) ?

Non.
Oui, association(s) de type sport loisirs et culture.
Oui, association(s) à vocation sociale ou caritative.
Oui, association(s) religieuse(s).

79) Avez-vous été ou êtes-vous membre d'une organisation politique (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

80) Avez-vous voté aux élections suivantes ?

Présidentielle (2012)
Oui
Non
Je ne sais plus
Régionales (2010)
Oui
Non
Je ne sais plus
Européennes (2009)
Oui
Non
Je ne sais plus
Municipales (2008)
Oui
Non
Je ne sais plus
Législatives (2007)
Oui
Non
Je ne sais plus
Présidentielle (2007)
Oui

Non
Je ne sais plus

81) Généralement, vous votez pour ou vous vous sentez proche de (une seule réponse possible) :

L'extrême gauche.
La gauche.
La droite.
L'extrême droite.
Le centre.
Je n'ai pas d'opinion tranchée.

10. Vos activité et loisirs

82) Pratiquez-vous régulièrement une activité physique et/ou culturelle (une seule réponse possible) ?

Non.
Oui, une activité physique.
Oui, une activité culturelle.
Oui, les deux types d'activités.

Questionnaire des années 2 et 3

Les questionnaires étant les mêmes à l'exceptions de trois questions, les différences ont été signalées ponctuellement. Elles concernent les questions 26 à 29.

1. Votre profil et votre parcours

1) Quelle est votre situation conjugale ?

Célibataire
En couple (mariage, concubinage, PACS)
Séparé(e), divorcé(e), veuf(ve)

2) A laquelle des PCS listées ci-dessous votre conjoint(e) appartient ou appartenait-il(elle) ?

Agriculteurs exploitants
Artisans, commerçants, chefs d'entreprise
Cadres et professions intellectuelles supérieures
Professions intermédiaires
Employés
Ouvriers
Sans activité
Précisez la profession exacte.

3) Si votre conjoint(e) est enseignant, il (elle) enseigne

Dans le premier degré

Dans le second degré général et technologique
Dans le second degré professionnel ou agricole
Dans l'enseignement supérieur

4) Combien avez-vous d'enfants ?

0
1
2
3 ou plus

5) Etiez-vous encore stagiaire cette année ?

Non, j'ai été titularisé(e) à la fin de l'année dernière
Oui, j'ai redoublé mon année de stage
Oui, j'ai dû refaire une année car j'ai été absent(e) (congé de maternité, congé maladie...)
Pour les répondants qui cochent les choix 2 ou 3 de la question 5, mêmes questions que dans le questionnaire de l'année : 37 à 43.

6) Vous êtes-vous réinscrit(e) à l'université cette année (hors IUFM et préparation des concours de l'enseignement) ?

Oui
Non

7) Avez-vous tenté ou retenté l'agrégation cette année ?

Oui
Non, j'étais déjà agrégé(e) l'an dernier
Non, je l'ai eue l'an dernier, pendant mon stage
Non, ça ne m'intéresse pas
Non, mais je la tenterai sans doute un jour

8) Avez-vous réussi ce concours ?

Oui Je n'ai pas encore les résultats
Non

2. Votre situation professionnelle, vos conditions de vie et de travail

9) Dans quel département exercez-vous cette année ?

Liste des départements

10) Êtes-vous en poste fixe cette année ?

Oui
Non, je suis TZR affecté(e) à l'année
Non, je suis TZR en affectation provisoire ou sans affectation actuellement

11) Êtes-vous dans le même établissement que l'an dernier ?

Oui
Non

12) Vous enseignez en :

Collège
Lycée

Plusieurs collèges
Plusieurs lycées
Collège et lycée

13) Votre établissement (ou votre établissement principal si vous êtes sur deux établissements) est-il classé APV, ZEP, PEP, violence ou sensible ?

Oui
Non
Je ne peux pas répondre car j'ai eu trop d'affectations différentes cette année.

14) Considérez-vous votre établissement comme un "établissement difficile" ?

Oui
Non
Je ne peux pas répondre car j'ai eu trop d'affectations différentes cette année.

15) Avez-vous déménagé pour prendre votre poste cette année ?

Oui
Non, j'ai conservé mon logement de l'an dernier.

16) Comment êtes-vous logé(é) ?

Chez vos parents
Dans un logement loué par ou appartenant à vos parents
Dans un logement loué par ou appartenant à vous et/ou à votre conjoint(e)
En colocation
Autre Si vous avez répondu "autre", précisez.

17) Combien de temps mettez-vous, porte à porte, pour atteindre votre lieu de travail ?

15 minutes ou moins.
Entre 15 et 30 minutes.
Entre 30 minutes et une heure.
Entre 1 heure et deux heures.
Plus de deux heures.

18) Effectuez-vous des heures supplémentaires ou des missions complémentaires (ex: professeur principal) qui s'ajoutent à un plein temps ?

Non, je travaille à temps partiel
Non, je n'ai pas d'heures supplémentaires ou de missions complémentaires qui s'ajoutent à mon temps plein
Oui, j'ai des heures supplémentaires ou des missions complémentaires qui s'ajoutent à mon temps plein

19) Combien de journées travaillez-vous par semaine ?

1
2
3
4
5
6

20) Vous êtes-vous inscrit(e) cette année à des sessions de formation continue ?

Non
Oui, dans le cadre du Plan académique de formation (PAF)
Oui, dans une perspective de reconversion professionnelle
Autre (précisez)

21) Etes-vous satisfait(e) de votre rémunération ? Plusieurs réponses possibles.

Oui.
Non, elle ne correspond pas à mon niveau de diplôme.
Non, elle ne valorise pas mon travail.
Non, elle ne répond pas à mes besoins matériels.

22) Avez-vous fait une demande une mutation inter-académique pour l'année prochaine ?

Oui
Non

23) Quelle académie avez-vous demandée en premier voeu pour l'an prochain ?

Liste des académies.

24) Quel a été le résultat de votre demande de mutation ?

Je reste dans mon académie actuelle
Je suis affecté dans une nouvelle académie l'an prochain
Précisez votre nouvelle académie.

25) Avez-vous fait une demande de mutation intra-académique cette année ?

Oui, j'ai demandé une nouvelle affectation (poste fixe ou ZR)
Oui, j'ai demandé un poste fixe parce que je ne veux plus être TZR
Non, je préfère économiser mes points
Non, j'ai envie de rester sur le même poste pour l'instant

3. Votre rapport au métier, au travail et aux politiques d'éducation

Questionnaire de l'année 2

26) Que pensez-vous du réaménagement par Vincent Peillon du service des stagiaires (décharge de service) pour l'année 2012-2013 ?

Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion sur cette question.
Je pense que c'est une bonne décision.
Je ne suis pas satisfait(e) de la mise en œuvre.
Je pense que c'est une mauvaise décision. Je pense que cette mesure est insuffisante. Précisez votre réponse.

27) Que pensez-vous de ces différents éléments de la politique de Vincent Peillon ?

Réforme de la formation des enseignants et création des écoles supérieures du professorat
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.

C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Réforme des rythmes scolaires
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Introduction d'un enseignement moral et civique
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Redéfinition du socle commun
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Créations de postes
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.

Questionnaire de l'année 3 :

26) Les professeurs du secondaire ont dû cette année rattraper, sur un mercredi ou sur deux mercredis après-midis, la journée du 2 septembre ou journée de pré-rentrée. Que pensez-vous de cette mesure ?
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Si vous avez choisi une des trois dernières réponses, précisez.

27) Les trois prochaines années, la pré-rentrée des enseignants a été placée fin août : 29 août 2014, 28 août 2015 et 31 août 2016. Que pensez-vous de cette mesure ?
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Si vous avez choisi une des trois dernières réponses, précisez.

28)Que pensez-vous de la réforme par Vincent Peillon des obligations de service et des statuts des enseignants du second degré ?
Je ne sais pas de quoi il s'agit.
Je n'ai pas d'opinion.
C'est une bonne idée.
Je ne suis pas convaincu(e) par la mise en œuvre.
C'est une mauvaise idée.
Si vous avez choisi une des trois dernières réponses, précisez.

Dans le questionnaire de l'année 3, les questions 29 à 54 sont les mêmes que les questions 28 à 53 du questionnaire de l'année 2.

28) A l'égard de votre travail, vous ressentez surtout :

Un sentiment de plaisir et d'enthousiasme.
La satisfaction du travail bien fait.
Un sentiment de grande réussite.
Un sentiment d'impuissance ou de travail inachevé.
Un sentiment d'épuisement.
Un sentiment de déception, parce que ce n'est pas ce à quoi vous vous attendiez.

29) Pour vous, l'enseignant travaille mieux :

Seul.
En équipe.

30) L'idée de travailler en établissement difficile l'an prochain :

Vous fait peur, vous préféreriez éviter.
Vous semble un défi intéressant à relever.
Ne vous enthousiasme pas, mais les établissements difficiles sont un passage obligé en début de carrière.
Vous semble la meilleure façon d'exercer votre mission.

4. Syndicalisation, politisation, vie associative :

31) Avez-vous voté lors des élections du Conseil d'administration de votre établissement ?

Oui
Non

32) Faites-vous partie du Conseil d'administration de votre établissement ?

Oui
Non

33) Envisageriez-vous de vous présenter aux élections du Conseil d'administration l'an prochain ?

Oui.
Non.
Je ne sais pas.

34) Êtes-vous syndiqué(e) cette année ?

Oui.
Non.

35) Pour quelle raison principalement n'êtes-vous pas syndiqué(e) cette année ?

Vous n'avez pas reçu de proposition d'adhésion.
Vous n'auriez pas su quel syndicat choisir.
L'univers syndical vous inspire de l'indifférence ou de l'hostilité.
Il est inutile de se syndiquer pour recevoir les informations : les syndicats renseignent tout le monde.
La cotisation syndicale est trop chère.

36) Pour quelle raison principalement êtes-vous syndiqué(e) cette année ?

Appartenir à un syndicat, c'est une protection pour le salarié.
Les syndicats apportent des informations utiles à leurs adhérents.
Les syndicats soutiennent leurs adhérents au moment des mutations.
Se syndiquer, c'est protéger sa profession.
Se syndiquer, c'est participer à la vie de la Cité.
Où êtes-vous syndiqué ?
CFDT (SGEN)
CGT
FAEN (SNCL-SIES)
FO (SNFOLC)
FSU (Snes, Snep)
SNALC Sud
(Sud-Education)
UNSA (SE)
Autre (Précisez)

37) Etait-ce déjà votre syndicat l'an dernier ?

Oui
Non

38) Avez-vous l'intention de vous syndiquer ou de vous re-syndiquer l'an prochain ?

Oui, j'envisage de me syndiquer.
Oui, j'envisage de me resyndiquer dans la même organisation.
Oui, mais j'envisage de changer de syndicat.
Non.
Je ne sais pas.

39) Pourquoi envisagez-vous de changer de syndicat l'an prochain (plusieurs réponses possibles) ?

Je ne suis pas satisfait des services rendus
Je ne suis pas satisfait de l'action de ce syndicat en général
Je ne suis pas satisfait des contacts que j'ai eus avec les militants de ce syndicat
Les idées défendues par ce syndicat ne me conviennent pas
Je suis davantage attiré par un autre syndicat

40) Syndiqué(e) ou non, avez-vous eu recours aux syndicats cette année (plusieurs réponses possibles) ?

Non.
Oui, j'ai téléphoné pour avoir une information.
Oui, j'ai été assisté(e) par un ou plusieurs délégués syndicaux dans des difficultés avec la direction de mon établissement.
Oui, j'ai été assisté(e) par une ou plusieurs organisations syndicales dans des difficultés avec l'inspection.
Oui, j'ai été assisté(e) par une ou plusieurs organisations syndicales dans des difficultés avec l'administration académique ou nationale.

41) Y a-t-il eu cette année dans votre (vos) établissements une ou plusieurs réunions d'information syndicale ?

Oui.
Non.
Je ne sais pas.
Je ne peux pas répondre à cette question (TZR sans affectation à l'année, congé maladie ou maternité...)

42) Avez-vous assisté aux réunions d'information syndicale qui se sont tenues dans votre (vos) établissement(s) cette année ?

Jamais.
Une fois.
Quelques fois.
A chaque fois.

43) La réunion d'information syndicale vous semble-telle utile (cochez 3 réponses maximum) ?

Non.
Oui, elle apporte des informations.
Oui, elle offre un espace d'expression et d'échange sur les difficultés du métier.
Oui, elle offre un espace d'expression et d'échange le système scolaire en général.
Oui, elle offre un espace de débat intéressant, sur des questions sociales et politique plus larges.
Oui, elle offre un espace de préparation de l'action.

44) Avez-vous signé une pétition pendant cette année scolaire, à l'appel des syndicats enseignants ou dans le cadre d'une mobilisation locale (une seule réponse) ?

Oui.
Non.

45) Avez-vous manifesté cette année, à l'appel des syndicats enseignants ou dans le cadre d'une mobilisation locale (une seule réponse possible) ?

