



HAL
open science

**”Une école pour chacun” ? L’autonomie enseignante face
à l’injonction à la personnalisation. Enquête
ethnographique au sein de trois lycées sur la réforme
Chatel**

Camille Giraudon

► **To cite this version:**

Camille Giraudon. ”Une école pour chacun” ? L’autonomie enseignante face à l’injonction à la personnalisation. Enquête ethnographique au sein de trois lycées sur la réforme Chatel. Science politique. Université de Rennes 1, 2020. Français. NNT: . tel-03720032

HAL Id: tel-03720032

<https://theses.hal.science/tel-03720032v1>

Submitted on 11 Jul 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.

THESE DE DOCTORAT DE

L'UNIVERSITE DE RENNES 1

ECOLE DOCTORALE N° 599
Droit et Science politique
Spécialité : Science politique

Par

Camille GIRAUDON

« Une école pour chacun » ? L'autonomie enseignante face à l'injonction à la personnalisation

Enquête ethnographique au sein de trois lycées sur la réforme Chatel

Thèse présentée et soutenue à Rennes, le 30 novembre 2020

Unité de recherche : Arènes UMR 6051

Thèse N° :

Rapporteurs avant soutenance :

Agnès VAN ZANTEN

Directrice de recherche CNRS, Observatoire sociologique du changement – Sciences Po Paris

Lorenzo BARRAULT-STELLA

Chargé de recherche CNRS, CRESPPA-CSU – Université Paris 1

Composition du Jury :

Lorenzo BARRAULT-STELLA

Chargé de recherche CNRS, CRESPPA-CSU – Université Paris 1

Émilie BILAND-CURINIER

Professeur des universités, Sciences Po Paris

Pascal GUIBERT

Maître de conférences, Université de Nantes

Christian LE BART

Professeur des universités, Sciences Po Rennes

Agnès VAN ZANTEN

Directrice de recherche CNRS, Observatoire sociologique du changement – Sciences Po Paris

Directeur de thèse : Erik NEVEU

Professeur émérite, Sciences Po Rennes

Co-directeur de thèse : Bertrand GEAY

Professeur des universités, Université d'Amiens

À Gilbert et Jeannette, Françoise et Jean

Remerciements

La thèse s'apparente parfois à une succession d'ascensions où chaque sommet en révèle un autre, où il faut parfois redescendre pour mieux remonter, où le sentier balisé se dérobe régulièrement. Tout au long de l'ascension, j'ai croisé d'indispensables guides, refuges et coéquipier·es d'expédition : un grand merci donc, à toutes celles et ceux qui ont accompagné ma randonnée escarpée !

Je remercie en premier lieu mes directeurs de thèse, Erik Neveu – dont la confiance et les conseils m'ont accompagnée depuis le master 2 – et Bertrand Geay, pour leur soutien et leur patience. Leurs regards complémentaires et éclairants sur ma recherche ont été essentiels à sa maturation et m'ont beaucoup apporté. J'adresse également mes remerciements à Bleuwenn Lechaux et Christian Le Bart dont la participation investie et bienveillante à mon comité de suivi de thèse m'a été très bénéfique.

Tous les espaces d'échanges scientifiques et de socialisation à la recherche font avancer : j'ai notamment une pensée pour le séminaire des doctorant·es d'Arènes et le séminaire initialement Éducation, culture et politique associé au Curapp et au Cessp, dont les bienveillantes discussions ont nourri mes réflexions et m'ont aidée à décaler le regard.

Ma reconnaissance va aussi à Xavier Dunezat, pour les précieuses sessions de travail et les judicieux conseils, pour avoir toujours été là quand il le fallait pour cette thèse qui n'aurait d'ailleurs sûrement pas vu le jour si nos routes ne s'étaient pas croisées.

Un grand merci à Marylène Bercegeay pour avoir débrouillé mille et une contrariétés et suivi cette thèse jusqu'au bout.

Je remercie les équipes de direction des établissements enquêtés qui, en m'ouvrant largement les portes de leurs lycées, ont permis l'existence de ce travail. Je tiens également à remercier ici tou·tes les enseignant·es rencontré·es sur le terrain, qui m'ont fait confiance et consacré de leur temps : elles et ils ont donné corps et sens à cette recherche en m'accueillant sur leur lieu de travail pour m'y faire partager un peu des convictions et déceptions, colères et luttes, difficultés et enthousiasmes qui font le quotidien du métier. J'espère avoir rendu justice à tout leur engagement mis à faire vivre l'école jour après jour. J'ai une gratitude particulière pour Chantal, dont le coup de pouce salvateur et la disponibilité ont relancé ma thèse à un moment critique.

J'adresse également de chaleureux remerciements à tou·tes mes camarades doctorant·es ou devenu·es docteur·es qui, au gré de moments formels et informels, ont participé à transformer ce parcours de thèse en une véritable (et très appréciée !) aventure collective. Mention spéciale à Adrien, Alix, Léa, Madeg, Malo – mon incroyable équipe de relectures et d'intense soutien jusque dans la dernière ligne droite – Antoine, Arthur, Brice, Maxime, Renaud G. : pour les petits et grands sauvetages en tout genre, les « tu veux pas que je regarde ? » qui tombent à pic quand on perd le cap, les discussions stimulantes qui aident à défricher des chemins ou en dénicher de nouveaux ;

mais aussi les bols d'air si salutaires, entre pauses en terrasse et balades dans les embruns, déambulations sur les pavés et solidarités tricotées. Et bien sûr, pour tout ce qui précède et pour tout le reste, un merci tout particulier à Lila : pour avoir si souvent cru pour deux dans ce travail, pour l'indéfectible soutien, pour avoir été, pendant ce long périple, une formidable binôme de cordée. Merci également à Alice P. et Damien, qui m'ont déchargée d'un sacré poids en parant aux urgences de la rentrée, ainsi qu'à Jeanne et Suzanne pour leurs chaleureux encouragements. Et plein d'énergie à celles et ceux à qui il reste encore un bout de route de thésard·e !

Merci beaucoup aux ami·es de Rennes et d'ailleurs, camarades de luttes et de dancefloors, qui ont suivi ce marathon avec patience : ça y est, je reviens ! Un très grand merci notamment à Aline, Karen et Xavier, colocs d'un grand bout de chemin, pour leur soutien au long cours et leur impressionnante confiance face aux aléas de la thèse, les discussions remotivantes, les excursions vivifiantes, les tartelettes au citron et les tennis-ballons. Aux pantinois·es également : Pauline, son super coaching, son défrichage de chapitre, son canap' toujours prêt à accueillir mes escales à la capitale ; Renaud, pour ses relectures avisées et pour nous avoir tant épaulées ma thèse et moi. Et une affectueuse pensée pour Anouck, Capucine, Charlotte, Fabrice, Félix, Gabrielle, Idrissa, Isabelle, Laura, Lauréline, Marie, Marie-Thé, Nadine, Olivier, Sabina, Suzy, Yves, et leurs réguliers mots et gestes d'encouragements.

Enfin, il y a la familia bien sûr, à qui j'ai imposé les incertitudes peu dissociables de la thèse et sans qui il y a fort à parier que j'aurais mis pied à terre bien avant la fin de l'ascension. Alors merci du fond du cœur à mes parents, Pascale et Francis, et leur inestimable soutien sous toutes ses formes ; à mes frangin·es, Rémi, sa bonne humeur et sa détermination communicatives, et Alice, sa présence de toujours, ses multiples attentions : pour leur compréhension, leur confiance à toute épreuve et leurs précieux coups de main, pour les réjouissants moments de retrouvailles et pour tout ce qu'on partage, bref, pour être le fabuleux camp de base qui rend tant de choses possibles.

Sommaire

TABLE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ACRONYMES.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
Section 1. Une « révolution de la personnalisation » ? Genèse de la réforme Chatel.....	11
Section 2. Penser une réforme scolaire sous l'angle de l'autonomie du groupe professionnel enseignant.....	32
Section 3. Saisir les pratiques et leurs logiques dans leurs configurations professionnelles	48
PARTIE 1 – RAPPORTS DE TRAVAIL ET DE POUVOIR AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS : UNE AUTONOMIE ENSEIGNANTE EN DEMI-TEINTE.....	83
CHAPITRE 1 – MARGES D'AUTONOMIE OU AUTONOMIE À LA MARGE ?.....	89
Section 1. Le Conseil pédagogique entre concertation prescrite et espace de résistance du collectif enseignant.....	91
Section 2. Exploiter les marges d'autonomie pour façonner les dispositifs de personnalisation.....	109
Section 3. Une montée en autonomie à relativiser.....	126
CHAPITRE 2 – DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT EN TERRITOIRE PÉDAGOGIQUE : MENACE SUR L'AUTONOMIE ENSEIGNANTE ?.....	153
Section 1. La réforme Chatel, nouvelle étape dans l'accroissement de compétences des chefs d'établissement.....	156
Section 2. Une extension de rôle objet d'appropriations différenciées et de rapports de force.....	182
CHAPITRE 3 – MISE EN TENSION ET AFFAIBLISSEMENT POTENTIEL DES COLLECTIFS ENSEIGNANTS.....	215
Section 1. L'autonomie dans la gestion des moyens : des effets ambivalents sur le collectif enseignant.....	218
Section 2. La réforme Chatel comme accélérateur de tensions entre logiques professionnelles différenciées.....	242
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	267
PARTIE 2 – INJONCTION À LA PERSONNALISATION ET RAPPORTS AU MÉTIER : AMBIVALENCES ET SEGMENTATIONS.....	271
CHAPITRE 4 – MODALITÉS ET EFFETS D'UNE INJONCTION RENOUVELÉE À TRANSFORMER LE MÉTIER.....	277
Section 1. « Personnaliser la pédagogie [...] responsabiliser les enseignants » : une visée de transformation de la professionnalité enseignante.....	278

Section 2. Injonctions paradoxales et alourdissement du « réel de l'activité ».....	300
CHAPITRE 5 – ADHÉSION, DISTANCIATION, RENONCIATION, ACCEPTATION : ESPACE DES RAPPORTS À LA PERSONNALISATION.....	331
Section 1. Des visions du métier polarisées.....	338
Section 2. Un nuancier de rapports pratiques aux dispositifs de personnalisation.....	369
CHAPITRE 6 – DISPOSITIONS ET LOGIQUES CONTRASTÉES : UNE RÉFORME QUI SEGMENTE	395
Section 1. Socialisation primaire et trajectoire sociale : des effets persistants sur les rapports au métier.....	398
Section 2. Des rapports à la réforme ancrés dans des trajectoires et positions professionnelles différenciées.....	415
Section 3. Déstabilisation, accommodements, gratification : des vécus subjectifs asymétriques.....	442
CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE.....	465
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	469
BIBLIOGRAPHIE.....	485
TABLE DES ENCADRÉS.....	503
TABLE DES TABLEAUX.....	505
TABLE DES FIGURES.....	505
ANNEXES.....	507
TABLE DES MATIÈRES.....	563

TABLE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ACRONYMES

AP : Accompagnement personnalisé

AI : Aide individualisée

ASEN / AED : Personnels d'accompagnement et de surveillance de l'Éducation nationale / Assistants d'éducation.

BAPE : Bassin d'animation de la politique éducative

BTS : Brevet de technicien supérieur

CA : Conseil d'administration

CAPES : Certificat d'aptitude au professorat du second degré

CDI : Centre de documentation et d'information

CGT Educ'action : Union nationale des syndicats de l'Éducation nationale CGT, affiliée à la Confédération Générale du Travail.

CPE : Conseiller principal d'éducation

CPGE : Classe préparatoire aux grandes écoles

DASEN : Directeur académique des services de l'Éducation nationale

Dgesco : Direction générale de l'enseignement scolaire

DEPP : Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance

DGH ou DHG : Dotation horaire globale

EE : Enseignements d'exploration

EPLÉ : Établissements publics locaux d'enseignement

ES, L, S : séries Économique et Sociale (ES), Littéraire (L), Scientifique (S) préparant à un baccalauréat général

ESPE : École supérieure du professorat et de l'éducation

FIL : Formation d'initiative locale

IA-IPR : Inspecteur d'académie – Inspecteur pédagogique régional

IGEN : inspection générale de l'Éducation nationale

IMP : Indemnité pour mission particulière

Insee : Institut national de la statistique et des études économiques

IPES : Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré

IUFM : Institut universitaire de formation des maîtres

LEGT ou LGT : Lycée d'enseignement général et technologique

MAFPEN : Mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale

MPS : Mesures et pratiques scientifiques (enseignement d'exploration)

PFEG : Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion

SE-UNSA : Syndicat des enseignants, affilié à l'Union nationale des syndicats autonomes

SES : Sciences économiques et sociales (discipline ; enseignement d'exploration en seconde)

SGEN-CFDT : Syndicat général de l'Éducation nationale, affilié à la Confédération française démocratique du travail

SNES-FSU : Syndicat national des enseignements de second degré, affilié à la Fédération syndicale unitaire

SNEP-FSU : Syndicat national de l'éducation physique, affilié à la Fédération syndicale unitaire

SNFOLC : Syndicat national force ouvrière des lycées et collèges

SNPDEN-UNSA : Syndicat national des personnels de direction de l'Éducation nationale, syndicat affilié à l'Union nationale des syndicats autonomes.

STMG : série Sciences et technologies du management et de la gestion, préparant à un baccalauréat technologique

SUD (Solidaires, unitaires et démocratiques) **Éducation** : fédération syndicale, membre de l'Union syndicale Solidaires

SVT : Sciences et vie de la terre (discipline enseignée)

TPE : Travaux pratiques encadrés

ZUS : Zone urbaine sensible

INTRODUCTION GÉNÉRALE

« Notre vision à nous est celle d'une école républicaine capable d'offrir une solution à chaque élève à la sortie, de faire du sur-mesure, de personnaliser la pédagogie, de rendre les établissements plus autonomes [...] Passer d'une école pour tous à une école pour chacun »

(Luc Chatel, ministre de l'Éducation nationale, janvier 2012)¹

« Il y a un danger à être tout le temps sur l'individu, sur le parcours personnel. [...] une société elle ne fonctionne pas s'il n'y a pas de collectif, et l'école c'est quand même un des lieux principaux d'apprentissage du collectif »

(Frédérique, enseignante d'histoire-géographie, juin 2015)

Sans préjuger de leur traduction dans les faits, deux visions de l'école et de la façon dont elle doit traiter les élèves s'affrontent ici et renvoient à une tension structurante dans le système scolaire : celle de l'articulation entre réponse aux besoins particuliers et fabrication du commun, « entre traitements ciblés et universalistes »². Depuis les années 1980, la doctrine institutionnelle met de plus en plus en avant le premier terme de l'équation et cette logique d'adaptation scolaire soulève divers enjeux pour les élèves et leur scolarité. L'individualisation du traitement éducatif des élèves apparaît, selon ses modalités de mise en œuvre, à la fois indispensable – alors que « l'indifférence aux différences »³ a montré ses limites – et susceptible de multiplier les inégalités dans le rapport aux apprentissages en essentialisant les capacités scolaires des élèves ou en créant des biais détournant finalement les élèves les plus faibles des objectifs d'apprentissage⁴. L'accent

1 « Interview Luc Chatel : « Passer d'une école pour tous à une école pour chacun » », *Libération.fr*, 18 janvier 2012, URL complète en bibliographie.

2 Anne BARRÈRE, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 20 novembre 2013, vol. 36, n° 2, pp. 95-116, p. 100.

3 Selon la formule synthétisant l'idée selon laquelle « en traitant tous les enseignés, si inégaux soient-ils en fait, comme égaux en droits et en devoirs, le système scolaire est conduit à donner en fait sa sanction aux inégalités initiales devant la culture. L'égalité formelle qui règle la pratique pédagogique sert en fait de masque et de justification à l'indifférence à l'égard des inégalités réelles devant l'enseignement et devant la culture enseignée ou plus exactement exigée », Pierre BOURDIEU, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, vol. 7, n° 3, pp. 325-347, p. 336.

4 Élisabeth BAUTIER et Patrick RAYOU, *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, 2013; Sylvie CÈBE et Greta PELGRIMS, « Différences individuelles », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, pp. 198-203; Jean-Yves ROCHEX et Jacques CRINON (dir.), *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011; Marie TOULLEC-THÉRY et Corinne MARLOT, « Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique », *Recherches en éducation*, juin 2012, Hors Série n° 4, pp. 81-96.

mis sur l'orientation peut permettre une plus grande attention aux aspirations des élèves et réduire les risques de décrochages, même s'il n'est pas exclusif de reproduction des inégalités dans les choix d'orientation finalement effectués⁵. L'autonomie accrue des établissements permet plus de souplesse dans la prise en charge des publics scolaires et une adaptation de l'offre scolaire aux spécificités locales mais elle peut aussi constituer un rouage de mise en concurrence des établissements et de ségrégation scolaire aux effets délétères sur les apprentissages et la reproduction des inégalités⁶.

En 2010, à travers différents dispositifs de « personnalisation » des parcours scolaires et des enseignements, ainsi qu'un renforcement de l'autonomie des établissements, la réforme des lycées introduite par Luc Chatel déplace encore le curseur d'un cran supplémentaire vers l'adaptation scolaire. Or si ces politiques d'adaptation scolaire peuvent être abordées sous l'angle de leur justification officielle, à savoir ce qu'elles font aux élèves et à leurs parcours scolaires, elles peuvent cependant aussi être interrogées au prisme de ce qu'elles font au corps professoral. Ces tensions entre « intégration sociale et besoins particuliers », entre « partage de l'universel et attention aux singularités »⁷, ainsi que les mesures qui la matérialisent, travaillent en effet le corps enseignant, tant les visions du métier qui y ont cours que ses conditions concrètes d'exercice du métier. Ainsi, on peut se demander en quoi les préconisations et mesures de la réforme des lycées dite Chatel bousculent ou confortent les conceptions que les enseignants nourrissent de l'école et de leur rôle ? En quoi les dispositifs supposés « accorder davantage de liberté aux acteurs éducatifs afin qu'ils mettent en œuvre la pédagogie la mieux adaptée à chacun »⁸, le nouvel accent mis sur la construction des parcours d'orientation scolaire, ou encore les marges de manœuvres accrues attribuées aux établissements scolaires, interrogent-ils les pratiques des enseignants, l'organisation de leur environnement de travail et la place qu'ils y occupent ? Que font les enseignants, individuellement et collectivement, de ces injonctions et quels effets celles-ci entraînent-elles pour le groupe professionnel ? Ce sont ces questions que nous envisageons d'éclaircir dans la thèse en

5 Les travaux de Marie Duru-Bellat, Jean-Pierre Jarousse et Alain Mingat montrent par exemple que les inégalités déjà incorporées dans les demandes d'orientation des élèves tendent à être entérinées par les équipes pédagogiques, voire parfois accentuées par une prise en compte implicite du milieu socio-culturel de l'élève dans l'ajustement des propositions qui lui sont faites, par exemple en anticipant le peu d'aide familiale dont l'élève pourra bénéficier. Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, Paris, France, Armand Colin, 2012, p. 45; Marie DURU-BELLAT, Jean-Pierre JAROUSSE et Alain MINGAT, « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, 1993, vol. 34, n° 1, pp. 43-60, p. 57.

6 Choukri BEN AYED et Franck POUPEAU, « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, vol. 5, n° 180, pp. 4-10; Sylvain BROCCOLICHI, Choukri BEN AYED et Danièle TRANCART (dir.), *École : les pièges de la concurrence*, Paris, La Découverte, 2010.

7 Marie TOULLEC-THÉRY et Corinne MARLOT, « De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ? », *Recherches en éducation*, juin 2012, Hors Série n° 4, pp. 4-8, p. 5.

8 LUC CHATEL, « Tribune « La révolution de la personnalisation » », *Libération*, 5 septembre 2011.

appréhendant la réforme Chatel, mise en place sous les auspices de la personnalisation, à travers ce qu'elle fait au groupe enseignant.

Pour expliciter le dessein de cette recherche, nous reviendrons dans un premier temps sur la genèse sémantique et politique de la réforme Chatel, afin de comprendre dans quel contexte politique et scolaire elle s'inscrit, ainsi que les intentions formelles et enjeux explicites qu'y associe l'institution (section 1). Dans un deuxième temps, nous développerons et justifierons l'approche choisie pour analyser cette réforme, c'est-à-dire l'angle du groupe professionnel enseignant et de son autonomie relative (section 2). Enfin, nous détaillerons le terrain d'enquête ainsi que les apports, limites et implications associées au dispositif méthodologique retenu (section 3).

Section 1. Une « révolution de la personnalisation » ? Genèse de la réforme Chatel

« Sans bruit, une véritable révolution s'opère sous nos yeux. Une révolution copernicienne : nous sortons d'une approche quantitative du "toujours plus" pour aller vers le "toujours mieux" »⁹.

C'est en ces termes que le ministre Luc Chatel, à l'aube de la rentrée scolaire 2010, qualifie la réforme des lycées d'enseignement général et technologique qui va se mettre en place autour d'un objectif de « personnalisation » des parcours scolaires et des enseignements. Pourtant, à bien des égards, la réforme Chatel s'inscrit dans le prolongement d'une dynamique largement préexistante d'adaptation de l'école aux besoins singuliers des élèves et des contextes locaux.

Après avoir présenté à grands traits les principes et dispositifs de la réforme des lycées de 2010 dite réforme Chatel (I.1), nous nous attacherons à en retracer la genèse en la replaçant dans le temps long des politiques scolaires (I.2). Nous chercherons ensuite à préciser les usages que l'institution fait de la notion de « personnalisation » pour tenter d'identifier les enjeux qui s'attachent à cette évolution sémantique (I.3).

9 Luc CHATEL, « Tribune : « Passer de l'école pour tous à la réussite de chacun » », *Le Monde*, 27 août 2010.

I. Autonomie des établissements et personnalisation des parcours scolaires : les principaux dispositifs de la réforme Chatel

Maître mot de la réforme Chatel, la « personnalisation » des parcours scolaires et des enseignements est matérialisée par différents dispositifs pédagogiques et organisationnels, à mettre en œuvre dans le cadre d'une autonomie élargie des établissements. Ses différentes mesures et dispositifs sont supposés faciliter la construction par l'élève de son propre parcours scolaire et projet d'orientation, par un suivi et des enseignements davantage personnalisés et une plus grande souplesse dans le fonctionnement du système.

Jusqu'à l'année scolaire 2009-2010, l'organisation des enseignements au lycée général et technologique correspondait aux dispositions prises sous Claude Allègre par les arrêtés du 18 mars 1999, publiés au Bulletin Officiel (BO) n°14 du 8 avril 1999. Celles-ci comportaient déjà un certain nombre de mesures d'accompagnement différencié des élèves. En classe de seconde, deux enseignements de détermination¹⁰ à choisir pour compléter le tronc commun devait permettre à l'élève de « tester ses goûts et ses aptitudes dans la perspective d'une poursuite d'études en première »¹¹. Deux principales mesures étaient supposées constituer un « dispositif d'accompagnement [...] afin de mieux répondre aux besoins repérés des élèves »¹². D'une part, des heures d'enseignement en « modules » – c'est-à-dire en groupes à effectifs réduits par rapport au groupe classe habituel et dont la composition pouvait varier au fil de l'année en fonction des objectifs pédagogiques des enseignants – étaient attribuées à quatre matières : le français, l'histoire-géographie, les mathématiques et la langue vivante 1. D'autre part deux heures hebdomadaires d'« aide individualisée », une en français et une en mathématiques, étaient attribuées à chaque classe de seconde : dispensée dans le cadre de groupes n'excédant pas huit élèves, cette aide était destinée « à un public ciblé d'élèves rencontrant des difficultés ponctuelles ou présentant des lacunes plus profondes »¹³.

10 Laissés au choix parmi 17 possibilités, dont chaque établissement ne proposait qu'une sélection, ces enseignements étaient en moyenne dispensés à raison de deux heures et demi à trois heures hebdomadaires, sauf exception. Ils incluaient la plupart du temps une ou plusieurs heures en effectifs dédoublés. La langue vivante 2 était considérée comme un enseignement de détermination, et donc massivement choisie par les élèves se destinant à poursuivre en cursus général.

11 « Arrêté du 18 mars 1999 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », article 3.

12 *Ibid.*, article 2.

13 *Ibid.*, article 6.

L'arrivée de la réforme Chatel en 2010 signe la disparition de l'Aide Individualisée en seconde et l'apparition de l'Accompagnement Personnalisé (AP), dispositif phare de la communication ministérielle à l'époque, durant lequel les équipes pédagogiques doivent déployer différents types d'activité (orientation, méthodologie, soutien, approfondissement) pour « répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève »¹⁴. Destiné à tous les élèves, et non plus ciblé sur les élèves en difficulté, l'Accompagnement Personnalisé n'est pas non plus fléchi d'un point de vue disciplinaire contrairement à l'Aide Individualisée. Tous les enseignants de l'équipe pédagogique peuvent donc en théorie y prendre part et sont d'ailleurs fortement incités, particulièrement en classe de seconde, à y développer des activités qui ne se rattachent pas nécessairement à leur discipline. Par ailleurs, si la circulaire n°2010-013 relative à l'Accompagnement personnalisé mentionne qu'il « est conduit de manière privilégiée dans le cadre de groupes à effectifs réduits »¹⁵, cette recommandation reste vague et sans valeur contraignante – contrairement aux indications qui encadraient l'Aide individualisée. Elle s'articule en outre à l'obligation de faire bénéficier tous les élèves de 72h annuelles d'AP – et ce de la seconde à la terminale – soit l'équivalent de deux heures hebdomadaires pour une dotation-plancher de deux heures hebdomadaires également.

Outre l'introduction de ce dispositif d'accompagnement, les enseignements de détermination en classe de seconde disparaissent au profit des enseignements d'exploration, supposés permettre aux élèves de seconde d'explorer différents champs disciplinaires dans la perspective de construire leur choix d'orientation, sans pour autant que l'accès aux différentes séries du cycle terminal ne soit dépendant du suivi d'un enseignement d'exploration en particulier¹⁶. Leur format et leurs modalités d'évaluation sont présentées comme propices à une dynamique de découverte moins engageante pour la suite du parcours que les anciens d'enseignement de détermination. Dans la palette des

14 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique ». Des extraits plus conséquents des principaux textes de la réforme Chatel des lycées sont consultables en annexe n°1.

15 *Ibid.*, p. 013.

16 « Les enseignements d'exploration visent à faire découvrir aux élèves des enseignements caractéristiques des séries qu'ils seront amenés à choisir à l'issue de la classe de seconde générale et technologique, ainsi que les études supérieures auxquelles ces séries peuvent conduire. Leur suivi ne conditionne en rien l'accès à un parcours particulier du cycle terminal » « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole ». D'un point de vue strictement réglementaire, les enseignements d'exploration diffèrent alors peu des anciens enseignements de détermination dont les textes précisaient également que « aucun de ces enseignements n'est imposé pour l'accès à une série ou spécialité de première déterminée ». Il était cependant précisé que « pour les élèves n'ayant pas suivi certains de ces enseignements en classe de seconde, les horaires des disciplines correspondantes en classe de première pourront être aménagés », suggérant que le suivi de certains enseignements de détermination restait vivement recommandé en vue d'intégrer ensuite telle ou telle série, même si cela ne concernait qu'une partie de ces enseignements. « Arrêté du 18 mars 1999 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*

enseignements d'exploration proposés¹⁷, on retrouve d'anciens enseignements de détermination transposés quasiment à l'identique (les trois heures de Grec ou de Latin devenant par exemple « Langues et Cultures de l'Antiquité ») ; des enseignements de détermination maintenus mais dont le basculement vers un statut exploratoire s'accompagne de modifications des programmes et des horaires (c'est le cas des sciences économiques et sociales) ; et des enseignements ad hoc tels que Méthodes et Pratiques et Scientifiques (MPS) ou Littérature et Société qui ne correspondent pas à une discipline scolaire unique et sont pensés pour être dispensés par deux ou trois enseignants de disciplines différentes. Sauf exception, les enseignements d'exploration pèsent chacun 1h30 dans l'emploi du temps de l'élève. Chaque élève doit en choisir deux, dont le premier est nécessairement un des deux enseignements économiques proposés : sciences économiques et sociales (SES) ou Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion (PFEG).

Un des objectifs affichés de la réforme de 2010 est de favoriser la fluidité des parcours scolaires, par davantage de souplesse dans le système d'orientation. Cela se traduit par l'accent mis sur la construction par l'élève de son projet d'orientation, les enseignements d'exploration et l'accompagnement personnalisé étant supposés y concourir dès la classe de seconde, mais aussi par des mesures visant à simplifier les ré-orientations en cas d'erreur de parcours. Dans cette perspective, le discours ministériel qui accompagne la réforme met en avant l'élargissement du tronc commun aux trois séries générales en classe de première, censé faciliter d'éventuels basculements de l'une à l'autre des séries en cours d'année. La réforme encourage également la mise en œuvre de stages de remise à niveau, destinés à éviter des redoublements, ainsi que de stages passerelles afin d'accompagner les changements de voie d'orientation et de favoriser leur succès¹⁸.

Toujours en lien avec l'objectif de personnalisation des parcours, la réforme Chatel prône également le développement d'un dispositif de tutorat qui doit en principe être proposé à tous les élèves et consister « à les conseiller et à les guider dans leur parcours de formation et d'orientation »¹⁹. Peu mis en place dans les faits²⁰, ce dispositif ne sera pas au cœur de notre travail.

17 Les textes en mentionnent une quinzaine mais les lycées en proposent en général un nombre plus limité, fonction notamment de la coloration plutôt générale, technologique tertiaire ou technologique industrielle de l'établissement.

18 « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général », article 6 ; « Circulaire n°2010-010 relative à la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles à compter de la rentrée 2010 ».

19 « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*, article 8 ; « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général », *op. cit.*, article 5.

20 Le tutorat « n'existe que dans le quart des lycées observés (une dizaine), sous des formes très diverses. [...] Mais dans la majorité des cas, cette disposition de la réforme est encore inexistante. Les lycées qui la mettent en œuvre avaient majoritairement une expérience antérieure du tutorat », *Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique* [Rapport], IGEN, 2012, p. 19.

La réforme Chatel élargit également la marge d'autonomie déjà reconnue aux établissements scolaires, cette autonomie accrue étant présentée comme indispensable à une personnalisation réussie de l'offre scolaire et pédagogique. Pour le ministre, il s'agit de « renforcer les marges d'initiative et de responsabilité dont disposent les établissements. [...] En effet, c'est au plus près des élèves que se construisent les réponses pédagogiques adaptées à leurs besoins pour conduire chacun vers la réussite »²¹. Ainsi, les dotations horaires étaient auparavant essentiellement déterminées et réparties entre les disciplines au niveau national puis s'imposaient dans les établissements. Désormais, outre des horaires-planchers par matière ou par dispositif, les établissements se voient attribuer une enveloppe globale d'heures par division qu'ils sont libres de distribuer en fonction de leurs choix et priorités afin « d'adapter l'organisation des enseignements aux profils de leurs élèves et aux contraintes locales »²².

Un certain nombre de choix de répartition de la dotation horaire sont ainsi renvoyés au local : à quelles disciplines attribuer des dédoublements²³ ? Combien d'heures de la dotation consacrer à l'accompagnement personnalisé ? Et aux enseignements d'exploration ? Des choix qui engagent très directement la possibilité de travailler ou non en groupes à effectifs réduits au sein de ces dispositifs. Au-delà de la question du volume de dotation, le peu de précisions apportées par les textes concernant les dispositifs introduits par la réforme laisse également un large panel de possibilités en termes de modalités de mise en œuvre : l'accompagnement personnalisé doit-il être organisé en respectant les frontières du groupe-classe ou sous forme d'ateliers transversaux à plusieurs classes ? quelles disciplines impliquer dans l'accompagnement personnalisé ? Combien d'enseignants impliquer par groupe d'AP ? Faut-il imposer l'AP dans le service des enseignants en fonction des besoins ou ne travailler qu'avec ceux qui se portent volontaires ? Des questions quasiment identiques se posent pour les enseignements d'exploration. Derrière ces questions qui peuvent sembler triviales, se nichent des enjeux non négligeables en termes de conditions d'apprentissage pour les élèves et de conditions de travail pour les enseignants.

Ces choix à dimension organisationnelle et pédagogique – dont une partie est votée en Conseil d'Administration (CA) notamment ce qui concerne la répartition de la Dotation horaire globale

21 LUC CHATEL, *Discours devant le Conseil Supérieur de l'Éducation, Paris, 10 décembre 2009.*

22 « circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 ».

23 A partir de 2010, les « modules » sont supprimés et les grilles horaires ne mentionnent plus de dédoublements fléchés par discipline. A titre d'exemple, chaque élève de seconde avant 2010 devait avoir 4 heures de mathématiques par semaine dont une heure en demi-classe. Avec la réforme, chaque élève de seconde doit toujours bénéficier de 4 heures hebdomadaires de mathématiques, mais le choix d'organiser ou non certaines de ces heures en demi-classe relève de chaque établissement. Notons que la réforme prévoit également une enveloppe globalisée pour les langues vivantes 1 et 2, les établissements ayant la charge de répartir ces heures entre les deux langues vivantes.

(DHG)²⁴ – sont supposés être discutés et élaborés au sein du Conseil Pédagogique. Cette instance, en principe constituée de membres nommés par le chef d'établissement (et non pas élus comme les membres enseignants du Conseil d'administration), est rendue obligatoire en 2010 : elle est présentée comme « l'une des instances principales de la mise en œuvre de la réforme dans l'établissement », « un lieu privilégié d'échanges et de proposition pour permettre à l'établissement de développer une politique pédagogique efficace, qui utilise les marges de manœuvre nouvelles »²⁵.

Tableau n°0.1 – Comparatif des dispositifs avant / après la réforme Chatel

AVANT LA RÉFORME DE 2010	APRÈS LA RÉFORME DE 2010
Aide individualisée : → En classe de seconde uniquement → 2h hebdomadaires par classe → pour les élèves en difficulté → en mathématiques et en français → par groupes de 8 élèves maximum	Accompagnement Personnalisé : → De la seconde à la terminale → 2h hebdomadaires par élève → pour tous les élèves → sans fléchage disciplinaire → de préférence en groupes à effectifs réduits
Enseignements de détermination : → Disciplinaires → 2,5 à 3h par enseignement sauf exception	Enseignements d'exploration : → Pour partie pluridisciplinaires → 1h30 par enseignement sauf exception
Modules rattachés à des disciplines précises	Enveloppe globalisée par division ²⁶ : → 10h30 par semaine et par division en seconde → Entre 6h et 10h par semaine et par division en cycle terminal selon les séries et les niveaux.
Dédouplements du groupe-classe fléchés sur des disciplines précises	
Pas d'obligation de proposer un dispositif de tutorat	Un dispositif de tutorat doit être proposé à tous les élèves
Pas de dispositif spécifique pour accompagner les réorientations en cours de cycle ou d'année entre les différentes séries générales et technologiques	Stages passerelles (en vue d'un changement d'orientation) et de remise à niveau (pour éviter un redoublement) prévus pour les élèves volontaires
Conseil Pédagogique : prévu par les textes mais rarement mis en place dans les lycées	Conseil Pédagogique obligatoire

24 La Dotation horaire globale (DHG) « représente le « budget » des établissements du second degré exprimé en heures d'enseignement. Chaque académie reçoit une DHG pour l'ensemble des lycées et collèges de sa circonscription. Le rectorat répartit cette enveloppe pour les lycées [...]. La dotation se compose d'heures postes (HP), correspondant aux postes fixes implantés dans les établissements, et d'heures supplémentaires année (HSA). La dotation attribuée à chaque établissement est fonction des effectifs prévus et des options ou spécialités proposées ; elle leur permet d'organiser les enseignements obligatoires, optionnels, et éventuellement de soutien », « Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l'éducation nationale », *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123>, consulté le 25 septembre 2020.

25 « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

26 Dans le second degré ce terme désigne la classe en tant qu'unité pédagogique à laquelle est rattaché un élève et est utilisé surtout lorsqu'il s'agit de penser la structure établissement, son organisation, la répartition des moyens.

Il convient désormais de revenir sur la genèse tant politique que sémantique d'une réforme qui s'inscrit dans la continuité de plusieurs décennies de politiques éducatives incitant à favoriser l'adaptation du traitement scolaire aux contextes locaux et à l'individu-élève.

II. Adapter l'école aux spécificités territoriales et individuelles : une logique à la nouveauté relative

« Comment répondre au défi de la démocratisation de l'enseignement qui impose d'accompagner « 80 % d'une classe d'âge au niveau du bac » tout en donnant à chaque élève l'attention nécessaire à ses apprentissages et adaptée à la singularité de son profil ? L'enjeu est à la fois, dans une même urgence, quantitatif et qualitatif : il s'agit d'accompagner tous ces élèves, aux profils multiples, vers l'acquisition de compétences diverses. La massification des publics se conjugue avec un objectif d'excellence pour tous, d'égalisation des conditions éducatives et de généralisation des prises en charge. [...] La hausse des effectifs induit mécaniquement dans les établissements une plus forte hétérogénéité des publics. Elle s'associe à une nécessité d'intégrer ces diversités alors même que cette hausse, dans des classes partout surchargées, compromet la capacité de personnaliser les pratiques pédagogiques. Le paradoxe est là, prégnant, d'une école massifiée et qui se doit d'individualiser ses approches, d'un enseignement à la fois ouvert à tous et attentif à chacun »²⁷.

Ces quelques phrases publiées dans la revue professionnelle *Administration et Éducation*²⁸ nous montrent comment, dans la logique de l'institution scolaire, les objectifs d'individualisation / personnalisation – dont on constate qu'ils ne sont ici pas distingués – sont étroitement corrélés au processus de massification scolaire et à l'hétérogénéité accrue des publics scolaires qui en découle. Ils sont présentés comme la façon de maintenir au sein d'une même institution scolaire des élèves aux profils de plus en plus diversifiés, autrement dit de conjuguer commun et hétérogénéité, par un enseignement « attentif à chacun ».

On ne cherchera pas ici à dater précisément l'apparition de la logique d'individualisation dans l'institution scolaire, d'autant que la dynamique des politiques scolaires semble marquée de longue date par une dialectique entre homogénéisation et différenciation, massification et individualisation. Dans *L'évolution pédagogique en France*, Durkheim identifiait déjà des moments d'individualisation de l'éducation au cours du 19^{ème} siècle notamment, avec une orientation des contenus et de l'organisation des enseignements supposée permettre une meilleure prise en compte de la diversité des élèves et de la diversité des fonctions sociales qu'ils allaient être amenés à

27 Françoise MARTIN-VAN DER HAEGEN et Jean-Christophe TORRES, « Éditorial », *Administration & Éducation*, 2016, vol. 150, n° 2, pp. 5-8, p. 5.

28 Revue de l'Association française des acteurs de l'éducation (AFAE). Majoritairement écrite par et pour les cadres de l'éducation nationale (personnels de direction, inspecteurs...), cette revue donne accès à ce qui apparaît comme le discours légitime de l'institution (cf annexe n°4 – « Précisions quant aux sources documentaires mobilisées »).

remplir²⁹. En opérant un saut conséquent jusqu'à la deuxième moitié du 20ème siècle, on y observe que le processus d'unification des systèmes d'enseignement et d'allongement de la scolarisation pour tous qui prend forme à partir des années 1960 s'accompagne lui aussi de dynamiques d'individualisation sous des formes diverses.

Dans les années 1960, avec les réformes Berthoin (1959) et Fouchet (1963), les politiques éducatives « se caractérisent par un double mouvement : élargissement du public par la scolarisation de tous les enfants au niveau du second degré et diversification permettant de maîtriser le flux d'élèves par le biais de l'orientation »³⁰. L'orientation scolaire répond à la massification en recréant sélections et frontières à l'intérieur du second degré, par des filières d'enseignement apparaissant « subtilement hiérarchisées et fortement cloisonnées »³¹. La loi dite Haby met fin à ces filières en instaurant en 1975 ce que l'on appellera communément le collège unique³². Mais dans les années 1980, le constat que ces réformes d'unification du système scolaire ne s'accompagnent pas d'une réelle démocratisation³³ engendre une large désillusion qui s'articule à l'évolution des attentes sociales à l'égard de l'école et à l'émergence de l'échec scolaire comme problème social. Comme l'explique Agnès Van Zanten, on assiste alors à la remise en cause du consensus normatif autour des valeurs d'égalité, de mérite et de laïcité – qui avaient guidé nombre de politiques scolaires dépassant les clivages politiques – et à l'émergence d'autres valeurs, telles que l'efficacité ou « l'élève au centre du système ». Elles encouragent une diversification de l'offre et des ressources éducatives et alimentent des politiques de différenciation territoriale et scolaire³⁴. Deux grandes tendances s'articulent alors : « l'émergence d'une nouvelle gestion territoriale fondée sur le principe de l'adaptation des politiques à l'hétérogénéité des territoires »³⁵ ; et l'imposition du référentiel « puérocentré »³⁶ comme paradigme dominant, accompagné de l'idée d'individualisation des pratiques pédagogiques.

La territorialisation des politiques politiques scolaires se traduit principalement par deux types de mesures. D'une part, en 1981 naît la politique d'éducation prioritaire, fondée sur un principe

29 Il relève par exemple que dans les Écoles centrales créées en 1795 avant d'être supprimées quelques années plus tard sous le régime bonapartiste, le système de classe est remplacé par une organisation en cours autonomes pour chaque discipline parmi lesquels l'élève choisissait ceux qu'il souhaitait suivre. Émile DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1990, cop. 1938, chapitre 10.

30 Maria DROSILE VASCONCELLOS, « L'évolution des politiques éducatives », in Agnès VAN ZANTEN (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, France, Éditions la Découverte, p. 88.

31 *Ibid.*

32 « loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite loi Haby ».

33 Pierre MERLE, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, France, éd. la Découverte, 2002.

34 Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 : La construction des politiques d'éducation », in Pepper D. CULPEPPER, Peter A. HALL et Bruno PALIER (dir.), *La France en mutation. 1980-2005*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), pp. 229-263.

35 *Ibid.*, p. 243.

36 Sylvie AEBISCHER, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* » : le ministère Jospin (1988-1989) : *sociologie d'un moment réformatrice*, Lyon, France, Thèse de doctorat - Université Lumière, 2010.

d'équité consistant à donner davantage de moyens aux territoires les plus défavorisés. C'est la création des Zones d'éducation prioritaire. D'autre part, se développent des procédures et dispositifs destinés à favoriser l'autonomie des échelons locaux par rapport au centre avec notamment la création des Établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) et la notion de « projet d'établissement ». C'est l'aboutissement de l'idée selon laquelle les établissements scolaires doivent bénéficier d'une marge d'autonomie pour décliner les politiques scolaires nationales de façon adaptée aux spécificités de leur contexte local, afin de répondre au mieux aux besoins scolaires différenciés qui en découlent. Les EPLÉ se voient donc reconnaître une marge d'autonomie administrative, financière, éducative et pédagogique³⁷ associée à un certain nombre de compétences propres. Cette autonomie porte notamment sur « les modalités de répartition des élèves », « l'ouverture de l'établissement sur son environnement social, culturel et économique » ou « l'emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement »³⁸ même si le nombre d'heures réellement laissées à la libre disposition des établissements reste alors marginal et non-systématique. Selon Agnès Van Zanten, on assiste ainsi dans la construction et la conduite des politiques éducatives à partir des années 1980 à une « déstructuration en profondeur de l'ancien modèle centralisé ayant pour conséquence une grande délégation au local »³⁹, que Choukri Ben Ayed qualifie d'émergence d'un « nouvel ordre éducatif local »⁴⁰, autour d'une territorialisation de la question et de l'action éducative.

Ce mouvement de délégation au local dans une optique d'adaptation de l'école aux contextes singuliers se double d'évolutions dans les discours pédagogiques et leurs paradigmes dominants, avec notamment une montée en puissance de l'idée d'adaptation des pratiques pédagogiques. Si la loi d'orientation sur l'éducation du 10 juillet 1989 ne mentionne pas le terme « individualisation », elle n'en est pas moins un moment charnière dans le processus d'adaptation de l'école aux élèves pris comme des individus singuliers. Elle affirme dans son premier article que « le service public de l'éducation est conçu et organisé en fonction des élèves et des étudiants »⁴¹ et stipule qu'à l'intérieur du cadre national des programmes, « les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève » (article 5). Elle fait de l'élève un acteur de

37 « Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. », article 2 : « Les collèges, les lycées, les établissements d'éducation spéciale disposent en matière pédagogique et éducative d'une autonomie qui s'exerce dans le respect des dispositions législatives et réglementaires en vigueur ainsi que des objectifs pédagogiques et éducatifs fixés par le ministre de l'Éducation Nationale et les autorités académiques ».

38 *Ibid.*

39 Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*, p. 230.

40 Choukri BEN AYED, « Territorialisation de l'action éducative », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, pp. 831-833.

41 « Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation », article 1.

son parcours scolaire à commencer par l'élaboration de son projet d'orientation (article 8)⁴². L'obligation faite aux écoles, collèges et lycées d'élaborer un projet d'établissement (article 18), s'inscrit dans cette même approche d'un service d'éducation capable d'être modulé en fonction des spécificités de son public. L'expression « l'élève au centre du système éducatif », pourtant absente du texte en lui-même, s'est ainsi imposée pour résumer l'esprit de cette loi d'orientation. Sylvie Aebischer montre que le registre « puérocentré » est présent dans l'institution scolaire tout au long du 20ème siècle⁴³ mais s'impose comme « horizon du pensable » et paradigme dominant avec la loi de 1989⁴⁴.

La territorialisation du système scolaire et l'individualisation pédagogique peuvent être envisagées comme les deux jambes d'une même logique d'adaptation de l'école aux besoins des publics pris dans leurs spécificités territoriales et individuelles. Cette évolution est favorisée par la convergence entre l'administration publique et une partie des tenants des pédagogies nouvelles autour d'un paradigme qui articule deux registres de légitimation : une légitimation en valeur mettant en avant l'intérêt de l'enfant, et une légitimation plus pragmatique, axée sur des enjeux d'efficacité et de rationalisation de l'action éducative⁴⁵.

Si la loi Jospin semble consacrer le registre puérocentré comme paradigme dominant, nous ne rejoignons pas pour autant l'idée selon laquelle aucune réelle innovation n'aurait eu lieu depuis sur le plan de l'injonction à la prise en compte des besoins individuels⁴⁶. Concernant la réforme Chatel, au-delà du fait qu'elle s'applique au lycée et déborde donc de la scolarité obligatoire, on peut relever qu'elle vient approfondir une orientation déjà existante des politiques éducatives tout en

42 Cet article stipule notamment que « l'élève élabore son projet d'orientation scolaire et professionnelle avec l'aide de l'établissement et de la communauté éducative » alors que jusque là, la « Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite loi Haby », *op. cit.* indiquait dans son article 9 : « Les décisions d'orientation sont préparées par une observation continue de l'élève », rendant ce dernier plutôt passif dans la procédure, même si était ajouté : « Elles sont prises, pour chacun d'eux, à partir des vœux exprimés par la famille ou par lui-même s'il est majeur ; elles tiennent compte de ses dispositions personnelles et des voies dans lesquelles il peut s'engager ».

43 « la réflexion sur l'adaptation de l'école à l'élève réel, la promotion des méthodes actives, la critique du primat des disciplines est à peu près aussi ancienne que la fondation de l'école républicaine. Plus encore, cette posture puérocentrée, incarnée par le courant de l'école nouvelle, a entretenu des relations privilégiées avec le ministère de l'éducation dès le début du XXème siècle », Sylvie AEBISCHER, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* », *op. cit.*, p. 306.

44 Sylvie AEBISCHER, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* », *op. cit.*

45 Franck POUPEAU, *Une sociologie d'État: l'école et ses experts en France*, Paris, France, Raisons d'agir éditions, 2003; Jean-Pierre TERRAIL, *De l'inégalité scolaire*, Paris, France, La Dispute, 2002.

46 Isabelle Colas-Degenne affirme par exemple que « De Joseph Fontanet à Lionel Jospin, tout est dit ou presque de la manière d'organiser un enseignement en fonction de la réalité des élèves accueillis dans le cadre de la scolarité obligatoire. L'empilement des mesures qui suivront a bénéficié de l'inspiration initiale sans véritablement apporter de renouvellements fondamentaux », Isabelle Colas DEGENNE, « La différenciation pédagogique en réponse à la difficulté des élèves : une histoire institutionnelle de Fontanet à Jospin », *Administration & Éducation*, 2016, N° 150, n° 2, pp. 23-29, p. 23.

introduisant un nouveau terme : la *personnalisation*, dont il s'agit d'interroger le sens et les implications.

III. Quand la « personnalisation » remplace « l'individualisation »

En mobilisant des sources documentaires (données législatives et réglementaires, discours ministériels, littérature professionnelle), nous nous attacherons d'abord à retracer l'émergence progressive du terme de personnalisation dans les textes (III.1), puis nous chercherons à cerner les usages institutionnels de la notion et les enjeux qui y sont associés (III.2), notamment sur le plan de la régulation de l'activité enseignante (III.3).

III.1. Émergence du terme de personnalisation dans les textes institutionnels

Dans les discours et textes institutionnels, le terme de personnalisation apparaît tardivement. Il semble qu'on commence à en trouver trace à la fin des années 1990. Le rapport du comité coordonné par Philippe Meirieu, « Quels savoirs enseigner au lycée ? », rendu en mai 1998, insiste ainsi sur l'importance d'instaurer un « accompagnement de chacun par une prise en charge différenciée » et propose en ce sens que les enseignants assurent dans chaque discipline une « permanence d'aide personnalisée »⁴⁷. Cependant, bien que la terminologie de la personnalisation apparaisse dans ce rapport, elle y reste peu mise en avant tant sur le plan quantitatif (deux occurrences) que qualitatif puisque le dispositif qu'elle désigne y est indifféremment présenté comme une permanence « d'aide individualisée » ou « d'aide personnalisée » selon les passages du rapport. Le terme « personnalisé » ne semble pas encore investi d'une symbolique particulière. De façon générale, c'est plutôt le champ lexical de l'« individualisation » qui prévaut jusqu'au milieu des années 2000, à l'instar de l'Aide individualisée⁴⁸, mise en œuvre dans les lycées à la rentrée 1999 dans le cadre de la réforme portée par Claude Allègre.

C'est le rapport Thélot « Pour la réussite de tous les élèves » (octobre 2004) qui semble marquer l'avènement de l'usage de la notion de personnalisation telle qu'elle sera ensuite reprise dans la réforme Chatel. Le vocable de la personnalisation y apparaît à travers des expressions récurrentes : « personnaliser les apprentissages », « personnaliser l'organisation de l'enseignement pour s'adapter

47 Philippe MEIRIEU, *Quels savoirs enseigner au lycée ?* [Rapport], 1998.

48 Pour rappel, elle correspondait à deux heures hebdomadaires en classe de seconde, une heure en mathématiques et une heure en français, et ses effectifs étaient limités à 8 élèves maximum.

aux besoins spécifiques de chaque enfant »⁴⁹. Pour les auteurs du rapport, la personnalisation concerne à la fois l'adaptation des pratiques pédagogiques, celle du temps scolaire, et l'accompagnement des élèves en amont et en aval des difficultés scolaires. Elle doit permettre la prise en compte réussie de la diversité des élèves de façon à tous les mener à l'acquisition des connaissances et compétences estimées fondamentales à la fin de la scolarité obligatoire (futur socle commun) puis à une pluralité de parcours de formation, adaptés à chacun. Les auteurs proposent d'ailleurs la mise en place d'un « dossier scolaire personnalisé » dans lequel les résultats scolaires ne seraient plus inscrits suivant une présentation commune à tous mais au contraire ordonnés et pondérés en fonction du projet de formation de l'élève. Enfin, la personnalisation des apprentissages est présentée comme une approche permettant de conjuguer acquisition des savoirs fondamentaux pour tous et approfondissement, possibilité d'aller plus loin pour certains. La rhétorique de la personnalisation est donc omniprésente dans le rapport Thélot et on constate que celle de l'individualisation ne disparaît pas pour autant, voire y est étroitement articulée. Ainsi, dans le cas où l'élève ne parviendrait pas à acquérir le socle fondamental à la fin du cycle malgré l'approche personnalisée mise en place en amont, les auteurs envisagent « une étape supplémentaire de personnalisation, en adaptant la durée du cycle aux capacités de l'élève, c'est à dire en l'allongeant d'un an pour l'accomplir » ou en instaurant des « dispositifs dérogatoires individualisés »⁵⁰ sous la forme de tutorat par exemple. Ici, le suivi individualisé semble désigner une sorte d'étape ultime de la personnalisation : une relation d'un enseignant à un élève dans le cadre d'un tutorat. Un peu plus loin, cette distinction est moins nette quand le rapport présente l'accompagnement individualisé de l'ensemble des élèves et la personnalisation des apprentissages comme deux dimensions relativement indissociables :

« Au collège, la personnalisation des apprentissages devrait résulter du renouvellement du métier d'enseignant préconisé par la Commission (voir chapitre 6), puisque l'accompagnement individualisé de l'ensemble des élèves fait explicitement partie, au titre de ce renouvellement, du métier d'enseignant du collège. Elle passe par des groupes de niveau, de soutien ou de perfectionnement avec des possibilités d'évoluer d'un groupe à l'autre au cours de l'année scolaire »⁵¹.

Le rapport Thélot donnera naissance à la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, ou loi Fillon, du 23 avril 2005 qui instaure notamment les programmes personnalisés de réussite éducative (articles 16 et 17) : ces programmes peuvent concerner tout élève qui « risque de ne pas maîtriser les connaissances et compétences indispensables à la fin d'un cycle »⁵² ou

49 Claude THÉLOT, *Pour la réussite de tous les élèves* [Rapport], 2004, p. 40.

50 *Ibid.*, p. 57.

51 Claude THÉLOT, *Pour la réussite de tous les élèves*, *op. cit.*, p.58 (nous soulignons).

52 « Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », article 16.

éventuellement à la fin d'une année scolaire, et peuvent être proposés à tout moment de la scolarité obligatoire par le directeur d'école ou le chef d'établissement.

Le terme est ensuite repris dans la réforme de 2008 qui instaure de l'aide *personnalisée* à l'école primaire, puis pour qualifier les dispositifs d'Accompagnement *personnalisé* (AP) qui se mettent en place au lycée professionnel en 2009, au lycée général et technologique en 2010, et au collège en 2011⁵³, bien que tous ces dispositifs prennent des formes et modalités différentes selon les niveaux d'enseignement (élémentaire, collège, lycée). Luc Chatel s'approprie tout particulièrement cette terminologie et toute sa charge symbolique lorsqu'il affirme en 2011 que sa réforme des lycées constitue « après la révolution de la démocratisation [...] celle de la personnalisation »⁵⁴.

Le rapport Descoings sur la réforme du lycée, remis en juin 2009⁵⁵, fournit la trame principale de ce que sera la réforme Chatel. Le champ sémantique de la personnalisation y est très présent (« accompagnement personnalisé », « approche personnalisée », « objectif pédagogique personnalisé », « soutien personnalisé »...) tandis que celui de l'individualisation n'apparaît qu'une fois (au-delà du terme individu lui-même) pour mentionner les lacunes du dispositif d'Aide individualisée. Il n'est procédé nulle part à une définition de ce que serait une approche « personnalisée ». En revanche, dans la première partie de son rapport, Richard Descoings apporte des éléments de justification à la réforme qu'il propose autour d'une idée centrale : la nécessité d'une approche « personnalisée » en réponse aux défis posés par la massification. Il constate que le lycée (général, technologique et professionnel) du 21^{ème} siècle accueille une large part des jeunes, avec un triple objectif : leur formation scolaire, leur formation citoyenne et leur insertion professionnelle à plus ou moins long terme. Or, poursuit-il, l'hétérogénéité sociale des élèves est grande et le lycée actuel est très adapté aux élèves qui réussissent mais moins aux autres, alors même que la loi de 1989 pose l'objectif de 80 % des élèves au niveau bac et que la loi d'orientation de 2005 rappelle que tout mineur dispose du droit de poursuivre sa scolarité au-delà de l'âge de 16 ans. Le rapport réitère donc la nécessité de réussir à accueillir tout le monde de façon satisfaisante et adaptée à des besoins différents, d'où la « personnalisation » : « Pour répondre à ces objectifs et être accessible à une plus grande part des jeunes, le lycée doit développer une approche personnalisée pour chacun », qui doit permettre de « faire face à la diversité des publics »⁵⁶. On retrouve ici le raisonnement exposé dans l'éditorial déjà cité de la revue *Administration et Éducation*.

53 « Circulaire n°2011-118 du 27-7-2011 relative à l'accompagnement personnalisé en classe de sixième ». L'AP en 6ème se substitue alors à l'Aide au Travail Personnel (ATP). .

54 Luc CHATEL, « Tribune « La révolution de la personnalisation » », *op. cit.*

55 Richard DESCOINGS, *Préconisations sur la réforme du lycée* [Rapport], 2009.

56 *Ibid.*, p. 23.

III.2. Usages institutionnels de la notion de personnalisation : des contours flous pour des enjeux multiples

Certes, mise à l'épreuve de l'étude des sources institutionnelles, la singularité de la notion de personnalisation au regard de celle d'individualisation ne relève pas toujours de l'évidence. On a déjà pu rendre compte de leur usage parfois entremêlé voire relativement indifférencié⁵⁷ et le fait que la personnalisation soit souvent peu définie n'y est certainement pas étranger. Les tentatives de définition dont elle fait l'objet laissent des zones de flottements, d'incertitudes quant à ce qui la distingue de l'individualisation. Le sens même de chacun de ces termes dans le champ scolaire semble sujet à interrogation, ou au moins à interprétation, y compris chez des acteurs pourtant supposés contribuer à définir ou faire appliquer la politique de l'Éducation nationale comme l'illustrent ces mots de Françoise Pétreault, sous-directrice à la Direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) :

« Il faut sans doute déjà s'interroger sur le sens de l'individualisation : cela revient-il à parler d'une modalité individualisée voire individuelle, avec en filigrane la notion de petit groupe, ou bien s'agit-il de s'adresser plus particulièrement à chaque élève, chacun étant pris en compte dans sa singularité avec de surcroît une analyse de ses besoins ? Est-ce une démarche personnalisée, adaptée aux processus d'apprentissages et aux obstacles rencontrés par chaque élève ? »⁵⁸.

Autre exemple avec cet extrait d'un rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) sur la mise en œuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) qui s'attache à formuler une « tentative de définition de la « personnalisation » » dans le cadre de l'accompagnement personnalisé, laissant entendre par là que cette définition est loin d'être évidente pour tous :

On considère que le niveau de personnalisation "satisfaisant" correspond à une séance où le(s) professeur(s) propose(nt) un projet adapté aux besoins réels et identifiés de l'élève, construit autour d'objectifs précis et explicites, qui favorise l'autonomie de réflexion et de production des élèves avec un vrai travail, qui utilise d'autres leviers que les cours pour traiter des points de difficulté, et qui est mis en œuvre avec une rigueur et une attention apportée au cadrage qui n'exclut aucunement une relation aux élèves fondée sur l'écoute réelle de leurs difficultés, de leurs questions, de leurs doutes. [...] La personnalisation est "partielle" lorsque certaines de

57 A titre d'exemple supplémentaire, dans le rapport de concertation sur la *Refondation de l'école de la République* (octobre 2012), sont utilisés tant le champ lexical de l'individualisation que celui de la personnalisation (Alain DULOT, *Refondons l'école de la République : rapport de la concertation* [Rapport], Ministère de l'Éducation Nationale, 2012.). On aurait d'ailleurs pu imaginer une éventuelle prise de distance avec le second terme suite au changement de majorité présidentielle mais on constate que ce n'est pas le cas. Le ministère de l'Éducation nationale s'attachera d'ailleurs à relancer les dispositifs d'Accompagnement personnalisé au collège comme au lycée durant la deuxième moitié du quinquennat.

58 Françoise PÉTREAULT, « Mise en perspective et typologie des différentes réponses de l'institution », *Administration & Éducation*, 2016, N° 150, n° 2, pp. 97-101, p. 98-99.

ces conditions sont réunies mais que le travail proposé, le cadrage de la mise en œuvre de la séance, l'attention réelle portée aux élèves ou la communication entre les enseignants en charge des élèves (en AP et en cours) sont insuffisants pour que l'accompagnement soit réellement efficace⁵⁹.

On peut cependant relever dans cet extrait que les exigences attachées à la personnalisation dépassent l'adaptation aux besoins particuliers des élèves pour supposer aussi la mise en activité de l'élève (acteur de ses apprentissages), une émancipation relative par rapport au cours et peut-être même à l'égard du cadre disciplinaire, ainsi qu'une attention portée à la relation à l'élève. Y affleure d'ailleurs également l'expression d'attentes de l'institution relatives à la « bonne » posture professionnelle enseignante. Nous verrons que l'injonction à la personnalisation s'avère effectivement indissociable d'une injonction à la transformation de la professionnalité enseignante (chapitre 4), dont la mention par le ministre Chatel d'un « défi des ressources humaines », accolé à ceux de la personnalisation et de l'autonomie et impliquant « de nouvelles missions pour les enseignants »⁶⁰, n'est qu'un des nombreux signaux.

Au détour d'un autre rapport de l'IGEN, qui souligne le « besoin de clarification » dans les termes utilisés pour qualifier les dispositifs, on en apprend un peu plus sur les distinctions que l'institution opère entre individualisation et personnalisation. Les deux termes désignent a priori des démarches consistant à « adapter l'action pédagogique aux intérêts, aux aptitudes, aux besoins d'un élève »⁶¹. Cependant, alors que l'individualisation « est un processus pédagogique à l'initiative du maître ; ce n'est pas l'élève qui individualise l'enseignement »⁶², la personnalisation consisterait à partir de la personne de l'élève, à un double titre. Elle impliquerait d'une part une approche « plus relationnelle, plus ajustée » guidée par « la prise en compte de la personne dans son ensemble »⁶³ et d'autre part une démarche dans laquelle l'élève pourrait être davantage à l'initiative de l'adaptation de l'action pédagogique à sa singularité, « avoir un rôle plus actif, en formulant des demandes à l'établissement de formation, en fonction de ses besoins et aspirations »⁶⁴. S'inspirant d'une image convoquée dans le domaine de la justice pour distinguer individualisation et personnalisation des peines, les rédacteurs du rapport suggèrent alors que la personnalisation est à l'individualisation ce que le « sur-mesure » est au « prêt-à-porter ».

59 *Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en oeuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique*, *op. cit.*, p. 20.

60 Luc CHATEL, « Tribune : « Passer de l'école pour tous à la réussite de chacun » », *op. cit.*

61 *Rapport n°2010-114 - Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* [Rapport], IGEN, 2010, p. 106.

62 *Ibid.*

63 Il est souligné que contrairement à l'individu qui est surtout défini « par son caractère d'unicité, par opposition au collectif », la personne se définit « par sa singularité, [...] par l'ensemble de ses caractéristiques, physiques, intellectuelles, affectives, culturelles, relationnelles », *Ibid.*

64 *Ibid.*, p. 107.

Vue sous cet angle, la personnalisation renverrait alors davantage que l'individualisation à la rhétorique de l'élève au centre du système éducatif, acteur de ses apprentissages et de son parcours scolaire. Alors que l'individualisation serait une action extérieure à l'élève visant, par des actions de remédiation, à combler ses lacunes au regard des attentes scolaires attachées à une filière, une série, un niveau de classe, afin de l'*aider* à correspondre à un des parcours *prêt-à-porter* disponibles, la personnalisation est supposée partir de l'élève : elle « met le système éducatif à son service »⁶⁵ et l'*accompagne*⁶⁶ dans la construction de son parcours *sur-mesure*. En quelques sortes, on peut considérer que les registres de l'individualisation et de la personnalisation dans le champ scolaire rejouent, à petite échelle, le couple « individuation / individualisation » ou « individualisme générique / individualisme de différenciation » selon la distinction proposée par Christian Le Bart⁶⁷. Les dispositifs d'aide individualisée – dans une logique d'individuation plus que d'individualisation – viseraient ainsi à former des élèves « génériques » en fournissant un soutien spécifique à ceux qui ne parviendraient pas à endosser tout à fait le rôle attendu (celui d'un élève capable d'obtenir son baccalauréat en trois ans, dans la série choisie). La personnalisation – répondant davantage à une logique d'individualisation comme individualisme de différenciation – ne viserait pas à remédier aux écarts entre l'élève et le parcours générique qu'il est supposé suivre mais plutôt à mettre à disposition d'« individus singuliers » l'accompagnement et les ressources dans lesquelles ils piocheront afin de se construire un parcours – un rôle scolaire – à la mesure de leurs « besoins et aspirations »⁶⁸, où ils pourront réussir autant que s'épanouir.

Il ne s'agit pas de sur-estimer le sens mis par l'institution dans ce glissement sémantique – partiel – de l'individualisation à la personnalisation. Celui-ci répond probablement également à une logique de communication consistant à mettre en avant un terme relativement inusité auparavant pour symboliser la nouveauté d'une réforme. Par ailleurs quels que soient les soubassements politiques ou philosophiques de ces notions, ils paraissent loin d'être maîtrisés par tous les acteurs de l'institution scolaire et ce sont davantage les dispositifs qui en découlent, et les réinterprétations et appropriations plurielles dont ils font l'objet, qui seront au cœur de notre travail. Ces conceptions

65 Formule extraite du Vademecum académique sur « L'accompagnement personnalisé au collège et au lycée » distribué aux personnels d'un des établissements enquêtés en décembre 2014.

66 Si le passage du vocabulaire de l'individualisation à la personnalisation est porteur de signification, notons que le remplacement de la notion d'« aide » par celle d'« accompagnement » n'est pas anodin lui non-plus, l'accompagnement suggérant davantage une démarche active de la part de la personne accompagnée.

67 Christian Le Bart distingue d'un côté l'« individualisme générique », ou « individuation », qui « fait certes exister l'individu, mais sous une forme générique, en référence à un principe commun à tous les individus », ces derniers « intérioris[ant] les normes constitutives du personnage social qu'ils ont à être, et qu'ils sont effectivement » ; de l'autre « l'individualisme de différenciation » ou individualisation, dans lequel « les individus cherchent à exister et à s'affirmer en tant qu'individus singuliers, différenciés, irréductibles à aucun autrui ni aucun rôle social », Christian LE BART, *L'individualisation*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, 2008, p. 25-26.

68 *Rapport n°2010-114 - Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée, op. cit.*, p. 107.

de l'action pédagogique véhiculées par le vocable de la personnalisation constituent toutefois un registre de légitimation à ne pas négliger au moment de chercher à éclairer, en adoptant une perspective plus matérialiste, ce que l'injonction à la personnalisation engage comme enjeux économiques, d'organisation de l'école et du travail, ou de régulation de l'activité des enseignants par l'institution.

En effet, la réforme Chatel intervient dans un contexte de restrictions budgétaires, marqué notamment par la politique de « non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite »⁶⁹. Elle ne peut donc être dissociée des enjeux d'économies que le ministère intègre d'ailleurs à un argumentaire de rationalisation de l'action éducative. Dans cette perspective, les dispositifs de prise en charge « individualisée » des élèves dans le cadre de temps d'enseignement en effectifs particulièrement réduits – tels que les groupes d'Aide individualisée en mathématiques et en français limités à 8 élèves en seconde – sont considérés comme trop coûteux. Au contraire, nous avons vu que le dispositif d'Accompagnement personnalisé par exemple enjoint les enseignants à prendre en compte les besoins de chaque élève sans pour autant imposer une quelconque limite maximale d'élèves. Il autorise ainsi, en fonction des besoins mais surtout des ressources des établissements, à mener ces séances en classe entière avec parfois plus de 35 élèves. Le ministre Chatel présente l'Accompagnement personnalisé comme « un moment singulier qui rompt avec le face-à-face classique du professeur avec sa classe pour aller au plus près des attentes et des besoins de chaque lycéen »⁷⁰, autrement dit un moment où on peut sortir du grand collectif classe et s'intéresser à « chaque » élève mais sans être nécessairement dans un rapport inter-individuel qui caractériserait l'individualisation. Marc Bablet, Inspecteur d'Académie-Inspecteur Pédagogique Régional et contributeur régulier de la revue *Administration & Éducation*, note également que dans la circulaire de rentrée de 2010, il est précisé que « la personnalisation ne s'oppose pas aux interactions qui favorisent les apprentissages dans le groupe, pas plus qu'elle ne s'oppose à la dynamique collective que crée le maître dans son enseignement avec tous les élèves de la classe »⁷¹. L'injonction à la personnalisation pourrait ainsi représenter pour l'institution une façon de gagner en souplesse de fonctionnement, au plan financier également, en se démarquant des dispositifs d'enseignement individualisé sans pour autant renier la logique de « l'élève au centre du système » et en jouant ainsi la carte de la conciliation de différents registres de légitimation.

69 L'Éducation nationale subit alors depuis plusieurs années cette mesure phare du quinquennat de Nicolas Sarkozy, « Nicolas Sarkozy : le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite », *Les Echos*, 12 avril 2007, URL complète en bibliographie; « Le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux a atteint ses limites, selon un rapport parlementaire », *Le Monde.fr*, 12 octobre 2011, URL complète en bibliographie.

70 Luc CHATEL, *Discours devant le Conseil Supérieur de l'Éducation, Paris, 10 décembre 2009, op. cit.*

71 Marc BABLET, « Individualisation ou personnalisation : des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions », *Administration & Éducation*, 2016, N° 150, n° 2, pp. 165-172, p. 169.

L'introduction de la notion de personnalisation, matérialisée par de nouveaux dispositifs pédagogiques, peut alors être comprise comme une façon de gagner en souplesse sans pour autant déroger complètement ni au cadre universaliste (prise en charge de tous dans un système commun) ni au paradigme puérocentré (prise en charge personnalisée).

La réforme Chatel apparaît en cela caractéristique de l'ère des dispositifs scolaires décrite par Anne Barrère. L'auteure estime que la montée des dispositifs dans le monde de l'éducation répond à une tentative de résolution de tensions qui traversent le système scolaire, notamment « celle du rapport aux publics scolaires – entre traitements ciblés et universalistes »⁷². La logique de dispositif peut ainsi être vue comme « une nouvelle manière de gérer la mixité scolaire et sociale, les dispositifs permettant de s'approprier des logiques différencialistes dans un cadre qui reste universaliste »⁷³ et ce en proposant « une alternative ponctuelle, d'une manière ou d'une autre, au fonctionnement ordinaire de l'école »⁷⁴. En effet, les dispositifs sont structurellement nombreux et éclatés mais ont en commun :

« une capacité d'inflexion de la forme scolaire habituelle, définie par la co-présence, une année scolaire durant, heure après heure, d'une trentaine d'élèves et d'un enseignant, dans l'espace de la classe. Ils se caractérisent soit par des regroupements différents, soit par l'intervention simultanée de plusieurs enseignants ou intervenants extérieurs, soit par l'existence d'actions interdisciplinaires, soit par une temporalité différente »⁷⁵.

Le succès du terme de dispositif dans les politiques scolaires peut ainsi être lu en partie à la lumière de la « tension entre dispositifs ciblés et logique universaliste d'action » :

« Il ne s'agit plus seulement de « donner plus à ceux qui ont moins », sur un territoire donné mais de « faire autrement » avec « certains », voire même avec « chacun ». Plus la forme scolaire est jugée inefficace [...] plus elle est entourée de dispositifs censés mieux ajuster l'action aux différences de tous ou de chacun, se multipliant ainsi afin de ne pas déroger à une logique d'action qui reste universaliste »⁷⁶.

Anne Barrère avance également une autre dimension des dispositifs qu'il s'agit de prendre en compte : la notion inclut l'idée de contrainte, d'orientation des comportements. En effet, elle rappelle que dans l'acception de Michel Foucault, « les dispositifs sont surtout une manière de « faire faire », de contraindre l'action par des stratégies pragmatiques, dépassant le recours à la seule intériorisation des normes et valeurs »⁷⁷. Y compris dans ses nouveaux usages au sein de l'univers éducatif, la notion renvoie à des « vecteurs objectifs du comportement qui priment sur

72 Anne BARRÈRE, « La montée des dispositifs », *op. cit.*, p. 100.

73 *Ibid.*, p. 104.

74 *Ibid.*, p. 100.

75 *Ibid.*, p. 96.

76 *Ibid.*, p. 106.

77 Anne BARRÈRE, « Dispositifs éducatifs », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, pp. 216-218, p. 216.

l'adhésion normative des acteurs »⁷⁸ et donc à « une manière de contraindre l'action éducative, de l'organiser à la fois administrativement et pédagogiquement »⁷⁹. En l'occurrence, il semble que les dispositifs de personnalisation répondent plus précisément à une dialectique de « contrainte et incitation »⁸⁰ caractéristique d'instruments d'action publique « producteurs d'une représentation spécifique de l'enjeu qu'ils traitent »⁸¹, qui « contraignent les acteurs et leur offrent des possibilités »⁸², un instrument étant d'autant plus efficace en principe que, « dispositif technique et social »⁸³, il oriente matériellement l'action des acteurs tout en travaillant à leur adhésion normative. C'est particulièrement sous cet angle que nous nous attacherons à penser les dispositifs de personnalisation introduits par la réforme Chatel et les logiques adoptées par les enseignants qui y sont confrontés.

III.3. Injonction à la personnalisation et régulation de l'activité enseignante

Ainsi, il semble que l'injonction à la personnalisation et ses dispositifs comportent des enjeux de régulation du système scolaire et de l'activité enseignante. La régulation d'un système éducatif peut être définie comme « l'ensemble des mécanismes institutionnels d'orientation, de coordination, de contrôle et d'équilibrage du système qui contribue à coordonner et orienter l'action des établissements, des professionnels, des familles par la distribution des ressources et contraintes »⁸⁴. Selon Christian Maroy, les systèmes éducatifs européens connaissent le développement d'un mode de « régulation post-bureaucratique » axé notamment sur l'autonomie renforcée des établissements, la gestion par les résultats, et la mise en place de nouveaux modes d'évaluation et de contrôle de l'action des établissements et/ou de ses personnels⁸⁵. Il affirme que « ces nouveaux modes de régulation transforment profondément la nature des institutions scolaires, la définition sociale de ce qui est attendu des établissements et de leurs professionnels »⁸⁶. Dans les systèmes où ils sont poussés le plus loin, ils induiraient une « pression à la performativité de l'activité enseignante et

78 Anne BARRÈRE, « La montée des dispositifs », *op. cit.*, p. 97.

79 Anne BARRÈRE, « Direction des organisations scolaires », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, pp. 203-206, p. 217.

80 Pierre LASCOUMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *Revue française de science politique*, février 2011, Vol. 61, n° 1, pp. 5-22, p. 6.

81 Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALÈS, « Instrument », in Laurie BOUSSAGUET, Sophie JACQUOT et Pauline RAVINET (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po., Paris, pp. 325-335, p. 326.

82 *Ibid.*, p. 331.

83 *Ibid.*, p. 325.

84 Christian MAROY, « Régulation des systèmes éducatifs », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, pp. 734-739, p. 735.

85 Christian MAROY, « Régulation des systèmes éducatifs », *op. cit.* Christian MAROY, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, 2008, vol. 40, n° 1, pp. 31-55.

86 Christian MAROY, « Régulation des systèmes éducatifs », *op. cit.*, p. 738.

apprenante », qui peut produire chez les enseignants « un sentiment de fragmentation identitaire lié aux tensions entre les attentes officielles [...] et leurs conceptions personnelles du métier », le tout alimentant un « sentiment de déqualification et déprofessionnalisation »⁸⁷.

Ces nouveaux modes de régulation résonnent fortement avec les principes du nouveau management public. Parmi les dimensions de ce « puzzle doctrinal »⁸⁸ qui travaille de nombreux secteurs de l'action publique⁸⁹, on trouve notamment l'incitation à renforcer « les responsabilités et l'autonomie des échelons en charge de la mise en œuvre de l'action de l'État » et à mettre en place « une gestion par les résultats fondée sur la réalisation d'objectifs, la mesure et l'évaluation des performances et de nouvelles formes de contrôle dans le cadre de programmes de contractualisation »⁹⁰.

Certes, la culture de la performance et le recours aux mécanismes de marché – un autre des principes caractérisant les réformes inspirées du nouveau management public selon Bezes et al.⁹¹ – sont moins prégnants dans le système scolaire français que dans d'autres contextes nationaux⁹². L'évolution des politiques scolaires françaises que nous avons évoquée précédemment témoigne néanmoins de la pénétration de ces dynamiques de responsabilisation et autonomie des échelons locaux ou de gestion par les résultats autour de nouvelles formes d'évaluation⁹³.

Au cœur de la rhétorique de justification de ce nouveau management public et des réformes qu'il irrigue, on trouve l'appel à une plus grande individualisation des politiques publiques présentée comme indissociable d'un meilleur service aux usagers⁹⁴. Une de ses manifestations serait l'évolution vers ce que Vincent Dubois identifie comme une forme de « client-centrisme »

87 *Ibid.*

88 Philippe BEZES, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties », *Informations sociales*, 2005, n° 126, n° 6, pp. 26-37, p. 28.

89 Olivier BORRAZ et Virginie GUIRAUDON (dir.), *Politiques publiques. 1, La France dans la gouvernance européenne*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, 2008; Philippe BEZES, Didier DEMAZIÈRE, Thomas LE BIANIC, Catherine PARADEISE, Romuald NORMAND, Daniel BENAMOUZIG, Frédéric PIERRU et Julia EVETTS, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 293-348.

90 Philippe BEZES et Didier DEMAZIÈRE, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? [Introduction du dossier] », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 294-305, p. 295.

91 Philippe BEZES, Didier DEMAZIÈRE, Thomas LE BIANIC, Catherine PARADEISE, Romuald NORMAND, Daniel BENAMOUZIG, Frédéric PIERRU et Julia EVETTS, « New Public Management et professions dans l'État », *op. cit.*

92 Romuald NORMAND, « La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public : la réforme anglaise de la Troisième Voie [4e section du dossier : « New Public Management et professions dans l'État »] », *Sociologie du Travail*, 2011, vol. 53, n° 3, pp. 321-327.

93 Lise DEMAILLY, « 13/ Management et évaluation des établissements », in Agnès VAN ZANTEN (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, pp. 130-138; Lise DEMAILLY et Olivier DEMBINSKI, « La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital », *Éducation et sociétés*, 2000, vol. 2, n° 6, pp. 43-64; Claude LESSARD et Anylène CARPENTIER, *Politiques éducatives: la mise en oeuvre*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2015; Christian MAROY, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *op. cit.*

structurant le discours de modernisation des services publics depuis les années 1980⁹⁵, ce qui n'est pas sans rappeler la rhétorique de « l'élève au centre » qui s'impose à la même période dans l'Éducation nationale et que la réforme des lycées de 2010 porte encore un peu plus loin.

A de nombreux égards, la réforme Chatel apparaît donc en cohérence avec ces tendances, puisqu'elle articule valorisation de l'autonomie des échelons locaux du système scolaire, injonctions à une prise en charge personnalisée des élèves-usagers du système scolaire, responsabilisation des acteurs locaux et attentes en termes de transformation de la professionnalité enseignante, le tout inscrit dans une perspective d'économies budgétaires. On peut donc se demander si la réforme et son injonction à la personnalisation articulée à une autonomie renforcée des établissements ne constituent pas à la fois un révélateur et un vecteur supplémentaire de la diffusion de ces logiques néo-managériales dans le système scolaire. À titre anecdotique, la trajectoire du ministre qui lui donne son nom, d'abord placée sous le sceau de la gestion des ressources humaines, pourrait en être un indice parmi d'autres (encadré n°0.1). Sans chercher à trancher sur ce point, nous verrons en tout cas que cette réforme et les enjeux qu'elle soulève pour le groupe professionnel enseignant gagnent à être également interrogés à la lueur de ces travaux.

Encadré n°0.1 – Luc Chatel, de la DRH chez L'Oréal au ministère de l'Éducation nationale

Né en 1964 dans une famille industrielle de Haute-Marne⁹⁶, Luc Chatel est scolarisé à Paris et poursuit ses études à l'Université Paris I-Sorbonne où il obtient une maîtrise de sciences de gestion (1987), un DESS en marketing (1988), et s'investit dans la junior entreprise de l'université. Il intègre le groupe international de cosmétiques L'Oréal en 1990 comme chef de produit puis devient directeur des ressources humaines d'une des entités du groupe jusqu'à son élection à l'Assemblée nationale en 2002 sous la bannière de l'Union pour un mouvement populaire (UMP). Sa carrière ministérielle débute comme secrétaire d'État chargé de la Consommation et du Tourisme puis de l'Industrie au sein du gouvernement de François Fillon, sous le mandat présidentiel de Nicolas Sarkozy. Il occupe ce poste entre 2007 et 2009, avant de déménager rue de Grenelle en tant que Ministre de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et de la Vie associative de juin 2009 à mai 2012. Porte parole de la campagne présidentielle de François Fillon en 2017, il démissionne ensuite de ses dernières fonctions politiques et rejoint le secteur privé.

Au terme de cette mise en contexte de la réforme Chatel, précisons qu'il ne s'agit pas d'élever artificiellement cette dernière au rang de grande réforme du système éducatif ni de perdre de vue que le terme de personnalisation relève pour partie d'enjeux de communication. Il apparaît malgré tout que l'injonction à la personnalisation et les dispositifs concrets qui la matérialisent constituent

94 Olivier BORRAZ et Virginie GUIRAUDON, *Politiques publiques. 2, Changer la société*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, 2010.

95 Vincent DUBOIS, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », in Olivier BORRAZ et Virginie GUIRAUDON (dir.), *Politiques publiques 2*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), pp. 265-286.

96 Informations biographiques issues d'un article paru dans le journal Les Échos : Cécile CORNUDET, « Luc Chatel, le bon élève de la classe Sarkozy », *Les Échos*, 16 juin 2010, p. 9.

un objet à multiples facettes, qui permet de penser l'action publique éducative sous l'angle des rapports *de* travail autant que des rapports *au* travail de ceux qui la mettent en œuvre.

Section 2. Penser une réforme scolaire sous l'angle de l'autonomie du groupe professionnel enseignant

De nombreux travaux en sociologie de l'action publique ont montré que les politiques publiques se construisent à travers l'interaction entre de multiples acteurs et à de multiples niveaux dans un processus qui n'est pas linéaire. L'action publique prend notamment corps via les interprétations et traductions qui en sont faites par les acteurs de terrain chargés de sa mise en œuvre⁹⁷. Ce processus de co-construction de l'action publique par le bas se vérifie également pour les politiques scolaires où l'on peut considérer de la même façon que « l'action publique n'existe qu'à travers les usages que les acteurs font des normes et dispositifs »⁹⁸. La réforme Chatel s'inscrit d'autant plus dans ce schéma que l'autonomie des échelons locaux y constitue, comme nous l'avons vu, un outil autant qu'un principe majeur. La possibilité de déclinaisons multiples et singulières au niveau local y est ainsi prévue et valorisée par les textes. Nous avons donc choisi d'approcher cette réforme « par le bas » et d'approfondir ce qui se joue sur le terrain de sa traduction concrète au niveau des établissements. Dernier maillon entre les injonctions institutionnelles et les élèves, les enseignants y jouent un rôle clé et leur rapport pratique à ces injonctions se construit également en prise avec un contexte local et les pratiques d'autres professionnels de terrain tels que les personnels de direction.

Par ailleurs, hormis l'évocation du manque de moyens et de son impact sur les conditions d'enseignement, la question de ce que la réforme fait au métier et à la profession d'enseignant a été plutôt secondaire dans le débat public à son arrivée. Lorsque la réforme était abordée sous cet angle, c'était notamment par le ministère pour affirmer son caractère nécessairement bénéfique pour le métier enseignant : le potentiel d'innovation attaché à l'idée de personnalisation et à ses dispositifs ainsi que la souplesse permise par la réforme étaient alors mis en avant comme des facteurs de motivation des enseignants, d'enrichissement et dynamisation du métier autour de missions

97 Patrick HASSENTEUFEL, *Sociologie politique: l'action publique*, Paris, France, Armand Colin, 2011.

98 Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements: La régulation publique de l'accès à l'Ecole et les stratégies des familles*, Thèse de doctorat - Paris 1, 2011, p. 71.

repensées. Or on peut faire l'hypothèse que l'injonction à la personnalisation et les modes de régulation qui s'y attachent sont porteurs d'effets bien plus ambivalents.

Il s'agit donc ici d'appréhender la réforme sous l'angle de ses appropriations et effets chez les enseignants qui la mettent en œuvre. Notre niveau d'observation conjugue le niveau de l'établissement comme entrée principale et celui de la classe à travers les pratiques pédagogiques développées par les enseignants au sein des dispositifs de la réforme Chatel. Plus précisément, il s'agira de penser ensemble les pratiques professionnelles enseignantes, y compris pédagogiques, et le niveau de l'établissement dans lequel elles s'inscrivent, les interactions et les rapports professionnels qui s'y jouent. Ces deux niveaux d'observation auront pour toile de fond l'échelle nationale de structuration de la profession enseignante et du système scolaire puisque, même si elle n'est pas traitée de façon empirique dans ce travail, elle oriente le champ des possibles à l'échelle locale.

Nous montrerons comment l'éclairage croisé des sociologies des professions et de l'action publique est heuristique pour penser le groupe enseignant et son autonomie relative (I), et invite à interroger la réforme Chatel, ses injonctions et ses dispositifs, sous l'angle de ce qu'elle fait à l'autonomie professionnelle enseignante (II).

I. Sociologie des professions et des *street-level bureaucrats* : regards croisés sur les enseignants face à la réforme Chatel

Pour tenter de saisir les dynamiques qui travaillent le groupe enseignant confronté aux injonctions et dispositifs de la réforme Chatel, deux approches complémentaires ressortent : les travaux sur la *street-level bureaucracy* d'une part, la sociologie des professions et des groupes professionnels d'autre part. En effet, faire dialoguer ces deux approches nous apparaît heuristique tant au regard des problématiques qu'elles éclairent que de la position du groupe professionnel enseignant qui semble conjuguer des caractéristiques propres à la *street-level bureaucracy* (I.1) et aux professions dites plus établies (I.2).

I.1. Des enseignants *street-level bureaucrats* du système scolaire

Si l'on repart de l'ouvrage fondateur de Michael Lipsky, les *Street-Level Bureaucrats* (SLB), ces agents publics de terrain, sont des agents qui se caractérisent par leur contact direct avec le(s) public(s) cible d'une politique publique et par le fait d'avoir un certain pouvoir discrétionnaire dans la réalisation de leur travail : « *Public service workers who interact directly with citizens in the course of their jobs, and who have substantial discretion in the execution of their work are called street-level bureaucrats* »⁹⁹. L'action de ces agents de terrain peut même, dans certains cas, contribuer à redéfinir l'orientation d'une politique publique. Deux facettes interdépendantes de la position des *street-level bureaucrats* permettent leur rôle de production de l'action publique (« *policy-making role* ») : leur relatif haut degré de pouvoir discrétionnaire et leur relative autonomie par rapport à l'autorité organisationnelle.

Ainsi, les agents de terrain sont bien sûr encadrés par des règles qui structurent leurs choix et expliquent la standardisation des programmes publics, mais le fait de réaliser ces choix de façon pour partie discrétionnaire fait partie intégrante de leur travail : « *Professionals are expected to exercise discretionary judgement in their field* »¹⁰⁰. Ces marges discrétionnaires laissées aux *street-level bureaucrats* s'expliquent notamment par la nature des tâches qu'ils ont à remplir. Lipsky souligne la nécessité que les professionnels de la *street-level bureaucracy* disposent de marges de manœuvre pour pouvoir prendre les bonnes décisions face à des tâches complexes et des situations humaines qui ne peuvent jamais être entièrement prévues¹⁰¹. Il précise notamment :

« First, SLB often work in situation too complicated to reduce to programmatic formats. [...] Second, SLB work in situations that often require responses to the human dimension of situations [...] their tasks call for sensitive observation and judgements, which are not reducible to programmed formats »¹⁰².

99 « Les travailleurs de la fonction publique qui interagissent directement avec des citoyens dans l'exercice de leurs fonctions et ont une latitude importante dans l'exécution de leur travail sont appelés *street-level bureaucrats* » (nous traduisons), Michael LIPSKY, *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*, New-York, N.Y., Etats-Unis d'Amérique, Russell sage foundation, 1980, p. 3.

100 « On attend des professionnels qu'ils exercent un jugement discrétionnaire dans leur domaine » (nous traduisons), *Ibid.*, p. 14.

101 « *To the extent that tasks remain complex and human intervention is considered necessary for effective service, discretion will remain characteristic of many public service jobs* », *Ibid.*, p. 16. (nous traduisons : « Dans la mesure où les tâches restent complexes et où l'intervention humaine est jugée nécessaire pour un service efficace, la dimension discrétionnaire restera un trait caractéristique de nombreux emplois du service public »).

102 « Premièrement, les SLB travaillent souvent dans des situations trop complexes pour être réduites à des formats programmés. [...] Deuxièmement, les SLB travaillent dans des situations qui nécessitent souvent des réponses à leur dimension humaine [...] leurs tâches nécessitent une observation et des jugements sensibles qui ne sont pas réductibles à des formats programmés » (nous traduisons), *Ibid.*, p. 15.

Par ailleurs, les intérêts des *street-level bureaucrats* ne sont pas toujours concordants avec ceux de leurs supérieurs, ne serait-ce que parce qu'ils sont confrontés à la réalité du terrain et aux interactions directes, continues et complexes avec le public. En outre, les agents de terrain considèrent parfois que les objectifs des politiques qu'on leur demande de mettre en œuvre sont illégitimes. Enfin, ils ont intérêt à maintenir et défendre la relative autonomie dont ils disposent, ce qui va parfois à l'encontre des injonctions qui leur sont adressées. Or la position des *street-level bureaucrats* leur permet dans une certaine mesure d'user de stratégies pour contourner certaines prescriptions, et préserver pour partie leurs intérêts et leur autonomie. Lipsky mentionne notamment l'interprétation des règles, les marges de manœuvre qu'elles laissent, ou encore le fait de « contrarier le déploiement d'une réforme par l'exploitation de failles légales »¹⁰³.

A de nombreux égards, les enseignants peuvent être considérés comme des *street-level bureaucrats* : en contact direct avec les élèves à qui ils appliquent la politique scolaire, ils disposent pour cela d'un certain pouvoir discrétionnaire au sens où ils ont des marges de manœuvre relativement importantes concernant la façon dont ils cherchent à atteindre les objectifs qui leur sont fixés par le programme. Certes, ils constituent des *street-level bureaucrats* spécifiques au regard du cœur du modèle : du fait de leur confrontation quotidienne à un collectif – la classe – davantage qu'à des individus dans le cadre d'une relation de guichet ; mais surtout du fait de leur degré d'autonomie et de sa nature. En effet, le contrôle hiérarchique sur le travail enseignant est particulièrement distant puisque leurs rencontres avec l'inspection pédagogique peuvent être espacées de plusieurs années tandis que le chef d'établissement n'est officiellement pas leur supérieur hiérarchique. En outre, on peut considérer qu'une part du pouvoir discrétionnaire des enseignants en matière de pédagogie leur est officiellement reconnue comme légitime et même nécessaire à la bonne réalisation de leur mission d'enseignement. La capacité à faire des choix dans la manière de transmettre le programme et à s'adapter à la façon dont réagit la classe ou l'élève fait d'ailleurs partie des compétences enseignantes attendues par l'institution. Ceci est même accru par l'injonction à la personnalisation : il faut que l'enseignant soit sans cesse capable d'adapter son enseignement, et donc de prendre des décisions dans le cadre programmatique qui lui est donné. Les enseignants disposent donc d'une marge d'autonomie importante et reconnue, alors que dans le modèle classique de la *street-level bureaucracy*, le pouvoir discrétionnaire des agents s'inscrit davantage – bien que pas uniquement – dans leur capacité à exploiter les zones de flou dans les textes et les consignes, les marges d'interprétation qui leur sont laissées.

En nous inspirant notamment de la réflexion proposée par Émilie Biland et Hélène Steinmetz autour de l'application du modèle des *street-level bureaucrats* à un groupe professionnel qui s'en

103 Nous traduisons, version originale : « *to thwart reforms by manipulating legal loopholes* », *Ibid.*, p. 22.

distingue partiellement¹⁰⁴, nous postulons malgré tout que ce modèle fournit des clés de lecture pertinentes pour notre objet. Les auteures s'attachent ainsi à mettre en évidence ce qui distingue les juges aux affaires familiales du cœur des *street-level bureaucrats* et ce qui les en rapproche. Elles expliquent notamment que les juges apparaissent souvent plus proches d'un statut professionnel que d'un statut bureaucratique, étant peu soumis à des contraintes hiérarchiques, en contact moins direct avec le public et bénéficiant d'une marge de pouvoir discrétionnaire officiellement reconnue et perçue comme légitime. Selon elles, étudier le travail des juges à la lumière de ce modèle n'en reste pas moins heuristique et amène à déplacer le questionnement : il s'agit peut-être moins, ou pas uniquement, d'interroger le degré de pouvoir discrétionnaire dont disposent les juges dans l'application de la loi, que d'étudier les façons différenciées dont ils usent de ce pouvoir laissé à leur discrétion, en fonction de leur contexte professionnel, de leur statut, de leurs représentations collectives...

De la même façon, on peut considérer que les enseignants, malgré les spécificités évoquées précédemment, constituent bien des *street-level bureaucrats* dans la façon dont, confrontés à des injonctions contradictoires avec leurs représentations et intérêts professionnels, ils peuvent exploiter le flou qui entoure certains dispositifs ou les marges d'interprétation dont ils disposent, parfois au-delà de leur liberté pédagogique proprement dite. Il s'agira alors d'interroger les façons différenciées dont les enseignants négocient les injonctions institutionnelles associées à la réforme Chatel selon leur contexte d'exercice professionnel notamment, mais également selon leurs trajectoires professionnelles et les rapports différenciés qu'ils entretiennent à « la règle ».

Par ailleurs, les évolutions des formes d'action publique vers plus d'individualisation et une autonomie accrue des acteurs de terrain peuvent être analysées sous l'angle de leurs effets sur les agents de terrain comme s'y attache Vincent Dubois. Il montre notamment que l'accroissement du pouvoir discrétionnaire qui leur est accordé ne va pas sans ambivalence pour les professionnels concernés¹⁰⁵. Certes, l'élargissement de leurs marges d'autonomie peut signifier plus de liberté dans les manières d'endosser le rôle et paraître bénéfique aux *street-level bureaucrats*, d'autant plus lorsque ces derniers les exploitent pour se protéger d'injonctions institutionnelles jugées trop contradictoires avec leurs intérêts professionnels. Cependant, cette autonomie s'accompagne bien souvent de formes d'évaluation qui représentent un contrôle et un cadrage des pratiques parfois plus fort encore. En outre, ces réformes se traduisent par une complexification du travail pour les agents de terrain : ils sont confrontés à des missions plus complexes, plus incertaines, à moyens constants

104 Émilie BILAND et Hélène STEINMETZ, « Are Judges Street-Level Bureaucrats? Evidence from French and Canadian Family Courts », *Law & Social Inquiry*, mars 2017, vol. 42, n° 2, pp. 298-324.

105 Vincent DUBOIS, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », *op. cit.*

voire réduits puisque nombre de ces réformes poursuivent également un objectif d'économies budgétaires. L'autonomie accrue peut alors être synonyme d'un enrichissement professionnel autant que d'une forme de déstabilisation quand les injonctions se font contradictoires et difficiles à mettre en œuvre¹⁰⁶.

On peut alors se demander dans quelle mesure ces dynamiques ambivalentes et hétérogènes se retrouvent chez les enseignants confrontés aux dispositifs de la réforme Chatel dans le cadre d'une plus grande autonomie des établissements. D'un côté, on peut supposer que les enseignants voient leur *policy-making role* renforcé puisqu'ils usent de ces marges d'autonomie accrues, voire en dépassent le cadre, et infléchissent ce faisant la mise en œuvre des dispositifs de façon à préserver leurs représentations professionnelles et conditions de travail. De l'autre, il conviendra d'interroger leur capacité à bricoler ces dispositifs et à tirer partie de leurs marges d'autonomie, et son articulation avec des trajectoires et positions professionnelles différenciées et inégales.

L'analyse en termes de *street-level bureaucracy* viendra donc utilement éclairer dans ce travail la façon dont les enseignants se ménagent, suivant des logiques et intensités diverses, des marges d'autonomie dans leur appréhension des dispositifs et injonctions de la réforme Chatel. Cependant, il n'est pas certain qu'elle soit la plus adaptée pour appréhender d'autres dynamiques alimentées par la réforme, notamment les reconfigurations des rapports de travail qui se jouent entre les différents groupes professionnels ou au sein même du groupe enseignant dans les établissements. Une partie des outils de la sociologie des professions et des groupes professionnels s'avère alors tout à fait complémentaire, d'autant plus qu'en termes de statuts et de définition du métier, les enseignants semblent à la croisée des chemins entre SLB et professions dites plus établies.

I.2. Mandats et territoire du groupe professionnel enseignant

Street-level bureaucrats spécifiques, les enseignants sont également à la lisière du modèle professionnel classique. En tant que fonctionnaires, ils ne peuvent prétendre au même degré d'autonomie par rapport à l'État que les professions libérales. L'autonomie des professionnels du secteur public au regard de l'autorité organisationnelle semble être un des critères clés de leur positionnement spécifique. Plusieurs concepts ont été élaborés pour tenter d'en rendre compte.

Dans un dossier sur le nouveau management public et les « professions dans l'État », Philippe Bezès et Didier Demazière rappellent que le modèle professionnel classique est « constitué de

106 Vincent DUBOIS, *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère*, Paris, France, Économica, 2003.

l'entrelacement d'un contenu de travail spécifique correspondant à un métier et d'un contrôle institutionnel instaurant une clôture du groupe »¹⁰⁷. Or les professionnels du secteur public se caractériseraient davantage par le premier aspect que par le second, car le « contrôle des frontières du groupe et sa maîtrise par les professionnels eux-mêmes apparaît moins établi »¹⁰⁸. Les enseignants correspondraient alors plutôt à une forme de « bureaucratie professionnelle », modèle proposé par Henry Mintzberg et qui, selon Thomas Le Bianic, « combine une forte autonomie d'action des professionnels avec une dépendance consentie de ces derniers à l'égard du projet institutionnel des organisations où ils exercent »¹⁰⁹. Dans le même ordre d'idée, Christian Maroy parle de régime « bureaucratique-professionnel » pour qualifier les modes de régulation des systèmes éducatifs, tel que celui qui accompagne le développement de la scolarisation de masse en France, basés sur « la concertation et la régulation jointe du système par l'État et les représentants des enseignants » et sur l'articulation entre un contrôle de conformité des agents à des règles standardisées, justifiées au nom de principe d'universalité et d'égalité de traitement, et une « large autonomie individuelle et collective des enseignants, autonomie fondée sur leur expertise et leurs savoirs professionnels »¹¹⁰. Or l'auteur suggère que l'évolution vers des régimes de régulation post-bureaucratiques telle qu'évoquée précédemment vient questionner cette autonomie relative des enseignants.

Un autre modèle peut également s'avérer pertinent pour éclairer le cas des enseignants, celui de « profession à pratique prudentielle » : avec ce concept, qu'il élabore initialement autour du cas des architectes, Florent Champy cherche à dépasser la distinction entre professions et occupations, construite par la tradition fonctionnaliste de la sociologie des professions, sans pour autant renoncer à identifier des spécificités propres à certains métiers¹¹¹. Champy estime ainsi que l'on peut définir un type particulier de professions, auquel ne correspondent pas toutes les professions établies et duquel se rapprochent certains « petits » métiers : les professions à pratique prudentielle, caractérisées par la singularité (liée à leur dimension humaine en général) et la complexité des cas auxquels elles sont confrontées, qui génèrent des situations d'incertitude et rendent nécessaire la délibération pour les trancher. Cela expliquerait l'autonomie à deux dimensions dont disposent ces professions : une dimension conjecturale associée à la marge d'interprétation laissée aux professionnels ; et une « capacité à délibérer sur la hiérarchie des fins et sur le contenu précis de ces

107 Philippe BEZES et Didier DEMAZIÈRE, « New Public Management et professions dans l'État », *op. cit.*, p. 297.

108 *Ibid.*

109 Thomas LE BIANIC, « Les bureaucraties professionnelles face à la nouvelle gestion publique : déclin ou nouveau souffle ? [2e section du dossier : « New Public Management et professions dans l'État »] », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 305-313, p. 307.

110 Christian MAROY, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *op. cit.*, p. 36.

111 Florent CHAMPY, *La sociologie des professions*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2012.

fins, mais à l'intérieur de la contrainte donnée par les fins générales de l'activité »¹¹². Champy met également en évidence les menaces qui pèsent sur l'autonomie des professions à pratique prudentielle : déclin de l'autorité des professionnels car recul de la confiance du public ; accroissement du contrôle managérial sur les professionnels, avec diffusion d'une conception managériale de l'efficacité à travers l'injonction au professionnalisme qui engendre de l'auto-discipline chez les professionnels et permet de les contrôler à distance ; mise en place de régulations supranationales qui éloignent les lieux de décision des professionnels eux-mêmes ; normalisation des pratiques via l'imposition de standards de qualité parfois déconnectés des contraintes du travail réel.

L'enjeu ne sera pas ici de ranger les enseignants dans une catégorie étanche, qu'il s'agisse du modèle de la bureaucratie professionnelle ou de celui des professions à pratique prudentielle : il ne s'agira donc pas de reprendre l'un ou l'autre de ces modèles de façon exhaustive mais d'explorer les dynamiques à l'œuvre sur notre terrain à la lumière d'une partie des problématiques soulevées par ces modèles, notamment celle de l'autonomie relative des professionnels du public.

L'approche en termes de mandat revendiqué par une profession constitue alors un bon outil pour qualifier la nature et les bornes de l'autonomie du groupe professionnel enseignant tout en contribuant à analyser la façon dont elle peut être contestée, voire mise en péril. Selon Everett Hughes, « un métier existe lorsqu'un groupe de gens s'est fait reconnaître la licence exclusive d'exercer certaines activités en échange d'argent, de biens ou de services » et « revendiqu[e] un mandat pour définir les comportements que devraient adopter les autres personnes à l'égard de tout ce qui touche à leur travail »¹¹³. Plus précisément, les professions établies « revendiquent un mandat légal, moral et intellectuel. Non seulement leurs membres [...] ont individuellement licence de faire ce que d'autres ne font pas, mais, en tant que groupe, ils prétendent indiquer à la société ce qui, dans tel domaine de l'existence, est bon et juste pour l'individu et pour la société »¹¹⁴. Autrement dit, la licence reconnaît le droit exclusif d'exercer une activité et d'en être rémunéré, et le mandat renvoie à la façon dont les professionnels maîtrisent la définition de leur activité et des bonnes pratiques professionnelles, ce qu'il faut faire et ne pas faire dans leur domaine d'exercice. Les licences et mandats de certaines professions sont parfois contestés, via par exemple des tentatives des profanes de redéfinir le mandat professionnel, les valeurs qui le guident (notamment concernant

112 *Ibid.*, p. 90.

113 « Licence et mandat » in Everett Cherrington HUGHES, *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996, p. 99.

114 *Ibid.*, p. 100.

les professions médicales), or la « capacité d'un métier à protéger sa licence et à conserver son mandat »¹¹⁵ est inégale et variable selon les circonstances.