Oui.
Non.

46) Avez-vous été gréviste cette année (une seule réponse possible) ?

Non.
Oui, une journée seulement.
Oui, plusieurs journées toutes séparées entre elles.
Oui, plusieurs journées dont certaines consécutives.

47) Y a-t-il eu une ou plusieurs mobilisations locales dans votre/vos établissements cette année ?

Non
Je ne peux pas répondre à cette question (TZR sans affectation à l'année, congé maladie ou maternité...)
Oui (Précisez)

48) Y avez-vous participé ?

Oui
Non

49) Pourquoi n'y avez-vous pas participé ?

Je n'étais pas disponible
Je ne m'estimais pas suffisamment informé(e)
Je n'étais pas d'accord avec les motifs de mobilisation
Mon organisation syndicale n'approuvait pas cette mobilisation

50) Comment y avez-vous participé (plusieurs réponses possibles) ?

J'ai contribué à organiser ou animer des réunions
J'ai assisté à une ou plusieurs réunions
J'ai participé à la rédaction de textes Autre (manifestation, grève, pétition)

51) Êtes-vous membre d'une ou plusieurs associations cette année (plusieurs réponses possibles) ?

Non.
Oui, association(s) de type sport loisirs et culture.
Oui, association(s) à vocation sociale ou caritative.
Oui, association(s) religieuse(s).

52) Êtes-vous membre d'une organisation politique cette année ?

Oui.
Non.

5. Vos loisirs :

53) Pratiquez-vous régulièrement une activité physique et/ou culturelle cette année ?

Non.
Oui, une activité physique.
Oui, une activité culturelle. Oui, les deux types d'activités.

Annexe 2. Corpus d'entretiens

Le tableau qui suit indique, pour chacun des enquêtés, ses origines sociales, sa situation conjugale, son niveau de diplôme, son corps, sa discipline, son affectation, ses préférences politiques déclarées et son éventuelle appartenance syndicale.

L'ensemble des enquêtés dont les entretiens ont été mobilisés dans ce travail sont présents dans le tableau, y compris Aymeric (qui n'appartient pas à l'enquête Débuter dans le métier, mais qui a été interviewé au titre de membre du collectif d'animation de Stagiaire impossible) et les enquêtés qui n'ont pas répondu aux trois vagues de l'enquête par entretiens et/ou questionnaires.

La disposition en lignes a été retenue en raison du nombre important de variables par individu, de manière à améliorer la lisibilité générale. Chaque colonne correspond à un individu. Les individus sont classés par ordre alphabétique croissant.

Cases grises : non concerné.

Cases noires : pas de réponse pour cette année de l'enquête.

Enquêté (classe dans la CAH)	Agnès (hors CAH)	Alexia (2)	Anaïs (3)	Arno (1)
Année de naissance	1987	1987	1986	1986
Niveau de diplôme	Bac+5	Bac+5	Bac+5	Bac+5
Corps et discipline	Certifiée Anglais	Certifiée Espagnol	Certifiée Histoire-géographie	Certifié SVT
Profession du père et code PCS	Chef d'entreprise (2)	Tailleur de pierre (6)	Cadre chez EDF (3)	
Profession de la mère et code PCS	Professeure de lycée professionnel (4)	Cadre commerciale (3)	Cadre chez EDF (3)	Cadre dans la banque (3)
Profession conjoint 1				
Profession conjoint 2				
Profession conjoint 3				Infirmière (4)
Nombre d'enfants	0	0	0	0
Affectation an 1	Lycée dans le 91 (académie de Versailles)	Lycée dans le 77 (académie de Créteil)	Lycée dans le 92 (académie de Versailles)	Lycée dans le 91 (académie de Versailles)
Affectation an 2	TZR à l'année. Deux lycées APV dans le 95 (académie de Versailles)	TZR à l'année. Collège et lycée dans le 93 (académie de Créteil)	Remplacement à l'année avec statut de TZR en affectation provisoire. Collège et lycée et dans le 95 (académie de Versailles)	Remplacements courts. Un lycée APV et deux collèges dans le 91 (académie de Versailles)
Affectation an 3		TZR à l'année. 2 collèges dans le 93 (académie de Créteil)	TZR à l'année. Collège et lycée dans le 95 (académie de Versailles)	TZR à l'année. Lycée dans le 91 (académie de Versailles)
Préférence politique déclarée	Droite Adhérente UMP	Gauche	Gauche	Centre gauche
Syndicalisation	Année 2 (SNES)	SNES (3 années)	Non	Non

Enquêté (classe dans la CAH)	Arthur (2)	Aurélien (1)	Aymeric Hors enquête	Bruno (1)
Année de naissance	1974	1987	1986	1973
Niveau de diplôme	Bac+2 (ancien militaire)	Bac+5	Bac+4	Bac+4 (ancien ingénieur)
Corps et discipline	Certifié Technologie	Certifié Physique-Chimie	Agrégé HG	Certifié Mathématiques
Profession du père et code PCS	Chauffeur de poids lourds à la retraite (6)	Cadre dans la banque (3)	Instituteur (4)	Restaurateur (2)
Profession de la mère et code PCS	Femme de ménage à la retraite (5)	Employée de banque (5)	Institutrice (4)	Professeure d'EPS (3)
Profession conjoint 1	Travailleuse sociale (4)			Informaticienne (3)
Profession conjoint 2	Travailleuse sociale (4)	PRAG en biologie (3)	Etudiante école de journalisme (8)	Informaticienne (3)
Profession conjoint 3	Travailleuse sociale (4)	PRAG en biologie (3)		Informaticienne (3)
Nombre d'enfants	2	0	0	1
Affectation an 1	Collège dans le 77 (académie de Créteil)	Lycée dans le 92 (académie de Versailles)		Collège dans le 77 (académie de Créteil)
Affectation an 2	Collège APV dans le 02 (académie d'Amiens)	Remplacements courts dans lycée et collèges (dont APV) dans le 92 (académie de Versailles)	Collège dans le 77 (académie de Créteil)	TZR à l'année. Collège APV du 77 (académie de Créteil)
Affectation an 3	Le même avec complément de service dans un collège du même département	Remplacements à l'année avec statut de TZR en affectations provisoire dans un lycée du 92 (académie de Versailles)		Le même en poste fixe
Préférence politique déclarée	Extrême droite	Centre gauche	Extrême gauche	Gauche
Syndicalisation	SNES-SNES-FO	Non	Sud-éducation	Non

Enquêté (classe dans la CAH)	Candice (3)	Caroline (1)	Chloé (3)	Clara (1)
Année de naissance	1983	1987	1985	1986
Niveau de diplôme	Bac+5	Bac+5	Bac+5	Bac+5
Corps et discipline	Certifiée Lettres modernes	Bi-admissible Anglais	Certifiée Lettres modernes	Certifiée Lettres modernes
Profession du père et code PCS		Professeur de lycée agrégé (3)	Animateur ville de Paris (4)	Poste dans une école de cinéma (2)
Profession de la mère et code PCS	Gérante d'une coopérative bio (2)	Professeure de lycée agrégée (3)	Employée d'assurances (5)	Aide-documentaliste (4)
Profession conjoint 1		Cadre de maintenance RATP(3)		Assistant d'éducation (4)
Profession conjoint 2		Cadre de maintenance RATP(3)		Assistant d'éducation (4)
Profession conjoint 3		Cadre de maintenance RATP(3)		Assistant d'éducation (4)
Nombre d'enfants	0	0	0	0
Affectation an 1	Collège APV dans le 94 (académie de Créteil)	Collège dans le 78 (académie de Versailles)	Lycée APV dans le 93 (académie de Créteil)	Collège dans le 93 (académie de Créteil)
Affectation an 2	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	Collège dans le 77 (académie de Créteil)	TZR à l'année dans le même établissement	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)
Affectation an 3	Le même	Le même	TZR à l'année dans le même établissement	Le même
Préférence politique déclarée	Gauche	Droite	Extrême gauche (NPA)	Gauche
Syndicalisation	Année 3 (SNES)	Non	Années 2 et 3 (Sud-éducation)	Non

Enquêté (classe dans la CAH)	Faustine (3)	François (1)	Julie (3)	Léa (3)
Année de naissance	1986	1983	1977	1986
Niveau de diplôme	Bac+5	Bac+5 (début de carrière dans une administration)	Bac+5 (ancienne formatrice)	Bac+5
Corps et discipline	Agrégée SES	Certifié Histoire-géographie	Certifiée Lettres modernes	Certifiée EPS
Profession du père et code PCS	Chef d'entreprise (2)	Administrateur réseau dans un hôpital (3)	Vendeur représentant (décédé) (4)	Cadre et professions intellectuelles supérieures (3)
Profession de la mère et code PCS	Mère au foyer (8)	Secrétaire d'évêché (5)	Professeure certifiée d'anglais (3)	Enseignante du second degré (3)
Profession conjoint 1	Analyste financier (3)	CPE (3)	Physicien, chercheur au CNRS (3)	
Profession conjoint 2	Analyste financier (3)	CPE (3)	Physicien, chercheur au CNRS (3)	
Profession conjoint 3	Analyste financier (3)	CPE (3)	Physicien, chercheur au CNRS (3)	
Nombre d'enfants	0	1	3	0
Affectation an 1	Lycée dans le 75 (académie de Paris)	Lycée dans le 95 (académie de Versailles)	Collège dans le 75 (Académie de Paris)	Collège dans le 93 (académie de Créteil)
Affectation an 2	TZR à l'année. Lycée dans le 92 (académie de Versailles)	TZR en affectation provisoire. Lycée dans le 78 (académie de Versailles)	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	2 collèges dans le 93 dont 1 APV (académie de Créteil)
Affectation an 3	Remplacements courts dans 3 lycées dont 1 ZEP dans le 92 et le 95 (académie de Versailles).	Collège APV dans le 38 (académie de Grenoble)	Le même	Même collège APV que l'année précédente.
Préférence politique déclarée	Centre gauche	Gauche Adhérent PS	Gauche	Gauche
Syndicalisation	SNES les 3 années	Non	SNES (an 1). Sud-éducation (an 3)	SNEP-Non syndiquée-SNEP

Enquêté (classe dans la CAH)	Ludivine (3)	Marion (2)	Mathias (1)	Maxime (1)
Année de naissance	1983	1982	1986	1983
Niveau de diplôme	Bac+5	Bac+5 (ancienne ingénieure)	Bac+5	Bac+5 (ancien ingénieur)
Corps et discipline	Certifiée Histoire-géographie	Certifiée SVT	Certifié Espagnol	Certifié Mathématiques
Profession du père et code PCS	Cadre dans le marketing (3)	Ingénieur (3)	Patron de bar-tabac (2)	Chef de service dans une grande entreprise privée (3)
Profession de la mère et code PCS	Comptable (5)	Clerc de notaire (4)	Patronne de bar-tabac (2)	Secrétaire de direction dans une grande entreprise (4)
Profession conjoint 1	Actuaire (3)	Ingénieur (3)	Professeure certifiée d'espagnol (3)	Professeure agrégée de mathématiques (3)
Profession conjoint 2	Actuaire (3)	Ingénieur (3)	Professeure certifiée d'espagnol (3)	Professeure agrégée de mathématiques (3)
Profession conjoint 3	Actuaire (3)	Ingénieur (3)	Professeure certifiée d'espagnol (3)	Professeure agrégée de mathématiques (3)
Nombre d'enfants	0	1	0	2
Affectation an 1	Lycée APV dans le 93 (académie de Créteil)	Lycée dans le 78 (académie de Versailles)	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	Lycée dans le 78 (académie de Versailles)
Affectation an 2	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	Lycée dans le 78 (académie de Versailles)	LP APV dans le 93 (académie de Créteil)	Collège dans le 78 (académie de Versailles)
Affectation an 3	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	Collège APV dans le 62 (académie de Lille)	Le même	Collège dans le 78 (académie de Versailles)
Préférence politique déclarée	Gauche socialiste	Droite	Gauche	Centre gauche
Syndicalisation	Non	Années 2 et 3 (SNES)	Non	Non

Enquêté (classe dans la CAH)	Mélanie (1)	Nadège (3)	Nathalie (3)	Océane (1)
Année de naissance	1988	1983	1988	1988
Niveau de diplôme	Bac+5	Bac+5	Bac+5	Bac+5
Corps et discipline	Certifiée Physique-chimie	Certifiée Espagnol	Certifiée EPS	Certifiée Mathématiques
Profession du père et code PCS	Cadre en électronique (3) par promotion interne	Ouvrier qualifié en usine (6)	Chef de service dans le travail social (3) par promotion interne	Ingénieur d'application (4)
Profession de la mère et code PCS	Mère au foyer (8)	Assistante maternelle (5)	Cheffe de service dans le travail social par promotion interne (3)	Manipulatrice en radiologie (4)
Profession conjoint 1	Ouvrier en travaux publics (6)	Etudiant en droit (8)		
Profession conjoint 2	Ouvrier en travaux publics (6)	Etudiant en droit (8)		
Profession conjoint 3	Ouvrier en travaux publics (6)	Etudiant en droit (8)		Technicien dans une centrale nucléaire (4)
Nombre d'enfants	0	0	0	0
Affectation an 1	Lycée dans le 91 (académie de Versailles)	Collège APV dans le 94 (académie de Créteil)	Collège dans le 78 (académie de Versailles)	Collège dans le 77 (académie de Créteil)
Affectation an 2	Replacements courts en collèges et lycées du 91 (académie de Versailles)	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	Remplacements courts dans plusieurs collèges du 78	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)
Affectation an 3	Replacements courts en collèges et lycées du 91 (académie de Versailles)	Le même	Remplacements courts dans plusieurs collèges du 79	Le même
Préférence politique déclarée	Sans préférence	Centre gauche	Gauche	Centre
Syndicalisation	Non	SNES les 3 années	SNEP (3 années)	Non

Enquêté (classe dans la CAH)	Olga (1)	Olivier (1)	Paul (3)	Romane (2)
Année de naissance	1967	1988	1984	1987
Niveau de diplôme	Bac+8 (ancienne professeure de musique en conservatoire)	Bac+5	Bac+5	Bac+5
Corps et discipline	Certifiée puis agrégée (année 3) Education musicale	Certifié EPS	Certifié Lettres modernes	Certifiée Histoire-géographie
Profession du père et code PCS	Chef de travaux dans le bâtiment (6)	Œnologue, gérant d'un domaine agricole (2)	Contrôleur laitier (4)	Ingénieur (3)
Profession de la mère et code PCS	Ouvrière dans une raffinerie pétrolière (6)	Infirmière (4)	Secrétaire (5)	Institutrice à la retraite (4)
Profession conjoint 1	Divorcée. Ancien conjoint chef d'orchestre(3)		Employée fonctionnaire au Ministère du Travail (5)	
Profession conjoint 2	Divorcée.		Employée fonctionnaire au Ministère du Travail (5)	
Profession conjoint 3	Divorcée.		Employée fonctionnaire au Ministère du Travail (5)	
Nombre d'enfants	3	0	0	0
Affectation an 1	Collège APV dans le 93 (académie de Créteil)	Collège dans le 93 (académie de Créteil)	Collège dans le 75 (Académie de Paris)	Collège dans le 92 (académie de Versailles)
Affectation an 2	Le même	TZR à l'année. 2 lycées dans le 77 (académie de Créteil)	Collège ECLAIR dans le 93 (académie de Créteil)	TZR à l'année en collège dans le 91 (académie de Versailles)
Affectation an 3	Le même	TZR à l'année dans l'un de ses deux lycées de l'année précédente et un autre lycée du même département	Le même	TZR à l'année en collège dans le 92 (académie de Versailles)
Préférence politique déclarée	Sans préférence	Gauche	Extrême gauche Adhérent parti communiste	Droite (adhérente UMP)
Syndicalisation	Non	Année 1 (SNEP)	Oui (CGT) les 3 années	SNES les 3 années

Enquêté (classe dans la CAH)	Sandrine (3)	Valentin (hors CAH)	Wendy (2)
Année de naissance	1983	1979	1986
Niveau de diplôme	Bac+5	Bac+5 (longue expérience d'enseignement à l'étranger)	Bac+5
Corps et discipline	Certifiée Documentation	Bi-admissible Allemand	Certifiée Anglais
Profession du père et code PCS	Ingénieur (3)	Ouvrier dans les travaux publics (6)	Ingénieur en informatique (3)
Profession de la mère et code PCS	Professeure certifiée d'histoire géographie (3)	Mère au foyer (8)	Infirmière (4)
Profession conjoint 1		Professeur certifié d'histoire-géographie en lycée (3)	Ingénieur en informatique (3)
Profession conjoint 2		Professeur certifié d'histoire-géographie en lycée (3)	Ingénieur en informatique (3)
Profession conjoint 3			Ingénieur en informatique (3)
Nombre d'enfants	0	0	0
Affectation an 1	Collège dans le 94 (académie de Créteil)	Lycée dans le 78 (académie de Versailles)	Lycée dans le 91 (académie de Versailles)
Affectation an 2	Lycée APV en poste fixe dans le 93 (académie de Créteil)	TZR à l'année. Collège dans le 78 (académie de Versailles)	TZR à l'année. Collège dans le 91 (académie de Versailles)
Affectation an 3	Le même		TZR à l'année. Collège et lycée dans le 91 (académie de Versailles)
Préférence politique déclarée	Gauche	Gauche	Gauche
Syndicalisation	SNES les 3 années	SNES	SNES (année 3)

Annexe 3 : La réforme de la mastérisation. Sources et matériaux d'enquête.

L'enquête sur la réforme de la mastérisation, qui constitue l'arrière-plan de l'entrée des répondants de notre enquête dans le métier, s'est appuyée sur cinq types de sources : les textes réglementaires, les documents publics, la presse, les productions des acteurs mobilisés contre la réforme, des entretiens avec trois membres du collectif Stagiaire impossible et une responsable nationale de la Formation continue et de l'Entrée dans le métier au Snes.

Textes réglementaires

BOEN. 2010. Circulaire n° 2010-037 du 25 février 2010, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. N° 13 du 1er avril 2010.

JORF. 2010. Arrêté du 12 mai 2010 fixant les modalités d'évaluation et de titularisation de certains personnels stagiaires de l'enseignement du second degré relevant du ministre chargé de l'éducation. N° 0164 du 18 juillet 2010 texte n° 4.

BOEN. 2011. Circulaire n° 2011-073 du 31 mars 2011, Dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés et des personnels d'éducation stagiaires. N° 20 du 19 mai 2011.

BOESRI. 2009. Circulaire n° 2009-1037 du 23 décembre 2009, Diplôme national de master. N° 1 du 7 janvier 2010.

Rapports officiels et enquêtes

Cour des comptes. 2012. « Rapport public annuel 2012 ». Paris.

Gonthier-Maurin, Brigitte. 2012. « Rapport d'information fait au nom de la commission de la culture, de l'éducation et de la communication par la mission d'information sur le métier enseignant ». 601. Paris.

Grosperrin, Jacques. 2011. « Rapport d'information déposé en application de l'article 145 du Règlement par la Commission des affaires culturelles et de l'éducation en conclusion des travaux de la mission sur la formation initiale et les modalités de recrutement des enseignants ». 4033. Paris.

Ipsos Loyalty. 2011. « Enquête Enseignants-Stagiaire ».

MEN-DGRH. 2010. « Etude relative au dispositif d'accueil, d'accompagnement et de formation des enseignants stagiaires des premier et second degrés. Novembre 2010. » Etude. Paris.

MEN-IGEN, et MEN-MESRI-IGENR 2011. « Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants. Note 2. Avril 2011 ». 45.

MEN-IGEN, et MEN-MESRI-IGENR. 2011. « Mise en œuvre de la réforme de la formation des enseignants. Note n° 3-Juillet 2011 ». Note 2011-093. Paris.

Productions des organisations (partis, syndicats, associations, collectifs) mobilisées contre la réforme de la mastérisation

Alternative libertaire. 2011. « Education : Stagiaires impossibles ». 7 mars 2011. http://www.alternativelibertaire.org/?Education-Stagiaires-impossibles.

CGT Educ'Action. 2011. « Rencontre du 15 février 2011 entre le Collectif Stagiaire Impossible, l'intersyndicale, et les représentantes du Ministère de l'Education Nationale, sur la situation des nouveaux enseignants ». 18 février 2011. http://educaction7627.fr/spip.php?article1387.

Collectif stagiaire impossible. 2010. « Mobilisation des stagiaires : actions à venir ». Blog. Espé Paris mobilisé (blog). 10 novembre 2010. http://iufmparis.canalblog.com/archives/2010/11/10/19563047.html.

Collectif Stagiaire impossible. 2011. « Livre noir d'une rentrée à plein temps ». old.afef.org/blog/espace.php?board=23&document=125.

FCPE Montigny-le-Bretonneux. 2010. « Stagiaire impossible : démotiver pour mieux décourager les vocations? » Blog. FCPE Montigny-le-Bretonneux (blog). 29 novembre 2010. http://fcpe-montigny.over-blog.com/article-stagiaire-impossible-demotiver-pour-mieux-decourager-les-vocations-61981604.html.

Parti socialiste. s. d. François Hollande à Bondy pour rencontrer le collectif Stagiaire Impossible. Bondy. Consulté le 3 juin 2019. https://www.dailymotion.com/video/xn0ck1.

Sauvons l'école publique. 2010. « Compte-rendu de la réunion du 11 Décembre 2010 sur la situation des stagiaires - Collectif Stagiaire impossible ». 15 décembre 2010. http://sauvons-lecole.over-blog.com/article-compte-rendu-de-la-reunion-du-11-decembre-2010-sur-la-situation-des-stagiaires-collectif-stagiaire-impossible-63088036.html.

Sauvons l'université Orléans. 2010. « SLU (15/12/10) : Collectif Stagiaire impossible : CR de la réunion du 11/12/10 sur la situation des stagiaires ». Blog SLU Orléans (blog). 15 décembre 2010. http://slu.orleans.over-blog.com/article-slu-15-12-10-collectif-stagiaire-impossible-cr-de-la-reunion-du-11-12-10-sur-la-situation-des-stagiaires-63057081.html.

SNES-FSU. 2010. « Enquête Stagiaires 2010 - Bilan au 1er décembre 2010 - ». https://www.snes.edu/IMG/pdf/ENQUETE_STAGIAIRES_decembre_2010.pdf.

SNES FSU. 2011. « AG des stagiaires des 15 et 17 novembre, la mobilisation continue ! » SNES Créteil (blog). 5 décembre 2011. https://creteil.snes.edu/ag-des-stagiaires-des-15-et-17.html.

SNES-FSU Clermont-Ferrrand. 2012. « Stagiaires : avec le SNES-FSU faire un recours en tribunal administratif ». https://clermont.snes.edu/Stagiaires-avec-le-SNES-FSU-faire.html.

SNES-FSU Clermont-Ferrrand. 2012. « Stagiaires : avec le SNES-FSU faire un recours en tribunal administratif ». https://clermont.snes.edu/Stagiaires-avec-le-SNES-FSU-faire.html.

Sud-éducation Créteil. 2011. « Pour les professeurs stagiaires du second degré, c'est ici ». 9 juillet 2011. https://www.sudeduccreteil.org/Pour-les-professeurs-stagiaires-du.html.

Sud éducation. 2011. « Stagiaire ? Impossible ! Stagiaire ? Impossible ! » 8 février 2011. https://www.sudeducation.org/Stagiaire-Impossible.html.

Articles de presse

Battaglia, Matteia, et Aurélie Collas. 2011. « Les enseignants stagiaires témoignent de leurs appréhensions avant la rentrée ». Le Monde, 29 août 2011. https://www.lemonde.fr/education/article/2011/08/29/les-enseignants-stagiaires-temoignent-de-leurs-apprehensions-avant-la-rentree_1564869_1473685.html.

Battaglia, Matteia, et Aurélie Collas. 2012. « Le Conseil d'Etat retoque la réforme de la mastérisation », 5 juin 2012. https://www.lemonde.fr/societe/article/2012/06/05/le-conseil-d-etat-retoque-la-reforme-de-la-masterisation_1713013_3224.html.

Baumard, Maryline. 2010. « Ecole : "Il paraît qu'à la Toussaint on peut commencer à travailler" ». Le Monde, 8 octobre 2010. https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/10/08/il-parait-qu-a-la-toussaint-on-peut-commencer-a-travailler_1422295_3224.html.

Fumet, Jeanne-Claire. 2010. « Stagiaire impossible : la voix d'un mécontentement profond ». Le café pédagogique, 17 novembre 2010.

Genoux, Flora. 2011. « Pour les professeurs stagiaires, la rentrée est "brutale" ». Le Monde, 2 septembre 2011. https://www.lemonde.fr/societe/article/2011/09/02/pour-les-professeurs-stagiaires-la-rentree-est-brutale_1567085_3224.html.

L'Humanité. 2010. « STAGIAIRES EN GALÈRE, STAGIAIRES EN COLÈRE !!!! », 28 novembre 2010. https://www.humanite.fr/28_11_2010-112-stagiaires-en-gal%C3%A8re-stagiaires-en-col%C3%A8re-458722.

Le Figaro. 2010. « Les profs stagiaires surchargés (Snes) », 20 octobre 2010. http://www.lefigaro.fr/flash-eco/2010/10/20/97002-20101020FILWWW00576-les-profs-stagiaires-surcharges-snes.php.

Le Figaro. 2011. « Rentrée des enseignants », 2 septembre 2011. http://www.lefigaro.fr/flash-actu/2011/09/02/97001-20110902FILWWW00292-rentree-des-enseignants.php.