Dans le cas de la profession enseignante, on peut considérer qu'il est reconnu aux enseignants la licence d'enseigner, de former les jeunes d'une société, ce qui implique le mandat de définir les pratiques pédagogiques adaptées pour enseigner un programme à des élèves. Mais ce mandat est limité à la maîtrise des pratiques pédagogiques : il ne s'étend pas à la définition de ce qu'il faut ou non enseigner (les représentants du corps professionnel enseignant participent de cette définition mais sont très loin d'en avoir le monopole) et à l'échelle de la classe, chaque enseignant est tenu de respecter le programme défini bien que des variations et marges de manœuvre plus ou moins prononcées soient possibles. Ce que Everett Hughes prend d'ailleurs le soin de préciser en expliquant que le mandat des enseignants (dans la société américaine à cette époque) est plus restreint que pour beaucoup de professions établies, même s'il reste réel :

« Leur mandat semble limité à la définition de la pédagogie et, même dans ce domaine, il est fortement contesté. Beaucoup de gens souhaitent actuellement un retour à certaines formes antérieures de pédagogie [...], le corps enseignant n'est certainement pas en voie d'obtenir le mandat qui lui permettrait de dire ce qu'il faut enseigner aux enfants »¹¹⁶.

Ce constat s'applique aussi au cas des enseignants français et constitue une autre borne à l'autonomie du groupe professionnel vis à vis de l'autorité étatique, outre le fait de ne pas maîtriser le « contrôle des frontières du groupe »¹¹⁷ : l'autonomie pédagogique enseignante s'exerce dans le cadre de programmes sur lesquels les représentants de la profession enseignante n'ont qu'une influence limitée et variable. Il semble par ailleurs que le mandat des enseignants français aujourd'hui soit à la fois plus contesté et plus concurrencé sous l'effet d'évolutions sociétales et de réformes scolaires. On peut évoquer à titre d'exemple l'évolution de la place des parents dans le système scolaire. Depuis les années 1980 plus particulièrement, avec la création des EPLE¹¹⁸ et le développement du référentiel de « l'élève au centre », l'institution promeut l'ouverture de l'école sur son environnement extérieur et l'implication des parents comme acteurs de la relation éducative¹¹⁹. Diversement facilitée par les établissements et inégalement investie par les parents¹²⁰,

115 « Licence et mandat » *Ibid.*, p. 104.

116 « Licence et mandat » *Ibid.*, p. 105.

117 Philippe BEZES et Didier DEMAZIÈRE, « New Public Management et professions dans l'État », *op. cit.*, p. 297.

118 Établissements publics locaux d'enseignement, « Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. », *op. cit.*

119 La loi d'orientation de 1989 dispose ainsi dans son article 11 : « Les parents d'élèves sont membres de la communauté éducative. Leur participation à la vie scolaire et le dialogue avec les enseignants et les autres personnels sont assurés dans chaque école et dans chaque établissement. Les parents d'élèves participent par leurs représentants aux conseils d'école, aux conseils d'administration des établissements scolaires et aux conseils de classe », « Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation », *op. cit.*

120 Daniel THIN, *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 1998; Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, *op. cit.*, p. 169 et s.

cette participation n'est pas toujours bien vécue par les enseignants qui y voient parfois une remise en cause de leur expertise pédagogique¹²¹ et une intervention envahissante ou chronophage, à laquelle le développement des espaces numériques de travail semble participer¹²². A l'intérieur de l'établissement également, le mandat pédagogique enseignant apparaît concurrencé par des mouvements de reconfiguration des territoires professionnels des différents acteurs scolaires et nous verrons que la réforme Chatel y participe.

Les outils de la sociologie des professions et le modèle des *street-level bureaucrats* éclairent ainsi de façon complémentaire deux facettes de la construction et la défense de leur territoire par des groupes professionnels à l'échelle locale, en l'occurrence au sein des établissements scolaires : les acteurs et groupes professionnels construisent et préservent leur territoire professionnel à la fois de façon verticale, en se ménageant des marges d'autonomie dans l'appropriation des prescriptions institutionnelles qui leur arrivent « d'en haut », et dans une dimension horizontale ou « par le côté », c'est à dire par rapport aux territoires des groupes professionnels qu'ils côtoient immédiatement.

II. Rapports au travail, rapports de travail : la réforme Chatel comme reconfiguration de l'autonomie professionnelle enseignante

Au cœur de l'éclairage croisé de ces deux champs de littérature, la question de l'autonomie professionnelle apparaît comme un concept clé pour appréhender la réforme Chatel à l'aune des reconfigurations des rapports *au* travail des enseignants et des rapports *de* travail dans lesquels ils sont impliqués au sein des établissements. Il s'agit cependant de clarifier cette notion polysémique, particulièrement au vu de notre terrain d'enquête. En effet, le terme « autonomie » relève à la fois du vocabulaire du terrain et d'une dimension analytique.

Sur le terrain, la notion renvoie en premier lieu à l'autonomie dont disposent jusqu'à un certain point les établissements en matière d'organisation administrative, financière, éducative et pédagogique. Comme exposé précédemment, la réforme Chatel vient élargir l'autonomie des

121 Marie DURU-BELLAT et Agnès VAN ZANTEN, *Sociologie de l'école*, op. cit., p. 170 et s.

122 Sylvain Genevois indique que les ENT soulèvent des enjeux liés à « l'interpénétration des différentes communautés d'utilisateurs censés l'utiliser. La généralisation du cahier de textes numérique, tout en unifiant des pratiques souvent disparates, pose par exemple le problème de la présence renforcée des parents dans la sphère pédagogique », Sylvain GENEVOIS, « Les espaces numériques de travail (ENT) : un catalyseur de changements pour l'école ? », in Martine MESKEL-CRESTA, Jean-François NORDMANN, Philippe BONGRAND, Catherine BORÉ, Séverine COLINET et Marie-Laure ELALOUF (dir.), *École et mutation*, De Boeck Supérieur, pp. 151-162, p. 160-161.

établissements, notamment à travers l'officialisation d'une enveloppe horaire relativement conséquente laissée à leur libre gestion. Ces marges d'autonomie accrues doivent notamment donner de la souplesse et de la liberté aux établissements pour moduler, en fonction de leurs priorités locales, la mise en œuvre des dispositifs de personnalisation introduits par la réforme. Au-delà de cette acception administrative, l'autonomie apparaît comme une valeur centrale dans la rhétorique institutionnelle de l'adaptation scolaire. Héloïse Durler souligne ainsi que cette catégorie s'est imposée dans le champ éducatif au cours des dernières décennies, les politiques éducatives ayant « fait rentrer l'autonomie (de l'élève, de l'enseignant, de l'établissement) dans le vocabulaire usuel des acteurs, en la désignant comme un facteur d'efficacité » tout en mettant l'accent sur « la liberté de choix, la gouvernance de soi et l'épanouissement personnel »¹²³. Effectivement, si l'on suit le discours institutionnel, il faudrait des établissements autonomes pour adapter au mieux la politique scolaire aux spécificités de leur public ; des équipes éducatives autonomes pour imaginer des réponses éducatives au plus proche des singularités des élèves ; des élèves autonomes pour s'approprier cette offre éducative selon leurs besoins et en tirer le meilleur profit. L'autonomie des établissements et l'autonomie des personnels sont présentées comme intimement liées comme en témoignent les propos de Jean-Pierre Obin et Françoise Cros¹²⁴ : l'autonomie des établissements serait essentielle pour « promouvoir un fonctionnement des établissements reposant sur la motivation, l'implication des acteurs »¹²⁵. Au cœur de cet échafaudage, le projet d'établissement serait l'instrument mobilisateur et rassembleur qui permet le « travail en commun autour d'objectifs et d'actions discutés collectivement »¹²⁶ et grâce auquel « dans le cadre d'une autonomie assumée, [...] l'adulte donne sens à ses actes professionnels et l'élève trouve un lieu où il peut enfin devenir ce qu'il a choisi d'être »¹²⁷. Enfin, « le chef d'établissement de demain » serait celui qui saurait « dégager des traductions concrètes de l'autonomie de l'établissement vis à vis de son environnement institutionnel » et « permettre l'exercice de l'autonomie des acteurs au sein de l'établissement »¹²⁸. Ce lien présenté comme allant presque de soi entre autonomie des établissements et autonomie des personnels mérite cependant d'être interrogé, en commençant par préciser ce que l'on peut entendre par « autonomie » des enseignants sur le plan analytique, au-delà du registre institutionnel.

123 Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2015, p. 9.

124 Jean-Pierre OBIN et Françoise CROS, *Le projet d'établissement*, Paris, France, Hachette, 1992. Directeur d'IUFM puis inspecteur général de l'Éducation nationale pour l'un, formatrice et directrice d'une équipe de recherche à l'Institut national de recherche pédagogique pour l'autre, ces deux auteurs ont en commun d'avoir chacun un pied dans l'institution et leur propos permet de mieux saisir ce qui serait la politique théorisée de l'institution scolaire.

125 *Ibid.*, p. 7.

126 *Ibid.*, p. 15.

127 *Ibid.*, p. 77-78.

128 *Ibid.*, p. 174-175.

Les trois catégories proposées par Valérie Boussard, Didier Demazière et Philip Milburn¹²⁹ offrent un canevas que l'on peut en partie décliner pour distinguer des niveaux ou des types d'autonomie enseignante qu'il s'agit de penser dans une perspective dynamique :

1) « L'autonomie pratique des travailleurs », qui correspond aux marges de manœuvre concrètes dont disposent les travailleurs pour exécuter le travail prescrit. Cette autonomie pratique pourrait correspondre à l'autonomie individuelle de l'enseignant au sens de sa liberté pédagogique, c'est-à-dire la liberté dont il dispose dans le choix de ses méthodes et pratiques pédagogiques mais également dans l'organisation de son travail en vue d'atteindre les objectifs programmatiques fixés par l'institution.

2) « L'autonomie institutionnelle des professions », qui consiste davantage en la capacité à s'organiser collectivement à l'échelle du corps afin de définir et défendre un statut, contrôler les voies d'accès à la profession et les carrières en son sein. La capacité des organisations représentatives du corps professionnel, dont les organisations syndicales, à défendre ses intérêts y est souvent un élément décisif. Nous avons déjà évoqué précédemment le caractère inachevé de cette forme d'autonomie collective pour le groupe professionnel enseignant au regard des critères de la sociologie des professions. Par « la place qu'ils occupent dans l'espace politico-administratif où se dessinent les politiques scolaires », par leur association étroite à la gestion des postes et des carrières dans le cadre d'instances paritaires mais aussi par leur capacité à mobiliser le corps, les syndicats enseignants ont joué un rôle central dans la conquête d'une forme d'autonomie de la profession¹³⁰. Mais cette autonomie reste relative¹³¹ et la crise que connaît le syndicalisme enseignant dans les années 1980, qui s'inscrit d'ailleurs dans un recul plus général du mouvement syndical, ainsi que la concurrence croissantes d'autres acteurs¹³² ont en partie affaibli sa capacité à peser sur les politiques scolaires (nous y reviendrons dans le chapitre 1).

3) « L'autonomie professionnelle », « qui désigne le poids des groupes professionnels dans la définition de leur travail, entendu à la fois comme un ensemble d'activités pratiques à réaliser et de ressources mobilisables en conséquence, et comme un ensemble de buts poursuivis et de significations associées »¹³³. Il s'agit d'une autonomie collective « qui se traduit par un contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail spécifique d'une catégorie de travailleurs, sur

129 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme: analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010.

130 Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, France, la Découverte : Syros, 2005, p. 20 et s.

131 *Ibid.*, p. 25.

132 Agnès Van Zanten évoque notamment le poids d'experts extérieurs au système éducatif et celui des organisations internationales, Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*

133 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, *op. cit.*, p. 159.

la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement »¹³⁴. Et cette autonomie professionnelle ne peut être pensée indépendamment des relations du groupe professionnel avec d'autres groupes professionnels, dans son espace de travail notamment. En effet, reprenant l'idée de configuration chère à Norbert Elias, les auteurs affirment que « le groupe professionnel doit être appréhendé comme un élément d'une configuration, dans laquelle il est pris et qui détermine une trame possible d'évolution de l'autonomie professionnelle »¹³⁵. Cette forme d'« autonomie professionnelle » offre un angle d'approche intéressant pour penser un troisième type d'autonomie enseignante : l'autonomie collective au niveau intermédiaire de l'établissement, c'est-à-dire la capacité du groupe enseignant à s'organiser collectivement et à peser sur les choix d'organisation, notamment pédagogiques, au sein de la configuration professionnelle de l'établissement. Elle pose alors la question des relations avec les autres groupes professionnels notamment les personnels de direction.

C'est à cette dernière forme d'autonomie que nous nous intéressons plus particulièrement, à son expression à l'échelle des équipes enseignantes dans les établissements et à la façon dont elle interagit avec l'autonomie pratique des enseignants, leurs marges de libertés individuelles face aux prescriptions institutionnelles¹³⁶.

A plusieurs égards, le postulat de la réforme Chatel semble être que l'autonomie renforcée des unités administratives que sont les établissements entraîne mécaniquement une autonomie accrue des personnels, censés profiter des marges de manœuvre que leur offre l'autonomie de l'établissement et participer à la définition de sa politique locale. Certes on peut considérer que l'autonomie accrue des établissements s'accompagne de mécanismes d'implication des enseignants dans l'élaboration des choix d'organisation locale et d'une forme d'autonomie face aux nouveaux dispositifs introduits par la réforme Chatel. Les textes réglementaires ne proposent ainsi qu'un cadrage relativement flou et succinct de ces dispositifs et insistent sur « la liberté d'initiative et d'organisation »¹³⁷ avec laquelle les équipes pédagogiques peuvent s'en emparer.

Cependant, l'octroi de marges de pouvoir élargies aux établissements pose la question de la distribution de ce pouvoir et de la façon dont elle vient rebattre les cartes des rapports de force

134 *Ibid.*

135 *Ibid.*, p. 164.

136 L'enquête telle qu'elle a été menée ne permet pas vraiment d'interroger les évolutions de l'autonomie institutionnelle à l'échelle de la profession même si ce qui se joue à l'échelle des individus enseignants et des établissements est bien sûr partiellement conditionné par la structure des rapports de force à l'échelle nationale (l'autonomie pédagogique revendiquée à l'échelle de la pratique individuelle s'appuie par exemple sur le statut protecteur attaché à la profession enseignante).

137 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

locaux. En l'occurrence, les choix de mise en œuvre de la réforme relèvent de processus décisionnels sur lesquels nous reviendrons et dans lesquels les enseignants n'ont pas nécessairement le dernier mot. Par ailleurs, comme le rappelle Bertrand Geay :

« l'autonomie professionnelle ne peut être définie de façon strictement individuelle ou localisée à l'extrême. Sans possibilités pour chaque enseignant [...] d'analyser collectivement les méthodes et les enjeux du métier, [...] de résister à l'emprise des valeurs exogènes, en un mot de contribuer à la formation des lois de l'univers professionnel enseignant, on a affaire qu'à une définition tronquée de l'autonomie »¹³⁸.

Or, les dispositifs de personnalisation tels que l'accompagnement personnalisé ou les enseignements d'exploration peuvent être déstabilisants lorsqu'ils supposent que les enseignants sortent de leur champ de compétences disciplinaires et/ou adoptent des pratiques et postures pédagogiques potentiellement éloignées de leurs pratiques d'enseignement habituelles. En l'absence de réelle politique d'accompagnement des enseignants et d'espaces favorisant la construction de réflexions et réponses collectives à l'échelle de la profession, cette incitation à profiter d'une autonomie élargie en faisant preuve d'initiative et d'innovation peut prendre la forme d'une « autonomie obligatoire »¹³⁹, avec tout le paradoxe que suggère cette formule empruntée à Héloïse Durler. L'injonction à l'autonomie peut même se convertir en une perte de maîtrise des personnels sur leur travail lorsque les prescriptions institutionnelles qu'il s'agit de mettre en œuvre sont vécues comme irréalisables d'un point de vue pratique ou trop contradictoires avec leur vision du métier.

Sans chercher à fournir une image figée de ce que serait l'identité professionnelle d'enseignant du second degré en France, on peut considérer que la maîtrise de savoirs disciplinaires comme élément central de définition de la compétence enseignante, la transmission de savoirs dans cette discipline et l'attachement à une liberté pédagogique garantissant l'autonomie de l'enseignant dans sa classe¹⁴⁰, font partie des traits structurants à partir desquels se construit ensuite le rapport au rôle en pratique. Or, en articulant accroissement de l'autonomie des établissements et introduction de dispositifs transversaux de personnalisation, la réforme Chatel pourrait bien participer à retravailler la « division du travail éducatif »¹⁴¹ dans les établissements et bousculer le traditionnel monopole de la question pédagogique dont les enseignants ont longtemps bénéficié dans cet espace, à l'exclusion notamment des personnels de direction. L'injonction à la personnalisation résonne en outre avec des

138 Bertrand GEAY, « De l'esprit de corps à l'esprit managérial ? Les identités professionnelles enseignantes en redéfinition », in Sébastien RAMÉ (dir.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, France, Hongrie, Italie, L'Harmattan, pp. 175-185, p. 183-184.

139 Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, op. cit.

140 Jean-Michel CHAPOULIE, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la recherche en sciences sociales*, novembre 1979, n° 30, pp. 65-85; Vincent LANG, *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999.

141 Martine KHERROUBI, « Division du travail éducatif », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2017, pp. 218-221.

attentes institutionnelles en matière d'évolution des pratiques et démarches pédagogiques, susceptibles de heurter elles aussi des composantes jusqu'alors relativement structurantes des représentations et pratiques professionnelles enseignantes.

La question de l'autonomie professionnelle enseignante face aux dispositifs de la réforme Chatel se décline alors en un enjeu de territoire professionnel, au sens de périmètre d'activités et de pratiques revendiquées comme relevant du mandat professionnel enseignant. On peut considérer que l'introduction de ces dispositifs de personnalisation et l'injonction à les investir dans un cadre plus autonome soulève un double enjeu de maîtrise des frontières du territoire professionnel enseignant. La réforme pose d'une part la question de la préservation du monopole enseignant sur la dimension pédagogique de son activité face à l'intervention d'autres groupes professionnels, en l'occurrence les personnels de direction. Elle questionne d'autre part la volonté et la capacité de résistance – individuelle et collective – à l'imposition d'activités et pratiques perçues comme étrangères au périmètre d'action de la profession et qui, lorsqu'elles sont subies, entraînent un sentiment de perte de maîtrise sur son travail et de déprofessionnalisation¹⁴².

Ainsi, l'autonomie professionnelle constituera un concept pivot de la thèse car il nous permet de penser ensemble la façon dont la réforme Chatel contribue potentiellement à retravailler le rapport des enseignants à leur métier ainsi qu'à recomposer les rapports de travail et de pouvoir entre les différents acteurs de la configuration professionnelle que constitue l'établissement. Au moment d'étudier les effets du nouveau management public sur les professions du secteur public, Bezès et Demazière se demandent s'il faut « penser ces changements en termes de déclin des professions, de rétrécissement des autonomies professionnelles, de mutation des modèles professionnels, de recomposition du professionnalisme, etc ? »¹⁴³. Ils engagent à dépasser le postulat univoque d'un affaiblissement de l'autonomie de ces groupes professionnels pour pouvoir saisir les dynamiques plurielles et hétérogènes alimentées par le nouveau management public, affirmant que « l'enjeu est alors de comprendre et de montrer comment l'introduction de logiques et d'instruments managériaux constitue un vecteur de différenciation des trajectoires des professions, de recomposition du travail des professionnels, de division des mondes professionnels »¹⁴⁴.

Dans une démarche similaire, nous chercherons à saisir les dynamiques professionnelles hétérogènes et ambivalentes qui se nouent autour des injonctions et dispositifs de personnalisation,

142 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, juin 2006, n° 155, pp. 111-142.

143 Philippe BEZES et Didier DEMAZIÈRE, « New Public Management et professions dans l'État », *op. cit.*, p. 293.

144 *Ibid.*, p. 300.

des dynamiques que la réforme révèle parfois autant qu'elle génère. Nous nous demanderons dans quelle mesure la mise en autonomie des établissements et des personnels à l'aune de la « personnalisation des parcours scolaires » vient retravailler l'autonomie professionnelle des enseignants au sens de leur « contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail »¹⁴⁵.

Si l'on décline cette problématique, il s'agira de se demander en quoi la réforme Chatel participe de reconfigurations dans les rapports individuels et collectifs au métier enseignant ainsi que dans les rapports de travail et de pouvoir au sein des établissements scolaires. On interrogera alors les effets ambivalents que ces reconfigurations produisent sur l'autonomie professionnelle enseignante pensée à l'échelle locale en termes de maîtrise du métier, des pratiques et du territoire professionnel, tant face aux injonctions venues d'en haut que dans le rapport aux groupes professionnels voisins au sein des établissements.

Nous proposons ainsi d'étudier l'hypothèse selon laquelle l'autonomie accrue des établissements et l'injonction à personnaliser les parcours et les enseignements à laquelle elle s'articule viennent paradoxalement fragiliser l'autonomie du groupe professionnel enseignant :

- en affaiblissant sa position relative dans les configurations professionnelles locales face notamment aux personnels de direction.
- en constituant un révélateur et un moteur de divisions au sein des collectifs enseignants locaux.
- en s'inscrivant dans un processus de complexification du métier et de redéfinition de la professionnalité enseignante d'une part, de fragmentation des réalités professionnelles d'autre part, qui alimente une forme de « *segmentation interne* »¹⁴⁶ du groupe professionnel enseignant.

C'est notamment à travers une enquête ethnographique en établissements scolaires que nous avons cherché à saisir ces recompositions des rapports de travail et des rapports au travail inscrits dans des configurations locales singulières.

145 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 159.

146 Stanislas MOREL, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *Sociétés Contemporaines*, 20 avril 2012, n° 85, n° 1, pp. 133-159.

Section 3. Saisir les pratiques et leurs logiques dans leurs configurations professionnelles

La rareté relative, au regard d'autres méthodes, du recours à l'ethnographie pour analyser l'action publique est fréquemment soulignée¹⁴⁷ alors même que l'on peut considérer l'ethnographie comme « une méthode d'enquête privilégiée pour étudier la fabrique de l'action publique parce qu'elle donne accès directement aux pratiques et aux situations sans s'en remettre exclusivement aux discours des acteurs. Offrant une vision nuancée et réaliste, cette approche met notamment en exergue les processus d'appropriations et d'ajustements des directives politiques dans la mise en œuvre des règles, procédures et dispositifs par les agents chargés au quotidien de l'action publique »¹⁴⁸. Nous rejoignons Lorenzo Barrault dans ce plaidoyer en faveur du recours à la méthode ethnographique pour l'analyse de l'action publique. Ce type de méthode est d'autant plus adapté à notre projet de recherche qu'il s'agissait pour nous d'articuler analyse de l'action publique et sociologie d'un groupe professionnel, en saisissant l'action publique scolaire au prisme des logiques développées par les professionnels de terrain – les enseignants en l'occurrence – qui la mettent en œuvre en dernier lieu. En outre, l'approche ethnographique, en permettant de rencontrer les enseignants dans leur milieu professionnel, favorise le fait d'observer leurs relations et d'appréhender les enquêtés comme partie prenante de la configuration d'acteurs que constitue l'établissement : il s'agit ainsi d'essayer de penser les pratiques des enquêtés et leurs logiques en les réinscrivant notamment dans « les liens d'interdépendance entre des positions à géométrie variable, parce que définies par leur situation – à la fois réelle, imaginaire et symbolique – à l'intérieur de la « configuration » ainsi créée »¹⁴⁹.

Le recours à une méthode ethnographique ne présage pas en soi de l'approche analytique mise en œuvre. Ainsi Vincent Dubois identifie trois tendances parmi les travaux répondant à « l'appellation générique *policy ethnography* utilisée dans la littérature internationale »¹⁵⁰ : « la première s'inscrit dans une perspective somme toute assez traditionnelle d'amélioration de la conduite des politiques » ; une deuxième tendance « accorde une importance particulière aux dimensions symboliques des politiques » ; enfin la troisième tendance, dans laquelle s'inscrit

147 Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état : le regard ethnographique au chevet de l'action publique », *Gouvernement et action publique*, juin 2012, n° 2, pp. 9-40 ; Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements*, *op. cit.*

148 Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements*, *op. cit.*, p. 88.

149 Nathalie HEINICH, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, France, Éditions la Découverte, 2002, p. 94.

150 Vincent DUBOIS, « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'Etat social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, 2012, n° 1, n° 1, pp. 83-101, p. 84.

l'auteur, rassemble des « travaux, davantage centrés sur les acteurs, qui analysent les pratiques et les relations au travers desquelles l'action publique se réalise »¹⁵¹. C'est également plutôt de cette troisième conception que relève notre travail : cette thèse n'a en effet pas de visée évaluative ni prescriptive ; quant à la dimension symbolique des politiques étudiées, si elle pourra être interrogée, elle ne constitue pas pour autant le cœur de notre propos davantage centré sur les rapports pratiques des acteurs aux politiques menées.

Mener une enquête à dimension ethnographique nous a semblé particulièrement opérant pour appréhender une réforme scolaire – ses dispositifs et ses injonctions – sous l'angle de la reconfiguration des rapports *de* et *au* travail au sein des établissements. Cette approche nous a permis de saisir dans un même mouvement les logiques d'appropriation des dispositifs et injonctions de la réforme Chatel par les enseignants ainsi que les dynamiques professionnelles, nuancées et ambivalentes, qui s'y articulent.

Le matériau principal de cette thèse a ainsi été recueilli au cours d'une enquête en immersion réalisée dans trois lycées publics d'enseignement général et technologique (LEGT) entre septembre 2014 et juillet 2016, au cours de laquelle nous avons croisé observations approfondies du quotidien professionnel enseignant et entretiens avec des personnels enseignants et non-enseignants. Du fait de la construction de notre objet de recherche, ce sont les entretiens avec les enseignants qui constituent notre corpus principal d'entretiens (n=89) même si nous avons également rencontré d'autres professionnels au sein des établissements notamment les personnels de direction¹⁵². Les trois établissements, situés dans un même département de Bretagne s'inscrivent dans des territoires infra-départementaux dont le profil socio-démographique présente des points de convergence et de contraste sur lesquels nous reviendrons. Des entretiens ont également été menés entre janvier 2014 et mars 2016 auprès de treize chefs d'établissement de ce même département¹⁵³, et ont fourni un éclairage heuristique à l'enquête approfondie dans nos trois établissements. De façon plus marginale, nous mobiliserons les matériaux et résultats d'une enquête menée en 2012 auprès d'une vingtaine d'enseignants dans deux établissements lors d'un travail de mémoire de master 2¹⁵⁴, qui

151 *Ibid.*

152 Quelques entretiens ont également été menés à titre davantage exploratoire avec des conseillers principaux d'éducation (CPE) et des infirmières scolaires mais, même s'ils ont alimenté notre réflexion et notre compréhension du terrain, ils n'ont finalement pas été mobilisés directement dans la thèse. Le recueil de données nous a en effet semblé trop succinct et inégal selon les terrains. En outre, l'observation des enjeux prégnants qui se nouaient localement dans la relation entre le groupe enseignant et l'équipe de direction, en lien avec les dispositifs de la réforme Chatel, nous a amenés à nous concentrer davantage sur ces deux acteurs : nous avons privilégié la réalisation d'entretiens avec des personnels de direction hors de nos établissements d'enquête afin d'approfondir nos hypothèses les concernant, même si une focale plus large à l'intérieur des établissements aurait également été heuristique.

153 Ce corpus inclut les entretiens réalisés auprès des chefs d'établissement en poste dans les trois lycées enquêtés.

permettront de nourrir une dimension diachronique dans l'analyse de la réforme et de fournir un contre-point ponctuel aux trois établissements ethnographiés¹⁵⁵.

Il s'agira ici de détailler ce dispositif méthodologique, la démarche d'enquête à laquelle il répond ainsi que les choix et contraintes qui l'ont façonné. Nous reviendrons dans un premier temps sur le caractère ethnographique et comparatif de notre démarche, ancrée dans nos trois terrains d'enquête en immersion (I). Puis nous mettrons en évidence les principaux apports de l'approche ethnographique au regard de la construction de notre objet (III.2). Nous nous attacherons ensuite à objectiver la posture adoptée sur le terrain et ses implications (III.3).

I. Une enquête ethnographique en établissements scolaires

Sur une période de près de deux ans, nous avons mené une enquête ethnographique à dimension comparative (I.1), que nous avons construite en faisant dialoguer des sources et niveaux d'enquête complémentaires (I.2). Trois établissements scolaires ont été les terrains de l'enquête en immersion (I.3).

I.1. Un travail de terrain croisant approches ethnographique et comparative

Construit autour de « l'observation des gens in situ »¹⁵⁶ sur un temps long, et du recueil de données plurielles qu'elle permet, le cœur de notre dispositif méthodologique conjugue plusieurs critères inhérents à la méthode ethnographique. Si celle-ci ne répond pas à une définition stricte et unanimement reconnue¹⁵⁷, de nombreux travaux s'essaient cependant à en circonscrire les contours.

154 Camille GIRAUDON, *Les enseignants face à la « révolution de la personnalisation ». Réception de la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique*, Mémoire de recherche - Institut d'études politiques de Rennes, 2012.

155 Se reporter à l'annexe n°3 pour la liste générale des entretiens.

156 Everett Cherrington HUGHES, « La place du travail de terrain dans les sciences sociales », in Jean-Michel Compilation CHAPOULIE (dir.), *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp. 267-279, p. 267.

157 A titre d'illustration, on peut citer cet extrait de l'appel à communication d'une session du Congrès de l'AFSP de 2017, qui souhaite « réfléchir collectivement aux critères permettant de parler ou non d'ethnographie afin de montrer ce qu'a de spécifique cette méthode d'enquête par rapport aux enquêtes de terrain « plus classiques ». L'enjeu est ainsi d'estimer la plus-value empirique et/ou théorique de l'ethnographie » (Appel à communications, ST2 – Groupe de projet EthnoPol porté par Martina Avanza, Sarah Mazouz et Romain Pudal, Congrès de l'Association Française de Science Politique, 2017)

Parmi les critères qui apparaissent incontournables, le recueil de matériau par observation directe et la présence prolongée sur le terrain aux côtés des enquêtés reviennent systématiquement dans les définitions formulées par les chercheurs au moment de décrire leur démarche d'enquête ethnographique. Aussi récurrents soient-ils, ces éléments de définition ne sont pas pour autant univoques. Ainsi, qu'entend-on par « immersion », « séjour » ou « proximité »¹⁵⁸ et à partir de quand peut-on parler d'« immersion de longue durée »¹⁵⁹ ou de « séjour prolongé »¹⁶⁰ ? L'immersion démarre-t-elle dès qu'il y a partage de temps en commun au-delà d'un temps d'entretien suscité par l'enquêteur ou ne peut-on parler d'immersion qu'à condition qu'une rupture radicale soit mise en œuvre avec le milieu social de l'enquêteur ? L'observation participante implique-t-elle nécessairement d'endosser un rôle spécifique pour être participant des scènes sociales ethnographiées – à la manière de Romain Pudal ethnographe du milieu pompier en tant que pompier volontaire¹⁶¹ – ou un enquêteur qui se limite au statut d'observateur peut-il être réputé ethnographe malgré tout ?

Au regard de différentes enquêtes se revendiquant de l'ethnographie ainsi que de travaux proposant une réflexion autour de cette méthode, il semble que l'on puisse s'accorder sur la coexistence d'une diversité d'approches ethnographiques, dont la mise en œuvre pratique est pour partie corrélée à la construction de l'objet de recherche. A titre d'exemple, une ethnographie visant à comprendre les conditions de possibilités de modes de vie alternatifs en habitat léger¹⁶² n'impliquera pas nécessairement les mêmes formes d'immersion ni de participation qu'une ethnographie de l'action publique. Et même dans le cas d'objets d'enquête similaires, l'ethnographie peut encore prendre des formes différentes : ainsi, réalisant tous deux une enquête sur les guichets de l'action publique, Alexis Spire et Vincent Dubois optent pour deux postures d'observation différentes puisque le premier met en œuvre une participation active en se faisant

158 « L'ethnographie repose [...] sur une démarche consistant à demeurer pendant une longue durée à proximité de ceux dont on fait ses objets d'étude », Olivier SCHWARTZ, « Tensions dans l'immersion, questions sur l'immersion », in Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, pp. 219-229, p. 221.

159 « Nous nous proposons de restituer ici certains éléments d'une enquête répondant aux critères de la « révolution malinowskienne » : immersion de longue durée, primat conféré au contexte, croyances inférées par l'enquêteur sans avoir recours exclusivement à un contenu propositionnel », in Romain PUDAL, « La politique à la caserne. Approche ethnographique des rapports à la politique en milieu pompier », *Revue française de science politique*, octobre 2011, Vol. 61, n° 5, pp. 917-944, p. 918.

160 Agnès VAN ZANTEN, « Ethnographie », in Serge PAUGAM (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, France, Presses universitaires de France, pp. 33-34.

161 Romain PUDAL, « La politique à la caserne. Approche ethnographique des rapports à la politique en milieu pompier », *op. cit.*

162 Geneviève PRUVOST, « Faire village autrement », *Socio-anthropologie*, 2015, n° 32, pp. 21-39.

embaucher comme « guichetier vacataire » dans une préfecture¹⁶³ quand le second n'adopte pas d'autre rôle que celui d'observateur¹⁶⁴.

Ainsi, nous avons réalisé une immersion « partielle » dans le milieu enquêté, par rapport auquel nous avons conservé une extériorité relativement importante : nous n'y avons pas endossé d'autre rôle officiel que celui d'observatrice ; nous n'avons pas non plus suivi nos enquêtés dans toutes les dimensions de leur vie sociale, l'observation étant circonscrite à l'espace professionnel¹⁶⁵. Pour autant, cette immersion partielle ou circonscrite ne nous apparaît pas rédhitoire au moment de qualifier la démarche adoptée dans cette thèse : la construction même de notre objet de recherche, centré sur les rapports de travail et au travail se nouant autour de la mise en œuvre de mesures d'action publique, justifie pour partie l'adoption d'une pratique ethnographique rythmée par le temps professionnel. Par ailleurs, nous verrons que si la position d'observatrice à découvert entraîne une extranéité au terrain plus évidente, celle-ci peut en elle-même constituer une ressource pour la production de connaissances et elle n'est pas exclusive de formes de participation qui, à des degrés divers, accompagnent toute situation d'observation.

Notre enquête relève donc bien d'une dimension ethnographique à plusieurs égards. Si l'on s'inspire des traits caractéristiques identifiés par Louis Smith¹⁶⁶, nous avons assuré une présence régulière et sur un temps long auprès des enquêtés dans le cadre d'une enquête mobilisant notamment l'observation directe (premier trait caractéristique) et la réalisation d'entretiens ethnographiques. Ce partage d'un quotidien professionnel (deuxième trait caractéristique) nous a permis d'observer des situations, actions, interactions dans leur contexte et de chercher à saisir le sens que les enquêtés y donnent (traits caractéristiques trois et quatre). Cette immersion prolongée au sein des établissements a été décisive dans la maturation de nos hypothèses et de notre cadre interprétatif (cinquième trait caractéristique) notamment parce qu'elle nous a permis de nous laisser surprendre par le terrain.

163 Alexis SPIRE, *Accueillir ou reconduire: enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, France, Raisons d'agir, 2008.

164 Vincent DUBOIS, *La vie au guichet*, *op. cit.*

165 Dans une acception large cependant, puisque l'immersion aux côtés des enseignants nous a amenés parfois à les accompagner dans des mobilisations à l'extérieur de l'établissement ainsi qu'à une journée de formation organisée par le Bassin local d'Animation de la Politique Éducative (BAPE).

166 La définition que propose Agnès Van Zanten de l'ethnographie reprend les éléments clés listés par Louis M. Smith (« Ethnography », *Encyclopedia of Educational Research*, 5th edition, New York, Macmillan, 1982) : « 1/ le séjour prolongé dans la communauté étudiée permettant de recueillir des informations grâce à l'observation participante ; 2/ la focalisation sur les activités quotidiennes ; 3/ l'intérêt porté au sens que les acteurs attribuent à leur action ; 4/ la production de comptes-rendus donnant la priorité à la contextualisation et à la cohérence interne des phénomènes observés ; 5/ la tendance à concevoir le cadre interprétatif comme une construction progressive plutôt que comme la mise à l'épreuve d'un ensemble d'hypothèses définies à l'avance ; 6/ des modalités de présentation des interprétations mariant volontairement narration, description et conceptualisation théorique », Agnès VAN ZANTEN, « Ethnographie », *op. cit.*, p. 33-34.

Dans les diverses définitions auxquelles nous nous sommes référés, la question de la comparabilité des phénomènes observés n'apparaît à aucun moment. Certes, comme toute démarche sociologique, l'approche ethnographique comporte une dimension comparative intrinsèque. L'élaboration et la remise en chantier régulière des hypothèses de travail tout comme des premiers concepts analytiques, à l'épreuve des observations réalisées sur le terrain, relève d'une forme de raisonnement comparé¹⁶⁷. De la même façon, l'immersion prolongée sur un terrain peut permettre de faire varier les points de vue, de croiser les discours d'interlocuteurs aux positions différentes, de confronter discours et pratiques, autant de démarches répondant notamment à une logique comparative. Cependant, au-delà de cette dimension comparative interne au terrain d'enquête, la mise en perspective comparée de différents terrains n'est pas présentée comme une condition de l'ethnographie. On peut en effet considérer qu'un terrain ethnographique bien choisi et étudié de façon suffisamment approfondie fait sens par lui-même : l'ethnographie doit permettre de saisir la « cohérence interne des phénomènes observés »¹⁶⁸, sans qu'il soit nécessaire d'aller rechercher une forme de comparabilité par la mobilisation d'autres terrains. Or, si cette attention portée aux configurations locales et à leur cohérence interne est une dimension centrale de notre démarche, nous avons également recherché une comparabilité entre différents terrains d'enquête qui nous a semblé heuristique au regard de nos questionnements. En effet, la réforme Chatel se caractérise notamment par l'hétérogénéité de sa mise en œuvre dont nous voulions rendre compte pour tenter à la fois d'en saisir les ressorts et les effets sur les configurations de travail locales. Cette logique comparative a guidé le choix de trois établissements pour y mener l'enquête en immersion ainsi que la réalisation d'entretiens hors contexte ethnographique permettant d'appréhender la mise en œuvre de la réforme à l'échelle d'un territoire plus large.

Notre démarche d'enquête associe ainsi une dimension ethnographique forte, propre à appréhender des configurations professionnelles locales, et une dimension comparative à l'échelle de plusieurs terrains permettant notamment d'en contrôler la spécificité.

I.2. Combiner différents terrains et niveaux d'enquête

Enquête par observations et entretiens ethnographiques dans trois établissements scolaires, entretiens non ethnographiques avec des acteurs extérieurs à ces terrains et étude de sources documentaires : notre travail de terrain a mobilisé des méthodes d'enquête diverses et complémentaires. Ce bricolage volontaire nous a notamment permis d'approcher différents niveaux

167 Corinne ROSTAING, « L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative ? », *Terrains travaux*, 2012, N° 21, n° 2, pp. 37-54.

168 Agnès VAN ZANTEN, « Ethnographie », *op. cit.*, p. 33-34.

de l'action publique scolaire en conjuguant apports de l'immersion dans des établissements aux côtés des enseignants et mise en perspective de ces terrains d'enquête singuliers à la lueur d'autres focales.

Nicolas Belorgey identifie quatre niveaux d'action publique à étudier pour aboutir à une compréhension d'ensemble et estime qu'un des apports majeurs de l'approche ethnographique pour l'analyse de l'action publique est la possibilité de faire varier la position de l'enquêteur au sein de son objet et entre ces niveaux. Le premier niveau est celui de la conception de l'action publique, c'est-à-dire de « la définition des normes légitimes du secteur »¹⁶⁹ ; à l'autre bout de la chaîne se trouvent les destinataires de l'action publique ; et, entre les deux, Nicolas Belorgey identifie d'une part les « acteurs publics du premier rang [...], au contact direct des destinataires de la politique [...] ceux dont les faits et gestes font en pratique la politique publique concernée »¹⁷⁰ et d'autre part les acteurs publics du second rang qui « jouent le rôle d'intermédiaires entre ces acteurs du premier rang et le niveau de la conception [...] Ces acteurs du second rang ne sont généralement pas au contact direct du public mais doivent s'assurer que les personnes du premier rang font bien leur travail conformément aux instructions multiformes émanant du niveau des instances normatives »¹⁷¹. Certes, nous n'avons pas réalisé une ethnographie multisituée de l'action publique telle que la préconise Belorgey puisque nous nous sommes avant tout concentrés sur le niveau des acteurs publics du premier rang, les enseignants en l'occurrence. Cependant, l'articulation de différents terrains et matériaux empiriques nous a permis d'aborder deux des autres niveaux : celui des acteurs publics de second rang à travers les entretiens réalisés avec les personnels de direction des trois établissements ethnographiés ainsi que d'une dizaine d'autres lycées du département (encadré n°0.2) ; celui de l'édiction des normes scolaires, bien que de façon plus distanciée, à travers un corpus de sources documentaires¹⁷².

Encadré n°0.2 – Du terrain exploratoire au corpus à part entière : les entretiens avec les personnels de directions

Entre 2014 et 2016, treize personnels de direction ont été rencontrés en entretien dont dix hommes et trois femmes : sept sont alors en poste dans des lycées du chef lieu du département (dont les proviseurs de deux de nos lycées d'enquête et le prédécesseur de l'un d'entre eux) ; deux exercent dans des communes appartenant à la couronne péri-urbaine favorisée du chef lieu du département ; enfin deux sont en poste

169 Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état », *op. cit.*, p. 13.

170 *Ibid.*, p. 14.

171 *Ibid.*

172 Ont notamment été étudiés des textes réglementaires et législatifs, des rapports produits à destination du ministère de l'Éducation nationale, des sources écrites produites par les acteurs institutionnels locaux, des textes issus de la littérature professionnelle des cadres de l'Éducation nationale ainsi que des données de l'Insee et de la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance). Cf annexe n°4 – « Précisions quant aux sources documentaires mobilisées »

dans des établissements de communes rurales (dont le proviseur du lycée C) et deux dans des sous-préfectures du département¹⁷³.

La vocation initiale de ces entretiens était exploratoire : il s'agissait de mieux cerner le territoire enquêté, tant du point de vue de la mise en œuvre de la réforme que des caractéristiques sociales et scolaires des établissements, afin de choisir nos lycées d'enquête de façon plus informée. Au-delà de cette dimension exploratoire, ces entretiens se sont révélés très complémentaires de l'enquête en immersion auprès des enseignants. D'une part, ils ont permis d'embrasser tout un territoire, bien que de façon moins approfondie qu'avec l'enquête ethnographique, et d'identifier des grandes lignes de clivage et de convergence dans la mise en œuvre de l'action publique au local. En ce sens, ce corpus d'entretiens s'est avéré utile pour contextualiser les données ethnographiques recueillies dans les établissements enquêtés et apporter une dimension supplémentaire à leur analyse. D'autre part, cette enquête exploratoire nous a finalement donné l'occasion d'intégrer les personnels de direction à l'analyse des modalités de mise en œuvre de la réforme mais également des dynamiques professionnelles enseignantes qui se jouent autour de ses dispositifs. En effet, les chefs d'établissement ne constituent certes pas le cœur de notre population d'enquête ni de notre travail mais nous verrons que leurs pratiques interagissent étroitement avec celles des enseignants. Elles contribuent à infléchir les représentations enseignantes des injonctions et dispositifs de personnalisation ainsi qu'à déterminer le champ des possibles de leurs appropriations concrètes. Appréhender les représentations que les personnels de direction nourrissent de leur métier et de la profession enseignante, leur rapport pratique aux injonctions institutionnelles, et les trajectoires professionnelles dans lesquelles s'inscrivent ces représentations et pratiques, a donc participé d'une compréhension approfondie des recompositions des rapports de travail et de pouvoir qui s'articulent à la réforme Chatel.

Cette combinaison des sources et des niveaux d'enquête correspond aussi au sens que nous donnons à la réalisation d'un travail de terrain localisé. En effet, la démarche ethnographique ne signifie pas l'autonomisation de l'espace local étudié : il s'agissait donc à la fois d'appréhender l'espace local de l'établissement scolaire comme un « objet socialement construit par des pratiques localisées, par une histoire propre, par un ensemble de relations sociales plus ou moins organisées »¹⁷⁴ et comme un espace indissociable de logiques professionnelles, politiques et sociales plus larges qui le structurent et s'y actualisent. Notre approche rejoint la perspective de recherche adoptée par Agnès Van Zanten et al. au moment d'interroger les évolutions des rapports au travail et des rôles professionnels en milieu scolaire défavorisé en concevant l'établissement comme « un cadre central dans l'émergence de normes professionnelles contextualisées »¹⁷⁵ : à travers la démarche ethnographique, il s'agissait de penser « le local comme une construction sociale dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative mais, en même temps, articulée à des

173 Pour de plus amples données sur cette population d'enquête, se référer à l'annexe n°5 – « présentation synthétique des principales caractéristiques des personnels de direction rencontrés »

174 Jean-Louis BRIQUET et Frédéric SAWICKI, « L'analyse localisée du politique », *Politix*, décembre 1989, vol. 2, n° 7-8, pp. 6-16, p. 8.

175 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute, 2002, p. 26.

logiques plus globales à travers des rapports de domination et d'interdépendance »¹⁷⁶. En ce sens, la pluralité de méthodes et de matériaux recueillis nous a été très utile pour tenter d'aller vers une compréhension fine des dynamiques à l'œuvre dans les établissements tout en les réinscrivant dans des contextes socio-professionnels qui se déploient à plus grande échelle et en essayant de comprendre comment elles s'y articulent.

Enfin, même si nous n'avons pas cherché à mener une comparaison systématique, cette démarche d'enquête alliant plusieurs terrains et outils de recueil de données comporte une dimension comparative à plusieurs égards. L'immersion mise en œuvre dans plusieurs établissements, a contribué de façon heuristique sur chaque terrain à mettre en évidence ce que les autres terrains avaient de singuliers et à enrichir, affiner voire réorienter nos hypothèses et analyses. L'étude de sources documentaires produites par l'éducation nationale ainsi que les entretiens avec les chefs d'établissements, pris dans leur vocation exploratoire initiale, ont également correspondu à une forme de « comparaison documentée »¹⁷⁷ qui a contribué à la contextualisation et à la mise en perspective des terrains ethnographiés.

I.3. Trois établissements « ordinaires » comme terrains de l'enquête en immersion

Les trois établissements ethnographiés sont tous trois des lycées d'enseignement général et technologique (LEGT) situés dans un même département breton. Ce territoire se caractérise par une situation socio-économique plutôt favorisée au regard du territoire national, qui constitue un terrain propice à la réussite scolaire. Ainsi, en 2013 d'après un rapport de l'Insee¹⁷⁸, la médiane du revenu disponible par unité de consommation dans ce département était supérieure à 20 600 € contre 20 184 € pour la médiane nationale, et le taux de pauvreté y était inférieur de plus de 4 points au taux de pauvreté national (10,1 % contre 14,5 %). Il est un des départements où les inégalités sociales sont les moins prononcées : le niveau de vie des 10 % des ménages les plus aisés y est 2,9 fois plus élevé que celui des 10 % des ménages les plus modestes, cet écart atteignant 3,5 à l'échelle nationale. Le rapport précise cependant que des inégalités territoriales relativement importantes y existent entre les communes péri-urbaines et des quartiers de politique de la ville dans lesquels les taux de pauvreté, allant de 38 à 42 %, s'approchent de la moyenne nationale (42 %). La situation de ce territoire est donc plus ambivalente que ne le suggèrent à première vue les chiffres globaux.

176 *Ibid.*, p. 29.

177 Corinne ROSTAING, « L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative ? », *op. cit.*

178 « Publications régionales - Insee Analyses n°47 », URL complète en bibliographie.

En 2014, la DEPP proposait une typologie ordonnant les départements français en dix classes (sept en France métropolitaine et trois pour les départements d'outre-mer) suivant les caractéristiques de l'environnement économique et social des enfants : notre département d'enquête s'y range dans la classe n° 2 qui présente « des caractéristiques d'ensemble plutôt favorables à la réussite scolaire, qui se traduisent surtout par un soutien culturel et une sécurité économique meilleure que dans la plupart des autres classes »¹⁷⁹. Dans cette classe, 51,9 % des enfants entre 0 et 17 ans ont un parent de référence diplômé du baccalauréat ou du supérieur en 2010 contre 45,5 % pour la moyenne des départements en France. 22,7 % des enfants entre 0 et 17 ans y ont un parent de référence dans une catégorie sociale très favorisée en 2010 et 16,1 % sont en situation de pauvreté en 2011, ces taux étant respectivement de 17,9 % et 20,6 % pour la moyenne des départements en France¹⁸⁰. Cela se traduit notamment par des taux de réussite au baccalauréat supérieurs à la moyenne nationale. En 2015, le taux de réussite au baccalauréat général dans les lycées publics du département d'enquête était de 92,7 % en moyenne pour les baccalauréats généraux (93,4 % si on prend en compte l'ensemble des lycées, privés compris) et 94,2 % en moyenne pour les baccalauréats technologiques (94,1 % si on prend en compte l'ensemble des lycées, privés compris) contre respectivement 91 % et 90,6 % à l'échelle de la France métropolitaine et hors-métropolitaine (91,5 % et 90,7 % si on prend compte l'ensemble des lycées, privés compris)¹⁸¹.

Au sein de ce département, trois établissements ont constitué nos terrains d'enquête ethnographique : deux établissements urbains d'une même grande ville du département à la population scolaire socialement mixte (les lycées A et B) et un établissement situé dans une petite commune en milieu rural au public relativement plus populaire (lycée C).

Encadré n°0.3 – Méthode de contextualisation des établissements enquêtés

Afin de procéder à une mise en perspective de nos monographies au regard de leur contexte territorial, nous avons récolté des données relatives à tous les lycées publics du département qui proposaient des baccalauréats généraux et, pour la plupart d'entre eux, technologiques. Nous avons travaillé à partir de données disponibles sur le site de l'académie, de données fournies par les établissements lorsque nous en disposions ainsi que de données produites par l'Insee et la DEPP. Pour chaque établissement nous avons recensé ou calculé : le nombre d'élèves ; le type de filières proposées ; le taux moyen de réussite au baccalauréat de chaque établissement entre 2009 et 2015 ; le taux d'accès moyen de la seconde au bac entre 2009 et 2015. Nous avons également cherché à cerner le profil sociologique des populations scolaires de ces établissements. Pour cela, nous nous sommes d'abord appuyés sur les informations publiques relatives à la carte scolaire qui nous ont permis d'identifier les secteurs de recrutement des

179 *Géographie de l'école 2014* [Rapport], Paris, DEPP, 2014, p. 93.

180 *Ibid.*, p. 96.

181 Données fournies par la DEPP le 6 mars 2019.

établissements. Nous avons ensuite recueilli des données Insee concernant le profil socio-économique de communes ou groupements de communes – voire quartiers dans le cas de la principale ville du département – correspondant à ces secteurs de recrutement : la démographie, la médiane du revenu disponible par unité de consommation, le taux de pauvreté, le taux de chômage des 15-64 ans, la part des ménages fiscaux imposés, et le type d’activités économiques qui s’y déploient. Ces données ont permis d’approfondir la compréhension des statistiques brutes fournies par certains établissements concernant la composition sociale de leur population scolaire ou de compenser leur absence le cas échéant¹⁸².

Établissements de taille plutôt importante, les lycées A et B ont des profils socio-scolaires relativement proches¹⁸³. Ils accueillent environ 1 200 élèves dans le second cycle et proposent les trois séries générales Économique et Sociale (ES), Littéraire (L) et Scientifique (S) ainsi qu’une série technologique tertiaire (STMG, Sciences et Technologies du Management et de la Gestion). Les deux lycées disposent également de sections européennes, d’une section internationale qui conduit à l’obtention d’un baccalauréat bi-national ainsi que de formations post-bac : des Brevets de Technicien Supérieur (BTS) pour le lycée A qui regroupent un peu plus de 135 étudiants, des BTS et une Classe Préparatoire aux Grandes Écoles (CPGE) pour le lycée B où sont scolarisés un peu plus de 200 étudiants. A quelques spécificités près, le profil de la population enseignante des établissements A et B est également assez équivalent : des équipes nombreuses avec une centaine d’enseignants, dont une part relativement importante d’enseignants agrégés (respectivement 43 et 41 % contre 34 % à l’échelle du département) et un âge moyen proche de la moyenne départementale (respectivement 47 ans et 46 ans). Le lycée A se distingue cependant par une ancienneté moyenne des enseignants dans le poste un peu inférieure à celles du département et a fortiori du lycée B, ce qui peut s’expliquer par un effet de renouvellement conjoncturel lié au départ en retraite d’une partie des enseignants présents depuis l’ouverture du lycée.

Au-delà des points de convergences entre ces deux établissements, le lycée B se caractérise par une population scolaire un peu plus favorisée socialement que celle du lycée A. On peut supposer que la présence d’une section bi-nationale au recrutement très sélectif et d’une classe préparatoire, ainsi que les retombées positives de l’une et l’autre pour l’image du lycée, contribuent à rendre le lycée B plus attractif. Au lycée A, l’ouverture – plus récente et dans une langue a priori moins cotée – de cette section internationale sélective participe d’ailleurs d’une politique d’établissement visant à attirer davantage de bons élèves et à diversifier le profil de la population scolaire. En outre, les bassins de recrutement des deux établissements s’étendent à la fois sur des quartiers de la ville

182 En effet, si nous disposons de données précises et écrites pour une partie des établissements, notamment nos lycées d’enquête, les directions d’établissements ne nous ont pas systématiquement communiqué ce type d’information.

183 Voir tableau en annexe n°6 : « profil scolaire et sociographique des établissements enquêtés ».

classés Zone Urbaine Sensible (ZUS, aujourd'hui quartiers prioritaires de la politique de la ville)¹⁸⁴ et sur des communes péri-urbaines plus favorisées, mais les communes péri-urbaines d'où proviennent les élèves du lycée A sont un peu moins favorisées que celles du lycée B tandis que le principal quartier urbain de recrutement du lycée A est plus défavorisé que celui du lycée B. Pour ne prendre qu'un seul indicateur, la part des ménages fiscaux imposés dans la ZUS de secteur du lycée A était de 41 % en 2009 contre 46,9 % pour celle du lycée B¹⁸⁵. Cela se traduit donc dans la composition sociale de la population scolaire de ces deux établissements. Pour le lycée A, elle apparaît assez proche de celle de la population scolaire départementale, bien que légèrement plus populaire : le lycée A présente une part quasi équivalente d'enfants issus de parents cadres supérieurs ou enseignants (respectivement 35 et 36 %), mais un taux un peu plus élevé d'enfants issus de parents ouvriers ou inactifs (24 % contre 21 %) et un taux plus faible d'enfants issus de parents employés, artisans, commerçants ou agriculteurs (20 % contre 25 %). A l'inverse, la part d'enfants dont les parents appartiennent aux professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) plutôt favorisées au lycée B apparaît assez nettement supérieure à celle du lycée A et à la moyenne départementale. Les enfants de cadres supérieurs et enseignants y représentent ainsi 42 % des élèves (7 points de plus que le lycée A) et les enfants d'ouvriers et inactifs 20 % (contre 24 % pour le lycée A).

Enfin, pour terminer de brosser, à grands traits, le profil de ces deux établissements, notons que leurs taux de réussite au baccalauréat diffèrent quelque peu également¹⁸⁶. Ces taux pouvant être relativement fluctuants selon les années à l'échelle d'un établissement (notamment dans des petits établissements, une seule classe plus en difficulté peut impacter fortement le taux de réussite de l'établissement sur une année), nous avons choisi de nous baser sur le taux de réussite moyen au baccalauréat entre 2009 et 2015, soit sept années : alors qu'il avoisine les 91,7 % en moyenne pour les LEGT publics du département d'enquête, il est de 91 % pour le lycée A et 92,9 % pour le lycée B¹⁸⁷. Sans être parmi les lycées du département présentant les taux de réussite les plus élevés (plusieurs établissements ont un taux moyen de réussite supérieur à 94 % sur la période considérée), le taux de réussite moyen au lycée B est ainsi nettement supérieur à la moyenne départementale. A

184 Depuis le 1^{er} janvier 2015, les Zones Urbaines Sensibles et les quartiers en Contrat Urbain de Cohésion Sociale ont été remplacés par les Quartiers Prioritaires de la Politique de la Ville.

185 *Revenus fiscaux localisés des ménages en 2009* [Rapport], Insee-DGI.

186 Nous avons tout à fait conscience que cet indicateur est largement insuffisant pour rendre compte du niveau scolaire moyen des élèves d'un établissement, il s'agit simplement ici d'en donner une idée et de permettre de situer grossièrement ces établissements dans le paysage scolaire du territoire enquêté.

187 Calculs effectués à partir de la base de données de la DEPP, « Indicateurs de résultats des lycées », URL complète en bibliographie, consulté pour la dernière fois le 6 mars 2019. Nous avons pris en compte l'ensemble des lycées publics d'enseignement général et technologique, à l'exception des établissements qui ne proposaient que des filières technologiques sur tout ou partie de la période considérée, leur profil nous semblant trop spécifique au regard des établissements enquêtés.

l'inverse, celui du lycée A apparaît légèrement inférieur, sans être là non plus parmi les plus faibles puisque plusieurs établissements ont un taux de réussite moyen inférieur à 90 % sur la même période.

Les lycées A et B n'en restent pas moins relativement proches socialement et scolairement à l'échelle du département enquêté et plus encore du territoire national. Le lycée C, troisième établissement enquêté, présente un profil qui se distingue davantage. Intégré dans une cité scolaire comportant également un collège et situé dans une commune de moins de 6 000 habitants en milieu rural, le lycée accueille un peu moins de 600 élèves et 53 enseignants. Y sont proposées les trois séries générales ainsi que la série technologique STMG, mais son offre d'options est plus restreinte que dans les autres lycées enquêtés, notamment car il ne comporte pas de section bi-nationale. Il y a cependant une section européenne en anglais. Le lycée ne propose pas de formation post-bac, ce qui a des conséquences en termes de poursuite d'études : une partie des élèves, issus de milieu rural peu favorisé, hésitent en effet à poursuivre des études si cela suppose de s'éloigner géographiquement de leur commune. Du point de vue de l'origine sociale des élèves, le lycée C présente une population scolaire nettement moins favorisée que celles des deux autres établissements enquêtés et que la moyenne départementale. Ainsi, les enfants issus de parents cadres supérieurs ou enseignants y représentent seulement 21 % des élèves, soit 15 points de moins que la moyenne départementale et 21 points de moins que le lycée B. A l'inverse, la part d'élèves issus de milieux employés, artisans, commerçants, agriculteurs d'une part, et ouvriers ou inactifs d'autre part, y est très élevée : respectivement 32 et 29 % contre 25 et 21 % à l'échelle du département. Son secteur de recrutement se caractérise en effet, comparativement à la moyenne départementale, par un taux d'activité agricole très élevé et des taux d'activités liées au commerce et aux administrations relativement faibles. En 2012, la médiane du revenu disponible par unité de consommation, supérieure à 20 200€ pour le département d'enquête, est seulement de 19 100€ pour la commune du lycée C, et de 19 300€ pour la communauté de communes à laquelle elle appartient. La part des ménages fiscaux imposés, respectivement 56,3 % pour la commune et 56,6 % pour la communauté de communes, est bien inférieure également à la moyenne départementale qui s'élève à 63,8 %¹⁸⁸. En termes de résultats scolaires, le taux de réussite moyen au baccalauréat toutes filières confondues entre 2009 et 2015 est de 89,7%, soit un taux inférieur à la moyenne départementale et à celui des deux autres lycées étudiés. Par ailleurs, les enseignants y sont un peu plus jeunes que dans les lycées A et B (44 ans de moyenne d'âge contre 47) et le taux d'agrégés y est nettement moins élevé puisque seuls 26 % des enseignants y ont l'agrégation ce qui est également inférieur au chiffre départemental (34 %). Cela s'explique probablement par la plus faible moyenne d'âge, une partie des enseignants

188 « Comparateur de territoires de l'Insee pour l'année 2012 », URL complète en bibliographie.

obtenant l'agrégation en cours de carrière, ainsi que par l'absence de formation post-bac dans l'établissement alors que les enseignants agrégés aspirent tendanciellement à faire des heures d'enseignement dans le supérieur.

Encadré n°0.4 – Choix des établissements et aléas de l'accès au terrain

Le choix de ces établissements s'est inscrit au carrefour de logiques scientifiques et de contraintes pratiques. Nous avons d'abord cherché à identifier par le biais d'une enquête exploratoire – documentaire et par entretiens¹⁸⁹ – les établissements les plus pertinents pour y mener notre travail ethnographique, au regard des modalités de mise en œuvre de la réforme ainsi que des caractéristiques de la population scolaire, enseignante et de la direction. Cette enquête a révélé des modalités de mise en œuvre très distinctes de dispositifs clés tels que le Conseil pédagogique et l'Accompagnement personnalisé, ainsi que des configurations variées de relations de travail au sein des établissements. Cependant, il a également fallu faire avec le degré d'ouverture très inégal des terrains.

Au cours de la deuxième année de doctorat, nous avons ainsi repéré un établissement qui nous paraissait particulièrement intéressant, notamment du point de vue des fortes résistances et des conflits entre enseignants et direction que la réforme Chatel avait suscités. Alors que les démarches engagées auprès de la direction pour initier l'enquête de terrain étaient sur le point d'aboutir, les tensions entre les enseignants et le chef d'établissement ont atteint un niveau tel que celui-ci a fait l'objet d'une mutation imprévue en vue d'une sortie de crise. Si cet événement constitue une information en soi, il a également signifié notre renoncement à ce terrain puisque notre accès imminent à l'établissement s'est alors subitement refermé sans que nous réussissions par la suite à ré-engager les échanges avec la nouvelle direction.

De façon générale, si nos sollicitations d'entretien ont été plutôt bien accueillies par les personnels de direction (seule une minorité des chefs d'établissement contactés ont décliné explicitement ou par absence de réponse), peut-être parce qu'elles rencontraient leurs dispositions à « représenter » l'établissement vis-à-vis de son environnement extérieur, convertir ces entretiens en porte d'accès au lycée pour une enquête de plusieurs mois s'est avéré nettement moins évident. Perspective déclinée dès son évocation à la fin de l'entretien, absence de réaction lors de nos tentatives pour reprendre contact, refus suite à une première réaction pourtant encourageante, retournement de situation à la dernière minute ou presque : la quête d'un terrain a d'abord constitué une succession de désillusions au point que la perspective d'un jour mettre un pied dans un lycée en dehors du bureau du proviseur nous paraissait de plus en plus illusoire.

C'est finalement par la mobilisation de réseaux informels et l'obtention du contact d'une enseignante du lycée A sensible à nos déboires que les portes de cet établissement se sont ouvertes. Rencontré quelques mois auparavant, le proviseur, Pascal Morel¹⁹⁰, s'était montré réceptif à l'idée de nous accueillir mais nos relances s'étaient ensuite perdues dans un agenda surchargé. L'intervention de notre enseignante-sésame ayant fait remonter notre cas à la surface et désamorcé les craintes que notre présence ne constitue

189 Nous avons évoqué en section 3.1.2. la façon dont les entretiens à vocation a priori exploratoire et informative avec les personnels de direction se convertissent en terrain à part entière.

190 Tous les noms des enquêtés, enseignants comme personnels de direction, ont été modifiés dans un souci d'anonymat.

une charge de travail supplémentaire, nous avons pu démarrer l'enquête ethnographique en septembre 2014.

Par un effet boule de neige, l'accès à nos deux autres terrains d'enquête a posé moins de difficultés. A l'occasion d'une journée de formation inter-établissements organisée quelques mois plus tard dans les locaux du lycée B – que nous avons repéré comme terrain potentiel car il présentait à la fois un profil sociographique comparable à celui du lycée A et des choix de mise en œuvre des dispositifs a priori relativement distincts – nous croisons Yves Lebrun, le proviseur du lycée B, en compagnie de Pascal Morel. Alors que nous demandons à Yves Lebrun s'il serait possible de le rencontrer un peu plus tard, Pascal Morel comprend visiblement l'enjeu et nous présente à son homologue en plaisantant : « elle est très timide et elle n'ose pas vous dire qu'elle est très attirée par le lycée B ! » avant d'ajouter « elle est au lycée A depuis trois mois, ça se passe très bien, elle est toujours là, toujours souriante et elle se fond dans le décor »¹⁹¹. On peut supposer que cette présentation a contribué à désactiver les éventuelles réticences qu'aurait pu avoir Yves Lebrun, qui a accepté sans difficulté de nous rencontrer puis de nous accueillir au lycée B. Pour notre troisième établissement, nous souhaitons notamment un établissement éloigné de la ville centre du département. Plusieurs terrains étaient envisageables, parmi lesquels le lycée C où le proviseur s'est montré immédiatement ouvert à l'idée : si notre accès à ce troisième terrain s'est concrétisé sans l'intervention directe d'un tiers, le fait que nous ayons déjà derrière nous l'expérience d'un an et demi de terrain sans encombre dans deux autres établissements a très certainement joué en notre faveur.

Ni particulièrement élitistes, ni particulièrement défavorisés, les trois établissements choisis ne constituent finalement pas des cas d'observation extrêmes ni radicalement contrastés. Une partie des phénomènes observés auraient probablement été différents sur d'autres terrains. On peut par exemple supposer que les dispositifs induisant un travail en équipe accru ne suscitent pas exactement les mêmes formes de réticences ni d'investissements dans des établissements de milieu urbain défavorisé aux publics dits plus difficiles¹⁹². Si ce choix ne nous a donc pas permis de « tout » voir, il nous semble cependant que le fait de ne pas nous focaliser sur des cas particulièrement contrastés a présenté l'intérêt de nous amener à étudier l'ordinaire des appropriations des dispositifs scolaires, dans des contextes d'enseignement où ni le niveau d'exigences scolaires ou d'attentes parentales ni les difficultés d'enseignement et de gestion de classe ne relèvent de l'exceptionnel. Enquêter à partir de cas peu contrastés du point de vue des caractéristiques objectives, tels que les lycées A et B, a également permis de révéler la diversité de mise en œuvre de la réforme y compris dans des établissements aux profils proches, et de nous concentrer sur l'analyse d'autres dimensions telles que le type de gestion adopté par la direction d'établissement, les trajectoires et positionnements professionnels enseignants dans les établissements, ou encore le poids local des syndicats ou d'acteurs plus particulièrement investis

191 Notes de terrain du 12 décembre 2014, journée de formation sur l'Accompagnement personnalisé, bassin d'animation de la politique éducative.

192 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, op. cit.

dans la réforme. Il s'agissait ainsi, tout en réduisant la focale, de tenter d'approfondir la compréhension fine des rapports au métier et des configurations de travail locales.

Ensuite, bien qu'ayant choisi des lycées dont les profils sociographiques et scolaires présentent des similarités non-négligeables, ils divergent également sur plusieurs aspects que nous avons déjà souligné. A côté des établissements A et B, le lycée C a d'ailleurs offert une perspective complémentaire puisque, du fait de sa structure et de sa situation géographique, les personnels enseignants et de direction n'y sont pas confrontés exactement aux mêmes enjeux que dans les deux lycées urbains. A titre d'exemple, une des problématiques régulièrement mise en avant par le chef d'établissement du lycée A est celle de la réduction de l'échec en première année d'études supérieures à l'université pour les anciens élèves de l'établissement, alors qu'au lycée C, c'est l'accès même des élèves à la poursuite d'études en université qui apparaît comme une problématique majeure, l'auto-censure étant visiblement importante chez les élèves.

II. L'approche ethnographique comme articulation de méthodes complémentaires

Nous développerons plus particulièrement ici deux dimensions au cœur de notre démarche d'enquête : d'une part, l'immersion dans un quotidien professionnel comme approche favorable à la construction d'une proximité tant objective que subjective avec les enquêtés (II.1) ; d'autre part, le recueil et l'articulation heuristique de différents matériaux permis par cette démarche (II.2). Nous proposerons ensuite un focus sur la constitution et le traitement du corpus d'entretiens ethnographiques réalisés avec notre population d'enquête principale, les enseignants (II.3)

II.1. Construction d'une proximité et ressorts de la production de connaissance par l'immersion

Selon Pierre Leroux et Erik Neveu, l'immersion renvoie à un « espace de pratiques qui relèvent de l'observation directe et de fait participante – au moins au sens minimal où on doit bon gré mal gré littéralement payer de sa personne »¹⁹³. Dans cette enquête, cela a consisté à assurer une présence régulière – à raison de plusieurs jours par semaine pendant deux à sept mois selon les établissements – notamment dans les lieux de sociabilité enseignante des lycées : salle des professeurs, cantine, laboratoires disciplinaires, etc. Nous avons également observé une centaine

193 Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, p. 11.

d'heures de séances pédagogiques, essentiellement dans les dispositifs issus de la réforme Chatel (Accompagnement personnalisé, Enseignements d'exploration), et assisté à différents types de réunions : heures d'information syndicale, réunions de travail et de concertation pédagogique (sur l'AP, sur les élèves en difficulté scolaire), réunions plénières, séances du Conseil pédagogique. Nous avons eu l'occasion de participer à une journée inter-établissements de réflexion sur l'Accompagnement personnalisé organisée par le bassin d'animation de la politique éducative locale. Enfin, nous avons suivi les mobilisations menées dans deux des établissements enquêtés, ce qui nous a amenée à participer à quelques actions (rassemblements devant le rectorat et l'inspection académique, action symbolique en centre-ville). Par ailleurs, le mouvement contre la loi Travail s'étant déroulé pendant l'enquête de terrain, nous avons aussi croisé régulièrement des enquêtés au cours de ces manifestations, qui se convertissaient alors parfois en temps d'enquête informels.

Au vu de l'engagement que représente une enquête en immersion, il est certes difficile de multiplier les cas d'observation et ce type d'enquête suppose donc de se concentrer sur un nombre réduit de terrains d'observation. Ainsi, les trois établissements choisis ne peuvent pas rendre compte à eux-seuls de la diversité des lycées d'enseignement général et technologique en France ni même dans l'académie enquêtée. Cependant, nous rejoignons Lorenzo Barrault lorsqu'il suggère que l'étude approfondie d'un nombre réduit de cas « « permet de voir moins mais aussi de percevoir mieux »¹⁹⁴ la portée des dispositifs étudiés, les processus qui y sont liés, et les diverses appropriations qu'en font leurs publics »¹⁹⁵.

Tout d'abord, l'immersion dans un terrain d'enquête permet de pratiquer une observation diffuse puisqu'elle suppose la mise en œuvre d'une présence prolongée sur le terrain, d'une participation à un quotidien – professionnel dans notre cas – qui ne se limite pas à des entretiens ni à des observations ponctuelles et précises. Cette présence régulière, y compris en l'absence de rendez-vous ou d'événement particulier auquel assister, offre l'opportunité d'observer des dimensions non anticipées au départ de l'enquête. Évoquant les objectifs recherchés par le « travail de terrain »¹⁹⁶ et l'« observation analytique », Jean-Michel Chapoulie affirme ainsi qu'il s'agit notamment « de découvrir différentes dimensions des phénomènes sociaux considérés [...] à commencer par celles qui n'étaient pas nécessairement envisagées par le chercheur avant son arrivée sur le terrain »¹⁹⁷.

194 Michel Offerlé, « Étatisation », Genèses, n°28, 1997, p. 3

195 Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements*, op. cit., p. 86.

196 Jean-Michel Chapoulie décrit le « travail de terrain » comme une « démarche qui correspond au recueil d'une documentation sur un ensemble de phénomènes à l'occasion de la présence dans les lieux au moment où ceux-ci se manifestent. La documentation ainsi recueillie peut inclure les témoignages des acteurs suscités par l'interrogation du chercheur, le recueil de propos en situation et l'observation directe par le chercheur lui-même d'objets, d'actions et d'interactions », Jean-Michel CHAPOULIE, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés Contemporaines*, 2000, vol. 40, n° 1, pp. 5-27, p. 6.

197 *Ibid.*, p. 19-20.

Une des raisons en est que la présence assidue sur le terrain augmente les chances d'« être au “bon” endroit, [...] d'être là au moment où il faut »¹⁹⁸ pour assister par exemple à une conversation, un moment de tension ou une réunion informelle, qui peuvent s'avérer autant de moments essentiels pour comprendre le terrain et les logiques qui le structurent.

A titre d'exemple, c'est à l'occasion d'une conversation informelle à la cantine du lycée A que nous avons appris l'organisation d'une réunion de crise entre enseignants au sujet de la mise en œuvre d'un des dispositifs de la réforme Chatel, les passerelles de réorientation. Nous avons donc pu y assister et ce fut essentiel à notre compréhension des enjeux qui se nouaient autour de ce dispositif. La discussion à la cantine ainsi que la réunion qui a suivi – elle aussi informelle au sens où elle n'avait pas été déclarée à la direction de l'établissement comme l'aurait été une heure d'information syndicale – ont mis en évidence la façon dont ce dispositif ouvrait des espaces où venaient se rejouer des rapports de force, des positionnements professionnels inégaux, des registres clivés de légitimation professionnelle. Ayant constaté notre présence à cette réunion en salle des professeurs, plusieurs enseignants sont ensuite venus nous reparler spontanément de ce qui s'y était passé, nous donnant encore des clés supplémentaires pour décoder la situation. Cette réunion, dont nous n'aurions pas eu connaissance en temps réel sans une présence quasi-quotidienne sur le terrain, s'est finalement convertie en une étape de réflexion cruciale, nous amenant à intégrer davantage à notre grille de lecture les rapports *de* travail et leur imbrication avec les rapports *au* travail.

Ensuite, et ce n'est pas sans lien avec l'idée d'observation diffuse, l'immersion permet de « saisir ce qui par d'autres approches resterait inconnu ou caché »¹⁹⁹. La question de la traduction concrète des injonctions institutionnelles, ainsi que du sens et des pratiques réelles qui lui sont associées, étant au cœur de notre travail, il nous semblait nécessaire de *voir* les dispositifs à l'œuvre, ce qu'en faisaient les enseignants et ce qu'ils représentaient dans leur quotidien. L'observation ethnographique nous a permis de nous confronter le plus directement possible tant aux dispositifs d'action publique étudiés qu'au quotidien professionnel dans lequel ils se matérialisent. Il s'agissait ainsi de saisir des situations, actions, interactions que le terrain donne à *voir* par l'observation directe mais qu'il ne *raconte* pas par les entretiens puisque souvent l'observation « révèle des choses qui ne sont ni écrites, ni dites, et qui ne peuvent donc être saisies par les autres techniques d'enquête »²⁰⁰. L'immersion prolongée dans le quotidien des établissements nous a amenée à mieux saisir une réalité professionnelle, pour partie faite de

198 Stéphane BEAUD et Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, France, La Découverte, 2010, p. 127.

199 Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion, op. cit.*, p. 11.

200 Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état », *op. cit.*, p. 24-25.

contraintes, habitudes, préoccupations, tellement familières et intégrées par les enseignants qu'elles ne sont pas toujours formulées en entretien, alors même qu'elles sont essentielles à la compréhension des logiques qui structurent le terrain. De la même façon, l'observation directe des dispositifs de personnalisation a été particulièrement utile pour nous aider à les appréhender dans leur technicité mais aussi leur caractère partiellement routinisé, ainsi que pour contribuer à mettre en évidence l'hétérogénéité de leur mise en œuvre.

L'observation ethnographique s'avère ainsi très pertinente pour étudier l'action publique « par le bas », par les terrains où elle prend forme(s) concrètement, et sous l'angle de celles et ceux qui la mettent en œuvre. Sans empêcher d'identifier de grandes tendances dans la mise en œuvre des injonctions institutionnelles qui arrivent d'en haut, l'inscription prolongée dans des terrains micros permet d'en observer les nuances et les détails pour aller vers une compréhension fine des logiques qui président aux différentes formes d'appropriation et de concrétisation de ces injonctions. En donnant à voir le travail *en train de se faire* autour des dispositifs et injonctions, l'observation ethnographique permet de tenter d'approcher le rapport pratique que les enquêtés entretiennent à ces mesures d'action publique scolaire puisque, « en ce qui concerne plus particulièrement les politiques publiques, l'observation est particulièrement propice à la mise en lumière des jeux avec la règle ou entre les règles »²⁰¹. Cet intérêt de l'approche ethnographique dans l'étude de l'action publique s'est confirmé sur nos terrains : certes, des sources non ethnographiques, tels que les rapports d'inspection par exemple, rendent compte de modalités diverses de mise en œuvre des dispositifs de personnalisation et soulignent les écarts à la règle. Mais c'est bien l'enquête ethnographique dans ses diverses dimensions qui, en « donn[ant] à voir des processus et des pratiques difficilement observables autrement à l'image de discussions informelles, d'arrangements discrets, de pratiques illicites ou encore de mobilisations peu visibles »²⁰², nous a permis de saisir la diversité et les nuances de ces ajustements d'une part, le sens qu'y mettent les acteurs d'autre part.

Ainsi, l'enquête en immersion repose notamment sur le postulat que l'on peut « comprendre et décrire un univers social [...] en se plongeant au cœur de sa réalité, en partageant la vie de ses acteurs, en l'observant au plus près jour après jour »²⁰³. Si ce partage du quotidien n'est pas à lui seul un gage de compréhension, comme nous le développerons plus tard, il nous semble qu'il en est néanmoins un outil précieux. Olivier Schwartz rappelle que la proximité au terrain d'enquête ethnographique est « à entendre à la fois au sens de participation – laquelle peut comporter de nombreux degrés – aux situations et activités des membres de l'entité étudiée, et au sens de volonté

201 *Ibid.*, p. 25.

202 Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements*, *op. cit.*, p. 87.

203 Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion*, *op. cit.*, p. 11.

de se tenir au plus près de leurs expériences, de la manière dont ils les vivent, des perspectives qui sont les leurs »²⁰⁴. Cette double proximité – à la fois objective et subjective – qui se construit avec les enquêtés, via l’observation participante, est un des ressorts de la production de connaissance par l’immersion ethnographique. Elle permet de se familiariser avec les contraintes, routines, habitudes, satisfactions, qui constituent le quotidien des enquêtés – quotidien professionnel dans notre cas – et ainsi de tenter d’approcher les catégories d’entendement des enquêtés, de saisir dans leur contexte les logiques qui structurent l’univers et les pratiques étudiés. Nicolas Belorgey estime ainsi que l’observation participante est, « par l’immersion prolongée dans le milieu étudié qu’elle suppose, autrement dit par la socialisation intensive et/ou durable de l’enquêteur aux catégories des enquêtés, un outil singulièrement utile pour dépasser tout ethnocentrisme, de position ou autre [...] »²⁰⁵.

II.2. Croiser entretiens et observation directe : un éclairage réciproque

Quelle que soit la richesse des apports de l’observation, Laurence Proteau rappelle que l’enquête par immersion ne permettra jamais à elle seule de « saisir [l’enquêté] dans la totalité de ses inscriptions sociales »²⁰⁶ autrement dit de comprendre en quoi sa position dans l’univers dans lequel on le suit (travail par exemple) est indissociable de l’ensemble de sa trajectoire sociale, de sa position dans la sphère domestique, familiale, etc. L’objectivation des données saisies par l’immersion est alors indispensable et peut passer par le recours à une diversité d’outils méthodologiques qui se complètent et se contrôlent mutuellement. Or, l’approche ethnographique favorise justement la mobilisation de plusieurs outils des sciences sociales, notamment l’observation directe et les entretiens *ethnographiques*, non plus seulement *informatifs*²⁰⁷. L’ethnographie n’est cependant pas un univers homogène de pratiques : la combinaison des méthodes y est plus ou moins centrale selon les approches. Olivier Schwartz distingue notamment deux conceptions de l’ethnographie qui n’apportent pas la même réponse à la question de la raison d’être de l’immersion :

« Les uns proposent pour l’ethnographie une définition radicalement centrée sur l’observation [...] celle-ci étant pensée comme délivrant un savoir irréductible à toute autre forme d’enquête, se suffisant à lui-même, et constituant la justification par excellence de la présence de l’enquêteur sur son terrain. [...] Les autres proposent une conception fondée, non sur l’idée de centrage a priori sur l’observation, mais sur celle d’inclusion personnelle forte de

204 Olivier SCHWARTZ, « Tensions dans l’immersion, questions sur l’immersion », *op. cit.*, p. 221.

205 Nicolas BELORGEY, « De l’hôpital à l’état », *op. cit.*, p. 24-25.

206 Laurence PROTEAU, « Penser l’intimité avec son terrain. Exigence de réflexivité », in Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, pp. 109-116, p. 115.

207 Nicolas BELORGEY, « De l’hôpital à l’état », *op. cit.*

l'enquêteur dans l'ensemble social étudié permettant l'accès à un éventail diversifié de ressources. Ces ressources sont les observations des pratiques et des situations, mais aussi tout ce que rendent possible les relations qui se nouent dans ce contexte avec les enquêtés : conversations découlant du fait de rencontrer ceux-ci fréquemment, relations particulières avec certains d'entre eux permettant des entretiens approfondis, événements se produisant dans ces relations... »²⁰⁸.

La démarche que nous avons mise en œuvre pour cette thèse se rapproche davantage de la deuxième conception. A travers le travail de terrain ethnographique, nous avons en effet cherché à croiser des méthodes d'enquête – observation directe, entretiens, sources documentaires – qui nous ont semblé s'enrichir mutuellement.

Tout d'abord, l'approche ethnographique nous a donné l'occasion de voir concrètement sur le terrain l'action publique en train de se faire, comme expliqué précédemment, et de mener nos entretiens à la lumière de cette observation approfondie du terrain. Les « entretiens ethnographiques » n'étant ni isolés ni autonomisés de la situation d'enquête, ils peuvent à la fois s'appuyer sur les observations préalables et venir les éclairer²⁰⁹. Essentiels pour saisir les représentations des enquêtés et mettre en mots leurs pratiques, les entretiens nous ont effectivement souvent permis d'approfondir ce qui émergeait des observations. Le fait, par exemple, d'avoir vécu la situation de tension autour des passerelles de réorientation puis de recueillir lors des entretiens les différents sens que les enquêtés donnaient à cette situation, a affiné notre compréhension de ce qui se jouait autour de ce dispositif et des enjeux tant pédagogiques que professionnels que nous avons vu émerger.

La présence prolongée sur le terrain, en amont de la réalisation des entretiens, facilite également le déroulement de ces derniers. Elle permet de tisser des liens avec les enquêtés, d'instaurer progressivement une relation de confiance qui favorise elle-même la parole enquêtée en situation d'entretien. Elle offre également la possibilité de contextualiser les propos des enquêtés, de formuler des questions et relances souvent plus adaptées, et de confronter discours recueillis et pratiques observées. Stéphane Beaud affirme ainsi que « l'entretien approfondi tire bénéfice d'être utilisé dans le cadre d'une enquête ethnographique dont la méthode privilégiée est l'observation participante (« être avec », « faire avec », être « immergé » dans le milieu enquêté [...]) »²¹⁰. L'observation participante donne notamment matière à l'enquêteur pour relancer l'enquêté, pour l'amener à parler de ses pratiques, à ne pas se cantonner à un discours relativement généraliste. Ainsi, Stéphane Beaud explique qu'une des principales difficultés pratiques que peut rencontrer un

208 Olivier SCHWARTZ, « Tensions dans l'immersion, questions sur l'immersion », *op. cit.*, p. 225.

209 Stéphane BEAUD et Florence WEBER, *Guide de l'enquête de terrain*, *op. cit.*

210 Stéphane BEAUD, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique » », *Politix*, 1996, n° 35, n° 3, pp. 226-257, p. 235.

enquêteur en entretien est la tendance des enquêtés à vouloir tenir des propos de portée générale et leurs réticences à parler de ce qui leur semble être des pratiques peu dignes d'intérêt car ordinaires, personnelles, non théorisées. L'auteur prend d'ailleurs l'exemple des enseignants qui vont plus facilement aborder des questions intellectuelles relatives à la théorie de leur métier que les activités quotidiennes qui le composent. Si ce constat nous semble à nuancer, la tendance à théoriser le rapport au métier étant elle-même inégalement répartie – et notamment genrée – au sein du groupe enseignant, il est indéniable que nous y avons parfois été confrontés. Avoir vécu des moments communs sur le terrain et y recourir pour se les faire commenter, expliciter, s'est alors avéré un outil efficace pour ancrer davantage l'entretien dans la réalité pratique du métier. Selon Stéphane Beaud, l'anecdote permet en effet d'amener les enquêtés à évoquer leurs pratiques sociales concrètes « en faisant revivre une scène sociale où se donne à voir, souvent en détail, un certain nombre de ces pratiques »²¹¹. Elle est en ce sens un « formidable révélateur et analyseur de situations sociales »²¹². La réalisation d'entretiens ethnographiques, c'est à dire insérés dans une pratique d'observation participante, n'est pas exempte pour autant de difficultés ou biais éventuels. Nous avons par exemple pu constater qu'elle s'accompagnait du risque de laisser passer, pendant certains entretiens, des implicites liés à la sensation partagée par l'enquêté et l'enquêtrice de s'être compris puisqu'ils parlaient d'une situation « co-vécue » sur le terrain alors même que pouvaient demeurer des zones d'ombre. Ayant pris conscience de ce biais après quelques entretiens, nous avons tenté d'y remédier en nous contraignant à faire plus systématiquement expliciter leurs propos aux enquêtés, y compris lorsque cela pouvait sembler peu utile a priori.

Enfin, nous n'aurions pas pu comprendre les différents positionnements adoptés face aux injonctions et dispositifs institutionnels étudiés sans les mettre en relation tant avec les dispositions et trajectoires sociales des enquêtés qu'avec les contextes organisationnels locaux dans lesquels ils s'inscrivent. Nous avons vu que l'observation ethnographique permet de saisir des processus et phénomènes difficilement observables par d'autres méthodes. En retour, réaliser des entretiens dans le cadre d'un travail ethnographique donne aussi accès à des logiques qui ne sont pas ou peu observables directement et permet de « restituer plus précisément les caractéristiques sociologiques des individus observés »²¹³ afin de replacer les pratiques observées dans des trajectoires socio-professionnelles. L'articulation entre entretiens et observation des pratiques dans leur contexte matériel et institutionnel nous a ainsi paru particulièrement riche pour tenter de « rendre compte de pratiques sociales, mettre au jour ce qui les oriente, ce qui amène les acteurs à leur donner telle

211 *Ibid.*, p. 242.

212 *Ibid.*, p. 243.

213 Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements*, *op. cit.*, p. 93.

forme »²¹⁴, et approfondir la façon dont représentations, pratiques et contextes professionnels se construisent mutuellement.

II.3. Un corpus principal d'entretiens ethnographiques : les enseignants

Entre janvier 2015 et juillet 2016, nous avons réalisé 89 entretiens avec des enseignants de nos trois établissements d'enquête²¹⁵ : 36 au lycée A, 43 au lycée B, et 10 au lycée C. Le nombre d'entretiens plus restreint pour le lycée C s'explique notamment par la durée de l'enquête, plus courte que sur nos deux terrains précédents (un peu plus de deux mois contre sept au lycée A et neuf au lycée B). L'impact de ce décalage doit être nuancé : la réalisation de ce terrain intervenant après les deux autres, nous y avons aussi été plus « efficace » au sens où nous avons une idée plus précise de ce à quoi il nous fallait impérativement avoir accès, prêter attention. En outre, le lycée C comptant environ deux fois moins d'enseignants que le lycée A ou le lycée B, les dix enquêtés rencontrés y représentent tout de même près d'un cinquième de l'équipe enseignante (19 % contre respectivement 35 et 39 % pour les lycées A et B). Nous avons néanmoins tenu compte de cet inégal recueil de données afin d'en contrôler les biais et d'axer davantage l'analyse sur les cas des lycées A et B – qui sont donc plus particulièrement approfondis dans la thèse – lorsque le déséquilibre quantitatif entre les terrains nous semblait limiter leur comparabilité ou le travail de certaines hypothèses.

Le « choix » des enquêtés à rencontrer a notamment été guidé par la recherche d'une certaine diversité de propriétés en termes de statut, de discipline enseignée, de degré de confrontation aux dispositifs de personnalisation, d'ancienneté dans le métier, de genre, d'engagement syndical même si nous n'avions pas toujours connaissance de certaines caractéristiques socio-professionnelles avant la réalisation de l'entretien en lui-même (notamment l'appartenance syndicale). Parmi ces 89 entretiens, 66 ont été étudiés de façon plus particulièrement approfondie, souvent parce qu'ils combinaient richesse de l'entretien et mise en perspective possible avec l'observation des pratiques dans les dispositifs de personnalisation²¹⁶. En effet, outre quelques entretiens qui se sont avérés peu exploitables²¹⁷, une partie des entretiens a été réalisée avec des enseignants que nous n'avons pas pu observer en classe parce qu'ils y étaient réticents, parce qu'ils n'étaient pas concernés par les

214 Anne-Marie ARBORIO et Pierre FOURNIER, *L'observation directe*, Paris, France, Armand Colin, 2010, p. 47.

215 Cf. annexe n° 3 – « Liste des entretiens »

216 Cf. annexe n° 7 – « Présentation du groupe de 66 enquêtés au sein de notre population d'enquête enseignante ».

217 Si les enseignants se sont souvent montrés très disponibles pour les entretiens, nous avons par exemple tout de même dû faire avec quelques entretiens calés sur un créneau de 50 minutes entre deux heures de cours ou réalisés au débotté dans un coin de la salle des professeurs, ce qui n'a en général pas produit des résultats très probants.

dispositifs, ou parce que, ayant été rencontrés en toute fin d'enquête, l'occasion ne s'est pas présentée. Ces entretiens ont également nourri notre réflexion, ont contribué à confirmer des hypothèses, mais sont mobilisés de façon moins centrale dans la thèse.

La majorité des entretiens ont été menés dans l'établissement, les enseignants ayant tendance à privilégier la réalisation d'entretien sur leur lieu de travail, pendant leurs heures de pause ou en fin de journée. Nous nous installions la plupart du temps dans une petite salle concomitante à la salle des professeurs, de façon à être dans un environnement calme et isolé, parfois dans une salle de classe vide ou dans les laboratoires disciplinaires. En l'absence de salle disponible, nous avons également réalisé quelques entretiens dans un coin un peu isolé de la salle des professeurs mais nous évitions au maximum cette configuration qui rendait le déroulement de l'entretien pour partie dépendant des aléas de la fréquentation de la salle des professeurs. En master 2, nous nous étions heurtés au fait que les enseignants avaient tendance à proposer des créneaux de 55 minutes calqués sur leurs heures de pause entre deux cours mais cette difficulté, liée au découpage du temps professionnel, s'est moins présentée pour notre terrain de thèse. On peut supposer que le temps long passé dans les établissements avant la sollicitation d'entretiens rendaient les enseignants d'autant plus disposés à accéder à notre demande d'un créneau d'1h30 minimum, et lorsque ce n'était pas le cas, aucun n'a fait de difficulté à fixer un nouveau rendez-vous pour terminer l'entretien. Enfin, quelques entretiens ont aussi été réalisés en dehors de l'espace professionnel, dans des cafés ou au domicile des enquêtés, des configurations propices au registre de la confiance et donnant des entretiens souvent longs et approfondis. En moyenne, nos entretiens ont duré 90 minutes, une durée se déclinant de 40-45 minutes pour les quelques entretiens les plus courts à plus de 2h30 avec d'autres enquêtés.

Nos entretiens étaient semi-directifs avec un guide d'entretien davantage conçu comme un aide-mémoire que comme une grille rigide. Ils démarraient presque systématiquement par la même question rituelle : « est-ce que tu peux me raconter un peu comment tu es devenu.e enseignant.e ? ». Nous repartions ensuite de la réponse de la personne enquêtée et de l'orientation qu'elle y donnait pour tirer différents fils et compléter peu à peu le canevas de l'entretien. Plusieurs thèmes structuraient ainsi notre grille :

- Parcours : parcours scolaire et rapport à l'école, origine sociale, trajectoire jusqu'à l'enseignement et carrière dans le métier.
- Rapport au métier : aspects attractifs/déplaisants, perception de changements dans le métier, conception du rôle d'enseignant, regard sur l'établissement actuel (ambiance, conditions de travail, rapports à la vie scolaire et à la direction).

- Réformes et dispositifs pédagogiques/organisationnels : souvenirs de réformes marquantes, passage en revue de différents dispositifs, notamment ceux de la réforme Chatel et les travaux personnels encadrés (TPE), avis sur le principe de personnalisation et sur l'autonomie des établissements²¹⁸, souvenirs de la mise en place de la réforme Chatel.
- Engagement syndical, avis sur la vie syndicale dans l'établissement, autres types d'engagement, participation aux grèves et/ou manifestations, positionnement politique.

Pour l'exploitation du matériau recueilli, nous avons croisé analyse par entretien – afin d'en repérer et préserver la cohérence et les logiques singulières que nous synthétisions dans des fiches par entretien – et analyse transversale du corpus qui « défait en quelque sorte la singularité du discours et découpe transversalement ce qui, d'un entretien à l'autre, se réfère au même thème »²¹⁹. Ce travail d'analyse s'est fait progressivement, par allers-retours entre les entretiens, notre grille de codage thématique et nos notes de terrain. En effet, la relecture extensive de l'ensemble de nos notes de terrain et la rédaction de synthèses intermédiaires sur un mode monographique ont été essentielles pour faire émerger certains axes d'analyse et pour contribuer à stabiliser une grille de lecture analytique de nos entretiens. Elle a permis de toujours étudier ces derniers à la lumière de l'ancrage des enquêtés dans une configuration locale. Nos carnets d'observation regorgeaient de conversations informelles, d'informations et anecdotes relatives à nos enquêtés, à leur contexte de travail et aux situations desquelles ils avaient été partie prenante durant nos mois d'observation : autant d'éléments qu'il s'agissait d'avoir en tête pour contribuer à éclairer l'entretien, lequel livrait bien sûr lui-même des éléments à même d'enrichir notre lecture de certaines scènes vécues sur le terrain.

III. Entre proximité et distance : objectiver le rapport à l'objet et la posture d'enquête

L'expérience ethnographique entendue comme « le travail de terrain fondé sur l'observation participante du chercheur vivant plus ou moins au milieu de "ses indigènes" est certainement, dans l'exploration de mondes sociaux différents, un atout précieux [...]. Pour autant il est loin d'avoir les qualités de transparence épistémologique, d'évidence éthique et de neutralité politique qui lui ont longtemps été attribuées »²²⁰. Ces mots de Didier Fassin rappellent que l'enquête par immersion ne

218 Nous faisons en sorte de n'aborder ces deux thèmes qu'une fois l'entretien bien avancé, à moins qu'il ne soit spontanément abordé par l'enquêté, de façon à limiter les risques d'imposition de problématique.

219 Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, France, Nathan, 2010, p. 96.

220 Didier FASSIN et Alban BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête: épreuves ethnographiques*, Paris, France, la Découverte, 2008, p. 7.

dispense pas d'un travail de réflexivité sur la posture de l'enquêteur ou l'enquêtrice et son rapport à l'objet. Après avoir évoqué la proximité avec les enquêtés sur laquelle repose toute enquête ethnographique, Olivier Schwartz souligne d'ailleurs que « cette proximité ne peut porter ses fruits que si elle s'accompagne aussi, de la part de celui qui la pratique, de prises de distances [...] »²²¹ : prises de distance par rapport aux enquêtés et par rapport aux propres émotions de l'ethnographe, afin de pouvoir mieux les comprendre et les analyser, puisque les sociologues ne sont pas « sans qualités »²²². En effet, la démarche ethnographique, parce qu'elle implique un engagement de l'enquêteur sur son terrain et auprès de ses enquêtés, l'amène à devoir conjuguer « d'un côté, des logiques de relations interpersonnelles, avec tous les aspects sociaux, psychiques, moraux que celles-ci peuvent comporter, et de l'autre des logiques de recherche d'objectivation, d'enquête »²²³. Or, si ces deux logiques sont souvent compatibles, elles peuvent aussi entrer en tension et, en tout cas, elles interfèrent nécessairement les unes avec les autres. La pratique ethnographique suppose donc de faire preuve de réflexivité quant à ces logiques et d'objectiver la position de l'ethnographe, non pas dans une perspective d'introspection mais bien pour « mieux comprendre celles et ceux dont nous parlons »²²⁴ et tendre vers une forme d'objectivation des résultats de la recherche. Comme le rappelle Nicolas Belorgey, il s'agit bien de faire de la réflexivité un instrument de connaissance : « A qui [les enquêtés] croient-ils s'adresser lorsqu'ils parlent à l'ethnographe et que cherchent-ils à "faire" de la relation qui s'instaure avec lui ? Voilà la question à laquelle il faut avoir répondu préalablement pour pouvoir faire un usage valable des matériaux ainsi récoltés »²²⁵. En effet, la façon dont nous sommes perçus et classés par nos enquêtés joue sur ce qu'ils nous disent et nous montrent, et peut constituer un élément d'information en soi. La façon dont j'ai été accueillie sur mes terrains d'enquête nous informe ainsi sur le rapport qu'entretiennent nombre d'enseignants à leur métier.

En arrivant sur mes terrains, je me suis systématiquement présentée officiellement au chef d'établissement puis à l'ensemble de la communauté éducative (via un message envoyé sur les listes professionnelles de l'établissement et affiché en salle des professeurs) comme une doctorante en science politique travaillant sur la réforme du lycée appréhendée du point de vue des enseignants et de leur quotidien de travail. Un des enjeux importants dans la construction des relations d'enquête était celui de ne pas être perçue d'une façon ou d'une autre comme ayant une posture d'expertise ou

221 Olivier SCHWARTZ, « Tensions dans l'immersion, questions sur l'immersion », *op. cit.*, p. 221.

222 Delphine NAUDIER et Maud SIMONET (dir.), *Des sociologues sans qualités ?*, Paris, La Découverte, 2011.

223 Olivier SCHWARTZ, « Tensions dans l'immersion, questions sur l'immersion », *op. cit.*, p. 219.

224 Didier FASSIN et Alban BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête*, *op. cit.*, p. 9.

225 Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état », *op. cit.*, p. 22, citant Olivier Schwartz, « Postface : L'empirisme irréductible », in Nels Anderson, *Le Hobo, sociologie du sans-abri*, Paris, Nathan, 1993, p.275.

d'évaluation des pratiques enseignantes développées autour des dispositifs. Il fallait également éviter d'être orientée systématiquement vers les enseignants supposément porteurs de bonnes pratiques autour des dispositifs en question. Je prenais ainsi soin de préciser rapidement que je m'intéressais à toutes les formes de pratiques et de points de vue concernant ces dispositifs, qu'il s'agissait justement pour moi de comprendre la diversité de leur mise en œuvre et la façon dont ils prenaient place dans le quotidien professionnel enseignant. Ainsi, dans l'un des lycées, le chef d'établissement m'a d'abord mise en contact avec un enseignant dont l'implication dans la mise en œuvre de l'accompagnement personnalisé à l'échelle de l'établissement était active et reconnue par l'institution : véritable personne-ressource pour moi, cet enseignant m'a permis de rencontrer assez rapidement la plupart des enseignants investis dans la commission AP. Après quelques temps, j'ai cependant fait en sorte de me détacher partiellement de ce premier groupe d'enquêtés afin de diversifier mes sources et de me rapprocher des enseignants moins impliqués dans les dispositifs de personnalisation ou plus critiques à leur égard. Le fait de passer beaucoup de temps en salle des professeurs et de me présenter progressivement aux différentes personnes que j'y croisais, sans avoir nécessairement d'intermédiaire, m'a ainsi permis de rencontrer de nombreux enseignants aux profils diversifiés en termes de rapport au métier et plus particulièrement aux dispositifs de personnalisation. J'ai cependant été confrontée à une difficulté récurrente, celle de parvenir à rencontrer les enseignants moins présents en salle des professeurs et / ou impliqués de façon moindre ou moins visible dans le collectif pédagogique. J'ai pour partie désamorcé ce biais en sollicitant des contacts auprès de leurs collègues, en investissant également des lieux comme la cantine ou les abords du lycée où les fumeurs et fumeuses se rendaient à la pause, et en me rendant dans les laboratoires disciplinaires (de SVT, de physique-chimie, d'économie-gestion) afin d'y favoriser la rencontre avec les enseignants se rendant peu en salle des professeurs commune. Si cette dernière stratégie a bien fonctionné pour les professeurs de sciences expérimentales qui, au lycée B par exemple, avaient fait de leur laboratoire un espace convivial où j'ai pu faire la connaissance de plusieurs personnes, cela s'est avéré moins opérant dans d'autres cas.

Ma posture d'observation a été participante à plusieurs égards. D'une part parce que ma seule présence constituait une forme de participation aux situations vécues par les enquêtés, d'autre part parce que j'ai parfois été amenée à adopter des formes plus actives de participation. J'ai ainsi occupé différents types de rôles, en fonction des établissements, et surtout en fonction des relations avec les enquêtés, de leurs sollicitations explicites ou implicites. La plus évidente est la participation active à des séances pédagogiques. Ainsi, lorsque j'observais des séances d'Accompagnement personnalisé ou d'enseignement d'exploration, j'étais parfois simplement installée à une table au fond de la salle, position confortable pour observer et prendre des notes,

mais il m'arrivait également, en fonction de la configuration de la séance et du type d'activités mises en place, de circuler dans la salle pendant que les élèves travaillaient en autonomie. Je devenais alors parfois une personne ressource : pour les élèves qui avaient une deuxième encadrante potentielle à qui s'adresser ; pour l'enseignant dont je pouvais alléger un peu la charge d'encadrement le temps d'une séance, en répondant à une partie des sollicitations des élèves²²⁶. Cet investissement dans le déroulement de certaines séances changeait ma façon d'observer puisque je ne pouvais par exemple plus prendre des notes sur le moment et devenais moi-même davantage actrice de la situation. Mais cela m'a aussi permis d'accéder à différents « postes » d'observation, ce qui s'est avéré riche en termes de recueil de données tant direct que différé – à travers les conversations qui suivaient ces séances ou le support qu'elles constituaient dans les entretiens – et comme façon là encore, bien entendu ponctuelle et simplement esquissée, de partager un peu plus étroitement « leurs expériences, [...] [les] perspectives qui sont les leurs »²²⁷. Par ailleurs, le détail des pratiques didactiques développées dans les dispositifs étudiés ne constituant pas le cœur de ce que j'observais, l'impact des biais induits par une participation plus active aux situations observées est demeuré relativement mineur. J'ai également été sollicitée par des enseignants pour d'autres formes de participation : encadrement d'un groupe d'élèves lors d'un débat animé par une association d'éducation populaire pour lequel il manquait un adulte encadrant ou, à plusieurs reprises, présentation de l'Institut d'Études Politiques – où j'avais fait mes études – lors de séances portant sur l'orientation.

Ces différentes formes de participation s'inscrivaient autant dans des « logiques de recherche » que dans des « logiques de relations interpersonnelles »²²⁸ créées par une situation d'enquête qui engage nécessairement l'enquêteur ou l'enquêtrice. On peut d'ailleurs s'inspirer du modèle du don/contre-don théorisé par Marcel Mauss²²⁹ pour éclairer pour partie ce qui se joue dans la situation d'enquête, comme le fait par exemple Anne-Chantal Hardy²³⁰. En acceptant de se livrer dans la relation d'enquête, les enquêtés opèrent une forme de « don ». Même lorsqu'il est fait sans attente explicite de retour, le don engage la personne qui le reçoit, il génère une forme d'obligation morale et sociale de rendre quelque chose à son tour. Le contre-don ne s'inscrit pas nécessairement dans une relation de réciprocité directe et immédiate²³¹ et on peut considérer que la seule obligation

226 Il va de soi que cette participation plus active au déroulement des séances ne s'est faite qu'avec l'accord ou sur l'invitation de l'enseignant ou enseignante concernée.

227 Olivier SCHWARTZ, « Tensions dans l'immersion, questions sur l'immersion », *op. cit.*, p. 221.

228 *Ibid.*, p. 219.

229 Marcel MAUSS, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année sociologique*, 1924-1923, pp. 30-186.

230 Anne-Chantal HARDY, « Donner, recevoir et rendre : réflexion sur les règles de l'échange sociologique », *revue ¿Interrogations? [en ligne]*, décembre 2011, 13. Le retour aux enquêtés, URL complète en bibliographie.