Le Monde. 2010. « Enseignants stagiaires : “dire que je viens d’en prendre pour 40 ans !” », 8 octobre 2010. https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/10/08/enseignants-stagiaires-dire-que-je-viens-d-en-prendre-pour-quarante-ans_1422100_3224.html.

Le Parisien. 2010. « Juliette, prof stagiaire, jette l’éponge », 17 novembre 2010. http://www.leparisien.fr/societe/juliette-prof-stagiaire-jette-l-eponge-17-11-2010-1153484.php.

Le Parisien. 2010. « Le ras-le-bol des profs stagiaires », 18 novembre 2010. http://www.leparisien.fr/seine-saint-denis-93/le-ras-le-bol-des-profs-stagiaires-18-11-2010-1154973.php.

Libération. 2011. « La rentrée des enseignants stagiaires «extrêmement dégradée» », 5 octobre 2011. https://www.liberation.fr/societe/2011/10/05/la-rentree-des-enseignants-stagiaires-extremement-degradee_765929.

Mouloud, Laurent. 2010. « La galère annoncée des profs stagiaires ». L’Humanité, 5 octobre 2010. https://www.humanite.fr/04_10_2010-la-gal%C3%A8re-annonc%C3%A9e-des-profs-stagiaires-455025.

S., David. 2010. « Journal d’un jeune prof pris de court ». Libération, 10 septembre 2010. https://next.liberation.fr/vous/2010/09/10/journal-d-un-jeune-prof-pris-de-court_677828.

S.,David. 2010. « Tableau de bord d’un prof (déjà) à bout ». Libération, 15 décembre 2010. https://next.liberation.fr/vous/2010/12/15/tableau-de-bord-d-un-prof-deja-a-bout_700765

Soulé, Véronique. 2011. « Les profs débutants, ces bienheureux ». Libération, 12 septembre 2011. https://www.liberation.fr/societe/2011/09/12/les-profs-debutants-ces-bienheureux_760550.

Une stagiaire en colère. 2010. « Formation des professeurs. Témoignage d'un stagiaire en colère. » L'Humanité, 13 décembre 2010. https://www.humanite.fr/formation-des-professeurs-temoignage-dun-stagiaire-en-colere.

Vampouille, Thomas. 2010. « On n'a jamais appris à tenir une classe» ». Le Figaro, 1 septembre 2010. http://www.lefigaro.fr/actualite-france/2010/08/30/01016-20100830ARTFIG00674-on-n-a-jamais-appris-a-tenir-une-classe.php.

Woitier, Chloé. 2010. « La drôle de rentrée des professeurs stagiaires ». Le Monde, 2 septembre 2010. https://www.lemonde.fr/societe/article/2010/09/02/la-drole-de-rentree-des-professeurs-stagiaires_1405451_3224.html.

Entretiens

Aymeric. Membre actif du collectif Stagiaire impossible, années 2010-2011 et 2011-2012. 27 juin 2012.

Caroline Lechevallier. Responsable nationale du secteur Formation continue et entrée dans le métier du SNES. 28 juin 2012.

Ludivine. Membre actif du collectif Stagiaire impossible, année 2011-2012. 17 janvier 2013.

Nadège. Membre actif du collectif Stagiaire impossible, année 2011-2012. 30 janvier 2013.

Chloé. Membre actif du collectif Stagiaire impossible, années 2010-2011 et 2011-2012. 30 avril 2013.

Annexe 4 : Analyse des correspondances multiples et classification ascendante hiérarchique

Graphique 1. Histogramme des valeurs propres

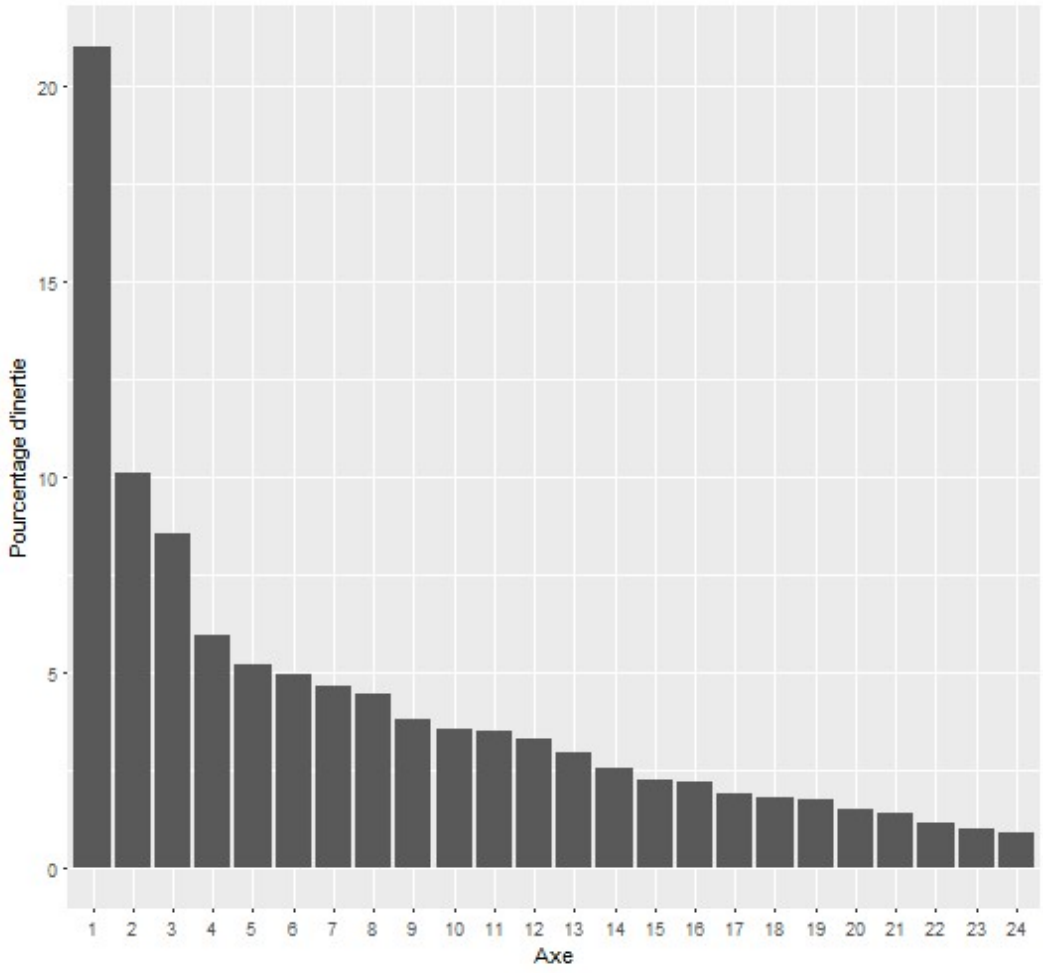


Tableau 1. Valeurs propres

Axe	%	Cum. %
1	21.0	21.0
2	10.1	31.1
3	8.5	39.6
4	5.9	45.6
5	5.2	50.8
6	4.9	55.7
7	4.6	60.3
8	4.4	64.8
9	3.8	68.5
10	3.5	72.1
11	3.5	75.5
12	3.3	78.8
13	3.0	81.8
14	2.6	84.3
15	2.3	86.6
16	2.2	88.8
17	1.9	90.6
18	1.8	92.4
19	1.7	94.1
20	1.5	95.6
21	1.4	97.0
22	1.1	98.1
23	1.0	99.1
24	0.9	100.0

Graphique 2. Modalités actives des axes 1 et 3 (pondération par la contribution)

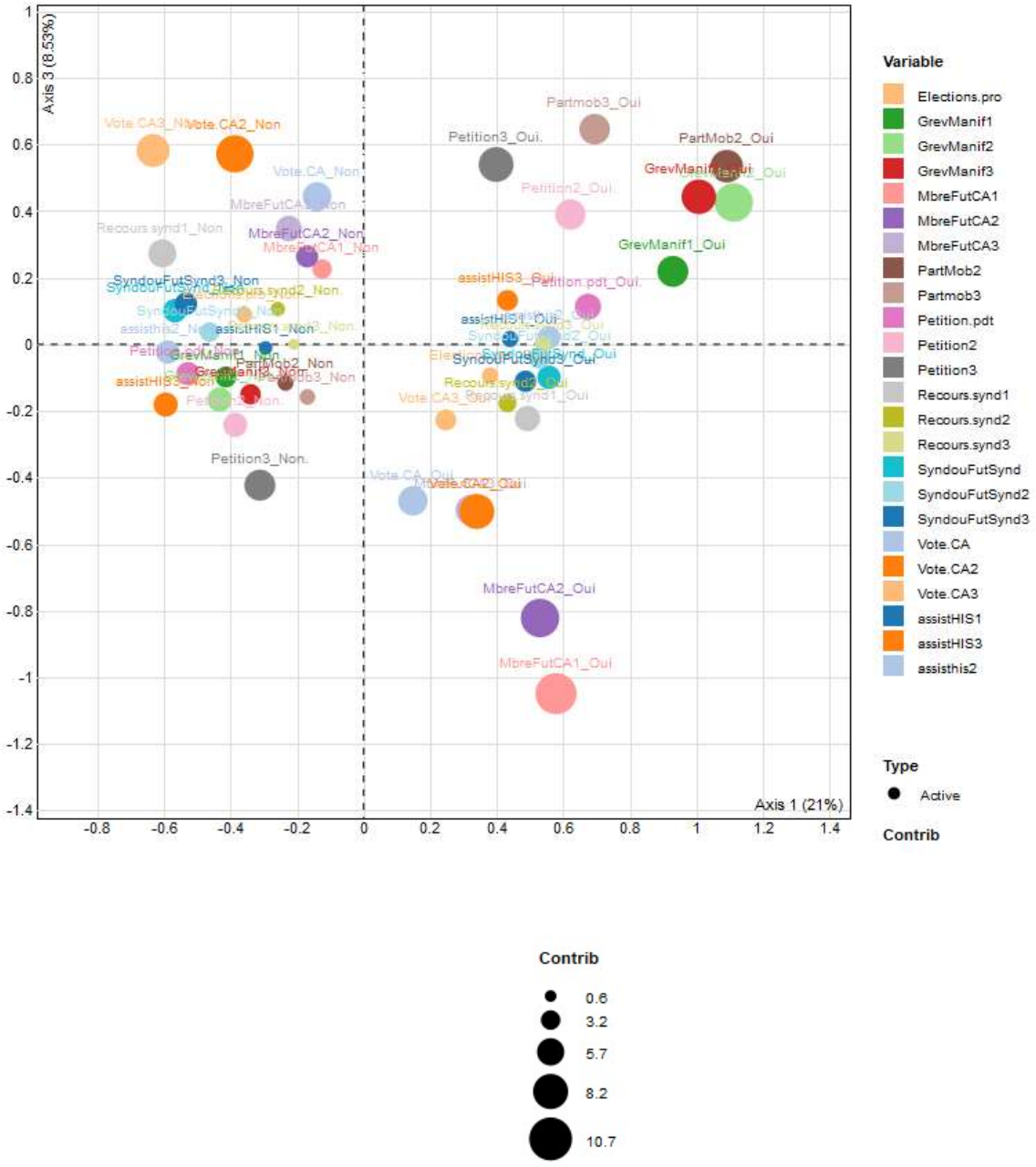


Tableau 2. Variables supplémentaires de la catégorie Profil sociologique (N=112)

Nom de la variable	Modalités	n	%
Sexe	H (homme)	40	36
	F (femme)	72	64
Age3 (=âge l'année 1)	22-24 ans	31	28
	25-34 ans	74	66
	35-47 ans	7	6
Conjoint1	Celib	55	49
	ConjInf (=PCS inférieure)	20	18
	ConjIntermed (=PCS intermédiaire)	6	5
	ConjSup (=PCS supérieure)	31	28
Conjoint2	Celib	42	38
	ConjInf (=PCS inférieure)	23	21
	ConjIntermed (=PCS intermédiaire)	10	9
	ConjSup (=PCS supérieure)	37	33
Conjoint3	Celib	38	34
	ConjInf (=PCS inférieure)	20	18
	ConjIntermed (=PCS intermédiaire)	14	13
	ConjSup (=PCS supérieure)	40	36
Enfants	Au moins un enfant sur la durée de l'enquête	19	17
	Pas d'enfant sur la durée de l'enquête	93	83
PCS Père	PInf (=PCS inférieure)	37	33
	Pintertmed (=PCS intermédiaire)	15	13
	Psup (=PCS supérieure)	58	52
	NA (=pas de données)	2	2
PCS mère	M.Inf (=PCS inférieure)	57	51
	M.Intermed (=PCS intermédiaire)	19	17
	M.Sup (=PCS supérieure)	35	31
	NA (=pas de données)	1	1
PouMEnseign	Non (=père ou mère enseignant)	88	79
	Oui (=père ou mère enseignant)	24	21
Diplôme	InfBac+5 (=inférieur à Bac+5)	8	7
	SupEgBac+5 (=supérieur ou égal à Bac+5)	99	88
	NA (=pas de données)	5	4
CPGE	Non(=n'a pas fait de classe préparatoire)	77	69
	Oui (=a fait une classe préparatoire)	35	31