231 Marcel Mauss développe l'idée de « réciprocité alternative indirecte ».

morale du chercheur qui reçoit le « don » des enquêtés est celle d'en produire une analyse scientifique qui deviendra contribution à la recherche académique. Cependant, on peut aussi imaginer des formes de contre-don plus proches des enquêtés. En ce sens, se rendre utile concrètement sur le terrain durant le temps de l'enquête ou proposer des formes de restitution du travail en cours en direction du terrain²³² – et au-delà du seul champ académique – peut être analysé comme des formes de contre-don de l'enquêteur ou l'enquêtrice, une façon de nourrir une réciprocité dans l'échange sociologique, de contre-balancer pour partie l'inégalité du rapport social enquêté-enquêteur qui repose sur le fait que l'enquêté ne maîtrise pas ce qu'il adviendra de ce qu'il « donne » à l'enquêteur.

Enfin, et surtout, j'ai souvent été « l'oreille attentive » à l'écoute des difficultés, agacements et colères des enseignants, et on peut considérer que cela a constitué un rôle à part entière. Tout en ayant confiance dans le fait que je serais a priori bien reçue sur mes terrains d'enquête par les enseignants, je ne m'attendais pas à recevoir si régulièrement des marques de reconnaissance à l'égard de mon travail voire simplement de ma présence. Il me semble que cet accueil chaleureux est certainement révélateur d'un sentiment largement partagé par les enseignants d'être peu écoutés, de ne pas être reconnus comme les premiers experts de leur métier. En ce sens, un travail sur l'institution scolaire mené aux côtés des enseignants, et prenant en compte leur vécu du métier, semblait bénéficier par avance d'un certain capital sympathie. En outre, sans être nécessairement tous dans des situations de profonde souffrance au travail, beaucoup d'enseignants ont un rapport à leur métier et à ses évolutions qui est loin d'être complètement serein. La disponibilité d'écoute propre à tout travail ethnographique apparaissait là encore bienvenue, et a d'ailleurs été régulièrement soulignée par des enseignants que ce soit sur un ton sérieux ou par des plaisanteries comparant par exemple nos entretiens à des consultations psychologiques.

Cet aspect de la relation d'enquête est sûrement indissociable de la posture compréhensive que j'ai cherché à adopter sur le terrain : une posture qui n'empêche pas l'analyse et l'objectivation, mais qui me paraissait inhérente à la pratique de l'enquête ethnographique et à ses objectifs. Il s'agissait en effet, par le partage d'un quotidien, d'accéder aux façons de voir, comprendre et ressentir les situations des enquêtés, ce qui suppose de « prendre au sérieux celles et ceux qu'on étudie »²³³. Une approche qui guidait aussi la conduite des entretiens et qui, là encore, ne nous semble pas contradictoire avec une démarche d'analyse et d'objectivation des propos recueillis.

232 Nous avons par exemple accepté de présenter notre travail en cours lors de divers stages syndicaux auxquels nous avons été conviés. Même si ces temps de restitution ne sont pas adressés aux seules personnes enquêtées, ils peuvent relever de formes de contre-don en direction du terrain au sens où le chercheur met son travail au service de la communauté à laquelle appartiennent les enquêtés, s'acquitte de son rôle social en tentant « *d'apporter un surcroît de sens au monde dans lequel ils vivent et sur lequel porte l'enquête* » (Anne-Chantal Hardy, op.cit).

233 Didier FASSIN et Alban BENSA (dir.), *Les politiques de l'enquête*, op. cit., p. 11.

Comme le souligne Stéphane Beaud, l'idée que l'enquêteur en entretien doive se conformer à une attitude de neutralité impassible est intenable :

« en situation d'entretien, le sociologue est souvent invité à donner son avis, parfois à conforter le point de vue de son interlocuteur. Le plus souvent, il ne peut pas se dérober aux diverses formes discrètes d'injonctions de l'enquêté ; donner son approbation constitue, au moins dans un premier temps, la seule manière de poursuivre l'échange qui fonctionne comme une sorte de carburant de l'entretien »²³⁴.

Cela ne m'empêchait pas de demander par moment des clarifications ou de souligner des contradictions de façon à « voir comment [les enquêtés] géraient ces contradictions »²³⁵ pour mieux les comprendre, ni bien entendu d'analyser ensuite les discours des enquêtés à la lumière de leurs propriétés objectives. Par ailleurs, ce rôle d'écoute qui m'a souvent été attribué a également très certainement été favorisé par ma position « mi-dedans, mi-dehors ». En effet, si la pratique ethnographique permet la construction d'une proximité source de connaissances, une « irréductible distance »²³⁶ perdure entre les enquêtés et l'ethnographe, quel que soit son degré d'immersion. Or cette extranéité peut également s'avérer un atout puisque « parfois un observateur plus extérieur aux jeux et aux enjeux locaux sera mieux informé par les diverses fractions et factions de la place »²³⁷. C'est également ce que relève Stéphane Beaud au sujet de la conduite de l'entretien ethnographique :

« L'enquêteur, par sa position extérieure au réseau social des enquêtés, est par définition statutaire éloigné des enjeux sociaux de concurrence et de rivalité, en dehors du jeu local. Parce qu'il est fondamentalement cet « étranger », l'enquêté est porté à pouvoir se livrer, révélant progressivement des aspects de sa propre existence qui seraient apparus très « privés » à ses proches »²³⁸.

Sur mon terrain, il semble que l'observation ethnographique m'a en effet placée dans une position de proximité intermédiaire propice aux confidences : n'y ayant pas d'autre rôle officiel que celui de doctorante, je conservais une position d'extranéité tout en construisant une relation de confiance avec les enseignants, qui ne se seraient pas livrés de la même façon à une parfaite inconnue, ainsi qu'une proximité suffisante pour comprendre les enjeux locaux. Cela a supposé de rester attentive à la recherche d'un équilibre, toujours précaire néanmoins, entre proximité liée à

234 Stéphane BEAUD, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique » », *op. cit.*, p. 244.

235 Lorenzo BARRAULT, *Gouverner par accommodements*, *op. cit.*

236 Laurence PROTEAU, « Penser l'intimité avec son terrain. Exigence de réflexivité », *op. cit.*, p. 113.

237 *Ibid.*; citation de Jean-Pierre Olivier de Sardan, « Le “je” méthodologique. Implication et explication dans l'enquête de terrain », *Revue française de sociologie*, vol.41, n°3, 2000, p.430.

238 Stéphane BEAUD, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique » », *op. cit.*, p. 249-250.

l'immersion et distanciation relative pour permettre l'analyse mais aussi limiter l'effet d'« enclichage »²³⁹.

Au-delà de l'attention portée à ne pas se circonscrire à un groupe particulier d'enquêtés, se pose également la question de la présentation de soi et de son objet de recherche. Sébastien Chauvin interroge ainsi les contraintes et intérêts à maintenir certaines des propriétés de l'ethnographe « au placard »²⁴⁰, question qui se pose nécessairement même si c'est avec une acuité et des degrés divers. Dans mon cas, il a fallu être plus particulièrement attentive à deux propriétés biographiques et à leurs interférences potentielles avec le terrain : mon militantisme sur des causes telles que le soutien aux personnes sans-papiers ; ma forte proximité à l'univers enseignant, mes deux parents étant enseignants dans le secondaire.

Certes, le milieu enseignant ne fait pas partie de ceux où il est a priori particulièrement risqué d'être identifiée comme militante même si le corps enseignant, tout étant encore aujourd'hui caractérisé par un « fort potentiel protestataire »²⁴¹, apparaît clivé dans son rapport au politique et aux mobilisations. À partir d'une enquête par questionnaires réalisée auprès d'un échantillon représentatif d'enseignants du primaire et du secondaire en 2007, Frédéric Sawicki montre qu'environ un tiers des répondants se montrent « rétifs à tout type de mobilisation »²⁴² et s'identifient plutôt à l'univers politique de la droite ou du centre. Les enseignants « hypermobilisés qui sont de toutes les actions collectives »²⁴³ ne représentent que 14 % des répondants, avec entre ces deux pôles des positions plus nuancées. Être trop fortement ou rapidement associée à une étiquette militante aurait donc pu constituer un frein à la construction de certaines relations d'enquête en suscitant des réticences ou des infléchissements dans le discours. Sans chercher à cacher mes engagements militants, je faisais donc en sorte d'en contrôler pour partie la « divulgation » en me faisant une règle de ne jamais aborder le sujet la première – tout comme pour nombre de sujets d'ailleurs. De fait, j'ai pu constater que je n'étais en général identifiée comme

239 L'enclichage désigne le fait que « l'insertion du chercheur dans une société ne se fait jamais avec la société dans son ensemble, mais à travers des groupes particuliers. [...] Le chercheur peut toujours être assimilé, souvent malgré lui, mais parfois avec sa complicité, à une "clique" ou une "faction" locale, ce qui offre un double inconvénient. D'un côté il risque de se faire trop l'écho de sa "clique" adoptive et d'en reprendre les points de vue. De l'autre, il risque de se voir fermer les portes des autres "cliques" locales », Jean-Pierre OLIVIER DE SARDAN, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *revue Enquête [en ligne]*, 1995, n° 1, pp. 71-109.

240 Sébastien CHAUVIN, « Les placards de l'ethnographe », in Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, pp. 163-174.

241 Frédéric SAWICKI, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *Éducation et sociétés*, 22 décembre 2015, n° 36, n° 2, pp. 83-102, p. 96.

242 *Ibid.*, p. 93.

243 *Ibid.*, p. 95.

militante que par les enseignants qui avaient eux-mêmes une proximité avec l'engagement militant, syndical ou a minima avec les mobilisations, et beaucoup moins par les autres : cela a permis que cette propriété biographique ne constitue globalement pas un obstacle voire même facilite la construction de certaines relations d'enquête. Pour une partie des militants syndicaux, m'identifier comme militante et m'avoir parfois déjà croisée à l'occasion de diverses mobilisations, avait manifestement un côté rassurant et amenait à me ranger presque automatiquement dans le camp des « alliés » auxquels on peut faire confiance. Il s'agissait alors néanmoins de contrôler la proximité liée au partage de réflexions politiques afin qu'elle ne contrarie pas le regard analytique à porter sur les discours et pratiques des enquêtés concernés.

Quant au fait d'avoir grandi dans un milieu enseignant, cela a certainement contribué à faire de la salle des professeurs un univers qui m'était relativement familier et dans lequel il n'a pas été trop difficile de trouver ma place. Si l'enquête par immersion peut parfois nécessiter un véritable travail sur son propre *hexis* corporel afin d'être accepté sur le terrain, on peut supposer en l'occurrence que les manières d'être, de dire, de faire acquises sous l'effet de ma socialisation familiale et largement ajustées a priori à celles de l'univers enquêté, ont fonctionné comme un facilitateur dans la construction de la relation d'enquête. Dans des salles des professeurs un peu échaudées par le traitement médiatico-politique réservé à la profession enseignante généralement perçu comme caricatural au mieux, méprisant au pire, souvent ignorant de la réalité du terrain en tout cas, l'évocation de mes parents enseignants au détour d'une anecdote ou en réponse à une question de la part d'une enseignant, a parfois semblé fournir également un gage bienvenu de ma bienveillance à l'égard de la profession et d'une connaissance minimum du milieu.

On peut aussi émettre l'hypothèse que ma proximité à l'univers enseignant, aux problématiques qui le traversent, aux contrariétés et enthousiasmes du quotidien professionnel, a également facilité une forme d'empathie, au sens de faculté « de se mettre à la place d'autrui » pour mes enquêtés. Une empathie pour les enseignants en tant que groupe certes mais aussi pour des enquêtés aux postures contrastées sur le terrain puisque, du fait des positions et trajectoires professionnelles différenciées de mes parents autant probablement que de celles d'enseignants côtoyés dans le cercle amical et militant, j'ai aussi été familiarisée à des manières plurielles de voir et de vivre le métier.

Néanmoins, cette proximité au monde enseignant n'était pas à l'abri d'écueils possibles et il s'agissait donc également de la contrôler. D'abord parce que, comme nous l'avons déjà suggéré concernant la pratique ethnographique, le sentiment non d'une expérience mais d'une connaissance partagée du métier risquait de susciter des formes d'élision de la part de mes enquêtés, ne s'attardant pas à développer certains sujets en supposant que je maîtrisais déjà de nombreux aspects

du métier. Ce risque trouve d'ailleurs son pendant, du côté de l'enquêtrice : penser avoir compris les propos ou pratiques d'un enquêté en lui imputant en réalité une logique qui n'était pas la sienne. Nous avons cherché à atténuer ces biais en nous forçant à une vigilance rigoureuse sur ces points, mais le second renvoie à un enjeu plus large. En effet, sans être homogène, mon univers enseignant « personnel » n'en est pas moins situé et si j'étais plutôt à l'aise parmi les enseignants, j'étais aussi a priori objectivement plus proches de certains que d'autres²⁴⁴. Il fallait ainsi s'attacher à déconstruire des prénotions et des proximités spontanées pour mieux saisir ce qui se jouait sur le terrain. Si je n'ai probablement qu'imparfaitement relevé ce défi, l'immersion prolongée s'est néanmoins avérée cruciale à cet égard : pour « désapprendre » certains de mes réflexes dans ma façon de penser les enseignants, me familiariser à des catégories d'entendement auxquelles je n'avais en l'occurrence pas été socialisée – impliquant notamment des rapports au rôle de l'école ou à la sélection des élèves²⁴⁵ – et surtout chercher à les comprendre.

* * *

Cette thèse interroge donc les dynamiques professionnelles qui se nouent autour d'une réforme scolaire, en les appréhendant sous l'angle des recompositions de l'autonomie professionnelle enseignante et à l'échelle des configurations locales. Elle vise à saisir la façon dont la réforme Chatel, à travers l'injonction à la personnalisation, les dispositifs qui la matérialisent, et l'autonomie renforcée des échelons locaux du système sur laquelle elle s'appuie, vient retravailler l'autonomie

244 J'étais par exemple peu familière des grilles de lecture souvent convoquées par les enseignants proches du SNALC (syndicat national autonome des lycées et collèges, dont le positionnement combine « le conservatisme politique et la défense des traditions secondaires », Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant*, op. cit., p. 51.) et j'avais, pour un autre exemple, une bien meilleure connaissance profane des problématiques spécifiques aux enseignants d'éducation physique et sportive ou de sciences économiques et sociales que de celles concernant davantage les enseignants de sciences expérimentales ou de matières technologiques.

245 A titre anecdotique, le fait d'entendre une enseignante en salle des professeurs regretter que le lycée accueille désormais des élèves « qui auraient fait dame-pipi il y a quelques années » et n'avaient pas leur place ici, a constitué de prime abord un sujet de relatif étonnement. Tout en ayant conscience des rapports clivés aux questions relatives au « collègue unique » et au niveau des élèves, les discours que je rencontrais habituellement tendaient soit à se démarquer d'une essentialisation des capacités scolaires des élèves soit à l'euphémiser davantage. Sans pour autant croire que ce qui se rapproche d'une forme d'« idéologie du don » avait disparu chez les enseignants (Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, France, les Éditions de minuit, 1964.), je ne m'attendais donc pas à ce qu'elle se manifeste de la sorte en salle des professeurs. Ce type d'affirmations – dont il faut préciser qu'elles sont restées marginales sur notre terrain où celle-ci a d'ailleurs plutôt suscité des réactions gênées parmi les quelques collègues présents – a pu avoir un effet quelque peu déstabilisant lorsque, étant prise dans l'interaction, il nous fallait trouver comment y réagir, mais elles ont aussi été l'occasion d'en interroger les ressorts.

professionnelle des enseignants, entendue comme « contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail »²⁴⁶. Nous y mettons en évidence les recompositions ambivalentes qu'elle alimente dans les rapports de travail et de pouvoir au sein des établissements, ainsi que dans les rapports au travail, les visions et pratiques du métier par les enseignants.

Nous faisons l'hypothèse que l'autonomie accrue des établissements, et l'injonction à personnaliser les parcours et les enseignements à laquelle elle s'articule, sont susceptibles de fragiliser l'autonomie professionnelle enseignante : parce qu'elles confrontent les enseignants à des attentes institutionnelles diversement ajustées à leurs conceptions professionnelles ; parce qu'elles renvoient à des individus aux positions et ressources inégales la capacité à négocier ces injonctions institutionnelles, à (re)définir leur mandat et territoire professionnels ; parce qu'elles révèlent et actualisent des clivages internes au groupe enseignant à même d'affaiblir sa capacité à s'organiser et se mobiliser collectivement.

Nous traiterons cette série d'hypothèse en deux temps. Dans une première partie (chapitres 1 à 3), nous étudierons ce que les collectifs de travail enseignants font aux dispositifs de la réforme et ce que la réforme fait aux rapports de travail et de pouvoir au sein des établissements. Il s'agira là de se demander si les marges d'autonomie que la réforme Chatel octroie aux établissements – en vue de permettre une adaptation aux spécificités locales dans la mise en œuvre de ses dispositifs et plus largement dans l'offre scolaire et son organisation – sont susceptibles ou non de constituer pour les équipes enseignantes des leviers de pouvoir sur leur cadre de travail, les choix qui y sont faits, et donc indirectement sur leurs conditions de travail et l'encadrement local de leurs pratiques. Cette première partie nous amènera ainsi à raisonner à l'échelle du groupe enseignant au sein de l'établissement, en interrogeant sa capacité à peser en tant que groupe sur la définition de son cadre de travail, sa position dans la configuration professionnelle locale relativement aux personnels de direction notamment, ainsi que son degré de cohésion et d'organisation collective. Ces éléments doivent être pensés en lien avec les rapports individuels des enseignants à la réforme : ces configurations locales singulières composent un espace des possibles qui contribue à orienter les logiques adoptées face aux dispositifs et injonctions à l'échelle individuelle, que nous nous attacherons à traiter dans une seconde partie. Les chapitres 4 à 6 seront ainsi consacrés à approfondir ce que la réforme fait au travail, au métier et au sentiment de maîtrise du métier, en appréhendant les logiques adoptées par les enseignants à l'échelle des pratiques individuelles. Nous nous intéresserons tant aux appropriations différenciées des injonctions et dispositifs de la réforme qu'aux effets que les logiques de personnalisation et de mise en autonomie engendrent sur le vécu

246 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 159.

du métier et les positions professionnelles enseignantes. Nous chercherons alors à identifier les conceptions du métier, trajectoires et dispositions auxquelles ces rapports différenciés s'articulent.

Nous verrons ainsi qu'en renforçant la mise en autonomie des échelons locaux du système éducatif de façon à atteindre l'objectif de personnalisation de l'offre et des pratiques scolaires, la réforme accroît les espaces et opportunités d'implication des équipes enseignantes dans la traduction des politiques scolaires. Les équipes enseignantes exploitent les marges d'autonomie dont elles disposent pour infléchir l'organisation des dispositifs de personnalisation, mais la portée de ces marges de manœuvre, en termes de maîtrise sur le métier et les conditions de travail, devra être nuancée (chapitre 1). Il semble que la réforme participe également d'une dynamique de redéfinition des territoires professionnels à l'échelle des établissements : en contribuant à concrétiser l'élargissement du périmètre d'action des chefs d'établissement vers le domaine pédagogique, elle constitue un vecteur de fragilisation potentielle du groupe enseignant au sein des configurations locales (chapitre 2). Les dispositifs de personnalisation et l'autonomie locale renforcée travaillent enfin la cohésion des collectifs enseignants et leur capacité à s'organiser autour d'intérêts identifiés comme communs : susceptibles de (ré)activer des formes de solidarités et mobilisations locales, ils génèrent aussi de multiples mises en tension des collectifs de travail locaux (chapitre 3).

Si la réforme Chatel alimente des recompositions dans les rapports de travail et de pouvoir au local, elle véhicule également une visée de transformation de la professionnalité enseignante qui participe à complexifier l'activité enseignante et alourdir la charge de travail (chapitre 4). Au-delà de ces tendances communes, les enseignants nourrissent cependant des rapports contrastés à ses dispositifs et injonctions, associant conceptions du métier différenciées et grande disparité de pratiques : des postures d'adhésion en pratique et aux principes de la réforme côtoient ainsi des logiques de prises de distance sur le plan des principes et / ou de détournement en pratique qui se déclinent sous des formes diverses (chapitre 5). Il semble que ces rapports à la personnalisation et à l'autonomie se construisent à partir de dispositions, ressources et configurations locales hétérogènes. Les dispositifs de personnalisation et d'autonomie font alors l'objet d'investissements eux-mêmes différenciés et nourrissent des effets asymétriques sur les rapports au métier et positions professionnelles des enseignants (chapitre 6).

**PARTIE 1 – RAPPORTS DE TRAVAIL
ET DE POUVOIR AU SEIN DES
ÉTABLISSEMENTS : UNE AUTONOMIE
ENSEIGNANTE EN DEMI-TEINTE**

« 7 syndicats sur 9 contre la réforme du lycée »²⁴⁷, « Chatel s'obstine, la rue s'anime »²⁴⁸, « Chatel annonce, les profs dénoncent »²⁴⁹, « Éducation : deux jours de grève juste après la rentrée »²⁵⁰, « Profs : la rentrée de la grève »²⁵¹... Tout au long de l'année scolaire 2009-2010 et jusqu'à la rentrée suivante comprise, la réforme Chatel suscite contestations et mobilisations.

Les discours promettant plus d'« autonomie », de « liberté d'initiative locale » et de « créativité » pour les établissements et les équipes éducatives afin de leur permettre de proposer des réponses les plus adaptées possibles au terrain et de « rend[re] possible l'excellence pour chacun »²⁵² ne semblent pas convaincre les enseignants. Alors que le ministre affirme que « l'ambition [de la réforme] ne deviendra réalité que si le terrain se l'approprie pleinement » et que « ce sont tous les acteurs de la communauté éducative [...] qui feront vivre cette réforme dont notre pays a besoin »²⁵³, plusieurs syndicats enseignants dénoncent plutôt un simulacre de concertation et une réforme imposée²⁵⁴. Aux promesses ministérielles d'un lycée permettant une plus grande implication des enseignants dans l'élaboration de la politique pédagogique et un travail plus collectif, s'opposent les craintes syndicales d'une « mise au pas » des établissements scolaires, de mises en concurrence, de divisions internes et d'une autonomie pédagogique menacée²⁵⁵. Si le front commun syndical contre la réforme souffre quelques exceptions²⁵⁶, la critique du contexte budgétaire qui l'accompagne à la rentrée 2010 fait en revanche l'unanimité²⁵⁷ : quelle que soit leur opinion sur la politique de personnalisation annoncée, les syndicats s'accordent sur la dénonciation

247 « 7 syndicats sur 9 contre la réforme du lycée », *L'Humanité*, 30 novembre 2009.

248 Laurent MOULOU, « Chatel s'obstine, la rue s'anime », *L'Humanité*, 11 décembre 2009.

249 Véronique SOULÉ, « Chatel annonce, les profs dénoncent », *Libération*, 13 mars 2010.

250 Natacha POLONY, « Éducation : deux jours de grève juste après la rentrée », *Le Figaro*, 6 septembre 2010.

251 Véronique SOULÉ, « Profs : la rentrée de la grève », *Libération*, 6 septembre 2010.

252 Luc CHATEL, « Tribune : « Passer de l'école pour tous à la réussite de chacun » », *op. cit.*

253 Luc CHATEL, *Discours devant le Conseil Supérieur de l'Éducation, Paris, 10 décembre 2009, op. cit.*

254 « Le projet de réforme du lycée du Ministre de l'Éducation Nationale est inacceptable - Communiqué de presse SNES-FSU, SNEP-FSU, SNFOLC, SUD-Education, CGT Educ'action, SNALC-CSEN, SNCL-FAEN », 27 novembre 2009, URL complète en bibliographie; « Tout sur l'inacceptable réforme Chatel : contenus et analyse syndicale - SNES », 19 novembre 2009, URL complète en bibliographie.

255 « Réformes Chatel ? Mise au pas des établissements scolaires ! Concurrence à tous les étages (tract) - SNES », 13 janvier 2010, URL complète en bibliographie; « Réforme Chatel du lycée : la régression à toute vitesse ? - Sud éducation Alsace », 9 février 2010, URL complète en bibliographie; « Communiqué SNFOLC - Nos craintes se confirment : la réforme du lycée Sarkozy/Chatel constitue bien une attaque contre les disciplines, les horaires et les statuts des personnels », 12 novembre 2009, URL complète en bibliographie.

256 Fin 2009, le SE-UNSA et le Sgen-CFDT jugent que « les annonces sur la réforme du lycée ouvrent des perspectives encourageantes pour les lycéens », « Réforme du lycée : agir pour une réforme au service des lycéens et des personnels. Communiqué commun SE-UNSA, SGEN-CFDT, FCPE », 27 novembre 2009, URL complète en bibliographie.

257 Rappelons qu'une politique de « non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite » est alors à l'œuvre depuis plusieurs années (cf. Introduction, note n°69).

d'un manque de moyens tant au regard de ces ambitions qu'au regard des conditions d'enseignement dans leur ensemble²⁵⁸.

Les luttes syndicales contre la réforme des lycées, sous forme de journées de grève et de manifestations, se prolongent encore un peu durant sa première année de mise en œuvre, puis elles s'estompent progressivement de même que leur médiatisation. Faut-il en déduire qu'une fois à l'œuvre, la réforme a finalement démenti les craintes exprimées et satisfait les attentes du corps enseignant ? Ou bien que les mesures et dispositifs de la réforme ont été absorbés par le quotidien des établissements qu'ils n'ont finalement guère transformé ? De telles déductions seraient l'une comme l'autre trop hâtives et feraient l'impasse sur les multiples arrangements négociés ou arrachés, les rapports de force recomposés, les lignes de clivage renouvelées : tout ce qui se joue entre les murs des établissements sans nécessairement occuper les titres de journaux ou de tracts syndicaux.

Sur le papier au moins, les fameuses « marges d'autonomie » octroyées aux établissements pour mettre en œuvre la « personnalisation des parcours et des enseignements » sont conséquentes. Elles concernent les choix de répartition d'un large volet de moyens horaires ainsi que les modalités d'organisation des dispositifs de personnalisation. Ces choix sont supposés être élaborés au sein du Conseil pédagogique, de façon concertée entre équipes de direction et équipes pédagogiques, ces dernières devant bénéficier de toute la souplesse nécessaire pour « répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève »²⁵⁹. Telle qu'elle était présentée, la réforme Chatel promettait ainsi une liberté accrue pour les établissements de modeler leur offre éducative, son organisation et son contexte d'enseignement ; des enseignants étroitement associés à ces choix organisationnels et pédagogiques ; autrement dit un pouvoir accru des échelons locaux et sa déclinaison en cascade jusqu'à des équipes enseignantes engagées dans un projet d'établissement déterminé collectivement, mobilisateur et adapté aux besoins des élèves comme des personnels.

Rappelons que, au carrefour entre statut professionnel et *street-level bureaucracy*, le groupe professionnel enseignant se caractérise par une forme d'autonomie reconnue comme légitime²⁶⁰ et dont les marges sont retravaillées et exploitées au quotidien dans une réinterprétation des prescriptions permise par la « faiblesse des contraintes hiérarchiques »²⁶¹ dont ils font l'objet. Il

258 Véronique SOULÉ, « Profs : la rentrée de la grève », *op. cit.*

259 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

260 Cf. introduction générale, section 2.1.2. La liberté pédagogique enseignante n'est pas sans rappeler la part d'autonomie reconnue nécessaire aux « professions à pratique prudentielle » du fait de la complexité et l'incertitude des situations auxquelles elles sont confrontées, et qui s'exerce « à l'intérieur de la contrainte donnée par les fins générales de l'activité », Florent CHAMPY, *La sociologie des professions*, *op. cit.*, p. 90.

261 Aurélie LLOBET, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, Thèse de doctorat - Université Paris-Dauphine, 2011, p. 132.

s'agit alors de se demander dans quelle mesure la réforme Chatel renforce, affaiblit, déplace ces marges d'autonomie et cette capacité de négociation des prescriptions appréhendée sur le plan collectif. En effet, nous laisserons de côté pour le moment les pratiques individuelles développées dans les dispositifs²⁶² afin de nous concentrer sur la façon dont les enseignants peuvent plus ou moins peser sur l'organisation de leur cadre de travail – et participer ainsi à dessiner indirectement le champ des possibles de leurs pratiques. Les dispositifs de personnalisation et l'autonomie accrue des échelons locaux bénéficient-ils à des enseignants qui pourraient accroître ainsi leur maîtrise sur leur cadre de travail ? Sont-ils au contraire porteurs d'autres formes de contraintes ? Sont-ils susceptibles de favoriser l'organisation collective des équipes enseignantes locales ou de nourrir plutôt des formes de « chacun pour soi » ?

Dans cette première partie, nous interrogerons ainsi les effets de la réforme des lycées dite Chatel sur l'autonomie enseignante en l'appréhendant à l'échelle du groupe professionnel dans l'établissement : en cherchant à saisir, au-delà du discours, la façon dont les mesures de la réforme retravaillent concrètement les positions professionnelles et les rapports de pouvoir au sein des établissements ; et en se demandant notamment dans quelle mesure elles permettent ou non de renforcer la maîtrise des équipes enseignantes locales sur leurs conditions d'exercice au quotidien.

Dans un premier chapitre nous nous attacherons à étudier la façon dont la réforme Chatel autorise une implication potentiellement renforcée des enseignants dans la détermination des règles d'organisation et de fonctionnement de leur environnement de travail. Nous verrons que si la capacité des collectifs enseignants à peser sur les choix de mise en œuvre de la réforme est parfois bien réelle, elle reste inégalement développée et confrontée à des contraintes qui en limitent la portée.

Dans un deuxième chapitre, nous approfondirons l'idée selon laquelle les variations du pouvoir des collectifs de travail enseignants ne peuvent être pensées indépendamment de celles d'autres acteurs des configurations locales dans lesquelles elles se déploient, en particulier les chefs d'établissements. Il s'agira alors de se demander si les dispositifs de personnalisation et les marges d'autonomie qui les accompagnent ne bénéficient pas en premier lieu aux personnels de direction, au détriment de l'autonomie enseignante.

Outre les reconfigurations induites dans les rapports de force entre groupes professionnels, nous montrerons dans un troisième chapitre que les dispositifs de personnalisation et l'autonomie locale accrue auxquels il sont adossés alimentent des dynamiques ambivalentes au sein des collectifs de travail enseignants. S'ils peuvent (ré)activer des formes de solidarités locales, ils engendrent aussi

262 Celles-ci seront traitées dans la seconde partie de ce travail.

des mises en tension de ces collectifs de travail susceptibles de fragiliser leur cohésion et l'autonomie professionnelle enseignante.

CHAPITRE 1 – MARGES D'AUTONOMIE OU AUTONOMIE À LA MARGE ?

27 août 2010 : la rentrée scolaire approche et avec elle la matérialisation de la réforme des lycées portée par Luc Chatel. Sa préparation a agité les établissements durant toute l'année scolaire précédente et le ministre entend rappeler les défis incontournables qu'elle doit permettre de relever. Au « défi de la personnalisation », visant à « assurer la réussite de chaque élève, en soutenant ceux en difficulté tout au long de leur parcours et en rendant possible l'excellence pour chacun », il associe étroitement un « deuxième défi : l'autonomie » :

« Sans jamais renoncer au caractère national des diplômes et programmes, nous voulons davantage miser sur les solutions locales : tout ne saurait se décider Rue de Grenelle ! Qui connaît mieux les élèves et leurs besoins que ceux qui les côtoient quotidiennement ? Je veux que les établissements se saisissent des marges de manœuvre dont ils disposent pour expérimenter, innover, s'adapter. La réforme des lycées donne aux équipes pédagogiques l'opportunité de gérer un quart des heures qui leur sont dévolues en fonction de leurs besoins »²⁶³.

Mais à quoi renvoie cette « autonomie » attribuée aux établissements ? Ruisselle-t-elle mécaniquement vers l'ensemble des acteurs de terrain, y compris les enseignants ? Dans le cas contraire, si ces « marges de manœuvre » ne leur sont pas directement octroyées, peuvent-elles tout de même créer des zones de flottement, des brèches que les équipes enseignantes peuvent ensuite creuser pour se fabriquer elles-mêmes des marges d'autonomie ? Et de quel type d'autonomie s'agit-il finalement ?

Pour interroger l'autonomie professionnelle et ses évolutions, Florent Champy invite à ne pas s'intéresser uniquement aux variations d'autonomie des professionnels les uns par rapport aux autres, autrement dit aux rapports de pouvoir qui s'y jouent, mais à « se demander plus précisément quel est son contenu : de l'autonomie de *faire quoi* parle-t-on ? »²⁶⁴ : lorsque les acteurs professionnels gagnent en autonomie, s'agit-il d'une autonomie « de réflexion » ou plutôt « de décision »²⁶⁵ ? Et « la réflexion ou le choix portent-ils sur les seuls moyens mis en œuvre dans le

263 Luc CHATEL, « Tribune : « Passer de l'école pour tous à la réussite de chacun » », *op. cit.*

264 Florent CHAMPY, *La sociologie des professions*, *op. cit.*, p. 201.

265 *Ibid.*

travail ? S'étendent-ils au contraire à ses finalités ? Ou tout au moins à la façon de hiérarchiser plusieurs finalités inhérentes à l'activité »²⁶⁶ ?

Nous chercherons dans ce chapitre à tenir ensemble ces deux types d'interrogations : nous tenterons ainsi de cerner en quoi la réforme Chatel permet aux enseignants de conquérir des marges d'autonomie et de quel type d'autonomie il s'agit, afin de commencer à nous demander dans quelle mesure celles-ci peuvent ou non être considérées comme un réel levier de pouvoir pour le groupe professionnel. Nous n'interrogerons pas ici ce que ces marges d'autonomie locale, mises au service de l'objectif de personnalisation, font aux pratiques pédagogiques des enseignants à l'échelle individuelle ou à leur vécu subjectif du métier : ces dimensions seront développées en deuxième partie de thèse, et le présent chapitre se concentrera sur les dynamiques collectives appréhendées du point de vue du groupe professionnel enseignant et des enjeux organisationnels.

L'élargissement de l'autonomie locale acté par la réforme Chatel se traduit par le renvoi aux établissements scolaires d'un certain nombre de choix organisationnels et d'usage des moyens horaires. Les enseignants sont supposés y prendre part, à travers notamment leur représentation au sein du Conseil pédagogique dont la réforme prône la généralisation à tous les établissements et où doivent s'élaborer des propositions relatives à la politique pédagogique locale. Nous verrons dans un premier temps qu'à travers les diverses modalités d'investissement dont il fait l'objet, le Conseil pédagogique constitue pour les enseignants un espace possible de (ré)appropriation collective d'enjeux concernant la pratique de leur métier, leurs conditions et cadres de travail (section 1). C'est notamment au sein de cette instance que doivent être discutées les modalités de mise en œuvre des dispositifs pédagogiques de personnalisation (Accompagnement personnalisé, Enseignements d'exploration, stages passerelles, tutorat...) introduits par la réforme. Ces dispositifs, nous l'avons évoqué dans l'introduction générale, répondent à des injonctions globales qui se traduisent par un cadre réglementaire finalement peu défini. La réforme encourage à ce qu'ils se déclinent dans les établissements scolaires de façon adaptée au contexte et aux besoins locaux. Nous montrerons alors dans un second temps comment les équipes enseignantes ont contribué à façonner les nouveaux dispositifs, en exploitant les souplesses prévues par la réforme mais également parfois en s'émancipant du cadre imposé (section 2). Ce pouvoir de (re)modelage des dispositifs pédagogiques, et plus largement de leur cadre de travail, par les équipes enseignantes peut participer à renforcer leur maîtrise sur une partie des règles et contraintes organisationnelles qui régissent leur

266 *Ibid.*, p. 202.

quotidien professionnel mais, dans une dernière section, nous esquisserons les limites et contraintes auxquelles se heurtent cette apparente montée en autonomie du groupe enseignant (section 3).

Section 1. Le Conseil pédagogique entre concertation prescrite et espace de résistance du collectif enseignant

Textes réglementaires et discours ministériels présentent le Conseil pédagogique comme un outil à la fois indispensable à la gestion de l'autonomie des établissements et support d'une réelle implication des enseignants dans les choix organisationnels, aux côtés d'autres acteurs éducatifs et administratifs de l'établissement²⁶⁷. Considéré comme un dispositif pivot d'une réforme des lycées alors contestée²⁶⁸, et comme susceptible de faire émerger une hiérarchie intermédiaire indésirable parmi les enseignants, il a aussi fait l'objet d'une forte méfiance des équipes enseignantes qui s'est parfois muée en résistance à son installation. Sa mise en œuvre est ainsi marquée par une importante hétérogénéité, fonction des rapports de force au sein des établissements. Le rapport produit par l'inspection générale de l'éducation nationale (IGEN) en janvier 2012, c'est à dire durant la deuxième année de mise en œuvre de la réforme, note au sujet du Conseil pédagogique :

« Cette instance [...] se réunit de plus en plus régulièrement, composée de coordonnateurs de disciplines, de professeurs principaux et d'élus au Conseil d'administration. Ou bien ce sont des réunions spécifiques avec les uns ou les autres ou des groupes de travail ad hoc qui existent et fonctionnent en fonction des dossiers à traiter. L'essentiel, au-delà des appellations, réside dans le contenu des échanges au cours de ces réunions : encore formels et descendants ici, plus interactifs et partagés ailleurs. Le Conseil pédagogique tend cependant à devenir un vrai lieu de concertation où les enseignants échangent, entre eux et avec le chef d'établissement. [...] Dans certains cas, faute de Conseil pédagogique existant ou jouant ce rôle, les chefs d'établissement fonctionnent autrement et s'appuient sur un noyau de « professeurs leaders » »²⁶⁹.

L'étude de la composition et du fonctionnement de cette instance dans les établissements enquêtés, ainsi que les entretiens réalisés auprès de personnels de direction de neuf autres lycées de

267 Selon la circulaire de préparation de la rentrée 2010, le Conseil pédagogique « doit devenir un lieu privilégié d'échanges et de proposition pour permettre à l'établissement de développer une politique pédagogique efficace, qui utilise les marges de manœuvre nouvelles. Il joue un rôle essentiel dans la responsabilisation des acteurs », « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

268 Pour rappel, le Conseil pédagogique au niveau des lycées est présenté comme « l'une des instances principales de la mise en œuvre de la réforme dans l'établissement », *Ibid.*

269 *Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en oeuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique*, *op. cit.*, p. 41-42.

notre département d'enquête, confirment que les formats de Conseil pédagogique y sont divers. Deux modèles apparaissent particulièrement répandus : des conseils pédagogiques en format restreint qui, tel que le préconisent les textes, sont composés de membres nommés par la direction, généralement les coordonnateurs de discipline²⁷⁰ auxquels sont parfois associés quelques autres enseignants, par exemple lorsque les seuls coordonnateurs de discipline ne permettent pas de représenter tous les niveaux d'enseignement (seconde, première, terminale) ; et des conseils pédagogiques sous forme d'assemblées ouvertes à l'ensemble de la communauté éducative de l'établissement, souvent mis en place suite au rejet d'un conseil formel par les enseignants. Il s'agira pour le moment de montrer que le Conseil pédagogique, sous l'une ou l'autre de ces modalités, est susceptible de renforcer le poids des enseignants dans la définition de leur cadre de travail au niveau local : d'une part en tant qu'instance favorisant une plus grande concertation entre acteurs de l'établissement et constituant un cadre propice à l'élaboration collective des choix organisationnels locaux (I) ; d'autre part via des dynamiques de détournement et de réappropriation collective du dispositif en-dehors du cadre réglementaire (II).

I. Un espace prescrit de co-construction des choix locaux

Officiellement, c'est la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, dite « loi Fillon », qui marque en 2005 la naissance du Conseil pédagogique : celui-ci, « présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux »²⁷¹. Cependant, au niveau des lycées d'enseignement général et technologique, cet aspect de la loi d'orientation était souvent resté lettre morte et c'est la réforme Chatel qui accélère sa mise en place en réaffirmant la nécessité pour chaque établissement de disposer d'un Conseil pédagogique et en l'inscrivant dans les textes réglementaires. Elle indique ainsi que « le Conseil pédagogique se réunit au moins trois fois par an et en tant que de besoin à

270 Le coordonnateur de discipline est un enseignant qui « anime le travail pédagogique collectif des enseignants de la discipline ou du champ disciplinaire ; informe l'équipe des professeurs sur l'ensemble des questions intéressant la (les) discipline(s) au sein de l'établissement ; coordonne le suivi de l'ensemble des matériels et équipements pédagogiques de la (des) discipline(s) ; coordonne la mise en œuvre des projets disciplinaires et interdisciplinaires ; contribue à l'animation et à l'organisation des réunions d'équipe et des conseils d'enseignement » (circulaire n° 2015-058 du 29-4-2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour missions particulières). Dans les lycées d'enseignement général et technologique, il y a en général un coordonnateur par matière enseignée, qui coordonne donc des équipes de plus ou moins grande ampleur (les enseignants de mathématiques par exemple sont souvent assez nombreux alors que les équipes de sciences économiques et sociales sont plus restreintes) et parfois également une coordination par champ disciplinaire, par exemple pour le pôle langues vivantes.

271 « Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école », *op. cit.*, article 38.

l'initiative de son président ou à la demande de la majorité de ses membres ». Ses compétences y sont également plus précisément détaillées : il est notamment consulté sur l'organisation et la coordination d'un certain nombre d'enseignements, formule des « propositions quant aux modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé » ou encore contribue à la préparation de la partie pédagogique du projet d'établissement²⁷².

Pensé en complémentarité avec l'instance décisionnelle qu'est le Conseil d'administration (CA), le Conseil pédagogique est supposé offrir à différents acteurs professionnels de l'établissement un espace de concertation d'autant plus important que, du fait de l'accroissement de l'autonomie pédagogique, administrative et financière des établissements, de plus en plus de choix organisationnels doivent être opérés à cette échelle locale. Le Conseil pédagogique est ainsi présenté comme un espace de travail commun à des représentants de la direction et des enseignants, où peuvent s'imaginer et se discuter différents choix relatifs à la vie pédagogique de l'établissement.

C'est dans le lycée C que nous avons pu observer un Conseil pédagogique à la composition et au fonctionnement les plus formellement concordants avec les préconisations institutionnelles. Dans cet établissement, le Conseil pédagogique fonctionne bien en format restreint, c'est à dire en réunissant des représentants du corps enseignant identifiés à l'avance et en nombre limité : ainsi, les enseignants qui siègent au Conseil pédagogique sont les coordonnateurs de discipline, ce qui respecte la règle selon laquelle chaque discipline enseignée doit être représentée. Cependant, lors d'une des réunions du Conseil pédagogique à laquelle nous avons assisté²⁷³, nous constatons que plusieurs représentants disciplinaires sont absents et se sont fait représenter par un collègue de la même matière. Sur la liste d'émargement qui circule en début de réunion, les enseignants concernés rayent le nom du coordonnateur de discipline et inscrivent le leur à la place sans que cela semble poser problème. Nous apprendrons plus tard que la direction tolère effectivement le remplacement ponctuel des membres officiels du conseil par d'autres enseignants de la même équipe disciplinaire. Dans les faits, il n'est donc pas rare que les enseignants se relaient, au sein d'une équipe disciplinaire, en fonction de leur disponibilité et motivation. Le Conseil pédagogique est par ailleurs présidé par le chef d'établissement, et la proviseure adjointe y siège également.

L'ordre du jour est envoyé par avance aux membres du Conseil pédagogique, de façon à ce qu'ils puissent préparer la réunion, en consultant leurs collègues au préalable si nécessaire. Lors de la réunion du 25 avril 2016, six sujets sont traités dont trois appellent à discussion, les trois autres

272 Art. R. 421-41-3 du Code de l'éducation créé par le « Décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement », cf. annexe n°8.

273 Notes de terrain du 25 avril 2016, lycée C, observation d'une réunion du Conseil pédagogique.

étant plutôt abordés à titre d'information. Le premier point à l'ordre du jour, qui occupera la majeure partie de la réunion, concerne le projet de réorganisation de l'Accompagnement personnalisé que la direction propose pour l'année suivante, un sujet au cœur des compétences attribuées à cette instance. Après avoir distribué un document présentant le projet en question, le proviseur et la proviseure adjointe s'attachent à en expliquer le principe. Cette présentation est l'occasion pour les enseignants présents de commenter le dispositif et de demander des éclaircissements sur certains points qui leur paraissent flous concernant notamment les modalités de son financement et de rémunération des enseignants qui y participeront. Plusieurs participants soulèvent également des objections ou des appréhensions concernant certains aspects du dispositif. Les échanges sur ce premier point à l'ordre du jour se terminent finalement sans que la direction ne demande au conseil de se prononcer formellement sur son projet, mais la réunion a été l'occasion pour les enseignants de commencer à faire remonter un avis, de rappeler certaines de leurs préoccupations. En outre, on peut supposer que les représentants présents peuvent ensuite transmettre le projet et la teneur des échanges à leurs collègues, afin d'en débattre collectivement avant que le projet ne soit officiellement soumis au vote du Conseil d'administration.

Les deux autres sujets qui entraînent une discussion durant la réunion apparaissent moins directement à l'initiative de la direction. En effet, l'un deux, mentionné à l'ordre du jour, concerne la demande d'achat d'un logiciel informatique déposée par un enseignant : le proviseur sollicite l'avis des membres du conseil au sujet de l'utilité de cette éventuelle acquisition ainsi que des différentes formules d'achat possible, l'idée étant essentiellement de s'assurer que le logiciel serait effectivement utilisé en cas d'investissement de l'établissement. L'autre sujet est amené par la coordinatrice d'anglais, soutenue par d'autres enseignants présents : il concerne la question de la rémunération des heures de correction des Travaux Personnels Encadrés (TPE) et de celles consacrées à faire passer certaines épreuves orales du baccalauréat. En effet, alors qu'il représente un nombre d'heures conséquent, ce travail n'est pas reconnu financièrement. Le proviseur répond que, selon les textes, ces activités ne sont pas censées faire l'objet d'une rémunération spécifique, mais qu'il trouve la demande légitime. Il évoque alors différents leviers possibles pour valoriser financièrement ces heures, tout en rappelant que pour cette année il est un peu trop tard et que, pour ce qui est des années suivantes, la dotation horaire globale (DHG) n'est pas extensible : dégager des moyens pour cela signifierait nécessairement en rogner ailleurs. Là encore, aucune décision n'est réellement arrêtée, le sujet est laissé en suspens pour le moment.

Enfin, les trois autres points sont moins des sujets de débat que des informations transmises. Le proviseur informe le conseil que le projet d'ouverture d'un nouvel enseignement d'exploration pour le lycée a pour l'instant été refusé par les autorités académiques et doit donc être retravaillé. Il

annonce également que la Région met fin à son dispositif de financement des manuels scolaires : leur achat reposera désormais sur les familles et il faudra donc que les enseignants s'accordent d'ici la fin de l'année pour déterminer les manuels qu'il faut nécessairement renouveler et ceux qui peuvent être reconduits, de façon à limiter au maximum les frais à engager pour les familles. Enfin, la coordinatrice de sciences de la vie et de la terre (SVT) annonce qu'elle est en train de faire l'inventaire du matériel informatique dans les salles et qu'il faut lui faire remonter les éventuels besoins : cela entraîne quelques échanges entre les enseignants présents durant lesquels le proviseur et la proviseure adjointe restent davantage en retrait.

Une réunion de ce type constitue ainsi un espace officiel de partage d'informations et de points de vue entre direction et représentants enseignants. Le format restreint de ce Conseil pédagogique – douze personnes sont présentes à la réunion du 25 avril – permet d'en faire un espace de réflexion et de travail collectif où chacun doit pouvoir s'exprimer. Bien que le conseil soit présidé par le chef d'établissement, les enseignants sont à même d'y soulever certains problèmes (la question de la rémunération des heures de passation d'examens par exemple) et d'y donner leur avis au sujet de propositions organisationnelles (telles que le projet pour l'AP). Les enseignants du lycée C semblent considérer que les risques d'instauration d'une hiérarchie intermédiaire au sein du corps enseignant à travers le Conseil pédagogique, bien que réels dans d'autres établissements, ne sont pas à l'ordre du jour dans ce petit lycée où tout le monde se connaît étroitement – une cinquantaine d'enseignants seulement contre plus de cent dans les deux autres établissements enquêtés²⁷⁴. Fabien, professeur d'histoire-géographie, estime que les liens de proximité et de respect entre collègues de l'établissement font que « pour nous monter les uns contre les autres, c'est difficile ». Il souligne également que les représentants au conseil étant les coordonnateurs de discipline, ils ne sont pas directement désignés par le chef d'établissement. Sans être un fervent défenseur du Conseil pédagogique, il estime que dans la configuration locale propre à ce lycée, les représentants au Conseil pédagogique sont moins une hiérarchie intermédiaire que des « emmerdeurs intermédiaires » qui peuvent éventuellement profiter de ces réunions régulières pour faire remonter des problèmes discutés en salle des professeurs ou demander des explications sur des sujets potentiellement conflictuels²⁷⁵.

Dans nombre d'établissements, cet espace prescrit de concertation s'est cependant retrouvé au cœur d'un rapport de force entre enseignants et équipe de direction, et sa mise en œuvre a alors rarement correspondu à une transposition mécanique des textes.

274 Notons d'ailleurs que rien qu'à travers les coordinateurs de discipline, un cinquième des enseignants de l'établissement sont représentés au Conseil pédagogique, une proportion qui serait moindre dans des établissements numériquement plus conséquents.

275 Entretien avec Fabien, 41 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée C depuis 8 ans, syndiqué SNES

II. Réappropriations détournées et collectives d'un espace institutionnel

Dans certains établissements, le Conseil pédagogique a d'abord été rejeté, durant plus ou moins longtemps (II.1), avant d'être transformé en assemblées ouvertes à tous les personnels (II.2).

II.1. Refus d'une instance considérée comme indésirable

Dès la publication des premiers décrets de la réforme Chatel, le Conseil pédagogique suscite un certain nombre de craintes et de résistances du côté des enseignants. Plusieurs syndicats dénoncent un dispositif qui risque d'alimenter l'émergence d'une hiérarchie intermédiaire au sein des équipes enseignantes et finalement un renforcement du pouvoir du chef d'établissement. Cette crainte repose notamment sur le fait que, selon le décret du 27 janvier 2010, le chef d'établissement « désigne, en début d'année scolaire, les membres du Conseil pédagogique et les suppléants éventuels parmi les personnels volontaires, après consultation des équipes pédagogiques intéressées »²⁷⁶. Certes, dans cet exercice, il est tenu de respecter l'article L.421-5 du Code de l'éducation qui impose la présence d'au moins un professeur principal par niveau d'enseignement et un professeur par champ disciplinaire, mais cela lui laisse malgré tout des marges de manœuvre non négligeables. Aux yeux du SNES, syndicat majoritaire chez les enseignants du second degré, cela revient à instaurer une « nouvelle hiérarchie interne à l'établissement pour assurer l'autonomie... du chef d'établissement » en passant par une « mise sous tutelle des personnels »²⁷⁷. Le fait que les membres du Conseil pédagogique ne soient pas élus par leurs collègues mais désignés par le chef d'établissement, même de façon encadrée, risquerait d'une part de placer au Conseil pédagogique des enseignants a priori plus proches du chef d'établissement et d'autre part de les rendre plus vulnérables à une éventuelle emprise de ce dernier. Ils seraient alors susceptibles de se faire les relais de l'autorité de la direction davantage que les défenseurs de l'intérêt de leurs collègues. Le Conseil pédagogique est ainsi associé à une dérive vers une forme de « caporalisation », pour reprendre le terme de Bernard, enseignant de SES du lycée B²⁷⁸. Le sujet est d'autant plus sensible que le Conseil pédagogique, comme son nom l'indique, est en principe dédié à la discussion de questions pédagogiques autrement dit le domaine privilégié de l'activité enseignante. Le fait que ces réunions se déroulent en comité restreint sous la supervision du chef d'établissement, est alors perçu

276 Article R 421-41-1 du Code de l'éducation créé par le « Décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement », *op. cit.*

277 « Réformes Chatel ? Mise au pas des établissements scolaires ! Concurrence à tous les étages (tract) - SNES », *op. cit.* Tract appelant à plusieurs dates de mobilisation contre la réforme Chatel en janvier 2010.

278 Entretien avec Bernard, 58 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 24 ans, non-syndiqué

comme une potentielle mise en péril de la liberté pédagogique enseignante puisque ce conseil favoriserait une ingérence du chef d'établissement dans le domaine pédagogique²⁷⁹ et un droit de regard d'une minorité d'enseignants, désignés par ses soins, sur l'activité de leurs collègues.

Durant l'année scolaire 2009-2010, année de publication des décrets de la réforme Chatel, plusieurs syndicats, comme le SNES, appellent alors à « neutraliser le Conseil pédagogique »²⁸⁰. Et de fait, dans les établissements, on observe des résistances plus ou moins fortes à l'installation de ce dispositif. Au lycée Montseny²⁸¹, établissement enquêté en 2012 pour un mémoire de recherche, le Conseil pédagogique se met en place dès l'année scolaire 2009-2010 mais ses séances sont envahies à plusieurs reprises par les enseignants mobilisés contre la réforme afin d'en entraver le fonctionnement²⁸². Une enseignante du lycée A témoigne également que dans l'établissement – situé dans une autre ville du même département – où elle enseignait à l'arrivée de la réforme, le Conseil pédagogique a été le théâtre de vives tensions entre le chef d'établissement et les enseignants. Le proviseur a voulu y imposer, malgré les réticences des personnels enseignants, un Conseil pédagogique conforme au format prévu par les textes, avec un représentant nominatif par discipline. Plusieurs équipes disciplinaires ont refusé et ont décidé d'envoyer un représentant différent à chaque réunion :

« il y avait un Conseil pédagogique et ça ne se passait pas très bien, parce que [le proviseur] a voulu tout de suite appliquer les textes, évidemment, et nous enfermer dans un cadre très très précis. Il fallait qu'on délègue la représentation d'une matière par un prof qui allait toujours au Conseil pédagogique, il lui fallait un interlocuteur par discipline, etc. Or ce qui s'est passé c'est qu'il y a des profs qui ont décidé par discipline, par exemple en maths, eh bah on changera de collègue, à chaque conseil ce sera un différent. Donc il est rentré dans des colères noires contre les profs. C'était l'affrontement, tu vois, le Conseil pédagogique, c'était l'affrontement ».

(Patricia, 52 ans, enseignante de SVT, lycée A depuis 2 ans, jamais syndiquée)

Au lycée A comme au lycée B, à l'arrivée de la réforme, les enseignants refusent l'installation d'un Conseil pédagogique tel que prévu par les textes. Dans les deux cas, la crainte de l'avènement d'une hiérarchie intermédiaire parmi les enseignants constitue l'argument le plus récurrent pour expliquer

279 Nous nous concentrerons dans ce chapitre sur les stratégies adoptées par les enseignants pour limiter ce risque, mais développerons en chapitre 2 la façon dont le Conseil pédagogique, et plus largement les mesures et dispositifs de la réforme Chatel, sont susceptibles de constituer pour le chef d'établissement une porte d'entrée sur le domaine pédagogique.

280 « Réforme Chatel : textes publiés, l'action continue ! - SNES », 29 janvier 2010, URL complète en bibliographie. Texte publié le 29 janvier 2010 au lendemain de la parution des décrets de la réforme au journal officiel.

281 Les lycées Montseny et Cacérès sont les deux établissements dans lesquels nous avons mené une première enquête en 2012 dans le cadre d'un mémoire de recherche. Suivant la même démarche que celle appliquée à notre terrain de thèse, les noms des établissements et acteurs rencontrés lors de cette enquête ont été modifiés par souci de préserver leur anonymat.

282 Camille GIRAUDON, *Les enseignants face à la « révolution de la personnalisation ». Réception de la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique*, op. cit.

ces résistances. Cette méfiance largement partagée face à l'idée d'enseignants qui « chapeauteraient » les autres renvoie pour partie à une identité professionnelle notamment structurée par l'attachement au principe de liberté pédagogique, qui serait alors menacé. Un Conseil pédagogique où les représentants enseignants seraient les coordonnateurs de discipline – plutôt que des membres désignés de façon *ad hoc* par le chef d'établissement – ne trouve pas davantage grâce aux yeux de nombre d'enseignants mobilisés contre ce dispositif. Plusieurs enquêtés expliquent que les coordonnateurs n'étant pas élus par les enseignants, un conseil de coordonnateurs manquerait tout autant de légitimité à se prononcer sur des enjeux pédagogiques engageant l'ensemble des enseignants. Si ce rôle est attribué et investi de façon très diverse en fonction des équipes disciplinaires, il n'est pas rare qu'il s'agisse d'une tâche tournant d'année en année et perçue comme essentiellement technique : pour les enseignants, la personne qui coordonne n'est alors pas là pour orienter l'action pédagogique de l'équipe mais plutôt pour, par exemple, faire remonter les demandes et besoins matériels de l'équipe auprès de la direction, assurer le lien avec les partenaires culturels extérieurs dans le cas de la coordination en lettres, organiser les plannings d'accès aux installations sportives – particulièrement lorsque celles-ci sont partagées avec d'autres utilisateurs tels que des clubs sportifs – dans le cas de la coordination en EPS, etc. Au lycée A, les réticences envers un Conseil pédagogique au format limité à quelques personnes, coordonnateurs ou non, apparaissent largement partagées et transversales à de nombreuses sensibilités syndicales. Franck, syndiqué au SNES rappelle ainsi que « la crainte, au départ, c'est que ce soit un truc intermédiaire, avec des enseignants entre guillemets un peu chefs des autres, par discipline, qui représentent et qui prennent les décisions avec l'administration sur certains sujets »²⁸³. Pour Sylvie ou Thierry, respectivement syndiqués au SNALC et au SGEN – deux syndicats qui ont par ailleurs des positions assez largement antagonistes sur un certain nombre de questions relatives au métier enseignant, un conseil restreint ne serait pas à même de garantir la représentation des diverses tendances coexistant au sein des équipes disciplinaires. Sylvie affirme ainsi que, particulièrement lorsque les équipes disciplinaires sont nombreuses comme en mathématiques, « plus on est, plus c'est compliqué quand même... Donc si une décision doit être prise au cours d'une réunion, je ne vois pas comment la personne peut donner une réponse alors même qu'elle n'a pas demandé au conseil disciplinaire [elle fait référence au conseil d'enseignement] »²⁸⁴. Un avis partagé par son collègue Thierry : « celui qui est dans le Conseil pédagogique il n'est pas élu, même si c'est le coordinateur de la discipline, il est plus ou moins élu, il ne va pas retraduire toutes les

283 Entretien avec Franck, 48 ans, enseignant d'EPS, lycée A depuis 5 ans, syndiqué SNES.

284 Entretien avec Sylvie, 44 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiquée SNALC

sensibilités »²⁸⁵. Laure, non-syndiquée, exprime de façon plus catégorique encore cette opposition à déléguer aux coordinateurs la participation au Conseil pédagogique :

« on ne voulait pas, parce que normalement le Conseil pédagogique c'était un représentant par matière or quelle légitimité a un représentant par matière ? Le coordinateur n'est pas élu, il est auto-désigné ou désigné, donc voilà quelle légitimité il a pour parler au nom des autres ? »

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

Des arguments similaires s'expriment au lycée B. On y retrouve, comme dans ces propos d'Aline, la dénonciation du caractère « totalement anti-démocratique » d'une instance composée de membres non-élus, « de collègues qui allaient décider à la place des autres, et surtout de collègues qui étaient désignés par qui ? Comment ? »²⁸⁶, ainsi que la réticence à donner davantage de pouvoir aux coordinateurs de discipline :

« On le refusait parce qu'il y avait l'idée au début que c'était chaque coordinateur de discipline qui serait présent au Conseil pédagogique, on avait peur de la mise en concurrence des disciplines et on avait peur d'une création de hiérarchie au sein même des disciplines, avec le rôle de coordinateur qui deviendrait peut-être une espèce de manager, enfin bon, tout ça, ceux qui ont résisté au Conseil pédagogique ça ne nous plaisait pas trop en fait, cette idée de court-circuiter les équipes, imposer des pratiques pédagogiques votées en Conseil pédagogique. »

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Dans les deux établissements, ces craintes alimentent un refus initial de se conformer aux prescriptions institutionnelles puis la mise en place, à terme, d'un Conseil pédagogique sous forme de réunion plénière ouverte à tous. Cependant, les processus ayant conduit à cette solution diffèrent quelque peu entre les deux établissements.

En effet, au lycée A, les enseignants optent dès 2010, et avec l'accord du chef d'établissement, pour transformer le Conseil pédagogique en une réunion plénière ouverte à tous qu'ils nomment assemblée générale. Comme pour d'autres dispositifs de la réforme, le proviseur du lycée A n'a pas cherché à imposer une application stricte des textes et ce compromis semble adopté sans réel conflit.

« Pendant longtemps on a refusé l'idée mais c'est devenu obligatoire [...] Et un jour le proviseur très ennuyé vient nous voir en disant « écoutez voilà, maintenant je suis désolé mais c'est dans la loi, donc il faut qu'on en ait un, qu'est-ce qu'on fait ? »

- *Le proviseur d'avant* ?²⁸⁷

- Oui, le proviseur d'avant. Et il nous dit « moi j'ai pensé mettre les coordos », les coordinateurs de chaque discipline. [...] On en parle comme ça, et puis on dit oui mais on va donner un peu, on va renforcer le côté, pas petit chef mais le côté disons, les coordo c'est des

285 Entretien avec Thierry, 57 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SGEN

286 Entretien avec Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES

287 Lorsqu'un extrait d'entretien comporte une intervention de notre part, nous l'indiquons en italique.

gens qu'on désigne à l'intérieur des matières, ils ont pas un rôle particulier par rapport à l'institution, si ce n'est de nous représenter quoi. On était très inquiet parce qu'au départ l'idée du Conseil pédagogique, [...] c'était un peu de faire une instance qui allait dire aux gens ce qu'il fallait faire. Et devant ça on s'est dit, bah la seule solution c'est qu'on soit tous membres du Conseil pédagogique. Et donc on est allé voir le proviseur, on lui a dit bah voilà le Conseil pédagogique on veut bien mais on est tous membres. Il nous a regardé, il a dit « mais c'est pas possible, comment on va faire ? » Bah c'est simple, on fera une assemblée générale à chaque fois, et on invitera tous les gens. Et le proviseur de l'époque était d'accord, heureusement [il rit]. Et voilà, c'est devenu comme ça ».

(Bertrand, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 22 ans, syndiqué SNES)

« on a refusé le Conseil pédagogique et donc on a proposé au proviseur de le remplacer par cette AG [...] le proviseur qu'on avait avant c'était pas du tout le genre à attaquer frontalement les équipes [...] il l'a joué cool, il a dit : bon ok. Donc en fait les AG, là, remplacent le Conseil pédagogique ».

(Muriel, 58 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES)

Le changement d'équipe de direction à la rentrée 2013 ne remet pas en cause ce format en plénière : le compromis perdure donc depuis les débuts de la réforme, le nouveau chef d'établissement demandant simplement à ce que soient au minimum présents les coordonnateurs de discipline. Convoquées quatre à six fois par an (plus ou moins une fois par période entre les vacances scolaires) par le chef d'établissement, les réunions plénières se déroulent dans l'amphithéâtre du lycée de façon à pouvoir accueillir tous les participants potentiels.

Au lycée B, les enseignants refusent également une instance qui leur semble comporter un double risque d'émergence d'une hiérarchie intermédiaire au sein du corps enseignant et de renforcement du pouvoir du chef d'établissement mais cette seconde crainte y prend une résonance toute particulière dans un contexte d'importante conflictualité avec le proviseur alors en place.

« nous avons, à l'époque de la mise en place de la réforme, un proviseur qui n'avait pas forcément la même vision que nous, qui ne voyait pas les mêmes finalités du Conseil pédagogique. Et donc, c'était quand même un pro qui, par exemple en section internationale, mettait sa liste de profs, les mêmes chaque année, et qui étaient pour lui les meilleurs profs et les autres on s'en fiche. Donc c'est, voilà, c'était une conception un peu particulière... [elle hésite] Et puis qui travaillait très peu dans le collégial donc les décisions sont prises par une ou deux personnes entre deux portes, voire derrière la porte, pas de décisions globales, et ce coup de faire un comité restreint avec lui et tout, personne ne le sentait, vraiment personne ne le sentait ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

Comme le raconte cette enseignante, les professeurs du lycée refusent alors la mise en place d'un Conseil pédagogique en format restreint tel que prévu par les textes mais, contrairement à ce

qui s'était passé dans le lycée A comme dans d'autres établissements, les discussions n'aboutissent pas tout de suite à un accord sur la mise en place d'un conseil ouvert à tous. C'est le statu quo autour de l'absence de conseil qui perdure durant plusieurs années. La méfiance, à l'arrivée de la réforme, envers un « proviseur qui était absolument hostile »²⁸⁸ peut contribuer à expliquer ce refus total du Conseil pédagogique de la part des enseignants, plutôt que le choix d'une solution de compromis autour d'un conseil ouvert à tous. La configuration syndicale locale a également pu jouer un rôle. En effet, au lycée A, la mobilisation est menée par une section SNES nombreuse, active et bien implantée dans l'établissement, alors qu'au lycée B, bien que le SNES soit également présent et actif, il semble que la mobilisation soit également assez investie par des enseignants syndiqués à SUD Éducation et par des enseignants non-syndiqués mais ayant des dispositions militantes marquées. Cela pourrait venir confirmer les dynamiques que nous avons commencé à identifier lors de l'enquête menée en 2012²⁸⁹ : dans les établissements où la mobilisation est essentiellement menée par le SNES, on observe une approche plutôt guidée par une perspective de négociation, les enseignants mobilisés semblent davantage disposés à explorer des solutions de compromis leur apparaissant à la fois globalement satisfaisante et durables ; dans les établissements où le SNES est moins dominant, une ligne revendicative plus « dure » semble guider la mobilisation, nourrie par l'objectif de bloquer la réforme. Dans cette seconde configuration, il s'agit alors de désactiver plus clairement le Conseil pédagogique en refusant sa mise en place quelle qu'en soit la forme ou en l'empêchant de fonctionner comme évoqué pour le lycée Montseny. Il ne s'agit cependant que d'une hypothèse, et ces configurations syndicales ne sont par ailleurs qu'un élément de contexte parmi d'autres – tels que les relations avec la direction évoquées précédemment ou le contexte budgétaire – pouvant expliquer les logiques de mobilisation observées.

Durant l'année scolaire 2013-2014, le proviseur du lycée B – qui n'est pas le même que celui présent à l'arrivée de la réforme – relance cependant le sujet et fait part de sa volonté d'instituer un Conseil pédagogique dans le lycée. Cela suscite des remous chez les enseignants, qui décident finalement qu'ils n'accepteront l'existence d'un Conseil pédagogique que s'il est ouvert à tous.

« on s'y est longtemps opposé au Conseil pédagogique et on a fini par l'accepter, en disant, parce qu'on ne va pas refuser toute notre vie le Conseil pédagogique, ça ne sert à rien, on n'y arrivera pas, on a dit : le Conseil pédagogique ok mais tout le monde y va. La présence de tous est de droit au Conseil pédagogique ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

288 Entretien avec Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué

289 Camille GIRAUDON, *Les enseignants face à la « révolution de la personnalisation ». Réception de la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique*, op. cit.

Inauguré à la fin de l'année scolaire 2013-2014, ce Conseil pédagogique sous forme de réunions plénières sera institutionnalisé avec le chef d'établissement suivant qui arrive en septembre 2014 et demande, comme dans le lycée A, à ce que les coordonnateurs de discipline assistent à ces réunions afin qu'au moins un enseignant de chaque discipline soit présent²⁹⁰.

II.2. Un Conseil ouvert à tous comme espace de renforcement du collectif enseignant

À plusieurs égards, on peut considérer que ce détournement du dispositif contribue à une forme de réappropriation collective des enjeux locaux et de leur cadre de travail par les enseignants.

Tout d'abord, le simple fait d'être parvenu à peser sur la mise en œuvre d'un dispositif et à lui donner, de façon pérenne, une forme largement différente de ce que prévoient les textes démontre la capacité de ces équipes enseignantes à modeler leur cadre de travail en fonction d'intérêts collectivement identifiés. Dans un premier temps, tout l'enjeu se situe dans le fait de trouver une modalité d'installation du Conseil pédagogique qui soit acceptée par l'équipe de direction tout en désactivant les risques identifiés dans ce dispositif. Le format en plénière apparaît donc idéal pour éviter les « petits chefs », selon les mots de Serge (SES, lycée A), ce qui était l'objectif prioritaire autour duquel a émergé un consensus dans les deux établissements :

« Au lieu d'avoir des réunions en petit comité, avec des représentants, des délégués, on fait des AG et on y va [...] pour éviter un Conseil pédagogique qui après pourrait être accusé de prendre des décisions sans que tous les collègues aient été informés. C'est pour ça qu'on avait dit non, pour que personne ne soit investi d'une autorité, tu vois, un peu contestable, c'est dans cette perspective ».

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

Sébastien, enseignant au lycée A, élu au CA et secrétaire départemental du SNES explique ainsi qu'avec les conseils pédagogiques ouverts à tout le monde :

« on garantit le fait que tout soit collectif, qu'il n'y ait pas quelque chose qui soit décidé par des coordinateurs. [...] les conseils pédagogiques sont collectifs, les coordinateurs de discipline existent, parce que interlocuteurs privilégiés, plus faciles, etc, mais ce ne sont pas des chefs, en aucun cas des prescripteurs pédagogiques »

(Sébastien, 42 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 4 ans, militant SNES)

²⁹⁰ Notons que, si à Montseny comme au lycée B, les enseignants ont finalement dû se résoudre à l'installation d'un Conseil pédagogique, cela s'est fait sous des modalités et temporalités distinctes : alors qu'au lycée B, ce sont des réunions plénières qui finissent par se mettre en place après plusieurs années d'absence de Conseil pédagogique, à Montseny, le blocage du Conseil ne dure que quelques mois avant de laisser place à un Conseil pédagogique formel suite à un processus conflictuel sur lequel nous reviendrons en chapitre 3.

Au-delà de la neutralisation d'un dispositif perçu comme menaçant, les dynamiques de résistance au Conseil pédagogique via l'imposition d'assemblées plénières ont également eu des effets plus directement positifs pour les enseignants. Alors qu'elles visaient dans un premier temps seulement à « réduire la portée de l'instrument ou à le contourner »²⁹¹, on peut considérer qu'elles constituent finalement dans ces deux établissements des formes de réappropriation collective du dispositif aux effets parfois inattendus²⁹². Le Conseil pédagogique lorsqu'il est ouvert à tous peut en effet devenir un espace de socialisation collective aux problèmes et enjeux propres à la vie de l'établissement, susceptible de renforcer le collectif enseignant et sa place dans les prises de décisions locales.

Ainsi, quelles que soient les imperfections que les enseignants soulignent quant à ce Conseil pédagogique réuni en plénière, beaucoup d'entre eux relèvent son intérêt en termes de mise en commun d'informations concernant la vie de l'établissement de façon générale. Ouvertes à tous, les réunions plénières permettent à tous les personnels de l'établissement qui le souhaitent de recevoir les mêmes informations, et ce sans intermédiaire, puisque comme le souligne cette enseignante de physique-chimie : « tu n'es pas au courant forcément de tous les trucs qui circulent : là le proviseur il dit plein plein de choses, ben tu les sais, tu les entends de sa bouche, on a tous entendu la même chose »²⁹³. Les assemblées plénières permettent ainsi de limiter les asymétries d'informations en favorisant un fonctionnement plus transparent, que soulignent notamment des enseignants relativement éloignés par ailleurs des instances décisionnaires et des organisations syndicales :

« c'est sous la forme d'une réunion en amphi et puis vient qui veut. [...] Je pense que c'est la forme la plus efficace pour avoir le plus de monde possible, le problème de l'amphi c'est que pour les échanges c'est pas forcément idéal, mais c'est probablement la forme la plus simple. [...] Et si c'est pas idéal, ça fonctionne, il y a un vrai échange d'informations, on est au courant, donc c'est bien, c'est clair. Et puis il y a aussi une transparence, notamment sur la DGH et ses enjeux, qu'il n'y avait pas auparavant. Les choses sont dites clairement ».

(Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué)

« le proviseur fait des AG et je trouve ça très bien. Il y a beaucoup plus de transparence qu'il n'y avait il y a quelques années. On est beaucoup plus au courant, par exemple pour la DGH, je trouve ça vraiment important ».

(Régine, 48 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

Chez les enseignants syndiqués, cette diffusion d'informations dans le cadre de réunions ouvertes à tous est mise en avant comme une condition nécessaire à des prises de décisions qui

291 Pierre LASCOURMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*, p. 20.

292 Pierre LASCOURMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*

293 Entretien avec Nicole, 55 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 4 ans, syndiquée SNES

soient les plus démocratiques, et donc les plus légitimes, possible. Carole, enseignante de mathématiques syndiquée au SGEN, n'est pas élue au Conseil d'administration du lycée A où elle est arrivée il y a trois ans mais elle a longtemps siégé au CA de son établissement précédent. Elle apprécie le format en plénière adopté pour le Conseil pédagogique « parce qu'il y a aussi les collègues qui sont au CA qui entendent ce qui se dit, qui peuvent entendre ce qui sort de l'AG, enfin de l'ensemble des profs, mais qui ne l'entendront pas forcément de la même manière que le proviseur, du coup qui peuvent être porteurs, au moment du CA, d'une position, voilà »²⁹⁴. Autrement dit, la réunion plénière apparaît comme un outil sur lequel les élus au Conseil d'administration peuvent s'appuyer pour construire et défendre leur position sur certains sujets, à partir des avis formulés par les enseignants. Au lycée A, plusieurs élus enseignants au Conseil d'administration sur la liste majoritaire, celle du SNES, semblent partager cette opinion mais soulignent également un autre avantage à ce que les sujets abordés au CA le soient préalablement dans le cadre de réunions plénières : cela permet de renforcer la légitimité des positionnements défendus par les élus et de désamorcer d'éventuelles contestations a posteriori en provenance des enseignants puisqu'en principe ceux-ci ont eu l'opportunité de s'exprimer sur le sujet :

« le CA doit prendre des décisions sur pas mal de trucs de la vie de l'établissement, donc les enseignants, nous, enfin moi qui suis représentant au CA, sur quoi on se base pour prendre ces décisions-là ? Première partie, sur notre avis personnel, sur notre vécu personnel ; il y a aussi sur les heures syndicales ou sur les retours des collègues, [...] mais des fois on estime qu'aux heures syndicales, on peut penser que ne viennent que des gens qui effectivement ont un intérêt pour les syndicats. Il y a plein de gens aussi du lycée qui ne veulent pas de syndicat éventuellement, donc dans ce cas-là, le moyen de les atteindre, et qu'ils se prononcent pour ne pas avoir à dire après « ah bah il y a des décisions qui ont été prises et qui ne reflètent pas nos avis », il semblait que le Conseil pédagogique, qui est normalement une réunion plénière avec tout le monde, doive permettre sur des sujets comme ça, à tout le monde de se prononcer. C'est pour ça que les élus du CA souhaitaient que ça revienne dans cette discussion-là, avant de remonter au CA. C'est pour que tout le monde ait au moins eu la possibilité de donner son avis avant qu'il y ait une décision de prise [...] ».

(Franck, 48 ans, enseignant d'EPS, lycée A depuis 5 ans, syndiqué SNEP et élu au CA)

Certes, il faut préciser, et nous y reviendrons dans la section suivante, que les enseignants n'ont pas tous les mêmes dispositions à assister à ces réunions et à y prendre la parole. Ainsi, même si les réunions sont ouvertes à tous, c'est bien souvent une minorité d'enseignants multi-positionnés (élus au CA, coordonnateurs, militants syndicaux et/ou assidus aux heures d'information syndicale...) qui y participent et surtout qui s'y expriment. Cependant, le fait que ces réunions soient ouvertes à tous permet justement de diminuer l'étanchéité entre enseignants impliqués dans les sphères de décision et enseignants qui y sont extérieurs. De façon complémentaire aux heures d'information

294 Entretien avec Carole, 48 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiquée SGEN

syndicale, le Conseil pédagogique en réunions plénières offre en effet une structure « d'échange, de débat voire de protestation »²⁹⁵ où se discutent publiquement des sujets relatifs à la vie et au fonctionnement de l'établissement : il peut constituer en ce sens un espace de socialisation aux enjeux du métier. Même si elle ne réunit bien sûr pas l'ensemble de la communauté enseignante de l'établissement, cette instance rassemble en une même réunion des enseignants expérimentés et des enseignants débutant dans le métier, des élus au Conseil d'administration et d'autres qui n'y ont jamais siégé, des enseignants plus ou moins politisés, non-syndiqués ou syndiqués voire militants syndicaux. Elle permet ainsi à des enseignants qui, par sentiment d'un manque de temps, de légitimité ou de compétences, ne souhaiteraient pas siéger dans une instance comme le Conseil d'administration, de se familiariser avec un certain nombre de problématiques en bénéficiant des informations diffusées en Conseil pédagogique et des interventions de collègues parfois plus au fait des enjeux sous-jacents. José n'aspire pas à siéger au Conseil d'administration notamment car, n'ayant pas fait sa scolarité en France, il a le sentiment de ne pas suffisamment maîtriser les rouages administratifs du système éducatif mais il tient en revanche à participer à toutes les réunions plénières du Conseil pédagogique :

« - je connais pas super bien le système éducatif même si j'y suis là, [...] je n'ai pas fait mon lycée ici, [...] je comprends peu à tout ça. Je commence mais c'est vrai que je ne m'y suis pas attardé parce qu'il y a des gens qui le font très bien et moi je fais d'autres choses à côté, il y a des collègues qui sont au CA et qui ne font pas autre chose, et voilà, chacun..., il faut garder l'équilibre comme ça... [...]

- *Et est-ce que tu vas aux réunions plénières ou des choses comme ça ?*

- Je vais à toutes les réunions plénières, oui. J'aime bien être au courant de tout ce qui se passe et... je fais une part active en écoutant ! ».

(José, 44 ans, enseignant d'espagnol, lycée A depuis 4 ans, syndiqué SNES)

Agnès, en poste au lycée B, met également un point d'honneur à participer à toutes les réunions plénières, ne serait-ce que pour se tenir au courant des nouveaux textes et évolutions institutionnelles auxquels elle estime ne consacrer que trop peu de temps par ailleurs. Au Conseil pédagogique, elle va donc chercher informations et explications, dont elle prend consciencieusement note dans un cahier qu'elle tient d'ailleurs à nous montrer durant l'entretien :

« je suis une mauvaise élève, tous les textes qui passent, je trouve que c'est un peu loin de mon métier, et j'ai pas de temps, j'ai pas beaucoup de temps à consacrer à la lecture des textes, à... C'est dommage hein [...] j'y vais à chaque fois [au Conseil pédagogique], il y en a un lundi prochain, donc j'y vais à chaque fois, parce que je... je me sens concernée [...] on me dit tout le monde va au Conseil pédagogique, vaut mieux que ce soit ouvert, bah ok, je suis contente d'y aller [...] je note dans mon cahier, je peux te le chercher si tu veux ! [Agnès va chercher

295 Aurélie LLOBET, « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire : quand les sociabilités participent à la régulation du groupe professionnel », *Terrains et travaux*, 2014, Vol. 25, n° 2, pp. 95-112, p. 110.

son cahier et le feuilleton devant moi, en commentant « je suis capable de retrouver, je prends des notes tout le temps », « c'est pas toujours bien pris mais bon, je prends des notes quand même... »] [...] Tout ça pour te dire que je ne suis pas du tout ni réfractaire ni..., je pense que c'est une bonne chose, [...] je suis contente d'avoir des informations à la source quoi, le proviseur vient t'expliquer ».

(Agnès, 53 ans, enseignante de SVT, lycée B depuis 5 ans, syndiquée SNES)

Les Conseils pédagogiques consacrés à la répartition des moyens horaires ou aux contrats d'objectifs²⁹⁶ sont significatifs de ce point de vue. Les chefs d'établissements y exposent la situation, à travers divers tableaux, indicateurs et données chiffrées, permettant à tous les enseignants de disposer des éléments relatifs au fonctionnement de l'établissement pour l'année suivante et au champ des possibles en termes de choix d'organisation. Lors du Conseil pédagogique du 25 janvier 2016 par exemple, le proviseur du lycée B donne à l'assemblée le détail de la dotation prévue par le rectorat pour la rentrée suivante et explique ce que cela signifie en termes de conditions de travail concrètes, rend compte des choix qui s'offrent à lui ainsi que de ses discussions houleuses avec le rectorat, donnant aux enseignants un certain nombre de clés pour comprendre la situation. Lors d'un conseil précédent, le 2 novembre 2015, le sujet principal est la présentation du prochain contrat d'objectif qui doit être soumis au vote du Conseil d'administration à la fin du mois. Le proviseur présente alors un ensemble d'indicateurs et de statistiques relatifs à la situation du lycée et à partir desquels ont été déterminés les objectifs de l'établissement. Plusieurs enseignants prennent la parole durant la réunion et leurs interventions portent souvent sur des questions de fond : remise en cause de l'idée d'« orientation active » mentionnée par le proviseur alors que l'orientation est souvent largement déterminée par des facteurs sociaux ; débat autour de la pertinence de l'objectif d'accroissement du taux d'obtention en 3 ans du baccalauréat car cela peut vouloir dire qu'on oriente davantage de jeunes vers un baccalauréat qui paraît plus atteignable sans être leur premier choix ; critique autour du principe consistant à baser la réflexion sur des indicateurs chiffrés ; insistance sur le fait que les mesures proposées ne réduisent pas les inégalités. Les enseignants qui prennent le plus la parole sont des enseignants qui ont plusieurs années d'ancienneté dans l'établissement, et qui se caractérisent par une certaine maîtrise des enjeux abordés : Aline, enseignante de mathématiques est en poste depuis plus de dix ans dans cet

296 « Dans chaque établissement, doit être établi un projet de contrat d'objectifs. En cohérence avec le projet d'établissement, et sur la base des orientations fixées aux niveaux national et académique, il définit des objectifs à atteindre à une échéance pluriannuelle (de 3 à 5 ans) sous forme d'un programme d'actions, dont la mise en œuvre peut être facilitée voire conditionnée par un appui des services rectoraux. [...] Ce projet de contrat est élaboré dans le cadre d'un dialogue avec l'autorité académique portant sur la pertinence des objectifs fixés et leurs conditions de mise en œuvre. [...] Après son approbation [par le Conseil d'administration], il est signé entre le recteur ou son représentant et le chef d'établissement », « Circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005 relative à l'application de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale ».

établissement, syndiquée au SNES et élue au Conseil d'administration ; Samuel a une quinzaine d'années d'ancienneté dans le métier dont cinq dans cet établissement, il est proche des militants syndicaux locaux et, en tant qu'enseignant de SES, il est assez familier de la lecture de statistiques et des questions d'inégalités ; Lionel, enseignant d'EPS, a trente ans d'ancienneté dans le métier et son expérience de l'institution dépasse l'activité d'enseignement puisqu'il participe depuis plusieurs années à un groupe de réflexion académique en lien avec l'inspection, est investi dans la formation professionnelle et a fait fonction d'inspecteur pendant une année. Si les prises de parole apparaissent ainsi cantonnées à quelques enseignants plus « expérimentés » en la matière, il n'en reste pas moins qu'elles offrent des contre-points au discours de la direction et contribuent à mettre en lumière un certain nombre d'enjeux pour l'ensemble de l'assemblée.

Enfin, le format en plénière du Conseil pédagogique en fait également un espace de prise de parole, que les enseignants peuvent investir pour faire remonter publiquement des problèmes et interpellier la direction à ce sujet en étant entendus de tous. À titre d'exemple, au lycée A en décembre 2014, la décision du proviseur de réorienter quelques élèves vers une 1^{ère} STMG, à une période déjà avancée de l'année, suscite de vives tensions dont il ne semble pas avoir pris la mesure²⁹⁷. À la reprise de janvier 2015, les enseignants utilisent alors la réunion plénière pour aborder le sujet publiquement, à travers la lecture d'un texte rédigé collectivement, et l'imposer de façon formelle comme un problème à prendre en considération²⁹⁸. Même quand il ne s'agit pas d'entrer dans une forme de confrontation avec la direction, la réunion plénière apparaît comme un espace où peuvent pour partie s'exprimer des difficultés. Ainsi, lors de la réunion plénière du 14 mars 2015 au lycée A, un des points à l'ordre du jour est la réflexion autour de la série STMG et des difficultés que les enseignants rencontrent dans cette filière, que ce soit en termes de gestion de classe ou de résultats. Plusieurs personnes ayant des classes de STMG témoignent alors de différents problèmes qu'elles y rencontrent, même si ces témoignages se font de façon nettement plus euphémisée qu'en salle des professeurs²⁹⁹. Quelques enseignants estiment d'ailleurs qu'un des apports du format en plénière est aussi de mieux connaître les contraintes et difficultés éventuelles auxquelles sont confrontés les collègues, et de fabriquer du collectif dans un métier où on est souvent seul dans sa classe :

« moi j'y vais tout le temps parce que je trouve que c'est aussi le lieu où je suis informée de la vie de l'établissement, voilà, ça me paraît nécessaire. C'est aussi un moment où parfois j'ai le temps aussi de voir mes collègues parce que je trouve qu'on se croise beaucoup, on n'est pas beaucoup ensemble. Mais oui, c'est le moment où on est informé de ce qui se passe dans

297 Nous reviendrons plus longuement sur cet épisode dans la dernière section du chapitre 3.

298 Notes de terrain du 6 janvier 2015, lycée A, observation de la réunion plénière.

299 Notes de terrain du 14 mars 2015, lycée A, observation de la réunion plénière.

l'établissement, ce qui s'est passé à tel endroit, tel problème, comment on y réagit, et il y a un petit peu de collectif alors que sinon je trouve qu'il n'y en a pas tellement ».

(Elisabeth, 48 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 4 ans, non-syndiquée)

Cette dimension de fabrication du collectif fait aussi partie des arguments mobilisés par Agnès en faveur des réunions plénières du Conseil pédagogique, outre leur rôle de transmission d'informations :

« je pense que tu te sens plus faisant partie. Il y a quelque chose qui me frappe moi dans les lycées ou dans l'éducation nationale en général, c'est le manque de... tu vois, par exemple, moi j'ai fait une grande école, il y avait une notion d'appartenance. [...] Et ce moment-là de réunion bah je trouve que, au moins, voilà tu « fais partie »... Tu peux passer ta vie à ne pas rencontrer les autres ! Tu vois ? C'est très facile hein ! Tu vas dans ta classe, point, tu ne vois personne... Et donc cette notion d'appartenance, bah au moment de ces réunions-là, ça peut aussi être ça, tu vois les autres, tu as un moment d'échanges, tu te rends compte des contraintes des autres ».

(Agnès, 53 ans, enseignante de SVT, lycée B depuis 5 ans, syndiquée SNES)

On peut considérer que le Conseil pédagogique tel qu'il a été détourné dans les lycées A et B est ainsi susceptible de renforcer le groupe enseignant dans les établissements, en devenant un autre « espace de production du collectif »³⁰⁰ aux côtés notamment des structures syndicales locales. Espace d'échanges ouvert à tous, il favorise une meilleure maîtrise des activités, règles et enjeux qui structurent la vie de l'établissement et une plus grande appropriation collective des problématiques locales, qu'il s'agisse de questions organisationnelles qui sortent alors du cercle restreint du Conseil d'administration ou de problèmes qui, lorsqu'ils concernent plus spécifiquement une filière ou une discipline par exemple, ne sont pas nécessairement connus de tous. Si ce détournement du Conseil pédagogique en réunions plénières est le résultat d'un rapport de force, plus ou moins conflictuel, entre enseignants et équipe de direction, il semble s'institutionnaliser en s'ancrant dans les habitudes locales. Cette pérennité semble tenir au rôle des enseignants qui ont porté ce choix initialement et qui continuent à le défendre mais également à une forme de normalisation au fil des années. Nous avons ainsi constaté que plusieurs jeunes enseignants, récemment arrivés dans ces établissements, ignoraient que le format en plénière relevait d'une interprétation à la marge des textes. N'ayant pas d'autres expériences du dispositif ni connaissance des négociations ayant conduit à sa mise en place localement, ils ne questionnent pas ce format qui leur apparaît comme la forme normale du Conseil pédagogique.

300 Aurélie LLOBET, « Chapitre 6 - De l'espace de travail à l'action collective. Le cas des enseignants du secondaire en France », in Hélène COMBES, David GARIBAY et Camille GOIRAND (dir.), *Les lieux de la colère: occuper l'espace pour contester, de Madrid à Sanaa*, Paris, France, Éditions Karthala, pp. 169-190, p. 172.

Qu'il prenne la forme de réunions ouvertes à tous, comme subversion du dispositif à même de générer du collectif, ou restreintes à quelques uns, le Conseil pédagogique apparaît propice à développer une meilleure maîtrise des enseignants sur leur quotidien de travail, en favorisant la transparence des décisions, les échanges voire l'élaboration collective de propositions. Il s'agit également d'un espace que les enseignants peuvent investir pour faire remonter publiquement des dysfonctionnements et qui, particulièrement dans le cas des plénières, contribue à une appropriation collective des enjeux professionnels. Il constitue ainsi un des outils que les équipes enseignantes peuvent mobiliser pour tenter de peser sur des choix organisationnels qui ont un impact direct sur leurs conditions de travail, notamment dans les nouveaux dispositifs d'enseignement créés par la réforme.

Section 2. Exploiter les marges d'autonomie pour façonner les dispositifs de personnalisation

Parmi les sujets censés être discutés par le Conseil pédagogique, se trouve notamment la mise en œuvre des nouveaux enseignements devant participer, selon les concepteurs de la réforme, à la personnalisation des parcours, tels que l'Accompagnement personnalisé ou les Enseignements d'exploration. Leur cadrage souple autorise, voire exige, des adaptations locales. Le groupe enseignant peut alors peser sur le modelage de ces dispositifs dans l'établissement, et donc sur ses conditions de travail, en jouant sur ces marges d'autonomie (I) quitte à en déborder parfois le cadre (II).

I. Un cadrage institutionnel ouvert aux propositions et adaptations locales

Cette réforme a suscité des formes d'organisation collective de la part des enseignants pour réfléchir aux façons de mettre en œuvre les nouveaux enseignements. Cela répondait certes à

l'injonction à s'emparer localement de ces dispositifs en utilisant les « marges d'initiative » propres à « adapter l'organisation des enseignements aux profils de leurs élèves et aux contraintes locales »³⁰¹. Mais cela s'explique aussi par l'effet de nouveauté des dispositifs et l'imprécision des consignes quant à leurs modalités de mise en œuvre et de fonctionnement. Ainsi, nous avons pu constater dans les établissements enquêtés que les équipes enseignantes se sont effectivement emparé de ces marges de manœuvre pour orienter la mise en œuvre de l'Accompagnement personnalisé (I.1) et des Enseignements d'exploration (II.2).

I.1. Au lycée B, une commission pour penser la mise en œuvre de l'Accompagnement personnalisé

Des groupes de travail relativement institutionnalisés se sont parfois montés dans les établissements, dès l'arrivée de la réforme ou quelques années plus tard. Au lycée B, une commission de travail sur l'Accompagnement personnalisé, la « commission AP », se met en place à l'initiative de quelques enseignants durant l'année scolaire 2014-2015. Composée d'une quinzaine d'enseignants volontaires, aux degrés d'investissement variables, elle se réunit plusieurs fois tout au long de l'année scolaire. Les enseignants y travaillent moins sur les modalités d'organisation du dispositif que sur les façons de l'investir et sur les types d'activités à y mener – l'objectif étant d'harmoniser les pratiques d'un enseignant à l'autre et d'imaginer une forme de progression commune à l'ensemble des élèves. Cependant, cette commission constitue aussi un espace dans lequel émergent des propositions d'aménagement de l'organisation de l'AP, susceptibles d'aboutir une fois relayées à la direction.

Ainsi, lors d'une réunion de restitution du travail de la commission AP auprès de la direction, plusieurs propositions sont faites au chef d'établissement³⁰². Daniel, enseignant de sciences de la vie et de la terre (SVT) en poste au lycée B depuis quasiment trente ans, est l'enseignant qui procède à la restitution. Une des propositions rapportées consisterait à aligner les horaires d'AP en barrette³⁰³ dans les emplois du temps de deux classes de terminale, de façon à pouvoir expérimenter la mutualisation de certaines séances en amphithéâtre. Daniel précise que cela contribuerait en outre à économiser quelques heures qui permettraient de fonctionner en groupes à effectifs réduits pour d'autres séances. Il rapporte également une proposition relative à la répartition des moyens-horaires

301 « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

302 Notes de terrain du 12 janvier 2015, réunion de restitution du travail de la commission AP, bureau du proviseur du lycée B. Nous avons réalisé plusieurs observations ponctuelles dans cet établissement entre janvier et juin 2015 avant d'y revenir de façon assidue de septembre 2015 à avril 2016.

303 Il s'agit d'aligner les séances d'Accompagnement personnalisé de plusieurs classes sur un même créneau horaire de façon à pouvoir constituer des groupes d'AP qui mélangent les groupes-classes.

selon les niveaux : ayant conscience qu'il faudra l'année prochaine « *faire des coupes franches* » dans l'enveloppe attribuée à l'Accompagnement Personnalisé, la commission propose que la priorité soit mise sur le dispositif en seconde et au premier semestre de terminale. Autrement dit, s'il faut diminuer la dotation, les enseignants de la commission préféreraient que cette baisse se répercute sur le niveau première plutôt que sur les autres niveaux. Le proviseur se montre à l'écoute des propositions formulées par l'enseignant et, de fait, nous constatons qu'elles sont pour partie suivies d'effet l'année suivante. Ainsi, la dotation en moyens-horaires de l'Accompagnement personnalisé subit bien une baisse au niveau de l'établissement, mais les niveaux seconde et terminale sont relativement épargnés et c'est au niveau de la classe de première que cette baisse se fait le plus fortement ressentir³⁰⁴. Le chef d'établissement accède également à la demande d'alignement des créneaux horaires d'AP pour deux classes de terminales, dont celle où Daniel est professeur principal. Cette disposition offre aux enseignants la souplesse qu'ils demandaient notamment pour organiser des séances communes aux deux classes et nous constaterons qu'ils la mettent effectivement à profit à plusieurs reprises l'année suivante.

Encadré n°1.1 – Modalités d'organisation de l'Accompagnement personnalisé au lycée B

En 2014-2015, le dispositif d'AP au lycée B bénéficiait d'une part non négligeable de la dotation globale horaire (DHG) : quatre heures dites « professeur » pour deux heures dites « élève » en seconde et en première, et trois heures « professeur » en terminale, soit une à deux heures de plus que la dotation plancher de deux heures « professeur » prévue par les textes. Sous l'effet d'une réduction de la DHG de l'établissement, les moyens alloués à l'AP sont revus à la baisse en 2015-2016. Comme le demandaient les enseignants de la Commission AP, les niveaux seconde et terminale sont moins impactés. Pour le niveau seconde, la dotation passe à trois heures « professeur » et les séances d'Accompagnement personnalisé sont concentrées sur 27 semaines au lieu des 36 que compte l'année scolaire, selon une logique d'économie de moyens adoptée dans un certain nombre d'établissements³⁰⁵ : cela permet de dédoubler le groupe-classe pour chaque séance sans pour autant consacrer au dispositif les quatre heures de dotation qu'exige a priori un dédoublement systématique. L'AP s'y organise par groupe-classe et implique le professeur principal et deux autres enseignants de la classe. Le professeur principal dispose d'une heure par semaine avec chaque demi-classe, le deuxième groupe étant alors pris en charge alternativement par l'un ou l'autre des deux autres enseignants du trio. En cycle terminal, le dispositif est également organisé à l'échelle du groupe-classe, sur un nombre réduit de semaines (24), et implique deux ou trois enseignants. Du fait notamment d'une allocation horaire maintenue à près de trois heures « professeur », les élèves de terminale bénéficient d'une heure d'AP en demi-classe sur leurs deux heures hebdomadaires. En revanche, la dotation du dispositif au niveau première a subi une chute drastique : 1,33 heures « professeur », soit moins de la dotation plancher. Cela n'autorise pas de séance en effectifs réduits et permet tout juste, associé à la concentration des séances sur un nombre de semaines réduit, de garantir les deux heures d'AP hebdomadaires à chaque élève sur cette période.

304 Cf. encadré n°1.1 « Modalités d'organisation de l'Accompagnement personnalisé au lycée B ».

305 Cf. encadré n°2.1 « Organisation mouvante et hétérogène de l'Accompagnement personnalisé » (chapitre 2).

Au-delà des conditions matérielles de mise en œuvre de l'Accompagnement personnalisé (moyens attribués, nombre d'enseignants positionnés par groupe, etc), ce travail collectif au sein de la commission AP vise également à peser sur le contenu pédagogique donné au dispositif. Lors de la réunion de restitution, Daniel explique qu'il n'y a « pas de coordination horizontale » – les activités menées entre les classes d'un même niveau ne sont pas harmonisées – « ni verticale » – il déplore l'absence d'un parcours type pour les élèves de la seconde à la terminale. Il ajoute que l'objectif de la commission AP est alors d' « homogénéiser les pratiques [...] sans gêner les pratiques pédagogiques individuelles non plus », une formule qui exprime la tension, sur laquelle nous reviendrons, entre velléités d'élaboration d'un cadre de travail commun et volonté de préservation de la liberté pédagogique de chacun. Notons qu'à la demande de ce groupe de travail, deux journées de formation d'initiative locale ont été organisées dans le lycée B, en juin et septembre 2015. Durant ces journées auxquelles ont assisté respectivement 24 et 15 enseignants, les participants ont notamment élaboré une progression annuelle indicative, par niveau, destinée à favoriser l'harmonisation des pratiques et la mise en place d'une sorte de parcours d'AP en trois ans au sortir duquel les élèves auraient tous travaillé sur un ensemble de compétences déterminées collectivement. Elles ont également été l'occasion de constituer un répertoire de séances réalisables en Accompagnement personnalisé³⁰⁶.

La réflexion menée par ce groupe de travail semble répondre à l'injonction faite aux équipes pédagogiques d'utiliser « la liberté d'initiative et d'organisation » qui leur est reconnue pour « élaborer le projet d'accompagnement personnalisé »³⁰⁷ : la commission AP contribue à orienter l'organisation du dispositif tout en restant dans le cadre des « marges d'initiatives »³⁰⁸ prévues par les textes. En un sens, la faiblesse des préconisations autour de l'AP constitue alors une opportunité pour les enseignants de s'approprier collectivement le dispositif et de le modeler tant dans sa forme que dans son contenu, en essayant d'articuler le respect des textes à celui de leurs objectifs pédagogiques et professionnels.

I.2. Infléchissements divers de la mise en œuvre des enseignements d'exploration

La capacité des enseignants à modeler la mise en œuvre des dispositifs à l'échelle des établissements, en utilisant les marges de manœuvre autorisées par la réforme, se manifeste

306 Notes de terrain, observations des journées de formation autour de l'AP au lycée B, 10 juin 2015 et 25 septembre 2015.

307 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

308 « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

également pour les enseignements d'exploration. Les arrêtés de janvier 2010 relatifs à l'organisation de la classe de seconde indiquent que les enseignements d'exploration représentent un volume annuel de 54 heures par enseignement et par élève, qui peuvent être dispensées sur un rythme autre qu'hebdomadaire³⁰⁹. Au-delà d'indications plus ou moins développées quant à l'esprit des enseignements d'exploration et leur contenu pédagogique, le bulletin officiel du 29 avril 2010 n'est pas beaucoup plus explicite quant aux modalités pratiques de mise en œuvre de ces enseignements³¹⁰, ce qui laisse une latitude non négligeable aux établissements. Il s'agit ainsi de déterminer localement la répartition des séances sur l'année, leur durée, les disciplines et le nombre professeurs concernés pour chaque enseignement ou encore la dotation en moyens horaires attribuée à chacun d'entre eux.

À l'arrivée de la réforme Chatel, l'administration du lycée A a d'abord fait le choix de constituer les classes de seconde en regroupant ensemble les élèves ayant choisi les mêmes langues vivantes et enseignements d'exploration. Or, le choix des enseignements d'exploration étant fortement corrélé au niveau scolaire des élèves et à leur rapport aux études, cette commodité administrative avait abouti à la constitution de classes homogènes en leur sein et très hétérogènes entre elles : d'un côté de très bonnes classes et de l'autre des classes qui, regroupant un nombre non négligeable d'élèves en difficulté scolaire ou ayant un rapport compliqué à l'école, s'avéraient compliquées à gérer pour les enseignants. Serge, enseignant de sciences économiques et sociales (SES) en poste depuis 20 ans au lycée A, nous explique ainsi lors d'une conversation en salle des professeurs que « l'administration allait au plus simple mais du coup ça donnait « LV1 allemand, section euro, Littérature et Société » à un bout et « LV1 anglais, LV2 espagnol, PFEG » à l'autre, ce qui fabriquait une ou deux classes complètement ingérables »³¹¹. Les enseignants ont soulevé le problème auprès de la direction et proposé un alignement de toutes les classes de seconde sur des créneaux horaires communs pour les enseignements d'exploration, de façon à pouvoir constituer des classes à la composition plus mixte avec des élèves suivant différents enseignements d'exploration et en tenant compte également de critères tels que le nombre de redoublants par classe, la mixité filles-garçons, les collègues d'origine... Cette modalité de fabrication des classes pouvant être refusée au motif qu'elle représentait une organisation plus complexe pour la direction, les enseignants ont également proposé que cette tâche soit assumée par les enseignants volontaires pour le faire à chaque fin d'année scolaire, de façon à ce que cela n'alourdisse pas la charge de travail de la direction. La proposition a été acceptée et depuis les enseignants du lycée sont

309 « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*

310 « Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 relatif aux programmes d'enseignement de la classe de seconde ».

311 Notes de terrain du 24 septembre 2014, lycée A, conversation en salle des professeurs avec Serge, 59 ans, enseignant de SES.

quasiment unanimes pour dire que les conditions d'enseignement en classe de seconde se sont améliorées, à l'image de Carole, enseignante de mathématiques, syndiquée au SGEN :

« c'est un vrai choix de l'établissement, les enseignements d'exploration sont maintenant regroupés sur le mardi et le jeudi après-midi de manière à ne pas avoir besoin de faire les classes en fonction de ces enseignements mais en fonction d'autres critères tels que des critères sociaux ou les redoublements. Ça donne des classes hétérogènes mais c'est gérable, il n'y a plus de classes ingérables »³¹².

Cette tâche de constitution des classes venant alourdir la charge de travail des enseignants, sans contre-partie financière, on aurait pu imaginer qu'elle suscite des résistances. Cependant, le fait qu'elle ne soit pas imposée et qu'elle engendre des bénéfices tangibles dans le travail quotidien semble la rendre acceptable aux yeux de la plupart des enseignants concernés. C'est le cas d'Émilie, enseignante d'histoire-géographie au lycée A et syndiquée au SNES. Bien qu'elle souligne le caractère bénévole de ce travail et qu'elle ait critiqué durant l'entretien certaines manifestations de ce qu'elle considère comme une co-gestion trop étroite entre les syndicalistes SNES de l'établissement et la direction³¹³, elle ne remet pas réellement en cause la participation des enseignants à un travail qui sert leurs intérêts :

À la fin de l'entretien, je demande à Émilie si elle est en vacances après la réunion de constitution des classes de seconde à laquelle elle participe cet après-midi. Elle acquiesce et ajoute avec un sourire entendu : « travail de constitution des classes que l'on fait d'ailleurs bénévolement sur notre temps de vacances tu vois... En même temps, je serai prof principale de seconde l'an prochain : si on a des classes ingérables je serai la première à en pâtir donc c'est normal, c'est aussi dans notre intérêt qu'on le fait ».³¹⁴

Face à l'arrivée d'un nouveau dispositif et aux perturbations qu'il a entraînées, les enseignants se sont donc mobilisés collectivement pour peser sur une des dimensions qui conditionne fortement la qualité de leur travail quotidien à savoir la composition des classes et son impact en termes de gestion de classe notamment.

Dans ce même établissement, les enseignants ont contribué à faire évoluer le format des enseignements d'exploration eux-mêmes. L'enseignement de Méthodes et Pratiques Scientifiques (MPS) y a d'abord été encadré par des trios d'enseignants selon une modalité que l'on a observée dans les deux autres établissements enquêtés. Cependant, ce choix de mise en œuvre est apparu insatisfaisant aux yeux de beaucoup d'enseignants impliqués dans ce dispositif, notamment parce qu'il ne permettait quasiment aucune co-animation de séance. Les professeurs concernés par

312 Notes de terrain du 16 septembre 2014, lycée A, conversation en salle des professeurs avec Carole, 48 ans, enseignante de mathématiques.

313 Cette ligne de tension qui traverse l'équipe enseignante du lycée A sera développée en chapitre 3.

314 Prise de notes du 7 juillet 2015, en fin d'entretien avec Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES.

l'enseignement de MPS ont donc été très pro-actifs dans la modification de la prise en charge de cet enseignement afin de passer à un encadrement par des binômes, associé à une dotation incluant de la co-animation pour une partie des séances :

« Ici on a d'abord essayé de travailler à trois disciplines, par exemple en MPS : maths, SVT, Physique, sur des thèmes communs, mais on ne faisait pas d'interdisciplinarité puisque chacun intervenait sur un thème dans son champ disciplinaire [...]. On a depuis deux ans changé un peu d'optique parce que ça ne nous a pas satisfait, et on travaille maintenant à deux, deux disciplines, soit SVT-Physique, soit Maths-Physique, un peu comme en TPE »

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

Enfin, la direction de l'établissement tolère également que certaines séances de MPS soient banalisées, c'est à dire sans prise en charge des élèves, de façon à permettre des temps de concertation pour les enseignants.

L'intervention des enseignants peut aussi porter sur la question des effectifs par groupe comme c'est le cas pour l'enseignement de sciences économiques et sociales (SES) en seconde au lycée A. De façon générale, le passage du statut d'enseignement de détermination à celui d'exploration s'est traduit par une détérioration des conditions d'enseignement des SES en seconde³¹⁵. Au lycée A, les enseignants de cette matière ont alors négocié et obtenu de la direction le fait de bénéficier de groupes à effectifs réduits, comme pour MPS ou Littérature et Société. Rien n'imposant que cet enseignement soit dispensé autrement qu'en classe entière, cet arrangement local peut à tout moment être remis en cause, et on constate alors le rôle important joué par les enseignants qui étaient présents au moment où cet arrangement s'est négocié. Ainsi, lors d'une réunion plénière en mars 2015, le proviseur présente le panorama des enseignements d'exploration qui devraient être proposés pour la rentrée suivante. D'après le tableau vidéo-projeté, 16 groupes d'enseignement d'exploration devraient être ouverts. Serge profite alors de cette information pour soulever le problème des effectifs en enseignement d'exploration de SES puisque cette année, ils s'élevaient à plus de 22-23 élèves dans plusieurs groupes en dépit du « contrat moral » passé avec la direction pour ne pas dépasser la barre des 22 élèves par groupe³¹⁶. De fait, l'intervention de Serge est prise en compte et à la réunion plénière suivante, le proviseur annonce qu'un groupe supplémentaire de SES sera ouvert de façon à réduire les effectifs par groupe. On observe que, même si ce « contrat » n'a effectivement de valeur que morale, à partir du moment où il a été rappelé en plénière – d'autant plus par un enseignant dont la voix compte particulièrement dans l'établissement puisque Serge, outre son ancienneté dans le lycée, est également élu au CA et membre actif de la section SNES

315 Notamment liée à la réduction de l'horaire hebdomadaire ainsi qu'à la disparition de l'évaluation notée, des éléments sur lesquels nous reviendrons pour partie au fil de ce chapitre et plus particulièrement en chapitre 6.

316 Notes de terrain, observation de la réunion plénière du 17 mars 2015 au lycée A.

locale ainsi que de l'APSES³¹⁷ – la direction a tout intérêt à essayer de le respecter pour maintenir des relations de travail pacifiées dans le lycée.

Dans le lycée C également, la physionomie des enseignements d'exploration répond pour partie à des demandes enseignantes. Le choix le plus couramment opéré par les établissements consiste à décliner le volume horaire annuel de chaque enseignement d'exploration en séances hebdomadaires d'une heure et demi pendant les 36 semaines de l'année scolaire. Cependant d'autres configurations sont tout à fait envisageables. Au lycée C, les enseignants se sont montrés plus favorables à concentrer les heures de MPS et de Littérature et Société sur un nombre plus réduit de semaines à raison de séances de deux heures au lieu d'une heure et demi, ce que la direction alors en place a accepté. Concernant l'enseignement d'exploration SES, les enseignants ont également obtenu qu'il soit organisé en séances d'une heure en classe entière par semaine et une heure en groupe par quinzaine, ce qui correspond bien à une moyenne d'une heure et demi hebdomadaire par élève, mais à une dotation de deux heures par professeur.

Comme pour l'Accompagnement personnalisé, on observe ainsi que les enseignants parviennent à orienter les choix locaux d'organisation des enseignements d'exploration, et donc à agir sur leurs conditions de travail, en utilisant les marges de manœuvre qu'autorise le fonctionnement par enveloppes horaires globalisées.

Encadré n°1.2 – Infléchir les dispositifs imposés... ou en proposer de nouveaux

En dehors de l'infléchissement des dispositifs prévus par la réforme Chatel, les équipes enseignantes profitent parfois des marges d'autonomie qu'elle instaure pour proposer de nouveaux dispositifs. C'est le cas du dispositif Eurolangues mis en œuvre dans deux des établissements enquêtés, à l'initiative de quelques enseignants. Avec la réforme Chatel, les horaires de langue vivante 1 et langue vivante 2 sont regroupés en classe de seconde dans une enveloppe globalisée : avant 2010, la LV1 disposait de 3 heures hebdomadaire dont une heure en classe dédoublée et la LV2 de 2h30 hebdomadaire dont une demi-heure en classe dédoublée ; après 2010, cette enveloppe devient une enveloppe globalisée de 5h30, sans mention de dédoublement, que les établissements peuvent répartir comme ils le souhaitent entre les deux langues vivantes. Habituellement, la répartition choisie est de 3h pour la LV1 et 2h30 pour la LV2 mais, au lycée A, des enseignants ont profité de cette souplesse possible dans l'attribution des heures pour proposer un dispositif Eurolangues appliqué à deux classes de seconde. Les élèves ont alors 2h30 par semaine de chacune des deux langues et 1 heure tous les quinze jours animée en duo par leur professeur d'anglais et leur professeur d'espagnol. Laure, enseignante d'espagnol partie prenante du dispositif, y voit un réel bénéfice pour l'engagement des élèves dans l'apprentissage des langues et y trouve elle aussi du plaisir : « ça les a aussi porté pour les cours de langue, d'espagnol et d'anglais, moi je les ai senti investis, et en cours on rigole vraiment beaucoup avec eux ! [...] il y a vraiment un truc qui se passe dans cette classe, et je pense que c'est lié »³¹⁸. Au lycée B, le dispositif Eurolangues fonctionne sur le même principe même si

l'organisation y diffère quelque peu, avec trois enseignants de trois langues différents impliqués pour chacune des classes concernées. Dans les deux cas, ce choix est permis par le degré d'autonomie laissé aux établissements dans la répartition des horaires de langue vivante en seconde, dont les enseignants se sont emparé pour se donner de nouvelles possibilités pédagogiques qu'ils estiment enrichissantes pour les élèves comme pour eux-mêmes.

II. De l'utilisation au débordement des marges d'autonomie

Au-delà de l'exploitation des souplesses prévues dans le cadre de la réforme, les enseignants se sont parfois organisés collectivement pour déborder ou déformer ce cadre.

II.1. La notation en enseignement d'exploration SES : suppression exigée, réintroduction négociée

On a vu qu'en principe, les enseignements d'exploration ne font pas l'objet d'une évaluation chiffrée, ou en tout cas, les textes engagent fortement à ce que ce ne soit pas le cas. En réalité, cette recommandation fait l'objet d'interprétations et mises en pratiques très diverses d'un établissement à l'autre et d'un enseignement d'exploration à l'autre. La plupart du temps, les enseignements d'exploration interdisciplinaires tels que MPS ou Littérature et Société ne font effectivement pas l'objet d'une évaluation chiffrée. On observe en revanche une disparité plus importante concernant les modalités d'évaluation de l'enseignement d'exploration de sciences économiques et sociales. En effet, les équipes d'enseignants de SES se sont souvent montrées très réticentes à la disparition des notes dans leur discipline en seconde. Dans un contexte où l'enseignement de SES a vu son horaire-élève en seconde divisé par deux avec la réforme Chatel, l'absence de notes est vécue comme risquant d'alimenter une perte de crédibilité de la matière aux yeux des élèves, alors même que, en tant que discipline phare de la section Économique et Sociale (ES), elle comporte un enjeu d'orientation spécifique³¹⁹. En 2011, un rapport de l'IGEN souligne ainsi que la notation « classique » reste majoritaire dans l'enseignement d'exploration SES³²⁰, et un an plus tard, un autre rapport confirme que « l'enseignement des SES est, dans les faits, un véritable cours, qui est noté de

318 Entretien avec Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée

319 Isabelle HARLÉ et Xavière LANÉELLE, « Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales », *Éducation et sociétés*, 20 novembre 2015, n° 35-1, pp. 51-66. Nous reviendrons de façon plus détaillée en chapitre 6 sur ce passage du statut d'enseignement de détermination à celui d'enseignement d'exploration et la façon dont il est ressenti par les enseignants de SES.

320 *Rapport n°2011-010 - Mise en oeuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique* [Rapport], IGEN, 2011.

manière on ne peut plus traditionnelle et compris par les professeurs comme décisif pour les élèves qui souhaitent s'orienter vers une première ES »³²¹. Le fait de noter ou non dans une matière est étroitement lié à l'enjeu de l'apparition de la note sur le bulletin scolaire et ne peut se passer d'un aval explicite de la direction de l'établissement. Le maintien d'un système d'évaluation notée en SES en seconde est donc en général conditionné à une mobilisation des enseignants de la discipline auprès de leur direction d'établissement pour négocier un arrangement local et infléchir l'injonction à supprimer les notes. Nos établissements d'enquête en fournissent deux exemples.

Au lycée A, l'enseignement d'exploration de SES fait l'objet d'une note qui apparaît sur le bulletin scolaire mais qui ne compte pas dans la moyenne générale, de façon à respecter ce qui est supposé être l'esprit des enseignements d'exploration sans pour autant ôter aux enseignants l'usage de ce type d'évaluation. Au lycée B, le proviseur en place à l'arrivée de la réforme tenait à ce que l'enseignement de SES en seconde soit évalué mais non noté, s'alignant ainsi sur les recommandations institutionnelles. Les enseignants de la discipline, qui voient déjà leurs conditions d'enseignement bousculées par le passage aux enseignements d'exploration, vivent cette suppression des notes comme une difficulté supplémentaire et, avec le soutien de leur inspection, obtiennent le retour à un système de notation comme le raconte cette enseignante :

« le proviseur que nous avons à l'époque de la mise en place de la réforme ne voulait pas d'évaluation chiffrée [...] il y a des notes partout sauf dans une discipline qui n'a pas beaucoup de sens dans l'esprit des élèves durant la semaine, dans leur emploi du temps, et en plus c'est là où, enfin non quoi. On cumulait quand même les... les difficultés vraiment. Donc bah on ne mettait pas de notes, ou alors on avait le droit, c'est l'hypocrisie, on avait le droit de la mettre entre parenthèse dans l'appréciation. [...] Enfin bref, donc on est revenu aux notes. [...] on a demandé l'appui de l'inspection, et puis voilà quoi. Et puis bon, l'administration a dû changer... Et puis les pratiques des proviseurs d'un établissement à l'autre sont différentes. Donc, voilà, on est revenu aux notes. Bon, ça permet un peu d'avoir un peu de crédibilité ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

Soutenu par l'inspection, on peut supposer que ce retour à une évaluation chiffrée des SES en seconde est également facilité par l'arrivée à la tête de l'établissement d'une direction plus disposée à ce type d'aménagement de la règle. Ainsi, l'équipe de direction en place lors de notre enquête exprime des réserves quant la pertinence de la suppression des notes en SES en seconde, tant du point de vue des conditions de travail des enseignants que du processus d'orientation des élèves, et justifie un écart aux préconisations institutionnelles :

« pour eux il faut reconnaître que la réforme n'a pas été facile, on leur a ôté les SES en seconde pour leur rendre sous une autre forme, en leur disant que ça ne devait plus être noté ni peser dans l'orientation pour la Première ES. Mais en fait on note quand même ici. Et puis ça

321 *Rapport sur la mise en oeuvre de la réforme du lycée* [Rapport], Mission d'accompagnement de la réforme du lycée - Ministère de l'éducation nationale, 2012, p. 7.

paraît un peu absurde de ne pas prendre en compte l'intérêt manifesté pour les SES par un élève de seconde, et ses notes en SES, avant de valider une orientation en Première ES, donc on le fait un peu sans le faire ».

(Provisoire adjointe du lycée B,
notes de terrain du 6 janvier 2015 lors d'une première rencontre avec l'équipe de direction)

Ce « on le fait un peu sans le faire » renvoie au fait que l'enseignement de SES en seconde fait bien l'objet d'une évaluation chiffrée dont la note apparaît sur le bulletin mais, contrairement à ce qui se passe au lycée A, le bulletin n'indique plus de moyenne générale. Cette pirouette permet que toutes les notes apparaissent sur un pied d'égalité sans avoir à calculer une moyenne générale excluant certaines matières³²².

Le cas de l'Accompagnement personnalisé tel qu'il a été organisé au lycée A jusqu'à l'année 2014-2015 est plus caractéristique encore de la façon dont les équipes enseignantes ont parfois presque neutralisé un dispositif en pesant sur ses modalités d'organisation à l'échelle de l'établissement.

II.2. Au lycée A, un dispositif d'Accompagnement personnalisé quasiment neutralisé

À plusieurs égards, le lycée A peut être considéré comme un établissement propice à l'émergence d'une mobilisation collective enseignante au moment où arrive la réforme. En effet, il se caractérise par une présence syndicale bien implantée (notamment une section SNES active³²³, animée par des enseignants inscrits de longue date dans l'établissement et y jouissant d'une bonne réputation) et des pratiques ancrées d'échanges, d'organisation collective, et finalement de régulation des injonctions institutionnelles par le groupe enseignant. Bertrand, 22 ans d'ancienneté dans l'établissement, décrit ainsi un lycée longtemps marqué par une tradition de discussion collective entre enseignants, faisant de la salle des professeurs une sorte d'« AG permanente » où se discutaient et se régulaient les « ordres tombés d'en haut » :

« cet établissement, pratiquement, pendant très longtemps, enfin je dirais pas qu'il a été autogéré, mais les enseignants, ils faisaient leur boulot et ils attendaient du chef

322 Contrairement aux arrangements observés dans ces deux établissements, au lycée C les SES sont traitées comme les autres enseignements d'exploration et aucune note n'apparaît sur le bulletin scolaire. Là encore l'autonomie laissée aux établissements sur ce plan se traduit par une disparité des marges de manœuvre dont disposent les enseignants et entraîne également une différence de traitement non négligeable entre les élèves même si ce n'est pas notre angle d'approche dans cette thèse.

323 Or les sections syndicales locales et les militants qui les animent peuvent être décisifs dans les mobilisations : par le rôle qu'ils jouent dans la diffusion d'informations, l'organisation collective à l'échelle de l'établissement, et la familiarisation tant avec les enjeux concernant la profession et le métier qu'avec des pratiques de contestation, ils contribuent à « activer des dispositions à l'engagement et, en fonction des contextes, faire émerger des mobilisations », Aurélie LLOBET, « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 111..

d'établissement qu'il les accompagne dans ce boulot et certainement pas qu'il leur impose des trucs comme ça. [...] il y a eu une espèce de tradition de voilà, on fait notre boulot, voilà ce qui est important pour les élèves on le fait, et en gros les ordres tombés d'en haut, soit ils nous paraissaient bien et on jouait le jeu, soit ils nous paraissaient pas bien et au pire on appliquait pas, enfin ou on appliquait pas ou on les détournait à notre façon, ou au pire on allait assiéger l'inspection académique et le rectorat, et on allait leur dire, vous allez arrêter quoi. [...] moi j'ai connu cette salle des profs comme une espèce d'AG permanente. C'est-à-dire que tout était discuté, tout était, voilà en commun, on ne parlait jamais d'élèves, on parlait de principes, de choses et cetera quoi. »

(Bertrand, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 22 ans, syndiqué SNES)

En 2009, lorsque la réforme Chatel est annoncée pour l'année suivante, beaucoup d'enseignants, dont Bertrand fait partie, sont en poste depuis longtemps dans l'établissement et l'interconnaissance y est donc forte³²⁴. L'importante sociabilité qui caractérise l'établissement peut également s'expliquer par sa configuration spatiale. Contrairement à d'autres lycées, ses locaux ne sont pas très étendus, la salle des professeurs y bénéficie d'une localisation assez centrale, proche à la fois de l'entrée de l'établissement, du Centre de Documentation et d'Information (CDI) et de l'accès à la cantine qui fait que les enseignants sont nombreux à y passer régulièrement. En outre contrairement à certaines salles des professeurs peu propices au travail, celle-ci se divise en plusieurs espaces permettant la coexistence d'usages conviviaux et studieux. L'espace central, où se trouvent des fauteuils, quelques tables et les casiers des enseignants, est jouté de part et d'autres par quelques petites salles isolées où l'on peut travailler dans le calme et une salle explicitement identifiée comme cafétéria. Tables rondes, tabourets hauts et bar américain derrière lequel se trouvent notamment deux cafetières collectives – surmontées d'une affiche « café à volonté mais pas gratuit » invitant chacun à verser une contribution pour fournir le stock collectif de café : cette salle est un passage obligé pour beaucoup d'enseignants et les discussions s'y engagent régulièrement et facilement autour du rituel café du matin. La salle des professeurs dans son ensemble est donc très fréquentée et propice aux échanges³²⁵.

324 Le lycée A connaît un renouvellement important de personnel quelques années plus tard, ce qui explique que l'ancienneté moyenne dans l'établissement au moment de notre enquête y soit devenue moins élevée que dans nos deux autres établissements.

325 À titre de comparaison, en arrivant au lycée B nous avons été frappés par le caractère relativement silencieux de la salle des professeurs ainsi que par sa fréquentation plus faible qu'au lycée A, comme en témoigne cet extrait de carnet de terrain du 5 octobre 2015 : « je trouve qu'il y a certes un petit peu plus de monde pendant la récréation qu'en dehors des pauses, mais pas tant que ça, et cela n'a en tout cas rien à voir avec le véritable déferlement qui se produisait en salle des profs au lycée A, notamment à la récréation du matin ». En effet, le lycée B est géographiquement assez étendu, et selon la localisation de leur salle de cours, les enseignants n'ont pas toujours le temps de rejoindre la salle des professeurs lors de la récréation. À cela s'ajoutent la quasi inexistence de salles mitoyennes qui permettraient de s'isoler pour travailler (seule une petite salle informatique jouxte la salle des professeurs sans porte de séparation) et l'absence d'espace cafétéria dédié – remplacé par un distributeur automatique placé dans un coin de la salle : en dehors des heures d'information syndicale ou de certaines récréations plus fréquentées, c'est donc l'usage studieux de la salle des professeurs qui a tendance à s'imposer.

Lorsque la réforme Chatel arrive, elle devient donc logiquement un sujet de discussion puis d'organisation collective dans cet établissement. Patrick, membre actif de la section SNES locale et déjà présent dans l'établissement à ce moment-là, raconte :

« On a eu beaucoup de réunions entre nous, pour essayer de lutter contre parce qu'il y avait un mouvement enseignant qui était quand même assez fort, et ici on a eu beaucoup de réunions pour discuter, pour voir comment, quelles actions, quel type d'actions on pourrait mener pour lutter contre cette réforme, discuter des nouveaux dispositifs, etc, ce que ça allait changer vraiment dans notre vie, donc on s'est, oui, on a été très mobilisés ici. »

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

L'Accompagnement personnalisé est un des dispositifs qui focalise alors les contestations. Pour rappel, les textes prévoient l'équivalent de deux heures hebdomadaires d'AP par élève, et préconisent d'y mener des activités à portée transdisciplinaire, de l'ordre de la méthodologie, du soutien, de l'approfondissement ou de l'orientation, de préférence en groupes à effectifs réduits. Au-delà de ces orientations, presque aucune consigne contraignante n'est formulée, que ce soit en termes d'effectifs (les effectifs réduits ne sont que recommandés), d'enseignants concernés (tous les enseignants peuvent potentiellement prendre en charge ce temps pédagogique), de programme précis ou de régularité des séances (le caractère hebdomadaire est seulement indicatif). Il revient aux établissements d'exploiter cette souplesse pour mettre le dispositif en place en l'adaptant à leur contexte local. Une partie des enseignants dénonce la déconnexion de ce dispositif d'accompagnement avec les disciplines, inefficace à leurs yeux sur le plan pédagogique, d'autant plus que l'arrivée de l'AP et de ses deux heures de dotation s'accompagne d'une diminution équivalente de la dotation horaire attribuée aux enseignements de mathématiques et de français. Les enseignants de ces disciplines ont alors l'impression d'avoir perdu des heures au profit de ce dispositif, ce qui met en difficulté les élèves les plus fragiles³²⁶. À ces arguments à teneur pédagogique, la contestation articule une inquiétude quant aux conséquences de la réduction de certains horaires disciplinaires sur les services enseignants voire sur les postes dans ces disciplines. Comme le raconte Muriel, enseignante de SES en poste depuis 25 ans au lycée A, « il y avait une levée de bouclier, de toute façon, de tout le monde en disant mais oui, mais nous on nous enlève des heures, etc, etc, il y avait des postes aussi menacés, tu vois, enfin bon, plein de choses en ricochet »³²⁷.

326 Ce type de critique à l'égard de l'accompagnement personnalisé est relativement récurrent. Nous avons eu l'occasion de l'observer dans d'autres lycées enquêtés pour la réalisation d'un mémoire de recherche en 2012, à un moment où la réforme en était encore à ses débuts. Il renvoie à des représentations des enseignants sur leur métier et leur rôle que nous aurons l'occasion de développer davantage en deuxième partie de thèse.

327 Entretien avec Muriel, 58 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES

L'idée de distribuer les heures d'Accompagnement personnalisé aux disciplines les plus impactées par la réforme, notamment les mathématiques et le français qui perdaient leur heure d'Aide individualisée, semble avoir fait l'objet d'un certain consensus parmi les enseignants engagés dans la réflexion collective concernant la conduite à tenir face à ce nouveau dispositif. En effet, le fait de tenter de préserver un *statu quo* par rapport à la situation antérieure à la réforme est apparu comme une solution permettant de limiter les risques anticipés de suppressions de postes, de compléments de services imposés³²⁸, ou de mise en concurrence des disciplines pour se voir attribuer les moyens horaires correspondant à l'AP. C'est ce que souligne, Serge, très impliqué dans la mobilisation à l'époque :

« derrière, il y a des choses très pratiques, derrière il y a des postes ! Donc il y a des enjeux professionnels importants, et donc pour ne pas créer la guerre des disciplines, parce qu'il y a ça aussi, pour ne pas créer la guerre des disciplines, genre c'est les sciences physiques qui ont tout raflé et nous on n'a rien, [...] on a dit : on restitue les structures horaires, voilà, et donc il n'y a pas de guerre de discipline. [...] Patrick [...] qui est un délégué SNES, était partie prenante, convaincu de ça, donc si tu veux il y avait quand même l'aval du SNES, donc l'aval syndical qui était un point important parce qu'il y a quand même pas mal de gens qui sont syndiqués au SNES et puis, je te dis, l'autre raison pour laquelle ça a fonctionné c'est que les collègues ont très vite compris que, même si on ne débouchait pas sur une guerre entre les disciplines, si on laissait l'affectation de ces horaires-là plutôt aux uns, plutôt aux autres, ça allait se traduire par des postes, très concrètement, et peut-être même leurs postes. Donc tout le monde s'est rallié à cela, enfin tout le monde..., j'essaie de me rappeler hein parce que je revois bien l'AG où on avait discuté de ça... [il réfléchit] En tout cas il n'y a pas eu d'opposition ouverte. [...] Il y avait un large consensus, [...] tous les profs qu'il y avait, on était bien 70-80, tu vois, quand même massif, étaient d'accord sur cette position-là. »

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

Les enseignants obtiennent alors de la direction que l'Accompagnement personnalisé en classe de seconde soit attribué aux enseignants de mathématiques et de français. Le proviseur de l'époque semble avoir accepté cet arrangement sans difficulté. Patrick, l'enseignant militant au SNES évoqué par Serge, précise ainsi « au début c'était pas facile à mettre en place, on a proposé des choses, le proviseur nous a appuyé »³²⁹. S'il est difficile de corroborer cette suggestion selon laquelle les propositions des enseignants, aussi divergentes soient-elles par rapport aux préconisations institutionnelles, ont été reçues comme des contributions salutaires à la réflexion organisationnelle, il est en tout cas notable que, contrairement à ce qui a pu se produire dans d'autres établissements, la mobilisation des enseignants ne s'est pas accompagnée de relations conflictuelles avec la

328 « Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré ». L'article 4 de ce décret dispose : « Les enseignants qui ne peuvent assurer la totalité de leur service hebdomadaire dans l'établissement dans lequel ils sont affectés peuvent être appelés, par le recteur d'académie, à le compléter dans un autre établissement ».

329 Entretien avec Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES

direction. Volonté de désamorcer l'opposition à la réforme et d'apaiser les craintes enseignantes, adhésion limitée à la réforme en question ou encore sentiment de crouler sous les injonctions à appliquer sans être réellement armé pour cela par l'institution : quelles que soient ses raisons, le chef d'établissement du lycée A s'est en effet montré réceptif aux demandes de l'équipe enseignante.

« il était d'accord avec tout, il était très gestion participative et tout, etc, et donc ses profs avaient décidé que ça serait comme ça, bah ça allait être comme ça quoi, donc ça il faut vraiment lui rendre grâce pour ça, parce que là pour le coup, c'était un « oui » qui a soudé tout le monde. »

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

La première année, l'établissement cherche tout de même à respecter en partie l'esprit des textes qui encadrent le dispositif et appellent à une mise en œuvre souple permettant de s'adapter aux besoins des élèves : l'AP de seconde est donc organisé dans un premier temps par « groupes de besoin » transversaux aux groupes-classes. Dénoncée par beaucoup d'enseignants comme une « usine à gaz » trop complexe, cette modalité de mise en œuvre ne durera qu'une année scolaire :

« On a passé des heures et des heures à constituer des groupes, mouvants tu vois, mobiles... Ah le bordel ! [...] On avait les groupes et on faisait en fonction des résultats des élèves, ça prenait énormément de temps [...] Parce que quand tu dois bidouiller des classes à trente-cinq, quand t'as cinq classes à trente-cinq, c'est infernal, c'est vraiment l'usine à gaz. »

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

« c'était décloisonné c'est-à-dire qu'un prof prenait par exemple tous ceux qui avaient un travail de remédiation sur telle ou telle chose, donc là c'était dans l'esprit du truc, mais c'était une vraie usine à gaz, les élèves ils ne savaient pas avec qui ils allaient, parce que normalement ça devait changer... Oh ! L'année d'après, comme on dit, on a sifflé la fin de la récré ! C'était trop compliqué, trop complexe. »

(Muriel, 58 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES)

Prenant acte des retours négatifs des enseignants, le proviseur accepte un nouvel infléchissement du dispositif : à partir de l'année suivante (2011-2012) et jusqu'à l'année de l'enquête incluse (2014-2015), l'AP de seconde reste pris en charge par les enseignants de mathématiques et de français mais est en outre organisé au sein de chaque classe et réparti à raison d'une heure pour chacune des deux disciplines. Cette configuration s'avère propice à ce que les enseignants finissent par utiliser ces heures de façon exclusivement disciplinaire comme des heures de cours classique en vue d'avancer dans le programme ou comme des heures de soutien se rapprochant des anciennes heures d'aide individualisée. Une organisation qui s'apparente quasiment à un retour à la situation antérieure à la réforme Chatel, d'autant plus que les enseignants ont bénéficié d'un arrangement supplémentaire, plus officieux celui-ci. En effet, l'établissement avait fait le choix de se cantonner à

la dotation horaire plancher pour financer l'AP, ce qui respectait les deux heures d'AP hebdomadaires dues à chaque élève mais ne permettait en principe pas de fonctionner en groupes à effectifs réduits – contrairement à ce qui prévalait avec l'Aide individualisée. De nombreux enseignants estimant que l'efficacité du dispositif s'en trouvait largement entamée, la direction les autorise à ne prendre qu'une partie des élèves sur certaines séances d'AP, même si elle précise que cela doit rester de l'ordre de l'exceptionnel et que les élèves alors dispensés de présence doivent se voir confier un travail à réaliser en autonomie, sous surveillance des documentalistes au CDI de préférence. Elle tolère donc de facto que les élèves ne bénéficient pas tous de la totalité de leur quota d'heures d'accompagnement.

Pendant plusieurs années, entre les revendications enseignantes et les choix opérés par la direction, on assiste dans cet établissement à une quasi neutralisation du nouveau dispositif, rappelant combien les « instruments » par lesquels les pouvoirs publics entendent réguler les pratiques, professionnelles en l'occurrence, sont « indissociable[s] de modes d'appropriations contextualisés »³³⁰. En effet, les enveloppes horaires globalisées (sans fléchage des moyens attribués) et les dispositifs non-disciplinaires peuvent être appréhendés comme autant d'instruments que la réforme Chatel met à disposition des chefs d'établissement, acteurs publics intermédiaires ou « du second rang »³³¹, afin de leur permettre de décliner la politique éducative localement à travers une politique d'établissement et éventuellement d'orienter les pratiques enseignantes en ce sens. Or ces instruments ne se matérialisent qu'à travers les rapports pratiques que les différents acteurs de l'action publique y développent, dans des contextes eux-mêmes porteurs de contraintes et parfois d'effets d'inertie. Étudiant les usages de la carte scolaire par les agents publics et par ses destinataires, Lorenzo Barrault met ainsi en évidence les effets d'inertie notamment associés au fait que « l'instrument cartographique a tendance à naturaliser la topographie »³³² : même si les acteurs institutionnels locaux peuvent redécouper la carte pour l'adapter aux évolutions de la démographie locale par exemple, ces ajustements restent ainsi très limités par « le fond de carte et les propriétés matérielles de l'espace qui y sont attachées comme les obstacles, les voies de passage, le dénivelé ou les transports »³³³. De la même façon, la souplesse supposée caractériser le fonctionnement par dotation globale de moyens et par dispositifs non fléchés d'un point de vue disciplinaire se heurte tant aux contraintes administratives et logistiques – liées à la disposition des locaux dans lesquels il s'agit d'organiser la présence de centaines d'élèves ou aux services enseignants – qu'à une « forme

330 Pierre LASCOUMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*, p. 20.

331 Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état », *op. cit.*, p. 14.

332 Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Jouer avec l'instrument. Les usages institutionnels et sociaux de la carte scolaire », in Charlotte HALPERN, Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALÈS (dir.), *L'instrumentation de l'action publique*, Presses de Sciences Po, pp. 397-416, p. 400.

333 *Ibid.*

scolaire » encore structurante³³⁴, marquée notamment par un découpage des journées en tranches horaires durant lesquelles chaque classe est associée à un enseignant dans une discipline. Ces contextes et leurs contraintes, avec lesquels enseignants et chefs d'établissement doivent composer, pèsent parfois eux aussi en faveur de ces aménagements locaux demandés par les équipes enseignantes et à même de limiter la portée des dispositifs.

Le cadrage souple des dispositifs de personnalisation et la gestion au niveau local d'une partie croissante des moyens horaires semblent bien être en mesure d'accroître les marges d'autonomie dont les enseignants, *street-level bureaucrats*, disposaient déjà pour partie. Le Conseil pédagogique, qu'il soit investi conformément aux textes ou détourné, peut lui aussi renforcer le poids des enseignants dans l'organisation-établissement voire contribuer à construire le groupe enseignant comme collectif. En ce sens, la réforme Chatel peut être appréhendée comme un renforcement du pouvoir de définition de leur cadre de travail par les enseignants : sans même parler de la liberté dont ils disposent dans leur appropriation individuelle des dispositifs et sur laquelle nous reviendrons en deuxième partie de thèse, les enseignants s'organisent collectivement et usent des marges d'autonomie qui leur sont attribuées, voire les dépassent, pour réguler les injonctions dont ils font l'objet. Ce faisant, ils infléchissent la traduction des dispositifs de personnalisation sur le terrain de la façon qui correspond le mieux à leurs intérêts professionnels, tant sur le plan des conditions de travail que de considérations plus directement pédagogiques. On a vu que la souplesse et les marges de manœuvre qui sont au fondement de la réforme Chatel semblent parfois même se retourner contre elle lorsque les adaptations locales des nouveaux dispositifs sont telles qu'elles fabriquent un quasi retour à la situation préexistante ou autorisent une mise en œuvre en tout cas très éloignée de l'esprit des textes.

Pendant, en suivant à nouveau les hypothèses formulées par Lorenzo Barrault au sujet de la carte scolaire, on peut se demander si les possibilités de subversion des dispositifs de la réforme, prévues ou tolérées par l'institution, ne participent pas aussi en réalité de son acceptation³³⁵. En effet, les différentes appropriations des dispositifs, quel que soit leur degré de proximité à l'esprit

334 Guy VINCENT (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 1994. Les caractéristiques et la prégnance de la « forme scolaire » mais aussi la façon dont des dispositifs la travaillent de l'intérieur seront développées en chapitre 4, section 1.I.

335 « La carte scolaire organise donc son propre contournement à travers le système de dérogations qui y a été intégré. Cette logique « autosubversive » de l'action publique confère aux agents publics, comme aux parents, d'importantes possibilités d'adaptation dans leur appropriation de la cartographie. On peut d'ailleurs se demander si l'aménagement proposé par la superposition d'une règle générale (la sectorisation) et d'une règle particulière (les dérogations), n'a pas pour enjeu de consolider la carte scolaire et de la rendre acceptable », Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Jouer avec l'instrument. Les usages institutionnels et sociaux de la carte scolaire », *op. cit.*, p. 402-403.

des textes, consistent toujours à opérer des choix à l'interne de l'établissement, à jouer avec les marges de manœuvre créées par les dotations globalisées : autrement dit, elles pourraient bien participer en elles-mêmes à une intériorisation progressive du principe d'autonomie et d'adaptation au local, et en cela on peut penser que l'institution atteint malgré tout un de ses objectifs. En outre, les modalités de mise en œuvre parfois difficilement conquises ne sont jamais tout à fait acquises et sont toujours susceptibles d'être remises en cause si la configuration locale s'avère moins favorable. C'est ce dont témoigne par exemple le cas de l'enseignement d'exploration SES au lycée B, où les modalités d'organisation négociées pour atténuer la détérioration des conditions d'enseignement en seconde s'effritent petit à petit sous l'effet des contraintes budgétaires :

« en SES, le passage à une heure et demie en seconde a été assez violent. [...] On a essayé d'aménager, après au cas par cas dans chaque lycée, des stratégies de contournement, enfin voilà pour essayer de ne plus avoir 1h30 la classe entière d'un bloc, éventuellement réduire un peu les effectifs, réintroduire la note [...]. La restauration de la note on a eu un peu de mal, en fait [...] le changement de proviseur a permis de réintégrer la note. On avait obtenu des effectifs réduits à un moment donné, à 24 élèves, qu'on a perdu cette année. Cette année on repart sur du 28-29 élèves, donc on est en train de revenir tout doucement vers les conditions du début de la réforme. [...] on recule. Et les marges de manœuvre pour négocier deviennent quasi nulles puisque le proviseur lui même n'a plus grand-chose à négocier avec le rectorat ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Si la réforme semble à même de développer le pouvoir du groupe enseignant sur ses conditions de travail et sur l'encadrement local des pratiques, celui-ci reste limité et fragile, et on peut se demander si on n'assiste pas surtout à une montée en autonomie en trompe l'œil.

Section 3. Une montée en autonomie à relativiser

« C'est quand même une sorte de... culture, comment dire, enfin de méthode managériale soit disant collégiale, et qui en réalité te pousse à adhérer à un projet pour lequel tu n'as strictement, enfin auquel tu n'adhères pas, ou auquel tu ne comprends rien, auquel tu n'as pas participé quoi, franchement pour moi c'est une vaste hypocrisie avant tout. On est très très loin de la démocratie participative hein... [...] le proviseur arrive avec sa proposition, tu l'amendes à la marge, les grandes orientations elles sont proposées et encore c'est pas trop le proviseur qui les choisit, c'est plutôt le rectorat donc... »

(Cécile, 50 ans, enseignante de lettres, lycée B depuis 8 ans, syndiquée SNES)

Le potentiel d'accroissement de l'autonomie du groupe professionnel enseignant, associé à la réforme Chatel, doit dès à présent être nuancé et relativisé. D'une part, les enseignants peinent à convertir en réel levier de pouvoir une instance comme le Conseil pédagogique, qui suscite une participation enseignante inégale et dont la portée de l'action reste limitée tant par les contraintes budgétaires que par le poids du chef d'établissement (I). D'autre part, l'implication enseignante dans les choix relatifs aux dispositifs d'enseignement reste largement cantonnée à leur mise en œuvre sur le terrain : les enseignants sont en grande partie exclus de la production de la politique éducative en amont comme en aval de sa mise en œuvre. La réforme Chatel est loin d'avoir fait exception à la règle et la participation qu'elle autorise au cadrage organisationnel local concerne en outre des dispositifs qui, pour les enseignants, restent relativement secondaires au regard de l'activité d'enseignement de leur discipline (II).

I. Un Conseil pédagogique difficilement convertible en levier de pouvoir

« la nouvelle réforme instaurait un Conseil pédagogique qui faisait que c'était des enseignants qui devaient être soit désignés par leurs collègues soit par le proviseur pour instaurer oui, peut-être faire de l'intrusion pédagogique dans le travail de chacun des collègues, donc on a refusé ce Conseil pédagogique et on a décidé qu'au lycée, le Conseil pédagogique serait par exemple l'assemblée générale des enseignants. [...] Alors c'est vrai qu'aujourd'hui il ne fonctionne pas forcément bien parce que c'est le proviseur qui propose et puis nous on dispose plus ou moins, après on discute un peu de ses propositions. C'est vrai qu'il n'a pas une force de proposition très très grande ce Conseil pédagogique. Mais quand même, il n'y a pas de petit chefaillon au sein de chaque équipe, ça on le refusait ».

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

Malgré les apports qu'elles présentent, les dynamiques de (ré)appropriation collective du Conseil pédagogique se heurtent à des obstacles qui entravent une pleine conversion de ce dispositif en levier d'action pour les enseignants.

I.1. Des plénières inégalement investies

Magali, enseignante de physique-chimie au lycée B, explique qu'elle ne participe pas aux réunions du Conseil pédagogique qui ne l'intéressent pas et dont elle n'identifie d'ailleurs pas le rôle :

« - il y a des trucs comme ça, moi je ne sais même pas à quoi ils servent. [...] Le Conseil pédagogique, effectivement je sais que ça existe, je sais que c'est obligatoire, je sais qu'il y a des réunions mais je n'en sais pas plus.

- *Oui, et ce n'est pas un truc dans lequel tu as trop envie de...*

- *Pas trop non ! Il y a des trucs qui m'intéressent plus que ça ! »*

(Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée)

Sandra reconnaît elle aussi qu'assister aux réunions plénières ne l'intéresse pas et qu'elle a tendance à ne pas y prendre part, malgré sa fonction de coordinatrice de l'équipe d'anglais au lycée B :

« j'y vais jamais, j'ai honte. Je suis coordinatrice pourtant. [...] J'ai l'art de les zapper. Je trouve qu'il y a beaucoup de discussions super vaines quoi. [...] du coup j'ai tendance à laisser y aller les deux autres coordos [d'allemand et d'espagnol], qui aiment bien se tenir au courant et... et souvent le feed-back tient en une page A4 donc je ne regrette rien mais... [...] j'estime que j'ai pas d'avis en fait sur la marche de l'établissement et tout, ce qui est faux sûrement, mais je ne me sens pas investie de... ».

(Sandra, 46 ans, enseignante d'anglais, lycée B depuis 15 ans, non-syndiquée)

Les réunions sont en général positionnées en toute fin de journée, ce qui signifie rester dans l'établissement y compris si l'on a terminé ses cours depuis plusieurs heures – et on rappelle que les enseignants ne disposent pas de bureau personnel dans les établissements et ne sont donc pas toujours dans les meilleures conditions pour rester y travailler longtemps en dehors de leurs heures de cours. Ce sont donc parfois des contraintes matérielles ou de temps disponible qui interviennent, particulièrement dans un contexte où les enseignants ont déjà le sentiment de supporter une charge de travail qui s'alourdit. Tout en déplorant une trop faible affluence aux réunions plénières du Conseil pédagogique du lycée A, Hélène remarque :

« des fois on fatigue. [...] l'impression de ne pas avoir de temps, de recul et de pause entre des choses qui arrivent. Ça explique aussi peut-être des absences de collègues, c'est vrai qu'il y a des moments où on est tout le temps sollicité à droite à gauche... ».

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

Procédant à une sorte de hiérarchisation des priorités, les enseignants les moins convaincus par l'importance ou l'utilité du Conseil pédagogique tendent alors à en délaisser les réunions :

« - j'ai participé au début et je [n'y] vais plus parce que j'ai l'impression de perdre mon temps.

- *Ça te semble pas... ça ne t'apporte pas d'éléments ?*

- Non et puis, en terme d'échange, on est dans un amphi, moi je ne prends pas la parole comme ça. J'ai plutôt besoin de me poser, de réfléchir et d'échanger mais là, je ne trouve pas ma place du tout. Donc j'ai séché les derniers. [...] C'est pas vraiment un endroit où l'on peut échanger, ça fait même un peu glauque, l'hiver, tu es dans l'amphi avec la lumière moche, tout le monde a l'air fatigué. Tu te demandes ce que tu fais là. Et puis tu sais que tu as du boulot à la maison ».

(Sophie, 50 ans, enseignante de lettres, lycée B depuis 15 ans, non-syndiquée)

Manque de temps, sentiment d'incompétence, ou désintérêt pour des questions sortant de l'activité pédagogique à proprement parler, contribuent donc parfois à éloigner certains enseignants des espaces de concertation comme les assemblées plénières même si les dynamiques diffèrent selon les établissements.

Notons que ce sont les enseignants du lycée A qui expriment le plus fréquemment des regrets quant à une participation aux réunions plénières jugée trop faible :

« la forme qu'on a choisie, c'est de ne pas avoir un Conseil pédagogique mais de démocratiser et de faire en sorte que les AG, les assemblées générales, soient le lieu où tout le monde s'exprime. Au lieu d'avoir des réunions en petit comité, avec des représentants, des délégués, on fait des AG et on y va. Sauf que tu as vu, je ne sais plus, ah si tu étais là, on était combien ? J'ai mis 40 sur le tableau le lendemain³³⁶ [...] A peu près, une quarantaine. Eh bien voilà, ça veut dire que : je râle mais je ne viens pas [...] Il peut arriver que tu aies une bonne raison, mais quand tu as 110 profs dans un bahut et que tu en as 40 à l'AG je ne suis pas sûre qu'il y aient 70 bonnes raisons ».

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

Même si nous avons vu qu'elle y trouve des explications, en lien notamment avec la multiplication des sollicitations dont les enseignants font l'objet, Hélène déplore ainsi la trop faible affluence au Conseil pédagogique. À ses yeux, comme à ceux de Franck, enseignant d'EPS dans le même établissement, cela contrevient à l'objectif initial des réunions plénières, consistant à favoriser des processus de prise de décisions collectifs, transparents et démocratiques :

« Ce qui nous pose problème depuis que j'y assiste, depuis 5 ans, c'est qu'on est, si je compte [...] un tiers de présents à s'intéresser au fonctionnement de l'établissement et à aider à prendre des décisions sur des orientations comme notamment le contenu de l'AP ou des choses comme ça. Ça veut dire qu'il y a quand même deux tiers des enseignants qui sont soit pas disponibles, pour être gentil, soit pas intéressés du tout. [...] Toutes les rencontres imprévues, fortuites, à n'importe quel endroit, [...] au café, quand le proviseur fumait, l'ancien proviseur, c'était à la cigarette devant l'établissement, il y avait pas mal de choses qui se discutaient dans des endroits comme ça. [...] Donc le Conseil pédagogique, ça devait être un lien je pense, pour aider à prendre des décisions ou des trucs comme ça, ou avoir des avis, mais je n'ai pas trouvé de situation qui fonctionne bien ».

(Franck, 48 ans, enseignant d'EPS, lycée A depuis 5 ans, syndiqué SNEP)

Certains enseignants craignent alors la remise en cause, à termes, d'un format en plénière qui leur semblait pourtant justifié au départ :

« ce qu'on constate, c'est qu'il y a de moins en moins de monde aux plénières, et qu'en gros, ceux qui continuent à se déplacer, c'est les coordinateurs, bon... Après c'est très variable selon les équipes, mais enfin plus ça va, plus l'amphi est vide. Donc est-ce qu'on pourra continuer à

336 Au lendemain de la réunion plénière, Hélène avait inscrit un message sur le tableau blanc de la salle des professeurs pour attirer l'attention de ses collègues sur ce qu'elle considérait comme une trop faible participation à ces réunions.

maintenir le principe d'un Conseil pédagogique qui en fait n'instaure aucune hiérarchie et fonction particulière... ? »

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

Il est intéressant de noter que les taux de présence en plénière au lycée A sont pourtant plus élevés que ceux constatés au lycée B : l'année de notre enquête, les réunions plénières du lycée A ont rassemblé entre 40 et 65 enseignants selon les séances, soit entre 39 et 63 % des personnels enseignants de l'établissement, contre entre 30 et 33 enseignants au lycée B, soit à peine 30 % des personnels enseignants en moyenne.

Une des explications que l'on peut avancer tient peut-être, à nouveau, aux habitudes d'échanges et d'organisation collective du groupe enseignant qui caractérisent le lycée A. Si plusieurs enseignants à l'ancienneté locale élevée notent que cette dynamique est moins prégnante qu'à leur arrivée dans l'établissement, elle reste cependant palpable, à travers par exemple la régularité des heures d'information syndicale, y compris en dehors des périodes de mouvement social, auxquelles les enseignants se montrent plutôt assidus. La présence du secrétaire départemental du SNES dans cet établissement n'est sans doute pas pour rien dans cette dynamique et ce dernier estime d'ailleurs que les heures d'information syndicale sont essentielles pour nourrir le travail des élus au CA, à la fois en complément du Conseil pédagogique et pour éviter que celui-ci ne prenne trop de pouvoir alors qu'il reste une instance sous la houlette du chef d'établissement :

« si [les choses] sont discutées collectivement en AG, en Conseil pédagogique, évidemment nous on va suivre au CA, mais comme il n'y a pas tout le monde, est-ce que c'est collectif ? Donc bien souvent, on continue nous, lorsqu'il y a des questions aiguës [...] à faire des heures d'infos syndicales pour demander aux collègues qu'est-ce qu'on fait, comment on vote. Voilà, on garde ça. Parce que somme toute, même dans une AG, dès lors qu'il y a un chef d'établissement, la parole n'est pas si libre que ça. Tu peux t'exprimer, mais de là à aboutir, devant le chef, à une décision qui est autre que la sienne, on n'en est pas là, je pense que c'est délicat quoi. Donc le CA est décisionnaire, nous [les élus] on garde cette force-là de demander l'avis toujours aux collègues pour le vote, par contre dans d'autres établissements, si un chef d'établissement arrive en disant bah ça a été discuté, décidé même il peut aller jusqu'à dire décidé en Conseil pédagogique, c'est très délicat en termes démocratiques de s'y opposer. [...] Donc il ne faut pas le laisser faire, soit en faisant des conseils pédagogiques collectifs, soit en utilisant le travail syndical pour le CA »

(Sébastien, 42 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 4 ans, militant SNES)

Durant l'année scolaire 2014-2015, au moins cinq réunions se sont ainsi tenues en salle des professeurs avec à chaque fois autour de 25 personnes présentes, soit un quart des personnels enseignants de l'établissement, un taux plutôt élevé en dehors d'un contexte de mouvement local. Et de fait, le Conseil pédagogique est souvent mis à l'ordre du jour de ces réunions, qu'il s'agisse de le préparer ou d'en rediscuter a posteriori, ce qui semble favoriser son inscription dans le paysage des

arènes locales à investir et sa conversion en caisse de résonance des sujets de mécontentement des enseignants. Dans le lycée B, on observe une moindre régularité des heures d'information syndicale – jusqu'à ce que démarre une mobilisation locale contre la baisse annoncée de la dotation horaire globale – et les réunions plénières ne sont quasiment jamais rappelées en salle des professeurs que ce soit au cours d'une réunion ou via un affichage syndical.

Notons enfin que, comme mentionné par l'IGEN³³⁷, des groupes de travail ad hoc, parfois pensés en complémentarité des assemblées plénières, se sont également mis en place dans les lycées A et B, même s'ils y ont pris des formes différentes. Mais là encore, la participation y est hétérogène. Nous avons vu qu'au sein d'un même établissement, la participation aux instances de concertation ou de coordination varie au fil de l'année : à titre d'illustration, si la première réunion du groupe de travail sur l'AP au lycée A a rassemblé 18 personnes, seules 5 sont venues à la suivante. Au lycée B, la commission Accompagnement personnalisé rassemble une quinzaine d'enseignants au départ mais s'amenuise au bout de quelques mois.

Outre le taux de participation aux réunions plénières, se pose également la question des modalités de participation enseignante. Delphine par exemple constate que les réunions plénières fonctionnent de façon essentiellement descendante sans pour autant sembler aspirer à autre chose :

« - c'est plus des informations qu'on reçoit que des choses qu'on peut exprimer.

- *Oui, et toi tu aimerais mieux que ce soit plus dans l'échange ?*

- Pas forcément ».

(Delphine, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 8 ans, syndiquée SNES)

Un nombre non négligeable d'enquêtés affirment également qu'ils assistent à toutes les réunions du Conseil pédagogique mais qu'ils n'osent pas y prendre la parole, du fait d'un format plénière intimidant ou en tout cas peu propice aux échanges :

« C'est ouvert à tout le monde. Par contre, ce n'est sans doute pas efficace, parce que le proviseur et le proviseur adjoint attendent des retours et il n'y en a pas. Parce qu'en amphi, pour ma part, qui suis très timide, je n'ose pas intervenir. [...] Là il y a toujours certains profs avec lesquels on n'est pas d'accord et donc on n'ose pas intervenir ».

(Régine, 48 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

337 Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en oeuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique, op. cit.

Cet investissement variable et hétérogène dont le Conseil pédagogique en plénière fait l'objet n'est pas le seul élément susceptible de contrarier son usage comme espace d'organisation collective et de montée en autonomie du groupe enseignant.

I.2. Un espace de domestication des contestations ?

Notre enquête montre que, quelle que soit la modalité de mise en œuvre retenue pour le Conseil pédagogique, le chef d'établissement y occupe une position dominante et les enseignants peinent à faire de cette instance un espace effectif de travail et d'élaboration collective de décisions.

Le format en plénière a ses revers puisque la tenue des réunions en amphithéâtre, nécessaire pour accueillir tout le monde, ne facilite pas les interventions – au-delà même des inégales dispositions des participants à y prendre la parole – et encore moins l'émergence d'une discussion entre enseignants, qui soient propres à construire une réflexion collective sur un sujet :

« c'est toujours compliqué de travailler à plusieurs dans un amphi donc la forme n'est sans doute pas convenable, c'est-à-dire qu'il faudrait, c'est toujours pareil après le temps n'est pas extensible mais il y a sûrement des choses qui mériteraient d'avoir des débats, d'avoir du temps de discussion, qu'on n'a pas ».

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

« ça crée un espace de discussion mais comme c'est souvent dans l'amphi parce que du coup il y a du monde, ça se transforme en un exposé un peu magistral, avec beaucoup de chiffres, discuter entre nous c'est pas évident parce qu'on se tourne le dos les uns et les autres dans les rangées... »

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Que ce soit au lycée A ou au lycée B, le chef d'établissement maîtrise largement le déroulement des réunions plénières. Il est celui qui préside cette instance et la convoque selon un ordre du jour qu'il détermine, maîtrisant ainsi les sujets qui pourront y être discutés. Sur l'estrade en bas de l'amphithéâtre, micro en main, il déroule en général une présentation vidéo-projetée, donnant réellement la sensation que les choses sont largement prévues à l'avance. Comme nous l'avons déjà évoqué, seule une minorité d'enseignants prend régulièrement la parole durant les réunions plénières et, dans la majeure partie des cas, ces interventions s'adressent au chef d'établissement et nourrissent rarement des échanges entre enseignants même si nous avons pu assister exceptionnellement à des débuts de débats dépassant les seules questions-réponses entre le proviseur et la salle.

Les réunions du Conseil pédagogique en plénière apparaissent donc largement sous contrôle de chefs d'établissement qui sont parvenus à cadrer et neutraliser pour partie ce qui constituait

initialement une subversion du dispositif. Au lycée A, les enseignants qui avaient participé à l'installation d'un Conseil pédagogique en plénières regrettent d'ailleurs l'évolution de cette instance, particulièrement depuis l'arrivée d'une nouvelle direction :

« ce qu'il se passe avec Morel³³⁸ [...] c'est qu'il le prend comme étant un moment où il va pouvoir transférer toutes les informations qu'il estime utiles, dans un rapport très descendant, et où finalement la prise en compte des opinions elle reste assez formelle. Euh, [le proviseur précédent] était beaucoup plus, s'effaçait beaucoup plus. Il transmettait de l'info mais il s'effaçait beaucoup plus, il laissait beaucoup plus de place au débat et il le suscitait même, en disant « mais vous ne pensez pas que ? », ou parfois en prenant un peu le contre-pied de ce qu'il pensait être l'opinion majoritaire pour faire réagir les gens. ».

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

Les « AG » seraient alors devenues progressivement un espace de transmission verticale d'informations, verrouillé par le proviseur, davantage qu'un lieu de débat et d'appropriation collective de questions relatives à la vie de l'établissement. À plusieurs reprises des enseignants évoquent « la Grand Messe » pour désigner les réunions plénières et leur caractère très descendant. Avant le début de la réunion plénière du 6 janvier 2015, deux enseignants respectivement syndiqués à la CNT et au SNES discutent de la difficulté à faire venir les enseignants à ces réunions, « surtout depuis qu'elles sont autant à « sens unique », c'est à dire que la parole vient quasiment uniquement du proviseur »³³⁹. C'est effectivement au lycée A que ce mode de conduite des réunions, réduisant les interventions enseignantes à la portion congrue, apparaît le plus flagrant. Au lycée B, nous avons pu observer que le proviseur laisse une certaine souplesse dans le déroulement des réunions, décidant par exemple, lors d'une des séances, de privilégier les échanges avec les enseignants sur un thème visiblement sensible plutôt que le fait d'aller au bout de son ordre du jour³⁴⁰. Au lycée A, nous avons plutôt constaté que le chef d'établissement prévoit systématiquement un ordre du jour copieux auquel il ne déroge qu'exceptionnellement. Il mène en conséquence les réunions de façon très directive afin de respecter un programme minuté qui offre peu d'espace aux interventions enseignantes, comme le souligne Sébastien, assidu aux réunions plénières :

« maintenant, la parole est beaucoup préemptée par le chef d'établissement. Si on peut lui reprocher une chose c'est ça [...] l'échange est toujours possible hein, mais sauf que lui il en a déjà pour deux heures à parler si tu veux donc... ».

(Sébastien, 42 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 4 ans, militant SNES)

Pourtant, les enseignants du lycée A qui à l'époque ont porté ce choix d'un format en plénière partagent régulièrement leur souvenir de la création de ces réunions et rappellent les raisons pour

338 Les noms de l'ensemble des personnes rencontrées sur nos terrains d'enquête, chefs d'établissement comme enseignants, ont été modifiés.

339 Notes de terrain du 6 janvier 2015.

340 Notes de terrain du 2 novembre 2015, lycée B, réunion plénière du Conseil pédagogique.

lesquelles, selon eux, elles ne doivent pas être pensées comme un simple espace de partage d'information et de transparence de la part de l'administration, mais bien comme un lieu de dialogue, une « AG » acquise en lieu et place du Conseil pédagogique et devant répondre à une de ses missions : la concertation et la construction collective de propositions pour le fonctionnement de l'établissement. Ainsi, lors d'une heure d'information syndicale en mars 2015 :

Bertrand (60 ans, Maths, syndiqué SNES) estime que les AG ne sont plus des AG, c'est devenu des temps d'information, pas de dialogue. Sandrine (50 ans, lettres, non-syndiquée), Sylvain (43 ans, SES, syndiqué SNES), Sébastien et Patrick (42 ans et 53 ans, tous deux enseignants de SVT, et militants SNES) confirment qu'il faut en débattre, rappellent l'origine de ces AG et estiment qu'on est là face à un échec, un problème de fonctionnement. Il faudrait réussir à imposer un ou deux points seulement, dont on débattrait en profondeur. Certains estiment qu'il s'agit là d'une stratégie du proviseur car en donnant une avalanche d'informations, il s'évite trop de contestation³⁴¹.

On peut supposer que la récurrence de cette préoccupation et son expression publique contribuent d'une part à ce que les réunions ne soient pas aussi désinvesties que ne le laissent entendre ces enseignants – en comparaison avec d'autres établissements – et d'autre part à ce que les plénières « verticales » ne rentrent pas dans la normalité aux yeux de leurs collègues, même si cela semble insuffisant à en transformer en profondeur les modalités de déroulement.

Lorsqu'ils constatent que le fait de ne pas recevoir l'ordre du jour en amont de la réunion, ou très tardivement, nuit à leur capacité à préparer la réunion et à y porter un discours collectif sur les différents points abordés, ces enseignants demandent également à en disposer une semaine avant la séance du Conseil pédagogique, ce qui leur sera accordé :

« [Le proviseur précédent], alors lui il avait le chic tu vois, c'est-à-dire qu'il disait AG et il ne disait pas sur quoi on allait discuter du tout, donc ça c'était la pire des choses parce que tu arrives à l'AG, lui il a déjà sa petite idée sur ce qu'il veut faire, toi tu n'as pas eu le temps de discuter avec les collègues, et donc forcément l'AG, il n'y a pas de discussion [...]. Donc depuis on a au moins ce sur quoi on va discuter ».

(Muriel, 57 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES)

Confrontés à la même difficulté, les enseignants du lycée B ont également obtenu que l'ordre du jour des conseils pédagogiques leur soit communiqué en amont de la réunion :

« on a obtenu que les propositions nous soient soumises avant réunion. [...] qu'il nous dise ce qui allait... de quoi il allait être question, etc, maintenant on l'a avant, et c'est tout récent parce qu'effectivement avant il arrivait, il débattait son truc là et puis nous on découvrait donc le temps qu'on découvre on n'avait pas le temps non plus de communiquer. Donc là je trouve que c'est quand même mieux ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

341 Notes de terrain du 31 mars 2015, observation d'une heure d'information syndicale, salle des professeurs du lycée A.

Cependant, bien que le fait de disposer de l'ordre du jour en amont soit essentiel pour permettre aux enseignants de limiter la mainmise du chef d'établissement sur le déroulement des conseils pédagogiques, cela ne suffit pas à rééquilibrer les positions des uns et de l'autre au sein de cette instance. Nous avons pu constater à plusieurs reprises que la technicité des sujets abordés dépossède pour partie les enseignants des enjeux à traiter et entrave là aussi la capacité d'une partie d'entre eux à intervenir durant la réunion. Ce phénomène est particulièrement flagrant lors des discussions autour de la répartition de la Dotation horaire globale, qui exigent une certaine maîtrise des chiffres, d'un vocabulaire spécifique, et des logiques administratives et gestionnaires propres à la réflexion en termes de moyens horaires. Ainsi, lors d'une réunion du Conseil pédagogique au lycée B, le chef d'établissement enchaîne des tableaux de chiffres et de statistiques diverses – relatifs à la population scolaire et aux moyens dont dispose l'établissement – qui semblent perdre une partie de l'auditoire visiblement peu aguerrie à la manipulation de ces supports³⁴². Si la plupart des chefs d'établissement ont des appétences ou deviennent, par la force des choses, relativement familiers de ce type de raisonnement, leur maîtrise est beaucoup plus inégale du côté des enseignants selon notamment leur ancienneté dans le métier, leur aisance en mathématiques, et le fait d'avoir ou non une expérience de représentation syndicale ou de participation au Conseil d'Administration. S'appropriier ce type d'outils et de vocabulaire demanderait a minima d'y consacrer davantage de temps que celui des seules réunions plénières, or le Conseil pédagogique prend place dans un quotidien professionnel marqué par une multiplication des tâches à assumer, des instances à investir, en dehors du périmètre de la classe³⁴³. Certains enquêtés avouent se sentir parfois dépassés par l'opacité du système :

« on ne sait pas combien il y a de sous, tout ça. On sait combien il y a d'heures, ça c'est la monnaie d'échange Éducation nationale. Donc tu as des dotations horaires globales, et du coup ça ne veut rien dire pour personne, moi je ne comprends rien à ça, tu as une espèce de tableau... Monsieur Morel lui il sait, il sait ce que ça veut dire et en fait il y a énormément de choses derrière : il sait que ça va lui créer un poste dans telle matière, que ça va lui en supprimer un autre là, il sait combien il va avoir de divisions... enfin, y a 50 trucs derrière, toi tu fais « ouais, ok »... Tu cherches histoire-géo, tu fais oui, deux et demi, c'est ça, c'est moi ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

Alors même qu'elle aspirerait à participer davantage aux prises de décisions dans l'établissement, cette enseignante se heurte à l'asymétrie des savoirs administratifs et gestionnaires entre la direction et les enseignants. On constate là encore le poids des instruments de gouvernance mobilisés au sein des établissements et la façon dont, loin d'être neutres, ces instruments d'action

342 Notes de terrain du 2 novembre 2015, observation d'une réunion plénière au lycée B.

343 Une évolution déjà évoquée et que nous développerons plus largement en chapitre 4.

publique doivent être envisagés comme une « technique de domination »³⁴⁴. Ainsi, la dotation horaire globale, les contrats d'objectifs ainsi que la batterie d'indicateurs chiffrés fournis par le rectorat, bien que contestés par une partie des enseignants, structurent les débats concernant la politique menée dans l'établissement. « Producteurs d'une représentation spécifique de l'enjeu qu'ils traitent »³⁴⁵, ils imposent un registre légitime d'argumentation pour en débattre dont la plus ou moins grande maîtrise devient discriminante dans la capacité à peser dans les échanges, et éventuellement dans le processus de décision. En constituant un registre de formulation des enjeux avec lequel les enseignants sont manifestement moins à l'aise que les chefs d'établissement, la structuration des échanges par la DGH et les indicateurs chiffrés participe alors à accroître l'inégalité de pouvoir entre ces acteurs au sein du Conseil pédagogique : elle affaiblit la capacité des enseignants à prendre part au débat et renforce corrélativement la position dominante des chefs d'établissement dans cette instance.

La mise en place d'instances de consultation telles que le Conseil pédagogique reviendrait alors à donner à voir une gouvernance plus horizontale intégrant formellement les différents acteurs de l'établissement, plutôt qu'à renforcer réellement le pouvoir du groupe enseignant y compris lorsque celui-ci tente de tordre le cadre de ces instances. En acceptant le principe d'un Conseil pédagogique ouvert à tous, les chefs d'établissement semblent en effet être parvenus à neutraliser le caractère a priori subversif de cette modalité de mise en œuvre et à la retourner en leur faveur. Commentant la tournure prise par les réunions plénières au lycée A, Muriel comme Émilie, toutes deux enseignantes au lycée A, estiment que le proviseur a su tirer partie de ce format à travers lequel il peut donner l'impression de consulter le corps enseignant tout en imposant en réalité ses propres décisions :

« en général ils savent très très bien, ils savent où ils veulent aller et ils emmènent... [...] c'est le problème des AG comme ça, tu as l'impression que c'est l'AG qui a décidé, mais en fait le proviseur... Celui qu'on avait avant savait très très bien y faire aussi ».

(Muriel, 58 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES)

« jusqu'à l'an dernier on avait un autre proviseur qui écoutait vraiment. [...] donc les réunions plénières elles avaient un sens, on débattait vraiment, et depuis deux ans ça n'a plus aucun sens. La décision est déjà prise, elle sera prise quoi qu'il arrive, tu peux toujours l'ouvrir... Je l'ai déjà ouverte plusieurs fois histoire de dire, mais c'est tout. Et d'ailleurs, de moins en moins de personnes y vont. [...] Après, bon, un proviseur il entend aussi quand même. [...] Mais tu peux jouer le pourrissement : de moins en moins de gens viennent, tu exposes ce que tu vas faire, tu crées une forme de passivité et du coup, ben, c'est mieux qu'un Conseil

344 Pierre LASCUMES et Patrick LE GALÈS, « Instrument », *op. cit.*, p. 328, mobilisant les travaux de Max Weber.

345 *Ibid.*, p. 326.

pédagogique quoi ! La décision elle est entérinée de fait. [...] Tant qu'on avait un proviseur qui semblait jouer le jeu et nous prendre en compte alors même qu'on n'a pas de pouvoir réel, tu peux avoir cette illusion-là, mais au moment où le voile est levé, tu n'as pas de pouvoir, donc si le proviseur ne veut pas prendre en compte ta voix, il peut ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

C'est également ce qui ressort des propos de Samuel, qui faisait partie des enseignants du lycée B opposés à l'installation du Conseil pédagogique, sous quelque forme que ce soit avant de se résoudre à un format en plénières. Pour lui, ce détournement du dispositif a été vidé de son potentiel subversif voire dessert les intérêts des enseignants au sens où leur présence relativement passive sert finalement à cautionner des prises de décisions qui ne leur conviennent pas nécessairement :

« je vois bien le dernier Conseil pédagogique où on nous a présenté le contrat d'objectifs, avec des taux de redoublements, voilà des choses chiffrées, alors déjà on a un peu grogné vu tout l'arsenal chiffré parce que la culture du chiffre on voit bien ce que ça représente, et puis en fait on n'a rien voté du tout et on a, comme on n'a pas dit formellement non et qu'on ne s'est pas tous levés pour quitter la salle, on a validé quoi ! [...] En fait on a fait ce que vaguement on ressentait, c'est que la présence au Conseil pédagogique sert de pratique de légitimation des objectifs de l'institution : on est présent, on nous expose ces objectifs, on vote rien du tout tant qu'à faire, et on s'en va et comme on n'a pas cassé l'amphi, tout va bien, c'est accepté ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Finalement, on peut se demander si l'acceptation par les chefs d'établissement de formes détournées du Conseil pédagogique ne participe pas d'une logique de domestication des résistances enseignantes à un double titre : en tolérant une forme a priori contestataire en elle-même mais partiellement vidée de son caractère subversif ; et à la manière de ces « dispositifs de concertation [qui] permettent alors d'imputer la décision au plus grand nombre »³⁴⁶ et par là de désactiver les éventuelles contestations – quand bien même les participants ont bien davantage pris connaissance de la décision que participé à son élaboration. Certes, cette « canalisation des protestations »³⁴⁷ n'est que partielle : nous verrons que, de la même façon que les dispositifs participatifs étudiés par Lorenzo Barrault peuvent constituer des espaces où – et autour desquels – des « pratiques de concertation et de contestation [...] peuvent se côtoyer »³⁴⁸, le Conseil pédagogique n'est pas exempt d'investissements protestataires et est loin d'assécher la capacité de mobilisation des enseignants. Néanmoins, nos observations dans les lycées A et B semblent bien suggérer que l'acceptation des réunions plénières a au moins constitué pour les chefs d'établissement une stratégie gagnante de désactivation des velléités enseignantes de refus de la réforme et de son

346 Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation », *Revue internationale de politique comparée*, 2013, Vol. 20, n° 4, pp. 103-121, p. 116.

347 *Ibid.*, p. 113.

348 *Ibid.*, p. 119.

instance de mise en œuvre : bien qu'ouvert à tous, un Conseil pédagogique est mis en place, dédié à la discussion de questions relatives à l'organisation pédagogique du lycée et notamment des dispositifs de personnalisation, et indiscutablement présidé par le chef d'établissement.

Sur le terrain, les différentes limites au format plénière du Conseil pédagogique, particulièrement la difficulté à en faire une réelle instance d'élaboration collective de propositions et de décisions, viennent nourrir les arguments de certains enquêtés en faveur de la mise en place d'un conseil en format restreint. Ces enseignants ont souvent en commun un rapport distancié aux syndicats, une certaine proximité avec la hiérarchie administrative ou pédagogique de l'institution scolaire, et sont plus souvent en poste au lycée B où l'attachement au format en plénière semble moins prégnant qu'au lycée A³⁴⁹. Lionel par exemple, investi depuis plusieurs années dans la formation professionnelle – il bénéficie pour cela d'une décharge de plusieurs heures en 2015-2016 – et qui a fait fonction d'inspection à un moment où il envisageait de devenir inspecteur, estime que les craintes à l'égard du Conseil pédagogique formel sont infondées et que le conseil tel qu'il fonctionne actuellement en réunions plénières est inutile :

« on aurait un endroit où justement on pourrait discuter de choses, et on n'en veut pas ! [...] quand le Conseil pédagogique a été instauré, c'était une voie, pour moi, une voie intelligente pour le lancer, c'est-à-dire de l'ouvrir à tout le monde, à ceux qui veulent, etc [...] parce qu'on est un peu parano dans l'Éducation Nationale aussi pour dire : « oh la la, c'est des gens qui vont jouer au sous-marin, au service donc du chef d'établissement qui est un ennemi... » [...] alors il vaut mieux qu'il fonctionne comme ça que pas fonctionner du tout, mais quand il fonctionne comme ça c'est un espace où finalement il ne se passe pas grand-chose. [...] Donc je pense que ça atteint ses limites, je l'ai dit à la proviseure adjointe, parce qu'un jour, comme ça avec d'autres, on discutait de ça, etc, et j'ai dit : « je pense que, à un moment donné, il va falloir le faire évoluer, parce que sinon, il sert à rien ». »

(Lionel, 54 ans, enseignant d'EPS, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Daniel, tout en ayant un discours plus nuancé au sujet des raisons ayant présidé au refus initial du Conseil pédagogique, considère lui-aussi qu'il faudrait désormais accepter un conseil formel au lycée B. À ses yeux, le conseil actuel est en effet inefficace et contribue, par cette inefficacité et ce manque de coordination, à renforcer le poids du chef d'établissement :

« dans la mesure où il y a quand même des moyens qui sont limités et il faut quand même s'entendre entre disciplines, le Conseil pédagogique à mon avis est devenu une instance qui est absolument indispensable, mais elle ne remplit pas suffisamment son rôle, c'est-à-dire que l'organisation n'est pas suffisante à l'heure actuelle. [...] le fait que ce soit sous forme de

349 Nous avons vu que, comparativement au lycée A, les enseignants du lycée B participent moins aux réunions plénières et ne se sont résolus à leur mise en place qu'après s'être passés de tout Conseil pédagogique pendant plusieurs années. En outre, les propos enseignants visant à rappeler en public l'importance d'investir cette instance sont quasiment inexistantes.

débats, non, ne donne pas grand-chose. Parce qu'à la fin c'est le chef d'établissement qui est obligé de trancher, donc finalement c'est quelque part des décisions que lui il avait déjà prises, et on nous demande de cautionner. Alors que ce serait véritablement une préparation par des collègues représentatifs de chaque discipline, là je crois qu'on pourrait faire des représentations fortes, mais dans la mesure où les syndicats sont opposés, c'est verrouillé ».

(Daniel, 59 ans, enseignant de SVT, lycée B depuis 30 ans, non-syndiqué)

Cependant, le cas du lycée C suggère que, sans présenter les apports spécifiques aux réunions plénières évoqués en début de chapitre, le format restreint n'engendre pas nécessairement non plus un réel rééquilibrage des positions entre les différentes parties.

Dans cet établissement, le Conseil pédagogique peut apparaître à première vue particulièrement propice à des discussions efficaces puisqu'il a déjà la dimension d'un groupe de travail. L'ordre du jour, composé par la direction, est transmis par avance aux coordinateurs de façon à ce qu'ils puissent évoquer les sujets avec leurs équipes. Ce mode d'organisation est supposé permettre la construction commune de projets pour l'organisation pédagogique de l'établissement, en alliant à la fois efficacité des réunions et consultation démocratique des équipes dans leur ensemble. Nous avons vu précédemment que, lors du conseil du 25 avril 2016, les enseignants présents avaient effectivement pu soulever un certain nombre de questions et inquiétudes relatives au projet de réorganisation de l'AP fourni par la direction. Cependant, la façon dont ce projet, entièrement imaginé par la direction, est présenté lors du conseil ne laisse pas entendre qu'il puisse être réellement retravaillé et encore moins remis en cause par les enseignants présents :

« ce serait bien si le Conseil pédagogique justement était décisionnaire de quelque chose mais on a l'impression quand même qu'on arrive au Conseil pédagogique où il y a déjà quelque chose qui a été décidé. Et donc il y a un ordre du jour bien établi, le proviseur a déjà réfléchi à tout ce qui était à faire, et puis il énonce les choses et... bah tu te sens, c'est assez difficile de tout re-casser, de dire « bah non, on repart à zéro »... [...] alors on peut éventuellement amender deux ou trois petites choses effectivement, mais normalement c'est pas comme ça que c'était prévu, le Conseil pédagogique on était censé mettre en place des choses entre collègues mais... [...] tu n'arrives pas pour bosser quoi, c'est ça, le boulot a été fait avant, tu n'arrives pas... tu arrives juste pour regarder, il nous dit ça va se passer comme ça, donc tu lis, tu poses des questions [...]. L'AP, on nous a pas dit : « voilà, bon, en Conseil pédagogique, comment vous voyez, machin, on se met deux heures à bosser dessus et on y va ». Non : l'AP a été présenté. »

(David, 47 ans, enseignant de mathématiques, lycée C depuis 17 ans, non-syndiqué)

Cette description de la situation correspond effectivement à ce que nous avons observé sur le terrain. Soulignons que, si l'ordre du jour avait été communiqué, le détail du projet en revanche ne nous a pas semblé avoir été transmis en amont : les enseignants le découvrent visiblement sur le moment de la réunion, ce qui ne facilite pas la prise de recul, et ne permet pas la consultation préalable des équipes. On pourrait imaginer que les équipes soient consultées après mais, là encore,

que cela ait été fait ou pas, il semble que beaucoup d'enseignants qui ne siègent pas au Conseil pédagogique découvrent les détails du projet de réorganisation à la fin de l'année, à un moment où cette réorganisation est largement actée. Autrement dit, dans cette configuration du Conseil pédagogique, conforme aux prescriptions institutionnelles, les prises de décisions restent largement entre les mains de la direction.

I.3. Une instance consultative au pouvoir limité

Quel que soit le poids dont les enseignants disposent en son sein, rappelons que le Conseil pédagogique reste une instance consultative, l'organe décisionnaire étant le Conseil d'administration. Un des sujets récurrents en Conseil pédagogique est la discussion autour de la répartition de la DHG. Or d'une part le Conseil pédagogique n'est pas décisionnaire sur ce point puisque c'est le CA qui adopte ou rejette cette répartition et, d'autre part, la réforme Chatel prévoit qu'en cas de rejet à deux reprises de la proposition de répartition des moyens, le proviseur a le pouvoir de l'imposer en dépit du refus des enseignants. Le cas s'est présenté au lycée B l'année de notre enquête : alors que le Conseil d'administration avait – à l'initiative des élus enseignants – une première fois rejeté la répartition de la DGH, le proviseur convoque un autre CA en précisant qu'il suppose que la répartition proposée sera de nouveau rejetée mais qu'il pourra alors la valider unilatéralement comme le prévoient les textes.

Au-delà de son rôle consultatif, les choix sur lesquels le Conseil pédagogique est amené à formuler un avis sont de toute façon très contraints par la question des moyens, ce dont nombre d'enseignants ont tout à fait conscience :

« c'est une autonomie dans un volume qui se restreint quand même [...] C'est des choix contraints quoi de toute façon. J'ai pas le sentiment qu'on ait gagné beaucoup justement en autonomie. [...] C'est plus une autonomie mais dans une enveloppe qui diminue et qui se restreint d'année en année donc c'est, voilà, qu'est-ce qu'il reste comme marges de manœuvre ? ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

« on vous donne un nombre d'heures qui ne permet pas de faire les enseignements qui sont inscrits dans le bulletin officiel mais « c'est pas notre problème, vous vous débrouillez ». Pour l'instant elle est là l'autonomie, c'est que la DGH, la Dotation Globale Horaire qui nous est attribuée ne permet pas, donc faut faire des choix, et ces choix c'est chaque établissement qui prend la responsabilité soit de réduire l'AP, soit de réduire les enseignements disciplinaires, soit de supprimer des options, soit de... Elle est là l'autonomie : « vous coupez où vous voulez ». Mais c'est toujours « coupez » ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

L'amertume est d'autant plus marquée chez ces enseignantes que, durant l'année de l'enquête, toutes ces questions se sont concrètement posées dans leur lycée, confronté à un rétrécissement de sa dotation globale, qui se répercute d'ailleurs pour partie sur un dispositif d'AP pourtant assez fortement investi dans cet établissement³⁵⁰. Dans ce contexte, le Conseil pédagogique, quel que soit son format, est bien souvent ressenti comme une « coquille vide » qui, au regard de l'absence de marges financières, ne peut pas constituer un réel levier de pouvoir pour les enseignants :

« c'est finalement un peu une chambre d'enregistrement, et puis de toute façon là encore, on est complètement contraints ne serait-ce que par les moyens financiers, etc, donc c'est quand même des coquilles un peu vides, je pense que c'est un peu illusoire quoi. [...] notre possibilité d'action est quand même assez limitée ».

(Bernard, 58 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 24 ans, non-syndiqué)

Plus largement, on peut faire l'hypothèse que l'autonomie laissée aux établissements dans l'allocation des moyens horaires en interne et dans les modalités de mise en œuvre des dispositifs transversaux amène, de fait, à faire reposer sur les acteurs de terrain la responsabilité de tenter de concilier des injonctions contradictoires, comme celle d'organiser l'accompagnement personnalisé de préférence en groupes à effectifs réduits, tout en attribuant des moyens horaires qui permettent à peine d'assurer les deux heures minimales par élève toute l'année, même en classe entière. Ainsi, nous avons vu précédemment que, au lycée B, dès la réunion de restitution du travail de la commission sur l'Accompagnement personnalisé en janvier 2015 et avant même qu'une première réduction du budget alloué à l'AP ne soit actée, Daniel soumet ses propositions au proviseur en anticipant explicitement la baisse de moyens. C'est avec cet argument qu'il propose notamment d'autoriser la mutualisation de certaines séances d'AP entre plusieurs classes de terminale, de façon à économiser des heures pour pouvoir organiser d'autres séances en effectifs réduits sans peser sur le budget. Et à la fin de l'année scolaire 2014-2015, lorsque la baisse de dotation pour l'accompagnement personnalisé est confirmée, c'est de nouveau ce type d'argumentation que Daniel adopte pour défendre auprès de ses collègues les séances d'AP en amphithéâtre, avant de conclure qu'il faut « faire avec la paupérisation de l'Éducation Nationale » pour aider au mieux les élèves³⁵¹. Vue sous cet angle, l'implication des enseignants dans les choix d'organisation et de distribution des moyens horaires à l'échelle de l'établissement – à travers des instances comme le Conseil pédagogique notamment – permet finalement de reporter sur eux la charge de trouver des solutions pour travailler dans des conditions un peu plus favorables. Autrement dit, l'accroissement de l'autonomie des échelons locaux s'inscrirait dans ce que Vincent Dubois nomme une « ruse de

350 Cf. encadré n°1.3, « Prénance des contraintes budgétaires au détriment de l'investissement pédagogique : le cas de l'AP au lycée B ».

351 Notes de terrain du 10 juin 2015, lycée B, observation de la formation d'initiative locale (FIL) sur l'Accompagnement personnalisé.

la mise en œuvre » consistant à « responsabiliser les agents à tous les niveaux, au sens de leur confier davantage de responsabilités mais aussi de les rendre responsables de l'action menée »³⁵² y compris lorsque l'action en question était a priori vouée à l'échec. Il fait ainsi l'hypothèse que le décalage entre les objectifs officiels d'une politique et son application relève parfois moins d'une difficulté du pouvoir politique à faire exécuter ses décisions que d'une logique de renvoi de responsabilité. « La proclamation d'objectifs dont on sait la réalisation improbable, ou la réalisation d'objectifs qui ne sont pas nécessairement affichés comme tels »³⁵³, associées à un renforcement du pouvoir discrétionnaire des agents de terrain, permettrait donc de reporter sur ces derniers, sous couvert d'autonomie, la gestion de contraintes insolubles : ce faisant, « les insuffisances pourront être imputées aux « metteurs en œuvre » administratifs et les aspects valorisants revendiqués par les « décideurs » politiques »³⁵⁴. Le domaine des politiques éducatives ne fait pas exception et Choukri Ben Ayed montre que, de longue date, les politiques d'octroi d'autonomie au niveau local doivent être appréhendées pour partie comme « le produit d'une stratégie d'État consistant à reporter sur les territoires et les établissements scolaires des problématiques éducatives qu'il ne parvient pas à résoudre depuis le centre », qu'il s'agisse de la gestion de l'échec scolaire ou de la conciliation entre « exigence d'égalité et aspiration des familles à une offre éducative plus individualisée »³⁵⁵. Si ce phénomène n'est donc pas nouveau, la réforme Chatel semble le conforter. On saisit également ici toute l'ambiguïté du vocable de la « responsabilisation des acteurs »³⁵⁶ qui accompagne l'injonction à s'emparer de marges d'autonomie élargies : en l'absence de moyens à la hauteur de sa velléité performative, cette injonction risque davantage de faire supporter aux acteurs locaux la responsabilité d'une mise en œuvre défailante que celle d'une réussite.

Encadré n°1.3 – Prégnance des contraintes budgétaires au détriment de l'investissement pédagogique : le cas de l'AP au lycée B

Les modalités de mise en œuvre des dispositifs apparaissent nettement subordonnées aux évolutions de la dotation horaire globale (DHG). Ainsi, alors que l'AP avait fait l'objet de choix plutôt ambitieux au lycée B, son allocation horaire a été revue à la baisse plusieurs années de suite³⁵⁷, afin d'absorber la baisse de la DGH attribuée à l'établissement. Cela se traduit par une atrophie du dispositif assez mal vécue par

352 Vincent DUBOIS, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », *op. cit.*, p. 281.

353 *Ibid.*, p. 277.

354 *Ibid.*

355 Choukri BEN AYED, *Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, p. 131. Pour l'auteur, la territorialisation des politiques éducatives correspond alors moins à un « transfert de compétences » qu'à un « transfert de problèmes » (p.131).

356 Rappelons par exemple que la circulaire de rentrée présentant la réforme des lycées affirme qu'« inciter les équipes éducatives à exercer leur créativité et leur responsabilité, pour proposer des démarches et des organisations nouvelles, contribue à la réussite de tous les élèves », et que le Conseil pédagogique, qui doit devenir le berceau d'une « politique pédagogique efficace [...] joue un rôle essentiel dans la responsabilisation des acteurs », « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.* (nous soulignons).

les enseignants, particulièrement ceux qui s'étaient investis dans sa construction : ils ont alors la sensation que, malgré les injonctions à s'emparer du dispositif, l'AP n'était en réalité que secondaire et que leur travail peut être balayé à tout moment face à des considérations plus économiques que pédagogiques.

En fin d'année scolaire 2014-2015, la confirmation d'une importante diminution des moyens attribués à l'Accompagnement Personnalisé au lycée B intervient, ironie du sort, le jour même d'une formation consacrée à ce dispositif à laquelle participe une vingtaine d'enseignants. Ce sont deux enseignantes qui avaient dû s'éclipser pour participer à une réunion avec le proviseur qui en font l'annonce à leurs collègues à leur retour. Tous les enseignants présents dans la salle interrompent leur activité et se mettent à discuter de cette annonce, visiblement perplexes, désabusés ou en colère selon les cas : « ça ne sert à rien de préparer tout ça si on apprend ce genre de trucs en fin d'année », « c'est très bien tous ces outils [ndlr : les outils pédagogiques imaginés pendant la journée de formation] mais avec des classes à 36 gamins, parce que c'est ça qu'il va se passer, comment on les applique ? ». Au-delà même de cette journée de formation, plusieurs des enseignants et enseignantes présents ont pris part aux réflexions de la commission AP tout au long de l'année et la frustration d'un travail perdu est palpable³⁵⁸.

Finalement, le chef d'établissement parvient à limiter pour partie l'impact de cette réduction des moyens et à maintenir un fonctionnement en groupes à effectifs réduits pour l'AP de seconde et de terminale³⁵⁹, mais un scénario similaire se reproduit l'année suivante avec une nouvelle baisse annoncée de la DHG dont l'Accompagnement personnalisé est supposé faire les frais. Ainsi, lors du Conseil pédagogique du lundi 25 janvier 2016, le proviseur annonce qu'au vu des moyens attribués par le rectorat, il va falloir prendre « des décisions de restriction »³⁶⁰. Parmi les choix à opérer, il mentionne notamment la nécessité de choisir entre ramener l'AP de trois heures professeur à deux heures professeur pour le niveau seconde ou renoncer aux heures dédoublées dans les disciplines qui en bénéficient actuellement. La dotation pour l'AP de terminale devrait aussi être impactée et il évoque également le risque important de suppression de postes dans certaines disciplines. Cette situation entraînera épisode de forte mobilisation collective des enseignants : l'assèchement partiel du dispositif d'AP est loin d'en être le principal élément déclencheur mais il fait partie des points de crispation régulièrement évoqués que ce soit durant les réunions de mobilisation en salle des professeurs ou dans les tracts, courriers, pétitions et communiqués³⁶¹. Lors de l'assemblée générale enseignante du 4 février 2016 par exemple, après qu'aient été évoqués le cas des disciplines et des postes menacés, une enseignante-documentaliste demande « à ce qu'on parle aussi de l'AP au proviseur car ce retour à 2h prof, ça veut aussi dire anéantir tous les investissements et les projets faits sur ce dispositif, alors qu'il a été beaucoup plus investi que dans d'autres établissements, et l'AP devient un non-sens »³⁶². De nouveau, ces propos mettent en évidence le sentiment de décalage entre,

357 Nous verrons qu'au lycée A on assiste au contraire à une logique de redéploiement du dispositif, soutenue par un renforcement de sa dotation en moyens horaires, alors que celle-ci était restée minimale pendant plusieurs années (cf. encadré n°2.3, chapitre 2)

358 Notes de terrain du 10 juin 2015, lycée B, observation d'une journée de Formation d'Initiative Locale sur l'AP.

359 Pour rappel, la priorité mise sur les niveaux seconde et terminale, ainsi que la concentration des séances d'AP sur un nombre réduit de semaines, permettent de conserver un fonctionnement par demi-groupe pour une partie des séances de ces classes. C'est le niveau première qui est le plus impacté, avec une division par deux de la dotation du dispositif qui le fait passer sous les horaires plancher.

360 Notes de terrain du 25 janvier 2016, lycée B, observation d'une réunion du Conseil pédagogique en plénière.

361 Parmi les conséquences de la baisse des moyens, la pétition adressée notamment aux parents d'élèves mentionne par exemple la « forte réduction des moyens pour l'accompagnement personnalisé en seconde ».

362 Notes de terrain du 4 février 2016, lycée B, observation d'une assemblée générale en salle des professeurs.

d'une part, l'énergie déployée par les enseignants pour donner corps au dispositif d'AP et répondre aux attentes institutionnelles et, d'autre part, la suppression des moyens qui annihilent ces efforts et vident le dispositif d'une grande part de son intérêt. C'est également ce que déplore en entretien cette enseignante de lettres :

« on a fait des stages, on a fait des formations. Et puis là en fait : quatre heures il y a deux ans, trois heures cette année, deux heures l'année prochaine, bon. [...] Franchement, il y a rien d'autre à dire. Moi je suis pour l'AP, pour moi c'est un dispositif qui est très très intéressant. Maintenant si on coupe tous les moyens, ça sert à rien. Et par contre si on veut continuer à démobiliser les profs, faut continuer comme ça. »

(Cécile, 50 ans, enseignante de lettres, lycée B depuis 8 ans, syndiquée SNES)

Si la capacité collective du groupe enseignant à peser sur l'organisation de son cadre de travail doit être nuancée, c'est aussi parce qu'elle est largement cantonnée à cette dimension locale alors même que la négociation des politiques éducatives et de leurs moyens de mise en œuvre se joue en grande partie à l'échelon central.

II. Des enseignants aux marges de la production des politiques éducatives

Certes, les équipes enseignantes ont souvent su peser localement sur les modalités de mise en œuvre des nouveaux dispositifs voire s'emparer des souplesses prévues par la réforme pour les déborder et se créer des espaces d'autonomie. Mais cette autonomie renforcée reste singulièrement limitée au regard de ce que signifierait un gain en autonomie professionnelle au sens plein du terme, c'est-à-dire un renforcement du pouvoir enseignant sur la définition des règles encadrant l'exercice du métier : d'une part, elle s'exerce essentiellement sur le cadrage des nouveaux dispositifs et moins sur celui de l'enseignement disciplinaire (II.1) ; d'autre part, elle est loin de mettre fin à la marginalité du groupe enseignant dans la production des politiques éducatives (II.2).

II.1. Des marges d'autonomie centrées sur les dispositifs de personnalisation et leur infléchissement

Les formes de souplesse que la réforme autorise aux enseignants portent en grande partie sur les nouveaux dispositifs. Or ces dispositifs, même s'ils occupent une place croissante dans le quotidien professionnel des enseignants³⁶³, restent secondaires par rapport à ce qui constitue leur cœur de métier : l'enseignement de leur discipline, dans lequel les enseignants ne semblent pas avoir particulièrement gagné en autonomie du fait de la réforme. Certes, nous avons déjà suggéré³⁶⁴ que le

363 Nous y reviendrons en deuxième partie de thèse, dans le chapitre 4 plus particulièrement.

364 Cf. introduction générale de la thèse, section 2.I.1

métier d'enseignant comme celui des autres *street-level bureaucrats* exige « un pouvoir discrétionnaire considérable dans l'exécution de leur travail »³⁶⁵, lié à certaines caractéristiques inhérentes à l'activité telles que la nécessité d'apporter « des réponses à la dimension humaine des situations »³⁶⁶ et de faire preuve d'adaptation permanente aux réactions, jamais tout à fait similaires ni prévisibles, des élèves confrontés aux situations d'apprentissage. Les enseignants disposent donc de marges d'autonomie intrinsèques à leur métier, qui s'exercent également au niveau des choix pédagogiques qu'ils opèrent dans l'enseignement de leur discipline. Selon Aurélie Llobet, les évolutions de certains programmes sur le temps long tendraient même à accroître les marges de manœuvre des enseignants du fait d'une imprécision croissante : depuis le 19^{ème} siècle, les programmes d'histoire géographie deviennent progressivement « plus imprécis, laissant davantage de marges d'interprétation et de manœuvres aux professeurs »³⁶⁷, en les incitant davantage à faire des choix. Cependant, Llobet précise aussi que « malgré la faiblesse des contraintes, les enseignants restent dépendants d'un encadrement institutionnel qui, en octroyant plus de flexibilité, les somme de modifier leurs pratiques »³⁶⁸. Les programmes prévoient des arbitrages à la charge des enseignants, mais orientent nettement la façon dont il s'agit de les traiter et le type de pratiques pédagogiques à privilégier. La réforme Chatel conforte manifestement cette tendance à travers par exemple l'incitation marquée à la mise en activité de l'élève, comme en témoigne Magali, enseignante de physique-chimie :

« la réforme du lycée a fait vraiment changer le métier. [...] c'était presque que travailler avec des activités et la trace écrite elle devenait dérisoire. T'avais l'impression que peu importe ce qu'il leur restait à la fin du moment qu'ils étaient actifs au moment où tu faisais le cours ».

(Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée)

Jean, professeur d'histoire-géographie, dénonce plus franchement encore ce qu'il considérait comme une tendance du ministère Chatel à vouloir faire du corps enseignant, en tout cas dans sa discipline, « un simple corps d'exécution » :

« on garde le discours de la liberté pédagogique des enseignants mais dans les faits on est beaucoup plus strictement encadrés, c'est-à-dire qu'on va quand même jusqu'à la manière dont les cours doivent être construits, c'est presque imposé maintenant. [...] Avec parfois quand même, des manières de faire que je comprends bien sur le plan pédagogique, être plus concret pour des élèves à partir de dossiers documentaires même s'ils sont simples, qui ont des aspects

365 Citation originale : « substantial discretion in the execution of their work », Michael LIPSKY, *Street-level bureaucracy*, *op. cit.*, p. 3.

366 Citation originale : « SLB work in situations that often require responses to the human dimension of situations », *Ibid.*, p. 15.

367 Aurélie LLOBET, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, *op. cit.*, p. 144.

368 *Ibid.*, p. 153.

qui me gênent moi : c'est-à-dire de quel droit, à partir de cas particuliers, généralise-t-on ? ça pose un vrai problème, là pas pédagogique mais épistémologique ».

(Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué)

La lourdeur de certains programmes s'avère parfois en elle-même contraignante, particulièrement dans les classes dites à examen où le fait de ne pas avoir été au bout du programme peut avoir un impact direct sur les chances de réussite des élèves. Ainsi les programmes constituent un cadre, parfois pesant malgré les marges de manœuvre inhérentes à l'exercice pédagogique, auquel doit se référer la pratique enseignante et sur lequel les enseignants n'ont pas davantage la main avec la réforme Chatel. Au contraire, celle-ci a même parfois encore alourdi les programmes dans certaines disciplines comme en sciences économiques et sociales. Muriel affirme que de façon générale « l'ampleur des programmes » lui aura « gâché une partie de [sa] carrière » et que la réforme Chatel n'a fait qu'empirer son sentiment d'épuisante course contre la montre avec ses classes de terminale :

« après moi je me suis mise à temps partiel parce que j'ai eu une année, bah l'année où il y a eu le nouveau programme en terminale, c'était très dur, parce que le programme était... [elle marque une pause] mais quand tu penses : il a été allégé et on n'arrive déjà pas à le finir donc tu imagines ! enfin... avec Serge [collègue de SES du même lycée] on se disait qu'on avait passé une des plus sales années de notre carrière ».

(Muriel, 58 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES)

Les marges d'autonomie éventuellement conquises sur les dispositifs de personnalisation ne s'accompagnent donc pas d'une autonomie accrue dans l'enseignement disciplinaire. À cela s'ajoute le fait que ces marges d'autonomie que les enseignants reçoivent ou s'approprient sont essentiellement consacrées à tenter de réguler des injonctions redoublées : autrement dit, c'est dans un contexte d'accroissement des injonctions que les enseignants se voient octroyer de l'autonomie. Le fait de peser sur leur traduction concrète, en orientant voire en détournant la mise en œuvre des dispositifs, peut alors être vu davantage comme une autonomie en creux, un pouvoir de négociation des injonctions à la marge plutôt qu'une réelle montée en autonomie des enseignants. On peut prendre l'exemple des nouvelles épreuves orales de langues que la réforme instaure au baccalauréat. Selon les textes, les enseignants font passer ces épreuves au sein de leur établissement, à leurs propres élèves et potentiellement sur leurs heures de cours. Au lycée A, les enseignants ont décidé de s'échanger les élèves de façon à ne pas évaluer leurs propres élèves. Cependant, pour le reste, les épreuves se déroulent localement, comme prévu par la réforme, et leur organisation repose sur les enseignants – à commencer par l'élaboration des sujets – ce qui vient alourdir leur charge de travail. Il en va de même pour les dispositifs de personnalisation comme l'AP ou les Enseignements

d'exploration : quand bien même les équipes enseignantes parviennent à en infléchir les modalités d'encadrement local, ces dispositifs doivent être mis en place, d'une façon ou d'une autre.

Les enseignants subissent donc bien les changements imposés par cette réforme, qu'ils y adhèrent ou non, et en tant que fonctionnaires, ils doivent les mettre en place, comme le soulignait un enseignant de mathématiques et militant syndical du SNES rencontré au lycée Cacérés³⁶⁹ en mars 2012 :

« On applique les réformes parce qu'on n'a pas le choix, on est quand même fonctionnaires, on sert l'État. Être fonctionnaire c'est être serviteur de l'État mais dans le même temps on peut pas dire qu'on adhère forcément aux projets qui sont présentés ».

II.2. Une intervention enseignante cantonnée à la mise en œuvre sur le terrain

Plus généralement, l'autonomie enseignante semble en majeure partie cantonnée à la mise en œuvre des injonctions sur le terrain, tant concernant les modalités de mise en place de dispositifs spécifiques que concernant l'enseignement disciplinaire. Christian Maroy rappelle ainsi que :

« L'enseignant n'est pas seulement un travailleur purement « autonome ». Il est simultanément un exécutant qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs prescrits dans les programmes. Il doit au minimum tenir compte de diverses injonctions et ou contraintes relatives aux objectifs, aux missions de l'école, au contenu voire à la pédagogie à utiliser, ou encore à la structure temporelle de l'enseignement »³⁷⁰.

S'intéressant aux réformes relevant de la nouvelle gestion publique, Thomas Le Bianic note que « les négociations qui accompagnent la mise en place de nouveaux instruments donnent le plus souvent une place aux représentants des professions, ce qui permet de préserver l'autonomie professionnelle au niveau collectif »³⁷¹ même si, selon les modalités de représentation propres à la profession, cela peut également accentuer la distance entre les acteurs de terrain et leurs représentants. Risque plutôt conjuré dans le cas de la réforme Chatel puisque la profession enseignante a été largement écartée de toute concertation relative à l'élaboration des textes, et cela traduit probablement une tendance qui dépasse le cas de cette réforme précise. En effet, les syndicats enseignants sont historiquement très impliqués dans la construction des politiques éducatives en étant notamment « associés de façon formelle ou informelle [à leur] processus

369 Pour rappel, il s'agit d'un des deux établissements enquêtés à l'occasion d'un mémoire de recherche en 2012.

370 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 115.

371 Thomas LE BIANIC, « New Public Management et professions dans l'État », *op. cit.*, p. 309, mobilisant les travaux d'Eliot Freidson.

d'élaboration et de mise en œuvre »³⁷² via, par exemple, leur participation à des instances de concertation ad hoc ou pérennes. Or, si cette modalité de participation persiste, l'influence des syndicats dans la conception des politiques scolaires apparaît cependant en recul, concurrencée notamment par le renforcement du poids d'experts extérieurs au système éducatif, « une influence croissante de l'économie dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives » ou encore un « rôle croissant des influences internationales »³⁷³ auquel participe par exemple la diffusion d'évaluations internationales des systèmes éducatifs tels que l'enquête PISA³⁷⁴. Bien que le lancement d'une nouvelle réforme s'accompagne régulièrement de la création de « commissions consultatives » qui rassemblent différents acteurs du système éducatif dont des représentants syndicaux, ces commissions « influencent assez peu les orientations immédiates des politiques éducatives »³⁷⁵, et il n'est d'ailleurs par rare que la sensation de n'y jouer qu'un rôle de figuration amène des acteurs syndicaux à claquer la porte de ces instances. On peut faire l'hypothèse que ces reconfigurations dans le champ de la production des politiques scolaires tendent à y alimenter une marginalisation du groupe enseignant.

Cette hypothèse peut s'appliquer à l'ensemble du processus de production des réformes éducatives, y compris leur évaluation. Celle-ci n'est pas systématique et apparaît d'ailleurs trop rare aux yeux de certains enseignants qui soulignent la tendance du ministère à adopter de nouvelles réformes sans avoir dressé un bilan des précédentes. Lors d'une discussion informelle en salle des professeurs au moment de la réforme du collège de 2015, une enseignante d'allemand s'inquiète de l'avenir de cette discipline qu'elle enseigne depuis 25 ans, et ajoute qu'elle « ne comprend pas qu'on revienne sur les classes bi-langues dès la 6ème sans même avoir évalué le dispositif, c'est toujours pareil dans l'éducation nationale, on efface tout comme si c'était un tableau et on refait autre chose »³⁷⁶. On peut également remarquer que l'intérêt manifesté par le SNES à l'égard de

372 Un mode d'intervention auquel s'ajoutent les actions collectives organisées sur un mode plus contestataire face aux projets de réformes ainsi que la co-gestion des carrières des agents, Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*, p. 237.

373 *Ibid.*, p. 239-240. Ce recul ne peut pas non plus être dissocié de la moindre structuration syndicale de l'univers enseignant, ou en tout cas de son évolution, également évoquée par l'autrice et que nous aurons l'occasion de développer davantage dans le troisième chapitre de la thèse.

374 Le Programme international pour le suivi des acquis des élèves est une évaluation créée par l'Organisation de coopération et de développement économiques, à laquelle participent plus de 70 pays (« PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) », *Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports*, URL complète en bibliographie.). Même si l'impact public de ce type d'évaluations apparaît plus limité en France que dans d'autres pays européens du fait du poids des évaluations menées par des organismes nationaux (la DEP, Direction de l'évaluation et de la prospective – devenue la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance – ou l'IGEN, Inspection générale de l'Éducation nationale), elles contribuent à « des dynamiques concurrentielles et du mimétisme institutionnel » et orientent en ce sens, même indirectement, l'évolution des politiques nationales, Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*, p. 241.

375 Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*, p. 239.

376 Notes de terrain du 11 mai 2015, discussion avec Marie, 49 ans, enseignante d'allemand, lycée A depuis 4 ans, non-syndiquée

notre travail de thèse s'explique en grande partie par l'absence de bilan officiel de cette réforme au niveau du ministère cinq ans après les débuts de sa mise en œuvre : entre octobre 2015 et avril 2016, des sections départementales et régionales du SNES nous invitent à cinq reprises à exposer les résultats provisoires de nos travaux sur la réforme des lycées³⁷⁷. À l'époque, mis à part quelques rapports produits en 2011 et 2012 alors que la réforme ne s'était pas encore mise en place en classe de terminale³⁷⁸, aucun bilan officiel n'avait été publié par le ministère. En 2013, le gouvernement s'était pourtant engagé à produire un bilan de la réforme du lycée susceptible d'amener des « évolutions substantielles à partir de 2014 »³⁷⁹. Cependant en novembre 2015, le ministère amorce finalement, plutôt qu'une évaluation, un processus de consultation visant davantage à envisager des perspectives qu'à faire un bilan de la réforme du lycée – qui aurait consisté à passer en revue de façon systématique les objectifs qu'elle s'était donné et les résultats observables. Pour de nombreux syndicats enseignants, il s'agit d'une manière d'éviter de produire un bilan complet sur la réforme alors même que certaines de ses mesures ont inspiré la nouvelle réforme du collège. Le 26 novembre 2015, le Café Pédagogique annonce la tenue de la première réunion de consultation par un article intitulé « Comment enterrer le bilan du lycée »³⁸⁰, titre édifiant et qui semble en accord avec le point de vue de ces organisations syndicales enseignantes, qui quitteront d'ailleurs le cycle de consultation quelques mois plus tard³⁸¹.