Tableau 3. Variables supplémentaires de la catégorie Situation professionnelle

Nom de la variable	Modalités	n	%
FonctDiscT	All	3	3
	Angl	7	6
	Arts pla	3	3
	CPE	3	3
	Doc	7	6
	Educ mus	2	2
	EPS	9	8
	Espagnol	8	7
	HG	18	16
	LettresMod	15	13
	Mat.techno	6	5
	Maths	14	13
	ScPhys	8	7
	SES	3	3
	SVT	6	5
Corps.1	Agr (=Agrégé)	13	12
	CertBia (=Certifié ou bi-admissible)	99	88
PosteFix2	Non (=TZR année 2)	57	51
	Oui (=poste fixe année 2)	55	49
PosteFix3	Non (=TZR année 3)	41	37
	Oui (=poste fixe année 3)	71	63
Academie2011 (=académie de stage)	Créteil	52	46
	Paris	15	13
	Versailles	45	40
Acad2	Créteil	52	46
	Vers/autre (Versailles, Paris, province, outre-mer)	60	54
Acad3	Créteil	53	47
	Vers/autre (Versailles, Paris, province, outre-mer)	59	53
Etab1 (=type d'établissement l'année de stage)	Clg (affecté en collège)	62	55
	Clg Lyc/Lyc (affecté en collège et lycée ou en lycée seulement)	50	45
Etab3 (=type d'établissement l'année 3)	Clg (affecté en collège)	68	61
	Clg Lyc/Lyc (affecté en collège et lycée ou en lycée seulement)	44	39
Etab2 (=type d'établissement l'année 2)	Clg (affecté en collège)	66	59
	Clg Lyc/Lyc (affecté en collège et lycée ou en lycée seulement)	46	41
MmEtab2 (=même établissement l'année 2 que l'année précédente)	Non	95	85
	Oui	17	15
MmEtab3 (=même établissement l'année 3 que l'année précédente)	Non	45	40
	Oui	67	60
APVDiff1(=affecté dans un établissement classé ou ressenti comme "difficile" l'année 1)	Non	74	66
	Oui	38	34
APVDiff2(=affecté dans un établissement classé ou ressenti comme "difficile" l'année 2)	Non	48	43
	Oui	64	57
APVDiff3(=affecté dans un établissement classé ou ressenti comme "difficile" l'année 3)	Non	52	46
	Oui	60	54
NbreEtab (nombre d'établissements d'affectation année 1)	1etab	110	98
	2etab+	2	2
NbreEtab2 (nombre d'établissements d'affectation année 2)	1etab	87	78
	2etab+	25	22
NbreEtab3 (nombre d'établissements d'affectation année 3)	1etab	96	86
	2etab+	16	14

Tableau 4. Variables supplémentaires de la catégorie Valeurs professionnelles

	Nom de la variable	Modalité	N	%
Valeurs		Non	98	88
	Auton (=autonomie individuelle, liberté)	Oui	14	13
		Non	73	65
	Civ (=civilité, politesse, respect des autres)	Oui	39	35
		Non	63	56
	Crit (=esprit critique, indépendance d'esprit)	Oui	49	44
		Non	98	88
	Effor (=goût de l'effort)	Oui	14	13
		Non	68	61
	Refl (=goût de la réflexion et du savoir, culture générale)	Oui	44	39
		Non	92	82
	Tol (=respect de la différence, tolérance)	Oui	20	18
		Non	89	79
	Aut (=respect de l'autorité)	Oui	13	12
		Non	104	93
	Sol (=solidarité)	Oui	8	7
		Non	106	95
	Civis (=civisme)	Oui	6	5
		Non	106	95
	Eg (=égalité)	Oui	6	5
Anti-valeurs		Non	101	90
	Mat (=attachement démesuré aux biens matériels)	Oui	11	10
		Non	101	90
	Egois (=égoïsme)	Oui	11	10
		Non	79	71
	Extr (extrémisme)	Oui	33	29
		Non	87	78
	Igno (ignorance)	Oui	25	22
		Non	57	51
	Viol (violence)	Oui	55	49
		Non	95	85
	Vulg (vulgarité)	Oui	17	15
		Non	101	90
	Cons (consumérisme)	Oui	11	10
		Non	76	68
	Inciv (incivilité)	Oui	36	32

Tableau 5. Variables supplémentaires de la catégorie Métier

Nom de la variable	Modalités	n	%
Decis.enseign (= moment de la décision de devenir enseignant du second degré)	Enfance	21	19
	Sec (=scolarité secondaire)	33	29
	Etudes (=études supérieures)	43	38
	Vie act (=vie active)	15	13
ToujSec (= rester enseignant dans le second degré pour le reste de sa carrière)	Non (=enseigner dans le supérieur, tenter d'autres expériences professionnelles)	55	49
	Oui	57	51
EtabDifficile1 (= ressenti à la perspective d'enseigner en établissement difficile l'année suivante)	Négatif	63	56
	Positif	49	44
EtabDifficile2	Négatif	61	54
	Positif	51	46
EtabDifficile3	Négatif	53	47
	Positif	59	53
LaDiscipline (= « la discipline que vous avez choisi d'enseigner vous passionne »)	0 (=non)	26	23
	1 (=oui)	86	77
Contact(= « vous aimez le contact avec les jeunes »)	0 (=non)	68	61
	1 (=oui)	44	39
Autonomie (= « vous appréciez l'autonomie dans le travail qu'offre ce métier »)	0 (=non)	65	58
	1 (=oui)	47	42
LaMission (= « vous voulez participer à une mission d'éducation de la jeunesse »)	0 (=non)	74	66
	1 (=oui)	38	34
Sécurité (= « vous appréciez la sécurité de l'emploi offerte par le statut de fonctionnaire »)	0 (=non)	74	66
	1 (=oui)	38	34
Equilibre (= « vous appréciez l'équilibre que permet ce métier entre travail et loisir »)	0 (=non)	84	75
	1 (=oui)	28	25
Suite (= « c'était la suite logique de vos études »)	0 (=non)	99	88
	1 (=oui)	13	12
MieuxAucAutre (= « c'est ce que vous savez faire le mieux ou aucun autre métier ne vous attirait »)	0 (=non)	93	83
	1 (=oui)	19	17
Qualiprof (=première qualité professionnelle d'un enseignant)	Charism/Aut (= « charisme ou autorité »)	21	19
	Connaissance (= « une bonne connaissance de sa discipline »)	17	15
	Contact (= « un bon contact avec les élèves »)	14	13
	Pédagogie	60	54
DefinitionElv (= « qu'est-ce qu'un élève pour vous ? »)	Act (= « un futur actif, qu'il faut préparer au monde du travail »)	5	4
	Citn (= « un citoyen, qu'il faut éduquer »)	15	13
	Enf (= « un enfant ou un adolescent, qu'il faut aider à grandir »)	26	23
	Indiv (= « un individu, qu'il faut aider à s'épanouir »)	27	24
	Intell (= « une intelligence en formation, qu'il faut aide à se construire »)	39	35

Tableau 6. Variables supplémentaires de la catégorie Politisitation

Nom de la catégorie	Modalités	n	%
Proche.de (=préférence politique déclarée)	Centre	17	15
	Droite	11	10
	Extr gauche	14	13
	Gauche	55	49
	Sans op	15	13
NbreElec (nombre de participations à une élection politique entre 2007 et 2012)	0A3	17	15
	4A6	95	85
Association (=au moins une adhésion à une association de cause dans le passé ou pendant l'enquête)	Non	91	81
	Oui	21	19
OrgPolitique (= au moins une adhésion à une organisation politique dans le passé ou pendant l'enquête)	Non	104	93
	Oui	8	7
OpNeg (=nombre d'opinions négatives formulées sur 10 mesures scolaires)	0A4	32	29
	5+	80	71
ManifOuPetAvt (=participation à au moins une manifestation ou une pétition dans le passé)	Non	28	25
	Oui	84	75
MotifsMobilis (=pourquoi est-il important de se mobiliser?)	PasImpMob (= « il n'est pas important de se mobiliser »)	19	17
	ProfTravSAl (= « il faut empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à la profession » ou « vous êtes mécontent de vos conditions de travail et/ou de salaire »)	13	12
	Protéger école (= « il faut empêcher des politiques inadéquates de porter préjudice à l'école »)	29	26
	Réussite élèves (= « il faut changer l'école pour mieux faire réussir les élèves »)	51	46

Tableau 7. Rapport de corrélation des variables supplémentaires aux trois axes (seuls les Eta2 supérieurs à 0,05 ont été retenus).

Catégorie	Variable	Axe1 Participation	Axe2 Syndical	Axe3 Institutionnel
Situation professionnelle	FonctDiscT	0,349	0,142	0,218
Politisation	Proche.de	0,160		
Situation professionnelle	PosteFix2		0,224	
Situation professionnelle	PosteFix3		0,201	
Politisation	ManifouPetAvt	0,122		
Politisation	MotifMobilis	0,090		
Situation professionnelle	Acad2	0,097	0,088	
Situation professionnelle	Acad3	0,055	0,057	
Situation professionnelle	APVDiff2	0,084		
Situation professionnelle	APVDiff3	0,070		
Valeurs	Inciv		0,059	0,062
Valeurs	Viol		0,050	0,087
Valeurs	Crit			0,069
Valeurs	Igno			0,068
Valeurs	Refl			0,082
Valeurs	Civ			0,089
Situation professionnelle	MMEtab3		0,078	
Profil sociologique	CPGE			0,059
Profil sociologique	Age3	0,063		
Profil sociologique	Sexe	0,063		
Métier	Decis.enseign		0,089	
Métier	EtabDifficile2		0,083	
Profil sociologique	Conjoint3	0,058	0,050	
Profil sociologique	PouMEnseign	0,056		0,069
Politisation	OpNeg	0,051		
Métier	Qualiprof			0,084

Annexe 5 : La discipline d'enseignement. Au croisement de la trajectoire socio-scolaire, des représentations du métier et de la situation professionnelle.

Tableau 1 : Discipline et sexe dans la population d'origine et dans la population d'enquête (%)

	Population de l'enquête longitudinale				Population totale des trois académies			
	H	F	Total	n	H	F	Total	n
Allemand	0	100	100	3	16	84	100	31
Anglais	29	71	100	7	19	81	100	168
Arabe	-	-	-	-	67	33	100	3
Arts appliqués	-	-	-	-	0	100	100	1
Arts plastiques	33	67	100	3	16	84	100	44
Autres langues	-	-	-	-	0	100	100	1
Chinois	-	-	-	-	0	100	100	4
Documentation	14	86	100	7	6	94	100	36
Economie-Gestion/Info-Gestion	0	100	100	2	33	67	100	36
Education musicale	50	50	100	2	48	52	100	21
Education[1]	67	33	100	3	25	75	100	64
Education physique et sportive	33	67	100	9	59	41	100	147
Espagnol	13	88	100	8	15	85	100	83
Génie Biologique/biochimie	0	100	100	1	18	82	100	11
Génie civil	-	-	-	-	100	0	100	2
Histoire-géographie	44	56	100	18	50	50	100	159
Italien	-	-	-	-	25	75	100	4
Lettres classiques	-	-	-	-	35	65	100	20
Lettres modernes	20	80	100	15	16	84	100	187
Mathématiques	64	36	100	14	58	42	100	183
Mécanique/Génie mécanique	-	-	-	-	100	0	100	2
Philosophie	-	-	-	-	55	45	100	11
Physique appliquée	-	-	-	-	100	0	100	1
Russe	-	-	-	-	0	100	100	1
Physique-Chimie	50	50	100	8	48	52	100	115
Sciences économiques et sociales	33	67	100	3	44	56	100	16
Sciences et techniques médico-sociales	0	100	100	1	13	87	100	8
Sciences et vie de la terre	33	67	100	6	39	61	100	80
Technologie	100	0	100	2	93	7	100	15
Ensemble	36	64	100	112	36	64	100	1454
	Chi2=20,30 ; p>0,05				Chi2=235,78 ; p<0,001			

1-L'éducation est la fonction de CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 2. Moyenne d'âge par discipline (en années)

	Population de l'enquête longitudinale	Population totale des trois académies
Allemand	27,3	34,7
Anglais	25,3	28
Arabe	-	40,3
Arts appliqués	-	27
Arts plastiques	27,7	31,5
Autres langues	-	38
Chinois	-	40,8
Documentation	27,4	28,3
Economie-Gestion/Info-Gestion	33,5	34,5
Education musicale	34	29
Education[1]	28,7	29
Education physique et sportive	23,6	24,8
Espagnol	26,2	28,1
Génie Biologique/biochimie	33	28,2
Génie civil	-	26,5
Histoire-géographie	27,2	27
Italien	-	34,2
Lettres classiques		28,5
Lettres modernes	27,1	26,9
Mathématiques	27,8	28,1
Mécanique/Génie mécanique	-	27
Philosophie	-	30,5
Physique appliquée	-	28
Russe	-	37
Physique-Chimie	24,1	26,2
Sciences économiques et sociales	25,3	29,6
Sciences et techniques médico-sociales	32	33,5
Sciences et vie de la terre	25,5	25,9
Technologie	38	34,3
Ensemble	27	27,9