Enfin, même quand ils sont réalisés, les bilans des politiques éducatives ne s'appuient pas nécessairement sur les retours des enseignants, nourrissant là encore le sentiment que l'expérience de terrain est insuffisamment prise en compte. À titre d'illustration, on peut citer le rapport rendu en mars 2012 par la mission d'accompagnement de la réforme du lycée. Afin de procéder à une évaluation de la mise en œuvre de la réforme Chatel, la mission s'est rendue dans toutes les académies métropolitaines et y a rencontré « les acteurs qui, au quotidien, mettent en œuvre cette réforme » au rang desquels le rapport mentionne de multiples acteurs à l'exclusion des enseignants : « l'ensemble des proviseurs de l'académie, les inspecteurs d'académie-inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR), les directeurs académiques des services de l'éducation nationale, le chef du

377 Ces sollicitations ont par ailleurs eu lieu dans un contexte de mobilisation contre la réforme du collège menée par la ministre Najat Vallaud-Belkacem dont plusieurs mesures apparaissaient comparables à celles de la réforme des lycées de 2010.

378 La réforme Chatel s'est appliquée progressivement, d'abord au niveau seconde en 2010-2011 puis au niveau première en 2011-2012 et enfin au niveau terminale en 2012-2013.

379 Aurélie COLLAS, « La gauche veut relancer la refonte du lycée », *Le Monde*, 16 septembre 2016, p. 11.

380 « Comment enterrer le bilan du lycée ? », URL complète en bibliographie. Créé en 2001 par François Jarraud, le Café pédagogique est un site d'information animé par un réseau d'enseignants ou anciens enseignants. Il revendique 200 000 abonnés et plus de 800 000 visiteurs mensuels, et publie notamment une lettre électronique quotidienne consacrée à l'actualité relative au système scolaire et aux politiques éducatives ainsi qu'à des idées d'activités pédagogiques.

381 Aurélie COLLAS, « La gauche veut relancer la refonte du lycée », *op. cit.*

service académique d'information et d'orientation (CSAIO) ainsi que toute personne dont la présence paraissait utile au recteur » et « les élus lycéens au conseil académique de la vie lycéenne (CAVL) »³⁸². L'absence des enseignants parmi les acteurs que cette mission jugeait *a priori* nécessaire de rencontrer apparaît significative des limites de la participation du groupe professionnel enseignant à l'élaboration des politiques scolaires. Peu consultés en amont de la fabrication des politiques, les enseignants sont également en grande partie laissés à l'écart des processus d'évaluation de leur mise en œuvre, ou en tout cas n'en sont pas considérés comme des acteurs incontournables.

Ce faible poids des enseignants dans le processus de conception de la politique éducative est diversement ressenti et exprimé par les enquêtés mais le sentiment d'une déconnexion entre ceux qui font les réformes et la réalité du terrain est régulièrement soulignée. Lors de notre première rencontre, à l'occasion de l'observation d'une séance de Travaux personnels encadrés (TPE), Idriss, enseignant de lettres au lycée A, affirme par exemple que la question de l'appropriation des réformes de l'intérieur l'intéresse beaucoup à titre individuel car « comment peut-on s'approprier des réformes qui ne nous intègrent pas ? Une vraie réforme devrait d'abord être discutée avec les enseignants, pour en envisager les modalités, les conséquences, et ensuite seulement être expérimentée concrètement mais là, ce n'est pas du tout ce qui se passe »³⁸³. Les témoignages en ce sens sont légion, en provenance d'enseignants syndiqués comme non-syndiqués :

« souvent en plus les réformes sont pensées par des gens qui ne sont pas sur le terrain, donc c'est bien le didactique, c'est bien la théorie, c'est bien tout cela mais si en plus on n'est pas sur le terrain et qu'il y a un décalage temporel entre le moment où on l'a pensé et le moment où ça se met en place, ça fait déjà deux bonnes raisons pour que ça ne fonctionne pas. »

(Stéphane, 43 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis une dizaine d'années, non-syndiqué)

« on a un corps de hauts fonctionnaires qui, comment dire, conçoit, c'est pas tellement sur les programmes, là il y a discussion avec les députés, mais qui conçoit les manières d'enseigner [...] soit dit en passant, ces hauts fonctionnaires on ne les voit jamais nous. Ça serait bien qu'ils viennent sur le terrain... »

(Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué)

« c'est pas des choses que les collègues ont réclamées, ou que les collègues ont senti nécessaires... je veux dire, qui sont les professionnels ? C'est quand même les profs quoi ! [...] les gens ils savent quand ils font un boulot ce dont ils ont besoin. Ils savent, ou ils peuvent émettre des demandes. Des demandes on en émet plein, on nous donne jamais ce qu'on veut, c'est toujours à côté. »

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES).

382 *Rapport sur la mise en oeuvre de la réforme du lycée*, op. cit., p. 3.

383 Notes de terrain du 3 novembre 2014, observation d'une séance de TPE au lycée A, discussion avec Idriss, 62 ans, enseignant de lettres, lycée A depuis 5 ans, non-syndiqué

* * *

Finalement, c'est un lien très ambivalent qui commence à se dessiner entre accroissement des marges d'autonomie locales et autonomie professionnelle du groupe enseignant.

Certes, ces marges d'autonomie octroyées par la réforme Chatel, et les dispositifs sur lesquels ou à travers lesquels elles s'exercent, constituent bien des espaces dont les enseignants peuvent s'emparer pour agir sur leurs conditions de travail. En outre, les équipes enseignantes ont régulièrement réussi à déborder les souplesses prévues par les textes et à se réappropriier les cadres prescrits de concertation, pour obtenir des conditions de mises en œuvre leur paraissant plus satisfaisantes. Dans le cas du Conseil pédagogique, ces détournements ont pu nourrir des dynamiques de construction du collectif professionnel enseignant, susceptibles de renforcer sa capacité à défendre des intérêts partagés et une vision collective de l'organisation de leur lieu de travail.

Cependant, si les mesures de la réforme ont fait l'objet d'usages prescrits et non prescrits porteurs d'effets potentiellement bénéfiques pour le groupe enseignant et sa maîtrise de son cadre de travail, ces effets sont loin d'être univoques. Si l'on se rappelle la réflexion de Florent Champy, sur laquelle s'ouvrait ce chapitre, concernant l'importance d'interroger le contenu de l'autonomie professionnelle autant que les rapports de pouvoir dans lesquels elle s'inscrit³⁸⁴, on observe que la capacité d'inflexion des politiques éducatives par les enseignants s'exerce dans un périmètre très circonscrit : elle concerne moins les finalités du travail ou leur hiérarchisation que les modalités de mise en œuvre de certains dispositifs et la répartition interne de moyens – restreints qui plus est. À rebours du discours ministériel mettant en avant l'élargissement des marges d'initiatives laissées aux équipes pédagogiques, le groupe enseignant apparaît encore largement cantonné aux marges de la production des politiques éducatives. Les zones d'autonomie qu'il revient aux équipes enseignantes d'exploiter pour orienter l'encadrement local de leur travail sont par ailleurs inscrites dans un système de contraintes et de rapports de force fluctuants. L'encouragement à l'implication des enseignants dans les discussions organisationnelles locales semble parfois renvoyer davantage à une forme de domestication des contestations qu'à un réel levier de pouvoir pour les enseignants. Comme nous avons commencé à le suggérer au fil de ce chapitre, la question de l'autonomie du groupe enseignant au local ne peut ainsi être pensée que de façon relationnelle, en étudiant sa

384 Florent CHAMPY, *La sociologie des professions, op. cit.*, chapitre 5.

position relative dans la configuration d'acteurs à l'échelle de l'établissement. Or, au-delà des premières nuances apportées au pouvoir effectif des enseignants, celui-ci se heurte également à une extension du rôle de personnel de direction, que la réforme Chatel semble concrétiser et dont il s'agit alors d'étudier les implications sur les rapports de travail et de pouvoir au sein des établissements.

CHAPITRE 2 – DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT EN TERRITOIRE PÉDAGOGIQUE : MENACE SUR L'AUTONOMIE ENSEIGNANTE ?

« Moi, tous les chefs d'établissement qui ont voulu mettre leur nez sur des dispositifs pédagogiques, c'est hors de question ! [...] Chacun son métier quoi ».

Ces mots de Sébastien, enseignant de SVT et secrétaire de la section locale du SNES au lycée A, illustrent une conception de la division du travail au sein des établissements assez largement partagée parmi les enseignants du second degré, qui fait du terrain pédagogique leur domaine réservé. Bien sûr, la liberté pédagogique enseignante s'exprime toujours dans un cadre, celui du respect des programmes édictés par l'institution centrale, mais le respect de ce cadre est en principe sanctionné par l'inspection, le chef d'établissement n'ayant traditionnellement pas droit de regard sur le contenu de l'activité pédagogique. Pourtant, il serait erroné de penser que, au moment où Sébastien affirme son attachement à l'étanchéité entre sphères administrative et pédagogique, la frontière soit effectivement si imperméable. Bien au contraire, cela fait maintenant plusieurs décennies que les chefs d'établissement sont appelés à sortir d'une approche purement bureaucratique de leur rôle et, en s'appuyant sur des marges d'autonomie locale croissantes, à se comporter en « premier pédagogue de l'établissement »³⁸⁵. Si les personnels de direction s'éloignent effectivement de plus en plus d'une conception strictement administrative de leur rôle, cette formule est cependant longtemps restée inégalement et faiblement concrétisée sur le terrain. On peut alors se demander si la réforme Chatel est susceptible d'offrir aux chefs d'établissement des clés supplémentaires pour convertir cette dimension pour partie théorique de leur rôle.

Ce détour par les effets de la réforme Chatel sur les personnels de direction, leurs leviers d'action et périmètre d'intervention nous paraît essentiel pour saisir, en creux, les reconfigurations de l'autonomie professionnelle enseignante. Certes, les différents dispositifs organisationnels et

385 *Livre bleu des personnels de direction*, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Orléans-Tours., Orléans, 1994.

pédagogiques que la réforme instaure ainsi que les marges d'autonomie supplémentaires qu'elle octroie aux échelons locaux, sont autant d'espaces que le groupe enseignant peut investir pour orienter la traduction des politiques scolaires, peser sur la définition de son cadre de travail et défendre ses conceptions et intérêts professionnels (chapitre 1). Cependant, outre le fait que ces marges de manœuvre restent limitées et encadrées, leur exploitation ne s'opère qu'en interaction avec un autre groupe professionnel, les personnels de direction. L'évolution du pouvoir des enseignants sur leur pratique professionnelle ne peut donc être pensée qu'en relation avec celui des autres acteurs de la configuration dans laquelle, comme tout groupe professionnel, « il est pris et qui détermine une trame possible d'évolution de l'autonomie professionnelle »³⁸⁶. Il s'agit alors d'envisager « la dynamique professionnelle comme le produit de relations d'interdépendances entre acteurs différents présents dans un même espace de travail »³⁸⁷, en l'occurrence entre enseignants et personnels de direction au sein des établissements. Or, si la réforme Chatel donne des opportunités aux enseignants pour contribuer à la détermination de leur cadre de travail, il semble que les reconfigurations qu'elle entraîne dans les territoires professionnels au sein des établissements offrent également des marges d'initiative renouvelées aux chefs d'établissement.

Il s'agira donc de se demander dans quelle mesure et de quelle façon la réforme Chatel peut-elle contribuer à une dynamique d'accroissement du pouvoir et du champ d'action des chefs d'établissement ? Le cas échéant, ces compétences élargies doivent-elles être appréhendées comme une mise en péril de l'autonomie du groupe enseignant, par l'effritement de son monopole de la compétence pédagogique au sein des établissements ?

Outre l'enquête ethnographique, nous mobiliserons plus particulièrement dans ce chapitre notre corpus de treize entretiens réalisés auprès de personnels de direction en deux vagues successives³⁸⁸ : les six premiers en janvier 2014 avec des personnels de direction en poste dans des lycées du chef lieu du département enquêté, six autres entre décembre 2015 et février 2016 avec des chefs d'établissement en poste dans d'autres communes du département³⁸⁹, auxquels s'ajoute l'entretien réalisé avec le proviseur du lycée B en mars 2016 à la fin de l'enquête de terrain dans cet établissement. Plusieurs thèmes étaient abordés lors de ces entretiens : le parcours professionnel des enquêtés, leur conception du rôle de chef d'établissement ainsi que du métier enseignant, leur

386 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 164.

387 *Ibid.*

388 Nous avons expliqué en introduction de la thèse comment ces entretiens à vocation exploratoire sont finalement devenus un terrain à part entière.

389 Deux en couronne péri-urbaine favorisée, deux en communes rurales, et deux dans des sous-préfectures du département.

regard sur la réforme du lycée de 2010 notamment sa réception et sa mise en œuvre dans leur établissement, et enfin le profil de leur établissement en termes de population scolaire et enseignante.

Nos enquêtés sont en poste dans des établissements au profil variés, allant de lycées d'enseignement uniquement général à des lycées polyvalent qui disposent de filières d'enseignement générales, technologiques et professionnelles, une partie des établissements proposant également des formations d'enseignement supérieur de type BTS et/ou CPGE. Quatre des chefs d'établissement rencontrés ont 20 ans ou plus d'ancienneté en tant que personnel de direction. Une seule a moins de 10 ans d'ancienneté et elle est également la seule à occuper un poste d'adjointe. Une enquête réalisée par la DEPP indique qu'en 2010, 29 % des chefs d'établissement ont une ancienneté dans le métier supérieure à 15 ans et que l'ancienneté moyenne est de 11,5 ans³⁹⁰. Si l'effectif très réduit de notre population d'enquête ne nous permet aucunement de réfléchir en termes de représentativité statistique, on peut toutefois noter que l'écart est particulièrement important avec les taux caractérisant notre corpus, à savoir une ancienneté moyenne dans le métier d'environ 17 ans et les trois quarts des enquêtés affichant plus de 15 ans d'ancienneté. Cette ancienneté relativement élevée dans le métier n'est pas surprenante au regard de deux caractéristiques, au moins, de notre population d'enquête : il s'agit presque exclusivement de chefs d'établissement (une seule adjointe) or les personnels de direction démarrent leur carrière en tant qu'adjoints ; l'ensemble de nos enquêtés exercent en lycée or les personnels de direction passent souvent par un ou des premier(s) poste(s) en collège avant de rejoindre un lycée. L'ancienneté de nos enquêtés dans le métier de personnel de direction s'est avérée intéressante pour nous au moment d'aborder leur vision des évolutions du métier, au sens où la plupart avaient une expérience de direction assez conséquente d'une part et souvent de direction à la tête d'un lycée – donc avant la réforme Chatel – d'autre part. Par ailleurs, si le moment d'entrée en fonction peut jouer un rôle dans le rapport que les chefs d'établissement entretiennent à ce métier, en lien notamment avec le type de recrutement et de formation reçue, nous verrons que cela s'articule à d'autres facteurs tout aussi déterminants comme le parcours professionnel antérieur³⁹¹.

Dans un premier temps, nous nous attacherons à montrer comment, dans le prolongement d'une dynamique à l'œuvre depuis les années 1980, la réforme Chatel vient encore renforcer l'élargissement des compétences des personnels de direction, y compris en matière pédagogique, et offrir un support privilégié à leur expression concrète (section 1). Il s'agira d'interroger dans un

390 *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010 [Rapport n°201]* [Rapport], DEPP - Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2013.

391 Se référer au tableau en annexe n°5 pour une présentation synthétique des principales caractéristiques des personnels de direction rencontrés.

second temps l'ambivalence de cette extension de compétences et de territoire professionnel, facilitée par la réforme Chatel. Celle-ci fait en effet l'objet d'appropriations différenciées de la part des chefs d'établissement, qui se manifestent notamment dans leur rapport aux dispositifs de personnalisation. En outre, entre les injonctions de leur hiérarchie et les équipes enseignantes dans les établissements, les personnels de direction demeurent dans une position d'intermédiaire porteuse de ressources et de contraintes avec lesquelles ils doivent composer (section 2).

Section 1. La réforme Chatel, nouvelle étape dans l'accroissement de compétences des chefs d'établissement

On observe depuis les années 1980 un enrichissement des missions du chef d'établissement dans lequel Anne Barrère distingue deux phases³⁹². La première est liée à la décentralisation partielle du système éducatif : après les lois de décentralisation de 1982-1983, les établissements scolaires deviennent des Établissements Publics Locaux d'Enseignement régis par les décrets de 1985³⁹³, placés sous la double tutelle de l'État et des collectivités territoriales et dotés d'une certaine autonomie administrative, financière et pédagogique. Inscrits dans la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, les projets d'établissement deviennent obligatoires et sont supposés permettre de structurer et coordonner une mise en œuvre locale à la fois adaptée et cohérente de la politique scolaire³⁹⁴. Cette délégation de compétences au local connaît une deuxième phase à partir des années 1990, qui met cette fois-ci l'accent sur les résultats des établissements scolaires, les performances scolaires, l'efficacité des politiques mises en œuvre et de l'utilisation des moyens attribués. Pour les chefs d'établissement, il s'agit désormais de contribuer à l'élaboration d'une politique d'établissement, supposée répondre à un diagnostic et produire des résultats, évaluables et quantifiables, en termes de performance scolaire notamment. Le renforcement de l'autonomie des échelons locaux du système éducatif s'est donc accompagné d'une redéfinition des missions et statuts des chefs d'établissement, répondant à l'objectif de mettre en cohérence leur statut avec

392 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français », *Éducation et sociétés*, 2013, vol. 32, n° 2, pp. 21-34.

393 « Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. », *op. cit.*

394 « Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels élaborent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en œuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. [...] », « Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation », *op. cit.*, article 18.

l'accroissement de leur capacité d'action et de leur reconnaître officiellement un rôle de pilotage pédagogique des établissements (I). En 2010, la réforme Chatel passe un nouveau cap dans l'autonomie octroyée aux établissements en termes de gestion des moyens et les chefs d'établissement disposent d'un rôle clé dans les arbitrages concernant la répartition de cette dotation horaire globale. Par ailleurs, les dispositifs pédagogiques et organisationnels introduits (ou rendus obligatoires) par la réforme Chatel peuvent être appréhendés comme des portes d'entrée sur le domaine pédagogique pour les chefs d'établissement. Elle apparaît alors à même de renforcer et concrétiser le redéploiement de leur rôle (II).

I. De l'administration au pilotage pédagogique : l'élargissement du rôle de personnels de direction depuis les années 1980

Avec l'accroissement de l'autonomie conférée aux échelons locaux du système scolaire, les personnels de direction « n'ont plus pour seule mission d'exécuter ou de faire exécuter une politique nationale : ils doivent désormais procéder, à la manière de managers, à son ajustement contextuel »³⁹⁵. Il leur revient de déterminer un projet d'établissement mais aussi de susciter la mobilisation des personnels autour de ce projet, d'assurer un rôle d'impulsion et de coordination de l'action à l'échelle locale. On assiste donc à partir des années 1980, et plus particulièrement des années 2000, à une redéfinition institutionnelle du statut et des missions des personnels de direction affirmant leur rôle de pilotage pédagogique des établissements (I.1). Les instruments de pilotage mis à disposition des chefs d'établissement constituent tout autant des outils d'évaluation de leur action qui les incitent à investir le domaine pédagogique et favorisent la diffusion de cette nouvelle culture professionnelle (I.2). L'adhésion à cette position d'encadrement pédagogique se traduit par l'aspiration à agir sur les pratiques enseignantes, en impulsant et accompagnant leur transformation (I.3).

I.1. Redéfinition du rôle prescrit des personnels de direction

Dès 1988, démarre un processus de séparation des corps de personnels de direction et de personnels enseignants avec la création d'un statut pour le corps des chefs d'établissement³⁹⁶,

³⁹⁵ Yves DUTERCQ et Vincent LANG, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, 2001, vol. 2, n° 8, pp. 49-64, p. 59.

officiellement distinct de celui des enseignants³⁹⁷. Avec le statut de 1988, le mode de recrutement change également : les personnels de direction sont désormais recrutés sur concours national et non plus sur liste d'aptitude, ce qui élargit d'ailleurs l'accès à d'autres catégories de personnels de l'Éducation Nationale au-delà des seuls enseignants et Conseillers Principaux d'Éducation (CPE). Ce « déplacement de la position professionnelle des personnels de direction »³⁹⁸ engagé en 1988 est achevé par le décret du 11 décembre 2001 qui fonde le corps unique des personnels de direction³⁹⁹, avec un statut commun aux différents types d'établissements du secondaire (collège, lycée d'enseignement général et technologique, lycée professionnel)⁴⁰⁰. À travers cette définition d'un statut spécifique, il s'agit de renforcer leur légitimité à l'externe – en tant qu'interlocuteur des collectivités et relais de l'État pour la mise en œuvre locale de la politique éducative – mais également de leur donner une autorité nouvelle à l'interne des établissements, puisqu'ils sont désormais supposés y mener une action pédagogique et non plus seulement administrative⁴⁰¹. En effet, la revalorisation statutaire que connaissent les chefs d'établissement est indissociable de l'élargissement de leurs missions, intégrant une dimension de pilotage et d'encadrement pédagogique de plus en plus prégnante. Selon Agnès Pélage, elle « s'insère [...] dans la politique du ministère qui, depuis la fin des années 1980, s'efforce de développer une « culture de l'encadrement » »⁴⁰² dans l'Éducation nationale.

Le protocole d'accord du 16 novembre 2000 relatif aux personnels de direction rend compte de cette démarche menée par le ministère. Ce protocole inscrit la revalorisation du rôle des chefs d'établissement dans un contexte de modernisation de l'État qui exige « un lourd investissement professionnel et personnel de la part des personnels d'encadrement du système éducatif, et notamment des chefs d'établissement du second degré »⁴⁰³. En conséquence, « l'importance de leur rôle doit être reconnue et affirmée par l'institution »⁴⁰⁴. L'ensemble du protocole met en avant le

396 « Décret n°88-342 du 11 avril 1988 fixant le régime de rémunération applicable à certains emplois de direction d'établissements d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale ».

397 Agnès PÉLAGE, « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue française de pédagogie*, 2003, vol. 145, n° 1, pp. 21-36, p. 22.

398 Agnès PÉLAGE, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », in Didier DEMAZIÈRE, Charles GADEA et Anne-Marie ARBORIO (dir.), *Sociologie des groupes professionnels: acquis récents et nouveaux défis*, Paris, Découverte, Recherches, pp. 40-50, p. 42.

399 « Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale. ».

400 Laurent FRAJERMAN, « Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du Nouveau management public », *Éducation et sociétés*, novembre 2019, vol. 43, n° 1, pp. 57-75, p. 63.

401 Agnès PÉLAGE, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », *op. cit.*

402 *Ibid.*, p. 43.

403 « Protocole d'accord du 16 novembre 2000, relatif aux personnels de direction ».

404 *Ibid.*

rôle déterminant désormais attendu des chefs d'établissement en matière de pilotage pédagogique et éducatif de l'établissement scolaire :

« Le chef d'établissement est le garant et le relais dans son établissement de la cohérence d'une politique académique, elle-même expression de la politique pédagogique et éducative nationale dans laquelle s'inscrivent les objectifs qui fondent notamment le projet d'établissement. Il doit, en conséquence, diriger son établissement, impulser et conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, animer et gérer l'ensemble des ressources humaines »⁴⁰⁵.

Cette orientation, affirmée dès la première partie du protocole consacrée à la clarification des missions du chef d'établissement, est confirmée et détaillée dans le référentiel des personnels de direction annexé à ce protocole qui précise que le chef d'établissement « impulse et conduit la politique pédagogique et éducative de l'établissement. [...] pilote le projet d'établissement [...] suscite et fédère les initiatives dans le cadre du futur conseil pédagogique [...] est garant de l'efficacité de l'organisation pédagogique »⁴⁰⁶. Si la notion d'administration de l'établissement est encore bien présente, elle n'est mentionnée qu'en dernière position dans la liste des domaines d'activité du chef d'établissement, après le fait d'assurer les liens avec l'environnement, de gérer les ressources humaines et, abordé en premier lieu, de « conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves, en y associant l'ensemble des membres de la communauté éducative »⁴⁰⁷. Par ailleurs censé travailler en « collaboration avec les corps d'inspection » et « conduire et animer la gestion de l'ensemble des ressources humaines », le chef d'établissement est présenté comme la clé de voûte de la vie pédagogique de l'établissement.

Cette évolution des fonctions des chefs d'établissement suppose pour l'institution leur conversion à une « véritable culture d'encadrement »⁴⁰⁸ que le protocole souhaite commune à l'ensemble des personnels d'encadrement de l'Éducation nationale. Cette préoccupation pour un rapprochement des corps administratifs et pédagogiques au sein d'une culture commune d'encadrement vient confirmer un processus déjà en cours puisque, comme le souligne Agnès Pélage, une institution de formation initiale et continue spécifique aux personnels d'encadrement de l'Éducation Nationale est créée dès 1986 et contribue à la diffusion de schèmes partagés au sein des corps d'inspection pédagogique et des corps de direction. En 2003, cette institution devient l'École Supérieure de l'Éducation Nationale (ESEN), et « les contenus de formation font une place croissante aux discours et aux techniques de management et d'évaluation de l'établissement »⁴⁰⁹ qui

405 *Ibid.*

406 *Ibid.*

407 *Ibid.*

408 *Ibid.*

409 Agnès PÉLAGE, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », *op. cit.*, p. 43.

apparaissent comme des dimensions incontournables de la « culture d'encadrement » promue par l'institution. On les retrouve dans l'annexe 3 du protocole de 2000 où sont posés les principes d'un rapprochement de la formation des personnels d'encadrement autour d'un certain nombre d'objectifs communs :

« représenter l'institution et agir comme cadre du système éducatif ; développer une expertise au service de la politique éducative ; piloter des organisations complexes ; évaluer et contrôler les dispositifs et les acteurs ; communiquer en situation professionnelle ; contribuer à la gestion des ressources humaines »⁴¹⁰.

La culture d'encadrement apparaît donc aussi, selon Agnès Pélage, comme une « culture d'évaluation » qui promeut de baser le pilotage des établissements sur des données quantifiables et objectivables, de nature à la fois financière, administrative et pédagogique, et qui fait du chef d'établissement « le garant d'une plus grande efficacité du système éducatif reposant en premier lieu sur la fixation d'objectifs quantifiés et sur l'obtention de résultats mesurables »⁴¹¹.

Cette « culture d'évaluation » se matérialise concrètement pour les chefs d'établissement par différents outils de pilotage censés guider leur action. Or il semble que ces outils de pilotage jouent un rôle crucial dans la conversion des personnels de direction à la culture d'encadrement pédagogique, car ils constituent également des outils d'évaluation qui sanctionnent leur capacité à investir le volet pédagogique de leur mission.

I.2. Investir le domaine pédagogique pour construire sa carrière de direction

Les instruments de pilotage apparaissent tout autant destinés à évaluer l'action des chefs d'établissement qu'à les accompagner dans leurs missions. Ils contribuent à normaliser leurs pratiques en fonction de référentiels communs et s'inscrivent dans une redéfinition des modalités d'évaluation des chefs d'établissements qui vient notamment sanctionner leur capacité à peser sur la vie pédagogique de leur établissement. Leur progression de carrière se trouve donc pour partie conditionnée par leur capacité à investir la dimension d'encadrement pédagogique de leur métier et à en rendre compte. Après avoir évoqué différents outils de pilotage et leurs consignes d'appropriation par les chefs d'établissement, Agnès Pélage confirme que « de telles prescriptions sont d'autant plus appliquées aujourd'hui par les chefs d'établissement que ces derniers sont eux-

410 « Protocole d'accord du 16 novembre 2000, relatif aux personnels de direction », *op. cit.* "Annexe 3 du protocole, « Evolution de la formation des personnels de direction ».

411 Agnès PÉLAGE, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », *op. cit.*, p. 44.

mêmes soumis à une procédure d'évaluation individuelle »⁴¹², indissociable des actions menées et résultats obtenus dans leur établissement.

Ainsi, le protocole du 16 novembre 2000 et le décret du 11 décembre 2001 auquel il aboutit présentent la révision des modalités d'évaluation et de promotion des chefs d'établissement comme indissociable de la revalorisation de leur rôle, et articulent très étroitement la question de l'accompagnement des personnels de direction et celle de leur évaluation. Les chefs d'établissement sont désormais chargés d'établir, dans les trois ou quatre mois suivant leur arrivée dans le poste, un diagnostic de l'établissement qui mette en évidence ses forces et faiblesses. Ce diagnostic doit notamment porter sur « le fonctionnement et les résultats pédagogiques et administratifs » et « identifie[r] les axes d'amélioration souhaitables et possibles, les objectifs et les actions à mener »⁴¹³. Autrement dit, comme le confirme la circulaire du 27 décembre 2001 relative à l'évaluation des chefs d'établissement, le diagnostic doit être guidé par « la volonté de mettre en œuvre des actions, de développer des stratégies de pilotage à moyen terme »⁴¹⁴ : il ne s'agit pas seulement de réaliser un état des lieux mais bien d'affirmer une « réflexion stratégique et prospective »⁴¹⁵. La culture d'encadrement semble ainsi valoriser les démarches pro-actives, les prises d'initiatives, bien davantage que l'éventuelle poursuite d'une politique d'établissement établie et routinière. Pour l'élaboration du diagnostic de leur établissement, les chefs d'établissement sont vivement encouragés à s'appuyer sur les bases de données et indicateurs fournis notamment au niveau académique tels que, à l'époque, la base de données IPES, Indicateurs pour le pilotage des établissements du second degré⁴¹⁶. Les chefs d'établissement mobilisent ainsi tout un volet d'indicateurs statistiques, dont une partie sont relatifs aux caractéristiques et résultats des élèves (caractéristiques sociales, taux de redoublement, d'absentéisme, de réussite aux examens...), pour élaborer leur diagnostic et identifier des pistes de progrès. Si ce diagnostic est présenté comme un « instrument de pilotage, aide pour l'action du chef d'établissement »⁴¹⁷, il fournit aussi la matière première à la lettre de mission que le recteur adresse ensuite au chef d'établissement dans les six mois qui suivent sa prise de poste. Tout en étant « rédigée dans un souci d'accompagnement »⁴¹⁸, cette lettre de mission fixe les principaux objectifs qui doivent orienter l'action du chef d'établissement et serviront de base à son évaluation au bout de trois ou quatre ans d'exercice dans l'établissement : ainsi, « l'évaluation des objectifs atteints [...] aura pour objectif

412 *Ibid.*, p. 45.

413 « Protocole d'accord du 16 novembre 2000, relatif aux personnels de direction », *op. cit.*, annexe 2 du protocole, « évaluation des personnels de direction ».

414 « Circulaire n°2001-263 du 27 décembre 2001 relative à l'évaluation des personnels de direction ».

415 *Ibid.*

416 Remplacée depuis 2011 par l'application APAE, d'Aide au pilotage et à l'auto-évaluation.

417 « Circulaire n°2001-263 du 27 décembre 2001 relative à l'évaluation des personnels de direction », *op. cit.*

418 « Protocole d'accord du 16 novembre 2000, relatif aux personnels de direction », *op. cit.*

d'accompagner les personnels de direction dans leurs fonctions ainsi que dans l'évolution de leur carrière »⁴¹⁹. L'annexe consacrée à l'évaluation des personnels de direction est plus explicite encore quant à cette conjugaison étroite entre accompagnement et évaluation : « le diagnostic d'établissement et la lettre de mission qui lui est étroitement liée, constituent le socle du processus d'évaluation », processus qui poursuit à la fois « un objectif d'accompagnement, d'aide et de soutien accrus, de la part des services académiques notamment, auprès des personnels de direction dans l'exercice de leurs métiers ; un objectif d'opération discriminante [...] dans les procédures d'évolution de carrière »⁴²⁰.

Le protocole du 16 novembre 2000 précise enfin que les objectifs fixés au chef d'établissement doivent « être concrets, voire mesurables, immédiatement déclinables en plan d'actions »⁴²¹. Cette précision peut être comprise dans une perspective opérationnelle mais s'explique aussi certainement par une visée d'évaluation puisque la lettre de mission doit également, dans la mesure du possible, « identifier les outils et indicateurs qui seront utilisés pour mesurer le degré d'atteinte des objectifs fixés »⁴²² au moment de l'évaluation formelle. Ces modalités d'évaluation et leur impact sur l'évolution de carrière des chefs d'établissement sont confirmés par le décret du 11 décembre 2001 relatif au statut des personnels de direction, qui dispose dans son article 21 que l'évaluation « porte sur les activités des personnels de direction à la tête de leur établissement, sur leurs compétences et sur le degré de réalisation des objectifs particuliers qui leur sont fixés par une lettre de mission établie par le recteur. Ces résultats sont pris en compte dans les procédures d'avancement et de mutation »⁴²³. Ainsi, selon Agnès Pélage :

« la façon dont [les chefs d'établissements] accomplissent leur travail est liée aux temporalités professionnelles qu'ils anticipent et à leurs projections de carrière. En liant évaluation, mobilité et promotion, le statut de 2001 érige la mobilité en norme, dont les chefs d'établissement se saisissent à des fins de carrière individuelle. [...] « Arriver » dans un établissement, « changer les choses » dans la perspective de « partir », voilà qui est au cœur des préoccupations des chefs d'établissement mais qui, tout autant qu'une contrainte, se présente comme une opportunité »⁴²⁴.

En effet, le statut de 2001 contraint à formuler une demande de mutation au bout de sept ans maximum dans un même poste, et impose une mutation au bout de neuf ans. Mais la révision des modalités d'évaluation des personnels de direction inscrit de fait leur action dans un calendrier de

419 *Ibid.*

420 *Ibid.* « Annexe 2 du protocole, Evaluation des personnels de direction ».

421 *Ibid.*, « annexe 2 du protocole, évaluation des personnels de direction ».

422 *Ibid.*, « annexe 2 du protocole, évaluation des personnels de direction ».

423 « Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale. », *op. cit.*, article 21.

424 Agnès PÉLAGE, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », *op. cit.*, p. 48.

trois ans, au terme desquels ils doivent rendre compte des actions mises en place et des objectifs atteints, et peuvent espérer obtenir une mutation choisie vers un établissement plus attractif. Les chefs d'établissement ont ainsi tout intérêt à investir fortement le domaine pédagogique et à initier des projets en matière de politique d'établissement de façon à pouvoir valoriser leur action au moment d'être évalués et à bénéficier des retombées positives en termes de carrière individuelle.

À partir des années 1980, une nouvelle conception de la direction scolaire s'impose donc progressivement, renforcée par les textes du début des années 2000 qui installent un nouveau référentiel de métier ainsi que de nouvelles modalités d'évaluation et de promotion individuelles. L'organisation mais aussi l'orientation de la vie pédagogique de l'établissement constitue désormais une mission clé des personnels de direction, ce qui se traduit par leur volonté de plus en plus marquée d'agir sur les pratiques enseignantes et de contribuer à leur transformation.

I.3. Agir sur les pratiques enseignantes : impulser et accompagner leur transformation

Les notions de « projet » d'établissement, de contrat « d'objectifs »⁴²⁵, les lettres de mission qui marquent la prise de poste d'un chef d'établissement ou encore les modalités d'évaluation des personnels de direction s'inscrivent toutes dans une perspective de valorisation du changement. Dans la nouvelle culture professionnelle des personnels de direction, il ne s'agit pas uniquement d'administrer l'établissement en lui imprimant une vitesse de croisière, mais également de le « piloter » de façon à « faire bouger les choses », initier des projets, etc. Dans une enquête menée entre 2003 et 2005 dans le Nord de la France auprès de 43 chefs d'établissement, Anne Barrère constate une large adhésion à ce qu'elle nomme une « ode au mouvement » :

« pour l'ensemble des chefs d'établissements interrogés, « faire tourner » un établissement ne suffit pas, il faut s'attacher à le « changer », à la croisée de l'espoir de le marquer personnellement et d'en améliorer le fonctionnement, le climat ou les résultats »⁴²⁶.

L'adhésion massive des personnels de direction à cette nouvelle culture professionnelle, qui fait du chef d'établissement le « premier pédagogue de l'établissement » chargé d'insuffler une transformation des pratiques pédagogiques, s'inscrit notamment dans « une critique de la

425 Pour rappel, en application de la loi de 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, les établissements scolaires passent avec le recteur des « contrats d'objectifs » qui définissent « des objectifs à atteindre à une échéance pluriannuelle (de 3 à 5 ans) sous forme d'un programme d'actions » ainsi que « des indicateurs permettant d'apprécier la réalisation de ces objectifs ». Ces contrats peuvent justifier l'attribution de moyens supplémentaires à l'établissement en vue d'atteindre les objectifs fixés. « Circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005 », *op. cit.*

426 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*, p. 25.

bureaucratie traditionnelle et le rejet d'une identité professionnelle passée, qui réduisait volontiers leurs fonctions à celles de courroie de transmission de l'administration centrale et des divers textes officiels »⁴²⁷. Cela ne signifie pas pour autant une rupture totale avec ce qui composait l'identité professionnelle traditionnelle des chefs d'établissement : Anne Barrère note au contraire que l'« éloge du mouvement » s'articule à un idéal de progrès social et d'égalité des chances, autrement dit des idéaux canoniques de l'école française. La nouvelle culture professionnelle de chef d'établissement associe adhésion à la logique de pilotage des établissements, et adhésion aux principes de progrès social par l'école, autour des valeurs d'égalité et de mixité sociales, estimant que la première peut servir les seconds. Et c'est notamment au nom de ces valeurs de progrès social que de nombreux chefs d'établissement justifient leur bifurcation professionnelle et leur volonté de saisir « l'opportunité d'agir dans un cadre plus large et moins « routinier » que la classe, où on peut davantage « peser sur les événements » mais aussi être plus reconnu dans son action »⁴²⁸. Ce type de motivation est également apparu de manière récurrente au cours de nos entretiens avec des chefs d'établissement, comme dans le cas de Roger Poulain, proviseur du lycée B l'année précédant notre enquête. Après avoir longtemps exercé comme enseignant agrégé de musique, été investi dans des groupes de secteur et d'innovation pédagogique, et avoir coordonné l'action culturelle scolaire du département dans le cadre d'un mi-temps à l'inspection académique, il explique s'être senti « mûr pour faire autre chose » :

« à un moment j'étais un peu à l'étroit dans le costume de prof de musique. Et comme, je crois, j'ai quelques valeurs dans le domaine de la fonction publique d'État et dans l'Éducation nationale, bah je me suis dit que peut-être je pourrais exercer et influencer... »

(Roger Poulain, précédent proviseur du lycée B, personnel de direction depuis 15 ans)

Ainsi, les chefs d'établissement mettent au cœur de leurs missions celle d'insuffler du changement dans leur établissement, de « faire bouger les choses » en allant dans le sens de la promotion du progrès social par l'école. Or un des principaux leviers sur lesquels ils entendent agir est celui des pratiques pédagogiques enseignantes puisque celles-ci sont au cœur de l'activité et des résultats d'un établissement. Ainsi, si les chefs d'établissement font souvent preuve de prudence lorsqu'ils abordent des questions relevant du pédagogique en présence des enseignants, ils expriment régulièrement leurs convictions dans ce domaine au cours des entretiens : Anne Barrère relève un registre souvent critique des pratiques enseignantes, par exemple lorsqu'elles sont jugées

⁴²⁷ *Ibid.*, p. 24. Il nous faudra cependant nuancer cette affirmation, comme le suggère d'ailleurs également l'auteure, car l'adhésion des chefs d'établissement à la nouvelle identité professionnelle qu'il leur est demandé d'endosser est certes relativement massive mais aussi inégale (section 2.I).

⁴²⁸ *Ibid.*, p. 23.

démotivantes pour les élèves⁴²⁹. Au-delà d'un intérêt affirmé pour les questions de motivation des élèves et de dépassement des blocages face aux apprentissages, « les chefs d'établissement se rejoignent dans un appel général et intense à la collaboration et au travail en équipes enseignant, et au dépassement d'une culture professionnelle jugée globalement individualiste »⁴³⁰, et s'expriment fréquemment en faveur de l'investissement enseignant dans des projets.

Ces discours à mi-chemin entre la critique des pratiques enseignantes actuelles et l'appel à un développement du travail d'équipe et par projets sont également très présents chez les chefs d'établissement rencontrés lors de notre enquête, mais ils s'accompagnent souvent d'une posture compréhensive envers les difficultés rencontrées par les enseignants. Acteurs de terrain eux-aussi, les chefs d'établissement ont conscience des écarts importants qui peuvent exister entre une injonction institutionnelle théorique et ses possibilités réelles de mise en œuvre. Ainsi, certains estiment qu'ils sont tout à fait légitimes à prendre quelques libertés avec les textes, pour en favoriser une application à la fois adéquate aux réalités du terrain et acceptable par les enseignants. Stéphane Perret, proviseur du lycée C, considère ainsi que les chefs d'établissement sont des cadres intermédiaires, des maillons entre le ministère et les enseignants, mais des maillons qui doivent disposer d'une certaine marge de manœuvre pour que les réformes s'appliquent avec le plus de sens possible et en coopération avec les enseignants :

« la mission qu'on a, on est des cadres intermédiaires finalement, c'est de faire passer des choses qui tombent d'en-haut localement. [...] le but c'est de rassurer les gens sur le terrain et de faire passer ça. Alors je pense qu'avec l'expérience acquise au fur et à mesure des années, on devient de plus en plus efficace là-dessus en se disant : voilà ça c'est important, il faut le faire, et là je vais, puisqu'on est un représentant de l'État, je vais insister pour que ça se fasse quitte à trouver une stratégie, et ça c'est pas la peine d'aller là-dessus, même si le ministre ou le recteur le souhaite, c'est pas un enjeu majeur et on peut toujours arriver à justifier en disant non là ça va être un sujet de crispation ou ça ne va pas traiter efficacement un problème donc on le laisse de côté ».

(Stéphane Perret, proviseur du lycée C, personnel de direction depuis 17 ans).

L'encadrement pédagogique exercé par les chefs d'établissement renverrait alors aussi à un rôle de facilitateur, de passeur, entre d'une part des injonctions institutionnelles qui leur paraissent souvent justifiées sur le principe mais maladroites dans la méthode et d'autre part les personnels enseignants qu'ils estiment trop frileux ou réfractaires face aux réformes mais dont ils comprennent les réticences. C'est aussi du fait de cette position intermédiaire entre les injonctions institutionnelles et les enseignants sur le terrain que les chefs d'établissement considèrent souvent avoir un rôle clé à jouer dans la transformation des pratiques pédagogiques. Ainsi, Pascal Morel,

429 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie*, juillet 2006, n° 156, pp. 89-99, p. 90-91.

430 *Ibid.*, p. 91.

proviseur du lycée A, insiste sur les difficultés auxquelles sont confrontés les enseignants du fait des évolutions institutionnelles et des transformations du métier :

« on pose toujours la question des réformes par rapport aux élèves dans notre système. On la pose rarement vis-à-vis de l'accompagnement et de la manière dont les personnels vont la vivre. [...] La réponse qu'ils apportent n'est pas forcément toujours celle qui est la plus adaptée, par contre ils le font avec beaucoup de bienveillance, ils le font avec beaucoup aussi d'énergie personnelle parce qu'ils se sentent très responsables de ce qu'ils font avec les élèves, extrêmement responsables. Et les premiers malheureux quand ça marche pas, ce sont eux. [...] ils ont eu l'impression quand même que par rapport à cette phase de massification, on avait ouvert le flux, on les avait un petit peu jeté au milieu du bain sans forcément leur donner tous les outils [...] y a rien de pire pour mettre des gens en difficulté que de leur demander de faire des choses avec un niveau de responsabilité très important sans vraiment leur en donner les moyens ».

(Pascal Morel, proviseur du lycée A, personnel de direction depuis 20 ans)

Pour lui, il est donc essentiel de disposer de relais pour accompagner les réformes sur le terrain, et ainsi encourager leur appropriation par les enseignants sinon les injonctions restent trop souvent lettres mortes. C'est également la posture revendiquée par le chef d'établissement qui l'avait précédé au lycée A et qui observe, dans le nouvel établissement qu'il dirige, les stratégies d'évitement ou de détournement déployées par les enseignants pour retrouver des repères dans les dispositifs de personnalisation. Il affirme qu'il comprend leur logique, d'autant plus face à une réforme qui a été imposée sans accompagnement, et qu'il est de sa responsabilité de remédier à ce déficit et de travailler avec les enseignants :

« ils en sont encore à trouver des moyens qui leur permettent de ne pas se trouver en difficulté par rapport à ce qu'ils savent faire. Mais je leur en veux pas, honnêtement peut-être que j'aurais fait la même chose, parce que, effectivement : déficit de formation, d'explication, pourquoi on fait ça, quel est le sens qu'on donne à notre pratique ? Vous savez ça vient de Paris, la Dgesco décide et à aucun moment on va dire aux gens « voilà le sens de ce qu'on veut que vous fassiez ». Donc moi j'essaie de le faire à l'interne, on va travailler sur le projet d'établissement mercredi de la semaine prochaine, justement essayer de repérer ensemble, les points forts, les points faibles de l'établissement, les difficultés que rencontrent nos élèves, où est-ce que ça va pas bien dans les parcours d'élèves, essayer de tout repérer ensemble et puis travailler ensemble là-dessus ».

(entretien n°96, proviseur en lycée polyvalent, ex instituteur puis CPE, personnel de direction depuis 17 ans)

Roger Poulain, l'ancien proviseur du lycée B, pose lui un regard plus critique sur les enseignants, affirmant qu'un professeur est quelqu'un qui refuse de quitter « le monde utérin » de l'école, qui « est déstabilisé si vous lui dites qu'il doit être créateur », des gens qui, face à des dispositifs pédagogiques innovants, sont « réticents parce qu'ils ne savent pas ce qu'on fait avec un élève, à part déverser le cours qu'on a appris ». Tout au long de l'entretien, il alterne entre ce

registre très critique et un registre plus empathique, avançant des explications à ce qu'il considère comme de la frilosité : « c'est un métier difficile professeur », « un métier pour lequel on est très mal formé ». À ses yeux, le chef d'établissement a alors un rôle essentiel à la fois d'impulsion et d'accompagnement pour l'évolution des pratiques enseignantes. Évoquant différents choix d'attribution de moyens horaires, il affirme ainsi : « vous créez une dynamique par des choix politiques, financiers, c'est clair ! ». Puis il donne l'exemple de sa politique d'autorisation des sorties scolaires : sur le document de description de la sortie à remplir par les enseignants, il a ajouté une rubrique « prolongements et exploitation » qui engage les enseignants à justifier l'intérêt pédagogique de la sortie qu'ils prévoient. Une « petite touche » qui selon lui contribue à interpeller les enseignants sur leurs méthodes pédagogiques et peut progressivement entraîner des changements :

« je change rien à ce qu'ils faisaient d'habitude, sauf que je pense que je change beaucoup, mais dans un premier temps je ne suis pas dans l'interdiction de sortir, je ne suis pas dans de grandes rénovations des méthodes pédagogiques, mais de temps en temps je les interpelle sur pourquoi ils le font ».

(Roger Poulain, précédent proviseur du lycée B, personnel de direction depuis 15 ans)

La diffusion progressive de cette culture professionnelle, fondée sur « l'idée d'une articulation étroite de l'organisationnel et du pédagogique »⁴³¹ et sur la valorisation du rôle du chef d'établissement dans le pilotage pédagogique de l'établissement, alimente un investissement de plus en plus important de ce domaine par les chefs d'établissement. Pour Anne Barrère, même si l'intervention pédagogique des chefs d'établissement reste relativement restreinte, « c'est une part de l'autonomie au travail des enseignants qui se joue dans l'évolution de l'articulation entre l'encadrement des établissements et l'activité quotidienne des classes »⁴³². En effet, le schéma traditionnel de séparation hermétique – ou en tout cas pensée comme telle – entre d'un côté la vie administrative de l'établissement sous la houlette du chef d'établissement et de l'autre l'activité pédagogique, domaine réservé aux enseignants et exercé dans le cadre de la classe sous le regard distant et ponctuel de l'inspection est mis à mal par cette évolution du rôle de chef d'établissement. On peut considérer que cette insertion accrue du chef d'établissement dans le domaine pédagogique fragilise le mandat professionnel enseignant, le mandat renvoyant à la façon dont les professionnels maîtrisent la définition de leur activité, les bonnes pratiques, ce qu'il faut faire et ne pas faire dans leur domaine d'exercice, et revendiquent le monopole de cette définition⁴³³. Certes, nous avons déjà

431 *Ibid.*, p. 89.

432 *Ibid.*, p. 90.

433 Everett Cherrington HUGHES, « Licence et mandat », in *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, pp. 99-106.

noté que ce mandat des enseignants est plus limité que, par exemple, celui de professions libérales, mais la redéfinition du métier de chef d'établissement participe à fragiliser ce qui fait le cœur de ce mandat : le monopole dont les enseignants disposaient très largement sur la question pédagogique à l'échelle de l'établissement, et qui apparaît concurrencé par l'extension du territoire professionnel des personnels de direction.

Au sein de la configuration que forment les différents groupes professionnels dans un établissement, l'élargissement du champ d'action de la direction scolaire met donc potentiellement en péril l'autonomie pédagogique du groupe enseignant : son « contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail [...], sur la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement »⁴³⁴ risque davantage d'être remis en cause par l'intervention accrue des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique. Or, la réforme Chatel vient encore renforcer cette dynamique et favoriser la matérialisation de l'action pédagogique des chefs d'établissements.

II. La réforme Chatel : support à l'expression de ces compétences élargies

La réforme Chatel vient en effet légitimer et concrétiser l'enrichissement du rôle prescrit des chefs d'établissement. D'une part, elle élargit le volet de moyens horaires laissé à la libre gestion des établissements, or les choix de répartition de ces moyens reviennent en dernier ressort au chef d'établissement. Il peut ainsi décider de l'attribution de dédoublements à telle ou telle discipline ou déterminer la physionomie des dispositifs de personnalisation, largement fonction des moyens qui y sont alloués (II.1). D'autre part, les dispositifs de « personnalisation des parcours et des enseignements », parce qu'ils ne relèvent pas totalement de l'enseignement disciplinaire et autorisent une marge d'autonomie aux établissements dans leur mise en œuvre, constituent des espaces privilégiés d'investissement du domaine pédagogique par les équipes de direction. Ils leur permettent ainsi de concrétiser le redéploiement de leur rôle (II.2).

II.1. Un pouvoir élargi de répartition des moyens

Nous avons vu que l'autonomie des établissements trouve ses origines dès les années 1980. Cependant, la réforme Chatel vient réaffirmer et accroître cette autonomie notamment en ce qui concerne l'emploi de la dotation horaire globale (DHG). Le décret du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement (EPLÉ) indiquait que « les collèges, les lycées, les

434 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 159.

établissements d'éducation spéciale disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur [...] l'emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires »⁴³⁵. Les marges de manœuvre horaires dont disposaient alors les établissements n'étaient cependant pas précisées. En 2010, la réforme des lycées vient systématiser l'existence d'un volet d'heures dont la répartition revient officiellement aux établissements. Ainsi, l'arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde prévoit une enveloppe horaire de « 10h30 par semaine et par division » dont l'usage est laissé « à la disposition des établissements pour assurer des enseignements en groupes à effectif réduit »⁴³⁶. De la même façon, des enveloppes horaires sont laissées à la disposition des établissements pour les classes de cycle terminal⁴³⁷. Ainsi, alors que la mise en œuvre d'heures de cours en groupes à effectif réduit dans les différentes disciplines était jusque là déterminée au niveau de l'institution centrale et identique dans chaque établissement, la réforme Chatel renvoie cette responsabilité aux établissements. Ceux-ci bénéficient désormais tous, *a minima* et en sus des horaires planchers attribués par discipline, d'une enveloppe horaire de 10h30 par division de seconde et de 6 à 10 heures par division en cycle terminal essentiellement destinée à la mise en place de groupes à effectif réduit dans les enseignements disciplinaires mais également en Accompagnement personnalisé et dans les Enseignements d'exploration. Comme le souligne ce proviseur, en poste dans un gros lycée polyvalent du chef lieu de notre département d'enquête, cela offre des marges de manœuvre aux établissements sur lesquelles ils peuvent jouer pour mettre l'accent sur une priorité pédagogique ou une autre :

« Une classe de seconde ça coûte 29h, on vous en donne 39, vous vous débrouillez. Vous avez 10h, et ici c'est pas rien, 10h, il y a 18 classes de seconde, c'est 180 heures : 180 heures qui sont à dispo de la communauté éducative pour faire vivre un projet. Qu'est-ce qu'on fait ? Est-ce qu'on dédouble les classes, est-ce qu'on met des moyens sur l'accompagnement, est-ce qu'on aide plus en français parce qu'on a des jeunes qui sont issus de l'immigration ? Est-ce qu'au contraire on est dans un bahut type Henri IV où je vais mettre des moyens sur l'approfondissement au bac parce que je vise pas le bac mais je vise la prépa voire les concours des grandes écoles ? ».

435 « Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. », *op. cit.*, article 2.

436 « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*, art. 5.

437 « Une enveloppe horaire est laissée à la disposition des établissements pour assurer des enseignements en groupes à effectif réduit. Son volume est arrêté par les recteurs d'académie sur une base par division de : 7 heures hebdomadaires en classe de première ES ; 7 heures hebdomadaires en classe de première L ; 9 heures hebdomadaires en classe de première S ; 6 heures hebdomadaires en classe terminale ES ; 6 heures hebdomadaires en classe terminale L ; 10 heures hebdomadaires en classe terminale S. Cette enveloppe peut être abondée en fonction des spécificités pédagogiques de chaque établissement », « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général », *op. cit.*, extrait de l'article 8.

(entretien n°96, proviseur d'un lycée polyvalent, personnel de direction depuis 17 ans)

Les arrêtés publiés au Bulletin officiel spécial du 4 février 2010 prévoient que l'affectation de cette enveloppe horaire laissée à la disposition des établissements « fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique »⁴³⁸. Il ne s'agit que d'une simple consultation et le projet d'emploi de la dotation doit ensuite être adopté par le Conseil d'administration. Or cette procédure ne donne en la matière qu'un pouvoir de façade à cette instance où siègent notamment les représentants élus des enseignants : le CA apparaît toujours, voire plus encore, « verrouillé par le chef d'établissement »⁴³⁹ puisque le décret du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des EPLE indique que si le conseil d'administration rejette par deux fois la proposition de répartition des heures, c'est le chef d'établissement qui tranche en dernier ressort et arrête l'emploi de cette enveloppe horaire⁴⁴⁰. Or, les choix opérés concernant la répartition de ce volant d'heures ont un impact direct sur les conditions de travail dans les divers enseignements concernés puisque, pour un enseignant, bénéficiaire ou non d'heures d'enseignement en demi-groupe change considérablement le champ des possibles en termes d'organisation pédagogique.

La réforme Chatel vient ainsi accroître tant le volume des moyens laissés à la gestion des établissements que le pouvoir dont disposent les chefs d'établissement sur leur répartition, et donc renforcer l'influence qu'ils peuvent exercer sur les conditions d'enseignement et le travail pédagogique des enseignants. Ce renforcement de la maîtrise des moyens horaires s'accompagne de l'introduction de nouveaux dispositifs pédagogiques transversaux, les dispositifs destinés à la personnalisation des parcours scolaires au cœur de la rhétorique Chatel. Or, ces dispositifs jouent un rôle non négligeable dans l'extension du territoire professionnel des chefs d'établissement vers le domaine pédagogique : d'une part parce qu'ils sont particulièrement concernés par l'utilisation de la marge d'autonomie réservée aux établissements et, d'autre part, parce qu'ils constituent des espaces pédagogiques qui apparaissent plus accessibles à l'intervention d'acteurs non-enseignants dont les chefs d'établissement.

438 Arrêtés du 27 janvier 2010, B.O spécial du 4 février 2010.

439 Aurélie LLOBET, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, *op. cit.*, p. 202.

440 « Dans l'hypothèse où la proposition relative à l'emploi des dotations en heures est rejetée par le conseil d'administration, la commission permanente procède à une nouvelle instruction avant qu'une nouvelle proposition soit soumise au vote du conseil d'administration. Le second vote du conseil doit intervenir dans un délai de dix jours suivant son premier vote. En cas de rejet de cette seconde proposition, le chef d'établissement en qualité de représentant de l'État arrête l'emploi des dotations en heures », « Décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement », *op. cit.*, article 3.

II.2. Les dispositifs de personnalisation : une porte d'entrée privilégiée en territoire pédagogique

II.2.1. Des dispositifs directement concernés par l'exercice des marges d'autonomie locale

Plusieurs caractéristiques propres aux dispositifs pédagogiques introduits par la réforme Chatel en font des espaces plus accessibles à l'action des chefs d'établissement que les enseignements classiques.

En premier lieu, les dispositifs de personnalisation introduits par la réforme Chatel sont particulièrement concernés par l'exercice de l'autonomie des établissements en matière d'emploi de la dotation horaire globale et de choix organisationnels. Ainsi, le décret n°2010-99 relatif à l'organisation et au fonctionnement des EPLE vient modifier l'article R421-2 du Code de l'éducation en y ajoutant l'accompagnement personnalisé parmi les heures directement concernées par l'autonomie des établissements :

« Les collèges, les lycées, les écoles régionales du premier degré et les établissements régionaux d'enseignement adapté disposent, en matière pédagogique et éducative, d'une autonomie qui porte sur : [...] l'emploi des dotations en heures d'enseignement et, dans les lycées, d'accompagnement personnalisé mises à la disposition de l'établissement dans le respect des obligations résultant des horaires réglementaires »⁴⁴¹.

La circulaire du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique précise cette marge d'autonomie :

« L'horaire prévu est pour chaque élève de 72 heures par année. Cette enveloppe annuelle, qui correspond à deux heures hebdomadaires, peut être modulée en fonction des choix pédagogiques de l'établissement. L'accompagnement personnalisé est conduit de manière privilégiée dans le cadre de groupes à effectifs réduits »⁴⁴².

Chaque élève doit bénéficier de 72 heures d'accompagnement personnalisé par an, soit l'équivalent de deux heures hebdomadaires durant les 36 semaines de période scolaire, mais si l'établissement souhaite que tout ou partie de ces heures soient dispensées en groupes à effectifs réduits, tel que cela est recommandé par la circulaire, cela signifie que le dispositif va coûter davantage que 72 heures/professeur⁴⁴³. Cela relève donc de choix à opérer et à financer via le recours à l'enveloppe de moyens horaires laissée à disposition des établissements et dont le chef d'établissement acte la répartition en dernier recours. Au-delà des choix purement budgétaires et de

441 « Code de l'éducation - Article R421-2 », version en vigueur à compter du 29 janvier 2010.

442 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

443 À titre d'exemple, si l'objectif est que chaque élève d'une classe ait par semaine une heure d'AP en classe entière et une heure d'AP en demi-groupe, cela représente au total trois heures d'encadrement à financer : une heure en classe entière, une heure avec le premier demi-groupe et une heure avec le deuxième demi-groupe.

leurs implications en termes d'effectifs, c'est également au niveau des établissements que doivent être déterminées les disciplines concernées par l'AP, le nombre d'enseignants à impliquer dans le dispositif, son organisation dans le cadre des groupes-classes ou transversale à ceux-ci et par ricochet le fait que les enseignants aient ou non en AP des élèves qu'ils ont également en cours : autant de choix qui, même s'ils font l'objet de discussions et de négociations, doivent à un moment ou à un autre obtenir l'aval du chef d'établissement. Selon leur établissement d'exercice, sa situation budgétaire, l'opinion plus ou moins arrêtée du chef d'établissement concernant la façon adéquate de mettre l'AP en place et la capacité des enseignants à peser collectivement dans le processus de décision, ceux-ci sont donc confrontés à des conditions de mise en œuvre du dispositif très hétérogènes⁴⁴⁴.

Encadré n°2.1 – Organisation mouvante et hétérogène de l'Accompagnement personnalisé

Les rapports produits par l'Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN) témoignent d'une forte hétérogénéité des moyens attribués à l'Accompagnement personnalisé selon les établissements. Au-delà des deux heures de dotation en principe incompressibles correspondant aux deux heures élève, les établissements de l'échantillon étudié par l'IGEN en 2012 octroient en moyenne 1,5 heures professeurs supplémentaires pour la classe de Seconde, avec un écart allant de zéro à six heures supplémentaire selon les établissements⁴⁴⁵. Autrement dit, alors que certains lycées se cantonnent au minimum légal (deux heures élève = deux heures professeurs) ce qui implique des séances en classe entière face à un seul enseignant, d'autres vont jusqu'à consacrer huit heures de leurs moyens par division pour assurer les deux heures élèves, ce qui peut se traduire par des groupes à effectifs très réduits (possibilité de diviser la classe en quatre groupes) ou par de la co-animation avec plusieurs enseignants en présence en même temps face à la classe. En outre, l'IGEN constate que si la durée réglementaire de deux heures hebdomadaires d'accompagnement par élève en moyenne est généralement respectée, certains établissements passent outre, avec des classes qui ont moins de deux heures d'AP par semaine ou d'autres qui n'en ont pas du tout, ce que nous avons d'ailleurs observé sur notre terrain : au lycée A l'année de l'enquête les élèves de la classe de seconde internationale sont dispensés d'AP, étant supposés en avoir moins besoin du fait de leur profil de très bons élèves. Ce non-respect des textes répond à des raisons diverses qui renvoient souvent à une économie de moyens, parfois articulée à des justifications de type pédagogique ou organisationnel. Dans certains établissements, les séances sont par exemple remplacées à plusieurs moments de l'année par des heures de concertation entre enseignants de l'équipe d'AP. D'autres établissements ont rassemblé les heures d'AP sur un nombre réduit de semaines (26 à 28 semaines) comme nous avons pu l'observer dans les lycées B et C⁴⁴⁶, cette organisation étant « principalement

444 Encadré n°2.1, « Organisation mouvante et hétérogène de l'Accompagnement personnalisé ».

445 *Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique*, op. cit., p. 45. Notons que les écarts sont également importants pour les classes de Première puisque parmi les établissements de leur échantillon, « 5 lycées consacrent 2 h professeurs pour 2 h élève à l'AP, 11 lycées y consacrent 4 h professeurs ou plus » (p.47).

446 Les modalités de mise en œuvre des dispositifs dans les trois établissements enquêtés sont synthétisées dans le tableau n° 5.1, en chapitre 5.

justifiée par une logique d'optimisation des moyens »⁴⁴⁷ : réduire les effectifs par groupe en AP sans que cela ne soit trop coûteux. Pour l'IGEN, si certaines de ces situations « sont clairement hors de la lettre et de l'esprit de la réforme », d'autres relèvent de l'exploitation par les acteurs locaux « de leur espace d'initiative pour organiser l'AP en prenant en compte les contraintes de leur établissement »⁴⁴⁸. En termes d'organisation, au-delà de la dotation, l'Inspection générale souligne la diversité des formats : rattaché aux groupes-classes, transversal ou intermédiaire entre les deux, fléché ou non vers des disciplines spécifiques...

Les entretiens réalisés auprès de personnels de direction ainsi que la « Journée de l'Accompagnement personnalisé » organisée en décembre 2014 par l'un des Bassins d'animation de la politique éducative (BAPE)⁴⁴⁹ du département enquêté confirment que, quelques années après la publication des rapports de l'IGEN et à l'échelle de ce territoire local en tout cas, la diversité prévaut toujours dans la mise en œuvre du dispositif que ce soit en termes de dotation horaire ou de format. Dans son discours d'ouverture à la Journée de l'AP, l'Inspecteur Pédagogique Régional affirme d'ailleurs l'importance de « créer une culture commune » autour de l'AP et de « gagner en cohérence », soulignant en creux l'hétérogénéité des pratiques alors à l'œuvre⁴⁵⁰. Le type d'organisation matérielle adopté semble avoir des implications, bien que non mécaniques, sur le contenu donné au dispositif puisqu'il balise en quelques sortes le champ des possibles de ses appropriations individuelles par les enseignants : la formalisation de phases de diagnostic des besoins des élèves et la mise en œuvre d'activités transdisciplinaires, deux dimensions encouragées par les préconisations réglementaires, semblent par exemple plus fréquentes lorsque l'AP est organisé par groupes mélangeant des élèves de plusieurs classes.

Dans beaucoup d'établissements de notre territoire d'enquête, le dispositif d'Accompagnement personnalisé n'apparaît pas stabilisé, et fait encore l'objet de projets de réorganisation ou d'ajustement de la dotation horaire. Plusieurs établissements qui avaient d'abord opté pour un alignement des deux heures d'AP sur un grand nombre de classes ont abandonné en tout ou partie ce système, souvent décrit comme une « usine à gaz » apportant davantage d'inconvénients organisationnels que de bienfaits pédagogiques. C'est le cas du lycée A, qui a renoncé à tout alignement des heures d'AP après l'avoir expérimenté la première année, tandis qu'au lycée C la réorganisation prévue pour l'année suivant l'enquête consiste en un compromis avec une heure mise en barrette et l'autre non. Il semble également que l'on puisse déceler d'une part une tendance à augmenter légèrement la dotation pour les établissements qui étaient dans la fourchette basse de la dotation voire en-dehors des clous réglementaires et, d'autre part, une tendance à rogner sur les moyens pour les établissements qui avaient beaucoup investi sur ce dispositif les premières années et/ou qui doivent absorber une baisse de dotation globale. Mais, là encore, ce qui peut apparaître comme une dynamique d'harmonisation reste un phénomène très partiel, largement dépendant de l'évolution des dotations globales attribuées aux établissements et du degré d'importance que les chefs

447 *Rapport sur la mise en œuvre de la réforme du lycée*, op. cit., p. 48.

448 *Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en œuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique*, op. cit., p. 49.

449 La journée du BAPE regroupe une quarantaine d'établissements parmi lesquels des collèges, des lycées d'enseignement général et technologique, et des lycées professionnels. Chaque établissement est représenté en général par un binôme composé d'un membre de l'équipe de direction et d'un enseignant. Sont également présents des inspecteurs pédagogiques régionaux et des formateurs.

450 Discours d'ouverture de la « Journée de l'Accompagnement Personnalisé » organisée par un Bassin local d'Animation de la Politique Éducative (BAPE), vendredi 12 décembre 2014

d'établissement accordent à ce dispositif. Dans nos établissements d'enquête, on observe trois dynamiques relativement divergentes : alors que le lycée A, sous l'impulsion de son proviseur, revient davantage « dans les clous » après plusieurs années de mise en œuvre éloignée des préconisations, le lycée B, d'abord « bon élève », revoit l'ambition de son dispositif à la baisse sous l'effet de coupes budgétaires. Quant au lycée C, il maintient une dotation élevée comparativement à la moyenne de nos observations mais la direction cherche à y établir une organisation de l'AP à la fois simplifiée et rationalisée.

La marge d'autonomie des établissements s'exerce aussi dans l'attribution des moyens horaires dédiés à la mise en œuvre des Enseignements d'exploration instaurés par la réforme Chatel. Pour rappel, ces enseignements représentent chacun 54 heures d'enseignement annuel par élève, soit une moyenne d'une heure et demie par semaine par élève même si ces 54 heures peuvent aussi être dispensées « sur un rythme autre qu'hebdomadaire »⁴⁵¹. Bien que cela ne soit pas spécifiquement préconisé dans les textes, les établissements font fréquemment le choix de dispenser une partie de ces enseignements en groupes à effectif réduit, configuration visant notamment à favoriser la mise en œuvre de pédagogies dites actives. Pour certains enseignements d'exploration, tels que Méthodes et pratiques scientifiques (MPS), où les élèves sont supposés se familiariser à la démarche expérimentale, l'organisation en groupes à effectifs réduits est quasiment de rigueur pour respecter les normes de sécurité des salles de travaux pratiques. Il n'y a en revanche rien de systématique pour les autres enseignements dont la physionomie dépend alors largement des choix effectués à l'échelle de l'établissement.

Au-delà des effectifs par groupe, une autre variable classique par laquelle les établissements modulent la mise en œuvre des enseignements d'exploration est celle du nombre d'encadrants par groupe. Là encore, l'enquête de terrain a révélé des configurations variables en fonction des enseignements d'exploration et des établissements, allant d'un à trois enseignants en charge d'un groupe et incluant ou non de la co-animation.

Alors qu'au lycée A, les enseignements de MPS et Littérature et Société mobilisent des binômes d'enseignants où chaque enseignant est rémunéré une heure⁴⁵² pour des séances d'une heure et demie, ce qui autorise quelques séances en co-animation, les conditions sont moins favorables dans les deux autres lycées enquêtés. Les MPS y sont pris en charge par un trio d'enseignants (SVT, mathématiques, physique-chimie) qui se répartissent les séances et ne les co-animent quasiment jamais car la dotation attribuée au dispositif ne le permet pas. En Littérature et Société, on retrouve un fonctionnement par binôme mais au lycée B par exemple, chaque enseignant du binôme est

451 « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*

452 Nous usons ici d'une facilité de langage pour signifier que cet enseignement compte pour une heure dans le service d'enseignement hebdomadaire de l'enseignant.

rémunéré 0,75h par semaine pour des séances hebdomadaires d'une heure et demie : ils interviennent donc chacun une séance sur deux même s'ils tiennent souvent à assurer quelques séances en co-animation de façon bénévole au début de l'année et au moment de l'évaluation des productions réalisées par les élèves.

En termes d'effectifs également les situations sont contrastées en fonction des choix de dotation horaire effectués par les établissements. Les groupes d'enseignement d'exploration du lycée A sont, sauf exception, à effectifs réduits ne dépassant pas les 20-22 élèves. Dans le lycée B, les enseignements d'exploration sont dispensés à des groupes à effectifs réduits, mais les enseignements économiques ne bénéficient pas des mêmes conditions puisque l'année de l'enquête, les effectifs en classes de SES en seconde s'élèvent jusqu'à 29 élèves. Et dans le lycée C, si les effectifs ne dépassent pas une vingtaine d'élèves en MPS du fait de la nécessité de pouvoir travailler en laboratoire, ce n'est pas le cas en Littérature et Société où les deux groupes ont des effectifs supérieurs à 30 élèves. Le lycée C est par ailleurs le seul où, à la demande des enseignants, les séances de MPS et de Littérature et Société durent deux heures et non une heure trente – ce qui passe par leur concentration sur un nombre plus réduit de semaines que les 36 semaines – mais la direction arrivée dans l'établissement l'année de l'enquête envisageait de remettre en cause cette spécificité dès l'année suivante.

Tous ces choix d'organisation, bien que relativement techniques, conditionnent pour partie la physionomie des enseignements d'exploration dans les établissements, la façon dont les enseignants peuvent les investir et leurs conditions de travail dans ces dispositifs pédagogiques. À titre d'exemple, dans le lycée A l'année précédant l'enquête, l'enseignement de MPS était assuré par un trio d'enseignants sans temps de co-animation prévu, comme dans les lycées B et C, et Carole, enseignante agrégée de mathématiques, explique qu'elle apprécie le passage à un binôme avec des séances en commun : « l'an dernier on était trois profs et on se succédait, on n'était jamais ensemble dans la classe, alors que cette année, du fait de commencer toutes les deux, on est moins stressées »⁴⁵³. L'enquête de terrain permet de constater que plusieurs enseignants assurent en outre des heures bénévolement pour augmenter le nombre de séances en co-animation lorsque cela leur paraît plus bénéfique sur le plan pédagogique.

Directement concernés par la marge d'autonomie réservée aux établissements, les dispositifs de personnalisation des parcours instaurés par la réforme Chatel semblent ainsi être un objet privilégié d'exercice du pouvoir renforcé du chef d'établissement en matière de répartition des moyens horaires. Ces dispositifs de personnalisation contribuent également à concrétiser l'extension du

453 Notes de terrain, lycée A, 16 septembre 2014.

territoire professionnel des chefs d'établissement en ce qu'ils constituent des espaces pédagogiques qui peuvent apparaître plus accessibles à l'intervention d'acteurs non-enseignants.

II.2.2. Un terrain pédagogique plus accessible pour les chefs d'établissement

Selon Anne Barrère, de manière générale, l'« action pédagogique [des chefs d'établissement] s'incarne dans la mise en place d'un certain nombre de dispositifs prévus par l'institution et rendus possibles par les marges de manœuvre de la gestion de moyens depuis la décentralisation »⁴⁵⁴. Ces dispositifs, « supports privilégiés de l'action pédagogique des directions d'établissement »⁴⁵⁵, sont très divers et peuvent prendre des formes extrêmement variées dont Anne Barrère propose une classification en quatre grands types : les dispositifs de remédiation et d'aide individualisée, les dispositifs interdisciplinaires, les diverses actions s'intégrant dans un projet d'établissement et les dispositifs réservés à des établissements difficiles (classés Réseau d'éducation prioritaire par exemple) et orientés autour de la lutte contre le décrochage ou les comportements a-scolaires. Bien que divers, ces dispositifs partagent un certain nombre de caractéristiques à commencer par le fait qu'ils « nécessitent de la part des directions d'établissement à la fois un travail d'organisation pédagogique obligatoire, puisqu'ils font l'objet de circulaires ministérielles et un travail relationnel plus ou moins poussé d'animation au quotidien »⁴⁵⁶. En effet, nombre des dispositifs identifiés par Anne Barrère « ne concernent pas tous les enseignants, et il faut donc trouver suffisamment de volontaires [...]. Ensuite, ils ne concernent pas des groupes-classes constitués, ordinaires, mais des fractions d'une même classe ou des regroupements de différentes classes. [...] Enfin, ils sont un vecteur fort du travail en équipe, dans la mesure où ils s'accompagnent en général de la mise en place de dispositifs de coordination, de mise en commun ou d'évaluation »⁴⁵⁷ du fait notamment de ce périmètre d'action qui dépasse souvent le cadre de la classe.

En se trouvant un peu à la marge de l'espace classe et de la forme scolaire traditionnelle⁴⁵⁸ – Barrère parle d'« espace pédagogique intermédiaire entre classe et établissement »⁴⁵⁹ – ces dispositifs constituent un terrain pédagogique moins miné pour les personnels de direction, à travers lequel peut se déployer leur « pédagogie d'établissement »⁴⁶⁰. Les Enseignements d'exploration tout comme l'Accompagnement personnalisé répondent à un certain nombre des caractéristiques

454 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants », *op. cit.*, p. 90.

455 *Ibid.*, p. 92.

456 *Ibid.*, p. 91.

457 *Ibid.*

458 Guy VINCENT (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, *op. cit.* Nous reviendrons en seconde partie de thèse sur la façon dont ces dispositifs travaillent la forme scolaire.

459 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants », *op. cit.*, p. 91.

460 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants », *op. cit.*

synthétisées par Anne Barrère et notamment à un critère que l'on peut considérer comme central au regard du rapport des enseignants du second degré à leur discipline d'enseignement : il s'agit de dispositifs transversaux au sens où, sauf exception, ils ne sont pas spécifiquement rattachés à une discipline. Ils sont donc davantage détachés de l'impératif d'un programme à respecter et leur investissement par la direction peut apparaître comme moins susceptible de générer des crispations enseignantes puisqu'il s'agit d'une interférence moins directe avec l'exercice de leur liberté pédagogique dans l'enseignement de leur discipline. De la même façon que, selon Anne Barrère, le « travail sur projets leur permet d'incarner un espace d'action pédagogique où ils sont légitimes à intervenir »⁴⁶¹, les chefs d'établissement semblent s'emparer des dispositifs de personnalisation comme espaces d'appropriation de questions et enjeux pédagogiques.

Ainsi, dans le lycée A tout au long de l'enquête, on observe que les dispositifs de personnalisation tels que les Enseignements exploratoires et l'Accompagnement personnalisé font régulièrement l'objet de recommandations et de prises de position de la part de l'équipe de direction. Ces recommandations ne portent pas uniquement sur le respect des règles encadrant ces dispositifs mais bien sur leur contenu pédagogique et leur investissement par les enseignants. Une des dimensions concernées est l'évaluation des enseignements exploratoires. La mission d'accompagnement de la réforme soulignait en 2012 que « si quelques académies ont fait le choix de proscrire toute notation, la plupart ont laissé aux établissements le soin de définir les modalités d'évaluation des enseignements d'exploration »⁴⁶². Dans nos lycées d'enquête, en dehors du cas particulier de l'enseignement de SES⁴⁶³, la colonne consacrée aux notes sur le bulletin trimestriel est en général vide pour les enseignements d'exploration. Cependant, cette uniformité n'est qu'apparente puisque selon les établissements, selon les enseignements d'exploration et parfois même selon les équipes en charge de l'enseignement, nous avons pu observer des pratiques diverses : certains enseignants ne produisaient effectivement pas d'évaluation notée des travaux des élèves dans ces enseignements, d'autres leur attribuaient tout de même une note sans la faire apparaître dans le bulletin ou encore indiquaient la note entre parenthèse dans l'appréciation. Lors de la réunion plénière du lycée A le 11 mai 2015, le chef d'établissement Pascal Morel présente alors une proposition de codification d'évaluation qui serait harmonisée pour tous les enseignements exploratoires dans l'établissement. Il s'agirait de recourir aux qualificatifs suivants : « refuse de faire / subit / s'intéresse / contribue et progresse ». Le proviseur précise qu'il ne s'agit que d'une proposition à réfléchir et que par ailleurs cela ne concerne pas les SES qui peuvent eux

461 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*, p. 30.

462 *Rapport sur la mise en oeuvre de la réforme du lycée*, *op. cit.*, p. 8.

463 Confer chapitre 1, section 2.II.1 : « La notation en enseignement d'exploration SES : suppression exigée, réintroduction négociée ».

continuer à noter. Même si le proviseur ne cherche effectivement pas à imposer ces nouvelles modalités d'évaluation, il se fait cependant force de proposition et d'initiative dans un domaine qui relève intimement du pédagogique, à savoir les modalités d'évaluation des élèves.

Par ailleurs, dès sa deuxième année d'exercice dans l'établissement, ce même proviseur impulse la mise en place de groupes de travail dont l'un est chargé de réfléchir à une réorganisation de l'Accompagnement personnalisé en classe de seconde à compter de la rentrée suivante. Bien que ces réunions de concertation sur l'AP mobilisent les enseignants et sollicitent leurs points de vue sur le dispositif, elles sont aussi l'occasion pour l'équipe de direction de prendre part aux discussions sur l'AP, ses objectifs, son contenu, la façon dont il s'agit de l'investir pour les enseignants. En effet, ces réunions sont présidées par un membre de l'équipe de direction, en l'occurrence la proviseure adjointe, qui y assume une posture pro-active, y compris sur le contenu pédagogique de l'AP et les pratiques que les enseignants pourraient y développer. Tout en laissant un espace de parole important aux enseignants présents à la réunion, pour formuler leurs attentes, avis et propositions, elle recadre régulièrement les échanges en formulant elle-même des préconisations ou exigences pour l'usage du dispositif. Lors de la seconde réunion du groupe de travail, le 15 janvier 2015, alors que des enseignants proposent d'axer l'accompagnement sur du soutien et de l'orientation, elle confirme qu'elle est d'accord mais demande à ce que soit également travaillée « l'autonomie ». Autre exemple avec cette discussion sur la pertinence ou non d'organiser une phase de diagnostic en début d'année :

« Danielle (mathématiques) estime qu'il est difficile pour les élèves d'identifier leurs propres besoins. La proviseure adjointe répond « oui, mais il faut faire du personnalisé, par exemple avec des groupes de besoin ». Un autre enseignant de mathématiques : « personnaliser c'est bien pour la communication mais bon... ». Patrick (SVT) : « il faut travailler sur la posture de l'élève ». La proviseure adjointe : « il faut quand même identifier qui a besoin de quoi ! ». L'enseignant de maths : « identifier les besoins c'est pas dur, le problème c'est comment donner une réponse profitable ? ». La proviseure adjointe : « en faisant autre chose que du disciplinaire ! » »⁴⁶⁴.

Ainsi, tout au long de la réunion, la proviseure adjointe recueille les propositions des enseignants tout en les recadrant régulièrement en fonction des priorités de l'équipe de direction concernant cette réorganisation de l'accompagnement personnalisé : des priorités qui relèvent du cadrage général (rester dans une configuration acceptable en termes de moyens nécessaires) mais aussi du contenu à donner au dispositif (travailler sur l'autonomie, sortir du disciplinaire...). Au-delà des

464 Extrait de carnet de terrain, observation d'une réunion du groupe de travail sur l'accompagnement personnalisé en seconde, lycée A, 15 janvier 2015.

discours, cet investissement du dispositif d'Accompagnement personnalisé par la direction du lycée A se traduira effectivement par une réorganisation concrète du dispositif l'année suivante⁴⁶⁵.

Outre ces dispositifs relevant du face à face pédagogique, d'autres dispositifs instaurés ou généralisés par la réforme Chatel favorisent l'intervention des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique. Nous ne reviendrons pas ici sur le Conseil pédagogique qui, par la portée symbolique de sa dénomination autant que par ses missions et modes de fonctionnement, officialise et légitime le rôle pédagogique du chef d'établissement⁴⁶⁶. D'autres dispositifs, bien qu'ayant moins focalisé l'attention à l'arrivée de la réforme, y participent également : c'est le cas des stages-passerelles de réorientation ou de rattrapage. L'orientation et l'insertion des élèves constituaient déjà bien avant la réforme Chatel un terrain pédagogique spécifique et accessible à l'intervention des chefs d'établissement⁴⁶⁷. L'application de stages de réorientation ou de rattrapage, dans laquelle les chefs d'établissement jouent un rôle actif, ne constituent donc pas une innovation majeure mais contribuent à étendre encore leurs possibilités d'intervention sur les parcours d'orientation des élèves et à marginaliser le rôle du conseil de classe. Au lycée A, en décembre 2014, l'annonce de la réorientation vers une classe de première technologique de quatre élèves, dont deux étaient en cours de redoublement de leur seconde, a d'ailleurs suscité la colère d'une partie des enseignants⁴⁶⁸ dont l'une des raisons était le sentiment d'une absence de considération du chef d'établissement tant pour les conditions de travail dans les classes technologiques que pour les décisions prises en conseil de classe. Ainsi lors de la réunion de crise qui se tient à ce sujet en salle des professeurs le 18 décembre 2014, plusieurs enseignants s'attachent à souligner les enjeux que soulèvent ces réorientations au-delà des cas particuliers concernés. La difficulté à « instaurer une ambiance de travail en STMG » et la déstabilisation induite par l'arrivée de quatre élèves supplémentaires en cours d'années reviennent régulièrement, de même que les questions « de ce que pèsent les décisions prises collectivement lors des conseils de classe de fin de seconde si elles peuvent être remises en cause si facilement ; de la cohérence et de la crédibilité vis-à-vis des autres élèves qui pourraient demander la même chose ; [...] et de la consultation des équipes avant de prendre une décision de ce genre, l'absence de concertation entre équipes et direction sur ces situations étant

465 Encadré n°2.3, « Reconfiguration de l'Accompagnement personnalisé au lycée A : acquis renégociés et nouveaux compromis ».

466 Chapitre 1, particulièrement section 3.I.

467 Yves DUTERCQ et Vincent LANG, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *op. cit.*

468 Nous développerons plus longuement en chapitre 3 cet épisode qui s'est avéré révélateur de nombreux clivages, y compris au sein du groupe enseignant.

vraiment inadmissible »⁴⁶⁹. En entretien quelques mois plus tard, une enseignante revient sur cet épisode en mettant notamment l'accent sur ce risque de fragilisation de la crédibilité des enseignants face aux élèves :

« les collègues sont pas au courant, c'est inadmissible. [...] Il y a un problème de crédibilité. Après quand les gamins arrivent là, tu sais c'est une traînée de poudre : « oh bah de toute façon tu vas voir, ils vont te garder en seconde et puis après tu vas passer, tu vas voir. » [...] C'est très important que les élèves croient en l'institution qu'ils ont en face d'eux hein, ça c'est... parce que nous on est foutus hein, sinon ».

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

Elle insiste également sur l'indispensable accompagnement des réorientations et ses propos font écho à la sensation, largement exprimée lors de la réunion du 18 décembre, de devoir assurer le service après-vente de décisions prises d'en-haut par la direction sans réelle considération pour leurs implications concrètes sur le terrain, que ce soit en termes de mise en difficulté des élèves ou des enseignants.

« Les gamines qui sont passées, que ma collègue à récupérées en STMG, il n'y a eu aucun, aucun accompagnement les concernant. Le bac français c'est une catastrophe pour elles. [...] Voilà, je trouve que c'est inconséquent. [...] ça peut pas être du bricolage. [...] Il faut pas dire n'importe quoi, il faut pas faire n'importe quoi, il faut accompagner. Mais pour accompagner, il faut se bouger de sa chaise, faut descendre, faut aller voir ».

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

Cet épisode montre que si l'intervention des chefs d'établissement dans des domaines plus ou moins directement pédagogiques suscite inquiétudes et réticences chez les enseignants, c'est aussi parce que, dans l'Éducation nationale comme dans d'autres organisations, les « *street-level bureaucrats* » et les « managers » peuvent avoir des intérêts divergents, et parfois franchement contradictoires, indissociables des positions différenciées qu'ils occupent dans l'organisation⁴⁷⁰. En l'occurrence, les intérêts des enseignants *street-level bureaucrats* au contact direct et quotidien des élèves et ceux des chefs d'établissement « managers » ayant en ligne de mire les contrats d'objectifs et lettres de mission supposés guider leur action, entrent ici directement en contradiction. Alors que le chef d'établissement a intérêt à fluidifier les parcours scolaires et à réduire le nombre de redoublements – indicateur récurrent à travers lequel le rectorat évalue leur action, les enseignants ont intérêt à préserver les conditions de travail dans leur classe mais aussi à pouvoir conserver la perspective d'un redoublement ou d'un refus de l'orientation souhaitée comme outil de « contrainte » – ou d'incitation selon le point de vue – sur les élèves. En cassant une décision de conseil de classe de

469 Notes de terrain, lycée A, salle des professeurs le 18 décembre 2014 : observation d'une réunion « de crise » entre enseignants au sujet de la réorientation de quatre élèves vers une classe de première STMG, mal reçue par une partie de l'équipe pédagogique de la classe concernée qui découvre la nouvelle lors du conseil de classe.

470 Michael LIPSKY, *Street-level bureaucracy*, op. cit.

l'année précédente et en laissant une partie de l'équipe enseignante découvrir cette décision en présence des délégués élèves et parents dans un autre conseil de classe, l'action du chef d'établissement est ainsi vécue par ces enseignants comme une mise en difficulté à court et moyen terme : à court terme parce qu'elle vient bousculer l'équilibre de travail construit dans la classe de première concernée et suppose une charge de travail accrue pour essayer d'éviter que ces réorientations ne se soldent par un échec ; à moyen terme parce qu'elle met en péril la crédibilité du corps enseignant face aux élèves, susceptible de répercussions négatives sur sa capacité à « tenir les classes » et à mettre les élèves au travail au-delà de la situation particulière considérée.

Il semble donc bien que les dispositifs de personnalisation introduits par la réforme Chatel donnent à la fois plus de pouvoir au chef d'établissement sur les conditions de travail des enseignants et lui offrent des opportunités d'incursion plus franche qu'auparavant en territoire pédagogique. De la même façon que ce qu'observe Anne Barrère concernant l'affirmation d'une « pédagogie d'établissement » incarnée dans des dispositifs intermédiaires entre la classe et l'établissement, on peut considérer que cet investissement du terrain pédagogique via les dispositifs de personnalisation « ne remet pas ouvertement en question le principe de l'autonomie pédagogique des enseignants dans leur classe » mais « l'interroge tout de même en donnant un contenu au travail en équipe, en invitant à des formes d'individualisation pédagogique, à dépasser certains cloisonnements curriculaires, à introduire des pratiques d'évaluation différentes »⁴⁷¹. En effet, même sans constituer une intervention directe dans l'enseignement disciplinaire relevant du cœur de métier enseignant, ces dispositifs constituent bien pour les directions une porte d'entrée détournée sur le domaine pédagogique qui vient brouiller un peu plus encore les frontières professionnelles. Les mesures et dispositifs de la réforme Chatel sont, en ce sens, susceptibles de fragiliser l'autonomie enseignante. Sans remettre en cause ce constat, il faut à présent souligner que l'extension de rôle des chefs d'établissement ne se fait ni de façon univoque ni sans résistances.

471 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants », *op. cit.*, p. 92.

Section 2. Une extension de rôle objet d'appropriations différenciées et de rapports de force

L'élargissement des compétences de direction, encore accentué par la réforme Chatel, fait l'objet d'appropriations différenciées de la part des chefs d'établissement qui semblent s'inscrire dans des trajectoires professionnelles elles-mêmes différenciées (I). En outre, son exercice est en réalité pris dans un jeu de contraintes et de négociations, les chefs d'établissement devant composer tant avec leur hiérarchie et les contraintes budgétaires qu'avec les enseignants dans les établissements (II).

I. L'Accompagnement personnalisé, révélateur de rapports au rôle différenciés chez les chefs d'établissement

Parmi les différents dispositifs étudiés, l'Accompagnement personnalisé est particulièrement emblématique de la façon dont les chefs d'établissement peuvent investir le champ pédagogique à travers un dispositif au cadre réglementaire souple et succinct. Dispositif pédagogique transversal un peu à la marge du domaine réservé enseignant, ne faisant l'objet que de peu de contraintes réglementaires mais présenté par l'institution comme la pierre angulaire du changement pédagogique : l'accompagnement personnalisé apparaît comme un espace-clé pour les chefs d'établissement soucieux d'endosser le rôle de « premier pédagogue de l'établissement »⁴⁷². En effet, bien qu'encouragés à développer cette nouvelle dimension de leur rôle, les chefs d'établissement restent assez fortement encadrés en pratique et leur envie de « faire bouger les choses » ne trouve pas toujours où s'épanouir. Les dispositifs comme l'accompagnement personnalisé apparaissent alors comme les interstices dans lesquels peut se loger une part d'initiative et de liberté pour les personnels de direction, en vue de colorer leur politique d'établissement et d'alimenter un renouvellement des pratiques pédagogiques. Le fait que l'académie dans laquelle se trouve le territoire d'enquête fasse alors partie des académies-pilotes pour la relance de l'Accompagnement personnalisé a certainement favorisé également l'intérêt des chefs d'établissement pour ce dispositif et le champ d'action qu'il représente⁴⁷³.

⁴⁷² Livre bleu des personnels de direction, *op. cit.*

⁴⁷³ Durant la « Journée de l'Accompagnement personnalisé » organisée au sein d'un Bassin d'animation de la politique éducative en décembre 2014, un des animateurs rappelle par exemple aux participants que « le recteur demande que

Cependant, tous les chefs d'établissement ne s'emparent pas avec la même intensité des dispositifs de personnalisation tels que l'AP. Les entretiens réalisés avec treize personnels de direction du territoire enquêté permettent de mettre en évidence l'articulation entre ces diverses modalités d'appropriation et des conceptions différenciées de la direction scolaire, que l'on peut relier à des trajectoires professionnelles également différenciées.

La quasi totalité des chefs d'établissement rencontrés, à l'exception d'une proviseure adjointe, sont passés par des fonctions d'enseignement, mais si certains ont été exclusivement enseignants du second degré avant d'embrasser une carrière de direction, d'autres ont par exemple démarré comme instituteurs avant d'exercer des fonctions de Conseiller principal d'éducation (CPE) ou dans des institutions d'enseignement spécialisé⁴⁷⁴. Or la profession antérieure exercée par les chefs d'établissement avant de devenir personnel de direction semble contribuer de manière non négligeable à forger leur perception de leurs missions de chef d'établissement, notamment concernant la dimension plus ou moins pédagogique de leur rôle. En effet, si quasiment tous expriment des positionnements pédagogiques à un moment ou un autre de l'entretien, ils le font à des degrés très divers.

Les trois chefs d'établissement chez qui le discours pédagogique est le plus marginal sont tous trois d'anciens enseignants du secondaire (lettres-histoire en lycée professionnel, physique-chimie en lycée général et technologique et mathématiques en LEGT également), une femme et deux hommes. À l'autre bout du continuum, ceux qui expriment les positionnements pédagogiques les plus affirmés et qui revendiquent explicitement leur rôle de « premier pédagogue de l'établissement » (en affirmant être « le premier pédagogue de l'établissement », « le premier responsable pédagogique de l'établissement » ou en revendiquant le « pilotage pédagogique » comme mission favorite) ont en commun une distance plus importante avec la profession d'enseignant du second degré : soit parce qu'ils ont un passé d'instituteur ou de CPE et n'ont donc pas été enseignant dans le secondaire, soit parce que leur parcours dans le second degré a été atypique. Pour deux d'entre eux par exemple, le métier d'enseignant n'était pas leur vocation première, l'un se destinant plutôt à une pratique sportive de haut niveau, l'autre étant resté maître auxiliaire sans jamais souhaiter passer le CAPES :

« je me destinais pas particulièrement aux métiers de l'enseignement et bon, il se trouve que ce sont plutôt les élèves qui m'ont accroché en fait, comme souvent d'ailleurs dans l'enseignement. Et donc j'y suis resté par plaisir et puis je n'ai pas passé de concours

l'AP soit une priorité donc les personnels de direction doivent mettre ça au cœur du dispositif, ce n'est pas une variable d'ajustement ».

474 Pour rappel, le tableau en annexe n° 5 récapitule ces différents éléments biographiques.

d'enseignement parce que j'avais d'autres pistes, j'étais pas... enfin la titularisation en tant qu'enseignant était pas quelque chose après laquelle je courais »⁴⁷⁵.

(entretien n°93, proviseur en lycée d'enseignement général, ancien maître auxiliaire en lettres, personnel de direction depuis 20 ans)

Un autre, Roger Poulain, a été enseignant pendant longtemps mais a aussi exercé à mi-temps pendant plusieurs années pour travailler en parallèle à l'inspection académique sur un poste de coordination de l'action culturelle. On peut faire l'hypothèse que les chefs d'établissement qui investissent le plus fortement la dimension pédagogique de leur rôle sont aussi ceux qui, plus distants du métier d'enseignant du second degré, ont peut-être également pris plus de distance avec l'attachement à l'autonomie pédagogique et à l'enseignement disciplinaire qui le caractérise.

À l'étude du corpus, on observe une concordance assez nette entre l'affirmation d'un discours pédagogique fort des chefs d'établissements et l'investissement du dispositif d'Accompagnement personnalisé. En effet, chez tous les chefs d'établissement qui développent une action importante autour du dispositif d'AP – que ce soit via sa mise en cohérence à l'échelle de l'établissement, l'élaboration d'une politique locale d'Accompagnement personnalisé, l'incitation forte à un changement de pratiques des enseignants via ce dispositif, la reconfiguration du dispositif... – on retrouve aussi d'autres éléments de positionnement pédagogique que ce soit au sujet d'autres dispositifs tels que les enseignements d'exploration, au sujet d'approches pédagogiques (le proviseur du lycée A prend par exemple plusieurs fois position en faveur de l'usage des neurosciences dans la réflexion pédagogique) ou par la revendication de la dimension de pilotage pédagogique comme inhérente et centrale dans leur rôle de chef d'établissement. Cela confirme le rôle clé que jouent ces dispositifs transversaux dans l'élargissement du territoire professionnel des chefs d'établissement au domaine pédagogique. Ainsi Roger Poulain, ancien proviseur du lycée B, est celui qui revendique le plus farouchement son rôle pédagogique :

« je suis le premier pédagogue de l'établissement [...] Je récusé de me faire traiter d'administration : je suis la direction de l'établissement, c'est-à-dire la direction c'est ce qui va indiquer le sens [...] je suis le sens de l'établissement, et j'ai été formé pour être pilote, pas pour être administrateur ».

(Roger Poulain, précédent proviseur du lycée B, personnel de direction depuis 15 ans)

Il accorde une grande importance à tout ce qui touche à la réflexion pédagogique et estime qu'une des missions du chef d'établissement est d'encourager et accompagner la nécessaire transformation des pratiques pédagogiques. Considérant que « l'accompagnement personnalisé c'est le cheval de Troie de l'éducation nationale pour faire changer les pratiques pédagogiques », il a

475 Entretien du 7 janvier 2014, chef d'établissement.

décidé de consacrer des moyens relativement conséquents à sa mise en œuvre, convaincu que cette évolution des pratiques est indispensable.

Dans deux des établissements enquêtés, les lycées A et C, les proviseurs s'inscrivent dans le profil d'encadrement pédagogique promu par l'institution et tous deux ont ciblé l'Accompagnement Personnalisé comme une des priorités de leur politique d'établissement. Le lien entre attrait pour le rôle pédagogique du chef d'établissement et investissement de l'accompagnement personnalisé comme espace d'action pédagogique est particulièrement net chez Stéphane Perret, chef d'établissement du lycée C.

I.1. Au lycée C, aspiration du proviseur à transformer les pratiques enseignantes via l'AP

Après avoir débuté sa carrière dans l'enseignement comme instituteur pendant quelques années, Stéphane Perret passe le concours de Conseiller Principal d'Éducation (CPE) et exerce comme CPE en lycée professionnel et en collège pendant six ou sept ans. Il est alors sollicité pour faire fonction de proviseur adjoint dans un lycée d'enseignement général et technologique et passe rapidement le concours de personnel de direction. Il obtient son premier poste fixe en tant que principal adjoint dans un collège en 1998 et a donc un peu plus de quinze ans d'expérience de direction au moment de l'entretien. Lorsqu'il décrit son rôle de chef d'établissement, il place le pilotage pédagogique au cœur de sa mission, comme dimension qu'il affectionne le plus, et explique qu'il considère avoir un véritable rôle à jouer en matière d'évolution des pratiques pédagogiques :

« ma conception est celle de quelqu'un qui doit donner un cap au pilotage de l'établissement. [...] mon rôle c'est d'essayer de mettre les enseignants et les élèves dans les meilleures conditions de fonctionnement possible [...] Et ensuite il faut essayer de faire évoluer l'établissement, moi ce qui m'intéresse le plus c'est d'arriver à travailler sur le champ pédagogique, dans l'évolution des pratiques des enseignants, essayer de repérer ce qui est le plus efficace pour les apprentissages. [...] moi j'arrive du premier degré, même si ça fait très longtemps que je n'y suis plus et je n'y suis pas resté très longtemps, mais j'ai eu une formation pédagogique de deux-trois ans et on apprend à faire la classe, à faire en sorte que les élèves progressent, donc du coup dans les postes où je suis passé c'est ce qui m'a motivé, c'est-à-dire le pilotage pédagogique de l'établissement ».

(Stéphane Perret, lycée C, ancien instituteur puis CPE, personnel de direction depuis 17 ans)

Cet attachement de Stéphane Perret au rôle pédagogique du chef d'établissement est corrélé à un fort investissement du dispositif d'accompagnement personnalisé. Ainsi, dès l'entretien qui a lieu quelques mois après sa prise de fonction dans le lycée, il se montre très disert sur

l'accompagnement personnalisé et fait part d'un point de vue critique sur la façon dont ce dispositif est mis en œuvre dans l'établissement :

« Concernant l'accompagnement personnalisé on est en train de revoir le dispositif parce que déjà le fonctionnement n'est pas très efficace, mais je dirais le canevas, la structure qui a été construite à notre sens c'est pas très efficace, on a l'impression que c'est des interventions qui sont très diluées, avec une offre qui est pléthorique mais on n'identifie pas bien à quels besoins on doit répondre, besoins en soutien ou en approfondissement ».

Avec son adjointe, ils ont alors déjà pensé à une trame de réorganisation du dispositif, portant à la fois sur sa forme et sur son contenu pédagogique, qu'ils entendent soumettre rapidement aux enseignants. Par ces nouvelles modalités de mise en œuvre, le proviseur espère influencer sur le type de pratiques pédagogiques déployées en AP. Il semble convaincu que pour résoudre les difficultés scolaires, il faut amener les enseignants à travailler de façon davantage transversale et interdisciplinaire, et encourage le recours à différents outils pédagogiques qui peuvent être supports à ce type d'approche. Il évoque par exemple :

« tout ce qui est logiciel d'apprentissage de la lecture type TACITE, FLUENCE : ça c'est des vrais outils qui sont en train d'amener les enseignants à sortir de leur enseignement purement disciplinaire pour être sur des approches plus larges, autour de la lecture, tout ce qui est accès à l'implicite dans la lecture et qui est important dans toutes les disciplines, le vocabulaire ».

Certes, il affirme que la légitimité en matière pédagogique revient aux enseignants bien davantage qu'aux chefs d'établissement puisque « de fait, ce sont les enseignants qui font, « ce sont eux qui nous apprennent » dit-il, car même si beaucoup de proviseurs ont commencé comme enseignants, ils sont aujourd'hui « loin de la pratique pédagogique »⁴⁷⁶. Pour autant, il exprime à plusieurs reprises un agacement face à ce qu'il considère comme des postures pédagogiques réfractaires à l'égard de certains dispositifs, et là encore, l'accompagnement personnalisé focalise son attention comme en témoignent ces échanges sur le terrain :

« En traversant la cour pour aller vers les bâtiments du lycée (son bureau à lui est dans la partie collège), le proviseur me parle un peu de l'AP, un sujet d'actualité au lycée puisqu'il pose problème au lycée comme au collège, notamment sur la question du rapport à la discipline, beaucoup d'enseignants ne veulent pas sortir de leur discipline. Je demande si ce n'est pas parce qu'ils sont déstabilisés par le fait de faire du hors-disciplinaire ce à quoi il répond que peut-être mais bon, « on embauche des intellectuels quand même », ils sont censés avoir des compétences qui dépassent un peu leur seule discipline ! Ce point de crispation des enseignants a l'air de l'agacer un peu ».

(Notes de terrain, lycée C, 19 avril 2016)

« Le proviseur constate que certains profs qui ont de l'imagination s'approprient tout de suite ces dispositifs quand d'autres au contraire rechignent, puis ajoute que c'est comme certains

476 Extrait de carnet de terrain, discussion informelle avec le proviseur, lycée C, 22 décembre 2015.

élèves, ils voudraient que ça leur tombe tout cru dans le bec alors qu'on leur demande de construire des choses ».

(Notes de terrain, discussion à la cantine, lycée C, 9 mai 2016)

Il semble ainsi se sentir légitime à exprimer un jugement sur les formes d'implication pédagogique des enseignants, qui le confortent dans sa volonté de contribuer à faire évoluer les pratiques pédagogiques, en agissant notamment sur des dispositifs tels que l'AP. Au-delà des discours tenus en entretien ou en discussion informelle, le proviseur du lycée C a ainsi effectivement initié dès sa première année en poste une démarche de refondation du dispositif d'accompagnement personnalisé pour les classes de seconde. Le lundi 25 avril 2016, une réunion du Conseil pédagogique sera presque entièrement consacrée à l'explication du projet de réorganisation de l'accompagnement personnalisé pensé par l'équipe de direction.

Encadré n°2.2 – Projet de réorganisation de l'Accompagnement personnalisé au lycée C

De nos trois établissements d'enquête, le lycée C est celui qui consacre la dotation horaire la plus élevée à l'Accompagnement personnalisé en Seconde – quatre heures professeurs pour deux heures élèves – et le seul qui l'organise de façon transversale aux groupes-classes. Mis à part les professeurs de mathématiques qui ont obtenu d'avoir leurs propres élèves, les enseignants ne travaillent donc pas nécessairement en AP avec des élèves qu'ils ont en cours. L'Accompagnement fonctionne sous forme d'ateliers allant du soutien en mathématiques à des ateliers de théâtre ou de relaxation. Le dispositif est supposé, par le cumul de ces différents ateliers, permettre tant la remédiation à des difficultés d'apprentissage que le développement de compétences telles que l'aisance à l'oral ou la capacité à gérer son stress. Le fait que les séances d'AP soient détachées du groupe-classe favorise un contenu davantage dissocié de l'enseignement disciplinaire et rend a minima plus difficile le détournement de l'AP en heures de cours destinées à avancer dans le programme. Les enseignants se répartissent les heures d'accompagnement en début d'année, en organisant ensuite une rotation par période afin que chaque élève passe par tous les « ateliers ».