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 3. Type de discipline et redoublement dans le secondaire ou le supérieur (hors passage des concours), en pourcentage

	Aucun redoublement	Une année redoublée ou plus	Total	n
Arts (arts plastiques+éducation musicale)	60	40	100	5
Education[1]	67	33	100	3
Documentation	86	14	100	7
EPS	89	11	100	9
Sciences humaines (HG+SES)	76	24	100	21
Langues	89	11	100	18
Lettres	87	13	100	15
Matières technologiques	33	67	100	6
Matières mathématiques et scientifiques	54	46	100	28
Ensemble	72	28	100	112
		Chi2=15,93 ; p>0,05		

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 4. Discipline et passage par une classe préparatoire (%)

	Non	Oui	Total	n
Allemand	33	67	100	3
Anglais	86	14	100	7
Arts plastiques	100	0	100	3
Education[1]	100	0	100	3
Documentation	100	0	100	7
Education musicale	50	50	100	2
EPS	100	0	100	9
Espagnol	88	12	100	8
Histoire géographie	50	50	100	18
Lettres modernes	67	33	100	15
Matières technologiques	83	17	100	6
Mathématiques	57	43	100	14
Physique-chimie	38	62	100	8
Sciences économiques et sociales	33	67	100	3
Sciences et vie de la terre	67	33	100	6
Ensemble	69	31	100	112

Chi2=24,17 ; p<0,05

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 5. Discipline et corps dans la population d'enquête et la population d'origine (%)

	Population de l'enquête longitudinale				Population totale des trois académies			
	Agrégé	Certifié	Total	n	Agrégé	Certifié	Total	n
Allemand	33	67	100	3	20	80	100	35
Anglais	0	100	100	7	10	90	100	187
Arabe	-	-	-	-	100	0	100	3
Arts appliqués	-	-	-	-	50	50	100	2
Arts plastiques	0	100	100	3	16	84	100	49
Autres langues	-	-	-	-	0	100	100	2
Chinois	-	-	-	-	0	100	100	5
Documentation	0	100	100	7	0	100	100	39
Economie-Gestion/Info-Gestion	0	100	100	2	15	85	100	46
Education musicale	0	100	100	2	24	76	100	21
Education[1]	0	100	100	3	0	100	100	82
Electronique/ Génie Electrique	-	-	-	-	100	0	100	1
Education physique et sportive	0	100	100	9	1	99	100	146
Espagnol	0	100	100	8	11	89	100	86
Génie biologique/biochimie	0	100	100	1	27	73	100	11
Génie civil	-	-	-	-	100	0	100	3
Histoire-géographie	28	72	100	18	17	83	100	176
Italien	-	-	-	-	50	50	100	8
Lettres classiques	-	-	-	-	66	33	100	21
Lettres modernes	7	93	100	15	17	83	100	198
Mathématiques	14	86	100	14	15	85	100	195
Mécanique/ Génie mécanique	-	-	-	-	100	0	100	2
Philosophie	-	-	-	-	67	33	100	12
Physique appliquée	-	-	-	-	100	0	100	1
Russe	-	-	-	-	100	0	100	1
Physique-Chimie	13	87	100	8	17	83	100	130
Sciences économiques et sociales	67	33	100	3	26	74	100	19
Sciences et techniques médico-sociales	0	100	100	1	0	100	100	9
Sciences et vie de la terre	17	83	100	6	17	83	100	85
Technologie	0	100	100	2	0	100	100	17
Ensemble	12	88	100	112	15	85	100	1592
	Chi2=21,35 ; p>0,05				Chi2=207,99 ; p<0,001			

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 6. Discipline et type d'établissement (%)

	Population de l'enquête longitudinale				Population totale des trois académies			
	Collège	Collège-lycée ou Lycée	Total	n	Collège	Lycée	Total	n
Allemand	0	100.0	100	3	54	46	100	35
Anglais	57	42.9	100	7	63	37	100	187
Arabe	-	-	-	-	33	67	100	3
Arts appliqués	-	-	-	-	0	100	100	2
Arts plastiques	100	0.0	100	3	96	4	100	49
Autres langues	-	-	-	-	0	100	100	2
Chinois	-	-	-	-	20	80	100	5
Documentation	71	29	100	7	54	46	100	39
Economie-Gestion/Info-Gestion	0	100	100	2	0	100	100	46
Education musicale	100	0	100	2	100	0	100	21
Education[1]	33	67	100	3	29	71	100	82
Electronique/Génie Electrique	-	-	-	-	0	100	100	1
Education physique et sportive	78	22	100	9	69	31	100	146
Espagnol	62	38	100	8	29	71	100	86
Génie biologique/biochimie	0	100	100	1	0	100	100	11
Génie civil	-	-	-	-	0	100	100	3
Histoire-géographie	44	56	100	18	53	47	100	176
Italien	-	-	-	-	13	87	100	8
Lettres classiques	-	-	-	-	67	33	100	21
Lettres modernes	60	40	100	15	64	36	100	198
Mathématiques	71	29	100	14	65	35	100	195
Mécanique/Génie mécanique	-	-	-	-	0	100	100	2
Philosophie	-	-	-	-	0	100	100	12
Physique appliquée	-	-	-	-	0.0	100	100	1
Russe	-	-	-	-	0.0	100	100	1
Physique-Chimie	37	63	100	8	42	58	100	130
Sciences économiques et sociales	0	100	100	3	0	100	100	19
Sciences et techniques médico-sociales	0	100	100	1	0	100	100	9
Sciences et vie de la terre	50	50	100	6	49	51	100	85
Technologie	100	0	100	2	94	6	100	17
Ensemble	55	45	100	112	54	46	100	1592
		Chi2=289,98 ; p<0,001				Chi2=24,93 ; p>0,05		

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 7. Discipline et affectation en collège sur les trois années d'enquête (%)

	Une affectation	Deux affectations	Trois affectations	Aucune affectation	Total	n
Allemand	33	33	0	33	100	3
Anglais	14	14	57	14	100	7
Arts plastiques	0	0	100	0	100	3
Education[1]	0	67	33	0	100	3
Documentation	14	14	57	14	100	7
Economie-Gestion/Info-Gestion	0	0	0	100	100	2
Education musicale	0	0	100	0	100	2
EPS	33	11	44	11	100	9
Espagnol	25	0	50	25	100	8
Génie biologique/ biochimie	0	0	0	100	100	1
Histoire-géographie	11	33	22	33	100	18
Lettres modernes	0	13	53	33	100	15
Mathématiques	0	14	71	14	100	14
Physique-chimie	12	38	0	50	100	8
Sciences économiques et sociales	0	0	0	100	100	3
Sciences et techniques médico-sociales	0	0	0	100	100	1
Sciences et vie de la terre	50	0	33	17	100	6
Technologie	0	0	100	0	100	2
Ensemble	12	17	43	28	100	112

Chi2=72,26 ; $p<0,05$

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 8. Nombre d'affectations sur un seul établissement sur la durée de l'enquête (%)

	1 année	2 années	3 années	Total	n
Allemand	33	67	0	100	3
Anglais	0	14	86	100	7
Arts plastiques	0	100	0	100	3
Education[1]	0	0	100	100	3
Documentation	0	0	100	100	7
Economie-Gestion/Info-Gestion	0	0	100	100	2
Education musicale	0	0	100	100	2
EPS	22	44	33	100	9
Espagnol	25	25	50	100	8
Génie biologique/ biochimie	0	0	100	100	1
Histoire-géographie	6	28	67	100	18
Lettres modernes	0	13	87	100	15
Mathématiques	0	0	100	100	14
Physique-chimie	25	50	25	100	8
Sciences économiques et sociales	0	33	67	100	3
Sciences et techniques médico-sociales	0	0	100	100	1
Sciences et vie de la terre	0	33	67	100	6
Technologie	0	50	50	100	2
Ensemble	7	24	69	100	112

Chi2=53,85 ; p<0,05

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 9. Discipline et moment déclaré du choix de métier (%)

	Enfance	Scolarité secondaire	Etudes supérieures	Vie actives	Total	n
Allemand	33	0	33	33	100	3
Anglais	29	29	43	0	100	7
Arts plastiques	0	0	33	67	100	3
Education[1]	0	0	67	33	100	3
Documentation	0	14	86	0	100	7
Education musicale	0	0	50	50	100	2
EPS	22	67	11	0	100	9
Espagnol	25	62	12	0	100	8
Histoire-géographie	17	17	61	6	100	18
Lettres modernes	33	20	40	7	100	15
Matières technologiques	0	0	33	67	100	6
Mathématiques	14	50	21	14	100	14
Sciences physiques	38	12	50	0	100	8
Sciences économiques et sociales	33	0	33	33	100	3
Sciences et vie de la terre	0	83	0	17	100	6
Ensemble	19	29	38	13	100	112

Chi2=77,98 ; p<0,01

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Tableau 10. Discipline et volonté de participer à une mission d'éducation de la jeunesse

	Non	Oui	Total	n
Arts	60	40	100	5
Education[1]	0	100	100	3
Documentation	57	43	100	7
EPS	44	56	100	9
Sciences humaines (HG+SES)	76	24	100	21
Langues	89	11	100	18
Lettres	33	67	100	15
Matières technologiques	83	17	100	6
Mathématiques et matières scientifiques	75	25	100	28
Ensemble	66	34	100	112

Chi2=22,16 ; p<0,001

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation).

Tableau 11. Discipline et définition de l'élève

	Un actif	Un citoyen	Un enfant	Un individu	Une intelligence	Total	n
Allemand	0	67	0	0	33	100	3
Anglais	14	0	43	43	0	100	7
Arts plastiques	0	0	0	100	0	100	3
Education	0	33	0	0	67	100	3
Documentation	0	43	14	14	29	100	7
Education musicale	0	0	0	50	50	100	2
EPS	0	22	44	33	0	100	9
Espagnol	0	0	0	38	62	100	8
Histoire-géographie	0	22	28	11	39	100	18
Lettres modernes	0	0	33	27	40	100	15
Matières technologiques	50	0	17	0	33	100	6
Mathématiques	7	7	21	21	43	100	14
Physique-chimie	0	12	12	25	50	100	8
Sciences économiques et sociales	0	0	33	33	33	100	3
Sciences et vie de la terre	0	17	33	17	33	100	6
Ensemble	4	13	23	24	35	100	112

Chi2=87,30 ; p<0,01

1-L'éducation correspond à la fonction du CPE (conseiller principal d'éducation). Source : Enquête Débuter dans le métier.

Table des encadrés

Encadré V-1. L'heure d'information syndicale (HIS) : un espace institutionnel d'exercice du droit syndical 234

Encadré V-2. Une faible connaissance, en début de carrière, de l'espace syndical 245

Encadré V-3. Observer le travail de mobilisation d'une section syndicale locale à l'articulation des espaces multiples de l'action syndicale 247

Encadré V-4. Le socle commun, une remise en question de la tradition de l'enseignement secondaire 305

Encadré VI-1. La grève, un mode d'action collective qui s'impose de manière croissante aux individus indépendamment de leur socialisation politique antérieure 331

Encadré VI-2. Le rapport aux militants syndicaux locaux, une image en négatif d'un syndicalisme impossible 356

Table des cartes et graphiques

Carte I-1. Les académies de la région parisienne : parmi les moins attractives du territoire national (MEN-DEPP 2013b, 2) 68

Graphique II-1. Origine sociale en fonction du sexe. PCS du père (%). N=112 84

Graphique II-2. Origine sociale en fonction du sexe. PCS de la mère (%). N=112..... 84

Graphique II-3. PCS du conjoint selon le sexe l'année 3 de l'enquête, pour les répondants indiquant être « en couple », mariés, pacsés ou veufs/séparés (%). N=112..... 87

Graphique II-4 Ressenti face à la perspective d'enseigner en établissement difficile (%). N=112..... 101

Graphique II-5. Les valeurs professionnelles des individus 108

Graphique II-6. A l'opposé des valeurs professionnelles des individus 109

Graphique IV-1. Evolution de l'insatisfaction face à la rémunération sur les trois années de l'enquête..... 180

Grapique V-1. Appels à la mobilisation et mobilisations signalées dans les publications du SNES pendant les années scolaires 2011-2012 à 2013-2014 incluses..... 258

Graphique VI-1. Participation des enquêtés à au moins une modalité de chacun des trois répertoires de l'action collective chaque année de l'enquête (%). N=112..... 326

Graphique VI-2. Evolution des motifs de syndicalisation (en chiffres absolus). Réponses des syndiqués des années 1, 2 et 3 à la question « Pourquoi êtes-vous syndiqué(e) cette année ? » 342