Cette organisation ambitieuse est partiellement revue à l'arrivée d'une nouvelle équipe de direction à la tête de l'établissement. À partir de la rentrée 2016, une des deux heures d'Accompagnement personnalisé en seconde sera organisée par groupe-classe. Elle reposera sur un binôme composé du professeur principal et d'un « enseignant tuteur », sorte de professeur principal adjoint, et sera destinée à des activités portant sur l'orientation, le vivre-ensemble, l'apprentissage du travail en seconde et, éventuellement, du travail disciplinaire de façon ponctuelle. Selon les semaines et leurs objectifs, les deux enseignants pourront prendre chacun une partie de la classe ou co-animer une heure en classe entière. La deuxième heure restera alignée pour l'ensemble des classes et sera assurée par deux autres enseignants, qui n'auront donc pas forcément leurs propres élèves en AP. Elle fonctionnera par groupe de 18 élèves au maximum avec rotation des élèves entre les ateliers toutes les 6 ou 7 semaines. L'idée de la direction est que ce système permette de repérer les besoins des élèves afin de constituer des groupes de soutien ou d'approfondissement dans chaque discipline, en prenant également en compte les choix d'orientation des élèves à partir de la fin du second trimestre. Les groupes devront donc être mouvants selon les besoins.

Certes, le fait que ce projet soit mis à l'ordre du jour du conseil pédagogique permet sa discussion par les enseignants présents mais, comme nous l'avons déjà évoqué⁴⁷⁷, il est avant toute chose un projet impulsé et élaboré de façon largement unilatérale par la direction. Sa discussion au sein du conseil semble surtout répondre à une exigence formelle, et les critiques formulées par certains enseignants ne semblent à aucun moment susceptibles d'infléchir réellement le projet. Les représentants des disciplines mathématiques et français se montrent par exemple sceptiques quant à la pertinence de cette réorganisation pour accompagner les élèves en difficulté. Ils estiment que l'organisation en ateliers avec une rotation par périodes de six semaines ne permettra pas de proposer du soutien au moment où les élèves en auront besoin, ce qui n'est pas un argument recevable pour la direction :

« David X. (mathématiques) fait remarquer que si l'élève qui fait un atelier relaxation pendant six semaines a des besoins en maths ou en français pendant cette période, il n'a rien, on n'a rien à lui proposer. L'enseignante de lettres ajoute que l'intérêt des barrettes c'est la souplesse, or si on bloque comme ça sur des périodes de six semaines, ça perd en souplesse. La proviseure adjointe répond que ce n'est pas possible de partir seulement du besoin des élèves : ponctuellement, une souplesse est possible, et dans ce cas on peut transférer un ou deux élèves dans le groupe maths pour six semaines. Et sinon, la prise en charge des besoins c'est en cours Monsieur X. »

(notes de terrain, observation d'un Conseil pédagogique au lycée C, 25 avril 2016)

C'est une version quasiment identique du projet qui sera présentée à la réunion plénière de fin d'année comme définitive et prête à être mise en œuvre à la rentrée. Certains enseignants émettent alors des protestations quant à la ré-organisation proposée mais le proviseur rappelle que l'Accompagnement personnalisé est une priorité inscrite au contrat d'objectifs de l'établissement et semble estimer que la réorganisation est actée⁴⁷⁸. Le cas de Stéphane Perret rend compte de la façon dont l'AP peut constituer une porte d'entrée sur le domaine pédagogique pour un chef d'établissement qui revendique et apprécie la dimension pédagogique de son métier.

I.2. Au lycée B, rapport plus distancié du proviseur à l'action pédagogique et à l'AP

À l'inverse, Yves Lebrun, proviseur du lycée B, ne cherche pas particulièrement à investir le dispositif d'Accompagnement Personnalisé et exprime un rapport plus distancié à l'action pédagogique. Après avoir enseigné quelques années en tant que professeur certifié dans le second degré, il passe les concours de personnel de direction et devient proviseur adjoint d'une cité scolaire au milieu des années 1990. Sans rejeter explicitement toute dimension pédagogique à son rôle, il

477 Confer chapitre 1, section 3.I.2, « Un espace de domestication des contestations ? »

478 Observation de la réunion plénière de « bilan et perspectives » du 14 juin 2016, lycée C.

explique durant l'entretien qu'il a rejoint le métier de personnel de direction notamment car il était attiré par l'aspect administratif du métier :

« l'administratif m'a toujours tenté et donc en tant que prof de sciences c'était l'un des rares concours administratifs que je pouvais passer. [...] Le métier d'enseignement me plaisait beaucoup mais je n'avais pas, je dirais, de pouvoir de décision par rapport à la politique de l'établissement. Donc c'est aussi pour ça que je suis devenu chef d'établissement, parce qu'on a quand même un petit pouvoir de faire changer les choses à la marge, et c'est ce qui m'intéresse le plus : aller dans le bon sens, permettre au plus grand nombre de pouvoir acquérir les compétences pour ensuite faire des études supérieures ».

(Yves Lebrun, lycée B, ancien enseignant du secondaire, personnel de direction depuis 20 ans)

Le fait de pouvoir influencer davantage sur la politique d'établissement est donc également un élément important dans sa décision de bifurcation professionnelle, mais il ne relie pas spécifiquement cela à un contenu pédagogique, plutôt à une direction globale qu'il souhaite donner à l'établissement et qui rejoint d'ailleurs l'adhésion aux valeurs canoniques de l'école républicaine évoquées par Anne Barrère : la démocratisation effective de l'accès aux études et à la réussite scolaire⁴⁷⁹. Lorsque Yves Lebrun décrit son rôle, il évoque l'objectif de donner de la cohérence à ce qui est fait dans un établissement, et de mettre enseignants comme élèves dans de bonnes conditions de travail en faisant de l'établissement un espace de liberté, d'égalité, de fraternité. Si ce discours peut apparaître très institutionnel et convenu, il est significatif au sens où il reste à l'écart de la dimension proprement pédagogique. Durant le reste de l'entretien, Yves Lebrun n'aborde les questions pédagogiques que de façon très marginale, et peu développée, contrairement à ce que nous avons pu observer chez d'autres chefs d'établissement qui se positionnent davantage sur le détail de pratiques ou orientations pédagogiques. Lorsqu'il évoque la question de l'autonomie des établissements, il explique qu'il serait nécessaire que les établissements disposent de plus d'autonomie mais il ne fait alors référence qu'à des enjeux de sécurité des personnes⁴⁸⁰ et aucunement à des questions pédagogiques. Autrement dit, il ne semble pas nécessairement aspirer à de plus grandes marges de manœuvre dans les choix concernant l'organisation pédagogique de l'établissement. Au sein de la typologie proposée par Lise Demailly pour décrire les positions concernant les modes de régulation de l'école et la montée du management, on peut sûrement le rapprocher du « choix de la régulation académique traditionaliste et du maintien de « l'obligation de moyens » » (par opposition à l'obligation de résultat sanctionnée par le développement de l'évaluation) ainsi que d'une « professionnalité bureaucratique pour les chefs d'établissements »⁴⁸¹, position de plus en plus minoritaire chez les personnels de direction.

479 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*

480 L'entretien a lieu quelques mois seulement après les attentats du 13 novembre 2015 à Paris et il paraît assez marqué par cet événement.

481 Lise DEMAILLY, « 13/ Management et évaluation des établissements », *op. cit.*, p. 136.

Cette relative distance à la dimension pédagogique du métier se reflète dans le rapport de ce chef d'établissement aux dispositifs de personnalisation et notamment à l'Accompagnement personnalisé. Ainsi, lorsque nous l'interrogeons au sujet de ces dispositifs, il entre assez peu dans les détails, évoquant d'abord leur impact sur les emplois du temps – complexifiés – puis proposant un discours à la fois relativement idéalisé et institutionnel sur le dispositif d'AP, sans approfondir concrètement la question de sa mise en œuvre dans son établissement. Si son lycée a accueilli, avec son accord, plusieurs Formations d'Initiatives Locales (FIL) consacrées à l'AP, ces formations ont été demandées par les enseignants et il semble faire toute confiance à Daniel, enseignant de SVT qu'il a officieusement nommé coordonnateur de l'AP, pour formuler et/ou coordonner de nouvelles propositions autour de ce dispositif. Durant notre année de présence dans l'établissement, le proviseur n'a ainsi pas engagé de reconfiguration de fond pour le dispositif, mis à part une diminution progressive des moyens qui lui sont attribués, du fait d'une baisse de la dotation horaire globale⁴⁸². Il se montre simplement ouvert et encourageant face aux propositions ou initiatives prises par les enseignants sur ce plan. Ainsi, lors d'une réunion avec Daniel pour la restitution du travail de la commission Accompagnement Personnalisé, le proviseur se dit favorable à certaines configurations pédagogiques, telles que le regroupement de classes en amphithéâtre sur certaines séances d'AP⁴⁸³, mais il s'agit d'un positionnement à partir de propositions formulées par les enseignants et à l'élaboration desquelles il n'a pas pris part.

Certes, comme le rappelle Anne Barrère, les chefs d'établissement adhèrent largement à la nouvelle culture professionnelle promue par l'institution⁴⁸⁴ mais tous ne convertissent pas pour autant l'extension théorique de leur territoire professionnel avec la même intensité. Ces deux cas de chefs d'établissement permettent ainsi de montrer la façon dont le degré d'investissement des dispositifs pédagogiques instaurés par la réforme Chatel révèle des rapports différenciés au métier de chef d'établissement, eux-mêmes inscrits dans des trajectoires professionnelles différenciées. Les dispositifs de personnalisation tels que l'AP constituent bien des espaces privilégiés de matérialisation d'une « pédagogie d'établissement »⁴⁸⁵ chapeauté par les chefs d'établissement, mais ceux-ci ne s'en emparent qu'à la mesure de leur propre rapport au rôle. Au-delà de cette inégale appétence pour l'encadrement pédagogique, les chefs d'établissement occupent également

482 Cf. encadrés n°1.1 et 1.3, chapitre 1

483 Observation de la réunion de restitution du travail de la commission Accompagnement Personnalisé, lycée B, 12 janvier 2015.

484 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*

485 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants », *op. cit.*

une position d'intermédiaire entre les injonctions institutionnelles et les enseignants dans les établissements, dont les effets sur l'extension de leur champ d'action sont ambivalents.

II. Des intermédiaires en position ambivalente

Bien que réel, l'élargissement du champ d'action des personnels de direction n'est pas univoque : il se négocie en permanence dans un jeu de rapports de force mouvants, de contraintes, de résistances, de leviers de pouvoir formels et informels. Dans l'exercice de leurs compétences en matière de répartition des moyens et plus largement de pilotage pédagogique de l'établissement, les personnels de direction doivent ainsi composer avec les injonctions en provenance de leur hiérarchie autant qu'avec les enseignants dans leur établissement. Le pouvoir de contrainte dont les chefs d'établissement disposent sur les enseignants demeure limité et pour partie informel, bien que non négligeable dans certaines situations (II.1). Ensuite, leurs marges de manœuvre sont largement dépendantes des moyens que leur alloue le rectorat. En cas de restriction budgétaire, les chefs d'établissement se retrouvent bien souvent pris entre les injonctions rectORAles à faire fonctionner l'établissement quelle que soit la dotation attribuée et les mobilisations enseignantes contre une dotation jugée insuffisante : une position d'intermédiaire inconfortable même si les chefs d'établissement peuvent parfois en tirer partie (II.2). Enfin, nous avons vu que le renforcement des marges d'autonomie des établissements et de leurs directions s'accompagne d'une obligation de reddition de compte quant à l'usage fait des moyens alloués et aux résultats obtenus au regard des objectifs fixés : fonctionnant sur une « tension permanente entre incitation et contrainte »⁴⁸⁶, ces instruments d'évaluation peuvent constituer une pression pesante pour les chefs d'établissement mais aussi être convertis par certains d'entre eux en un levier d'action face aux enseignants et une ressource dans leur construction de carrière (II.3).

II.1. Un pouvoir de contrainte sur les enseignants à la fois limité et réel

Les chefs d'établissement disposent d'un pouvoir qui reste très relatif sur leurs enseignants en termes de recrutement ou d'avancée de carrière. Ils sont alors soumis à un paradoxe : la redéfinition de leur statut et de leurs missions les incite à se préoccuper de plus en plus de pédagogie et à aspirer à agir sur les pratiques pédagogiques enseignantes, mais par ailleurs, ils continuent à n'avoir qu'un pouvoir limité sur « leurs » enseignants, fonctionnaires qu'ils ne recrutent pas et dont la

486 Pierre LASCOUMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*, p. 6.

rémunération est en grande partie indépendante de l'action du chef d'établissement. Selon Anne Barrère :

« l'attention [des chefs d'établissements] aux résultats les porte à s'investir en pédagogie, puisque le cœur de leur fabrique est la classe, position inconfortable aujourd'hui dans une bureaucratie professionnelle où l'action de l'établissement s'arrête à sa porte (Gather Thurler 2000, Tardif & Lessard 2001). Les chefs d'établissement sont amenés à actualiser leurs nouvelles prérogatives dans un espace d'action structurellement inchangé, dans des postures structurellement hybrides »⁴⁸⁷.

Les personnels de direction voient ainsi le redéploiement de leur rôle vers de l'encadrement pédagogique des équipes enseignantes partiellement contrarié par leur peu de leviers d'action sur ces équipes. Comme le souligne Agnès Van Zanten, « la décentralisation n'a pas remis en cause la séparation entre la chaîne administrative qui va des chefs d'établissement aux directions du ministère et la chaîne pédagogique qui va des enseignants à l'Inspection générale »⁴⁸⁸. Ainsi, les chefs d'établissement sont supposés jouer le rôle de « managers des ressources humaines » dans les établissements alors qu'ils ne disposent pas des pouvoirs en matière de recrutement, de gestion et d'évaluation des personnels qui accompagnent généralement cette fonction dans d'autres contextes de travail. Dans le domaine pédagogique en particulier, le rôle de médiateur des réformes qu'ils sont censés jouer se heurte à leur manque de légitimité pédagogique auprès des enseignants »⁴⁸⁹. En effet, les velléités d'intervention accrue des chefs d'établissement dans le domaine pédagogique font face à l'attachement revendiqué par de nombreux enseignants à la liberté d'exercice qui caractérise leur métier. Listant les aspects plaisants de son métier, Émilie, enseignante d'histoire-géographie au lycée A indique : « on n'a pas de chaîne hiérarchique et ça c'est génial ». Maxime, jeune enseignant de mathématiques au lycée B, explique lui aussi qu'un des aspects qu'il apprécie fortement dans son métier est la liberté dont il dispose dans l'exercice et l'organisation de son travail, liée notamment à la faible prégnance de la hiérarchie au quotidien :

« ce qui me plaît, je dirais premièrement la liberté. J'ai pas le sentiment d'avoir toujours quelqu'un sur mon dos qui surveille ce que je fais [...] le fait est que je sens pas qu'on est toujours sur mon dos, on me fait quand même confiance et puis voilà, une liberté aussi au niveau de l'organisation du travail ».

(Maxime, 31 ans, enseignant de mathématiques, lycée B depuis 3 ans, syndiqué SGEN)

Agnès, devenue enseignante après une première carrière professionnelle dans le secteur privé, apprécie l'écart entre son expérience du poids de la hiérarchie en entreprise et celui du chef d'établissement sur son quotidien professionnel. Pour elle, les chefs d'établissement constituent une hiérarchie nettement moins pesante que ce qu'elle a connu dans sa profession précédente :

487 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*, p. 28.

488 Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*, p. 257.

489 *Ibid.*, p. 248.

« c'est un avantage de notre métier, une fois que tu es dans ta classe, tu fais un peu ce que tu veux ! La seule obligation que tu aies c'est le programme, après tu es un peu maître à bord dans ta classe, enfin tu n'as pas vraiment une, par rapport à une entreprise, moi j'ai travaillé pendant dix ans dans une entreprise privée, le poids de la hiérarchie est plus lourd par rapport à ton métier au quotidien, où régulièrement tu vas avoir à rendre des comptes... [...] quand je travaillais [à la banque], je voyais mon chef tous les jours, et j'avais des compte-rendu à faire... ».

(Agnès, 53 ans, enseignante de SVT, lycée B depuis 5 ans, syndiquée SNES)

Pour une partie des enseignants, le chef d'établissement est loin d'être le « premier pédagogue de l'établissement » et la distinction entre hiérarchie administrative et hiérarchie pédagogique reste fondamentale à leurs yeux. Dans le lycée B, Aline, élue au conseil d'administration sur la liste SNES, rappelle ainsi que, contrairement à l'inspecteur, son chef d'établissement n'est pas son supérieur pédagogique et n'a donc pas de réel droit de regard sur le contenu de son travail :

« Bon, il n'y a pas de, il y a une hiérarchie administrative mais il n'y a pas de hiérarchie... il faudrait qu'il y en ait beaucoup moins d'ailleurs, mais pédagogiquement c'est pas quelqu'un qui nous est supérieur ».

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

De la même façon on a vu que Sébastien, représentant syndical SNES au lycée A, affirme qu'il est pour lui « hors de question » que les chefs d'établissement interviennent en matière pédagogique. Si ces propos sont ceux de militants syndicaux, ils restent représentatifs d'un état d'esprit assez partagé⁴⁹⁰, y compris au-delà des milieux syndicaux, et ils sont également d'autant plus significatifs que ces enseignants contribuent à diffuser ces représentations et valeurs professionnelles autour d'eux.

A cette conscience de la distinction entre chef d'établissement et supérieur hiérarchique des enseignants, peut s'ajouter un autre facteur : le poids de l'ancienneté dans les établissements. Ainsi, Aline évoque sa propre ancienneté dans l'établissement, qui la place, si ce n'est en position de force, du moins dans une position plutôt confortable vis à vis du chef d'établissement : « *comme ça fait dix ans que je suis là, ça fait plus longtemps en général que la plupart des gens qui arrivent chefs d'établissement, donc c'est pas tout à fait pareil* » (Aline, 46 ans, syndiquée SNES). Ce poids de l'ancienneté peut-être particulièrement prononcé dans les lycées urbains, c'est à dire des établissements plutôt recherchés par les enseignants, dans lesquels ils ont tendance à rester

490 Selon l'enquête Militens sur les ressorts de la syndicalisation enseignante, 72 % des enseignants du second degré interrogés se montrent défavorables à la proposition selon laquelle « il faut renforcer le rôle pédagogique des chefs d'établissement » même s'il faut préciser que la question ciblait des types d'action pédagogique particulièrement sensible en précisant « visite dans les cours, notation pédagogique... ». L'enquête Militens, présentée dans l'encadré n°4.1 (chapitre 4), est une enquête par entretiens, observations et questionnaires (n=1371 pour les enseignants du second degré) à laquelle nous avons participé sous la direction de Laurent Frajerman au sein de l'Institut de Recherche de la FSU entre 2014 et 2019.

longtemps une fois en poste. Au lycée B par exemple, qui correspond bien à ce profil, plus de 40 % des enseignants ont une ancienneté locale supérieure à 8 ans en 2015-2016, alors que seulement 17 % y sont en poste depuis moins de deux ans⁴⁹¹. L'année de l'enquête (ou l'année précédente) l'ancienneté moyenne des enseignants de l'établissement dans leur poste va de 6,4 ans pour le lycée C à 7,8 ans pour le lycée B ce qui contraste avec la faible, voire inexistante, ancienneté locale de leurs chefs d'établissement puisque Pascal Morel et Yves Lebrun effectuent leur deuxième année d'exercice dans leurs établissements respectifs, Stéphane Perret étant lui dans sa première année au lycée C.

Les chefs d'établissement ont en effet de façon générale une ancienneté moyenne dans leur poste nettement inférieure à celle des enseignants, qui s'explique notamment par l'obligation de mobilité à laquelle ils sont soumis⁴⁹² ainsi que par une logique de progression de carrière qui se construit par les changements d'établissement. Une enquête réalisée en 2010⁴⁹³ par la Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance (DEPP) auprès de 497 personnels de direction montre que seulement 16 % des chefs d'établissement sont en poste dans leur établissement depuis 5 ans ou plus, alors que 46 % y sont depuis deux ans ou moins (voir tableau n°2.2, extrait du rapport de la DEPP).

Tableau n°2.1 – Ancienneté dans le poste des chefs d'établissement

	Chefs d'établissement	CPE
Première année dans l'établissement	22 %	15 %
2 ans	24 %	11 %
De 3 à 4 ans	37 %	17 %
De 5 à 9 ans	14 %	28 %
De 10 à 14 ans	2 %	17 %
De 15 à 19 ans	-	6 %
20 ans et plus	-	5 %
Non réponse	1 %	1 %
Total	100 %	100 %

Base : ensemble des chefs d'établissement (N = 497) et des CPE (N = 490)

491 À titre de comparaison, sur l'ensemble de la France plus de 30 % des enseignants, soit quasiment un sur trois, ont moins de deux ans d'ancienneté dans leur établissement en 2015.

492 « Les personnels de direction ne peuvent occuper le même poste de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale plus de neuf ans. À l'issue d'une période de sept ans dans le même poste, les personnels de direction concernés sont tenus de participer aux opérations annuelles de mutation », « Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale. », *op. cit.*, article 22, version en vigueur au 5 novembre 2018.

493 *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010 [Rapport n°201]*, *op. cit.*

Les chefs d'établissement se trouvent donc relativement fréquemment en position de nouveaux arrivants devant faire leur place dans un établissement où une large partie des enseignants sont plutôt installés, ont déjà développé des habitudes de fonctionnement, voire ont le sentiment de disposer d'un avantage comparatif sur la direction en termes de connaissance du terrain⁴⁹⁴.

Par ailleurs, les chefs d'établissement ne recrutent pas leurs enseignants, exceptés sur des postes spécifiques dits postes à profil. Ils n'ont pas non plus la possibilité de se séparer d'un enseignant en poste dans l'établissement. Quant à la rémunération des enseignants, elle est déterminée à partir d'une base indiciaire, largement indépendante de l'action des chefs d'établissement. Enfin, outre le fait que les enseignants encourent globalement peu de risques de subir une réelle sanction disciplinaire⁴⁹⁵, les moyens officiels de pression dont disposent les chefs d'établissement tels que l'appel aux inspecteurs ou la menace d'une mauvaise évaluation apparaissent « peu efficaces, voire contre-productifs lorsqu'ils débouchent sur des conflits »⁴⁹⁶.

Il ne s'agit pas pour autant d'affirmer que les chefs d'établissement sont dépourvus de tout moyen pour accompagner leur action pédagogique et encourager les équipes enseignantes à suivre leur politique d'établissement. Ils disposent au contraire de leviers d'action non-négligeables qui peuvent impacter fortement le quotidien professionnel des enseignants. Ainsi, même si les personnels de direction font avec des contraintes statutaires qui perdurent, ils « peuvent néanmoins exercer une influence indirecte importante sur l'acte pédagogique »⁴⁹⁷ que ce soit à travers leur pouvoir sur la répartition des moyens internes à l'établissement, la constitution des emplois du temps, l'attribution des classes ou l'autorisation d'activités ne relevant pas directement du service d'enseignement⁴⁹⁸. D'ailleurs, que les chefs d'établissement usent ou non de leur pouvoir sur ces aspects concrets du quotidien enseignant, il est indéniable que les enseignants ont cette éventualité à l'esprit, ce qui peut influencer sur leur posture vis à vis des demandes de la direction :

« Il y a des marges de manœuvre des chefs d'établissement qui sont, ça peut paraître anecdotique hein mais, l'emploi du temps, les classes que tu as, la distribution des HSE [heures supplémentaires effectives], c'est une rémunération qui est laissée à la discrétion du chef d'établissement, bah voilà, tu achètes très vite des collègues comme ça ».

(Sébastien, 42 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 4 ans, militant SNES)

494 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, *op. cit.*, chapitre 2.

495 Après avoir comptabilisé le nombre de sanctions disciplinaires subies par des fonctionnaires d'État depuis 1995, Laurent Frajerman constate que « la probabilité d'une sanction est infime pour un enseignant », Laurent FRAJERMAN, « Manager les professeurs ? », *op. cit.*, p. 60.

496 *Ibid.*, p. 61.

497 Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*, p. 248.

498 Laurent FRAJERMAN, « Manager les professeurs ? », *op. cit.* Agnès VAN ZANTEN, « Chapitre 6 », *op. cit.*

Sans oser l'affirmer, une autre enquêtée suggère très fortement l'idée que son conflit avec le proviseur l'année précédente n'est pas pour rien dans l'emploi du temps inconfortable qu'elle subit cette année :

« j'avais une classe très très difficile, j'étais prof principale, [...] une classe comme on n'en a pas eu visiblement depuis des années, [...] avec des collègues qui vraiment très vite, dès la première semaine se sont trouvés en souffrance. Monsieur Morel arrivait, il a rien voulu entendre. Ce qui fait que je suis allée en fait tout de suite au clash avec lui. [...] Je sais pas, je fais pas de lien, enfin si je fais le lien mais je ne mets pas de cause à effet là-dedans, je me suis retrouvée avec tous les cours de latin de 13 à 14 cette année. C'est un peu étrange quand même ».

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

Par ailleurs, bien que la séparation entre les chaînes hiérarchiques administrative et pédagogique persiste, son étanchéité est relative. Jusqu'à la réforme de 2017 instaurant pour toute la fonction publique le protocole PPCR « Parcours professionnel, carrières et rémunérations », les chefs d'établissement pouvaient influencer à la marge sur la progression de carrière des enseignants, en tant que responsables du volet dit administratif de l'évaluation des enseignants :

« les professeurs du second degré se voient attribuer une note sur 100 constituée par la somme d'une note sur 40 arrêtée par le recteur [...] sur proposition du chef d'établissement où ils exercent, accompagnée d'une appréciation générale sur « la manière de servir », et d'une note sur 60 arrêtée par les membres des corps d'inspection chargés de l'évaluation pédagogique des enseignants de la discipline, « compte tenu d'une appréciation pédagogique portant sur la valeur de l'action éducative et de l'enseignement donnés » ». ⁴⁹⁹

La note sur 40 proposée par le chef d'établissement était couramment appelée note administrative, afin de la distinguer de la note pédagogique attribuée par les membres des corps d'inspection. Les marges de manœuvre des chefs d'établissement dans l'attribution de la note administrative étaient certes étroitement encadrées par le ministère qui fixait « par échelon, une moyenne des notes ainsi que les écarts pouvant exister par rapport à cette moyenne » ⁵⁰⁰. L'augmentation au-delà de la fourchette prévue, et plus encore la baisse de la note administrative d'un enseignant ne pouvaient être proposées qu'à titre exceptionnel, et à condition de démarches de justification supplémentaires soumises à la validation du rectorat ⁵⁰¹. La note administrative,

499 *Rapport n°2013-035 - L'évaluation des enseignants* [Rapport], IGEN, 2013, p. 6.

500 *Ibid.*, p. 7. A titre d'exemple, un chef d'établissement ne pouvait pas proposer une note inférieure à 31/40 ou supérieure à 36/40 pour un enseignant certifié au 4ème échelon. Au sein même de la fourchette de notes autorisée pour un échelon, le chef d'établissement ne pouvait, sauf exceptions accompagnées de démarches de justification auprès du rectorat, augmenter la note d'un enseignant que de 0,10 à 0,50 point par an pour un enseignant n'ayant pas encore atteint la note de 39/40 et de 0,10 point au-delà de 39/40.

501 Toute proposition d'une notation exceptionnelle devait être accompagnée « d'un rapport circonstancié établi par le chef d'établissement, s'appuyant sur des faits, rédigé sur une feuille distincte de la fiche de notation, impérativement notifié et signé par l'intéressé(e), puis adressé au Rectorat » et ce rapport devait « souligner les qualités remarquables et l'investissement exceptionnel de l'agent ou, à l'inverse, les raisons qui justifieraient le maintien d'une note à un niveau inférieur à la note minimale, voire une baisse de note », « Circulaire n°2015-140,

additionnée à la note pédagogique, entrain en ligne de compte pour déterminer la vitesse d'avancement d'un enseignant – au « grand choix », au « petit choix » ou à l'ancienneté – c'est à dire la vitesse à laquelle il était susceptible de passer d'un échelon à l'autre, chaque échelon correspondant à un niveau de rémunération. À partir du 7ème échelon de la « classe normale », un enseignant pouvait également être promu « hors-classe », ce qui correspond à un niveau de rémunération supérieur. La promotion à la hors-classe se faisait sur proposition du chef d'établissement qui soumettait tous les ans au recteur une liste d'enseignants promouvables. Même limitée et encadrée, la participation du chef d'établissement à l'exercice d'évaluation des enseignants pouvait donc contribuer à ralentir ou accélérer la progression de carrière de ces derniers.

Là encore, même si ce n'est pas le cas de tous les enseignants, certains estiment effectivement qu'un chef d'établissement peut ralentir la progression de carrière d'un enseignant, et ne se considèrent donc pas comme à l'abri de toute forme de pression de la part de la direction. Patricia, enseignante de SVT récemment arrivée au lycée A, a demandé sa mutation justement pour fuir un chef d'établissement « terrible, horrible » :

« Un gars qui a tout mis en œuvre pour détruire les équipes, dissocier les copains, mettre du doute... [...] parce que je pense que quand tu veux régner tu dois diviser. Et vraiment alors lui, super fort là-dessus [...] et puis, d'une certaine façon, j'ai trouvé que j'étais harcelée, à titre individuel [...] ce gars-là il bloquait ma carrière aussi, en plus de tout le reste [...] Moi je considérais que j'avais vraiment beaucoup beaucoup donné au système, tu vois, je trouvais que, zut, quand même [...] Et donc en arrivant ici, tout de suite Pascal Morel m'a dit « bah non, c'est pas normal », hop, clac, je suis passée tout de suite parce que lui il a mis tous les avis qu'il fallait [...] Mais oui, ils ont du pouvoir si tu veux ».

(Patricia, 52 ans, enseignante de SVT, lycée A depuis 2 ans, jamais syndiquée)

Précisons en outre que ces conditions d'avancement, qui étaient celles régies par les décrets du 4 juillet 1972 et du 4 août 1980⁵⁰² en vigueur lors de la réalisation de notre enquête de terrain, ont été modifiées avec la mise en œuvre du protocole dit PPCR à partir de mai 2017. Nous n'avons que peu de recul sur ces nouvelles modalités d'évaluation et d'avancée des carrières. Selon Laurent Frajerman, elles tendraient d'un côté à homogénéiser les carrières en remplaçant l'avancée aux choix ou à l'ancienneté par un système qui « concentre l'influence hiérarchique sur la rapidité d'accès à deux grades mieux payés en fin de carrière, la hors-classe et la classe exceptionnelle »⁵⁰³

du 14 décembre 2015, relative à la notation administrative des personnels enseignants et d'éducation pour l'année scolaire 2015-2016, du Rectorat de Bordeaux ».

502 « Décret n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré » « Décret n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés. » « Décret n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive. ».

503 Laurent FRAJERMAN, « Manager les professeurs ? », *op. cit.*, p. 61.

et en imposant un nombre commun de quatre « rendez-vous de carrière » impliquant l'inspection et le chef d'établissement. De l'autre, même si cela reste mesuré, Frajerman estime que « la réforme renforce l'emprise du chef d'établissement » à travers ces rendez-vous de carrière et une grille d'évaluation « laissant une plus grande latitude à la hiérarchie »⁵⁰⁴. Quoi qu'il en soit, la réforme PPCR n'a pas cherché à réduire le poids des chefs d'établissement dans la procédure, voire tend à accroître la perméabilité entre évaluation administrative et évaluation pédagogique.

Enfin, même si les moyens de pression dont un chef d'établissement peut éventuellement user restent relativement limités, il faut souligner la capacité différenciée des enseignants à y résister ou à s'en détacher, en fonction notamment de leur position dans la profession et dans l'établissement. Nous avons par exemple évoqué le poids du différentiel d'ancienneté dans l'établissement entre certains enseignants et le chef d'établissement : de ce point de vue, un enseignant nouvellement arrivé dans l'établissement ne sera pas dans la même position vis à vis de la direction qu'un enseignant intégré dans l'établissement depuis des années. Ensuite, les enseignants syndiqués et/ou exerçant des responsabilités telles que celle de siéger au Conseil d'Administration ont tendance à avoir une connaissance plus précise des textes encadrant le pouvoir du chef d'établissement, ce qui leur donne également une position plus assurée pour s'opposer à des demandes ou pratiques de la direction. Débuter depuis peu dans la profession, au-delà d'une connaissance moins fine du système, peut également rendre plus sensible aux enjeux d'évaluation. En effet, si la note administrative est très rarement baissée par le chef d'établissement du fait du système d'encadrement de la notation, les notes obtenues lors des premières évaluations ont une importance relativement cruciale⁵⁰⁵ comme l'exprime à sa façon cet enseignant :

« Moi je suis un vieux prof, agrégé hors-classe, je veux dire, le chef d'établissement peut me dire ce qu'il veut quoi, voilà, je resterai poli et courtois, voilà... Par contre la question que je me pose [...] c'est est-ce que sur des jeunes collègues qui débutent dans leur carrière et qui, c'est pas rien, vont avancer à la petite vitesse ou à la grande vitesse, à la fin de la carrière il y a une maison d'écart ! ».

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

504 *Ibid.*, p. 62.

505 Pour un enseignant-stagiaire, avec le système en vigueur jusqu'en 2017, la première note devait être attribuée dans le respect de la grille de notation administrative fixée par le ministère, c'est à dire entre 30 et 35/40, soit une marge de cinq points. Cette note ne pouvant ensuite croître que de 0,10 à 0,50 point par an, une première note basse pouvait impacter durablement la progression de carrière de l'enseignant concerné. Par ailleurs, une fois la note de 39/40 atteinte par un enseignant, le chef d'établissement ne pouvait plus l'augmenter que de 0,10 point par un an, sauf exception. « Décret n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés. », *op. cit.*, p. 72 « Circulaire n°2015-140, du 14 décembre 2015, relative à la notation administrative des personnels enseignants et d'éducation pour l'année scolaire 2015-2016, du Rectorat de Bordeaux », *op. cit.*

Les chefs d'établissement disposent donc de moyens à la fois restreints mais loin d'être inexistantes sur lesquels ils peuvent s'appuyer pour tenter d'influer sur les pratiques des enseignants dans l'établissement et de les rallier à leur politique pédagogique le cas échéant. L'exercice de leurs compétences élargies doit également faire avec les contraintes budgétaires et les résistances enseignantes à ces mêmes contraintes, une position d'intermédiaire inconfortable qui ne joue cependant pas toujours uniquement en leur défaveur.

II.2. Des chefs d'établissement entre contraintes budgétaires et résistances enseignantes : le cas de la mobilisation au lycée B

Certes, les chefs d'établissement sont à la tête d'établissements que la réforme Chatel dote d'une marge d'autonomie accrue en matière organisationnelle et pédagogique, mais cette marge d'autonomie s'inscrit dans le cadre contraint de l'enveloppe de moyens octroyée par le rectorat et sur le montant duquel les chefs d'établissement n'ont qu'une influence fort limitée. Ainsi, Anne Barrère rend compte de la sensation d'impuissance de certains chefs d'établissement face à cette Dotation Horaire Globale « qui tombe » en début d'année civile et qui conditionne très largement leur capacité d'action. Confrontés à une obligation de plus en plus importante de résultats et d'efficience des moyens mobilisés, « les chefs d'établissement éprouvent en la matière l'étroitesse de leur marge d'action, tout en essayant de l'investir dans des arbitrages locaux. [...] Le vocabulaire employé souligne leur impuissance : la DGH qui « tombe » inaugure la période de l'année où ils doivent, en fonction des prévisions d'effectifs qu'ils ont eux-mêmes renvoyées, mais aussi des réductions de moyens ou de postes, organiser l'année suivante »⁵⁰⁶.

Ce constat se confirme sur notre terrain d'enquête. Stéphane Perret, proviseur du lycée C, précise que l'enveloppe de moyens mise à disposition des établissements ne laisse en réalité que peu de marges de manœuvre, la souplesse de sa répartition restant notamment dépendante de contraintes plus structurelles telles que les conditions de statut et de service des enseignants en poste dans l'établissement.

« - Un autre élément dans cette réforme du lycée il me semble, c'était de permettre la gestion un peu plus libre d'une part de la dotation horaire globale et ça, est-ce que, alors vous arrivez dans cet établissement, mais est-ce que c'est un élargissement des marges de manœuvre qui vous semble appréciable, utile ou... »

- Ah oui c'est appréciable. Après, c'est ça, la marge de manœuvre où on la met, qu'est-ce qu'on en fait ? Souvent on est contraint aussi par les implantations de postes qu'on a. [...]

506 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*, p. 25-26.

c'est appréciable mais les limites elles sont la GRH. Faut pas penser qu'on puisse non plus modifier les choses en profondeur ».

(Stéphane Perret, lycée C, ancien instituteur puis CPE, personnel de direction depuis 17 ans)

En outre, dans un contexte de restriction budgétaire, les chefs d'établissement sont régulièrement confrontés à des dotations en baisse voire manifestement insuffisantes pour assurer une offre et des conditions d'enseignement équivalentes à celles des années précédentes. Leur pouvoir accru sur la répartition des moyens horaires en interne devient alors parfois essentiellement un pouvoir de gestion de la pénurie, que les enseignants décrivent d'ailleurs régulièrement comme tel dans nos entretiens :

« Je me doute bien que c'est un poste qui est pas simple [...]. Je pense qu'ils ont tous envie d'avoir une DGH qui permette au lycée de bien fonctionner. Bon quand ils l'ont pas, après il faut qu'ils gèrent la pénurie ».

(Valérie, 42 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée B depuis 9 ans, non-syndiquée)

« Toutes les décisions viennent d'en haut, et les chefs d'établissement s'ils ne sont pas dans les règles ils se font taper sur les doigts. [...] le budget il est donné par l'État hein, donc... il a les pieds et les mains liés, donc lui il répartit ce qu'on lui donne, il répartit la pénurie ».

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

La conscience des contraintes qui pèsent sur les chefs d'établissement s'accompagnent fréquemment d'une forme d'empathie à leur égard et de l'idée qu'équipes enseignantes et de direction partagent la même aspiration à disposer des moyens nécessaires au bon fonctionnement de l'établissement. Les unes et les autres occupent néanmoins des positions distinctes dans l'organisation qui se traduisent souvent par des stratégies et intérêts – en tout cas à court terme – divergents lorsque l'établissement se voit doter de moyens notoirement insuffisants. Dans l'exercice de répartition de cette dotation, les chefs d'établissements sont alors en première ligne face aux injonctions rectores mais également face aux potentielles mobilisations enseignantes générées par la baisse de moyen et par l'anticipation de conditions de travail dégradées dans l'établissement.

La mobilisation observée dans le lycée B entre janvier et mars 2016 contre la baisse de la Dotation horaire globale pour la rentrée suivante est significative de cette position d'interface, parfois inconfortable et souvent ambivalente assumée, par les chefs d'établissements. Elle révèle en effet le pouvoir dont le proviseur dispose en dernier ressort sur la répartition de la dotation mais aussi les contraintes fortes dans lesquelles il se situe ; la façon dont il peut mettre en avant son rôle de para-tonnerre des injonctions rectores et les limites à cette stratégie.

Le sujet de l'insuffisance de la dotation attribuée au lycée B pour la rentrée scolaire 2016 apparaît lors d'une heure d'information syndicale le 19 janvier 2016. C'est notamment Aline,

enseignante syndiquée au SNES et tête de liste au Conseil d'Administration, qui apporte cette information. Pour elle, il faut envisager une mobilisation pour obtenir une amélioration de cette dotation, mais la cible doit bien être le rectorat, et non le proviseur et son adjointe dont elle estime qu'ils n'ont simplement « pas les moyens pour faire correctement tourner la boutique » avec l'enveloppe attribuée par le rectorat. La politique de direction de l'établissement n'est pas remise en cause à ce stade. Lors du Conseil pédagogique tenu sous forme de réunion plénière le 25 janvier 2016, le proviseur Yves Lebrun confirme publiquement que, pour le moment, la dotation prévue par le rectorat est insuffisante pour faire fonctionner l'établissement. Il s'attache à expliquer quelles sont ses marges de manœuvre et assume ses désaccords avec le rectorat jusqu'à mettre en scène des discussions parfois conflictuelles comme lorsqu'il raconte comment il a rétorqué au rectorat qui lui refusait des moyens supplémentaires : « moi je gère la GRH, vous vous gérez des pions ». Il annonce cependant qu'il va falloir « prendre des mesures de restrictions sinon on n'aura pas les moyens de boucler la DGH », et mentionne notamment l'AP et les effectifs en filière STMG parmi les postes de dépenses qui pourraient être impactés. Une enseignante fait alors remarquer qu'avec cette dotation c'est toute la politique de valorisation des filières technologiques menée dans l'établissement qui va disparaître, ce que le proviseur admet à demi-mots tout en rappelant aux enseignants qu'il subit autant qu'eux cette situation. On observe ainsi comment le proviseur opte pour se présenter comme plutôt positionné du côté des enseignants et de l'établissement dans ce bras-de-fer avec les autorités académiques. Nombre d'enseignants, appréciant à la fois le souci de transparence du chef d'établissement et son positionnement critique face aux injonctions rectORALES, sont d'autant plus disposés à se montrer compréhensifs vis-à-vis de la direction et des contraintes qu'elle doit gérer. Au sortir du conseil pédagogique du 25 janvier, Régine, enseignante de physique-chimie non-syndiquée, souligne le côté appréciable d'un proviseur qui fonctionne « à la transparence, il dit les choses, il dit dans quelle situation il est et ce qu'il attend, et ça se passe forcément mieux qu'avec le proviseur pas d'avant mais d'encore avant, qui disait « c'est comme ça », sans explication » avant de conclure qu'elle « n'aimerait pas être proviseure et que la manière dont le ministère gère les choses est absurde »⁵⁰⁷. Ainsi, même si une mobilisation démarre quelques jours plus tard, les actions visent explicitement les administrations représentatives de l'État (la première action collective consiste ainsi en un débrayage suivi d'une manifestation improvisée jusqu'au rectorat), et les enseignants qui mènent plus particulièrement la lutte prennent soin dans leurs interventions d'épargner la direction de l'établissement, qu'ils ne tiennent pas pour responsable de la situation voire qu'ils considèrent comme subissant la pression rectorale au même titre qu'eux.

507 Notes de terrain du 25 janvier 2016, lycée B

Pour autant, le chef d'établissement reste à la fois la courroie de transmission et d'exécution des injonctions rectorales, et celui qui a la main, en dernier ressort, sur la répartition de la dotation. Il répercute donc sur l'établissement les consignes contraignantes qu'il reçoit du rectorat. Ainsi, lors du conseil d'administration du 1^{er} février 2016, Yves Lebrun présente la dotation horaire globalisée prévue pour l'année suivante et une proposition de répartition de ces moyens à l'interne : celle-ci prévoit notamment la suppression d'une des langues vivantes parmi celles proposées en seconde ainsi que du latin, la suppression d'une des spécialités en terminale dans la filière Sciences et Technologies du Management et de la Gestion (STMG) et le retour à la dotation plancher pour l'Accompagnement personnalisé en seconde. Le proviseur indique en outre que, du fait de la baisse d'effectifs et de moyens, tous les enseignants ne pourront pas effectuer la totalité de leur service dans le lycée et des compléments de service devront donc être effectués dans d'autres établissements. Ce projet d'emploi de la dotation fait l'objet d'une motion des élus enseignants ainsi que d'une motion des représentants des parents d'élèves, et est rejeté par dix voix contre, six abstentions et trois voix pour⁵⁰⁸. Le 2 février à midi, une assemblée générale rassemble presque 50 enseignants en salle des professeurs. Le mercredi 3 février 2016, le proviseur Yves Lebrun adresse un message à une partie du corps enseignant (élus au conseil d'administration, coordonnateurs de disciplines impactées par les probables suppressions de postes/compléments de service, et enseignants directement concernés) les informant de ce rejet et de la suite prévisible des événements, message qui sera retransmis par ses destinataires à l'ensemble des enseignants. Conformément à l'article R421-9 du Code de l'éducation modifié dans le cadre de la réforme Chatel⁵⁰⁹, le proviseur y annonce notamment qu'en cas de second rejet de la répartition proposée par le chef d'établissement, celle-ci sera de toute façon adoptée :

« Suite au conseil d'administration du 1er février, la répartition des moyens par discipline a été rejetée. Je représenterai la même répartition lors du conseil d'administration de jeudi 4 février. En cas de vote négatif, la répartition proposée par le chef d'établissement sera alors définitive ».

(Extrait du message du proviseur du lycée B, en date du 3 février 2016)

508 Un extrait du procès verbal du Conseil d'administration du 1er février 2016, incluant la présentation de la proposition de répartition des moyens et les motions des enseignants et des parents d'élèves, est fourni en annexe n° 9.

509 Pour rappel, celui-ci prévoit qu'en cas de rejet de la proposition de répartition des moyens, « la commission permanente procède à une nouvelle instruction avant qu'une nouvelle proposition soit soumise au vote du conseil d'administration. Le second vote du conseil doit intervenir dans un délai de dix jours suivant son premier vote. En cas de rejet de cette seconde proposition, le chef d'établissement en qualité de représentant de l'État arrête l'emploi des dotations en heures », « Code de l'éducation - Article R421-9 » modifié par le décret n°2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement.

Il poursuit en évoquant les mesures de compléments de service voire de suppressions de postes⁵¹⁰ qu'il « se verra contraint de proposer au rectorat » dans certaines disciplines si les enseignants concernés – qu'il mentionne nominativement – ne se portent pas volontaires d'ici le lendemain à 18h pour les compléments de service indiqués. Ce message suscite incompréhension et colère au sein de l'équipe enseignante, déstabilisée par ce changement de ton et cette pression soudaine. Certains enseignants se demandent si le proviseur a été rappelé à l'ordre par sa hiérarchie ou s'il cherche au contraire à faire monter la mobilisation. En tout cas, la plupart n'apprécient pas cette imposition d'un calendrier d'urgence, injustifié selon eux, ni la méthode employée par le proviseur, certains enseignants ayant découvert par ce mail qu'ils étaient directement concernés par l'éventualité de compléments de service ou d'une suppression de poste. Lors de l'assemblée générale qui se tient en salle des professeurs le jeudi 4 février sur la pause déjeuner, deux des enseignants mobilisés (un militant syndical chez Sud Éducation et un élu au CA, syndiqué de longue date au SNES-FSU) introduisent un nouveau registre dans l'argumentaire de mobilisation en dénonçant la « violence administrative » et la « violence managériale » que subissent les collègues concernés par les risques de compléments de service ou de suppression de poste⁵¹¹. Les vacances scolaires de février arrivant à la fin de la semaine, un préavis de grève est voté pour la rentrée. Le soir du 4 février, le projet de répartition de la dotation est effectivement à nouveau rejeté par le Conseil d'administration, et donc adopté par le chef d'établissement.

Au retour des vacances scolaires, aucune information satisfaisante aux yeux des enseignants n'étant parvenue de la part de l'inspection académique ni du rectorat, la mobilisation reprend et s'intensifie. Des actions plus perturbatrices sont évoquées pendant les réunions : journée « lycée mort »⁵¹², rétention des notes de Travaux Pratiques Encadrés (TPE) et des épreuves orales du baccalauréat de langue. Alors que le consensus semblait fort aux premiers jours de la mobilisation sur le fait de préserver l'équipe de direction de l'établissement, considérée comme déchargée de toute responsabilité dans la situation, une partie des enseignants, notamment les enseignants syndiqués les plus actifs dans l'organisation du mouvement, estiment qu'il faut désormais accepter que celle-ci subisse éventuellement les dommages collatéraux de certaines actions.

510 Du fait de la baisse des effectifs et de la dotation globale, l'établissement n'est pas en mesure de proposer un service d'enseignement complet à l'ensemble du personnel actuellement en poste. L'alternative évoquée par le proviseur est la suivante : soit les enseignants concernés acceptent de faire une partie de leurs heures au lycée B et un complément de service dans un autre établissement en comptant sur une remontée des effectifs et des moyens l'année suivante afin de retrouver un poste complet au lycée B ; soit des postes seront supprimés (« restitués » au rectorat) et les heures restantes seront assurées par des contractuels ou des titulaires sur zone de remplacement (TZR).

511 Notes de terrain, jeudi 4 février, lycée B

512 Appel des enseignants aux parents d'élèves à ne pas envoyer leurs enfants au lycée. Cet appel était couplé à une manifestation en centre-ville à destination de l'inspection académique. Cf. annexe n° 10 – « Lettre d'enseignants et parents d'élèves mobilisés contre la baisse de la Dotation horaire globale au lycée B ».

Pour ces enseignants, le rapport de force avec le rectorat et l'inspection académique exige un durcissement des modalités de mobilisation, quelles que soient par ailleurs la qualité des relations entre l'équipe enseignante et la direction. Ainsi, lors d'une assemblée générale le 29 février 2016, des enseignants reviennent sur la question de la rétention des notes de baccalauréat issues d'épreuves du contrôle continu, un mode d'action déjà évoqué au début de la mobilisation mais pas encore mis en œuvre. Si la rétention des notes d'épreuves de langue semble faire consensus, celle des TPE suscite au contraire des réticences importantes chez plusieurs enseignants et notamment enseignantes. Leur argument principal est le refus des répercussions que cette action aurait sur la proviseure adjointe, en charge d'enregistrer les notes. À l'inverse, des enseignants plutôt moteurs dans la lutte tentent de défendre cette action de façon plus véhémement qu'ils ne l'avaient fait jusqu'à ce stade de la mobilisation, en arguant de l'impossibilité d'épargner indéfiniment la direction sous peine de perdre tout poids dans le rapport de force :

« Une enseignante de mathématiques souligne que si la rétention des notes de langue ne pénalise pas Mme X [la proviseure adjointe] (car ce sont les profs qui rentrent directement les notes), celle des notes de TPE en revanche va lui retomber dessus car c'est à elle de les remplir. Gaëlle [mathématiques] confirme, et une autre collègue affirme qu'elle ne fera rien qui puisse embêter Mme X, car ce n'est pas elle mais le rectorat qui est visé. Samuel [SES] avance que cela va être compliqué d'épargner tout le temps l'administration : ils ont beau être en partie dans le même bateau, ils ne sont pas non plus le même maillon de la chaîne que les profs donc c'est le jeu. Marc [anglais, SNES] renchérit, de manière plus véhémement affirmant qu'avec des raisonnements pareils, ça veut dire que si le recteur est gentil et nous reçoit avec des chocolats alors on arrêtera toute action en sa direction, ça n'a pas de sens »⁵¹³.

Le lendemain, c'est également l'équipe de direction – et non les autorités académiques – qui se retrouvera en première ligne face à l'opération « lycée mort » organisée par les enseignants mobilisés. On voit bien ici comment le pouvoir dont dispose le proviseur sur la répartition de la dotation horaire globale est à la fois largement limité par le montant de la dotation en question et confronté aux réactions des enseignants qui l'impactent nécessairement en tant qu'acteur de l'établissement scolaire, présent sur le terrain.

Ainsi, cette mobilisation permet de mettre en évidence l'ambivalence du renforcement de pouvoir accordé aux chefs d'établissement. En tant que chefs d'orchestre au sein d'établissements à l'autonomie ré-affirmée, ils disposent bien d'un pouvoir accru de gestion des moyens à l'interne de leur établissement, qui peut aller jusqu'à passer outre le rejet de la répartition des moyens par le CA. Cependant, ce pouvoir ne s'exerce que dans le cadre des moyens accordés par le rectorat, un cadre qui peut s'avérer particulièrement contraignant. Par ailleurs, ce pouvoir de gestion de la pénurie peut placer les chefs d'établissement dans une position parfois délicate entre des injonctions

513 Extrait de carnet de terrain, 29 février 2016, lycée B.

rectorales qu'ils subissent sans nécessairement les cautionner complètement et les mobilisations des équipes enseignantes dans leur établissement. Cette position inconfortable peut donner aux chefs d'établissement la sensation d'avoir « la tête entre le marteau et l'enclume » comme l'affirme Yves Lebrun auprès de quelques enseignants mobilisés, suite aux tensions suscitées par son message du 3 février⁵¹⁴. Elle n'est pas exempte d'ambivalences cependant : lorsque les relations avec la direction sont a priori sereines et de confiance, les personnels de direction (à l'image d'Yves Lebrun et de la proviseure adjointe au début de la mobilisation) peuvent aussi bénéficier de – et parfois s'appuyer sur – l'empathie des enseignants qui ont conscience des pressions rectorales qu'ils subissent et confiance dans leur attachement à défendre l'établissement et ses personnels.

II.3. Ressource ou contrainte, le double jeu de la reddition de compte

La plus grande autonomie des établissements et l'élargissement du champ d'action des chefs d'établissement s'accompagne de diverses formes de contraintes. Ces contraintes correspondent à la réduction des moyens mais également à la multiplication des outils de contrôle et de normalisation des pratiques, via notamment une exigence forte de reddition de compte et une obligation de résultats relativement nouvelle dans l'Éducation Nationale. Anne Barrère note que :

« Depuis 1981, une tendance à la contractualisation de certains moyens est à l'œuvre, concernant les territoires de l'éducation prioritaire, mieux dotés financièrement et en postes, puis les actions mises en œuvre dans le cadre du projet d'établissement, pour lesquelles des heures supplémentaires sont attribuées par les chefs d'établissement »⁵¹⁵.

Les chefs d'établissements sont ainsi régulièrement sommés de rendre des comptes quant à l'usage des moyens attribués et aux actions mises en œuvre, sous peine de se voir partiellement ou totalement privés de ces moyens supplémentaires. Si cette obligation de reddition de compte fait partie de la culture professionnelle de nombre de chefs d'établissement, elle est cependant parfois critiquée lorsqu'elle prend des formes trop envahissantes ou contraignantes, d'autant plus lorsqu'elle concerne des enjeux très limités en termes d'impact financier : « la reddition de comptes, jugée légitime en elle-même, redevient critiquable si elle prend la forme d'un contrôle d'autant plus agaçant qu'il porte sur des sommes très modestes »⁵¹⁶. Aux yeux de certains chefs d'établissement, l'autonomie qui leur est octroyée est finalement une façon pour l'institution d'alléger son accompagnement auprès des établissements en les laissant seuls face à des injonctions parfois difficilement applicables, tout en gardant le contrôle via cette exigence de reddition de comptes. On

514 Notes de terrain, mercredi 3 février 2016, Lycée B

515 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*, p. 27.

516 *Ibid.*

retrouve ici une expression de la « ruse de la mise en œuvre »⁵¹⁷ dont on a vu qu'elle pouvait également caractériser pour partie l'octroi d'autonomie aux équipes enseignantes⁵¹⁸. Ainsi, un des proviseurs rencontrés se dit favorable à l'autonomie des établissements quand elle permet l'épanouissement d'expérimentations et dynamiques locales mais constate que trop souvent, elle signifie surtout des établissements livrés à eux mêmes face à des directives nationales multiples qu'il s'agit de mettre en œuvre avec les moyens du bord, et pour lesquelles l'institution peut à tout moment demander des comptes : « on sait nous dire qu'on est autonome quand ça arrange et on sait aussi nous dire qu'il faut beaucoup rendre des comptes quand ça arrange » (entretien n°96, proviseur d'un grand lycée polyvalent). On retrouve, dans ces dynamiques ambivalentes qui travaillent le pouvoir d'action des chefs d'établissement scolaire, des tendances à l'œuvre dans l'action publique plus largement, puisque selon Vincent Dubois, l'« augmentation conjointe de l'autonomie individuelle et du contrôle constitue [...] un trait caractéristique des évolutions contemporaines du travail »⁵¹⁹. Plus précisément, il observe que l'accroissement du pouvoir discrétionnaire laissé aux agents de terrain dans la conduite de l'action publique n'est « pas contradictoire avec le maintien voire le renforcement d'une forte contrainte hiérarchique, via notamment l'usage des indicateurs de performance et des évaluations individuelles »⁵²⁰. Bien que les chefs d'établissement puissent difficilement être considérés comme des *street-level bureaucrats* à part entière⁵²¹, ce constat général sur les évolutions touchant le monde du travail, notamment dans les services publics, apparaît pertinent pour rendre compte de la tension qu'ils connaissent entre autonomie accrue dans la gestion des moyens qui leur sont attribués et accroissement des contraintes pesant sur l'exercice de cette autonomie.

L'exigence de reddition de comptes peut aussi être remise en question pour la logique parfois comptable à laquelle elle répond et qui est perçue comme entrant en tension avec la réalité du terrain et de son fonctionnement. En entretien, Pascal Morel, chef d'établissement du lycée A, fait preuve d'un point de vue plutôt critique sur ce qu'il voit comme une logique de pilotage répondant essentiellement à des indicateurs chiffrés dans une logique de communication politique à court terme. Il affirme ainsi :

517 Vincent DUBOIS, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », *op. cit.*

518 Confer chapitre 1, section 1.1.3

519 Vincent DUBOIS, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », *op. cit.*, p. 279.

520 *Ibid.*, p. 278.

521 Si l'on reprend les niveaux d'action publique que Nicolas Belorgey estime nécessaire de soumettre à l'ethnographie, les chefs d'établissement correspondent plutôt aux acteurs publics « du second rang », intermédiaires entre les agents du premier rang (les enseignants) au contact direct du public (les élèves), et les instances normatives (que serait notamment le rectorat à l'échelon local). Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état », *op. cit.*

« on pilote pour les chiffres, et par les chiffres. Et ça, les gens ils ne s’y retrouvent pas parce qu’ils savent bien qu’ils traitent de l’humain. [...] En fait on est arrivé à des situations où, pour pouvoir communiquer sur l’éducation, communiquer sur le changement parce que c’était devenu une priorité politique de communiquer non pas sur la réussite du système mais sur le changement dans le système, bah les gens ils se sont trouvés confrontés à des trucs qui leur descendaient... genre des trucs qui marchaient à un endroit sont recopiés sans se poser la question [...] du coup les gens se mettent à copier des systèmes dont ils n’ont pas la maîtrise et ça ne fonctionne pas ».

(Pascal Morel, CE du lycée A, ex enseignant du secondaire, personnel de direction depuis 20 ans)

Yves Lebrun, proviseur du lycée B, marque lui aussi ses distances avec ce type de pilotage imposé par le rectorat : à plusieurs reprises, il se désolidarise ouvertement en réunion plénière des exigences de reddition de comptes en termes comptables. C’est notamment le cas lors de la réunion plénière du 2 novembre 2015⁵²² lors de laquelle il présente la trame du contrat d’objectifs qu’il envisage de soumettre au Conseil d’administration quelques semaines plus tard. En commentant les indicateurs utilisés pour décrire le lycée et rendre compte de ses résultats, le proviseur dénonce à plusieurs reprises leur manque de pertinence. Il affirme ainsi au sujet de ces indicateurs fournis par le rectorat : « moi je ne les comprends pas, c’est ubuesque » puis dénonce « le flou artistique » qui résulte des taux de passage académiques fournis de façon globale sans différenciation selon l’origine sociale des élèves. Au cours de la réunion, il est interpellé par un enseignant qui dénonce le fait que des indicateurs deviennent des objectifs obligatoires, puisqu’un rapprochement des objectifs sur le plan statistiques peut recouvrir des réalités très diverses : il donne l’exemple de l’objectif de diminution du taux de redoublement qui peut être atteint via un changement dans la politique de (ré)orientation de l’établissement sans signifier pour autant une amélioration du niveau des élèves. Le proviseur lui répond qu’il rejoint cette remarque mais que « ce n’est pas lui qui fait la politique ministérielle, il a des passages obligés ».

Certes, ce discours critique vis à vis du mode de pilotage du système éducatif peut également être appréhendé comme une stratégie d’encadrement : susciter l’empathie des équipes enseignantes en évitant de n’apparaître que comme une courroie de transmission des injonctions institutionnelles. Quoi qu’il en soit, cette posture révèle là encore l’ambivalence de la position des personnels de direction pris entre injonctions de leurs supérieurs hiérarchiques et réalité quotidienne de leur établissement.

Cependant, si cette logique de contractualisation – et la menace d’une diminution des moyens attribués en cas d’objectifs non atteints – est une contrainte pesant sur les chefs d’établissement, elle

522 Notes de terrain, observation de la réunion plénière du 2 novembre 2015, lycée B.

constitue au moins autant un moyen de pression dont disposent les chefs d'établissement face aux éventuelles réticences de leurs équipes enseignantes à se plier à certaines injonctions institutionnelles. Ainsi, lors de la réunion plénière de rentrée des vacances de Noël au lycée A, le proviseur fait un premier point sur les réflexions en cours concernant l'organisation de l'Accompagnement Personnalisé en seconde et rappelle que « en première et terminale c'est différent mais en seconde, on serait mal si quelqu'un venait faire un audit et voyait que l'AP est utilisé comme du cours au lycée ! »⁵²³. Un projet de réorganisation de l'AP en seconde est ensuite présenté lors de la réunion plénière du 17 mars 2015⁵²⁴. Face aux quelques réticences exprimées par des enseignants, le chef d'établissement fait alors peser plus explicitement la menace d'une décision rectorale de restriction des moyens si aucune démarche n'est effectuée pour se rapprocher du cadre réglementaire défini pour l'AP : « à un moment donné, il faut qu'on arrête de freiner sinon on va finir par avoir un retour sur ce qu'on ne fait pas, sur nos heures qu'on n'utilise pas comme il faut »⁵²⁵. Le proviseur prône ainsi le retour à un meilleur respect des prescriptions institutionnelles, tout en faisant peser sur une autre institution la responsabilité de ces rappels à l'ordre. Autrement dit, même si le chef d'établissement reste en position de para-tonnerre entre les injonctions institutionnelles et les enseignants, le contrôle académique de l'usage des moyens attribués à son établissement peut aussi devenir un outil lui permettant d'appuyer son propre projet pédagogique. Argument pour inciter les enseignants à un changement de pratiques sans pour autant apparaître comme directement responsable de ces injonctions, la reddition de comptes peut alors être « considérée par les chefs d'établissement comme un levier pour accéder à davantage de pouvoir pédagogique »⁵²⁶.

En outre, nous avons vu que la capacité des chefs d'établissement à mobiliser l'autonomie à leur disposition, notamment en matière de projet pédagogique, et à en rendre compte pèse sur l'évaluation de leur action et sur leurs perspectives de progression de carrière⁵²⁷. Face à cela, les chefs d'établissement sont en position inégale. On peut imaginer que l'obligation de résultats et de valorisation du pilotage pédagogique soit essentiellement vécue comme une contrainte par des chefs d'établissement plutôt proches d'une culture administrative de la direction. À l'inverse, ceux qui se retrouvent dans le profil du « premier pédagogue de l'établissement » et dans la « culture d'encadrement » promue par l'institution peuvent saisir cette exigence de reddition de comptes comme une opportunité de valoriser leur action pédagogique et de construire leur carrière. On peut faire l'hypothèse que l'engagement mis par Pascal Morel dans un remodelage du dispositif

523 Notes de terrain, observation de la réunion plénière du 6 janvier 2015, lycée A

524 Cf. encadré n°2.3

525 Notes de terrain, observation de la réunion plénière du 17 mars 2015, lycée A

526 Anne BARRÈRE, « Un management bien tempéré », *op. cit.*, p. 27.

527 Confer section 1.I.2

d'Accompagnement personnalisé au lycée A n'est pas étranger à ce type de stratégie. En effet, après une première année d'observation du fonctionnement du dispositif dans l'établissement, il impulse au cours de sa deuxième année d'exercice une réflexion collective autour de l'AP dans l'objectif de le rendre à la fois plus conforme aux prescriptions institutionnelles et plus ambitieux dans les résultats visés. Après avoir supervisé durant sa troisième année d'exercice la mise en œuvre du dispositif renouvelé, il peut valoriser la réussite de cette refondation au moment de dresser le bilan de son action et de demander une mutation. Après quatre ans au lycée A, il est muté dans un des lycées publics les plus prestigieux de l'académie.

Encadré n°2.3 – Reconfiguration de l'Accompagnement personnalisé au lycée A : acquis renégociés et nouveaux compromis

En arrivant comme proviseur au lycée A en septembre 2013, Pascal Morel y découvre un dispositif d'Accompagnement personnalisé à la fois marginal dans la politique pédagogique de l'établissement et éloigné des prescriptions institutionnelles, particulièrement pour le niveau seconde⁵²⁸. Outre le fait que Pascal Morel fait partie des chefs d'établissement qui considèrent avoir un rôle actif à jouer dans l'orientation pédagogique de leur établissement, précisons qu'il est alors responsable du Bassin d'animation de l'action éducative auquel appartient le lycée A, au sein d'une académie déclarée académie pilote pour la relance de l'accompagnement personnalisé, ce qui n'est certainement pas sans lien avec la démarche qu'il adopte au sein de son établissement. À l'automne 2014, après une première année d'observation du fonctionnement alors à l'œuvre, Pascal Morel annonce aux enseignants qu'il souhaite procéder à une réorganisation de l'AP en seconde. Mobilisant à la fois la menace d'un retour de bâton de la part du rectorat « sur nos heures qu'on n'utilise pas comme il faut »⁵²⁹ et des arguments davantage relatifs à la sous-exploitation d'un dispositif qui pourrait apporter davantage aux élèves, d'autant plus au regard de l'hétérogénéité du public de seconde au lycée A⁵³⁰, le proviseur défend la nécessité d'un dispositif plus transdisciplinaire et plus proche des préconisations réglementaires.

Sa démarche vient remettre en cause un choix de mise en œuvre plébiscité quelques années auparavant par une majorité d'enseignants, dans un établissement caractérisé par une présence syndicale active et une certaine vitalité des mobilisations collectives. En outre, les enseignants qui avaient à l'époque défendu la première mouture du dispositif procèdent, à destination de leurs collègues, à des rappels réguliers des raisons qui avaient présidé à ce choix, des enjeux qui y sont associés, comme le montre cet extrait de notre carnet de terrain relatant l'heure syndicale du 10 octobre 2014 :

528 Pour rappel, l'AP y est alors organisé par groupe-classe, financé à hauteur de la dotation-plancher pour des séances qui se déroulent donc en classe entière, et les deux heures d'AP dues à chaque élève sont distribuées aux enseignants de mathématiques et de français de la classe, à raison d'une heure chacun, ce qui favorise un usage essentiellement disciplinaire du dispositif (confer chapitre 1, section 2.II.2 : « Au lycée A, un dispositif d'Accompagnement personnalisé quasiment neutralisé »).

529 Notes d'observation du 17 mars 2015, réunion plénière au lycée A.

530 Comme évoqué en introduction générale, le recrutement du lycée A mêle des élèves provenant de collèges situés dans des quartiers prioritaires de la politique de la ville, de collèges situés dans des communes péri-urbaines plus favorisées, et de quelques collèges ruraux.

« Serge fait un rappel sur l'histoire de l'AP ici au lycée A : unanimité des profs au moment de la réforme pour dire que telle quelle, elle ne convenait pas, et pour essayer de retrouver derrière cette réforme l'organisation qui existait avant. C'est pour cela que les heures d'AP ont été données aux maths et au français en seconde, sur le mode de l'Aide individualisée supprimée. Donc peut-être que ça ne convient plus mais en tout cas il faut garder ça en tête ».

S'attaquer à la réorganisation du dispositif était donc un terrain glissant pour le chef d'établissement et on aurait pu s'attendre, si ce n'est à un échec, du moins à ce que le projet suscite des tensions. Pourtant, en mai 2015, un projet d'Accompagnement personnalisé plus conforme aux textes est adopté par le Conseil d'administration après avoir été présenté en assemblée plénière du conseil pédagogique où, au-delà de quelques remarques pour partie prises en compte, il n'a pas soulevé d'objections majeures. Lors de nos discussions informelles ou en entretien, la plupart des enseignants se montrent même plutôt optimistes quant à cette réorganisation et ses apports potentiels.

Ce qui peut sembler à première vue paradoxal tient sûrement à la méthode de concertation adoptée ainsi qu'au format finalement arrêté qui semble constituer un compromis entre rapprochement des préconisations institutionnelles et prise en compte des attentes exprimées par les enseignants.

En effet, manifestement conscient du potentiel conflictuel attaché à la remise en cause des acquis négociés avec le précédent proviseur, Pascal Morel tient à ce que la révision du dispositif procède d'une réflexion collective et soit réellement validée par les enseignants. La concertation prend alors la forme de réunions de travail ouvertes à tous les enseignants volontaires et présidées par la proviseure adjointe⁵³¹. La première, le 17 novembre 2014, est consacrée à un état des lieux des attentes enseignantes et nous avons pu constater que les professeurs y avaient l'espace pour exprimer leur opinion quant au dispositif, leurs attentes à son égard, ses limites, les difficultés qu'il génère. Tout en ayant parfois des points de divergences entre eux, les enseignants présents s'accordent tous sur le caractère crucial d'une réduction des effectifs, condition sine qua non pour une révision pertinente du dispositif. Ils tiennent également à continuer à travailler avec leurs propres élèves, contrairement à la proposition de la proviseure adjointe, afin que l'AP soit réellement propice à une relation d'apprentissage et d'accompagnement plus personnalisée. Enfin, la plupart des participants estiment que l'AP doit conserver un ancrage disciplinaire fort⁵³² sous peine de devenir un dispositif inefficace voire contre-productif, même s'ils sont plutôt favorables à l'engagement du professeur principal dans le dispositif afin notamment de disposer d'un vrai espace pour accompagner les élèves dans leur orientation. Tout en prenant note des opinions exprimées, la proviseure adjointe prend également part au débat ce qui n'est d'ailleurs pas sans générer l'agacement des enseignants présents lorsqu'elle semble méconnaître le travail effectivement mené dans ou hors de l'AP. De façon générale, elle oriente et relance les échanges en rappelant régulièrement, explicitement ou non, l'horizon à viser pour la nouvelle mouture du dispositif. Suite à cette première réunion, la direction diffuse un compte-rendu à l'ensemble des personnels : plutôt fidèle à la teneur des échanges, le document se termine par des propositions d'axes de réflexion plus concrets pour la réunion suivante. Ces propositions répondent à une recherche d'efficacité afin que les réunions suivantes soient consacrées à l'élaboration de propositions opérationnelles mais elles reflètent également nettement les priorités de la direction vers lesquelles elles orientent la suite du processus.

531 Le proviseur anime de son côté un autre groupe de travail qu'il a initié au sujet des élèves dits « moins scolaires ».

532 Nous développerons en deuxième partie de thèse les conceptions du métier enseignant auxquelles les différentes visions du dispositif semblent arrimées.

Au terme des réunions de travail et des échanges en réunions plénières, la nouvelle mouture prévoit un AP qui ne sera plus réservé aux enseignants de mathématiques et de français mais pris en charge par un enseignant du domaine scientifique et un enseignant du domaine littéraire. Le dispositif restera organisé à l'échelle de chaque classe – les enseignants ayant donc leurs propres élèves face à eux – et le professeur principal de la classe y sera associé, deux aspects plébiscités par les enseignants lors des réunions de concertation. Surtout, en reversant au financement de l'AP les moyens horaires destinés aux heures de vie de classe et de tutorat, la direction parvient à augmenter la dotation du dispositif en vue de permettre un fonctionnement en groupes à effectifs réduits et non plus en classe entière, respectant ainsi la demande certainement la plus récurrente et consensuelle parmi les enseignants. Ces derniers ont donc la sensation d'avoir été entendus et de ne pas sortir perdants de la concertation, comme l'exprime cet enseignant militant au SNES qui estime d'ailleurs que la viabilité de la réorganisation reste dépendante de ce qu'en penseront les enseignants à l'usage :

« Ce qu'il [le proviseur] nous propose va rentrer peut-être plus dans les clous. On l'accepte parce qu'il nous donne des moyens horaires pour le faire, ce qu'on n'avait pas avant. En seconde on faisait de l'AP à 35. Moi je considère que le meilleur accompagnement personnalisé qu'on puisse apporter aux élèves c'est de dédoubler les classes. [...] on l'avait fléché Maths-Français, là il va être fléché lettres-sciences. Euh, avec peut-être..., oui, d'autres champs d'intervention auprès des élèves, sur la posture du lycéen, sur l'orientation, donc là on va peut-être en faire un peu plus qu'on en faisait avant. Voilà. On va voir, on va essayer, si ça marche, c'est tout bénéf, sinon on remettra ça en cause. »

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

On a donc certes une remise en cause des modalités d'organisation obtenues par les enseignants durant les premières années de la réforme, et l'imposition d'un système correspondant davantage aux attentes institutionnelles, mais de nombreux enseignants peuvent y trouver un intérêt : pour les professeurs de mathématiques et de français qui avaient à l'origine hérité de ces heures, cela signifie une amélioration des conditions d'enseignement dans le dispositif avec le passage à des groupes à effectifs réduits ; pour les professeurs principaux de Seconde, leur intégration à l'AP devrait également se traduire par des conditions plus confortables de suivi des élèves, avec une augmentation des heures prévues pour cela dans leur emploi du temps⁵³³ ; enfin pour les enseignants d'autres matières scientifiques ou littéraires, la participation au dispositif ne devrait – au moins dans un premier temps – pas être imposée et les volontaires estiment que la possibilité de travailler en petits groupes sur des questions méthodologiques répond à un réel besoin.

Ainsi, la concertation semble avoir abouti à une prise en compte effective de l'avis des enseignants, certainement favorisée par un contexte budgétaire plutôt favorable en l'absence de baisse de la dotation et par le fait que le processus ait été suivi et contrôlé par une communauté enseignante globalement mobilisée. Elle se traduit par une réorganisation dans laquelle équipes enseignantes et de direction semblent pouvoir trouver leur compte. Ce faisant le chef d'établissement a réussi à remettre en jeu des acquis auxquels les enseignants tenaient a priori et à réorienter la mise en œuvre d'un dispositif pédagogique, balisant par là même le champ de ses appropriations possibles par les professeurs et réalisant, via un dispositif de la réforme Chatel, une incursion concrète en terrain pédagogique.

533 Puisque les professeurs principaux disposeront désormais d'une heure hebdomadaire d'AP en demi-classe au lieu des précédentes 10 heures annuelles de vie de classe.

* * *

L'évolution du statut et des missions de chef d'établissement n'a pas attendu la réforme Chatel mais celle-ci vient encore en approfondir le mouvement. Elle accroît les marges d'autonomie locale et la maîtrise qu'en ont les chefs d'établissement, et les nouveaux dispositifs transversaux qu'elle instaure constituent des espaces privilégiés de déploiement de leur action vers le domaine pédagogique. Elle est ainsi susceptible d'accélérer leur conversion concrète au « management pédagogique de proximité »⁵³⁴, au cœur de la culture professionnelle que l'institution s'attache à diffuser.

Leur appétence pour l'action pédagogique est certes plus ou moins marquée, fonction notamment de leur trajectoire professionnelle, et « les chefs d'établissements sont encore réticents à endosser une posture managériale »⁵³⁵ qui s'appuierait notamment sur le recours accru à des outils d'évaluation et de sanction des enseignants. Mais il semble en tout cas que ceux qui envisagent essentiellement leur rôle sous un angle administratif soient de plus en plus minoritaires. Souvent, les chefs d'établissement aspirent d'autant plus à déployer leur action de pilotage pédagogique que celle-ci peut constituer un élément clé dans leur progression de carrière. Ils voient alors dans les choix de répartition des moyens et dans le modelage des dispositifs de personnalisation l'occasion d'agir sur les pratiques enseignantes, d'impulser et d'encourager leur transformation dans le sens promu par l'institution : en favorisant le travail collectif, le travail hors des frontières de l'enseignement disciplinaire, l'investissement dans des projets à l'échelle de l'établissement plutôt qu'à celui de la classe (chapitre 4). Or, l'accroissement des compétences des chefs d'établissement et le déploiement de leur action pédagogique, favorisé par la réforme Chatel, renforcent également leur pouvoir sur les conditions de travail des enseignants et indirectement sur l'exercice de leur activité pédagogique. Ils concrétisent leur entrée en territoire pédagogique et viennent potentiellement fragiliser l'autonomie du groupe enseignant.

Cette dynamique n'est pas univoque. Les chefs d'établissement ne sont pas les responsables hiérarchiques des enseignants en matière pédagogique et ceux-ci entendent préserver leur

534 Lydie KLUCIK, « Éditorial - L'autonomie, pour quoi faire ? », *Administration & Éducation*, 2015, n° 147, pp. 5-11, p. 10. Écrite par des cadres de l'Éducation nationale et largement destinée à ce même public, la revue *Administration & Éducation* affirme que le rôle du manager pédagogique est de « faire partager une vision, une ambition pour les élèves, ainsi que leur traduction dans une stratégie pédagogique d'ensemble. [...] Il est ainsi le mieux placé pour favoriser, collectivement, un retour réflexif assumé sur les pratiques interrogées à la fois dans leur sens et dans leur efficacité » (p.10).

535 Romuald NORMAND, « La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public », *op. cit.*, p. 325.

autonomie à cet égard. Ils sont en outre contraints tant par des moyens souvent limités que par une logique de contractualisation et reddition de comptes qui encadre parfois étroitement leur action. Cependant, nous avons souligné l'ambivalence de ces contraintes, et la capacité que peuvent avoir les chefs d'établissement à transformer cette inconfortable position d'intermédiaire en levier d'action, que ce soit dans leurs relations de travail avec les enseignants ou dans l'optique d'une progression de carrière.

La réforme Chatel s'inscrit donc dans ces réformes qui, par « l'accentuation du rôle du chef d'établissement dans le pilotage pédagogique » et les reconfigurations des rapports de force qu'elles alimentent, « pourraient bouleverser le traditionnel équilibre entre le pédagogique et l'administratif »⁵³⁶. Ces dynamiques viennent relativiser le potentiel accroissement de la maîtrise des enseignants sur leur cadre de travail via l'exploitation des marges d'autonomie octroyées par la réforme : elles rappellent que l'établissement est un « espace de conflits en transformation »⁵³⁷, de territoires professionnels en concurrence, et que le groupe enseignant a peut-être plus à perdre qu'à gagner dans les reconfigurations induites par la réforme Chatel.

Après avoir mis en évidence les enjeux soulevés par la réforme en matière de reconfiguration des rapports entre groupes professionnels au sein des établissements, il s'agit désormais d'interroger la façon dont l'accroissement de l'autonomie locale et l'injonction à la personnalisation sont susceptibles de travailler la cohésion du groupe enseignant.

536 *Ibid.*, p. 327.

537 Anne BARRÈRE, « Les chefs d'établissement face aux enseignants », *op. cit.*, p. 90.

CHAPITRE 3 – MISE EN TENSION ET AFFAIBLISSEMENT POTENTIEL DES COLLECTIFS ENSEIGNANTS

Nous avons vu que la réforme Chatel se caractérise notamment par une autonomie renforcée des échelons locaux du système d'enseignement et des marges de manœuvre relativement importantes dans l'appropriation des dispositifs de personnalisation ainsi que dans l'usage de la dotation horaire globale attribuée aux établissements. Au-delà des dynamiques ambivalentes que cela induit en termes de rapports de force entre groupes professionnels dans les établissements, nous souhaitons placer la focale sur les effets de cette autonomie accrue sur la cohésion du groupe enseignant lui-même.

En ouverture de son ouvrage sur *les mondes enseignants*, Géraldine Farges rappelle que, lorsque l'on étudie les enseignants, « l'hétérogénéité s'impose d'emblée : statuts, corps, grades, rémunérations, hiérarchies, disciplines, filières et ordres d'enseignement sont autant de lignes de démarcation, sinon de clivage »⁵³⁸. Cette hétérogénéité se décline y compris au sein du seul corps des enseignants du second degré où, à la pluralité statutaire (certifiés, agrégés, contractuels...), s'ajoute celle liée « aux différences entre disciplines, parfois très structurées autour d'associations professionnelles, entre filières (générale, technologique, professionnelle), ou entre types d'établissement »⁵³⁹.

Cependant, si on reprend le concept forgé par Charles Tilly, le groupe professionnel enseignant s'est également longtemps caractérisé par une forte « *catnet* », au sens du partage d'identités catégorielles prégnantes (« *catness* ») combinées à une densité des relations sociales entre les membres du groupe (« *netness* »)⁵⁴⁰. Celle-ci « reposait sur une identité professionnelle forte entretenue par un dense réseau d'organisations assimilable à une sorte de capital social collectif et

538 Géraldine FARGES, *Les mondes enseignants: identités et clivages*, Paris, PUF, 2017, p. 13.

539 *Ibid.*, p. 38.

540 « a catnet : a set of individuals comprising both a category and a network. [...] The more extensive its common identity end internal networks, the more organized the group. CATNESS x NETNESS = ORGANIZATION », Charles TILLY, *From mobilization to revolution*, New York, Etats-Unis d'Amérique, McGraw-Hill, 1978, p. 63.

une forte homogamie sociale »⁵⁴¹, à même d'organiser cette hétérogénéité et de la faire tenir ensemble dans un sentiment d'appartenance à un même corps. Au début des années 1970, la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN) syndique 60 % des personnels de l'éducation nationale⁵⁴². Elle structure également tout un réseau d'organisations corporatives, propice à entremêler étroitement les sociabilités amicales et professionnelles, en « prenant potentiellement en charge la totalité de la vie professionnelle et de la vie privée des enseignants : réflexion pédagogique, défense de l'école laïque, aide à l'enfance déshéritée, assurance-automobile, épargne-retraite, etc »⁵⁴³.

Mais à partir des années 1980, cette « forteresse enseignante »⁵⁴⁴ se fragmente : les scissions syndicales – qui défont l'hégémonie de la FEN – et la baisse du taux de syndicalisation⁵⁴⁵ alimentent le relâchement du système d'encadrement de la profession⁵⁴⁶ et l'affaiblissement du « haut degré d'articulation entre groupe social et réseau électif »⁵⁴⁷ qui la caractérisait. Si la sociabilité amicale professionnelle reste forte chez les enseignants, particulièrement chez les jeunes enseignants et au sein d'un même établissement concernant le second degré, Géraldine Farges note qu'elle est moins recherchée et assumée par les enseignants dont une partie tend à marquer ses distances par rapport à ce qui est perçu comme un entre-soi dévalorisant⁵⁴⁸. Le réseau d'organisations corporatives para-syndicales n'est plus aussi structurant, et une organisation comme la MAIF par exemple cherche au contraire à diversifier son public, insistant sur le fait qu'elle n'est pas réservée aux enseignants. Les nouveaux entrants dans la profession apparaissent en recherche de solutions pragmatiques aux difficultés du métier et d'authenticité individuelle dans leur rapport au métier : sans être dans le rejet des organisations syndicales, ils nourrissent à leur égard un rapport plus utilitariste que les générations précédentes, semblant les voir « comme des institutions efficaces pour le groupe d'appartenance et pour eux-mêmes, beaucoup plus que comme des lieux

541 Frédéric SAWICKI, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *op. cit.*, p. 85.

542 Aurélie LLOBET, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, *op. cit.*

543 Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant*, *op. cit.* On peut citer à titre d'exemples la Mutuelle générale de l'éducation nationale (MGEN), la Mutuelle d'assurance des instituteurs de France (MAIF) ou la Coopérative de consommation des adhérents de la mutuelle assurance des instituteurs de France (CAMIF), réunies à partir de 1971 au sein du Comité de coordination des œuvres mutualistes et coopératives de l'éducation nationale (CCOMCEN). A cela il faut ajouter les nombreuses associations de jeunesse ou péri-scolaires, telles que les Francs et franchises camarades ou les Centres laïques des auberges de jeunesse.

544 Véronique AUBERT, Alain BERGOUNIOUX, Jean-Paul MARTIN et René MOURIAUX, *La forteresse enseignante: la Fédération de l'Éducation Nationale*, Paris, France, Fayard, 1985.

545 Il reste cependant élevé comparativement à l'ensemble des salariés : en 2013 en France, 11% des salariés adhèrent à une organisation syndicale, un taux qui s'élève à 24% dans les métiers « de l'éducation, de la formation et de la recherche » du secteur public. DARES, « La syndicalisation en France. Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique », *DARES analyses*, n°025, mai 2016.

546 Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant*, *op. cit.*

547 Frédéric SAWICKI, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *op. cit.*, p. 85.

548 Géraldine FARGES, *Les mondes enseignants*, *op. cit.*

d'organisation collective »⁵⁴⁹. Il faut également tenir compte du rôle des transformations des modes de gouvernement du système scolaire, la décentralisation et l'autonomisation des établissements contribuant à « distinguer la réalité quotidienne du travail enseignant »⁵⁵⁰, dans un mouvement auquel la réforme Chatel donne un élan supplémentaire. Les politiques d'établissement en matière de mise en œuvre de la réforme telles que nous les avons décrites, sur lesquelles les enseignants ont plus ou moins de prise, composent en effet des conditions de travail hétérogènes et inégalement confortables pour les enseignants. En fonction de l'établissement dans lequel ils exercent et de la position qu'ils y occupent, les enseignants ont en outre plus ou moins de latitude pour « faire avec » les dispositifs ou les éviter.

Il ne s'agit donc en aucun cas de postuler que la réforme Chatel viendrait fragmenter un corps enseignant jusque là homogène et uni mais plutôt d'interroger la façon dont les dispositifs de personnalisation, et leur inscription dans une autonomie renforcée des échelons locaux, participent de ces évolutions et influent sur le degré de cohésion du groupe professionnel enseignant mais aussi des collectifs de travail enseignants à l'échelle des établissements. Si l'on suit l'hypothèse de Tilly selon laquelle la capacité d'un groupe à mener une action collective pour défendre des intérêts perçus comme communs dépend notamment de la force de sa *catnet*⁵⁵¹, la façon dont la réforme Chatel travaille la cohésion des groupes enseignants peut infléchir leur potentiel d'organisation collective en vue de défendre des intérêts identifiés comme communs. Autrement dit, on se demandera si la mise en autonomie accrue induite par la réforme, en relocalisant une partie des enjeux et des choix, contribue à rendre toute identification commune – base d'une solidarité de groupe – plus difficile, ou si elle est à même de favoriser certaines formes de solidarités, plus localisées.

On tentera alors dans ce chapitre de démêler les dynamiques ambivalentes que nourrissent à cet égard les mesures de la réforme Chatel. Il s'agira dans un premier temps de développer le potentiel contradictoire que porte le renvoi d'arbitrages budgétaires au niveau local pour les collectifs enseignants, puisqu'il est susceptible d'alimenter tant des mobilisations que des mises en concurrence locales (section 1). Nous approfondirons dans un second temps la façon dont la réforme, au croisement entre injonction à la personnalisation et mise en autonomie des acteurs, a généré des logiques différenciées face à ses dispositifs et réactualisé des tensions sous-jacentes au sein des établissements, parfois révélatrices d'asymétries pré-existantes (section 2).

549 Bertrand GEAY, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 184, n° 4, pp. 72-89, p. 81.

550 Géraldine FARGES, *Les mondes enseignants*, op. cit., p. 45.

551 « Collective action is joint action in pursuit of common ends. [...] the extent of a group's collective action is a function of [...] the intensity of its organization (the extent of common identity [catness] and unifying structure among its members [netness]) », Charles TILLY, *From mobilization to revolution*, op. cit., p. 84.

Section 1. L'autonomie dans la gestion des moyens : des effets ambivalents sur le collectif enseignant

En relocalisant une partie des prises de décisions et des enjeux, l'autonomie renforcée des établissements associée à la réforme Chatel peut nourrir des mobilisations et solidarités locales au sein des établissements (I). Cependant, peu dissociable d'un contexte de restriction des moyens, elle se double de diverses dynamiques de mise en tension du groupe enseignant à travers, notamment, des formes de mise en concurrence locale (II).

I. Mobilisations locales et solidarité de groupe

Malgré l'affaiblissement de sa *catnet*, le groupe enseignant conserve une capacité de mobilisation collective relativement élevée mais clivée et inégale⁵⁵². Ainsi, à côté des enseignants « hypermobilisés » prêts à participer à tout type d'action collective y compris autour de causes non directement professionnelles, Frédéric Sawicki identifie trois autres pôles : les enseignants de gauche modérée globalement mobilisés sur des causes locales et nationales ayant trait aux questions éducatives, les mobilisables sur des causes strictement corporatives et enfin les rétifs à toute mobilisation. Il en conclut notamment que le potentiel protestataire du groupe apparaît divisé « entre des enseignants principalement prêts à se mobiliser pour des enjeux catégoriels ou professionnels et d'autres prêts à s'engager tous azimuts au nom de valeurs de gauche »⁵⁵³. Si notre présence prolongée dans trois établissements nous permet de confirmer pour partie cette analyse, elle nous amène aussi à insister sur la variable de l'ancrage local de la mobilisation et de ses motivations initiales. On observe que de nombreux enseignants apparaissent plus facilement mobilisables sur des problématiques locales, dont les effets sur leur quotidien professionnel sont ou s'annoncent tangibles. Parmi eux, on compte des enseignants qui, réticents à se mobiliser pour des causes qu'ils considèrent comme « corporatistes », vont pourtant prendre part à des mobilisations sur des enjeux professionnels circonscrits à leur établissement. L'importance de l'espace local dans l'émergence et la dynamique des mobilisations enseignantes a déjà été largement documentée⁵⁵⁴.

552 Frédéric SAWICKI, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *op. cit.*

553 *Ibid.*, p. 100.

554 Bertrand GEAY, « Espace social et « coordinations », le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1991, vol. 1, n° 86-87, pp. 2-24; Franck POUPEAU, « Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001,

Avec la réforme des lycées et l'autonomie accrue des établissements, le nombre de problèmes dont les ressorts sont en grande partie locaux s'accroît également, contribuant au développement de mobilisations ancrées dans des problématiques micro-locales. Cela ne signifie pas pour autant qu'il s'agisse de problèmes spécifiques à un établissement : il s'agit bien souvent plutôt de problèmes génériques tels que le manque de moyens mais qui se manifestent directement au niveau local et nourrissent une mobilisation circonscrite, au moins dans un premier temps, au périmètre de l'établissement.

Au lycée B par exemple, une mobilisation locale émerge à l'hiver 2016 suite à l'annonce d'une dotation horaire globale jugée trop faible pour satisfaire l'ensemble des besoins de l'établissement. Pour rappel⁵⁵⁵, le premier acte du mouvement est un débrayage d'une trentaine d'enseignants suivi d'un départ en manifestation jusqu'au rectorat. Il s'agit alors de protester contre les conséquences des restrictions budgétaires à venir sur l'offre de formation de l'établissement, les conditions d'enseignement et les postes de plusieurs collègues menacés de suppression totale ou partielle. S'ensuivent des assemblées générales enseignantes quasiment tous les jours la première semaine, un peu plus espacées par la suite, qui regroupent entre quinze et cinquante personnes selon les réunions. Diverses actions sont mises en œuvre : demandes d'audience aux autorités académiques, distributions de tracts aux portes du lycée, journée de grève locale, pétition, journée « lycée mort »⁵⁵⁶, manifestation d'enseignants et d'élèves devant l'inspection académique, réunion avec les parents d'élèves. La mobilisation dure approximativement cinq semaines – dont deux semaines de vacances d'hiver – et implique une part importante des enseignants, dépassant le cercle habituel des plus mobilisés.

Nous essaierons de montrer en quoi le cas du lycée B est révélateur du potentiel mobilisateur attaché aux problématiques locales (I.1). Nous verrons ensuite comment, dans leur travail de cadrage de la situation, les militants syndicaux notamment exploitent cette dimension locale sans pour autant s'y limiter afin de rassembler le plus largement possible (II.2). Enfin nous appréhenderons cet espace local mobilisé comme un espace de conversion de dispositions et de socialisation militante (II.3).

n° 136-137, n° 1, pp. 83-94.

555 Cf. chapitre 2, section 2.II.2

556 Nous avons vu que ce type d'action part d'un appel des enseignants aux parents d'élèves à ne pas envoyer leurs enfants au lycée.

I.1. Le potentiel mobilisateur des enjeux locaux

Parmi les pistes d'explication au potentiel de mobilisation plus rassembleur des problématiques locales comparativement aux enjeux nationaux, on peut faire l'hypothèse que la non-participation à une mobilisation locale apparaît tendanciellement plus « coûteuse », ce qui peut confirmer le rôle des incitations sélectives olsoniennes⁵⁵⁷. Cela obligerait à assumer, parfois devant des collègues directement concernés par la situation comme dans le cas où des postes sont menacés, le fait de ne pas s'engager dans une mobilisation qui vise à les soutenir. La culpabilité, le risque de stigmatisation et la « perte sociale »⁵⁵⁸ qu'ils représentent fonctionneraient alors comme des facteurs d'engagement. Au lycée B, certains enseignants très impliqués dans l'animation de la lutte locale font d'ailleurs jouer cette corde sensible dans leurs argumentaires pour encourager la mobilisation ou son intensification. Lors d'un déjeuner à la cantine, Nicolas, 46 ans, enseignant de philosophie syndiqué au SNES et élu au Conseil d'administration, se dit ainsi « atterré » de voir qu'après le débrayage du lundi précédent, « les cours ont repris le mardi matin très normalement alors même que les collègues sont face à l'urgence et risquent de vivre une situation très difficile ». À sa collègue Régine (48 ans, physique-chimie, non-syndiquée) qui lui rappelle, en guise d'explication, qu'il y avait le bac blanc, Nicolas répond que le bac blanc est « une fausse excuse, si on n'est pas capable de vraiment s'engager quitte à y perdre quelques plumes pour soutenir nos collègues, c'est grave »⁵⁵⁹. À l'AG qui suit le jour même, c'est de nouveau l'argument de la violence vécue par les collègues que Nicolas invoque pour tenter, sans succès cependant, de convaincre les collègues de monter d'un cran dans leurs modalités d'action :

« il faut arrêter de couper les cheveux en quatre. Informer les élèves c'est bien, prévenir les parents, c'est bien, mais face à une telle violence administrative sur nos collègues, ne nous leurrons pas, nous savons que seule une réaction brutale de notre part pourra faire changer les choses. Donc faisons preuve de volonté, de courage, et mettons-nous en grève reconductible »⁵⁶⁰.

Il ne s'agit pas ici de réduire la probabilité de participation à une mobilisation locale à un calcul rationnel visant à éviter les risques de stigmatisation mais simplement de souligner le facteur incitatif, y compris « en positif », que constituent les relations affectives et de sociabilité au sein d'un établissement. La littérature sur les mouvements sociaux a mis en évidence le rôle de « l'appartenance antérieure à des réseaux sociaux préconstitués »⁵⁶¹ dans les processus

557 Mancur OLSON, *Logique de l'action collective*, Mario Attilio LEVI (trad.), Paris, France, Presses universitaires de France, 1987, p. 83 et s.

558 *Ibid.*, p. 83.

559 Notes de terrain du 4 février 2016, lycée B.

560 Notes de terrain du 4 février 2016, assemblée générale enseignante en salle des professeurs, lycée B.

561 Gildas RENO, « Sociabilité(s) », in Olivier FILLIEULE, Lilian MATHIEU et Cécile PÉCHU (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Presses de Sciences Po, pp. 502-510, p. 506.

d'engagement collectif, y compris lorsqu'il s'agit de liens de sociabilité et de réseaux de solidarité informels bien qu'ancrés dans le quotidien. Roger V. Gould montre par exemple comment, dans la Commune de Paris, les liens de sociabilité préexistants entre les habitants au sein de leurs quartiers ont joué un rôle central tant dans le recrutement des communards que dans l'intensité de leur engagement⁵⁶². Ces liens préexistants interagissent ensuite avec ceux qui se développent dans l'engagement, notamment au sein des unités de la Garde Nationale, pour « forger et maintenir la solidarité parmi les insurgés »⁵⁶³. Sans chercher bien sûr à pousser plus loin une comparaison avec les mobilisations enseignantes locales, on observe simplement que les liens d'interconnaissance parfois forts qui se tissent entre collègues d'un même établissement scolaire peuvent aussi favoriser le passage à l'action collective en constituant des sources de solidarité préexistantes auxquelles s'arrime la mobilisation émergente – et là aussi s'actualiser en interaction avec les liens qui se tissent dans la mobilisation comme nous aurons l'occasion d'y revenir⁵⁶⁴. Avant même d'en arriver à une éventuelle logique d'évitement d'une forme de culpabilisation, le simple fait d'avoir des collègues proches directement menacés de perdre leur poste, par exemple, déclenche donc plus spontanément un réflexe de solidarité que lorsque les effets d'une mesure sont moins incarnés. Ces liens peuvent alors compenser, le cas échéant, de faibles dispositions préalables à l'action collective. Listant ses raisons de participer à la mobilisation locale contre la baisse de la DHG alors qu'elle n'est a priori pas une habituée des mobilisations, Sandra (46 ans, enseignante d'anglais, non-syndiquée) mentionne presque en premier lieu la situation de ses collègues : « il y a un membre de mon équipe qui est menacé, deux autres qui viennent d'arriver, qui ont fait d'énormes sacrifices pour débarquer ici qui vont devoir faire neuf heures ailleurs... ».

Si on raisonne à nouveau en termes de *catnet*, on peut donc considérer qu'une mobilisation autour d'une problématique locale, interne à un établissement, multiplie les facteurs favorables à son déclenchement : forte *catness* puisqu'à leur statut commun d'enseignants, les acteurs ajoutent celui d'appartenir au même établissement ; et relativement forte *netness* puisque se conjuguent réseaux de travail, réseaux amicaux et réseaux d'interconnaissance syndicale et/ou militante.

Une piste d'explication complémentaire est à rechercher du côté du plus grand sentiment de maîtrise et de capacité d'action que semblent nourrir les enseignants au sujet de problématiques locales. Un détour par le lycée A, et l'observation de cinq heures d'information syndicale ou réunions entre enseignants qui s'y sont tenues au cours de l'année d'enquête, permet de constater

562 « neighborhood social structure contributed not only to the formation of insurgent organizations, but also to their effectiveness as tools for mounting collective protest », Roger V. GOULD, « Multiple Networks and Mobilization in the Paris Commune, 1871 », *American Sociological Review*, 1991, vol. 56, n° 6, pp. 716-729, p. 721.

563 « rather, neighborhood and organizational ties interacted to forge and maintain solidarity among insurgents », *Ibid.*, p. 727.

564 Cf. section 1.1.3, « Mobilisations locales et socialisation militante »

que, de façon quasi systématique, les sujets locaux sont nettement plus investis par les enseignants présents que les sujets nationaux. Sur ces derniers, c'est essentiellement Sébastien, le secrétaire de la section SNES locale (appelée S1 dans le jargon syndical), qui prend la parole afin de présenter les enjeux, expliquer les nouveaux textes⁵⁶⁵, faire le point sur la situation nationale. Les autres participants à la réunion interviennent peu et lorsqu'ils le font c'est surtout pour demander des précisions ou des explications complémentaires. En revanche, les thématiques locales suscitent plus de débat et d'expression d'opinions, la parole tourne davantage et le secrétaire de S1 apparaît plus en retrait, reprenant la main seulement après un certain temps de discussion afin de synthétiser et clore le sujet. Dans ce décalage d'investissement des sujets, on décèle une forme de désintérêt pour les objets de mobilisation à échelle nationale du fait d'un sentiment d'impuissance, de découragement a priori. Dans nos entretiens, on trouve régulièrement trace de l'effet démobilisateur de défaites vécues comme d'autant plus marquantes qu'elles faisaient suite à un mouvement intense. Le souvenir du mouvement de 2003 contre la réforme des retraites est ainsi fréquemment convoqué et a en outre alimenté chez une partie des enseignants mobilisés une désillusion vis-à-vis des organisations syndicales :

« moi j'ai fait trois semaines de grève, j'étais non titulaire, enfin j'étais en année de stage en fait, et j'ai perdu trois semaines de salaire, on était massivement pour continuer cette grève et bloquer, perturber les examens, et les syndicats ont baissé la culotte, ont dit « bon, c'est bon, on arrête » [...] Ça veut dire que maintenant ils savent que même au bout de trois semaines, ça va s'arrêter, qu'on ne perturbera jamais les examens... [...] Donc du coup les grèves d'une journée je ne les fais plus non plus, je trouve que ça ne sert à rien, c'est juste : bah voilà, encore les profs dans la rue... »

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

Les propos d'Émilie qui, comme Laure, démarrait tout juste sa carrière au moment de cette grève, vont dans le même sens : estimant que cette réforme des retraites « a tué le syndicalisme enseignant », elle « ne voi[t] plus du tout où on a la main sur les choses » et a le sentiment que l'échec des mobilisations est devenu la norme. Elle explique avoir fortement revu à la baisse sa participation aux grèves et manifestations en constatant leur impact quasiment nul sur le cours des politiques éducatives :

« j'allais manifester, je faisais des manifs... même le dimanche ! j'ai fait une manif contre la réforme Chatel le dimanche, ça n'a servi à rien, y a eu la réforme. Tu vois tu te dis : bah ça sert à rien quoi. [...] Donc je ne suis plus gréviste, j'ai pas du tout été gréviste cette année, je suis démobilisée quand même ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

565 À la rentrée 2014, les nouveaux décrets relatifs aux missions et obligations réglementaires de service des enseignants du second degré (décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014) entrent en vigueur et sont mis à l'ordre du jour de plusieurs heures d'information syndicale au lycée A .

Or, les enseignants convaincus qu'aucune action de leur part ne pourra faire dévier de son cours l'action gouvernementale ont parfois le sentiment d'avoir davantage de prise sur les problématiques locales, d'avoir plus de chance de peser sur le dénouement d'enjeux à l'échelle de l'établissement.

À cela s'ajoute le fait que de nombreux enseignants semblent ressentir une meilleure maîtrise des thématiques locales sur lesquelles ils ont un avis, d'une part, qu'ils se sentent plus compétents et légitimes à exprimer que sur des thématiques identifiées comme politiques ou techniques, d'autre part. Il ne s'agit en aucun cas de dire que ces enseignants manquent objectivement des compétences nécessaires pour se prononcer sur les politiques nationales. De manière générale, les enseignants restent d'ailleurs caractérisés par un fort degré de politisation, que l'on prenne pour indicateur leur taux de participation électorale, leur propension à se situer sur l'échelle gauche-droite ou à rapporter les transformations de leur métier ou de l'Éducation nationale aux politiques publiques mises en œuvre⁵⁶⁶. Mais une partie d'entre eux se sent, subjectivement et comparativement, moins compétents et légitimes à intervenir sur ce type de sujet qu'ils ne le sont sur des problématiques micro-locales sur lesquelles ils mobilisent non seulement leur expérience du métier mais aussi leur connaissance intime de leur établissement et de ses enjeux. La logique adoptée par Sandra, non-syndiquée et non-militante, dans la mobilisation au lycée B contre la baisse de la DHG s'avère à nouveau éclairante sur ce point. En règle générale, elle se rapprocherait plutôt du pôle des rétifs à toute mobilisation identifié par Sawicki :

« se battre contre une réforme, descendre dans la rue, j'ai toujours du mal quoi. [...] y a beaucoup de mouvements que je ne suis pas parce que je ne me sens pas concernée tout simplement, c'est pas ma bataille quoi ».

(Sandra, 46 ans, enseignante d'anglais, lycée B depuis 15 ans, non-syndiquée)

Pourtant, elle a été très présente dans la mobilisation locale dans son lycée. Ayant alors précisément connaissance de ce qui s'y jouait tant pour ses collègues – nous avons déjà évoqué son sentiment de solidarité envers eux – que pour son établissement et sa discipline, elle se sentait davantage prête à se mobiliser :

« c'est quelque chose que je comprends ça [...] des heures qui sautent une fois de plus, et une offre qui s'amenuise [...] Donc oui, oui, et puis c'est mon lycée et puis c'est le service public une fois de plus qui se barre en sucette quoi. [...] le service public c'est quelque chose qui a du sens et mon lycée je trouve qu'il a du sens, en particulier celui-là avec son brassage comme je te disais, c'est... voilà, faut pas qu'ils cassent ce lycée quoi. C'est un lieu où tout le monde se

566 Nada CHAAR, « Le non-engagement chez les enseignants, une abdication du politique ? », *Les cahiers du travail social*, mai 2012, n° 69, pp. 77-91 ; Aurélie LLOBET, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, op. cit.

sent bien, d'horizons super divers, où la mixité sociale est vraiment réelle [...] et puis non, sabrer les langues une fois de plus... [...] Ça, ça vaut le coup qu'on se batte ».