Graphique VI-3. Evolution des motifs de non-syndicalisation (en chiffres absolus). Réponses des syndiqués des années 1, 2 et 3 à la question « Pourquoi n'êtes-vous pas syndiqué(e) cette année ? »..... 343

Graphique VI-4. Evolution des fonctions attribuées à l'HIS par les enquêtés qui y participent (%)..... 367

Graphique VII-1. Nuage des individus du premier plan factoriel..... 394

Graphique VII-2. Modalités actives du premier plan factoriel (pondération par la contribution) 395

Graphique VII-3. Les trois classes de la CAH..... 406

Graphique VII-4. Participation aux élections du CA en fonction de la classe (%). N=112... 408

Graphique VII-5. Candidature ou projet de candidature au CA en fonction de la classe (%)409

Table des tableaux

Tableau II-1. Enquêtes récentes consacrées aux débuts de carrière des enseignants du second degré 80
Tableau II-2. Motifs de choix de métier par sexe (%) 93
Tableau II-3. Motifs de choix de métier par origine sociale du père 93
Tableau II-4. Motifs de choix de métier par origine sociale de la mère 94
Tableau II-5. Motif de choix de métier pour les individus dont les parents sont enseignants . 95
Tableau II-6. Moment du choix de métier en fonction du sexe 97
Tableau II-7. Moment du choix de métier en fonction de l'âge l'année 1 de l'enquête (%) 97
Tableau II-8. Projet de carrière et sexe (%) 99
Tableau II-9. Projet de carrière et origine sociale enseignante du père ou de la mère (%) 99
Tableau II-10. Définition des qualités professionnelles. Choix 2 des répondants en fonction de leur choix 1 102
Tableau II-11. Corrélations significatives entre la variable « Première qualité professionnelle » et différentes variables indépendantes 103
Tableau II-12. Corrélations significatives entre la variable « Définition de l'élève » et différentes variables indépendantes 105
Tableau II-13. Choix de la variable « Esprit critique » par discipline 110
Tableau II-14. Ressentir une différence avec les collègues plus expérimentés dans le rapport aux élèves, en fonction de la préférence pédagogique 118
Tableau II-15. Ressentir une différence avec les collègues plus expérimentés dans la façon de faire cours, en fonction de la préférence pédagogique 118
Tableau III-1. Opinion des répondants de l'enquête Débuter dans le métier sur la réforme de la formation 162
Tableau IV-1. Répartition des répondants de l'enquête entre les trois académies l'année 1 (%) 172
Tableau IV-2. Répartition des répondants entre les académies pendant les trois années de l'enquête (%) 172
Tableau IV-3. Evolution de la satisfaction face à la rémunération en fonction du sexe (%) . 181
Tableau IV- 4. Evolution des motifs d'insatisfaction face à la rémunération sur les trois années de l'enquête (%). Plusieurs réponses possibles. N=112 182
Tableau IV-5. Pourcentage de TZR en fonction de la discipline dans la population d'enquête et à l'échelle nationale 194
Tableau IV-6. Affectation en établissement difficile en fonction de l'affectation ou non en collège l'année 2 de l'enquête (%) 207

Tableau IV-7. Affectation en établissement difficile en fonction de l'affectation ou non en collège l'année 3 de l'enquête (%) 207

Tableau IV-8. Pourcentage des répondants qui sont affectés dans un établissement « difficile » l'année 2 de l'enquête en fonction de l'académie (%) 209

Tableau IV-9. Pourcentage des répondants qui sont affectés dans un établissement « difficile » l'année 3 de l'enquête en fonction de l'académie (%) 209

Tableau V-1. Présence ou non d'HIS dans les établissements en fonction de l'académie 237

Tableau V-2. Assistance aux HIS en fonction de la « difficulté » ou non de l'établissement 237

Tableau V-3. Participation déclarée à six élections entre 2007 et 2012 (%). N=112 267

Tableau V-4. Préférence politique (%) déclarée par les 112 enquêtés de la population longitudinale et comparaisons avec la population initiale (effectif : 271) et des données issues d'autres enquêtes 269

Tableau V-5. Rapport à la mobilisation collective en fonction de la préférence politique 286

Tableau V-6. Signature de pétition ou manifestation au moins une fois dans le passé en fonction de l'âge (%) 286

Tableau V-7. Avoir signé une pétition dans le passé, en fonction de la préférence politique déclarée (%) 286

Tableau V-8. Avoir participé à une manifestation dans le passé, en fonction de la préférence politique déclarée (%) 287

Tableau V-9. Opinion des 112 enquêtés sur 10 réformes touchant à l'école (%). 296

Tableau V-10. Nombre moyen de réponses positives, négatives ou de type « je ne sais pas » en fonction du sexe 321

Tableau V-11. Nombre d'opinions négatives exprimées en fonction de l'attitude par rapport aux mobilisations professionnelles 321

Tableau VI-1. Evolution de la participation aux différentes modalités de l'action collective pendant les trois années de l'enquête (%). N=112 328

Tableau VI-2. Préférences politiques des enquêtés qui ont, au moins une fois sur la durée de l'enquête, signé une pétition, participé à une manifestation ou fait grève (%). N=112 330

Tableau VI-3. Pré-socialisation à l'action collective des enquêtés qui ont, au moins une fois sur la durée de l'enquête, signé une pétition, manifesté ou fait grève (%). N=112 331

Tableau VI-4. Préférences politiques des grévistes (%) 331

Tableau VI-5. Probabilité de faire grève ou de manifester en fonction de la syndicalisation ou de l'assistance aux HIS 333

Tableau VI-6. Probabilité de signer une pétition en fonction de l'assistance aux HIS ou de la syndicalisation 333

Tableau VI-7. Adhésion à un syndicat sur la durée de l'enquête 335

Tableau VI-8. Année de la première adhésion 335

Tableau VI-9. Mode de participation aux mobilisations locales l'année 2. Plusieurs modalités par individu possibles 384

Tableau VII-1. Variables actives de l'ACM (N=112) 392

Tableau VII-2. Contribution (en %) des modalités à la variance de l'axe 1 : « Participation ». Seules sont indiquées les contributions supérieures à la moyenne. 396

Tableau VII-3. Contribution (en %) des modalités à la variance de l'axe 2. Seules sont indiquées les contributions supérieures à la moyenne 398

Tableau VII-4. Contribution (en %) des modalités à la variance de l'axe 3. Seules sont indiquées les contributions supérieures à la moyenne 401

Tableau VII-5. Les trois classes de la CAH 407

Tableau VII-6. PCS du conjoint en fonction de la classe dans la CAH la première et la dernière année de l'enquête (%) 414

Tableau VIII-1. Position des individus sur les axes 1, 2 et 3 de l'ACM en fonction de la discipline d'enseignement 422

Tableau VIII-2. Discipline et préférence politique déclarée 431

Tableau VIII-3. Discipline et participation à six élections entre 2007 et 2012 432

Tableau VIII-4. Discipline et participation avant l'enquête à une pétition ou une manifestation 433

Table des annexes

Annexe 1 : Les questionnaires des trois vagues de l'enquête Débuter dans le métier. 500

Annexe 2. Corpus d'entretiens. 522

Annexe 3 : La réforme de la mastérisation. Sources et matériaux d'enquête. 531

Annexe 4 : Analyse des correspondances multiples et classification ascendante hiérarchique 537

Annexe 5 : La discipline d'enseignement. Au croisement de la trajectoire socio-scolaire, des représentations du métier et de la situation professionnelle..... 546

Table des matières

Remerciements 5
Sommaire 9
Introduction générale : L'étude des mobilisations des enseignants : une contribution à la sociologie politique de l'éducation 12
1. L'école publique : un bastion de la contestation 14
2. L'école : un objet politique des sciences de l'éducation 15
3. Comprendre les mécanismes de l'enrôlement individuel 16
4. Explorer la rencontre entre dispositions acquises et apprentissages en situation 17
5. La mobilisation, une composante du métier d'enseignant du second degré 19
6. Articuler l'analyse des contextes professionnels, les pratiques de l'action collective et les processus de socialisation 20
Première partie : Analyser la socialisation professionnelle comme un processus de politisation ordinaire 25
Introduction. Les rapports des enseignants à l'action collective, une question éminemment politique 26
Chapitre I. Aborder l'action collective par la question de la socialisation professionnelle . 29
1. Observer les mobilisations enseignantes. Difficultés et limites d'une tentative d'ethnographie 29
1.1 Quand l'action contredit les discours 29
1.2 L'évitement du politique, un objet impossible 31
2. Penser la diversité des comportements politiques à partir de leur inscription dans un espace professionnel. 33
2.1 La distance au terrain comme condition d'objectivation des intuitions de la pratique 33
2.2 La familiarité comme ressource ethnographique. Enseignante et syndicaliste à la fois 36
2.3 Du politique à la politisation. Analyser les processus d'entrée dans l'action 39
2.4 L'action collective : une modalité ordinaire de la socialisation professionnelle 41
2.5 Articuler apprentissages et dispositions acquises 45
3. Les enseignants, un groupe mobilisé pour la défense du métier 47
3.1 Vitalité d'un syndicalisme « en crise » 47
3.2 De « nouveaux enseignants » pour un métier transformé 52
3.3 Une capacité de mobilisation préservée mais fortement recomposée 59

4. Saisir dans la durée une rencontre entre socialisation individuelle, situations et pratiques professionnelles 66
4.1 L'enquête « Débuter dans le métier » : une étude longitudinale des trois premières années de carrière 66
4.2 Quelle représentativité sociologique d'un faible échantillon statistique ? 71
5. Bilan 75
Chapitre II. Entrer dans un métier « en crise » 78
1. Des individus fortement dotés en capitaux socio-scolaires 78
1.1 Une population d'enquête fortement féminisée 80
1.2 Une population fortement dotée en capital scolaire 81
1.3 Des origines sociales désormais plus élevées et moins différenciées selon le sexe ? 82
1.4 Des conjoints plus nombreux dont le profil socio-professionnel s'élève au fil de l'enquête 86
2. Un rapport au métier proche de celui des « nouveaux enseignants » 89
2.1 Enseigner, une « vocation » ? 90
2.2 La discipline comme porte d'entrée principale 91
2.3 Un choix de métier tardif et non définitif 95
2.4 Enseigner en établissement difficile. Une perspective peu réjouissante mais progressivement apprivoisée 99
2.5 La pédagogie comme qualité principale au service d'une définition individualiste et psychologisante de l'élève 101
3. S'engager, avec d'autres, dans un métier dévalorisé et dans une école « en crise » .. 106
3.1 Des valeurs centrées sur le savoir, l'esprit critique et l'individualisme 106
3.2 Travailler avec les collègues, un vœu pieux ? 112
3.3 S'engager dans un métier dévalorisé 121
4. Bilan : L'ambiguïté de la discipline : rapport à l'école ou rapport au savoir ? 128
Conclusion de la première partie 130
Deuxième partie : La difficulté professionnelle et personnelle comme porte d'entrée dans le métier 133
Introduction. Difficulté et instabilité. Deux unificateurs de l'expérience de l'entrée dans le métier 134
Chapitre III. Stagiaires en galère. La réforme de la formation des enseignants (2010-2013) 138
1. Une réforme mal préparée et mal accueillie 139
1.1 Des professeurs désormais recrutés après le Master 139

1.2 « Un sentiment global d'insatisfaction » 142
1.3 Des media hostiles 145
2. Stagiaire impossible : une mobilisation improbable pour défendre un métier qui s'apprend 147
2.1 Une mobilisation improbable 147
2.2 Faire connaître l'inacceptable pour améliorer la condition des stagiaires 150
2.3 Les syndicats. Ressources ou concurrents ? 154
3. Des stagiaires peu satisfaits de leur situation 156
3.1 Gérer l'urgence 156
3.2 Se convaincre, avec peu de ressources, de sa légitimité à enseigner 157
3.3 La formation, davantage une perte de temps qu'une ressource 159
3.4 Accompagner ou évaluer ? L'ambiguïté du tutorat 163
4. Bilan : Une entrée dans le métier par le bricolage et l'improvisation 167
Chapitre IV. De remplacements en établissements difficiles. Une socialisation professionnelle par l'instabilité professionnelle et personnelle 169
Introduction 169
1. S'installer, personnellement et professionnellement 169
1.1 Du point de vue professionnel, une instabilité constitutive des débuts de carrière 169
1.2 Une installation progressive 173
1.3 Le rapport à la rémunération, un témoin de l'installation professionnelle et personnelle 179
1.3.1 Une variable subjective 180
1.3.2 Une question de position sociale 183
1.3.3 Une euphémisation de la dimension matérielle du travail 185
2. TZR : une expérience de l'instabilité professionnelle 190
2.1 Une condition exceptionnelle sur la durée mais très fréquente en début de carrière 191
2.2 Une condition subie et précaire 196
2.3 Faire un travail de qualité quand les conditions n'en sont pas réunies 199
3. Enseigner en établissement « difficile » : un « autre métier » ? 204
3.1 Les établissements difficiles : le lot des débutants 205
3.2 Une expérience de la difficulté professionnelle 212
3.3 Un nouveau sens du métier 217
3.4 Une autre fonction de la collégialité 219

4. Bilan : Etablissements difficiles de l'académie de Créteil, zones de remplacement de l'académie de Versailles, les deux expériences de la précarité des débuts de carrière en région parisienne 223
Conclusion de la deuxième partie 225
Troisième partie : L'appropriation pratique d'une culture professionnelle de l'action collective 229
Introduction 230
Chapitre V. Des dispositions favorables à la mobilisation dans un contexte de faible conflictualité 232
1. Une conflictualité professionnelle en mode mineur mais un discours syndical de vigilance 232
1.1 Des contextes professionnels plus ou moins propices à l'action collective 233
1.2 Les syndicats : une rencontre inévitable qui prend des formes multiples 238
1.3 L'espace syndical local, à l'articulation de logiques de mobilisation plurielles ... 246
1.4 Répondre aux défis de la redéfinition des métiers de l'enseignement et de l'éducation 250
1.5 Des sollicitations syndicales ponctuelles, fréquentes et variées 254
1.6 Voter quelques semaines après sa première rentrée ? Les élections professionnelles, une opportunité de mobilisation des nouveaux entrants dans le métier 260
2. Des individus politisés et informés 264
2.1 Un niveau de politisation élevé 264
2.2 Un profil de politisation compétente et institutionnelle, plutôt orientée à gauche 266
2.3 Une pré-socialisation importante à l'action collective 276
2.4 Des niveaux de compétence contrastés d'un individu à l'autre 287
3. Une niveau élevé de politisation professionnelle ordinaire 292
3.1 Un intérêt pour les questions de formation des enseignants qui relève avant tout de l'empathie 297
3.2 Créer des postes. Oui, mais… 299
3.3 Un socle commun dénoncé comme techniquement non viable 301
3.4 Enseigner la morale à l'école, « pourquoi pas, si les parents ne tiennent pas leur rôle » 306
3.5 Réformer les temps scolaires. Oui, mais pas comme ça 308
3.6 Un calendrier scolaire qui apparaît comme confus 312
3.7 Des niveaux d'information et de mobilisation variables 317
4. Bilan : Politisés, intéressés et critiques, des enseignants débutants armés pour l'action 321

Chapitre VI. Répertoires collectifs et situations locales 323
Introduction 323
1. Une participation importante, précoce et en progression 325
2. Un répertoire général plus spécifique qu'il n'y paraît 328
3. Se syndiquer ? Oui, mais comment ? 334
3.1 Un taux de syndicalisation élevé et des syndiqués fidèles 334
3.2 Utilité ou rapport à l'identité professionnelle ? 337
3.2.1 Se syndiquer : le collectif comme protection de l'individu ou comme identité professionnelle ? 340
3.2.2 Rester à l'écart des syndicats : le refus tout à la fois du collectif et du groupe professionnel comme identité 348
4. L'établissement : échelle incontournable des sociabilités collectives enseignantes 358
4.1 L'heure d'information syndicale : bien plus qu'un espace syndical d'échange d'informations 359
4.2 Elire le CA et en faire partie : 367
4.2.1 Le vote aux élections du CA : apprivoiser les routines institutionnelles de l'établissement 370
4.2.2 Siéger au CA : prendre sa place dans l'établissement 373
4.3 Les mobilisations locales : un espace de politisation des enjeux professionnels 378
Conclusion de la troisième partie 385
Quatrième partie : Être dans l'action. Dispositions en situation. 387
Introduction 388
Chapitre VII. Espaces et temps : trajectoires de participation à l'action collective professionnelle 390
1. L'analyse des correspondances multiples pour saisir à la fois les modalités de l'action collective et son inscription dans l'espace de l'entrée dans le métier. 390
1.1 Méthode 390
1.2 Variables actives 391
2. Interprétation des trois premiers axes de l'ACM : des répertoires stables, complémentaires et relativement autonomes 392
2.1 Premier plan factoriel 393
2.1.1 Axe 1 « Participation » (21,1%) : participer à l'action collective ou l'éviter. 393
Axe 2 « Syndical » (10,1%) : répertoire syndical (hors HIS) vs. autres répertoires. 397
2.1.2 Bilan du premier plan factoriel 399
2.2 Axe 3 « Institutionnel vs. général » (8,5%): 400

2.3 Bilan des trois premiers axes de l'ACM 402
2.4 Projection des modalités supplémentaires..... 402
3. Participations occasionnelles, participations partielles, participations complètes. Les types de l'action collective professionnelle 404
3.1 Classer les individus en fonction de leur type de participation..... 404
3.2 Classe 1. Les participants occasionnels..... 407
3.2.1 Une faible socialisation à l'action contestataire et une certaine distance au métier 407
3.2.2 François : distance à l'action collective, distance au groupe professionnel ... 410
3.3 Classe 2. Les syndiqués exclusifs 412
3.3.1 Dans la précarité qui dure, le syndicalisme comme protection. 412
3.3.2 Alexia : une syndicalisation utilitaire et une entrée dans l'action collective par le répertoire institutionnel..... 414
3.4 Classe 3. Les participants complets et constants à l'action collective 416
3.4.1 Une rencontre entre socialisation antérieure à l'action collective et les établissements mobilisés de l'académie de Créteil..... 416
3.4.2 Chloé : l'importation du politique dans le professionnel 417
Chapitre VIII. La discipline d'enseignement : espace central de la rencontre entre dispositions individuelles et situations de travail. 421
1. La discipline d'enseignement, à la croisée des espaces de socialisation 421
2. Un métier. Des disciplines 426
2.1 La discipline : une variable de différenciation sociographique..... 426
2.2 La discipline : un mode d'entrée dans le métier..... 428
2.3 La discipline : un analyseur des représentations du métier 429
2.4 La discipline comme synthèse d'une socialisation politique 430
2.5 Bilan : des identités disciplinaires marquées..... 433
3. Aurélien et Nathalie. Deux disciplines, deux trajectoires opposées d'entrée dans le métier par la précarité 435
3.1 Aurélien : le déclassement au service d'une vocation par défaut 435
3.1.1 Un « héritier » en (relatif) échec scolaire 436
3.1.2 Professeur par défaut 438
3.1.3 L'agrégation comme horizon..... 439
3.1.4 Un discours conservateur sur l'institution scolaire..... 440
3.1.5 Le Centre par refus d'une polarisation gauche-droite fallacieuse 442
3.1.6 Un rapport distancié à la profession 443

3.1.7 Un individualisme assis sur le refus de la conflictualité au nom de l'évidence juridique 446
3.2 Nathalie : entrer dans le métier par la profession. 448
3.2.1 Prof d'EPS, un métier à part ? 449
3.2.2 Professeure d'EPS par vocation 455
3.2.3 Eduquer pour épanouir 461
3.2.4 Nathalie, Léa, Olivier, trois profils d'engagement dans une action collective professionnelle en recomposition 464
3.2.5 La profession comme seconde famille. 467
3.2.6 Une politisation par incorporation 472
3.3 Bilan : la discipline d'enseignement, matrice de la socialisation professionnelle à l'action collective 474
Conclusion générale 477
Bibliographie 483
1. Sources 483
1.1 Articles de presse 483
1.2 Billets de blog 485
1.3 Lois et règlements 486
1.4 Rapports et analyses d'experts 487
1.5 Statistiques et publications officielles 487
1.6 Divers 489
2. Méthodologie 489
3. Sociologie générale 489
4. Sociologie des professions 490
4.1 Sociologie générale des professions 490
4.2 Sociologie du groupe professionnel enseignant 490
5. Histoire et sociologie de l'institution scolaire 492
5.1 Histoire et sociologie des réformes de l'Etat et de l'école 492
5.2 Histoire et sociologie de l'école et de l'enseignement 493
6. Sociologie politique 494
6.1 Sociologie politique générale 494
6.2 Sociologie générale de l'action collective et des mobilisations 495
6.3 Histoire et sociologie de l'action collective et des mobilisations enseignantes 497
6.3.1 Syndicalisme enseignant 497
6.3.2 Action collective et mobilisations enseignantes 497

Annexes 499
Table des encadrés 557
Table des cartes et graphiques 558
Table des tableaux 559
Table des annexes 562
Table des matières 563

RÉSUMÉ
Les enseignants forment un groupe mobilisé et marqué par une forte tradition syndicale. Cet héritage semble néanmoins en crise dans un contexte de renouvellement socio-démographique et générationnel du groupe et de transformations institutionnelles importantes de l'école. Certes, les analyses les plus récentes insistent sur le maintien d'une forte politisation et d'un fort investissement collectif des individus. Elles n'en soulignent pas moins le rapport désormais plus distancié des individus à la profession et à ses organisations. Les débuts de carrière offrent un cadre idéal pour analyser la manière dont les enseignants débutants entrent à la fois dans le métier et dans le groupe organisé. C'est la rencontre entre les dispositions que les individus importent dans l'espace professionnel et les processus de socialisation à l'action collective que ce travail s'attache à analyser. Une enquête longitudinale, quantitative et qualitative, par questionnaires et entretiens, a été menée auprès de 112 enseignants du second degré général et technologique public pendant leurs trois premières années dans les trois académies d'Île-de-France. Ce travail décrit d'abord les propriétés socio-scolaires des enquêtés et leurs représentations du métier, qui sont proches de celles des enseignants recrutés depuis la rénovation institutionnelle de la formation et la création des IUFM dans les années 1990. On s'attache ensuite à décrire une entrée dans le métier par la difficulté : celle de l'année de stage, dans un contexte particulier de réforme, entre 2010 et 2013, des modalités d'entrée dans le métier, mais aussi plus généralement celle des premières années, qui sont celles des affectations sur postes de remplacement et dans les établissements "difficiles" de l'éducation prioritaire. Dans ces contextes, la troisième partie montre que presque tous les individus participent de manière différenciée à l'action collective, à la fois en fonction de leurs dispositions politiques importées et de leur capacité à s'ancrer dans des espaces locaux de mobilisation. Si les individus reçoivent le syndicalisme enseignant selon des modalités différenciées en fonction de leur propre politisation et de leur situation professionnelle, l'établissement apparaît, pour ceux qui trouvent à s'y stabiliser, comme un espace particulièrement efficace d'enrôlement des individus, quelles que soient leurs dispositions politiques importées, dans l'action collective. Une analyse des correspondances multiples, complétée par une classification ascendante hiérarchique, achève ce travail, en inscrivant la diversité des rapports individuels à l'action collective dans une typologie qui prend en compte à la fois les formes, les temporalités et les trajectoires de mobilisation des individus. Une partie minoritaire des individus évitent l'action collective professionnelles dans ses dimensions les plus syndicales et politiques mais finissent par y entrer par la participation à la vie institutionnelle locale de l'établissement. Les individus les plus isolés professionnellement mettent à profit l'assistance et les informations des syndicats. Enfin, une partie minoritaire mais importante des individus, politisés à gauche et favorablement disposés à l'égard de l'action collective contestataire/revendicative et inscrits dans des situations locales de mobilisation, apparaissaient comme investissant l'action collective dans toutes ses dimensions.

MOTS-CLÉS : Enseignants. Socialisation professionnelle. Action collective. Syndicalisme.

ABSTRACT
Teachers are a mobilised group with a strong tradition of collective action. However, this legacy is currently challenged by socio-demographic and generational change in a context where the educational system is going through important institutional transformations. Although recent studies have insisted on strong politicisation of teachers and their maintained involvement in collective action, they have also pointed out their growingly lukewarm attitude towards unions and the professional group. It is during early career, when individuals both learn the trade and get involved in professional collective action, that socialisation can be best observed. This work focuses on the encounter between individual dispositions and professional socialising processes and is based on a longitudinal study implying 112 secondary school beginner teachers in the Paris area in France. We have collected materials through questionnaires and interviews. This work describes respondents' socio-educational backgrounds and their views on teaching, which appear to be very close to those of the generations of teachers who were recruited following the renovation of professional training since the 1990s. It then portraits the difficult times of the beginnings, on training year and afterwards, when beginner teachers are posted on replacement missions or in "difficult" schools in priority education. In such contexts, most respondents take part in collective action, although in specific ways. Individuals participate according to their political background and capacity to settle in one or several mobilised schools. The local space indeed appears as a very effective place of mobilisation whatever the individuals' imported political dispositions. A multiple correspondence analysis and a hierarchical clustering method complete this work, allowing to sort the diversity of individual attitudes to mobilisation into a typology of the forms, temporalities and trajectories of individual mobilisation. A small part of the respondents to the enquiry avert the most political dimensions of collective action as well as unionism, however most of them end up participating in institutional local life. The most professionally isolated teachers benefit from union help and information. A strong minority of the respondents, with left-wing politicisation and a stable local posting, invest local collective action in every dimension.

Key words: Teachers. Collective action. Professional socialisation. Unionism