(Sandra, 46 ans, enseignante d'anglais, lycée B depuis 15 ans, non-syndiquée)

La dimension locale pèse à plusieurs égards dans le cadrage que cette enseignante opère de la situation et qui l'amène à décider que la mobilisation en vaut la peine : d'une part, elle contribue à ce que Sandra estime qu'il s'agit d'un problème qu'elle comprend, dont elle saisit les enjeux puisqu'ils concernent directement des collègues et l'offre d'enseignement de l'établissement ; d'autre part la diminution des moyens affecte son établissement et l'image positive qu'elle en a, il s'agit pour elle de protéger son lycée et son identité, ce qui fait davantage sens à ses yeux que se mobiliser contre des réformes globales dont elle ne voit pas nécessairement les effets concrets sur son quotidien professionnel.

I.2. Rassembler autour d'un cadrage ancré localement

On peut supposer que l'autonomie accrue du niveau local et la participation des enseignants à l'élaboration de la politique d'établissement⁵⁶⁷ – à travers certains choix validés collectivement tels que le fait de flécher davantage de moyens sur les filières technologiques dans une logique de réduction des inégalités (lycée A et B) ou le choix de la non-sélectivité des sections européennes en classe de Seconde (lycée A) – participent du succès du cadrage local des mobilisations en favorisant l'identification à une culture d'établissement. Si ces cultures locales s'appuient peut-être moins sur une expérience commune d'enseignement en milieu difficile que dans les établissements périphériques, on y retrouve en revanche le rôle du développement d'un fonctionnement plus collégial, support à des formes de « régulation autonome »⁵⁶⁸ au sein des établissements – la constitution des classes de seconde par les enseignants au lycée A en est un exemple. Plus ou moins prononcées selon les établissements, elles peuvent contribuer à souder le groupe enseignant autour de ce qui est perçu comme une identité collective locale qu'il s'agit de défendre.

De fait, les enseignants « hypermobilisés » du lycée B, habituels « entrepreneurs de protestation »⁵⁶⁹ – ou qui s'y convertissent pour l'occasion – exploitent largement cette dimension locale dans leur travail de mobilisation. Lors de leurs interventions en assemblée générale, ils insistent sur le travail accompli localement et menacé d'être réduit à néant par les coupes

567 Confer chapitre 1.

568 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, *op. cit.*

569 John D. MCCARTHY et Mayer N. ZALD, « Resource Mobilization and Social Movements: a Partial Theory », *American Journal of Sociology*, 1977, vol. 82, pp. 1212-1241. En l'occurrence il s'agit ici des enseignants les plus investis dans l'organisation de la lutte, partageant souvent des dispositions militantes et/ou un degré de politisation élevé et très polarisé à gauche, et étant pour une partie d'entre eux élus au CA sur la liste SNES.

budgétaires ou sur les collègues directement menacés par des suppressions de poste ou compléments de service. Cependant, ils articulent régulièrement ces arguments à des valeurs plus larges, lorsqu'elles sont perçues comme globalement consensuelles et structurantes, comme par exemple la défense du service public d'éducation contre la fuite vers le privé. La « rhétorique du service public d'éducation » apparaît de façon générale comme un motif récurrent des argumentaires visant à « sensibiliser les collègues »⁵⁷⁰ et cet argument fait particulièrement sens dans les salles des professeurs des établissements publics de Bretagne où l'enseignement privé est fort. La lettre adressée à l'inspecteur d'académie 2 février 2016, au lendemain du premier débrayage⁵⁷¹, affirmait ainsi : « l'appauvrissement de l'offre d'enseignements proposés par notre établissement va entraîner une perte sensible de nos élèves au profit du privé », un argument qui réapparaît ensuite régulièrement dans les discussions.

Dans leur travail de cadrage – ce « travail de construction de sens » qui « consiste à produire et à définir le sens des idées destinées à mobiliser »⁵⁷² – ces entrepreneurs de protestation articulent donc différents registres allant du micro-local (l'établissement) au niveau plus large des valeurs perçues comme communes à la profession. Si l'on adopte les lunettes du « *naming, blaming, claiming* »⁵⁷³, on observe ainsi que pour qualifier la situation comme problématique – « *naming* » – les militants locaux mobilisent des arguments très ancrés localement tout en liant étroitement cette problématisation à la défense de valeurs potentiellement mobilisatrices pour la profession : les attaques à l'offre de formation de l'établissement sont d'autant plus injustes et condamnables qu'elles sont synonymes de mise en péril du service public d'éducation et de risque de fuite des élèves vers le privé. Façon de « connecter une situation singulière à un schéma interprétatif plus global »⁵⁷⁴, cette combinaison de deux registres à travers un « rapprochement de cadres » (*frame bridging*)⁵⁷⁵ semble à même de « résonner » fortement pour une large partie des enseignants, y compris des « individus sensibilisés mais non mobilisés »⁵⁷⁶. Ce cadrage joue en effet tant sur l'appel à des valeurs a priori centrales dans ce groupe professionnel⁵⁷⁷ que sur la

570 Aurélie LLOBET, « Chapitre 6 - De l'espace de travail à l'action collective. Le cas des enseignants du secondaire en France », *op. cit.*, p. 181.

571 Cf. annexe n°11 – « Demande d'audience des enseignants du lycée B à l'Inspecteur d'académie, 2 février 2016 ».

572 Robert D. BENFORD et David A. SNOW, « Processus de cadrage et mouvements sociaux : présentation et bilan », *Politix*, Nathalie Miriam PLOUCHARD (trad.), octobre 2012, n° 99, n° 3, pp. 217-255, p. 223.

573 William FELSTINER, Richard L. ABEL et Austin SARAT, « L'émergence et la transformation des litiges : réaliser, reprocher, réclamer », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 1991, vol. 4, n° 16, pp. 41-54. Ce triptyque conceptuel ne recouvre qu'imparfaitement les opérations de cadrage mais peut contribuer au décryptage des opérations d'identification de la situation comme problématique et ayant des responsables (diagnostic framing) ainsi que de définition de solutions possibles et de stratégies pour les atteindre (pronostic framing).

574 Erik NEVEU, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte., Paris, Repères, 2019, p. 104.

575 Robert D. BENFORD et David A. SNOW, « Processus de cadrage et mouvements sociaux », *op. cit.*, p. 239.

576 *Ibid.*, p. 240.

« commensurabilité d'expérience »⁵⁷⁸ (*experiential commensurability*), le fait que les situations problématiques soulevées puissent facilement susciter l'identification – ou au moins le sentiment d'être concerné – des personnes à mobiliser du fait de leur proximité avec leur propre expérience. Ce faisant, il permet de raccrocher au mouvement tant des enseignants qui apparaissent essentiellement mobilisables sur des problématiques locales que des enseignants mal à l'aise avec des revendications perçues comme corporatistes et trop éloignées de l'intérêt général. La désignation des responsables – « *blaming* » – s'accompagne d'un basculement du niveau micro-local au niveau local, puisqu'il est régulièrement rappelé que la cible de la lutte n'est pas le chef d'établissement mais bien le rectorat, une logique qui permet d'ailleurs de limiter les risques de division liés aux rapports différenciés que les enseignants entretiennent à la direction de l'établissement, même si nous avons vu que cette ligne de clivage n'est pas éternellement contournable (cf. chapitre 2). Enfin, les revendications – « *claiming* » – redescendent en majorité au niveau micro-local : renvoyant essentiellement à l'amélioration ou au maintien des conditions d'enseignement et de l'offre de formation au sein de l'établissement, elles apparaissent atteignables aux yeux des enseignants et donc justifiant un effort de mobilisation. Ce cadrage semble ainsi répondre au double impératif consistant « à mobiliser du consensus et à mobiliser de l'action »⁵⁷⁹.

Construire et maintenir un cadrage local de la situation, et le teinter de valeurs consensuelles, peut être une façon de « dépasser les clivages idéologiques »⁵⁸⁰ afin de ne pas fracturer un collectif émergent. Une partie des enseignants partie prenante de cette mobilisation contre la baisse de la dotation horaire du lycée B s'oppose ainsi à une quelconque extension des revendications au-delà des problématiques locales. Régulièrement, lorsque des enseignants – parmi les « hypermobilisés » qui aspirent à un élargissement de l'objet de la lutte – proposent d'établir des ponts entre la situation interne au lycée et les orientations actuelles des politiques éducatives voire de la politique gouvernementale dans son ensemble, d'autres enseignants expriment leurs réticences personnelles ou leurs craintes que cela ne fasse pas consensus. À titre d'exemple parmi d'autres, lors d'une discussion au sein du groupe de travail réfléchissant aux formes d'actions envisageables pour la suite de la mobilisation, Samuel (enseignant de SES, non-syndiqué, politisé à gauche) propose une

577 Dimension qui contribue à déterminer le degré de « résonance d'un cadre de l'action collective », « la centralité est liée au caractère plus ou moins essentiel des croyances, des valeurs et des idées associées aux cadres du mouvement pour ceux qui sont ciblés par la mobilisation », *Ibid.*, p. 235.

578 La « commensurabilité d'expérience » (« *experiential commensurability* ») « constitue un deuxième facteur contribuant à la saillance d'un cadre de l'action collective », *Ibid.*

579 *Ibid.*, p. 226.

580 En principe, « l'appartenance locale n'est pas conflictuelle, elle est érigée en vecteur de consensus », y compris dans de nombreux cas où il s'agit de rallier les enseignants d'un établissement à un mouvement national en insistant sur « les traductions directes des décisions nationales sur le fonctionnement du lycée », Aurélie LLOBET, « Chapitre 6 - De l'espace de travail à l'action collective. Le cas des enseignants du secondaire en France », *op. cit.*, p. 183 et 185.

sorte de journée de grève du zèle qui consisterait à prendre les élèves en classe mais sans faire cours, pour prendre au pied de la lettre le discours de l'éducation nationale selon lequel la question des moyens serait secondaire puisqu'il suffirait de mettre les élèves davantage en autonomie. Deux enseignantes s'y opposent assez fermement, estimant que ce n'est pas une bonne idée car à leurs yeux il ne faut pas mélanger la situation actuelle du lycée et les évolutions de l'école au sens large⁵⁸¹. Du côté des animateurs locaux de la lutte, se cantonner à un cadrage local de la situation n'est pas satisfaisant mais relève d'une forme de compromis visant à maintenir la possibilité d'une mobilisation collective. Ainsi, lors de la journée de grève locale du 22 février 2016, Aline, syndiquée SNES et élue au Conseil d'Administration, nous dit que « d'habitude elle est assez optimiste dans les mobilisations mais là elle n'y croit vraiment pas trop. Ce n'est pas grave, elle aime bien ce qui se passe quand même car ça permet de passer du temps autrement avec les collègues mais de fait elle ne voit pas trop ce qu'ils vont obtenir car c'est réel qu'il n'y a pas les moyens, s'ils en obtiennent ce sera sur le dos d'autres lycées. Le problème c'est qu'ils n'abordent jamais le fond du problème, la politique : c'est sûr que ça créerait du conflit, mais c'est comme ça aussi qu'on avance »⁵⁸². L'attachement à se cantonner au périmètre d'action micro-local de l'établissement renvoie à une forme d'évitement du politique qui caractérise plus largement de nombreux mouvements se voulant a-syndicaux ou indépendants, comme l'observe par exemple Nada Chaar dans un établissement enquêté où elle constate que la profession de foi de la liste a-syndicale pour les élections au Conseil d'Administration « privilégiait le « local » et le « concret » (par opposition au politique) »⁵⁸³. Le « politique » apparaît en effet intrinsèquement porteur de clivages dont il serait possible de faire abstraction en se réunissant tous derrière la bannière de l'intérêt local, un vœu dont on verra qu'il peut être mis à mal dans les faits. Pour certains enseignants, cela répond aussi au désir de ne pas être étiqueté ou taxé de manque de neutralité par des acteurs extérieurs tels que les parents d'élèves par exemple : tenter de maintenir une frontière hermétique entre préoccupations locales et analyses politiques leur apparaît, comme un gage de crédibilité. En effet, marqués par l'image stigmatisante qui leur est souvent renvoyée d'une profession qui serait toujours en grève, beaucoup apparaissent soucieux de l'image qu'ils renvoient et semblent convaincus que leur lutte sera plus légitime aux yeux des parents d'élèves si elle se cantonne à réclamer de meilleures conditions d'études pour leurs enfants, sans chercher à replacer le propos dans un discours plus global.

581 Notes de terrain, observation de la journée de grève du 22 février 2016, lycée B.

582 Notes de terrain du 22 février 2016, journée de grève au lycée B, discussion avec Aline.

583 Nada CHAAR, « Le non-engagement chez les enseignants, une abdication du politique ? », *op. cit.*, p. 85.

I.3. Mobilisations locales et socialisation militante

La teneur du « travail militant »⁵⁸⁴ à accomplir pour permettre l'émergence et le maintien d'une mobilisation strictement locale, et non portée par les organisations syndicales à l'échelle nationale, contribue également bien souvent à élargir le cercle des enseignants qui s'impliquent concrètement dans l'organisation de la lutte. En effet, dans ce type de mobilisation, il ne s'agit par exemple pas tant de relayer le matériel militant fourni par la section nationale d'un syndicat que de fabriquer du matériel ad hoc (tract, pétition, lettre aux autorités académiques...), interne à l'établissement et adapté à la situation locale. Si ce travail peut être spontanément assuré par les habituels enseignants les plus investis dans l'action collective, que sont notamment les membres de la section syndicale locale et élus au CA, il peut aussi être pour partie pris en charge par des enseignants qui n'assument d'ordinaire pas ce type de tâches militantes mais qui, plus au fait de la situation puisqu'elle est ancrée dans leur quotidien et conscients de la quantité de choses à faire en un temps restreint, se proposent de relayer leurs collègues⁵⁸⁵. Sandra, dont nous avons vu qu'elle se tient d'ordinaire éloignée des mobilisations collectives, assiste à la plupart des réunions et participe à la diffusion de tracts aux portes du lycée aux côtés d'enseignants davantage rompus à ce type de pratique. La journée de grève du 22 février 2016 au lycée s'est également avérée très significative sur ce plan : à la fin de l'heure d'information syndicale qui ouvrait la journée et au cours de laquelle la grève avait été adoptée, Aline (46 ans, mathématiques, SNES) et Pierre (56 ans, SES, SUD Éducation), parmi les leaders de la mobilisation, proposent qu'une nouvelle AG se tienne à 11h et que d'ici là des commissions s'organisent pour travailler sur les différentes tâches à accomplir. Une très large partie de la quarantaine d'enseignants présents à l'heure d'information syndicale (HIS) demeure ainsi dans les locaux de l'établissement et se répartit les différentes tâches à prendre en charge. Quatre personnes, parmi lesquelles Gaëlle, une enseignante de mathématiques non-syndiquée et peu adepte des actions collectives contestataires, partent informer la direction du vote de la grève. Si le groupe qui travaille à la rédaction de textes à diffuser aux médias et aux parents d'élèves est exclusivement constitué d'enseignants syndiqués, habitués des mobilisations et élus au conseil d'administration pour trois d'entre eux, la commission qui s'attaque à la réflexion sur les formes d'action envisageables regroupe des profils nettement plus divers. Douze ou treize personnes la rejoignent

584 « S'engager doit [...] être considéré comme un travail, certes non rémunéré mais nécessairement organisé, hiérarchisé et régulé. [...] Le militant est mobilisé par le collectif autant qu'il se mobilise pour lui », Sandrine NICOURD (dir.), *Le travail militant*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2009, p. 13.

585 On pourrait faire un parallèle avec les réflexions d'Olson quant à l'efficacité des petits groupes, supérieure à celle des grands groupes (Mancur OLSON, *Logique de l'action collective*, op. cit., p. 75 et s.), même s'il nous semble que dans notre cas la propension des enseignants moins rompus aux mobilisations à décharger leurs collègues militants aguerris repose moins sur un calcul coût-avantage que sur un sentiment d'empathie et l'envie de prendre part à la dynamique collective.

dont plusieurs sont loin d'être des habituées des mouvements sociaux. Lors de la manifestation organisée en ville, bien que les enseignants du lycée ne se soient pas déplacés en masse – une trentaine environ, plusieurs sont présents que je ne recroiserai ensuite dans aucune manifestation et qui, en entretien, expriment assez nettement leur frilosité vis à vis de la grève et des manifestations. Mais on peut supposer que là encore, la dimension micro-locale de la mobilisation limite les phénomènes de passagers clandestins⁵⁸⁶, les enseignants peu à l'aise avec ce type d'action ayant sûrement davantage de scrupules à laisser leurs collègues y aller seuls que dans le cadre d'une mobilisation nationale a priori plus massive.

Pour certains enseignants politisés sans être militants, ces mobilisations locales peuvent être l'occasion d'une conversion concrète et durable à l'action collective. Ils y actualisent autant des compétences politiques préexistantes, sans être a priori militantes, que des compétences professionnelles qui s'avèrent aisées à réinvestir dans ces espaces de mobilisation : l'aisance à l'oral comme à l'écrit, la capacité à faire preuve de pédagogie dans l'explication des situations, l'habitude pour les enseignants de certaines disciplines de manipuler des données chiffrées... Samuel fait partie de ce type d'enseignants. Positionné à gauche (il vote régulièrement Parti socialiste dans une perspective de vote utile, alternant parfois avec un vote écologiste ou Front de gauche, « pour se faire plaisir »), il n'a jamais eu d'appartenance syndicale et décrit une forme de réticence à l'engagement militant :

« je suis quand même très éloigné de l'action syndicale, tout en essayant toujours de voter lorsqu'il y a les élections [...] Moi il n'y avait pas de culture syndicale chez mes parents, donc c'est aussi tout cet éloignement-là qui fait que... [...] je ne me suis jamais vu monter sur une barricade. Je n'adhère pas au système mais je ne me sens pas révolutionnaire, [...] je me sens plutôt réformiste [...] Et pourtant une énorme sympathie pour, enfin je sais quelle est l'importance du syndicalisme pour une société civile ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Enseignant de SES, de formation économique, il est aussi à l'aise avec la manipulation des données chiffrées et statistiques – dont on se souvient qu'il s'agit d'une compétence non négligeable pour décrypter les enjeux liés à la dotation horaire globale – qu'avec l'analyse du contexte politique, économique et social plus global dans lequel s'inscrit la situation locale. Pourtant, il affirme ressentir un « sentiment d'incompétence » à l'égard de l'engagement militant qu'il relie à ses origines populaires : « je suis toujours en recherche depuis mes origines populaires, rurales, je suis toujours en recherche de légitimité ». Selon les mécanismes évoqués précédemment, la mobilisation locale constitue pour lui un cadre propice à l'actualisation de sa politisation et de sa « sympathie » théorique pour l'action syndicale, reléguant au second plan son sentiment de distance

586 Mancur OLSON, *Logique de l'action collective*, op. cit.

ou d'illégitimité à agir. Nous ne l'avons certes pas vu « monter sur une barricade », mais au fil des semaines, il devient de plus en plus central dans le mouvement, que ce soit par la contribution à la production du discours public de la mobilisation, l'animation des assemblées générales ou la participation aux différentes actions dans lesquelles il joue un rôle actif. Au cours des années suivantes, nous le recroisons régulièrement dans des manifestations, avec parfois un mégaphone à la main. Considéré comme un des meneurs des luttes dans son établissement, il fera d'ailleurs partie des enseignants visés par les tentatives de répression de la part de la direction.

Le renvoi au local de la gestion d'une partie des moyens, et donc de la résolution des problèmes qui l'accompagnent, peut ainsi constituer un terreau favorable à l'émergence de mobilisations qui rassemblent au-delà de l'habituelle minorité d'enseignants « hypermobilisés ». Or ces luttes communes peuvent contribuer à souder les collectifs enseignants locaux, à nourrir une forme de cohésion de groupe que certains enseignants expriment d'ailleurs, à la manière de Samuel lors d'une conversation informelle au lendemain de la journée de grève menée le 22 février 2016 dans l'établissement :

Samuel ressent une sorte d'énergie collective et même si, comme ils en parlaient avec Pierre et Nicolas, ils ne sont pas convaincus de pouvoir gagner plus que quelques miettes que voudra bien leur laisser le rectorat, c'est au moins ça de gagné, cette énergie à faire des choses ensemble, à créer du collectif. Il ajoute que ça aurait été aussi ça pour lui le rôle d'une nuit au lycée⁵⁸⁷ : la même chose que la grève mais sans faire grève, se donner du temps pour échanger, discuter, et aussi passer du bon temps, souder encore davantage le groupe autour d'un moment qui est aussi de détente, où on coupe, on fait un peu n'importe quoi, des choses qu'on n'a pas l'habitude de faire⁵⁸⁸.

Ainsi, une mobilisation locale, lorsqu'elle est intense, peut procurer « la camaraderie, [...] la solidarité, la cohésion, [...] l'identification à un groupe »⁵⁸⁹ susceptible d'être engendrée par toute activité militante partagée. La mobilisation créée, le temps de quelques semaines, un « espace-temps » qui ne fonctionne plus tout à fait suivant les mêmes règles que le quotidien professionnel habituel, un espace de partage de pratiques autour du « travail militant »⁵⁹⁰ qui favorise de nouvelles formes d'échanges et d'interconnaissance entre collègues. Ces luttes locales et

587 Une modalité d'action qu'il a proposé la veille mais qui n'a pas été retenue par l'assemblée générale.

588 Notes de terrain du 23 février 2016, discussion avec Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué.

589 Daniel GAXIE, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 1977, vol. 27, n° 1, pp. 123-154, p. 137.

590 Xavier Dunezat définit "les mouvements sociaux comme des espaces-temps qui supposent et secrètent une forme spécifique de travail qu'[il] nomme le « travail militant » ». Xavier DUNEZAT, « Chapitre 10 / Trajectoires militantes et rapports sociaux de sexe », in Olivier FILLIEULE et Patricia ROUX (dir.), *Le sexe du militantisme*, Presses de Sciences Po, pp. 243-260, p. 245.

autour d'enjeux locaux peuvent donc contribuer à renforcer la cohésion des collectifs enseignants et un sentiment d'identité partagée associée à l'établissement défendu.

Ces mouvements organisés autour d'enjeux locaux, qui font plus facilement sens aux yeux des enseignants et qui donnent le sentiment d'avoir une prise sur la situation, activent autant qu'ils actualisent des sociabilités et solidarités locales. Ils pourraient alors constituer en eux-mêmes des leviers de cohésion et d'action collective dont les effets mobilisateurs viennent compenser pour partie les effets de morcellement de la *catnet* enseignante et de démotivation associés à l'issue décevante (et marquante) de plusieurs grands mouvements sociaux. Cependant, si le manque de moyens et le renvoi de sa gestion à l'échelle des établissements peuvent effectivement engendrer des mobilisations vectrices, au moins pour un temps, de cohésion, ils peuvent aussi s'accompagner de conflits lorsque les désaccords sur le cadrage de la situation ou sur les modalités d'action – notamment concernant le rapport au chef d'établissement dans le cas des mobilisations locales – se font trop forts (section 3). En outre, l'émergence de ces mobilisations est loin d'être systématique et la relocalisation des arbitrages à l'interne des établissements comporte aussi un fort potentiel de clivage à travers les nombreux mécanismes de mise en concurrence qu'elle active entre les établissements et au sein d'un même établissement.

II. Relocalisation des arbitrages et des conflits

La gestion locale d'une part non négligeable des moyens accroît les phénomènes de mise en concurrence entre établissements ainsi qu'au sein des établissements (II.1). Elle multiplie ainsi les sources de tension entre enseignants, affaiblissant leur capacité à parler d'une même voix face au chef d'établissement (II.2).

II.1. Mises en concurrence inter et intra-établissements

« Les portes ouvertes c'est récent ! Enfin c'est récent, ça fait quoi ? trois-quatre ans qu'on fait des portes ouvertes. [...] La logique des portes ouvertes, on est en train de vendre notre soupe : ah bah nous on fait ça, ah bah nous on prend tout le monde en section euro, ah bah nous ceci... Parce qu'il faut amener de la mixité, ce qui est très bien, l'objectif est louable, la mixité c'est l'essentiel [...] mais attention quoi... Comment on y arrive à la mixité ? Parce que là il y a une surenchère, forcément. »

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

Les journées portes ouvertes se sont effectivement imposées au cours de ces dix dernières années comme un incontournable parmi les « stratégies externes, de type marketing, qui visent à la promotion de l'établissement »⁵⁹¹ et sont révélatrices de la montée de la concurrence entre établissements d'un territoire⁵⁹². Avec le développement du fonctionnement par contractualisation, une partie des moyens attribués aux établissements sont fonction du projet d'établissement mis en avant, des résultats obtenus au regard des engagements pris dans leurs contrats d'objectifs⁵⁹³, ou encore de projets spécifiques qui justifient le déblocage de moyens supplémentaires par les collectivités. Il s'agit alors notamment de présenter un projet d'établissement convaincant pour obtenir des moyens, de faire valoir des résultats satisfaisants pour voir ces moyens reconduits, mais également de mettre en scène l'offre scolaire et son organisation de la façon la plus attractive possible dans l'objectif d'attirer de bons élèves – ou a minima de ne pas les faire fuir vers d'autres établissements – ce qui peut par exemple permettre d'éviter la fermeture d'options, synonyme de suppressions de postes ou de compléments de service. Or en multipliant les choix à trancher au local, que ce soit pour les modalités de mise en œuvre de tel ou tel enseignement ou la répartition d'un volet élargi de moyens horaires, la réforme Chatel vient intensifier cette logique de positionnement dans un espace perçu comme concurrentiel. Sur le continuum entre deux idéaux-types allant de l'uniformité de l'offre scolaire dans une éthique de service public « à la française »⁵⁹⁴ à la mise en marché des établissements⁵⁹⁵, la réforme de 2010 contribue ainsi au déplacement progressif du curseur vers le deuxième pôle, alimentant des logiques de distinction que l'on n'imagine guère encourager les solidarités locales entre établissements.

Le renvoi de la répartition d'une part non négligeable de la dotation horaire globale à l'interne des établissements – particulièrement dans un contexte de pénurie budgétaire – constitue également un mécanisme individualisant par lequel la mise en concurrence glisse du niveau inter-établissement jusqu'à l'intérieur même des lycées.

Nous avons en effet vu qu'avec la réforme Chatel, la répartition d'environ un quart de la dotation attribuée aux établissements relève désormais d'arbitrages locaux, internes à chaque lycée.

591 Hugues DRAELANTS et Xavier DUMAY, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011, p. 37.

592 Georges FELOUZIS, Christian MAROY et Agnès VAN ZANTEN, *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2013; Hugues DRAELANTS et Xavier DUMAY, *L'identité des établissements scolaires*, op. cit.

593 Pour rappel, le contrat d'objectifs « définit des objectifs à atteindre [...] sous forme d'un programme d'actions, dont la mise en œuvre peut être facilitée voire conditionnée par un appui des services rectoraux », Circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005, op.cit., cf. note n°425 (chapitre 1).

594 La notion de service public constitue en France « la clef de voûte de la construction étatique » et l'État est corrélativement construit comme l'acteur clé du service public, à travers lequel il concrétise son rôle de garant du bien commun et de la solidarité sociale, Jacques CHEVALIER, *Le service public*, Paris, PUF, 2018, p. 5 et 40.

595 Georges FELOUZIS, Christian MAROY et Agnès VAN ZANTEN, *Les marchés scolaires*, op. cit.

Au-delà des horaires planchers à respecter par discipline, les établissements disposent donc d'un volet horaire relativement conséquent à partir duquel il leur revient d'abonder les dispositifs transdisciplinaires (AP, enseignements d'exploration), les dédoublements de classe, ou d'autres dispositifs ou choix spécifiques d'établissement. Or, cette autonomie accrue est également marquée par un contexte global de moyens limités et perçus comme insuffisants par la majeure partie des enseignants. Le résultat des arbitrages dans l'allocation des ressources peut alors peser assez fortement sur les conditions d'étude et d'enseignement dans les dispositifs de la réforme comme dans les enseignements disciplinaires. Pour un enseignant, disposer ou non d'une heure hebdomadaire d'enseignement de sa discipline en effectifs dédoublés, ou mener des séances d'AP en classe entière plutôt qu'en demi-classes, détermine pour partie l'éventail de pratiques pédagogiques qui peuvent être déployées de même que le degré de fatigue que peut générer une heure de cours, comme l'illustrent ces propos de Annie (57 ans, enseignante de SES au lycée B, non-syndiquée) : « on souhaite tous des classes à plus petits effectifs déjà parce que ça change vraiment les conditions, je vois vraiment cette année, en TPE, en AP, dix élèves de moins c'est énorme ! ». Renvoyer ces arbitrages à l'interne des établissements, dans un contexte global de pénurie de moyens où « tous [sont] à la recherche d'heures »⁵⁹⁶, est donc susceptible d'alimenter une mise en concurrence locale des projets ou des disciplines dans un établissement. Au sein du volant « libre » de la dotation horaire globale, les heures allouées à tel projet ou dédoublement dans une discipline deviennent autant de moyens qui ne seront pas attribués à d'autres projets ou matières.

« je la trouve [la réforme], là par contre, particulièrement perverse. Là, j'ai vraiment un regard négatif dessus. Parce que, elle a mis... pour la première fois on a dit aux établissements scolaires « voilà, pouf, un nombre d'heures, et dans une certaine mesure, vous allez un peu vous battre pour gérer ce contingent qu'on vous alloue. » [...] Moi j'estime que travailler en groupe avec mes élèves c'est quelque chose d'important, de profitable aux élèves, c'est-à-dire pas pour moi fondamentalement, même si c'est moins fatiguant d'en avoir dix-sept que trente-cinq évidemment, mais pour eux, c'est un moment vraiment privilégié où je peux être à côté d'eux et cetera. Dire que ça, on va le mettre en compétition avec une autre discipline parce que peut-être qu'il y a un projet et cetera, moi je suis contre. Parce que je dis, il faut qu'il y ait ça partout, et qu'on dégage des moyens pour d'autres projets. Mais ça coûte trop cher ».

(Bertrand, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 22 ans, syndiqué SNES)

La mise en compétition de besoins potentiellement tous fondés et fondamentaux, telle que la dénonce cet enseignant, peut en outre se traduire par une concurrence entre les enseignants eux-mêmes, avec toutes les tensions que cela peut engendrer, puisque chaque équipe, discipline ou porteur de projet est supposé plaider sa cause pour obtenir des heures. Le rapport sur la mise en œuvre de la réforme rendu en février 2011 par l'Inspection générale de l'éducation nationale

596 Enseignant d'anglais au lycée Montseny, 55 ans, non-syndiqué.

indique ainsi que « la répartition des « 10 heures » a également donné lieu à de nombreux conflits dans les lycées : « mise en concurrence des disciplines », « foires d'empoigne », « compromis mal acceptés » »⁵⁹⁷. C'est également ce que soulignent plusieurs enseignants en entretien, comme Carole qui décrit l'exacerbation des dissensions associée à la distribution de ces heures dans son précédent établissement :

« gérer les carences, gérer le manque de moyens et du coup être amené à tirer la couverture à soi et l'enlever à d'autres, enfin ça c'est insupportable, et du coup [dans le lycée où j'étais avant] par exemple c'est ce qui s'est passé, c'est qu'il y a eu vraiment des tensions très très fortes à partir de ce moment-là, entre les collègues, entre disciplines. C'est-à-dire qu'il y avait des moyens fixes et en gros si certaines disciplines demandaient des heures, hop, ça en enlevait à d'autres. Du coup, si on n'a pas une structure collective adulte forte, dans la construction, eh bien ça crée des tensions et ça déconstruit au lieu de construire ».

(Carole, 48 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiquée SGEN)

Annie, qui exerce au lycée B depuis plus de quinze ans, estime que, même si les stratégies pour essayer de grappiller quelques heures dans un contexte de rareté ont toujours existé, la réforme Chatel a rendu la mise en concurrence à la fois plus forte et plus visible :

« ça [l'autonomie des établissements dans la gestion de la DHG] donne l'illusion aux gens qu'ils ont un certain pouvoir sur une dotation, voilà, qu'ils ont un certain pouvoir mais en fait je trouve que surtout ça, le risque c'est de susciter de la concurrence entre disciplines, voilà : on vous donne tant, à vous de vous débrouiller maintenant, défendez votre pré-carré ou... ça a plutôt eu tendance à, enfin je trouve. Bon, ce qui existait déjà avant, faut pas croire, je pense que la concurrence existait déjà avant, il y avait déjà des négociations qui se passaient dans le bureau du proviseur, faut pas se voiler la face, certainement. Mais je pense que le risque c'est ça quoi. [...] Il y a une concurrence et puis bon il y a des perdants, des gagnants, j'ai l'impression que c'est plus visible maintenant, c'est beaucoup plus visible quoi ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

Loin de rester cantonnées à l'espace du Conseil d'Administration où se vote la répartition définitive des moyens horaires, ces tensions autour de l'attribution des moyens sont susceptibles d'impacter, directement ou indirectement, l'ensemble des enseignants y compris ceux qui apparaissent par ailleurs relativement peu investis dans les instances collectives et décisionnelles de l'établissement. Ainsi Magali, non-syndiquée, non-élue au CA, explique qu'elle ne participe pas aux réunions du Conseil pédagogique, même si elle sait qu'elles sont ouvertes à tous, et n'assiste aux heures d'informations syndicales que quand elle est présente à ce moment-là dans l'établissement sans avoir cours⁵⁹⁸. On pourrait alors imaginer que, à l'écart des instances collectives où la répartition des moyens se discute, elle n'ait que peu conscience des éventuelles

597 *Rapport n°2011-010 - Mise en oeuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique, op. cit.*, p. 33.

598 De fait, nous l'avons rarement vue en HIS durant l'année de l'enquête.

tensions qui s'y articulent. Pourtant, elle aussi, parmi d'autres, témoigne des difficultés engendrées par la réforme sur ce plan :

« Magali : la réforme elle a été compliquée à mettre en œuvre quand même. Elle a été compliquée à mettre en œuvre, alors au point de vue des disciplines ne serait-ce que parce qu'il n'y avait plus directement d'horaires... Enfin il y avait des horaires par classe mais pas directement affectés aux disciplines, c'est-à-dire que les dédoublements, ben, chaque chef d'établissement faisait un petit peu à sa sauce, il dédoublait ce qu'il voulait, donc ça, ça a créé des tensions quand même, et ça continue à créer des tensions. C'est-à-dire que tu dois dégager des heures, tu ne peux pas dédoubler tout ce que tu veux donc il faut faire des coupes sombres.

- *Et ça crée des tensions plutôt avec le chef d'établissement ou entre les équipes ?*

Magali : Plutôt entre disciplines. C'est-à-dire que : pourquoi vous vous n'avez que des dédoublements, et nous on n'en a pas, et nous c'est difficile aussi de faire ça en classe entière... ben oui, oui... »

(Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée)

II.2. Équipes enseignantes divisées, chefs d'établissement renforcés ?

Ce potentiel de mise en tension est redoublé par le fait que les enseignants peuvent être contraints d'assumer la responsabilité de ces arbitrages puisque la réforme Chatel, via le Conseil pédagogique notamment, encourage l'implication accrue des enseignants dans l'élaboration des choix d'organisation pédagogique de l'établissement. Un transfert de responsabilités au local qui peut donc être synonyme de relocalisation des conflits, à même de fragiliser les équipes enseignantes. En effet, la multiplication des facteurs de divisions des collectifs de travail enseignant risque d'affaiblir considérablement leur capacité à s'organiser collectivement et à mener, le cas échéant, une contestation unitaire face aux autorités académiques comme face au chef d'établissement. Il s'agit d'ailleurs d'un phénomène dont les enseignants ont pour partie conscience, à l'image de Patricia qui estime que le pouvoir des chefs d'établissement se renforce avec l'autonomie des établissements mais aussi parce que cette autonomie s'articule à une mise en concurrence au sein des établissements :

« les réformes successives ont mis en place des systèmes où, quelque part, tu dois promouvoir un peu ta matière, de façon à ce que tu existes... Oui, ce système-là donne du pouvoir au chef oui. C'est sûr ».

(Patricia, 52 ans, enseignante de SVT, lycée A depuis 2 ans, jamais syndiquée)

C'est également l'avis de Frédérique, qui fait d'ailleurs directement le lien avec certains dispositifs de la réforme, comme l'accompagnement personnalisé :

« par exemple sur l'AP, sur les enseignements d'exploration, le fait d'avoir jumelé la DNL [discipline non linguistique⁵⁹⁹], etc, on voit bien que là c'est un effet de l'autonomie. Littérature et Société qui initialement sont forcément, et selon les programmes officiels, un prof de français et un prof d'histoire-géo : on s'assoit dessus, donc bon. Ça donne plus de pouvoir au chef d'établissement oui, parce que, bon, finalement, ou alors il faut qu'il y ait effectivement une équipe en face qui réussisse à faire valoir les choses. Il y a de plus en plus d'éléments, et notamment tout ce qui est AP, Indemnités de Missions, etc, qui possiblement nous mettent en concurrence les uns et les autres. [...] ce qui évidemment n'aide pas à la cohésion. Et qui du coup affaiblit le poids de ce qu'on aurait à dire face à une direction qui a aussi des impératifs »

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

On peut effectivement considérer que la gestion locale d'un volume élargi de moyens accroît le pouvoir des chefs d'établissement directement et indirectement : directement parce que ce sont les chefs d'établissement qui disposent en dernière instance du pouvoir de trancher les choix de répartition (cf chapitre 2), mais également indirectement en divisant les collectifs enseignants moins à même de parler d'une même voix pour tenter de faire valoir un intérêt commun face aux priorités de la direction. L'obtention d'une partie des moyens se jouant en interne à l'établissement, certains enquêtés pointent le risque de dérive vers une logique de cour au sens où chacun a d'autant plus intérêt à être proche de la direction, bien vu du chef d'établissement. Cela peut là aussi alimenter un climat de tension ou de méfiance entre enseignants, autant que renforcer encore un peu plus le déséquilibre en faveur des directions dans les rapports de pouvoir au sein des établissements. C'est ce qu'évoque Marie bien qu'elle semble pour l'instant y voir une dérive possible davantage qu'un fait avéré :

« ça veut dire qu'autour du chef d'établissement tu vois, tu vas avoir des profs qui vont cirer les bottes un peu du chef [...] enfin ça c'est la dérive mais quand même, c'est un peu ça hein. Tu as donc des profs qui vont toujours tourner autour du chef pour se faire bien voir ou... voilà, et puis, enfin je pense que c'est pas bon pour l'ambiance générale quoi »

(Marie, 49 ans, enseignante d'allemand, lycée A depuis 4 ans, non-syndiquée)

Sylvain, enseignant de SES dans le même établissement, est plus affirmatif quant à l'existence de ces dérives :

« ce qui a changé beaucoup, c'est qu'on est à l'ère du management, et l'ère du management dans la fonction publique, pour des profs qui sont pas de simples exécutants mais des exécutants quand même, ça veut dire caporalisation du rapport avec nos supérieurs hiérarchiques clairement. [...] et puis y a un autre truc mais bon voilà quoi, c'est que je pense que dans le phénomène de caporalisation y a des caporaux quoi, enfin... y a pas que des chefs, y en a qui jouent le jeu, y en a qui soupçonnent que tu joues le jeu, que... tu vois enfin, on n'est pas formé à ça de toute façon, c'est pas notre culture ».

599 Dans les sections européennes, les DNL, disciplines non linguistiques sont des matières enseignées dans la langue de la section : par exemple, histoire-géographie dispensée en anglais.

(Sylvain, 43 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SNES)

Il n'est pas étonnant que ces risques aient été plus spécifiquement soulignés par des enseignants du lycée A, dans lequel s'est noué un conflit autour de la mise en œuvre d'un des dispositifs de la réforme, sur lequel nous reviendrons plus en détail dans la section suivante. Précisons simplement qu'à cette occasion, certains enseignants se sont vus accuser d'avoir pris des décisions avec la direction, sans concertation avec leurs collègues, rompant ainsi un principe d'horizontalité au sein des équipes pédagogiques des établissements, assez prégnant dans la culture professionnelle enseignante.

Les enseignants sont loin d'être tous à l'aise avec ce fonctionnement, et une partie y oppose d'ailleurs des résistances, tentant de préserver une forme d'unité et de solidarité au sein de l'équipe enseignante. Cela peut passer, comme on l'a vu précédemment, par l'organisation de mobilisations collectives visant à exiger collectivement plus de moyens pour l'établissement, ou par le refus de prendre part à certains choix. Ainsi, une enseignante rencontrée dans le cadre d'une enquête ne portant pas spécifiquement sur ces questions⁶⁰⁰ aborde spontanément au cours de l'entretien la question de l'autonomie accrue des établissements et de ses conséquences en termes de mise en concurrence. Elle nous relate une anecdote qui s'est déroulée dans le cadre d'un conseil pédagogique auquel elle participait en tant que représentante de la discipline EPS :

« Il s'agissait, c'est ce que je lui ai dit d'ailleurs, de déshabiller Pierre pour habiller Paul [...] le système faisait que la physique se battait avec la SVT et vice-versa pour récupérer une demi-heure par ci, un quart d'heure par là, donc je lui ai dit [à la proviseure adjointe] : « moi je ne prends pas partie ». Parce qu'elle demandait qu'on vote. J'ai dit « moi je ne vote pas là, parce que je ne vais pas dire que ce serait mieux pour la physique ou pour la SVT, je trouve ça catastrophique qu'on en soit à discuter de ça [...] on les fait se battre les uns contre les autres parce qu'on n'a pas de quoi fournir : je trouve ça nul ». Alors elle m'a dit : « non non mais madame S., ne prenez pas ça autant à cœur ». [...] J'ai dit « mais si, ça m'énerve, parce que c'est quoi l'objectif en définitive ? C'est encore de faire des économies. Eh bien moi je ne veux pas prendre parti là-dessus, je ne voterai rien ». À la fin y en a plein qui pensaient la même chose que moi.

- Et du coup ils ont quand même fait le vote ?

Paula : Eh bah non, du coup elle a tranché, elle a dit « puisque c'est comme ça c'est moi qui vais trancher ». Ben voilà, au moins ça c'est plus sain. C'est imposé d'en haut, moi je ne veux pas me battre avec mes collègues, je ne veux pas en privilégier un au détriment de l'autre, je ne prends pas parti, c'est vous les chefs qui devez décider, c'est tout, puisque vous vous représentez l'administration et pas nous. Nous on est là pour faire vivre le bahut et être au plus près de ce dont les élèves ont besoin, on n'est pas là pour se battre les uns les autres, à récupérer 10 minutes ici, non non, ça n'a pas de sens ça ».

600 Enquête Militens, menée sous la direction de L. Frajerman au sein de l'Institut de Recherche de la FSU entre 2014 et 2019, cf. encadré n°4.1 (chapitre 4).

(Paula, 52 ans, enseignante d'EPS, lycée de Loire-Atlantique depuis 18 ans, non-syndiquée)

Dans ses propos, qui rejoignent en cela ceux de la majorité des enseignants rencontrés, le manque de moyens est ciblé comme le principal problème : les moyens alloués par le rectorat aux établissements ne permettent pas de fonctionner dans des conditions satisfaisantes et génèrent des difficultés puisque l'attribution de moyens à certains induit alors nécessairement une privation pour d'autres. Mais Paula dénonce également le fait que l'on demande aux enseignants de prendre part à ces choix et donc d'assumer la responsabilité d'avoir privilégié certains collègues sur d'autres. De ce fait, elle préfère renoncer à la possibilité de peser sur ces arbitrages. En renvoyant cette responsabilité sur la direction de l'établissement, elle espère limiter les sources de friction entre enseignants et préserver dans la mesure du possible l'unité du groupe.

D'autres enquêtés soulignent que dans leur établissement, les enseignants résistent pour l'instant à cet état d'esprit de défense de son pré-carré par chaque équipe disciplinaire voire chaque enseignant ou porteur de projet. Ainsi, Samuel, enseignant de SES au lycée B, évoque le fait de consacrer davantage de moyens aux filières STMG où les conditions d'enseignement sont réputées plus difficiles, un choix d'établissement qui, bien qu'ayant constitué « une difficulté », n'a pas pour autant divisé le corps enseignant :

« comme on est dans un univers de rareté on nous a expliqué que, grosso modo, peut-être que je simplifie un peu, mais pour aider et alléger ces filières là, il fallait qu'ailleurs on enlève des moyens et donc que les effectifs remontent chez nous pour qu'ils baissent ailleurs, etc. Alors, évidemment il est hors de question de s'opposer et aux collègues et au constat qu'on partage assez facilement qu'il y a des filières plus difficiles [...] mais aujourd'hui on est aussi dans une, enfin depuis quelques années, dans une situation où ce qui s'améliore pour l'un entraîne presque automatiquement par symétrie une dégradation pour l'autre, et ça c'est quand même difficile aussi, parce qu'on nous coupe l'herbe sous le pied. [...] Pour l'instant, les armes sont pas sorties [...] on a gardé une unité au niveau des enseignants par rapport à ça, de toute façon on comprend le jeu de la mise en concurrence, diviser pour mieux régner etc, on comprend bien ce jeu-là et comme ce qui nous fait tenir c'est encore les collègues, cette unité déjà un peu fissurée pour l'instant ça ne conduit pas à tous contre tous ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Ce type de choix contraints n'engendre donc pas nécessairement à lui seul des conflits ou divisions fortes. On voit cependant comment s'y joue une tension entre, d'une part, un ethos professionnel qui repose plutôt sur le postulat de l'égalité et de la solidarité entre collègues et, d'autre part, une évolution organisationnelle et managériale qui, tout en incitant à un fonctionnement collégial qui impliquerait tous les acteurs de l'établissement dans les prises de décisions locales, induit de multiples mises en concurrence au sein d'un établissement.

Encadré n°3.1 – Les Indemnités pour Mission Particulière : un pas supplémentaire sur la pente de la mise en concurrence individualisée

« là on est en plus dans la tendance à distribuer les missions, partout, alors maintenant avec les... tout devient indemnités, et on voit bien que ça a des effets pervers. Parce qu'il n'y a pas des indemnités pour tout le monde, donc du coup pourquoi il y a une indemnité qui a été attribuée à telle ou telle discipline, pourquoi pas à une autre ? Donc tout ça est source de division, tout ça est source d'animosité possible entre les collègues ».

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

Introduites dans le décret de réforme du statut enseignant en 2015, les Indemnités pour Mission Particulière (IMP) auxquelles cette enseignante fait référence visent à reconnaître financièrement un certain nombre de tâches que des enseignants peuvent être amenés à assumer et qui ne relèvent pas de leur mission d'enseignement stricto sensu. La circulaire qui encadre les modalités d'attribution des IMP définit des taux annuels forfaitaires d'indemnisation, afin de « rétribuer de manière graduée l'exercice des différentes missions en fonction de la charge effective de travail que nécessite leur accomplissement »⁶⁰¹. Elle liste également les principales missions pouvant faire l'objet d'une IMP⁶⁰² et indique pour chacune d'elle le taux d'indemnisation prévu tout en précisant la plupart du temps qu'« en fonction de la charge effective de travail, il pourra être envisagé de moduler l'attribution » en recourant à un taux annuel inférieur ou supérieur.

Le fait de rémunérer spécifiquement certaines missions outre le service d'enseignement n'est pas entièrement nouveau. Certaines tâches faisaient déjà l'objet d'une rémunération, indirecte via une décharge horaire (comme pour le rôle de coordination dans certaines disciplines telles que l'EPS ou les disciplines expérimentales notamment), ou directe via le paiement d'heures supplémentaires effectives (HSE). L'arrivée des IMP marque cependant une nouvelle étape dans l'individualisation d'une partie de la rémunération enseignante et s'inscrit dans la continuité de la logique de mise en concurrence alimentée par la réforme Chatel. La distribution de quelques HSE par le proviseur pour récompenser l'investissement d'un enseignant sur telle ou telle tâche liée à la vie de l'établissement, hors face-à-face pédagogique, est désormais proscrite, cette indemnisation devant passer par le biais d'IMP attribuées nominativement pour l'année. Or le rectorat attribue aux établissements un nombre défini et limité d'IMP⁶⁰³ : il leur revient ensuite d'arbitrer en leur sein la distribution de ce stock qui ne leur permet pas nécessairement d'en faire bénéficier l'ensemble des enseignants qui pourraient y prétendre. Contrairement aux HSE que le proviseur pouvait distribuer de manière discrétionnaire, l'attribution des IMP doit être présentée pour avis au Conseil d'Administration : cela garantit une plus grande transparence sur l'allocation des ressources mais amène également les enseignants à se prononcer sur ces choix, une situation qui peut s'avérer inconfortable.

601 « Circulaire n°2015-058 du 29 avril 2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP) ». Cf. annexe n° 12.

602 Sont ainsi mentionnées la coordination de discipline, la coordination de cycle d'enseignement, la coordination de niveau d'enseignement, la mission de référent culture, la mission de référent pour les ressources et usages pédagogiques numériques, le tutorat des élèves en lycée, la mission de référent décrochage, ainsi que les « autres missions d'intérêt pédagogique et éducatif identifiées par l'établissement ». À ces missions exercées à l'échelle d'un établissement, s'ajoute les missions particulières exercées au niveau académique et qui peuvent également faire l'objet d'une IMP.

603 Même si celui-ci peut être négociable à la marge.

Notre présence dans le lycée A durant l'année de publication des textes concernant les IMP nous a permis de constater les dilemmes soulevés par leur apparition. Après leur première évocation par le proviseur lors d'une réunion plénière en mars 2015, les IMP et leur distribution deviennent un sujet récurrent des heures d'information syndicale, reporté de réunion en réunion par la difficulté des enseignants à s'accorder sur une proposition consensuelle de répartition. Le stock non-extensible d'IMP oblige à opérer des arbitrages et les discussions qui en découlent mettent en évidence les priorités différentes défendues par les enseignants. Alors que certains sont favorables à généraliser à l'ensemble des matières l'indemnisation de la tâche de coordination disciplinaire, d'autres argumentent en faveur de missions plus diverses, telles que la rétribution d'une coordination informatique pédagogique, d'une coordination de voyages ou d'un appui aux sections technologiques où les conditions d'enseignement sont plus pénibles. Ces différentes hiérarchisations des dimensions de l'activité enseignante s'arriment à des positions professionnelles elles-mêmes différenciées. Ainsi, la position priorisant les coordinations de discipline est notamment défendue par des enseignants de la mouvance SNES qui semblent estimer que généraliser les indemnités de coordination relève plutôt d'une égalisation des conditions et répond à une logique claire, qui laisse moins de place à une éventuelle « course » aux indemnités. La proposition de rétribuer une mission de coordination des voyages est plus particulièrement portée par des enseignants de langue, qui sont de fait les enseignants les plus régulièrement impliqués dans l'organisation de voyages scolaires.

À la teneur des discussions, on devine que ce sont tout autant des implications matérielles que symboliques qui se jouent dans ces choix de répartition. L'introduction des IMP rebat les cartes de l'allocation d'une partie des ressources dans les établissements, un jeu qui peut générer des gagnants et des perdants. Lorsque Franck, enseignant d'EPS, insiste sur la nécessité de réfléchir au sens qu'il y a à indemniser la coordination de discipline et rappelle que cette tâche représente une réelle charge de travail supplémentaire dans certaines matières alors que ce n'est peut-être pas le cas dans d'autres, il est difficile de ne pas y voir une tentative de s'assurer que la coordination de l'EPS, historiquement rémunérée à hauteur de deux heures supplémentaires annuelles, ne perde pas au change. Mais les enjeux sont symboliques également puisqu'à plusieurs reprises, les propos de certains enseignants révèlent la crainte que l'attribution d'une IMP confère une reconnaissance à une mission qui ne fait pas consensus dans son existence même, comme celle de référent citoyenneté imaginée par le chef d'établissement suite aux attentats de janvier 2015. De la même façon, si la question de la rémunération des coordinations de discipline fait débat c'est aussi parce qu'elle résonne, pour une partie des enseignants, avec la crainte qu'émerge une hiérarchie intermédiaire de coordinateurs, le fait d'institutionnaliser leur rémunération risquant de légitimer un accroissement de leur pouvoir⁶⁰⁴.

604 Lors de la réunion plénière du 17 mars 2015, alors que le proviseur proposait de distribuer une IMP ou une demi-IMP à un coordinateur par discipline, Carole (mathématiques, syndiquée SGEN) explique qu'elle n'est « pas favorable à la rémunération des coordinations dans de nouvelles matières car ça veut dire accepter la nouvelle posture de coordinateur », et Émilie (histoire-géographie, syndiquée SNES) renchérit : « ça va créer des hiérarchies intermédiaires ! ». Pour Sébastien (SVT, militant SNES), ce risque existe mais il peut être circonscrit collectivement et ne doit pas amener les enseignants à renoncer à la reconnaissance financière d'un travail qui est réel : « avec la réforme, il y a maintenant une reconnaissance de ce travail de coordinateur, une reconnaissance pécuniaire, par une indemnité, ce qui est positif pour rémunérer du travail réel, ce qui peut être dangereux dès lors que vont être adossées derrière des lettres de mission. Donc là est tout notre questionnement syndical et collectif d'enseignants, de travailleurs, d'être vigilants à ce qu'ils ne se transforment pas en sous-chefs, en prescripteurs pédagogiques » (entretien).

Les débats concernant les missions à rétribuer via les IMP renvoient ainsi pour partie à un enjeu de légitimation et de hiérarchisation de différentes dimensions de l'activité enseignante, et à une tension entre différentes conceptions du métier. Au-delà des discussions suscitées par les diverses options de distribution possibles, la pertinence même de la participation des enseignants à la détermination de l'attribution des IMP constitue un autre sujet de débat. Pour une partie des enseignants, particulièrement les représentants syndicaux SNES, formuler des propositions d'attribution est indispensable pour ne pas laisser les mains entièrement libres au chef d'établissement sur ce point et pour profiter du gain en transparence que représente le passage au fonctionnement par IMP. En heure d'information syndicale, Sébastien défend cette position, affirmant « c'est soit nos propositions, soit celles du chef, il faut s'emparer du truc ! » et réitère son point de vue dans son compte-rendu de la réunion : « il nous faudra décider collectivement de l'utilisation des IMP, sous peine soit de laisser ces heures filer et les rendre à l'inspection académique, soit de laisser leur utilisation au seul arbitrage du chef d'établissement »⁶⁰⁵. Une deuxième position consiste à refuser de prendre part aux choix de répartition des IMP, au regard du potentiel conflictuel que cela représente et de l'acceptation implicite de moyens insuffisants que cela signifierait par ailleurs. Ainsi, lors de la même réunion, Sylvain (43 ans, SES, SNES) affirme « on n'a pas à gérer le pot commun, c'est de la rémunération du travail, ça serait un fâcheux précédent et, à terme, on se retrouvera à faire de l'arbitrage sur des ressources insuffisantes ».

Ces deux positions antagonistes illustrent la deuxième tension qui s'articule aux IMP et particulièrement à l'implication des équipes enseignantes dans leur distribution : ce qui peut représenter un relatif gain de pouvoir des enseignants – sur leurs conditions de travail ou ici de rémunération – multiplie dans un même mouvement les sources potentielles de divisions des collectifs enseignants, amenés à endosser la responsabilité d'arbitrages sensibles au sein d'un jeu de concurrence micro-locale.

Constatant durant la réunion plénière de mars 2015 que sa proposition de répartition des IMP est loin de faire consensus, le proviseur tente d'ailleurs de jouer la carte de laisser la balle dans le camp des enseignants, façon d'éviter peut-être d'avoir à supporter lui-même la responsabilité de ces arbitrages. Il glisse ainsi : « s'il n'y a pas besoin d'IMP, il n'y a pas de problème... » sous-entendant qu'il peut très bien ne pas en distribuer ce qui réglerait la question, avant de conclure : « réfléchissez entre vous, on a jusqu'au dernier CA pour valider ça ». Au fil des réunions syndicales et des échanges sur la messagerie interne de l'établissement, les enseignants s'accordent sur le fait de consacrer une partie de l'enveloppe d'IMP à la rétribution d'une mission de coordination dans chaque discipline. En revanche, ils ne parviennent pas à arrêter de position commune sur la distribution du reliquat d'IMP, au-delà de la rémunération des coordinations disciplinaires. Lors de la dernière heure syndicale, il est donc décidé que les élus au CA s'abstiendront lors du vote sur la répartition des IMP hors coordination, une manière de « laisser la main au proviseur » comme le préconise Patrick, un des élus SNES. Cette décision fait écho au point de vue défendu par Paula dans son lycée de Loire-Atlantique, lorsqu'elle expliquait avoir refusé de prendre part à un vote qui mettait deux matières en concurrence. En refusant de se positionner, il s'agit ainsi d'éviter de rendre les enseignants responsables des priorisations effectuées et de limiter les risques de divisions internes.

En définitive, les IMP constituent une étape supplémentaire de dynamiques déjà identifiées avec la réforme Chatel : fragmentation des réalités professionnelles puisque d'un établissement à un autre, un

605 Compte-rendu de l'HIS du 31 mars 2015, diffusé par Sébastien sur la messagerie interne du lycée le 3 avril 2015.

même travail accompli par un enseignant peut être indemnisé ou non et à des hauteurs différentes ; mise en concurrence pour l'allocation de ressources au niveau local – déclinée cette fois-ci à l'échelle de la rémunération enseignante ; possibilité d'implication accrue des enseignants dans les arbitrages locaux avec les potentialités ambivalentes que cela suppose.

La question des moyens et de leur allocation apparaît comme un enjeu fort des tensions suscitées par la réforme Chatel et l'autonomie accrue des établissements. Cependant, comme nous avons commencé à le voir, les dispositifs de la réforme Chatel, et plus largement les dispositifs répondant à une logique de personnalisation et d'autonomie, mettent en jeu des conceptions du métier et des positions professionnelles différenciées, susceptibles elles-aussi de cliver les collectifs enseignants.

Section 2. La réforme Chatel comme accélérateur de tensions entre logiques professionnelles différenciées

Au-delà de la question de la répartition des moyens et des diverses mises en concurrence que cela suscite, la réforme engendre également des tensions autour des logiques à adopter face à ses dispositifs. On pourrait résumer cela à l'alternative « coopérer ou résister », qui se décline avant même l'arrivée de la réforme – logiques de blocage de la réforme versus volonté de participer aux discussions pour en définir le cadre – et plusieurs années après – investissement dans les instances de travail collectif autour des dispositifs de personnalisation versus volonté de préserver son autonomie individuelle face à ces dispositifs (I). Un focus sur la mise en œuvre d'un dispositif de personnalisation des parcours au lycée A nous permettra d'analyser la façon dont ces dispositifs, et l'encadrement succinct dont ils font l'objet, peuvent réveiller et exacerber divers clivages au sein des collectifs de travail locaux (II).

I. Coopérer ou résister ? Logiques différenciées et en tension face à la réforme

Ces logiques clivées se cristallisent d'abord autour du Conseil pédagogique, en tant que dispositif emblématique de la préparation de la réforme et dont le blocage pourrait constituer une entrave à la mise en œuvre de cette dernière (I.1). La fin des mobilisations collectives contre l'installation de la réforme, et la mise en place progressive de ses dispositifs, remodelent l'alternative entre coopérer et résister sans la supprimer : elle se décline à l'échelle des implications individuelles dans les dispositifs qui font parfois l'objet de processus d'étiquetage réciproque (I.2).

I.1. À l'approche de la réforme : mobilisations consensuelles versus exacerbation des clivages

« Paula : [...] l'arrivée de la réforme du lycée là, ça a été, au niveau ambiance générale ça a été une catastrophe aussi parce qu'il y en a qui étaient pour, d'autres contre, donc du coup on s'est engueulé, et on a du mal à s'en remettre.

- *Encore maintenant ça se ressent ?*

Paula : Oui, oui, un petit peu quand même, un petit peu. Il y a les gens qu'on connaît de cet épisode là et pour lesquels on reste sur nos *a priori*. Et les nouveaux on ne sait pas trop, on n'en parle pas mais... Oui, oui, il n'y a plus l'ambiance qu'il y avait quand je suis arrivée ».

(Paula, 53 ans, enseignante d'EPS, lycée de Loire-Atlantique depuis 18 ans, non-syndiquée)

Rencontrée en septembre 2014, Paula évoque spontanément la réforme du lycée de 2010 et les tensions, encore perceptibles plusieurs années après, qu'elle a suscitées dans l'équipe enseignante de son établissement. Certes, l'arrivée de la réforme n'a pas toujours engendré de conflits ou de désaccords explicites. Ainsi, les enseignants rencontrés au lycée C estiment que, même si les risques associés à certains dispositifs comme le Conseil Pédagogique étaient grands, ce potentiel de tensions n'a pas éclaté au lycée. On se rappelle de Fabien, convaincu que les liens forts d'interconnaissance et de respect mutuel entre collègues dans son petit établissement les protègent de ces divisions⁶⁰⁶, ce que confirme son collègue de lettres, Vincent, évoquant une « confiance des profs les uns envers les autres ». Au lycée A, la réforme ne semble pas non plus avoir suscité d'importantes tensions internes à son arrivée, comme en témoigne Frédérique, enseignante d'histoire-géographie qui a en revanche constaté ces tensions dans d'autres établissements :

« moi je participais, je faisais partie, j'essayais d'aller aux assemblées inter-lycées, donc j'ai vu ces tensions dans certains lycées. Ce qui n'était pas le cas non, il n'y avait pas de tensions

606 Chapitre 1, section 1.I ; entretien avec Fabien, 41 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée C depuis 8 ans, syndiqué SNES.

internes. Mais oui, oui, oui, dans certains lycées ça clachait oui, ça opposait les équipes oui, enfin divisait [...] Quand je suis arrivée [au lycée A] il y avait une équipe, alors qui est très très profondément renouvelée là, oui une équipe où on voyait bien qu'il y avait, vraiment on était sur la même longueur d'ondes, sur ce qu'il y avait à défendre, sur la façon dont on concevait l'enseignement »

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

À l'époque où la réforme arrive, il semble en effet que le lycée A se caractérise notamment par un noyau dur numériquement assez important, d'enseignants en poste depuis longtemps dans l'établissement, notamment organisés autour d'une section SNES active et qui contribue à nourrir ce qu'un des enseignants rencontrés nous a décrit comme une tradition de gestion très collective de l'établissement⁶⁰⁷. L'équipe enseignante a ainsi développé des habitudes de discussion et d'organisation collective qui ont certainement pu désamorcer un certain nombre de tensions qui peuvent être liées dans ces cas-là à des incompréhensions, des malentendus ou des prises d'initiatives individuelles non concertées. Surtout, pour reprendre le raisonnement en termes de cadrage, on peut supposer que la prégnance du SNES a contribué à imposer un cadrage de la réforme et de sa mise en œuvre, globalement accepté par le reste des enseignants. Ces enseignants ont insisté sur la nécessité de privilégier les matières qui étaient les plus malmenées par la réforme en termes de pertes d'heures, un des arguments étant l'objectif d'éviter la suppression de postes dans ces disciplines : comme nous l'avons déjà évoqué, la défense des postes dans un établissement, particulièrement des postes existants et incarnés par des collègues, est un motif rassembleur et dont la légitimité est a priori peu remise en cause. Concernant le Conseil pédagogique, nous avons vu que la méfiance envers ce dispositif était largement majoritaire au sein du corps enseignant, et par ailleurs la proposition faite de mettre en place un Conseil pédagogique ouvert à tous a pu là aussi apparaître comme une solution de compromis, plus satisfaisante pour tout le monde que le refus total de cette instance. Ce cadrage opéré par la section SNES, articulé autour de la nécessité d'éviter l'émergence de gagnants ou de perdants – en préservant au maximum le statu quo en termes de répartition des moyens et en évitant tout dispositif pouvant dériver vers une hiérarchie intermédiaire – semble avoir fait rapidement consensus ou en tout cas avoir découragé les éventuelles voix dissidentes, d'autant plus que les diverses propositions de mise en œuvre ont toutes été acceptées par le proviseur.

Il s'agit ici d'un autre élément à prendre en compte : la posture des chefs d'établissement semble avoir fortement joué non seulement sur les modalités de mise en œuvre de la réforme finalement adoptées dans les établissements mais sur les tensions qui en ont résulté entre enseignants. Au lycée A, le proviseur s'est avéré particulièrement arrangeant avec l'équipe enseignante et prompt à

607 Cf. chapitre 1, section 2.II.2

accepter les solutions proposées lorsqu'elles semblaient convenir à la majorité de l'équipe. Cela a pu désamorcer une source de conflit qui traverse parfois les équipes, à savoir le rapport à la direction et au fait d'entrer en conflit ouvert avec elle : la validation des propositions par le chef d'établissement les rend immédiatement plus légitimes aux yeux d'une fraction des enseignants qui aurait pu sans cela les contester. À l'inverse, le refus de toute marge de négociation par certains chefs d'établissement a parfois exacerbé les crispations entre les enseignants comme l'exprime Patricia au sujet de la réception du Conseil Pédagogique dans son ancien établissement. La tentative du chef d'établissement d'imposer un format strictement conforme aux textes – avec un représentant nominatif par discipline – en dépit des craintes enseignantes a suscité les résistances d'une partie des équipes disciplinaires mais également mis en évidence les différents positionnements enseignants dans ce conflit :

« C'était l'affrontement, tu vois, le conseil pédagogique, c'était l'affrontement, c'est là qu'on a vu les jeux d'influence, les collègues qui rentraient vachement dans le système et puis ceux qui n'y rentraient pas ».

(Patricia, 52 ans, enseignante de SVT, lycée A depuis 2 ans, jamais syndiquée)

Des situations de crise comme celles-ci mettent alors en tension des loyautés professionnelles potentiellement concurrentielles. Les enseignants qui se conforment aux règles de désignation édictées par le proviseur peuvent être perçus comme jouant le jeu de la direction et se désolidarisant de leur propre groupe professionnel.

Les désaccords se sont parfois cristallisés de façon particulièrement conflictuelle à l'arrivée de la réforme, comme ce fut le cas au lycée Montseny⁶⁰⁸, grand établissement breton qui accueille des filières générales, technologiques et professionnelles, et où l'équipe enseignante est nombreuse. La mobilisation contre la réforme Chatel y démarre dans le courant de l'année scolaire 2009-2010, au moment où débutent les discussions en vue de la mise en application de la réforme à la rentrée suivante. Le Conseil pédagogique y devient un des points de cristallisation de la lutte et des conflits. Les enseignants mobilisés remettent en cause la légitimité de cette instance et entendent l'empêcher de fonctionner car c'est en son sein que doivent être prises les décisions concernant la mise en œuvre des nouveaux dispositifs. Bloquer le Conseil pédagogique serait alors un premier pas vers le blocage de la réforme. Pour la majorité des enseignants en revanche, refuser le Conseil pédagogique n'est pas une bonne option : que l'on soit ou non favorable aux nouveaux dispositifs introduits par la réforme, mieux vaudrait saisir l'opportunité de peser sur leurs modalités de mise en œuvre.

608 Pour rappel, Montseny et Cacérès sont les deux lycées dans lesquels nous avons mené une première enquête en 2012, Camille GIRAUDON, *Les enseignants face à la « révolution de la personnalisation ». Réception de la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique*, op. cit.

Alors qu'ont lieu les premières réunions du Conseil pédagogique convoquées par le chef d'établissement, les enseignants mobilisés s'invitent à toutes les réunions, les transforment en assemblées générales et rendent leur déroulement normal impossible comme en témoigne Alex, un des enseignants moteurs de la mobilisation :

« On résiste à la mise en place du conseil pédagogique sur le bahut, là nous on le fait exploser de l'intérieur c'est à dire que plutôt que de le boycotter, on l'empêche de fonctionner, on transforme les conseils pédagogiques en AG »⁶⁰⁹.

(Alex, 42 ans, enseignant de SES, TZR au lycée Montseny en 2009-2010, jamais syndiqué)

De cette instance institutionnelle, ils font une arène⁶¹⁰ de mobilisation, la détournant pour en faire à la fois un « espace de mise en visibilité » des problèmes soulevés par la réforme, de « conversion de ressources »⁶¹¹ – la possibilité de participer à l'élaboration des choix de mise en œuvre de la réforme y est transformée en une opportunité de bloquer cette mise en œuvre – et d'organisation collective. Peu à peu, les membres désignés du Conseil pédagogique tendent à délaissier ces réunions paralysées et le détournement de cette instance contribue à nourrir des tensions. Outre l'occupation des réunions du Conseil, des assemblées générales sont régulièrement organisées et réunissent parfois jusqu'à 50 ou 60 personnes, ce qui témoigne d'une mobilisation non négligeable mais certainement trop limitée pour empêcher durablement la mise en place de la réforme à l'échelle d'un établissement comptant 280 enseignants. Lors du dernier Conseil pédagogique, les enseignants opposés à la mobilisation viennent plus nombreux et le rapport de force dans cette arène bascule après quelques échanges houleux, significatifs de l'ambiance de plus en plus conflictuelle entre les deux camps. Ainsi, alors qu'Alex prend la parole à plusieurs reprises, il se voit pris à partie personnellement, plusieurs enseignants l'accusant de prendre part à un débat qui ne le concerne pas directement puisque, n'étant pas titulaire de son poste⁶¹², il ne sera plus dans l'établissement à la rentrée suivante :

« Le proviseur il est plutôt assez calme, jusqu'à ce que des profs commencent, parce que j'insiste trop, à m'attaquer un peu. [...] Y a un prof que je connaissais pas très bien en plus, de loin, ce mec m'insulte, me dit que je suis pénible, et là un prof de SES, je suis super surpris, un collègue de SES, rajoute : « de toutes façons Alex on voit pas trop ce que tu as à dire vu que tu n'es pas là l'année prochaine ». Là je me retourne vers mes copains, style : « on y va, c'est parti, c'est l'incident ». Et là, rien. J'attends trois ou quatre minutes, je me lève, je plie mes affaires, je sors ».

609 Cette description de la situation concorde avec les propos du proviseur de Montseny, qui précise par ailleurs qu'il a fait en sorte de maintenir les séances malgré ces tentatives de « blocage du système ».

610 Au sens d'un « système organisé d'institutions, de procédures et d'acteurs dans lequel des forces sociales peuvent se faire entendre, utiliser leurs ressources pour obtenir des réponses – décisions budgets lois – aux problèmes qu'elles soulèvent », Erik NEVEU, *Sociologie des mouvements sociaux*, op. cit., p. 14.

611 *Ibid.*, p. 17.

612 Alex est Titulaire sur Zone de Remplacement (TZR) ce qui l'amène à changer potentiellement d'établissement chaque année.

(Alex, 42 ans, enseignant de SES, TZR au lycée Montseny en 2009-2010, jamais syndiqué)

Les décisions nécessaires à la mise en œuvre de la réforme à la rentrée seront finalement prises et, bien que quelques enseignants tentent de relancer des assemblées générales l'année suivante, l'énergie n'est plus la même puisque l'espoir de bloquer la réforme a disparu. Mais cet épisode de vives tensions laissera des traces :

« Il y a deux ans, il y avait vraiment des mouvements hyper durs dans l'établissement. Je trouve d'ailleurs que la réforme ça a été très clivant entre les enseignants. Et moi il y a encore cinq ans je vivais dans l'illusion que finalement on était une grande famille. Après la réforme ce n'est plus possible ».

(Enseignante de lettres, 39 ans, lycée Montseny en 2009-2010, non syndiquée)

Dans cet établissement, la réforme a donc clairement contribué à mettre en évidence des lignes de clivages dont tous ne soupçonnaient pas l'intensité et, au moins momentanément, à fracturer le collectif enseignant. En outre, ces différences d'appréhension de la réforme et des mobilisations, s'ancrent également dans des positions professionnelles objectives dont l'hétérogénéité, bien que préexistante, semble ressurgir avec le conflit. Si dans les moments de crise, les inégalités statutaires peuvent être gommées, lorsqu'il s'agit par exemple de se souder autour de la défense d'un intérêt local identifié comme commun, elles peuvent aussi être au contraire brutalement réactivées. Ce fut le cas avec le renvoi d'Alex à son statut de membre seulement provisoire de l'établissement. La relative liberté de parole que lui conférait sa position de TZR, en le rendant moins vulnérable aux éventuelles pressions de la direction de l'établissement, se retourne en handicap lorsque ce statut devient support d'un procès en illégitimité à peser sur les décisions locales. On peut d'ailleurs supposer que le fait que les autres enseignants mobilisés ne soient pas intervenus pour soutenir Alex pendant le Conseil s'explique pour partie par leur position de titulaires. Pour des enseignants amenés à rester dans l'établissement, adopter une position trop ouvertement contestataire, dans un contexte aussi tendu, aurait constitué une prise de risque tant vis à vis de la direction que pour leurs relations futures avec des collègues qu'ils allaient continuer à côtoyer dans leur quotidien professionnel.

Encadré n°3.2 – Le Conseil pédagogique, creuset de dynamiques ambivalentes

Dispositif pivot de la réforme Chatel, le Conseil pédagogique est aussi emblématique de l'amplitude des luttes, résistances, appropriations et réappropriations qui se nouent autour de ses dispositifs. Il est porteur d'une forme d'ambivalence indissociable des « effets attendus et inattendus suscités par les

appropriations »⁶¹³ dont les instruments d'action publique font l'objet et qui apparaissent caractéristiques de ce type de dispositifs de participation⁶¹⁴.

Au fil de ces premiers chapitres, nous avons ainsi vu que si le Conseil pédagogique peut effectivement constituer un dispositif de concertation contribuant à l'implication du groupe enseignant – par le biais de « représentants » – dans l'élaboration ou a minima dans le suivi de la politique pédagogique de l'établissement, cet usage prescrit est loin de recouvrir l'ensemble des « modes d'appropriation contextualisés »⁶¹⁵ dont il fait l'objet. Dans de nombreux établissements, il a été et se trouve encore au cœur d'« activités de reformulation [...] et de résistance »⁶¹⁶ qui, d'abord destinées à en limiter les risques, donnent aussi une autre portée au dispositif. Les collectifs enseignants, particulièrement lorsqu'ils obtiennent ou imposent l'ouverture du conseil à tous, en usent alternativement ou simultanément comme d'un espace de réappropriation d'enjeux locaux et d'expression de doléances, une arène de mobilisation⁶¹⁷ et de socialisation collective, autant d'usages susceptibles de fabriquer du collectif au sein du groupe enseignant et peut-être de renforcer sa capacité de mobilisation⁶¹⁸. Mais il peut parfois se réduire à une « coquille vide » n'offrant aux enseignants qu'une prise en compte de façade, voire susceptible de participer d'une « technique institutionnelle de canalisation des contestations »⁶¹⁹. Le Conseil pédagogique peut aussi constituer une ligne de fracture parfois profonde lorsque les façons de l'investir ne font pas consensus, mettent en évidence des rapports différenciés à l'institution scolaire, sont accusées de relever de stratégies de placement individuel ou de postures de blocage non constructives. Enfin, ses appropriations sont aussi celles en provenance de chefs d'établissement pour qui il peut constituer un espace « d'affirmation de nouvelles compétences »⁶²⁰ en contribuant à officialiser et matérialiser son intervention dans le domaine pédagogique, venant concurrencer le traditionnel monopole dont les enseignants disposaient dans ce domaine à l'échelle des établissements.

À l'image de la réforme dans son ensemble, le Conseil pédagogique cristallise donc des dynamiques ambivalentes pour le groupe enseignant, mais il semble que celles qui seraient à même de renforcer son organisation comme collectif de travail ayant des intérêts communs à défendre soient, malgré tout, plus particulièrement précaires.

Ainsi, les mobilisations collectives locales peuvent certes souder le groupe enseignant mais elles peuvent également contribuer à mettre en évidence ou à réactiver des lignes de clivages en son sein. Dans la question « résister *versus* coopérer » se jouent à la fois les rapports à la réforme, et donc au

613 Pierre LASCOURMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*, p. 17.

614 Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Jouer avec l'instrument. Les usages institutionnels et sociaux de la carte scolaire », *op. cit.*; Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation », *op. cit.*

615 Pierre LASCOURMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*, p. 20.

616 *Ibid.*

617 Erik NEVEU, *Sociologie des mouvements sociaux*, *op. cit.*

618 On rappelle que selon Charles Tilly la capacité d'action collective d'un groupe est notamment fonction de la force de sa *catnet*, Charles TILLY, *From mobilization to revolution*, *op. cit.*

619 Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation », *op. cit.*, p. 121.

620 Pierre LASCOURMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*, p. 20.

métier, et les rapports à l'action collective comme le note Nada Chaar⁶²¹. Analysant les conflits suscités par la réforme Chatel dans son établissement, elle distingue ainsi deux groupes : les enseignants aux comportements qu'elle appelle « engagés », groupe minoritaire essentiellement composé d'enseignants syndiqués et qui aspirent à une mobilisation collective à partir d'un conflit avec la direction de l'établissement et le gouvernement ; et les enseignants majoritaires qui restent à l'écart des projets de mobilisation et/ou évitent de se prononcer, et regroupent des enseignants syndiqués et non-syndiqués. Dans cette deuxième position, elle identifie autant des enseignants favorables aux nouveaux dispositifs que d'autres qui semblent fuir les espaces de discussion collective à ce sujet, mais aussi des enseignants qui, tout en formulant de nombreuses critiques à l'égard de cette réforme, se montrent réticents à s'engager dans une action collective. Elle note ainsi que partager une analyse commune de la réforme ne signifie pas nécessairement être d'accord sur les façons de se mobiliser face à elle. Or on a vu que ces désaccords sur le fait de se mobiliser tout comme sur les modalités de mobilisation peuvent se convertir en sources de conflit. Si ces conflits se font tendanciellement moins prégnants une fois la réforme installée, des tensions latentes peuvent perdurer hors contexte de mobilisation, en lien avec l'investissement différencié des enseignants dans les nouveaux dispositifs.

I.2. Entre « zèle » et « inertie » : processus d'étiquetage réciproque une fois la réforme en place

Passés les premiers mois après l'entrée en vigueur de la réforme, les luttes qui visaient à empêcher la mise en place s'amenuisent très nettement, le rapport de force devenant trop défavorable y compris aux yeux de la grande majorité de ceux qui s'étaient mobilisés. Pour autant, au-delà de la question des stratégies de mobilisation collective au sens contestataire du terme, la tension entre logiques de coopération et logiques de résistance persiste et se reporte pour partie à l'échelle des positionnements individuels face aux dispositifs et du degré de participation aux espaces collectifs qui prétendent les organiser. Selon Anne Barrère, la sociabilité au travail qui se joue dans les établissements « est l'espace de regards et d'appréciations constants aussi bien que latents sur le travail des autres ou du moins sur ses aspects les plus visibles : l'ordre scolaire et les relations avec les élèves »⁶²². À ces objets d'observations mutuelles s'ajoute désormais celui de l'implication dans les dispositifs instaurés par la réforme. À la position consistant à défendre des formes de résistance aux dispositifs lorsqu'on les considère problématiques – que ce soit en les détournant, en refusant individuellement d'y participer ou y faisant le strict minimum – s'oppose

621 Nada CHAAR, « Le non-engagement chez les enseignants, une abdication du politique ? », *op. cit.*

622 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2003, p. 111.

une logique de participation active aux dispositifs et aux instances de travail collectif qui y sont liées suivant l'idée que, même lorsque les réformes sont imparfaites, il est préférable de s'en emparer plutôt que de ne rien faire. Dans ce chapitre il ne s'agira pas de détailler les différents types de pratiques développées⁶²³ mais plutôt de se concentrer sur les effets de clivage qui peuvent en résulter et contribuer à fragiliser les équipes enseignantes au local.

Durant la première année d'application de la réforme, une minorité d'enseignants, qui a en général pris au préalable une part active aux luttes l'année précédente, continue à refuser toute forme d'implication dans les nouveaux dispositifs et instances de concertation. Ce passage d'une logique de « *voice* » collective à un « *exit* »⁶²⁴ individuel – et relatif puisque la défection concerne uniquement les dispositifs et non l'éducation nationale – est inégalement accessible et coûteux en fonction de la position professionnelle de chacun. Lors de notre précédente enquête en 2012, soit deux ans après les débuts de la réforme, seuls deux des vingt enseignants rencontrés affirment ainsi maintenir un refus total de participation aux dispositifs et tous deux enseignent à Cacérès, un établissement où la plus grande souplesse dans l'application de la réforme facilite les stratégies de contournement. Ainsi, l'un des deux enseignants, professeur d'histoire-géographie, explique qu'il a pour l'instant réussi à ne pas prendre une seule heure d'accompagnement personnalisé, mais que c'est aussi parce que dans son établissement, les enseignants d'histoire-géographie ne sont même pas concernés par ce dispositif. Ils ont en effet réussi à obtenir le maintien des modules dans leur discipline, financés par une partie des horaires en principe fléchés sur l'AP :

« On m'en donne j'en fais, j'ai pas le choix, j'ai pas le droit de dire non. Mais nous en histoire-géo, on a réussi à faire des trucs qui comptent dans l'AP mais qui sont pas de l'AP, c'est les modules, qui sont des TD qui existaient déjà avant mais on continue de faire des modules, voilà ».

(Enseignant d'histoire-géographie, 60 ans, lycée Cacérès en 2011-2012, syndiqué SUD Éducation)

De la même façon, il sera plus difficile d'échapper à l'Accompagnement personnalisé pour des enseignants de mathématiques ou de français dans des établissements comme Montseny ou le lycée A où les heures d'AP en Seconde étaient automatiquement attribuées à ces deux disciplines, que dans des établissements ayant opté pour une organisation plus souple ou négociable. Au-delà du contexte d'établissement, d'autres éléments liés à la position professionnelle balisent également plus ou moins étroitement le champ des possibles. Le statut de TZR d'Alex, arrivé à Cacérès après son départ de Montseny, l'expose en un sens à moins de pression de la part de la direction de l'établissement et il lui est en outre plus facile de ne pas être professeur principal, ce qui limite pour

623 Cela fera plus particulièrement l'objet du chapitre 5.

624 Albert Otto HIRSCHMAN, *Exit, voice, loyalty: défection et prise de parole*, Bruxelles, Belgique, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2011.

partie les risques d'avoir à s'investir en AP⁶²⁵. Quant à l'enseignant d'histoire-géographie évoqué précédemment, il effectuait en 2012 son avant-dernière année avant la retraite et apparaissait de fait relativement détaché quant à tout type de pression.

Le refus total de participer aux dispositifs issus de la réforme Chatel peut en outre s'avérer difficile à tenir du fait des tensions avec les collègues auxquelles il expose. Aline, rencontrée plus tard au lycée B, explique qu'elle a dans un premier temps refusé elle-aussi d'assurer des heures en Accompagnement Personnalisé, ne souhaitant pas s'investir dans un dispositif qu'elle ne cautionnait pas, mais souligne que cela a entraîné de nombreux désaccords avec ses collègues⁶²⁶. Les enseignants de mathématiques sont en effet très souvent sollicités pour l'accompagnement personnalisé et le fait qu'une membre de l'équipe refuse d'y prendre part pouvait venir perturber l'organisation collective de l'AP dans l'établissement.

L'avancée dans le temps a cependant contribué à normaliser progressivement la réforme et à rendre de moins en moins tenables les velléités de refus individuel total de toute participation. Peu à peu, les logiques de *voice* et d'*exit* sont donc quasiment réduites à néant et les enseignants se retrouvent presque tous concernés, d'une façon ou d'une autre, sur une année ou une autre. Cependant, les comportements possibles face aux dispositifs restent très variés comme nous aurons l'occasion d'y revenir plus amplement en chapitre 5. Précisons simplement que, à côté de la « loyauté »⁶²⁷ consistant à s'y impliquer activement, que l'on y adhère totalement ou seulement partiellement, se décline toute une palette d'arrangements individuels recouvrant divers détournements des dispositifs pédagogiques de façon à les rendre plus acceptables aux yeux des enseignants ou encore le fait de s'y investir le moins possible et d'éviter toute participation aux instances de concertation collective autour de ces dispositifs. Autant d'arrangements qui, à la façon de « pratiques concrètes de résistance dissimulée »⁶²⁸ – à la dissimulation toute relative dans un contexte bien entendu moins défavorable aux résistances que ceux décrits par James Scott, permettent aux enseignants de naviguer entre préservation de leurs conceptions du métier, injonctions institutionnelles et contraintes matérielles.

Ces niveaux d'engagement différenciés n'entraînent pas nécessairement de tensions ouvertement exprimées. Ainsi, Samuel souligne le fait que les enseignants sont plus ou moins investis dans les instances collectives de mise en œuvre des nouveaux dispositifs et que selon lui l'institution

625 Dans de nombreux établissements les professeurs principaux sont effectivement impliqués dans le dispositif, notamment pour y assurer tout ce qui relève de l'accompagnement à l'orientation scolaire.

626 Notes de terrain du 6 octobre 2015, lycée B.

627 Albert Otto HIRSCHMAN, *Exit, voice, loyalty, op. cit.*

628 James C. SCOTT, *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*, Paris, France, Éditions Amsterdam, 2009, p. 249.

compte sur certains éléments plus « moteurs » pour entraîner les autres même si, à ses yeux, cela n'engendre pas de réelles tensions entre enseignants pour le moment :

« il y a quand même, enfin il y a un wagon de tête hein. Je vois bien les groupes de travail sur l'AP qui se sont formés, il y a bien [...] une locomotive qu'il faut finir par suivre. Et j'ai cru comprendre en en discutant avec des collègues que c'était toujours la technique de management : tout changement de management sait qu'il va connaître des résistances, il faut en convaincre une poignée, qui vont ensuite démarrer les choses et faire le job pour essaimer auprès des autres, faire comprendre aux autres que leur position est obsolète, archaïque, intenable, et après c'est parti... [...] moi tel que je le perçois, ce sont des groupes de volontaires, [...] des sortes de petits clubs un peu [...] et donc en fait on y est ou on n'y est pas, mais il n'y a pas de confrontation directe et de prise de bec en disant vous ne devriez pas faire ça. C'est plutôt la politique de la chaise vide. Si on considère que c'est trop zélé, on n'y est pas, et on les laisse... ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Ce différentiel d'investissement, que ce soit dans les instances collectives ou du point de vue des pratiques développées dans les nouveaux dispositifs pédagogiques, peut toutefois également constituer une source de tensions. Certains enseignants faisant le choix de la « loyauté » pointent ainsi ce qu'ils interprètent comme une tendance conservatrice d'une partie de leurs collègues, qui tendrait à freiner la bonne mise en œuvre de la réforme et à limiter la portée de leur propre travail autour des dispositifs. Notons que parmi les enseignants les plus critiques envers leurs collègues plus réticents, plusieurs se caractérisent par leur forte intégration à une institution dont ils tirent diverses marques de reconnaissance de leur compétence professionnelle, notamment du fait de leur investissement dans de la formation initiale ou continue.

Virginie, enseignante d'espagnol au lycée B et formatrice à l'ESPE et en formation continue, est assez caractéristique de cette position. Pour elle, face à une réforme, il vaut toujours mieux « monter dans le train que le laisser passer »⁶²⁹ et elle explique d'ailleurs en entretien être assez critique vis à vis des syndicats qui ont tendance, à ses yeux, à imposer une lecture systématiquement contestataire des réformes et à produire de l'auto-censure chez des collègues qui, sans cela, seraient prêts à s'investir dans les dispositifs :

« je vois des collègues qui sont partagés : ils sont syndiqués donc ils ont une ligne de conduite à tenir alors qu'à côté de ça ils sentent bien qu'on pourrait bouger les lignes et qu'ils n'ont pas cette souplesse du coup parce qu'ils seraient en porte-à-faux avec la ligne du parti [...]. Et puis voilà, le fait de contester systématiquement avant d'essayer de comprendre me dérange très fortement. [...] Alors voilà, je préfère aller lire les textes par moi-même plutôt que de les lire à travers le filtre d'autres... »

(Virginie, 49 ans, enseignante d'espagnol, lycée B depuis 4 ans, non-syndiquée)

629 Notes de terrain du 10 décembre 2015, conversation informelle avec Virginie suite à une séance de Littérature et Société.

À titre d'exemple, elle évoque les réticences, infondées selon elle, face au conseil pédagogique. Elle souligne également la diversité des pratiques pédagogiques en AP dans l'établissement, en hiérarchisant implicitement les pratiques qui lui semblent plus ou moins légitimes :

« Je pense que l'AP n'est pas bien mis en place, voilà, pour être franche je pense qu'il n'est pas bien mis en place... Euh, c'est très, c'est vraiment affaire de personne, affaire d'enseignant la façon dont l'AP va être mis en place dans une classe, ce qui fait que là, je ne sais pas combien de classes on peut avoir au lycée, une trentaine, on va dire qu'il y a trente façons de faire de l'AP, donc voilà. Certaines classes font de l'AP disciplinaire, ce qui n'existe pas normalement, c'est-à-dire que c'est un prolongement des cours. [...] Maintenant est-ce qu'il est absolument nécessaire cet AP ? [...] S'il est bien mis en place, oui. Si c'est juste un prolongement de cours ou si c'est des heures prétextes à boucler le programme, non, ça ne sert à rien ».

(Virginie, 49 ans, enseignante d'espagnol, lycée B depuis 4 ans, non-syndiquée)

Hélène, qui a longtemps été investie dans la formation continue et a décliné en 2005 la proposition que lui faisait un inspecteur de faire fonction d'inspectrice, déplore elle-aussi les résistances que certains enseignants sont capables d'opposer aux changements de pratiques promus par les réformes :

« la force d'inertie d'un certain nombre de mes collègues, quand même, pour qui le changement est toujours vécu comme une remise en cause totale de leurs pratiques et de leurs principes. Ça je l'ai vu quand j'étais formatrice, je peux te dire... ».

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

Nous verrons d'une part que cette force d'inertie ne s'avère pas si flagrante dans faits – les réformes entraînant bien davantage d'hybridation des pratiques que ne le suggèrent ces propos – et d'autre part que ces « étiquettes »⁶³⁰ attribuées à des enseignants qui seraient réfractaires par principe font l'impasse sur la diversité de motivations auxquelles répondent ces arrangements individuels⁶³¹. Ce qu'une partie des enseignants appréhende comme des écarts injustifiés aux pratiques professionnelles légitimes – et à l'inverse ce que d'autres enseignants décrivent comme un investissement trop zélé de dispositifs imposés par l'institution – met surtout en évidence la coexistence de différents registres de justification des pratiques, faisant appel à des registres de

630 Le processus d'étiquetage tel que pensé par Becker renvoie initialement au processus par lequel « des groupes sociaux créent la déviance en instituant des normes dont la transgression constitue la déviance, en appliquant ces normes à certains individus et en les étiquetant comme déviants », le déviant étant donc « celui auquel cette étiquette a été appliquée avec succès » (« *social groups create deviance by making the rules whose infraction constitutes deviance, and by applying those rules to particular people and labelling them as outsiders. [...] The deviant is one to whom that label has successfully been applied* », Howard Saul BECKER, *Outsiders; studies in the sociology of deviance*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, The Free Press, 1966, p. 9.).

631 Cf. chapitres 5 et 6

légitimité professionnelle eux-mêmes pluriels et diversement hiérarchisés par les enseignants⁶³². Si d'ordinaire cette coexistence fait rarement l'objet d'une conscientisation particulière et n'apparaît en tout cas pas problématique, elle peut virer à la confrontation lorsque de nouvelles injonctions institutionnelles viennent bousculer les routines professionnelles et obliger à des repositionnements – ce que « l'épisode des passerelles » au lycée A nous permettra d'illustrer dans le développement suivant (section 2.II).

Quelle que soit l'explication qu'ils y apportent, les enseignants les plus investis dans la réflexion autour des nouveaux dispositifs ressentent fortement le décalage avec ceux qui tentent davantage de les mettre à distance, d'autant plus lorsqu'ils aspirent à une généralisation des pratiques qu'ils ont imaginées. Dans ce cas, les tensions se nouent notamment autour du positionnement du curseur entre organisation collective et préservation de la liberté pédagogique puisqu'un haut degré d'harmonisation collective des pratiques limite nécessairement l'étendue possible des arrangements avec les dispositifs.

Daniel, coordinateur de la commission AP, constate que les idées qui ont émergé au sein de cette commission n'essaient que très faiblement au-delà du petit cercle des enseignants qui se sont investis dans ce groupe de travail, les autres professeurs ne cherchant pas à se les réapproprier. Il explique que les collègues qui sont venus aux formations organisées par la commission « étaient déjà particulièrement investis sur l'AP » et que les tentatives d'en partager les résultats ont largement échoué :

« Les formations ont conforté ces collègues-là, mais qui sont une minorité. Les autres à qui on a présenté le travail ont dit « oui, c'est peut-être intéressant mais nous on continue ce qu'on fait ». Et quand on dit ce qu'on fait, c'est à dire qu'il y en a une partie qui fait du cours, continue son programme en disant : « l'AP moi je m'en sers mais à mes fins uniquement ». Et puis il y a ceux qui ont dit : « bah oui mais moi mon AP il est préparé, je continue tel que c'est ». Ce qui fait qu'on a des redondances et puis il y a des pans entiers qui ne sont pas traités ».

(Daniel, 59 ans, enseignant de SVT, lycée B depuis 30 ans, non-syndiqué)

Selon ses dires, l'accueil des propositions de la commission AP a même parfois été particulièrement glacial. Il affirme ainsi avoir reçu une « volée de bois vert » en salle des professeurs lorsqu'il a parlé de la mutualisation de certaines séances d'AP pour plusieurs classes, car beaucoup de collègues craignent que cela s'institutionnalise et qu'on leur impose à terme d'être seul en amphithéâtre avec 70 élèves⁶³³. C'est effectivement ce qui ressort des propos de Samuel :

632 De la même façon que les comportements étiquetés comme déviants au regard des normes sociales dominantes n'en ont pas moins leur propre logique pour les individus qui les adoptent.

633 Notes de terrain du 17 septembre 2015, à la sortie d'une séance d'accompagnement personnalisé animée en amphithéâtre auprès de deux classes de Terminale, par Daniel et deux de ses collègues.

« la question de faire des cours en amphi, alors ça c'est quelque chose qui commence à arriver : vous n'avez pas assez d'heures, vous n'y arrivez pas, prenez deux classes pendant deux heures dans un amphi ça vous fera gagner du temps. Donc là il y a les collègues qui sont ravis, c'est super, et il y a les autres, dont je fais partie, qui font : ouh la, on va commencer, on va mettre le doigt là dedans, et puis après on va se retrouver « tiens vous savez faire, faire cours pour 70 en amphi donc allez-y, profitons-en » ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Même si Daniel insiste sur le fait que la participation à cette expérimentation n'est en aucun cas obligatoire et relève de la liberté pédagogique de chacun⁶³⁴, on peut effectivement supposer que si l'expérimentation fonctionne, elle sera appelée à se généraliser et peut-être à déborder le cadre du volontariat. En outre, la commission AP du lycée B a parfois émis des recommandations auprès de la direction de l'établissement, visant à promouvoir l'usage de tel ou tel outil qui pourraient entraîner dans les faits des formes de contrôle des pratiques enseignantes. Ainsi, lors d'une réunion de restitution du travail de la commission AP auprès de la direction, Daniel vante l'intérêt de l'usage du web-classeur en accompagnement personnalisé : parmi les avantages que présente cet outil, il souligne le fait que « ça laisse des traces », chaque enseignant peut regarder ce qui a été fait par les autres, et par exemple dire au collègue « excuse-moi mais là ça tu ne l'as pas fait », et puis rectifier⁶³⁵. Si on comprend l'intérêt d'un outil permettant de savoir où en sont les élèves et les activités qu'ils ont ou non réalisées, on devine également – dans une profession où la liberté pédagogique et le refus des hiérarchies intermédiaires sont des valeurs centrales et l'accompagnement personnalisé un dispositif contesté – la méfiance que peut susciter une telle proposition.

Ainsi, l'encouragement à déterminer localement les formes et usages à donner aux nouveaux dispositifs pédagogiques, et les investissements différenciés dans ces instances de cadrage local, comportent des risques de scissions, que l'on peut rapprocher de ceux qu'identifiait Agnès Van Zanten et al. dès le début des années 2000. Observant la prise d'importance du local comme échelon de résolution des problèmes rencontrés par des établissements de périphérie, les auteurs soulignent que cette « volonté de groupes plus ou moins larges de s'autodéterminer au moins partiellement en cherchant une solution originale et locale à ces problèmes »⁶³⁶ peut contribuer à renforcer l'autonomie du groupe enseignant au local mais aussi dériver vers une segmentation interne avec la

634 Notes de terrain du 17 septembre 2015, *op.cit.*

635 Notes de terrain, observation de la réunion de restitution du travail de la commission AP auprès du chef d'établissement, lycée B, 12 janvier 2015.

636 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, *op. cit.*, p. 167.

formation d'un îlot mobilisé – au sens non contestataire du terme – mais isolé du reste de l'établissement.

Nous avons vu que, passé le moment charnière de l'introduction de la réforme, les conflits parfois aigus laissent souvent la place à des tensions plus latentes, ponctuelles et dispersées. Cependant, différents facteurs se conjuguent parfois pour réactiver brutalement le potentiel conflictuel associé aux dispositifs de personnalisation, comme nous avons pu l'observer autour de la réorientation de plusieurs élèves au lycée A en cours d'année scolaire.

II. L'épisode des passerelles au lycée A, un cas emblématique de cristallisation des clivages

Au fil de ces premiers chapitres, nous avons cherché à montrer comment la personnalisation des parcours, avec ce qu'elle suppose de souplesse, d'imprévu, d'adaptation, d'écart aux procédures et règles impersonnelles, d'autonomie tant à l'échelle de l'établissement que des équipes pédagogiques voire de certains enseignants, soulève des enjeux en termes de rapports de pouvoir entre acteurs de l'établissement, de conditions de travail ou encore de légitimités professionnelles. Au lycée A, la mise en œuvre de passerelles de réorientation en cours d'année a constitué un cas emblématique des clivages cristallisés par un dispositif qui se trouve au cœur de la double injonction à la personnalisation et à l'autonomie.

Encadré n°3.3 – Les stages passerelles : un cadrage sommaire à décliner localement

Dans le cadre de la personnalisation des parcours, la réforme Chatel incite à faciliter les réorientations, par la mise en place de stages passerelles, destinés à permettre aux élèves une remise à niveau vers la filière/classe qu'ils visent afin de pouvoir opérer la transition en cours d'année. L'encadrement de ce dispositif laisse une large place à l'autonomie des établissements puisque la circulaire n°2010-010 stipule que « leurs modalités d'organisation et leurs objectifs, comme leur évaluation, s'inscrivent dans la réflexion et l'action collective du lycée. Soumise à l'examen du conseil pédagogique et de la commission permanente puis au conseil d'administration, l'organisation des stages est arrêtée par le chef d'établissement et intégrée au projet d'établissement »⁶³⁷. Si les réorientations étaient déjà exceptionnellement possibles avant 2010, la réforme Chatel vise à favoriser à la fois le recours à ces passerelles et leur réussite, les stages passerelles ayant « pour objectif d'apporter les compléments d'enseignement indispensables à un changement d'orientation ». Les textes indiquent que pour les élèves de terminale, exceptionnellement concernés par de telles réorientations, les stages devront avoir lieu dès les vacances de la Toussaint mais ne donnent pas de précision de ce genre pour les élèves de 1ère et de 2nde, premier public visé par ces stages passerelles. En termes de procédure, il est simplement indiqué

637 « Circulaire n°2010-010 relative à la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles à compter de la rentrée 2010 », *op. cit.*, cf. annexe n°1.

que « l'élève qui souhaite changer de série ou de voie construit avec l'aide du professeur principal, du conseiller d'orientation-psychologue et de son tuteur son projet de changement d'orientation. Après avis du conseil de classe ce changement d'orientation est prononcé par le chef d'établissement qui, le cas échéant, au vu des besoins spécifiques de l'élève, peut proposer à celui-ci de suivre un stage passerelle »⁶³⁸.

II.1. Un dispositif a priori mineur, révélateur d'asymétries multiples

À l'arrivée de la réforme, ce dispositif a nettement moins agité les établissements que l'Accompagnement personnalisé ou le Conseil pédagogique, et était rarement évoqué sur le terrain au tout début de l'enquête. Il ne focalisait donc pas notre attention jusqu'à ce qu'il s'impose comme un élément perturbateur dans le quotidien des enseignants, et dans notre routine de terrain, au lycée A. En effet, fin novembre 2014, quatre cas de réorientations vers une même classe de 1ère technologique (STMG) sont annoncés lors des conseils de classe du premier trimestre, pour une effectivité à la rentrée de janvier. Plusieurs enseignants de la classe d'accueil sont choqués par une décision qui leur apparaît tardive et non concertée puisque certains d'entre eux la découvrent durant le conseil de classe, en même temps que les délégués élèves et parents. Ils en discutent avec d'autres collègues les jours qui suivent et décident d'appeler à une sorte de réunion « de crise » le 18 décembre en salle des professeurs. Contrairement à ce que nous avons pu observer pour les précédentes réunions de type heures d'information syndicale (HIS), l'annonce de cette réunion n'est pas diffusée par un appel public sur la messagerie interne du lycée ni par voie d'affichage mais par un message distribué dans les casiers des enseignants. En outre, la porte de la salle des professeurs, toujours ouverte d'ordinaire, est soigneusement fermée tout le temps de la réunion, laissant supposer que les personnes présentes tiennent à s'assurer une discussion en toute confidentialité vis-à-vis de la direction. L'objet de la réunion est donc visiblement plus sensible que lors des HIS routinières et, de fait, les discussions s'avèrent rapidement tendues. Les participants se coupent la parole, parlent en même temps, haussent la voix pour se faire entendre et, à plusieurs reprises, le ton monte et l'énerverment est palpable notamment entre Patrick (53 ans, SVT, 8 ans d'ancienneté au lycée A, militant SNES), considéré comme un des artisans de la décision de réorientation, et plusieurs enseignantes concernées par l'accueil des élèves en question dans leur classe.

Un premier enjeu soulevé par cette situation est celui de l'asymétrie d'information et de participation aux prises de décision au sein même de l'équipe enseignante. En effet, alors que les professeurs principaux des élèves – Patrick et Sébastien (42 ans, SVT, 4 ans d'ancienneté au lycée A, militant SNES) – ont été associés au processus de réorientation, une large partie des équipes

638 *Ibid.*

pédagogiques concernées, notamment celle de la 1^{ère} STMG, leur reproche de ne pas avoir transmis l'information et affirme avoir découvert ces décisions lors de leur annonce officielle en conseil de classe. En entretien, plusieurs enseignants disent ne pas être opposés sur le principe à favoriser une souplesse dans les parcours des élèves mais à certaines conditions, parmi lesquelles une réelle concertation avec les équipes concernées. C'est le cas de Sandrine, enseignante de lettres qui a fait partie des enseignants les plus impliqués dans le débat autour des passerelles :

« on n'est pas là pour bloquer leurs parcours. On n'est pas là pour être pris pour des cons non plus. [...] les collègues sont pas au courant, c'est inadmissible. De la direction, mais des profs principaux. [...] vraiment le maître-mot c'est consultation, esprit collectif, transparence, c'est tout. Calendrier précis. Une fois qu'on n'est plus dans le calendrier, on n'y est plus ».

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

Comme nous l'avons déjà évoqué⁶³⁹, ce manque d'information est aussi appréhendé par les enseignants concernés comme une atteinte à leur crédibilité et à celle des équipes enseignantes plus largement, vis-à-vis des élèves. Ainsi, durant la réunion, Sandrine prend la parole pour pointer du doigt un certain nombre de problèmes que posent cette procédure et la façon dont elle a été menée, parmi lesquelles « la question de ce que pèsent les décisions prises collectivement lors des conseils de classe de fin de seconde si elles peuvent être remise en cause si facilement, et la question de la cohérence et de la crédibilité vis-à-vis des autres élèves qui pourraient demander la même chose »⁶⁴⁰.

Cet enjeu d'asymétrie d'information et de pouvoir au sein de l'établissement croise celui des conditions de travail. Ainsi, l'équipe de 1^{ère} STMG s'est sentie écartée d'une décision qui la concerne directement et qu'elle appréhende en outre comme une source de déstabilisation et de surcharge de travail. La classe de 1^{ère} STMG en question ayant déjà accueilli un élève supplémentaire lors d'une précédente réorientation en octobre, ses effectifs monteraient à 28 élèves au total, loin de l'accord collégial de réduction des effectifs de 1^{ère} STMG à 23 élèves maximum par classe qui a alors cours dans l'établissement. À la crainte d'un bouleversement du fragile climat de travail instauré dans la classe, s'ajoute l'anticipation du travail supplémentaire amené par l'augmentation des effectifs et la nécessaire remise à niveau de ces élèves arrivés tardivement dans l'année mais qui devront comme les autres passer les épreuves du baccalauréat de Français en juin. Il est d'ailleurs souligné à plusieurs reprises qu'encore une fois, des décisions tombent d'en haut et la responsabilité de la recherche de solutions concrètes incombe aux enseignants « qui rament en bas » puisque, comme le précise l'une d'elle, « la proviseure adjointe a affirmé que tout un

639 Cf. chapitre 2, section 1.II.2.2

640 Notes de terrain du 18 décembre 2014, observation de la réunion de crise entre enseignants au sujet des passerelles de réorientation, lycée A.

dispositif était prêt mais personne ne sait de quoi il s'agit, qui est concerné, qui le fera tourner, c'est quand même très bizarre »⁶⁴¹. À l'inverse de l'équipe de 1ère STMG, deux des professeurs principaux impliqués dans les procédures de réorientation, Patrick et Sébastien, sont professeurs de sciences et vie de la terre (SVT), une discipline qui n'est pas enseignée en filière technologique. Ils n'exercent donc pas dans la classe d'accueil de ces quatre élèves et ne sont jamais confrontés aux conditions d'enseignement dans les filières technologiques.

Ces positions professionnelles différenciées conduisent les enseignants à mobiliser dans la discussion des registres de légitimité professionnelle eux-mêmes clivés. Ainsi, les enseignants dénonçant ces décisions de réorientation et leur mise en œuvre soulignent à plusieurs reprises le manque de légitimité des enseignants de filière générale à prendre part à une décision qui impacte une filière dans laquelle ils n'enseignent pas. Lors de la réunion de crise organisée en salle des professeurs par les enseignants à la suite de l'annonce des réorientations, alors que Patrick vient de prendre la parole pour défendre la pertinence de ces décisions de réorientation et rappeler que ces élèves « ne sont pas des boulets », Véronique [mathématiques] lui demande sèchement et à deux reprises, car il ne répond pas tout de suite : « tu as déjà enseigné en STMG ? ». Lorsqu'il répond que non, elle n'écoute pas la fin de sa phrase et conclut d'un air entendu : « bon alors tu ne peux pas savoir ce que c'est qu'instaurer une ambiance de travail en STMG ». Quelques mois après, en entretien, Émilie, une enseignante d'histoire-géographie à l'époque très opposée à cette quadruple réorientation vers une classe de 1ère STMG, explique :

« j'étais hyper fâchée cet hiver contre les collègues qui étaient à l'initiative de ça, parce que ce sont deux collègues de sciences expérimentales, qui n'ont jamais de STMG et que eux, ils ont pris cette décision en tant que prof principal de seconde, et ils ont écrémé leur seconde, ils ont enlevé forcément des élèves possiblement compliqués à gérer, parce que les redoublants, etc, on le sait très bien, pour les envoyer vers des filières où ils n'interviennent jamais. Et tu vois c'est ce que je disais sur la hiérarchisation des filières : quand tu n'interviens pas dans une filière je pense que tu n'es pas qualifié pour prendre la décision. Donc il aurait fallu que la décision ne vienne pas d'eux. [...] il ne faut pas charger la barque des gens qui sont déjà un peu fragilisés [...] tu peux difficilement reprocher à des collègues qui interviennent dans ces classes de mal vivre le fait qu'on leur... quatre élèves en plus c'est énorme ! Ça te met à plat tous tes dédoublements, tous tes trucs, tu ne peux plus les envoyer une heure en salle info... Donc sur ce qui s'est passé, j'avais trouvé ça horrible, je pense que c'est quelque chose qui reste tabou. Parce que ça reviendrait à mettre en cause toute cette espèce de différenciation où certains collègues ici n'ont pas du tout les mêmes vies que d'autres. [...] Entre un collègue qui est en éco-gestion et qui ne voit que des STMG toute la journée et un collègue agrégé de maths qui ne veut pas prendre de STMG par principe, il y a un monde ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

641 Notes de terrain du 18 décembre 2014, op.cit.

À l'inverse les enseignants qui défendent la décision de réorientation mobilisent prioritairement l'argumentaire de l'intérêt supérieur de l'élève. Exposant plus particulièrement le cas d'un des quatre élèves, Patrick explique durant la réunion qu'il a estimé que cet élève « relevait justement du genre de cas où l'école pouvait peut-être s'adapter un peu aux élèves, qu'il avait vu là l'occasion de personnaliser un peu pour relancer un parcours plutôt que de laisser l'élève végéter en seconde et perdre sa motivation »⁶⁴². Rediscutant plus tard à ce sujet avec un collègue, il affirme : « ce que je ne comprends pas, c'est cette position d'être systématiquement dans le refus alors que là on parle de l'intérêt d'un élève ! »⁶⁴³. Ce registre argumentatif de l'intérêt de l'élève peut même aller jusqu'à la culpabilisation envers les enseignants qui feraient passer leurs conditions de travail avant cet intérêt de l'élève, comme en témoigne ce moment de la réunion du 18 décembre :

La discussion s'oriente vers la question des dispositifs de rattrapage envisageables pour ces élèves. Franck [EPS] rappelle que le pro a annoncé avoir plein de HSE⁶⁴⁴ pour rémunérer ceux qui feront des heures de soutien, mais qu'il faut savoir qui s'y colle. Véronique [mathématiques] s'énerve et affirme que ce n'est pas une question d'HSE, personne ne pourra l'obliger à faire ces heures en plus, elle s'est mise en temps partiel parce qu'elle n'en pouvait plus, ce n'est pas pour faire des heures supplémentaires comme ça, même payées [...]. Plusieurs enseignantes renchérissent : « on ne peut pas charger la barque indéfiniment », « on n'en peut plus » [...]. D'autres profs, comme Patrick [SVT], Sylvain [SES], Franck sont plutôt sur la ligne opposée : de toutes façons, il faudra bien que ça se fasse puisque les élèves vont arriver. Ce à quoi Danielle [mathématiques] rétorque que c'est justement ça le problème : l'obligation. Sylvain est quasiment dans un registre culpabilisant adressé directement à Véronique : « d'accord, toi tu ne t'y colleras pas, ok, mais les élèves ils vont arriver dans les classes, et si personne ne prend ces heures de soutien, ce sont au final les collègues de ces classes qui vont s'y coller, puisqu'ils vont se retrouver avec des élèves en grande difficulté et qu'il faudra bien les gérer ! »⁶⁴⁵.

(Notes de terrain du 18 décembre 2014, lycée A, réunion entre enseignants au sujet de la mise en œuvre de passerelles de réorientation)

Cela ne signifie pas que les enseignants qui mobilisent ici un de ces registres de légitimité ne partagent habituellement pas l'autre. Bien au contraire, la question des conditions de travail fait partie de l'argumentaire ordinaire des militants syndicaux SNES, et l'intérêt de l'élève guide l'action de nombre d'enseignants réalisant tout ou partie de leur service en filière technologique⁶⁴⁶. Mais ce cas précis de réorientation et la façon dont il a été mené construisent une opposition entre des registres prioritaires d'argumentation qui renvoie au mécanisme exposé par Florent Champy suivant lequel, dans une situation donnée, les professionnels opèrent une hiérarchisation

642 Notes de terrain du 18 décembre 2014, op.cit.

643 Notes de terrain du 6 janvier 2015, discussion à la sortie d'une réunion plénière, lycée A.

644 Heures Supplémentaires Effectives

645 Notes de terrain du 18 décembre, op.cit.

646 L'argument de l'intérêt de l'élève peut d'ailleurs être utilisé y compris par les opposants à la décision de réorientation qui affirment alors qu'un changement de classe aussi tardif et sans un solide dispositif de remise à niveau est nécessairement voué à l'échec.

différenciée des valeurs qui leur sont communes. Ainsi, les professions se caractérisent notamment par « l'existence d'une culture commune aux membres de la profession, système intégré de valeurs, de savoirs et de savoir-faire que les professionnels activent de façon diverse »⁶⁴⁷. Le cas échéant, « la guerre des valeurs porte sur leur hiérarchie et sur leur contenu, dont l'indétermination tient aux tensions qui sont consubstantielles à la pratique »⁶⁴⁸ : les membres d'une même profession partagent en général un certain nombre de valeurs professionnelles mais, face à telle ou telle situation concrète mettant en contradiction ces valeurs, se pose la question de celle qui guidera, en premier lieu, les pratiques.

Enfin, le conflit de légitimité qui s'exprime durant cette réunion renvoie également à un sentiment de déconsidération des enseignants de disciplines technologiques, particulièrement mis en lumière à l'occasion de cet épisode. Ainsi, lors d'une discussion à la cantine quelques jours avant la réunion de crise, alors que la discussion porte sur la façon dont la décision de mise en œuvre des passerelles a été prise sans concertation avec les enseignants de la classe d'accueil, une enseignante répond « de toutes façons, nous on n'est que prof de STMG »⁶⁴⁹. Puis, au sortir de la réunion du 18 décembre, une autre enseignante en filière STMG s'exclame « si on peut rattraper les cours de 4 mois par quelques heures de soutien, ça sert à quoi qu'on se tue à faire le programme en cours ? »⁶⁵⁰ suggérant que cette réorientation si tardive, assortie de quelques heures de soutien, dévalorise le sérieux et l'ampleur du travail effectué en filière technologique depuis le début de l'année. En entretien, Estelle, enseignante d'Économie-gestion – une discipline de la filière technologique – mais qui n'avait pas la classe de 1ère en question, confirme ce sentiment d'un deux poids deux mesures :

« ça a été vécu de la part des enseignants, j'étais pas spécialement concernée moi, mais comme : bah alors ce qu'on a fait au premier trimestre ça ne servait à rien ?. [...] Et puis je pense que bon, comme d'habitude, en STMG on a l'impression que les autres peuvent venir chez nous mais que si nous on demandait à ce qu'un de nos élèves partent, ça ne se passerait pas tout à fait de la même manière... ».

(Estelle, 38 ans, enseignante d'Économie-Gestion, lycée A depuis un an, syndiquée SNES)

La revendication de prise en charge de l'ensemble des élèves, y compris des lycéens les plus en difficulté, peut parfois fonctionner comme un registre de légitimation spécifique à l'image de l'affirmation d'Émilie selon laquelle elle « n'aimerai[t] pas être comme les profs de sciences expérimentales qui n'ont que des S quasiment et qui ne voient que ça comme genre d'élèves. Nous

647 Florent CHAMPY, *La sociologie des professions*, op. cit., p. 126.

648 *Ibid.*, p. 127.

649 Notes de terrain, 11 décembre 2014.

650 Notes de terrain, 18 décembre 2014.

on voit tout le monde »⁶⁵¹. Il n'est cependant peut-être pas anodin que ce type de discours nous ait été tenu par une enseignante de matière générale, ayant certes des heures en filière technologique mais aussi plusieurs classes en filière générale, une position encore différente de celle des enseignants de matière technologique qui réalisent l'entièreté de leur service avec des classes de STMG.

II.2. Clivages exacerbés et fragmentation durable du collectif

À la manière de l'injonction à un professionnalisme⁶⁵² défini de façon exogène à la profession, l'injonction à la personnalisation comme nouvelle norme professionnelle et les dispositifs qui la matérialisent font ainsi émerger des clivages dans les conceptions du travail chez les travailleurs eux-mêmes, traduisant des « hétérogénéités de statuts, de parcours, de positions dans les environnements de travail »⁶⁵³. On constate en effet que les lignes d'opposition qui structurent le conflit autour des passerelles de réorientation s'ancrent dans des positions professionnelles différenciées voire inégales. On distingue notamment un clivage hommes-femmes qui croise un clivage entre enseignants de matières uniquement générales et enseignants pouvant enseigner dans les filières technologiques. D'un côté se trouvent les enseignants qui mettent au cœur du débat l'absence de concertation qui a présidé à cette décision et l'impact de cette quadruple réorientation sur les conditions de travail des enseignants. Ce sont en majorité des femmes et/ou des enseignants concernés par l'enseignement en filière technologique (parce qu'elles et ils enseignent une matière technologique ou une matière générale présente dans ces filières). De l'autre, les enseignants qui défendent la décision de réorientation de ces 4 élèves et mettent prioritairement en avant le registre de « l'intérêt de l'élève ». Ce sont essentiellement des hommes, plutôt enseignants dans des disciplines non enseignées en filière technologique (SVT, SES...), dont plusieurs sont syndiqués voire militants au SNES – dans un établissement où la section SNES est puissante – et semblent avoir une position relativement centrale et assurée dans l'établissement, du fait de leur ancienneté dans le lycée, de leur siège au CA, ou de leur position de représentant syndical.

Notons que, si ces lignes de clivages paraissent assez nettes à l'observation, les enseignants mobilisent très inégalement ces grilles de lecture que ce soit pour nourrir leurs arguments durant la discussion ou en reparlant plus tard de la situation. L'angle des rapports de genre n'est jamais évoqué par les parties prenantes du conflit. Celui de la position professionnelle, et notamment du

651 Entretien avec Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES.

652 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit.

653 *Ibid.*, p. 157.

clivage filière technologique/filière générale, est largement mobilisé par les enseignants des filières technologiques. En revanche il est généralement éludé par les enseignants bénéficiant d'une position plutôt dominante au sein de l'établissement. Une partie privilégiée interprète à l'échelle individuelle comme lorsque Sylvain (enseignant de SES, syndiqué SNES) nous dit après la réunion que cette situation implique « des personnes fragiles » et que « c'est mal barré dès le départ, le barreur est en cause en l'occurrence »⁶⁵⁴ faisant référence au proviseur et à sa communication maladroite autour de cette décision. Une lecture qui tend, sans que cela relève nécessairement d'une stratégie consciente, à occulter les inégalités objectives de position qui structurent le conflit et à disqualifier pour partie les arguments de la partie adverse, en les renvoyant à des problèmes personnels plutôt qu'à des enjeux d'intérêt général.

À l'issue de la réunion du 18 décembre, il est décidé qu'un texte sera rédigé par quelques enseignants volontaires et lu à la prochaine réunion plénière. L'objectif est de faire remonter officiellement auprès de la direction le fait que cette situation a « créé des tensions et un certain malaise au sein de la communauté éducative » et de solliciter une réflexion collective autour du principe de réorientation et de ses conditions de mise en œuvre. Le texte se conclut en rappelant que « dans tous les cas, pour la réussite de nos élèves, une large concertation des équipes pédagogiques concernées nous semble indispensable »⁶⁵⁵, tentant ainsi de concilier dans une même formule des registres qui avaient eu tendance à être montés en opposition durant la réunion.

Cette expression d'une parole enseignante commune face à la direction clôt momentanément la situation de crise et les tensions se calment durant le reste de l'année mais sans disparaître tout à fait pour autant. Cet événement semble avoir contribué à l'érosion de la traditionnelle convivialité de l'établissement en mettant à jour des lignes de clivages sous-jacentes dont il devient difficile de faire abstraction.

« la façon de fonctionner là, moi j'ai un peu peur au lycée, dans ce lycée qui est particulier, que ça coupe un peu ce bon esprit qu'il y avait. Et c'est pour ça qu'on a relancé à la cafèt le « café qui lit »... Tu vois avant ici on faisait plein de trucs, on fait des TPE, des Travaux Personnels Ethyliques [rires], où on fait, alors c'est le TPE minervois par exemple, et donc il y a l'équipe glou-glou et l'équipe miam-miam. [...] c'est un moment de partage et de convivialité dont on a besoin. Et cette année ça s'est... [elle fait le geste de quelque chose qui s'envole]. Donc il faut qu'on relance des activités, parce que ça permet aussi de discuter un peu des trucs, qui ne soit pas dans un contexte d'heure syndicale, de... voilà. Donc je pense qu'il faut qu'on relance ça pour pallier à la scission qui est en train de se faire entre l'administration et nous, et qui est en train de se faire dans les équipes et entre équipes ».

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

654 Notes de terrain du 18 décembre 2014, op.cit.

655 Extraits du texte rédigé par quatre enseignants et lu à la réunion plénière du 6 janvier 2015, cf. annexe n° 13 pour consulter le texte complet.

Les tentatives de restauration de moments de convivialité évoquées par cette enseignante ne suffisent cependant pas à réparer les fissures du collectif enseignant. L'année scolaire suivant cet épisode, les tensions se réactivent dès la rentrée au lycée A et s'inscrivent dans le prolongement de celles observées en décembre 2014 : elles impliquent les mêmes protagonistes, concernent des questions elles-aussi liées pour la plupart à l'autonomie de l'établissement (gestion des choix et prises de décision au niveau de l'établissement, choix de distribution des Indemnités de Missions Particulières, organisation des enseignements d'exploration...), et s'y rejouent des clivages identiques à ceux identifiés l'année précédente. Les témoignages concordent pour décrire une forte dégradation des relations de travail au sein de l'équipe enseignante, perceptible d'ailleurs à l'occasion de nos visites épisodiques dans l'établissement l'année suivant l'enquête. Déjà largement fragilisé par l'épisode des passerelles, le collectif enseignant apparaît encore un peu plus éclaté, en proie à une dynamique que l'on pourrait qualifier avec Florent Champy de « segmentation agonistique »⁶⁵⁶ : opposant des segments professionnels⁶⁵⁷ sur la manière légitime de répondre aux indéterminations dans une situation donnée, elle met en jeu le poids relatif des valeurs partagées, des stratégies concurrentielles parfois, et peut constituer un facteur de fragilité de l'unité de la profession – ou dans notre cas du groupe professionnel local – en accentuant les divergences et oppositions.

Ces tensions contribuent à la constitution d'une nouvelle liste pour les élections au Conseil d'Administration (CA) dont la profession de foi dénonce « l'organisation des enseignements résultat de choix locaux parfois entérinés de fait et sans concertation » ainsi que « l'absence totale de transparence de l'information, qui rend d'autant plus difficile la compréhension des choix opérés »⁶⁵⁸, renvoyant aux enjeux soulignés précédemment d'accès à l'information et aux cercles de décision. Cette « liste indépendante » regroupe des personnels de diverses – et a priori peu compatibles – tendances syndicales (SGEN, FO, CNT, SNALC) et a-syndicales. On y trouve y compris quelques enseignants qui, sympathisants voire syndiqués au SNES et parfois présents sur sa liste les années précédentes, lui font défection suite à ce conflit qui les a notamment opposés aux deux représentants locaux du SNES défenseurs des passerelles pour les 4 élèves. La liste « indépendante » obtiendra trois sièges au Conseil d'administration, réduisant à quatre le nombre de sièges de la liste SNES qui en avait six l'année précédente. Dans un établissement marqué par une forte présence et activité du SNES, dont les représentants ont longtemps occupé la quasi totalité des

656 Florent CHAMPY, *La sociologie des professions*, op. cit., p. 135.

657 Rue BUCHER et Anselm Leonard STRAUSS, « La dynamique des professions (1961) », in Anselm Leonard STRAUSS (dir.), *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, France, l'Harmattan, pp. 67-86.

658 Extrait de la profession de foi de la liste indépendante pour les élections au Conseil d'Administration du 8 octobre 2015 au lycée A, cf. annexe n° 14 pour en consulter le texte complet.

sièges au CA, la situation conflictuelle engendrée par la mise en œuvre des passerelles semble donc avoir abouti à une reconfiguration des rapports de force qui se traduit sur le plan de la représentation syndicale. En croisant différents enjeux, allant du caractère démocratique ou non des prises de décision à l'asymétrie des positions professionnelles et des conditions de travail en passant par la question de l'indépendance syndicale vis-à-vis de la direction, cette situation a contribué – au moins momentanément – à rapprocher des enseignants affiliés à des organisations syndicales aux lignes pourtant bien distinctes et à bousculer la position dominante du SNES local.

Le dispositif de passerelle et sa mise en œuvre pour ce cas concret ont ainsi réellement cristallisé des lignes de tension et de clivage au double sens où le conflit observé prend place dans des réalités professionnelles et des tensions préexistantes d'une part, et contribue à les mettre en lumière et à les exacerber d'autre part. En effet, ce dispositif a généré des zones de flottement que les acteurs exploitent différemment, qu'ils vivent de façon plus ou moins maîtrisée en fonction de leurs dispositions, et qui accentuent les écarts de réalité professionnelle. En ce sens, ce cas illustre la façon dont les marges d'autonomie laissées ou appropriées par les établissements dans la mise en œuvre de divers dispositifs – et justifiées par l'impératif de personnalisation des parcours – peuvent constituer un révélateur autant qu'un accélérateur de tensions au sein des collectifs de travail enseignants et contribuer à leur fragmentation.

* * *

En renforçant l'autonomie des établissements, que ce soit sur le plan de l'allocation interne des ressources ou des choix d'organisation des enseignements, la réforme Chatel entraîne une fragmentation accrue des réalités professionnelles qui apparaît a priori peu favorable à la cohésion du groupe enseignant et à sa capacité à s'organiser collectivement pour peser sur ses conditions de travail. Certes, Léonie Hénaut et Frédéric Poulard estiment que « l'existence de segments en tension au sein du groupe professionnel »⁶⁵⁹ n'est pas nécessairement dommageable à l'autonomie du groupe. Au contraire, observant le « jeu des segments » au sein du groupe des conservateurs de musée en France, ils affirment que « loin d'affaiblir leur capacité d'action collective, les luttes intraprofessionnelles viennent infléchir le cours des décisions publiques concernant le groupe au tournant des années 1990 dans le sens d'une unification des statuts et de la formation

659 Léonie HÉNAUT et Frédéric POULARD, « Réformes publiques et autonomie des groupes professionnels : le jeu des segments », *Revue Française de Sociologie*, 2018, vol. 59, n° 2, pp. 259-284, p. 260.

professionnelle des conservateurs des deux fonctions publiques »⁶⁶⁰. On ne peut effectivement omettre cette possibilité⁶⁶¹, mais il semble en tout cas qu'elle ne se convertisse pas systématiquement : nous avons vu que les effets de morcellement des réalités professionnelles à l'échelle locale sont loin d'être toujours synonymes d'une émulation aux retombées positives pour tous.

Même si, comme l'affirmaient Lise Demailly et Olivier Dembinski au début des années 2000, l'École reste probablement un univers professionnel « moins hiérarchisé, moins segmenté, plus solidaire »⁶⁶² que d'autres – en l'occurrence l'Hôpital – et donc plus propice à résister aux injonctions managériales, nous avons tenté de montrer que les mesures à coloration managériale de la réforme Chatel sont cependant vectrices de nombreuses divisions des collectifs de travail locaux. À travers les espaces et logiques de (re)placements qu'elle suscite, elle alimente des reconfigurations des rapports de travail et de pouvoir au sein des équipes enseignantes locales, promptes à (ré)activer des tensions parfois sous-jacentes. On peut considérer que, tout comme les réformes managériales dans d'autres univers professionnels, la réforme Chatel « en redistribuant les cartes, [...] impacte donc plus ou moins durement les segments professionnels selon que les arrangements stabilisés leur sont plus ou moins fastes »⁶⁶³. Concernant le monde professionnel universitaire, Catherine Paradeise estime alors que « la perte d'autonomie professionnelle est peut-être surévaluée au détriment de sa redistribution »⁶⁶⁴. Cependant, si l'on se réfère à nouveau aux travaux de Boussard, Demazière et Milburn, la « difficulté croissante pour maintenir une définition partagée du travail, qui emporterait l'adhésion de la plupart des travailleurs concernés »⁶⁶⁵ constitue un facteur de recul de l'autonomie des groupes professionnels. En mettant encore un peu plus en évidence les divergences de conceptions du métier et l'hétérogénéité objective du groupe enseignant dans laquelle elles s'enracinent, il semble que la mise en autonomie des échelons locaux au service de la personnalisation soit bien à même de nourrir une redistribution mais aussi un recul de l'autonomie professionnelle enseignante.

660 *Ibid.*, p. 262.

661 Les auteurs évoquent par exemple le mécanisme de comparaison entre segments qui peut entraîner une unification par le haut, que l'on pourrait peut-être rapprocher du processus ayant abouti à la revalorisation statutaire des enseignants du premier degré devenus professeurs des écoles. (« la perception des inégalités de salaire, de formation et de carrière à l'intérieur du groupe professionnel, rendue plus saillante encore par la coalescence de segments antagonistes, entraîne un travail de comparaison généralisé qui favorise le nivellement des statuts par le haut », *Ibid.*, p. 276.).

662 Lise DEMAILLY et Olivier DEMBINSKI, « La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital », *op. cit.*, p. 54.

663 Catherine PARADEISE, « La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique : le cas français », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 313-321, p. 316.

664 *Ibid.*, p. 318.

665 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, *op. cit.*, p. 168.

CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE

Dans cette première partie, nous avons cherché à saisir les reconfigurations que la réforme Chatel, ses injonctions et ses dispositifs, engendrent dans les rapports de travail et de pouvoir au sein des équipes enseignantes ainsi qu'entre le groupe enseignant et l'institution scolaire au niveau des établissements. Il s'agissait par là de commencer à répondre à la question de la façon dont cette réforme travaille l'autonomie professionnelle des enseignants en mettant en évidence ses implications ambivalentes du point de vue du groupe professionnel et de sa capacité à peser sur la politique d'établissement et sur ses conditions de travail.

Ainsi, nous avons vu que les mesures de la réforme des lycées relèvent d'une autonomie qui se décline en cascade : depuis les marges de manœuvre prescrites aux établissements pour la gestion de leurs moyens et l'organisation des dispositifs, aux marges d'initiatives qu'elles sont supposées offrir aux équipes enseignantes, jusqu'aux marges de liberté que se fabriquent ces équipes lorsqu'elles détournent des dispositifs et s'émancipent du cadre prévu par l'institution. Les équipes enseignantes exploitent parfois le cadrage souple voire flou des dispositifs pédagogiques de personnalisation pour tenter de modeler leur cadre de travail dans le sens de leurs intérêts professionnels, que cela soit sur le plan de leurs conditions d'enseignement ou de la préservation de leur liberté pédagogique. Les espaces de concertation, qu'il soit investis selon les prescriptions ou détournés, peuvent contribuer à construire le collectif enseignant, sa capacité à maîtriser les enjeux locaux, à s'organiser collectivement, et à peser sur la détermination des règles et priorités locales. La relocalisation d'un certain nombre de choix organisationnels et arbitrages budgétaires peut aussi engendrer des mobilisations locales d'autant plus intenses et rassembleuses qu'elles touchent à des enjeux inscrits dans le quotidien des enseignants. En venant activer des sociabilités locales préexistantes, elles renforcent les liens et peuvent à leur tour contribuer à la cohésion du groupe.

La capacité des enseignants à peser collectivement dans les processus d'élaboration des choix organisationnels et pédagogiques reste cependant limitée à un périmètre restreint et inégalement développée selon les configurations locales. Nous avons vu comment l'invitation-injonction faite au groupe enseignant à s'impliquer activement dans la traduction locale de la politique éducative est loin d'être univoque : elle reporte également sur les collectifs locaux la charge de mettre en place

des dispositifs sans les moyens adéquats, la responsabilité des arbitrages opérés, et les tensions que cela peut engendrer.

Les formes d'autonomie, associées à la rhétorique de personnalisation et d'adaptation au local, sont inscrites dans un système de contraintes et de rapports de force qui n'est pas toujours à l'avantage du groupe enseignant. Davantage qu'un accroissement mécanique de l'autonomie professionnelle enseignante, l'autonomie locale associée à la rhétorique de personnalisation participe d'une reconfiguration des rapports de pouvoir entre enseignants et personnels de direction. Si l'élargissement du volet de moyens à répartir localement est susceptible de développer la maîtrise des acteurs locaux sur leur cadre de travail, c'est en premier lieu au chef d'établissement que revient ce pouvoir d'action bien qu'il soit en première ligne face aux contraintes budgétaires et aux éventuelles résistances enseignantes. En outre le Conseil pédagogique et les dispositifs de personnalisation offrent aux chefs d'établissement des espaces d'intervention qui, bien qu'ambivalents, constituent des supports privilégiés à l'extension de leur territoire professionnel vers le domaine pédagogique venant ainsi concurrencer les enseignants sur leur terrain.

Enfin, les formes d'organisation collective générées par les dispositifs de la réforme se heurtent en outre à des dynamiques plurielles de fragmentation des collectifs enseignants susceptibles de les fragiliser dans les configurations professionnelles locales. La réforme alimente autant qu'elle révèle des tensions au sein des équipes pédagogiques, elles-mêmes ancrées dans des positions professionnelles différenciées voire inégales. Ces lignes de clivages réactualisées au sein des équipes peuvent alors venir fragiliser durablement le groupe enseignant au local, et affaiblir sa capacité à défendre des intérêts perçus comme communs tant face aux chefs d'établissement que face aux autorités académiques.

Au sein des configurations locales, on peut donc considérer que l'attrait plus ou moins prononcé du chef d'établissement pour le pilotage pédagogique ainsi que le contexte budgétaire et l'étendue des marges de manœuvre qu'il autorise, constituent deux facteurs déterminants pour la capacité des équipes enseignantes à peser sur les choix de répartition des moyens et d'organisation des dispositifs. Il faut y ajouter la préexistence ou non d'un noyau enseignant relativement soudé (autour par exemple d'une forte interconnaissance, d'une certaine ancienneté locale ou encore d'une section syndicale bénéficiant d'une bonne implantation locale) qui parvienne à rassembler les enseignants derrière une position commune et donc plus susceptible d'être entendue, même si la réforme Chatel tend justement à compliquer cette cohésion.

Si la question de l'autonomie du groupe professionnel enseignant peut être saisie à l'échelle de sa position et des rapports de pouvoir au sein des configurations professionnelles locales, elle doit

aussi être appréhendée sous l'angle du rapport que les enseignants saisis individuellement nourrissent à leur rôle et à leur métier. En effet, les logiques de personnalisation et de mise en autonomie au cœur de la réforme Chatel participent de recompositions qui touchent le rôle prescrit autant que l'exercice du métier des enseignants, et dont il s'agit maintenant d'interroger les effets sur leur sentiment de maîtrise de leur travail.

PARTIE 2 – INJONCTION À LA PERSONNALISATION ET RAPPORTS AU MÉTIER : AMBIVALENCES ET SEGMENTATIONS

« Avant ma principale préoccupation était de construire un cours. C'est-à-dire rendre des choses éventuellement difficiles accessibles au plus grand nombre. [...] maintenant moi ce qu'on me demande c'est d'être coach, c'est-à-dire d'éviter la déprime de mes élèves, de les motiver en permanence par rapport à l'action d'apprendre [...] C'est plus du relationnel teinté de psychopédagogie qu'un réel travail d'enseignement des mathématiques, je dirais ».

(Bertrand, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 22 ans, syndiqué SNES)

A travers les propos de Bertrand et ses 36 ans d'ancienneté affleurent tout à la fois des traits saillants d'un modèle de professionnalité enseignante construit autour de la transmission de savoirs, une dynamique de transformation du métier qui prend racine en amont de la réforme Chatel et, en creux, les difficultés ou réticences que cette évolution peut susciter au sein du corps enseignant.

Il ne s'agit pas de réifier ce qui serait une identité professionnelle enseignante traditionnelle, ne serait-ce que parce que celle-ci est en permanence travaillée par les appropriations contextualisées dont elle fait l'objet⁶⁶⁶. Les identités professionnelles enseignantes sont ainsi indissociablement héritées et recomposées⁶⁶⁷. Il faut en revanche rappeler les traits typiques – le « noyau central »⁶⁶⁸ ou « noyau de professionnalité héritée »⁶⁶⁹ – dans lesquels s'ancrent ces processus de réappropriation. Longtemps c'est à partir du modèle dit du « magister »⁶⁷⁰ que les enseignants du second degré ont construit leur propre rapport au rôle : ils puisaient notamment leur légitimité professionnelle dans « l'autorité symbolique des savoirs » dont ils étaient dépositaires par leur « monopole des connaissances disciplinaires »⁶⁷¹. Il leur revenait de transmettre ces savoirs à des groupes d'élèves dans le cadre de la classe pensée comme cadre collectif, relativement standardisé et impersonnel, destiné à garantir l'égalité des chances, et comme unité séparée tant des autres collègues que de la hiérarchie, et ainsi garante d'une forme de liberté pédagogique.

Si les identités professionnelles s'actualisent par des jeux d'adaptation et de recombinaison périphériques, ceux-ci peuvent aussi connaître des phases d'accélération sous l'effet d'évolutions

666 Branka Cattonar propose ainsi d'envisager l'identité professionnelle enseignante « comme une construction dynamique, à la fois « commune » et « individuelle », tout en étant liée au contexte dans lequel l'enseignant travaille », Branka CATTONAR, « Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. », *Cahiers de recherche du Girsef (HAL, archives ouvertes)*, mars 2001, p. 4, URL complète en bibliographie.

667 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise, op. cit.*

668 Cattonar parle de « noyau central » comme « partage de points de référence » relativement stable sans être figé et côtoyant des « ensembles périphériques » supports de différenciation (les filières, degrés, disciplines d'enseignement par exemple) Branka CATTONAR, « Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. », *op. cit.*, p. 14.

669 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, France, Bayard, 2004, p. 21.

670 Vincent LANG, *La professionnalisation des enseignants, op. cit.*

671 Pierre PÉRIER, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », in Hélène BUISSON-FENET et Olivier REY (dir.), *Le métier d'enseignant: une identité introuvable ?*, Lyon, France, ENS Éditions, pp. 33-45, p. 36.

des structures sociales et d'impulsions institutionnelles. Nous l'avons déjà évoqué, l'allongement de la durée de scolarisation et l'élévation générale du niveau de qualification de la population durant les années 1960-1970 n'ont pas réellement répondu aux espoirs de démocratisation scolaire. Au tournant des années 1980, l'échec scolaire, les défaillances de l'égalité des chances et la dévaluation (relative) des titres scolaires sur le marché de l'emploi s'imposent comme problèmes publics. De nouvelles finalités émergent pour l'école qui se rangent notamment derrière le principe de « mettre l'élève au centre » dont le sens peut être pluriel : il renvoie à l'idée de faire plus de place à la personnalité de l'enfant, prendre en compte son bien-être à l'école, un impératif dont le statut et l'articulation avec les finalités traditionnelles de la formation scolaire ne sont d'ailleurs pas dépourvus d'équivoque⁶⁷² ; il s'agit aussi de passer d'une « finalité d'égalité des chances » à une « finalité d'égalisation des résultats »⁶⁷³ – qui se traduit par exemple par la politique des 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat – en déclinant notamment l'offre scolaire de façon plus adaptée à la singularité des contextes locaux et des élèves. Dans les deux cas, les pratiques professionnelles enseignantes sont considérées comme un élément central du puzzle⁶⁷⁴. L'institution scolaire cherche alors à agir sur la professionnalité enseignante, la seule excellence disciplinaire ne devant plus être considérée comme suffisante à l'exercice du métier. Elle mène une « politique de développement professionnel visant à redéfinir le champ et la teneur des métiers enseignants et à promouvoir de nouvelles compétences »⁶⁷⁵, sur laquelle nous reviendrons en chapitre 4.

L'attachement à l'ancrage disciplinaire du métier reste aujourd'hui relativement central chez les enseignants du second degré, particulièrement dans les logiques d'accès au professorat⁶⁷⁶, mais il semble s'articuler à de nombreux « petits bougés » observables chez les jeunes générations d'enseignants⁶⁷⁷, par exemple dans la place accordée aux enjeux pédagogiques et éducatifs. Les injonctions et dispositifs véhiculant le modèle professionnel prôné par l'institution produisent a minima des effets sur le contenu de la formation d'une part, sur le quotidien professionnel

672 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 30.

673 « la finalité d'égalité d'accès de tous à l'enseignement et celle d'égalisation des chances des élèves qui oriente les politiques des années 1960 à 1980 tendent à se combiner à une nouvelle finalité d' "égalisation des résultats", des "acquis de base" ou des "apprentissages" pour tous les élèves », Yves DUTERCQ et Christian MAROY, *Professionalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, De Boeck Supérieur, 2017, p. 17.

674 Ce qui n'est pas sans lien avec le développement parallèle de courants de recherche tels que celui de la *school effectiveness research* qui insiste sur « le rôle propre des établissements scolaires dans les différences de qualité et d'efficacité éducative des écoles » et notamment celui des pratiques de travail et de collaboration pédagogique enseignantes, *Ibid.*, p. 18.

675 Vincent Lang, chapitre 7 - La profession enseignante en France : permanence et éclatement, in Maurice TARDIF et Claude LESSARD (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, Belgique, Canada, De Boeck, 2004, p. 161.

676 Pierre PÉRIER, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », op. cit., p. 43; Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 20.

677 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 20.

enseignant d'autre part, et on peut imaginer qu'ils font partie des facteurs qui, parmi d'autres, participent à l'actualisation en situation des représentations sur le métier. Par ailleurs, puisque les identités professionnelles sont plurielles et font l'objet de réappropriations ancrées dans des trajectoires, dispositions et contextes singuliers, on peut supposer que les effets des injonctions sont différenciés selon les enseignants qui les reçoivent. C'est en tout cas une des hypothèses que nous nous attacherons à travailler à travers le cas de la réforme Chatel, nouveau vecteur d'injonctions visant la « professionnalisation » des enseignants.

Dans le prolongement des réflexions menées dans la première partie de la thèse, l'objet de cette seconde partie est alors de se demander dans quelle mesure l'injonction à la personnalisation et ses dispositifs, par le modèle professionnel qu'ils véhiculent, par la façon dont ils le promeuvent, par les contraintes et ressources qu'ils représentent dans l'exercice du métier, travaillent l'autonomie professionnelle enseignante. Nous entendons toujours cette autonomie au sens de leur « contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail [...], sur la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement »⁶⁷⁸ – mais cherchons cette fois à la saisir à l'échelle des individus enseignants et de leur rapport à leur rôle et à leur métier. Il s'agit donc de réfléchir aux recompositions du vécu professionnel et du sens mis dans le métier que la réforme contribue à générer au sein du groupe enseignant, en se demandant en quoi ses injonctions et dispositifs favorisent ou non la maîtrise et le sentiment de maîtrise par les individus de leur travail au quotidien, tant dans son exercice que dans ses orientations. Il nous semble que cette maîtrise du travail recouvre trois principales dimensions, qu'il est bon d'avoir en tête au moment de chercher à appréhender ce qui peut contribuer à l'entraver ou au contraire à la renforcer :

- Le sentiment d'adéquation entre les attentes institutionnelles et les compétences professionnelles des enseignants.
- Le « contrôle symbolique sur ce que doit être le travail »⁶⁷⁹ qui peut provenir de l'adéquation entre les demandes institutionnelles et les visions de leur rôle par les enseignants ou, dans le cas contraire, du fait de se sentir légitime à défendre sa conception idéale du métier face à des attentes institutionnelles qui s'en éloignent.
- L'autonomie pratique dans la façon de répondre aux prescriptions institutionnelles. Cette dimension englobe la liberté pédagogique et la liberté d'organisation dans le travail.

678 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 159.

679 *Ibid.*

Nous interrogerons tout d'abord les effets tendanciels de la réforme à la fois sur la définition de la professionnalité et sur le réel de l'activité, des effets qui semblent concerner, à des degrés divers, l'ensemble du groupe enseignant (chapitre 4). Dans ce chapitre nous montrerons notamment que la réforme Chatel s'inscrit dans une visée de transformation de la professionnalité enseignante et qu'elle conduit à un alourdissement du « réel de l'activité » enseignante. Par-delà ces tendances communes, nous montrerons que les enseignants entretiennent cependant des rapports différenciés aux nouvelles attentes institutionnelles tant sur le plan des principes que de la mise en pratique (chapitre 5), et chercherons à éclairer la façon dont ces rapports au métier et à la personnalisation s'inscrivent dans des trajectoires et positions elles-mêmes différenciées (chapitre 6).

CHAPITRE 4 – MODALITÉS ET EFFETS D'UNE INJONCTION RENOUVELÉE À TRANSFORMER LE MÉTIER

« C'est en personnalisant la prise en charge des élèves et en responsabilisant tous les acteurs du système éducatif que l'École républicaine deviendra à la fois plus efficace et plus équitable »⁶⁸⁰. Cet extrait de la première circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2012-2013⁶⁸¹, qui évoque notamment la dernière étape de la mise en place de la réforme des lycées dite Chatel, suggère que cette dernière entend agir sur les pratiques professionnelles des enseignants et leur façon d'incarner le rôle. En effet, la personnalisation des parcours et des enseignements ne semble pas avoir pour seul enjeu celui de ses effets sur les résultats et le bien-être des élèves à l'école. Elle vise également la transformation des pratiques enseignantes dans et hors des dispositifs de personnalisation, et plus largement la transformation des modes d'engagement dans le métier. Nous verrons que, pour répondre au « défi de la personnalisation », l'institution attend des enseignants une polyvalence, un engagement multiforme et surtout qui ne soit pas cantonné aux frontières de l'enseignement disciplinaire : il leur faut s'investir dans les dispositifs pédagogiques de la réforme, dans mais aussi hors la classe, dans des projets et espaces de coordination à l'échelle de l'établissement voire au-delà.

Outre leur contenu intrinsèque, l'injonction à la personnalisation et l'accroissement de l'autonomie des échelons locaux du système scolaire participent ainsi de la promotion institutionnelle d'un modèle de professionnalité enseignante qui entre en contradiction tant avec certaines composantes d'un « noyau de professionnalité »⁶⁸² encore fortement structuré par l'ancrage disciplinaire qu'avec les conditions matérielles de travail dans les établissements. Il ne s'agit pas de postuler que la réforme transforme radicalement un métier qui serait resté inchangé jusque là : elle semble plutôt prolonger les dynamiques institutionnelles qui s'imposent à partir des années 1980 et en réactualiser les injonctions sous les auspices de la rhétorique de personnalisation.

680 « circulaire (abrogée) n°2012-056 du 27 mars 2012 relative aux orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012 ».

681 Elle sera abrogée suite au changement de majorité présidentielle.

682 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 21.

Dans ce chapitre, nous montrerons donc dans un premier temps en quoi et comment la réforme Chatel incite, de façon plus ou moins contraignante, à la transformation de la culture et des pratiques professionnelles enseignantes. Il s'agira d'identifier le type de professionnalité promu par la réforme et d'analyser les différents relais et supports de ces attentes institutionnelles (section 1). La transposition de ces injonctions en pratique n'a rien de mécanique. Elles n'en impactent pas moins le quotidien professionnel des enseignants. Nous nous attacherons dans un second temps à éclairer leurs effets tendanciels sur le métier⁶⁸³, en étudiant la façon dont elles alimentent incertitudes et mises en tension concernant la définition du rôle enseignant autant que sa mise en pratique (section 2).

Section 1. « Personnaliser la pédagogie [...] responsabiliser les enseignants »⁶⁸⁴ : une visée de transformation de la professionnalité enseignante

Depuis les années 1980, les réformes qui prétendent remédier aux échecs du système scolaire sont légion. Bien que multiples et variées, elles « prônent toutes un élargissement du travail enseignant, de la classe à l'établissement »⁶⁸⁵. Cela semble participer plus largement d'un travail de redéfinition du modèle idéal de professionnalité véhiculé par l'institution, qui cherche notamment à agir sur la façon dont les enseignants conçoivent et exercent leur rôle. La réforme des lycées instaurée en 2010 ne fait pas exception à la règle. Outre les modalités d'enseignement à adopter dans les dispositifs de personnalisation, les discours des acteurs institutionnels concernent bien souvent la posture professionnelle enseignante et l'approche globale du métier à développer. Nous montrerons donc comment la réforme Chatel vient à la fois renouveler et actualiser des injonctions déjà anciennes à transformer la culture professionnelle enseignante (I), avant de nous intéresser à la façon dont ces injonctions trouvent des relais dans les dispositifs de personnalisation et à travers d'autres instruments (II).

683 Comme nous le précisons plus loin, nous nous concentrerons dans ce chapitre sur les tendances qui semblent concerner, bien qu'à des degrés divers, une très large partie du groupe professionnel enseignant. Les effets et modes d'appropriation différenciés de la réforme seront étudiés dans les chapitres suivants.

684 « Luc Chatel », *op. cit.*

685 Anne BARRÈRE, *Au coeur des malaises enseignants*, Malakoff, France, Armand Colin, 2017, p. 132.

I. La réforme Chatel comme actualisation du modèle professionnel promu par l'institution

Avant de tenter de cerner les attentes institutionnelles véhiculées par la réforme Chatel en termes de professionnalité enseignante, nous ferons un rapide détour par quelques éléments caractéristiques de définition du métier enseignant (I.1). Nous verrons ensuite qu'à travers les politiques dites de « professionnalisation » qui se développent dès les années 1980, il s'agit notamment d'élargir les missions et compétences attendues des enseignants au-delà de la transmission de savoirs et savoir-faire que les enseignants mettent alors majoritairement au cœur de leur propre définition du métier (I.2). Nous montrerons enfin que la rhétorique de la réforme Chatel renforce et actualise ces injonctions en les liant à l'enjeu de la personnalisation (I.3).

I.1. Le métier enseignant en quelques traits typiques

Rappelons tout d'abord que l'activité d'enseignement s'exerce dans le cadre de la « forme scolaire »⁶⁸⁶ qui, de façon prédominante depuis la fin du XVIII^{ème} siècle, organise l'école comme « un espace, un temps et une relation »⁶⁸⁷ séparés du reste des activités sociales⁶⁸⁸. « L'espace scolaire, le temps scolaire, la relation pédagogique »⁶⁸⁹ sont structurés par un certain nombre de principes ou caractéristiques parmi lesquels « l'importance des règles dans l'apprentissage, l'organisation rationnelle du temps, la multiplication et la répétition d'exercices n'ayant d'autres fonctions que d'apprendre et d'apprendre selon les règles »⁶⁹⁰. Certes, les modalités d'organisation de l'espace et du temps scolaire ont connu des aménagements, et la relation enseignant-enseigné ne répond plus exactement aux mêmes normes aujourd'hui qu'au XIX^{ème} siècle. Ces évolutions sont cependant marginales et la forme scolaire – en tant que « dispositif organisationnel et institutionnel particulier qui simultanément définit une organisation spatio-temporelle (l'école comme lieu séparé, disposant d'une structure temporelle spécifique, qui l'oppose à d'autres organisations), donne forme au savoir à transmettre (un savoir structuré par la forme scripturale) et à un rapport social particulier (le rapport pédagogique de transmission enseignant-enseigné) »⁶⁹¹ – reste prégnante. Au début des années 2000, le travail d'enseignement est décrit comme étant encore en premier lieu un « travail

686 Guy VINCENT (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ?*, op. cit.

687 Guy VINCENT, Bernard COURTEBRAS et Yves REUTER, « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, 2012, N° 13, n° 1, pp. 109-135, p. 117.

688 Dans le « mode ancien » d'éducation progressivement remis en cause à partir du XVI^{ème} siècle, il s'agissait au contraire « d'apprendre avec, d'apprendre en voyant faire mais aussi en faisant avec », *Ibid.*, p. 113.

689 *Ibid.*, p. 117.

690 Guy VINCENT, Bernard LAHIRE et Daniel THIN, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, Sociologie, pp. 11-48, URL complète en bibliographie.

cellulaire »⁶⁹², c'est à dire centré sur la classe, dans laquelle l'enseignant accomplit de façon autonome, et séparée de ses collègues, sa tâche d'enseignement. Cette organisation cellulaire contribuerait d'ailleurs à expliquer le faible développement du travail collectif⁶⁹³ : dans un ouvrage paru en 2003, Barrère estime que le travail dans l'établissement – c'est à dire ne relevant pas des tâches directement liées à la réalisation des cours – occupe seulement 10 % du temps de travail global des enseignants et que l'établissement est certes un milieu de travail collectif mais où le travail en équipe n'est pas réellement institutionnalisé au-delà d'un projet ponctuel ou d'un groupe circonscrit⁶⁹⁴.

La forme scolaire structure largement l'exercice du métier enseignant mais n'en épuise pas la définition. « Personne qui enseigne une discipline, une technique, un art. Personne dont la profession est d'enseigner, qui a pour cela les connaissances et les diplômes qui la rendent apte à cette fonction dans une ou plusieurs disciplines »⁶⁹⁵ : cette définition de sens commun proposée pour le terme « professeur » par le Centre national de ressources textuelles et lexicales a ceci d'instructif qu'elle met l'accent sur une dimension qui se trouve au cœur de la lutte pour la définition légitime des missions et compétences enseignantes. La transmission de savoirs et savoir-faire relatifs à une discipline – et la qualification comme critère d'aptitude à cette fonction – est en effet une des caractéristiques structurantes du métier, mais sa centralité dans la définition du métier fait l'objet d'évolutions et de luttes – et nous verrons que la réforme Chatel y contribue.

Marqué par une forte composante disciplinaire et intellectuelle, le travail enseignant se caractérise également par sa dimension relationnelle puisqu'une part conséquente de l'activité enseignante s'exerce dans l'interaction directe avec un groupe d'élèves. Bien que leur poids respectif varie avec les évolutions du métier d'une part, et en fonction des rapports individuels au métier et des moments de la carrière d'autre part, elles constituent toutes deux des dimensions prégnantes du métier.

Ce caractère à la fois relationnel et public – l'enseignant doit en majeure partie gérer des groupes d'élèves davantage que des relations d'individu à individu comme dans le cadre d'un travail de guichet par exemple – est indissociable d'une forme d'incertitude, qui porte tant sur le déroulement de l'interaction que sur les « technologies » à utiliser pour atteindre les résultats

691 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 114.

692 Maurice TARDIF et Claude LESSARD, *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, Belgique, Canada, 1999.

693 *Ibid.*, Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

694 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, *op. cit.*

695 <https://www.cnrtl.fr/definition/professeur>, page consultée le 18 janvier 2020.

espérés⁶⁹⁶, et d'un engagement affectif et émotionnel de l'enseignant dans la relation d'enseignement. Anne Barrère estime alors que l'enseignement est un travail qui, par essence, implique la personne de l'enseignant. Cette dimension relationnelle y contribue effectivement puisque la personne de l'enseignant pèse sur sa façon de faire la classe, d'enrôler les élèves dans les apprentissages, et les professeurs sont nécessairement confrontés à des enjeux affectifs même s'ils leur accordent une place plus ou moins importante selon leur propre rapport au rôle. A cela s'ajoute le fait que le travail enseignant se réalise pour partie hors les murs de l'école, et comporte donc toute une part « d'organisation, de planification, de gestion du temps que suppose le chevauchement du travail à l'école sur l'espace privé »⁶⁹⁷. Enfin, le travail enseignant comporte une dimension créative : au moment d'imaginer le cours, les activités d'apprentissages, et la façon de les mettre en scène, l'enseignant engage une partie de ce qu'il est, de sa vision de sa discipline, de l'enseignement, etc⁶⁹⁸.

Le travail enseignant apparaît donc « à la fois « bureaucraté », normé par le contexte de l'organisation scolaire, et « professionnalisé » car il en appelle à son initiative autonome, à ses compétences et à sa responsabilité »⁶⁹⁹. Dans la « bureaucratie professionnelle »⁷⁰⁰ que constitue alors l'institution scolaire, l'enseignant peut être vu comme un « exécutant autonome dans sa classe »⁷⁰¹ qui dispose en effet d'une part importante d'autonomie pour pouvoir s'adapter à la complexité du travail (immédiateté, rapidité, imprévisibilité, travail en public...) mais qui demeure en même temps un exécutant puisque, comme nous l'avons déjà évoqué, sa marge d'autonomie ne s'exerce que dans un cadre précis, il ne participe pas réellement à la définition de ce qu'il doit enseigner, et il exerce son métier pris entre différentes injonctions et contraintes à respecter.

Enfin, selon Christian Maroy, on peut considérer que l'identité enseignante est davantage professionnelle qu'organisationnelle au sens où elle se définit à partir du travail, des relations avec les élèves et du rapport aux savoirs et aux compétences, plus que par rapport à l'établissement d'exercice ou au système scolaire.

696 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

697 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, *op. cit.*, p. 31.

698 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, *op. cit.*

699 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 115.

700 Modèle conceptualisé par Henry Mintzberg, cité dans Philippe BEZES, Didier DEMAZIÈRE, Thomas LE BIANIC, Catherine PARADEISE, Romuald NORMAND, Daniel BENAMOUZIG, Frédéric PIERRU et Julia EVETTS, « New Public Management et professions dans l'État », *op. cit.*

701 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 115.

Marqué par l'articulation étroite entre composante disciplinaire et dimension relationnelle, fondé sur une part d'autonomie qui s'exerce dans le cadre de la forme scolaire : si ces quelques traits nous ont permis d'esquisser une sorte de rapide portrait-robot du travail enseignant, la définition légitime du métier enseignant est loin d'être figée comme en témoigne la volonté de « professionnalisation » affichée par l'institution à partir des années 1980.

I.2. « Professionnaliser » le métier enseignant : un objectif institutionnel dès les années 1980

Dans les années 1980, les pratiques et la culture professionnelle enseignante font l'objet de réflexions qui s'inscrivent dans un projet institutionnel de « professionnalisation » des enseignants. Comme le remarque Vincent Lang, la notion de professionnalisation est mouvante et mobilisée à des fins parfois contradictoires, mais elle renvoie alors notamment à un objectif de transformation de la professionnalité enseignante à travers l'« élargissement du cadre de référence de l'action pédagogique »⁷⁰². Dans les textes et discours officiels des années 1980-1990, « professionnaliser, c'est d'abord reconnaître que, si la fonction enseignante se fonde sur des savoirs, elle requiert une technicité de la transmission de ces savoirs, leur seule maîtrise ne garantissant pas – ou plus – la qualité de l'enseignement »⁷⁰³. Mais les préconisations institutionnelles « ne limitent pas les compétences professionnelles à acquérir à celles qui sont mises en jeu dans une relation proprement dite d'enseignement-apprentissage. Professionnaliser, c'est aussi développer des compétences d'ordres méthodologique, relationnel, « communicationnel »⁷⁰⁴. Autrement dit, la professionnalité enseignante que l'institution cherche à construire et à promouvoir à partir des années 1980 repose sur des connaissances disciplinaires mais aussi des compétences didactiques, pédagogiques et extra-pédagogiques.

Dans cette dynamique de redéfinition de la « bonne » professionnalité enseignante, « la part de qualification [...] est globalement minorisée au profit de nouvelles capacités professionnelles, non plus réglementairement exigibles, mais socialement requises et institutionnellement valorisées »⁷⁰⁵. La notion de qualification renvoie à la fois à la certification requise pour occuper tel ou tel poste et à un statut réglementairement défini. Pour Lise Demailly, « parler de "qualification" marque le locuteur du côté de la valorisation des savoirs académiques et didactiques et de celui de la défense de titres. En revanche, parler de "compétence" valorise le je-ne-sais-quoi par lequel la qualification

702 Vincent LANG, *La professionnalisation des enseignants*, op. cit., p. 16.

703 *Ibid.*, p. 20-21.

704 *Ibid.*, p. 21.

705 Lise DEMAILLY, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, 1987, vol. 29, n° 1, pp. 59-69, p. 62.

devient efficiente et s'actualise dans un poste de travail »⁷⁰⁶. Elle constate que face aux transformations du public de la scolarité obligatoire et des situations pédagogiques concrètes, il est de plus en plus attendu des enseignants une aptitude voire un goût pour le travail collectif, une capacité à élargir le cadre de référence de l'action pédagogique à l'établissement au-delà de la classe, et à prendre en charge des tâches de plus en plus diverses allant de l'animation de réunion à la conception et la gestion de projet⁷⁰⁷. Ce changement de référentiel, associé à une évolution progressive des référentiels européens et parfois des textes encadrant le statut des enseignants⁷⁰⁸, contribue à redessiner les contours de la professionnalité enseignante légitime et à reconfigurer la division du travail interne à l'établissement⁷⁰⁹ en remettant en cause la division traditionnelle entre tâches pédagogiques et tâches administratives. Cette approche du métier enseignant en termes de compétences professionnelles débordant la seule qualification n'est certes pas nouvelle, y compris au moment où Lise Demailly s'y intéresse, mais ce qui apparaît plus inédit dans les années 1980, c'est la façon dont ces qualités relationnelles et organisationnelles sont désormais perçues comme quasiment exigibles et susceptibles d'être encouragées par l'institution :

« 1° ces qualités perçues autrefois comme un supplément d'âme sont perçues maintenant comme une nécessité vitale [...], 2° ces qualités perçues autrefois comme des caractéristiques individuelles [...] sont perçues maintenant comme des capacités collectives, au développement desquelles l'institution est susceptible d'inciter, de former ses agents »⁷¹⁰.

Cela se traduit par « l'accentuation de [leur] caractère obligatoire, ce qui, dans le système scolaire, prend la forme d'une institutionnalisation progressive »⁷¹¹. La création des Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) en 1991 peut être vue comme un des aspects de cette institutionnalisation. La formation des enseignants constitue un levier potentiel pour agir sur la professionnalité enseignante et c'est notamment dans cette perspective qu'elle est investie par l'institution⁷¹². En 1989, le rapport Bancel rendu à Lionel Jospin, alors ministre de l'Éducation nationale, fait ainsi état des « compétences professionnelles » à acquérir pour devenir enseignant et

706 *Ibid.*, p. 61.

707 *Ibid.*, p. 65-66.

708 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

709 Lise DEMAILLY, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *op. cit.*

710 *Ibid.*, p. 67.

711 *Ibid.*

712 Pascal GUIBERT et Gilles LAZUECH, « L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatisme », in Pascal GUIBERT et Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire : parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 59-73. On peut également citer Vincent Lang pour qui "l'enjeu central de l'ouverture des IUFM, au regard des dispositifs de formation qu'ils mettent en œuvre, n'est pas essentiellement une nouvelle manière de former les enseignants, ni fondamentalement de leur donner une plus grande efficacité professionnelle, toutes choses très importantes, mais qui n'exigeaient pas nécessairement la mise en place d'une nouvelle institution [...], c'est une redéfinition de l'identité des enseignants, identité pour eux-mêmes et pour autrui », Vincent LANG, *La professionnalisation des enseignants*, *op. cit.*, p. 231.

met l'accent sur des compétences pédagogiques et extra-pédagogiques⁷¹³ qui dépassent la seule maîtrise des connaissances disciplinaires. Or ce rapport servira de base à la mise en place des IUFM ce qui témoigne d'une « politique volontariste visant à redéfinir le métier d'enseignant, en élargissant les missions qui lui sont dévolues »⁷¹⁴.

L'organisation des concours de recrutement et leur évolution constitue également un indice parmi d'autres de la façon dont l'institution envisage la compétence professionnelle enseignante. Dans les années 1970, les modalités de recrutement tendaient à la définir comme l'association d'une « compétence culturelle générale » de maîtrise scientifique des savoirs et d'une compétence plus spécifique dite pédagogique⁷¹⁵, avec une hiérarchie des concours qui traduisait la hiérarchisation de ces deux compétences au détriment de la compétence pédagogique⁷¹⁶. Aujourd'hui encore, la dimension pédagogique est nettement plus marginale dans les épreuves de l'agrégation que dans celle du Capes (Certificat d'aptitude au professorat du second degré). Cependant, les réformes successives du Capes – et dans une moindre mesure de l'agrégation – ont accentué la place donnée à l'évaluation des compétences didactiques et pédagogiques, au-delà de la maîtrise des savoirs disciplinaires, et dans le descriptif des épreuves il est systématiquement fait référence au contexte d'exercice du métier, renvoyant à l'idée d'un enseignant appréhendant son métier au-delà du périmètre de la classe, à l'échelle notamment de l'équipe éducative et de l'établissement⁷¹⁷.

Progressivement, le modèle idéal de professionnalité véhiculé par l'institution scolaire n'apparaît donc plus uniquement centré sur la compétence culturelle et l'enjeu des savoirs dans leur dimension savante (enseignant « magister ») ni même sur celui de leur appropriation par les élèves

713 Sont notamment évoquées la capacité à « préparer et mettre en œuvre une situation d'apprentissage », « gérer les phénomènes relationnels », « favoriser l'émergence de projets professionnels positifs » ou encore « travailler avec des partenaires » qu'il s'agisse des parents d'élèves, d'autres acteurs éducatifs de l'établissement ou des différents « partenaires relevant de l'environnement social et culturel de l'École ». Daniel BANCEL, *Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports* [Rapport], 1989.

714 Pascal GUIBERT et Gilles LAZUECH, « L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatisme », *op. cit.*, p. 60.

715 Jean-Michel CHAPOULIE, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *op. cit.*, p. 66.

716 Jean-Michel CHAPOULIE, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *op. cit.*

717 Dans toutes les disciplines, une des deux épreuves d'admissibilité au Capes consiste à construire une séquence pédagogique sur un thème donné (la deuxième étant une épreuve composition plus classique). Pour le Capes de sciences économiques et sociales par exemple, il est demandé au candidat de « s'appuyer sur des connaissances précises en matière de didactique de la discipline scolaire sciences économiques et sociales, notamment en ce qui concerne la conception des dispositifs d'apprentissage et leur évaluation ». Dans toutes les disciplines, les épreuves d'admission sont elles-aussi très axées sur l'évaluation des compétences didactiques et pédagogiques du candidat et mentionnent également presque systématiquement la nécessité d'évaluer sa capacité à « connaître de façon réfléchie le contexte dans ses différentes dimensions (classe, équipe éducative, établissement, institution scolaire, société) ». Enfin dans le descriptif des épreuves pour chaque discipline, il est également rappelé que « l'ensemble des épreuves du concours vise à évaluer les capacités des candidats au regard des dimensions disciplinaires, scientifiques et professionnelles de l'acte d'enseigner et des situations d'enseignement », « Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré ».

(enseignant « pédagogue »)⁷¹⁸ : si la dimension directement pédagogique y est encore très présente, elle s'articule étroitement à des considérations qui débordent le cadre de l'interaction avec les élèves dans la classe et touchent à l'engagement de l'enseignant dans la vie de l'établissement, à sa capacité à travailler avec d'autres acteurs du système éducatif⁷¹⁹. Le nouveau modèle promu serait celui du « praticien réflexif, qui mène une pédagogie de type constructiviste⁷²⁰ et différenciée, qui travaille en équipe et s'investit dans la gestion collective de son établissement »⁷²¹.

Le développement à partir des années 1980 de modalités d'organisation du système scolaire répondant à la logique de « projet »⁷²² apparaît caractéristique de ce modèle de professionnalité. Le « projet » est souple, protéiforme, il ne connaît potentiellement ni les frontières du groupe-classe, ni celles de la discipline, ni même celles de l'établissement – puisqu'il peut amener élèves et enseignants à nouer des contacts avec des acteurs extérieurs à l'école en fonction de ses objectifs et périmètres – et il constitue un espace propice au travail collectif entre enseignants et avec d'autres acteurs éducatifs. Le développement du fonctionnement par projets épouse ainsi parfaitement l'injonction à un engagement professionnel pensé à l'échelle de l'établissement, hors la classe. Ces deux dimensions qui semblent structurantes dans l'évolution du modèle idéal de professionnalité doivent certainement être mises en relation avec la diffusion des normes du nouveau management public dans les politiques publiques en France. Romuald Normand montre que l'application de cette doctrine – ou en tout cas de différents principes qui peuvent y être rattachés – au secteur de l'éducation en Angleterre s'est notamment traduite par une diversification des activités et responsabilités des enseignants y compris en-dehors de la classe, l'émergence de positions intermédiaires dans les établissements, investies par des enseignants « leaders » et associées à des techniques managériales de valorisation du soutien aux réformes et de rémunération à la

718 Vincent LANG, *La professionnalisation des enseignants*, op. cit., p. 86-107.

719 Notons que ces modèles ne sont jamais adoptés tels quels par les enseignants, et font l'objet d'appropriations diverses, de bricolages, mais en infusant dans les contenus de formation des jeunes enseignants, en se matérialisant dans divers dispositifs, en étant véhiculés par des injonctions régulières, ils sont pour partie intériorisés et contribuent à orienter la représentation que les enseignants se font de leur rôle, un aspect sur lequel nous reviendrons au cours des chapitres suivants.

720 La conception constructiviste des apprentissages s'opposerait à une vision de « l'apprentissage humain comme résultante d'une simple transmission [...] de connaissances de l'esprit de l'éducateur vers l'esprit de l'apprenant » (p.) qui ne prendrait pas assez en compte le fait que « les connaissances se construisent, par réorganisations successives, dans l'esprit de celui qui apprend » et que les « moyens d'enseignement » doivent favoriser ces réorganisations mentales permettant l'appropriation des savoirs, Philippe PERRENOUD, *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, France, ESF Editeur, 2011, chapitre 4, section « Compétences et constructivisme ».

721 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », op. cit., p. 118.

722 « En France, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 désigne le système éducatif comme une cascade de projets : projet d'établissement, projet pédagogique d'équipe, projet professionnel de l'enseignant, projet de formation de l'élève (Rayou, 1999) », Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, op. cit., p. 35.

performance⁷²³. On observe en France des dynamiques similaires bien que le mouvement y soit moins avancé. On verra par exemple que les critères d'évaluation des enseignants tendent progressivement à marginaliser la maîtrise des savoirs disciplinaires et la capacité à les transmettre, autrement dit l'implication d'un enseignant dans sa classe auprès de ses élèves, au profit d'un engagement professionnel qui « semble se définir de plus en plus par la prise d'initiatives et de responsabilités, par la recherche d'innovations ou encore par l'investissement dans la vie de l'établissement, contribuant ainsi au dynamisme et à l'image de ce dernier »⁷²⁴. Il n'est pas anodin d'ailleurs que, comme cadre au modèle du « praticien réflexif », des travaux ait identifié un modèle d'établissement également promu par l'institution : celui de « l'établissement mobilisé » par un projet éducatif, dynamisé par un directeur qui n'est plus seulement un *primum inter pares* mais un véritable manager scolaire, autour d'une équipe enseignante, innovante et coopérative, qui cherche à améliorer ses pratiques et à évaluer son action »⁷²⁵.

I.3. Injonctions renouvelées et actualisées à l'aune de la personnalisation

A de nombreux égards, on peut considérer que la réforme Chatel réactualise ces injonctions à transformer la culture professionnelle enseignante. Sous les auspices de la personnalisation – et de l'adaptation qu'elle suppose aux besoins singuliers des élèves – elle approfondit encore le mouvement de minoration de l'activité d'enseignement disciplinaire proprement dite au profit d'une compétence professionnelle orientée vers l'investissement dans l'organisation-établissement. Sans remettre en cause la forme scolaire, elle continue cependant à la travailler et l'infléchir de l'intérieur.

Les textes qui accompagnent la réforme insistent sur la souplesse et la liberté qui doivent caractériser les nouveaux espaces d'enseignement afin qu'ils répondent à l'objectif de personnalisation, à l'image de l'Accompagnement personnalisé (AP) dans lequel « la liberté d'initiative et d'organisation reconnue aux équipes pédagogiques doit leur permettre de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève avec toute la souplesse nécessaire »⁷²⁶.

723 Romuald NORMAND, « La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public », *op. cit.*

724 Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l'engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », in *Congrès AFSP Bordeaux 2-4 juillet 2019 - ST33*, p. 7.

725 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 119. Cf. chapitre 2 pour l'évolution du rôle de chef d'établissement.

726 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

Il s'agit d'y développer des approches pluridisciplinaires voire transdisciplinaires, souvent dans une logique de projets ou de travail par compétences, puisque les dispositifs de personnalisation sont rarement encadrés par un programme précis de savoirs et savoir-faire à acquérir. La circulaire relative à l'Accompagnement personnalisé précise bien que celui-ci est « distinct du face-à-face disciplinaire »⁷²⁷. Il comprend notamment des activités telles que du « travail sur les compétences de base » de type méthodologique, des « travaux interdisciplinaires » et la « construction d'un parcours de formation et d'orientation »⁷²⁸. La rhétorique et les préconisations qui accompagnent ces dispositifs invitent à « expérimenter », « innover » au regard de ce que seraient les pratiques pédagogiques traditionnelles, dont ces discours renvoient une image passablement figée et monolithique. Ainsi les enseignements d'exploration « impliquent des organisations et des modalités d'enseignement renouvelées, telles que le partenariat et la démarche de projet ; ils font appel à l'initiative et à l'inventivité des équipes enseignantes pour introduire au lycée des innovations pédagogiques fécondes et bénéfiques aux élèves »⁷²⁹. Ces préconisations visent notamment les formes d'enseignement magistrales, ainsi que la prédominance de l'approche scripturale. Il s'agit de rendre les élèves davantage acteurs, de les mettre en activité, le fait de laisser une trace écrite des principales connaissances en jeu dans l'activité – sous forme d'une synthèse commune par exemple – pouvant alors devenir secondaire voire facultatif comme en témoigne Magali, enseignante de physique-chimie. Elle décrit la réforme Chatel comme vectrice de changements très perceptibles dans l'organisation et les objectifs du travail, que ce soit dans les dispositifs de personnalisation ou dans sa discipline dont les programmes ont été remaniés, au point de parler de « nouveau métier » :

« Magali : Moi j'étais en congé maternité quand la réforme est arrivée en seconde : je suis revenue je ne comprenais plus rien ! [...] c'est quoi votre nouveau métier là ? Donc oui, ça a été un truc surprenant. [...] parce que tu n'envisageais plus les choses de la même façon, tu étais plus... les objectifs étaient beaucoup moins clairs dans ce que tu avais à faire, la manière d'y parvenir était moins claire aussi, c'était presque que travailler avec des activités et la trace écrite elle devenait dérisoire. [...]

- Donc ça, y compris dans ta discipline, pas seulement les dispositifs autour ?

Magali : Oui, y compris dans ma discipline, voilà tu pouvais faire... Enfin, plus tu faisais d'activités où les élèves étaient en groupe, finalement tu sentais que c'était ça la nouvelle mode ».

(Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée)

727 *Ibid.*

728 *Ibid.*

729 « Encart Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 relatif aux enseignements d'exploration ».

A travers l'introduction de nouveaux dispositifs, la réforme Chatel étend de façon relativement inédite la part du temps scolaire qui peut être organisée selon des modalités distinctes de la segmentation par groupe-classe et du rythme hebdomadaire qui régissent traditionnellement l'organisation des enseignements⁷³⁰. De façon générale, elle valorise également fortement le fonctionnement par projets dont on a vu qu'il introduit des brèches dans ce que serait la forme scolaire idéale-typique⁷³¹, reposant sur une activité interne à l'établissement, structurée par les groupes-classes, rythmée par un emploi du temps et des créneaux horaires routiniers. Ce faisant, la réforme renouvelle l'injonction à travailler plus collectivement et la décline de diverses façons. Le renforcement du poids potentiel du projet d'établissement, l'implication des enseignants dans son élaboration et l'affirmation du caractère obligatoire du conseil pédagogique – « lieu privilégié d'échanges et de propositions »⁷³² – constituent autant d'incitations à participer aux réflexions et instances organisationnelles de l'établissement. Les dispositifs de personnalisation encouragent la concertation et la co-animation pédagogiques : les textes précisent ainsi que c'est théoriquement « l'équipe pédagogique [qui] élabore le projet d'Accompagnement personnalisé. Ce projet est examiné par le conseil pédagogique, qui en débat, et formalise la proposition. [...] l'équipe pédagogique met en œuvre les choix retenus par le conseil d'administration, et le professeur principal en assure la coordination »⁷³³. Impliquant souvent deux voire trois disciplines, les enseignements d'exploration supposent eux-aussi un minimum de concertation entre les enseignants qui les ont en charge. L'invitation à expérimenter et à travailler plus collectivement renvoie aussi au fait de nouer davantage de liens avec des acteurs éducatifs non-enseignants ou des acteurs extérieurs à l'univers scolaires dans le cadre de projets. Ainsi, la circulaire de préparation de la rentrée scolaire 2010 évoque la capacité d'« expérimentation » et d'« innovation » dont doivent faire preuve les équipes éducatives, « pour proposer des démarches et des organisations nouvelles », offrant notamment « la possibilité d'engager des partenariats avec le monde culturel, économique et social »⁷³⁴. On retrouve ici l'incitation faite aux enseignants à sortir de l'espace de la classe et de

730 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.* « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*

731 Il ne s'agit effectivement pas de dire que la réforme Chatel remet fondamentalement en cause la forme scolaire. Il n'est pas exclu, comme l'avance Anne Barrère, que les « dispositifs » et leur capacité à assouplir la forme scolaire de façon ponctuelle et ciblée participent justement de sa pérennité, dans une sorte de « logique d'entre-deux » qui introduit des inflexions sans remise en cause globale, [Anne BARRÈRE, « La montée des dispositifs », *op. cit.*]. Il nous semble cependant que ces inflexions, quand bien même elles ne signent pas la fin de la forme scolaire, la travaillent progressivement de l'intérieur et s'accompagnent d'effets concrets non négligeables tant sur les conditions d'étude et d'enseignement dans les établissements que sur les rapports des enseignants à leur métier.

732 « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

733 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

734 « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

l'établissement, brouillant la frontière qui, dans la forme scolaire classique, fait de l'école un lieu séparé de son environnement extérieur⁷³⁵.

Toutes ces préconisations dessinent en creux l'anti-modèle d'un enseignant qui serait essentiellement concentré sur sa classe et sur l'enseignement de sa discipline. La réforme qui intervient en 2010 constitue donc un des rouages des glissements entamés depuis plusieurs décennies dans la façon de définir la professionnalité enseignante légitime⁷³⁶. Parmi les mots-clés élevés au rang de « principe directeur » de la réforme, on trouve l'idée de « responsabiliser les équipes »⁷³⁷. Ce principe, dont le sens n'est certes pas immédiatement explicite, se décline en plusieurs items évoqués précédemment, qui vont de la capacité d'innovation à l'ouverture sur l'environnement extérieur en passant par l'investissement dans la réflexion et les choix pédagogiques à l'échelle de l'établissement. Il exprime explicitement une volonté d'agir sur la posture professionnelle des enseignants. Serait alors « responsable » l'enseignant dont la discipline enseignée n'est plus qu'une porte d'entrée parmi d'autres sur le métier et qui est au contraire capable d'avoir un engagement professionnel multiforme : en s'investissant dans la vie et les instances de l'établissement⁷³⁸ ; en pratiquant son enseignement hors des frontières de la forme scolaire par des approches pédagogiques « innovantes », une collaboration avec d'autres acteurs éducatifs et une ouverture sur l'environnement extra-scolaire.

On peut considérer que les textes et discours promouvant une transformation de la professionnalité enseignante correspondent à ce qu'Anne Barrère identifie comme le cercle large des prescriptions qui concernent les missions de l'enseignant et qui s'accompagnent rarement de prescriptions procédurales précises⁷³⁹. Elles orientent cependant progressivement la conception légitime du métier enseignant⁷⁴⁰, et ce d'autant plus qu'elles se conjuguent souvent à un autre cercle

735 Guy VINCENT, Bernard LAHIRE et Daniel THIN, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », *op. cit.* Guy VINCENT, Bernard COURTEBRAS et Yves REUTER, « La forme scolaire », *op. cit.*

736 Léa Palet évoque un triple glissement : d'une approche du métier au prisme de la qualification à une approche du métier par les compétences ; « d'une définition du métier enseignant par une activité principale de transmission des savoirs, dans le cadre d'un face-à-face pédagogique devant des élèves au sein d'une classe, à une polyvalence professionnelle qui s'exprime à l'échelle de l'établissement » ; et vers une logique de progression de carrière intégrant de plus en plus des critères de performance et de mérite, Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l'engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », *op. cit.*, p. 5-6.

737 « Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 », *op. cit.*

738 Le conseil pédagogique, « lieu privilégié d'échanges et de propositions » jouerait ainsi « un rôle essentiel dans la responsabilisation des acteurs », *Ibid.*

739 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, *op. cit.*, p. 32 et s.

740 Nous aurons l'occasion d'y revenir en chapitre 5.

de prescriptions qui concernent directement l'organisation du travail enseignant et les façons de travailler à travers la mise en place de nouveaux types d'enseignement, modulaires, interdisciplinaires⁷⁴¹. Ces prescriptions à la fois plus ciblées et matérialisées par des dispositifs constituent des incitations, plus ou moins contraignantes, à la mise en œuvre de telle ou telle pratique pédagogique ou posture professionnelle. De la même façon, les préconisations larges véhiculées par la réforme Chatel trouvent des relais à travers divers dispositifs qui agissent comme des instruments d'incitation à l'adoption de la culture professionnelle promue.

II. Outils et instruments au service de cette injonction

Bien que l'injonction à une transformation du modèle professionnel enseignant s'inscrive dans la continuité d'attentes institutionnelles qui s'expriment depuis quelques décennies, elle n'en est pas moins réactualisée et réaffirmée par la réforme Chatel : à travers des dispositifs qui peuvent être appréhendés comme des instruments d'action publique, porteurs de représentations spécifiques et jouant sur le double registre de l'incitation et de la contrainte matérielle⁷⁴², l'institution tente de faire infuser ses préconisations jusqu'au niveau des pratiques enseignantes dans les établissements. Différents dispositifs pédagogiques, organisationnels ou de formation ont ainsi vocation à opérationnaliser la transition vers ce nouveau modèle de professionnalité. C'est le cas des dispositifs pédagogiques de personnalisation comme on le verra à travers l'exemple emblématique de l'Accompagnement personnalisé⁷⁴³ (II.1). C'est également le cas de dispositifs ou pratiques institutionnelles qui ne relèvent pas directement de la réforme Chatel mais qui fonctionnent cependant comme des relais à ses injonctions (II.2).

II.1. L'Accompagnement personnalisé : dispositif pédagogique supposé favoriser le changement de culture professionnelle

Passées les premières années de mise en application de la réforme, des tentatives de relance de l'Accompagnement personnalisé sont amorcées à différents échelons de l'institution. Les autorités

741 A ces deux cercles de prescriptions, Anne Barrère en ajoute un troisième qui regroupe les prescriptions spécialisées pour chaque discipline. Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, *op. cit.*, p. 32 et s.

742 Pierre LASCOUMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.* Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALÈS, « Instrument », *op. cit.*

743 Pour un rappel concernant la description officielle du dispositif d'Accompagnement personnalisé, se reporter à l'introduction générale, section 1.I.

ministérielles et académiques estiment en effet que ce dispositif ne joue pas pleinement son rôle de « laboratoire de pratiques »⁷⁴⁴. L'enjeu semble alors être la relance de sa mise en œuvre autant pour lui permettre d'atteindre les objectifs qui lui sont propres que pour qu'il devienne porteur d'une transformation des pratiques au-delà de ses frontières.

Ainsi, au niveau ministériel, la Direction Générale de l'enseignement scolaire (Dgesco) constitue au début de l'année 2017 un groupe de travail consacré à une réflexion sur l'Accompagnement personnalisé dans le secondaire et nous invite à y participer en qualité de « chercheuse » travaillant notamment sur ce dispositif⁷⁴⁵. Le groupe se compose essentiellement de chefs d'établissement et d'inspecteurs, chapeautés par des personnels de la Dgesco. Plusieurs de ces personnels de direction et d'inspection sont manifestement des habitués de ce type d'échanges avec l'institution, comme en témoignent leurs manifestations d'interconnaissance mais également le fait que beaucoup sont des contributeurs réguliers à la revue *Administration&Éducation*⁷⁴⁶. Sur le papier, il s'agit, en trois rencontres d'une journée chacune, « d'analyser la mise en œuvre actuelle de l'accompagnement personnalisé dans les lycées généraux et technologiques et dans les lycées professionnels, de participer à l'élaboration et à la diffusion de ressources et de préconisations de bonnes pratiques, en particulier du point de vue du pilotage et en lien avec la réforme du collège, et de donner des avis sur les évolutions possibles de ce dispositif »⁷⁴⁷. Durant les réunions, la préoccupation pour un changement de culture professionnelle s'est avérée récurrente, ce qui apparaît significatif des attentes institutionnelles dont l'Accompagnement personnalisé est porteur. L'AP vaut en soi, comme dispositif complémentaire des temps d'enseignement plus classiques et supposé contribuer à offrir une prise en charge adaptée à chaque élève, mais il vaut également comme vecteur potentiel d'un changement plus global des approches et pratiques professionnelles. C'est à l'aune de cet objectif qu'il est pensé et évalué par les personnels de la Dgesco et les « experts » réunis dans ce groupe de travail. Ceux-ci s'accordent à dire que l'AP constitue bien un « laboratoire d'innovations »⁷⁴⁸ dans certains établissements, ce qui est présenté comme un point fort du dispositif. En revanche, ils regrettent la disparité entre les établissements puisque l'AP n'est pas toujours investi en ce sens et se heurte en outre, quelques années après son lancement, à une

744 Journée de formation sur l'Accompagnement personnalisé, Bassin local d'animation de la politique éducative, 12 décembre 2014.

745 Il s'agit d'un groupe constitué de façon *ad hoc* et ponctuelle, pour trois réunions. Nous avons fait le choix d'y participer en y adoptant une posture essentiellement observatrice, et ces réunions nous ont donné l'occasion d'accéder à la production du discours institutionnel en train de se faire.

746 Revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation, dont les contributeurs sont essentiellement des cadres de l'Éducation nationale (cf. annexe n°4).

747 Extrait du courriel daté du 16 janvier 2017 nous invitant à prendre part à ce groupe.

748 Réunion « groupe d'experts Accompagnement personnalisé », Paris, Dgesco, 20 février 2017. Expression utilisée par un membre de la Dgesco et qui, déclinée sous différentes formes, apparaît régulièrement dans les discours des cadres de l'éducation nationale au sujet de l'Accompagnement personnalisé.

forme « d'essoufflement » ainsi qu'à la tentation des enseignants de détourner le dispositif pour s'octroyer des heures supplémentaires dans leur discipline. Tout en exprimant leur compréhension des difficultés auxquelles les enseignants font face et qui peuvent expliquer cet investissement inégal de l'AP, le groupe réfléchit alors à des outils et des scénarios de relance visant à nourrir un changement durable et généralisé des pratiques enseignantes.

Durant la réunion du 20 février 2017, un personnel de la Dgesco, plus particulièrement en charge du suivi de la réforme du collège mise en place en 2016, expose à ses collègues le dispositif d'accompagnement personnalisé instauré au niveau collège car il estime qu'il serait bénéfique de s'en inspirer pour la relance du dispositif au lycée. En effet, contrairement au choix fait par la réforme Chatel, l'accompagnement personnalisé introduit par la réforme du collège n'est pas un dispositif distinct des autres temps d'enseignement : ses horaires sont intégrés aux horaires d'enseignement des disciplines. Pour l'expert de la Dgesco, c'est essentiel pour que les pratiques développées dans une perspective d'accompagnement personnalisé puissent se diffuser à l'ensemble des temps d'enseignement et que l'AP serve une transformation des pratiques pédagogiques au-delà des frontières du dispositif. Il affirme ainsi qu'avec la réforme du collège :

« l'AP n'est qu'une modalité de la notion centrale d'accompagnement pédagogique qui change le paradigme de la relation pédagogique : on passe d'une logique d'aide face aux difficultés à une logique d'accompagnement de tous les élèves selon leurs besoins, dans toute situation d'enseignement, de manière à réinternaliser la question de la difficulté scolaire. La mise en place de l'AP correspond donc à un moment de transition nécessaire pour opérer ce changement »⁷⁴⁹.

L'AP comme support d'un changement de « paradigme » : ces propos sont significatifs d'attentes institutionnelles qui dépassent les pratiques mises en œuvre au sein même de ce dispositif pour viser un changement plus global, à l'échelle de la culture professionnelle enseignante.

Durant les réunions, ce vœu de transformation de la culture professionnelle reste souvent à l'état d'aspiration générale sans que le contenu de la « nouvelle » culture soit précisé. On peut cependant identifier deux de ses dimensions plébiscitées par les participants : le travail en équipe et la reddition de comptes. Ainsi, une des raisons pour lesquels l'AP leur apparaît comme un dispositif essentiel est que, en rendant le travail en équipe quasiment incontournable pour organiser les séances voire pour les animer, il encourage le développement d'une culture professionnelle plus collective chez les enseignants. Certains intervenants déplorent en effet le fait que beaucoup d'enseignants nourrissent encore, à leurs yeux, une conception très individualiste de la pratique de

⁷⁴⁹ Extrait du compte-rendu de la première réunion du groupe d'experts sur l'Accompagnement personnalisé, 20 février 2017, Paris, locaux de la Dgesco. Précisons que nos notes d'observation de la réunion corroborent la teneur de ces propos mais nous avons fait le choix de retranscrire ici la formulation issue du compte-rendu fourni par la Dgesco elle-même car cela nous semble révélateur de ce que l'institution cherche à mettre en avant.

leur métier et appréhendent le travail collectif comme une remise en cause de leur liberté pédagogique. Ces mêmes intervenants se prononcent d'ailleurs parfois en faveur d'une imposition plus forte du travail en équipe, autour des dispositifs transdisciplinaires par exemple, qui permettrait de montrer que le travail en équipe n'est pas incompatible avec la liberté pédagogique dont on peut au contraire penser un exercice plus collectif. L'autre aspect qui ressort à plusieurs reprises est l'aspiration à une rationalisation de l'activité enseignante à travers davantage de formalisation écrite, de procédures de diagnostic et évaluation, de reddition de comptes⁷⁵⁰. Ainsi, pour la Dgesc, avec l'AP tel qu'il est pratiqué au collège, « le pari est également la montée en compétence professionnelle des équipes [...] ainsi qu'un changement de culture et de pratiques professionnelles, avec notamment la production de plus d'écrit, en particulier dans les bilans périodiques, les bilans de fin de cycle et le livret de la scolarité obligatoire »⁷⁵¹. L'objectif d'une rationalisation de l'activité enseignante, via notamment une systématisation de la reddition de comptes est ici explicite. L'intervenant de la Dgesc ajoute que l'informatisation du livret scolaire qui accompagne la réforme du collège est très positive en ce que cela oblige les équipes à « être en mouvement sur ces questions-là » puisque, au-delà de l'obligation de le remplir, le format du livret numérique oriente et contraint pour partie le type de contenu qui peut y être intégré⁷⁵². On distingue dans ces propos l'idée d'un immobilisme enseignant régulièrement érigé en contre-modèle par l'institution scolaire et là encore, l'AP est appréhendé comme un dispositif pouvant à la fois accompagner, encourager et contraindre à l'évolution des pratiques, dans une logique d'instrument d'action publique⁷⁵³. Lors de la dernière réunion de ce groupe d'experts, au moment d'envisager différents scénarios de restructuration à long terme de l'AP au lycée, un des chefs d'établissement défend un schéma consistant à fondre complètement l'AP dans les horaires disciplinaires, selon le même principe que l'accompagnement au collège, avançant comme argument central le fait que les autres scénarios évoqués ne permettent pas d'aller vers un véritable changement des pratiques enseignantes alors même qu'il s'agirait d'un des principaux facteurs sur lesquels il faut agir⁷⁵⁴.

750 Notons que d'après Léa Palet, cette logique d'accountability accompagne l'institutionnalisation de l'injonction à l'engagement professionnel : l'institution attend des enseignants qu'ils s'impliquent de diverses manières en dehors de leur travail de transmission de connaissances et qu'ils en rendent compte, qu'ils en fournissent les preuves. Cela permet un contrôle et une évaluation de l'engagement mais également une hiérarchisation des diverses formes d'engagement puisque ne sont légitimes et valorisées que celles qui rentrent dans les cases prévues par l'institution : l'engagement syndical par exemple n'est pas à proprement parler valorisable du point de vue institutionnel., Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l'engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », *op. cit.*

751 Extrait du compte-rendu de la première réunion du groupe d'experts sur l'Accompagnement personnalisé, 20 février 2017, Paris, locaux de la Dgesc.

752 Notes de terrain du 20 février 2017, réunion à la Dgesc, Paris.

753 Pierre LASCOURMES et Louis SIMARD, « L'action publique au prisme de ses instruments », *op. cit.*

754 Réunion « groupe d'experts Accompagnement personnalisé », Paris, Dgesc, 2 mai 2017.

Quelques années auparavant, en décembre 2014, nous avons également pu constater les attentes que l'institution plaçait dans l'AP et sa relance à l'occasion d'une journée de l'Accompagnement Personnalisé organisée par le BAPE (Bassin d'Animation de la Politique Éducative⁷⁵⁵) auquel appartenait notre lycée d'enquête de l'époque, le lycée A. Une quarantaine d'établissements, collèges et lycées confondus, y sont alors représentés à raison d'un binôme par établissement, le plus souvent composé d'un personnel de direction et un enseignant. Le professeur qui accompagne le chef d'établissement du lycée A a été invité par ce dernier à prendre part à la réunion alors même qu'il se montre plutôt réticent vis à vis du dispositif. Le proviseur espère que la journée contribuera à changer le regard de cet enseignant sur l'AP et que les retours qu'il en fera au lycée auprès des autres enseignants réticents seront davantage écoutés que s'il avait été un fervent partisan de la réforme. Cela dit, cela semble être un cas minoritaire : d'après nos observations, il semble que les chefs d'établissement aient souvent choisi leur accompagnateur enseignant en raison de la forte implication de ce dernier dans le dispositif d'Accompagnement personnalisé dans leur lycée. Les ateliers sont animés par des formateurs qui sont pour partie des inspecteurs et pour partie des enseignants investis dans la formation continue. La configuration de cette journée de formation d'acteurs intermédiaires au niveau du BAPE, ainsi que l'insistance des formateurs et responsables du bassin sur la possibilité de prolonger cette journée par des demandes de formations en interne aux établissements, témoignent d'une volonté de relais des injonctions jusqu'au niveau des pratiques enseignantes. L'idée est de diffuser des exemples de bonnes pratiques, validés par les formateurs, et que les participants présents s'en fassent les vecteurs dans leurs établissements.

Comme observé pour les réunions de la Dgesc, cette journée de formation montre que l'importance accordée à la relance de l'AP dépasse l'intérêt de ce dispositif stricto sensu. Lors du temps introductif commun à tous, la représentante du groupe des formateurs explique qu'il faut penser l'AP comme un espace permettant « de travailler sur les postures des élèves et sur les postures des professeurs, pour l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques »⁷⁵⁶. De nombreux propos allant dans ce même sens émaillent les échanges au sein des ateliers tout au long de la journée. Plusieurs participants à l'atelier « Comment faire de l'AP un levier de réussite pour l'élève dans son parcours au cours du secondaire ? » affirment ainsi qu'un des leviers est de modifier la posture professionnelle en AP et que l'objectif de ce dispositif est de réfléchir à des pratiques d'individualisation transposables au cours. Dans l'atelier intitulé « De la séance de cours à la séance d'AP : différences de postures et de contenus », le formateur décline l'approche qu'il s'agirait

755 Ce BAPE regroupe une cinquantaine d'établissements du secondaire – collèges et lycées – de la ville centre du département et de sa proche périphérie. Son responsable en 2014-2015 est le chef d'établissement du lycée A.

756 Notes de terrain, intervention de la représentante des formateurs lors de la journée sur l'Accompagnement personnalisé organisée par le BAPE, 12 décembre 2014.

d'adopter dans un dispositif d'AP conçu comme « temps d'échange », « de mise en confiance », « d'expérimentation et d'ouverture », « de relation et de collaboration », et enfin comme « temps de déplacement et de questionnement de postures » tant pour l'élève que pour l'enseignant censé s'interroger quant à la possibilité de transposer ces changements dans des cours classiques. Le contenu du vademecum distribué dans les établissements en amont de cette journée, et comportant notamment une rubrique « L'AP : quel changement de posture professionnelle ? », est également révélateur à cet égard puisqu'on y enjoint les enseignants à « changer de posture professionnelle », « avoir une approche globale et transversale de l'élève », « adopter une posture d'accompagnement »⁷⁵⁷. De façon récurrente tout au long de la journée, l'AP est d'ailleurs qualifié de « laboratoire de pratiques », suggérant là aussi que ce qui s'y joue dépasse les frontières du dispositif : pour les représentants de l'institution, y compris les chefs d'établissement, il s'agit plutôt d'y expérimenter des pratiques et des postures pédagogiques qui ont ensuite vocation à se diffuser à l'ensemble des enseignements. Lors du regroupement des formateurs et chefs d'établissements en fin de journée, le responsable du BAPE rappelle l'importance que ces derniers encouragent leurs personnels à demander des Formations d'Initiatives Locales sur l'Accompagnement personnalisé puis nuance en ajoutant qu'il n'est pas certain qu'il faille proposer des formations ciblant exclusivement l'AP car le risque est de cloisonner hermétiquement AP d'un côté et reste des cours de l'autre, et donc d'entraver fortement les perspectives de transfert des changements de pratiques en-dehors de l'AP. Là encore, on retrouve cette préoccupation constante pour la diffusion des pratiques de personnalisation à l'ensemble des enseignements, les dispositifs de personnalisation n'apparaissant que comme une étape, voire parfois un prétexte.

Cette relance institutionnelle autour de l'AP semble avoir contribué à un resserrement de son cadre de mise en œuvre : progressivement, les détournements trop visibles sont remis en question et les mises en œuvre adoptées rendent son détournement total à la fois plus ardu et moins acceptable aux yeux des enseignants eux-mêmes. On peut ainsi considérer que, comme tout dispositif, les dispositifs de personnalisation sont « producteurs d'effets et viennent orienter les comportements des acteurs pour lesquels ils sont en place »⁷⁵⁸. Plus précisément, en tant qu'organisation matérielle et discursive, sous-tendue par des principes et intériorisée par les acteurs, ils tendent à avoir des effets sur leur manière de penser et d'agir⁷⁵⁹. En effet, l'AP ou les enseignements d'exploration ainsi

757 Extraits du Vademecum de l'Accompagnement personnalisé réalisé par un groupe académique intercatégoriel et distribué dans un des établissements enquêtés en 2014, face notamment au constat de la persistance d'importants écarts de mise en œuvre avec les préconisations institutionnelles.

758 Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, op. cit., p. 10.

759 Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, op. cit.

que leurs modalités de mise en œuvre constituent un espace des possibles plus ou moins contraignant qui cadre les pratiques, mais on verra que, en se normalisant progressivement, ces dispositifs contribuent également à l'intériorisation partielle par les enseignants des principes dont ils sont supposés être porteurs.

Outre les dispositifs directement introduits par la réforme, d'autres pratiques institutionnelles peuvent être appréhendées comme des instruments encourageant la conversion des enseignants au modèle professionnel promu par la réforme.

II.2. Pratiques d'inspection ou d'indemnisation : d'autres relais de la réforme

Pour rappel, à l'époque où la réforme Chatel se met en place, les enseignants sont encore évalués à travers deux systèmes de notation : la note pédagogique sur 60 attribuée par l'inspecteur, et la note administrative sur 40 attribuée par le chef d'établissement⁷⁶⁰. La note administrative devait être déterminée à partir de trois critères : ponctualité/assiduité, activité/efficacité, et autorité/rayonnement. Au-delà du caractère flou de certains de ces critères et de l'importante marge d'interprétation qu'ils autorisent, le troisième critère portant sur l'autorité et le rayonnement invite à juger de qualités relevant de la personnalité de l'individu enseignant, avec tout l'aspect subjectif qui en résulte. Par ailleurs, la notion de « rayonnement » était souvent interprétée par les chefs d'établissement comme un critère d'appréciation de l'investissement de l'enseignant hors de sa classe, à l'échelle de la vie de l'établissement que ce soit via des projets pédagogiques collectifs ou via l'implication dans des instances plus organisationnelles (Conseil d'Administration, Conseil des délégués pour la Vie Lycéenne, Conseil Pédagogique...). Indice de la diffusion de ce modèle parmi les cadres de l'institution scolaire, l'injonction à s'engager au-delà de l'enseignement disciplinaire est parfois relayée y compris par les Inspecteurs pédagogiques (IPR) qui sont pourtant traditionnellement plus attachés aux disciplines, supposées demeurer au cœur de leur activité contrairement aux chefs d'établissement. Lors de sa dernière inspection, une enseignante de physique-chimie du lycée A s'est ainsi vu reprocher par son inspecteur d'être « une prof dans sa classe », autrement dit une enseignante qui ne s'engage pas suffisamment dans des activités ne relevant pas directement de l'enseignement de sa discipline à ses élèves :

760 Chapitre 2, section 2.II.1. « Un pouvoir de contrainte sur les enseignants à la fois limité et réel ».

« Pour moi être enseignante c'est m'occuper de mes élèves, dans ma classe. C'est vraiment, je base tout sur mes élèves. L'inspecteur me le reproche, parce que je ne vais pas ailleurs, je ne fais pas partie de groupes de travail, de trucs, de machins. Il a clôturé mon entretien la dernière fois en me disant : « donc vous êtes un prof dans sa classe » ».

(Delphine, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 8 ans, syndiquée SNES)

Les injonctions à l'engagement professionnel dans l'établissement vont parfois jusqu'à une quasi invisibilisation de la classe au profit des activités dans l'établissement, des formes d'engagement autres que pédagogiques. Léa Palet souligne ainsi que lors des « rendez-vous carrière » – nouvelle dénomination des inspections – les inspecteurs tendent souvent à centrer la discussion sur la question de l'engagement professionnel de l'enseignant en-dehors de sa classe, à l'aide d'indicateurs comme le fait d'assumer un rôle de coordination de discipline ou de responsable de projet, « sans s'attarder sur l'analyse de ce qui s'est produit au cours de l'heure de cours observée »⁷⁶¹ avant l'entretien. Cependant, l'évaluation du travail enseignant reste aujourd'hui exercée de façon partagée entre personnels d'inspection pédagogique et personnels de direction d'établissement, malgré la tentative du ministre Chatel de mettre fin à ce système d'évaluation conjointe. Le décret publié le 7 mai 2012 prévoyait ainsi que l'évaluation des enseignants du second degré se fasse au moyen d'un entretien professionnel tous les trois ans « conduit par le chef de l'établissement dans lequel ils sont affectés » sur la base d'une autoévaluation effectuée par les enseignants⁷⁶². Cette autoévaluation – et donc l'entretien qui la suivait – aurait porté autant sur les compétences didactiques et pédagogiques de l'enseignant dans sa discipline que sur son implication dans la vie de l'établissement et les actions collectives menées en son sein. Il s'agissait notamment d'évaluer la contribution de l'enseignant « à la mise en œuvre du projet d'établissement, au travail en équipe et à l'approche interdisciplinaire de l'exercice des fonctions » ou encore « sa participation à la qualité du climat scolaire dans l'établissement »⁷⁶³. Les corps d'inspection n'étaient pas complètement exclus de la procédure puisque le décret prévoyait leur « participation à l'élaboration et à la validation de la méthode d'autoévaluation » et la possibilité, pour les agents concernés ou pour les chefs d'établissement, de les solliciter pour « l'expertise des autoévaluations individuelles

761 Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l' « engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », *op. cit.*, p. 10.

762 « Décret n° 2012-702 du 7 mai 2012 portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale ».

763 *Ibid.*. L'article 28 du décret précise : « Pour les personnels qui exercent des fonctions d'enseignement relevant de l'enseignement scolaire, l'entretien professionnel est réalisé sur la base d'une autoévaluation. Celle-ci consiste pour l'enseignant à analyser et expliciter : « 1° Sa capacité, en termes disciplinaires et didactiques, à faire réussir les élèves, dans le respect des programmes et des politiques éducatives ; « 2° Son apport à l'amélioration de l'enseignement de la discipline dans l'établissement et à la diffusion des méthodes d'enseignement ; « 3° Sa contribution à la mise en œuvre du projet d'établissement, au travail en équipe et à l'approche interdisciplinaire de l'exercice des fonctions ; « 4° Sa participation à la qualité du climat scolaire dans l'établissement ; « 5° Les besoins d'accompagnement et de formation dont il estime devoir bénéficier prioritairement ».

des enseignants »⁷⁶⁴. Cependant, le fait que, passé le premier entretien de la carrière de l'enseignant, cette intervention des corps d'inspection ne soit plus que facultative contribuait d'une part à reconnaître aux personnels de direction le pouvoir de juger de la compétence pédagogique enseignante, et d'autre part à accroître potentiellement le poids des critères d'évaluation non directement pédagogiques tels que toutes les autres formes d'investissement dans l'établissement. Cependant, ce projet de réforme n'a finalement pas vu le jour puisque le décret du 7 mai 2012 est abrogé par le Ministre Vincent Peillon suite au changement de majorité présidentielle⁷⁶⁵.

Sans avoir initié ce mouvement d'évolution des pratiques d'inspection, la réforme Chatel s'y accorde cependant parfaitement voire contribue à le renforcer à divers égards. L'Accompagnement personnalisé ou les Enseignements d'exploration conduisent les enseignants à réaliser une partie de leur service d'enseignement dans des dispositifs pédagogiques pluri ou transdisciplinaires, face à des élèves qu'ils n'ont pas nécessairement en cours par ailleurs. Reposant sur un degré de volontariat variable selon les établissements, ces dispositifs encouragent ainsi, voire contraignent, les enseignants à se rapprocher de la figure « modèle » décrite précédemment du professionnel faisant preuve de polyvalence et d'un engagement multidimensionnel dans et hors de sa classe ainsi que de sa spécialité disciplinaire. Théoriquement, les enseignants peuvent aussi être inspectés sur une heure d'Accompagnement personnalisé or le fait que la visite d'inspection puisse se dérouler sur une heure où l'enseignant n'est pas supposé enseigner sa discipline déplace, ne serait-ce que symboliquement, l'objet de l'inspection. En dehors des dispositifs d'enseignement, le Conseil Pédagogique obligatoire constitue une instance supplémentaire dans laquelle les enseignants sont incités à s'investir et donc potentiellement un nouvel indicateur – mobilisable par les personnels d'encadrement dans leur activité d'évaluation des enseignants – de leur degré d'investissement dans l'établissement.

On peut trouver un autre indice de la forte compatibilité entre la réforme Chatel et l'évolution des attentes institutionnelles concernant l'engagement professionnel enseignant dans les logiques d'attribution des Indemnités pour Missions Particulières (IMP) qui apparaissent en 2015. Comme nous l'avons vu, les établissements se voient chacun affecter une enveloppe correspondant à un

764 *Ibid.*

765 « Décret n° 2012-999 du 27 août 2012 abrogeant le décret n° 2012-702 du 7 mai 2012 portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, rétablissant le régime de notation et d'avancement d'échelon des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation, et portant modification de statuts particuliers des personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale en ce qui concerne la justification de certificats de compétences en langue de l'enseignement supérieur et en informatique et internet ».

certain nombre d'IMP, que le chef d'établissement a ensuite la charge de répartir entre les enseignants en fonction de leur implication dans telle ou telle mission (encadré n°3.1, chapitre 3). Pour Léa Palet, ces IMP sont caractéristiques de « la volonté d'introduire une forme « objectivée » de rémunération au mérite »⁷⁶⁶ dans la rémunération enseignante. Un mérite qui, par ailleurs, ne s'évaluerait pas à l'aune de l'implication directe de l'enseignant en faveur des apprentissages de ses élèves mais plutôt à l'aune de son investissement hors de la classe. En effet, l'arrivée des IMP, qui permettent au chef d'établissement de rémunérer ses personnels pour des missions, supplémentaires au service d'enseignement et dont la définition relève pour partie de sa discrétion, participe de « la reconnaissance de toutes ces activités annexes à l'activité d'enseignement en tant que telle, qui traduisent l'engagement professionnel de l'enseignant au sens que lui donne l'institution »⁷⁶⁷. Ces IMP, qui ne peuvent être fléchées que sur des missions hors face à face pédagogique dans le cadre d'heures d'enseignement, viennent ainsi acter la valorisation financière de l'investissement des enseignants hors la classe et les incitent matériellement à embrasser ces attentes institutionnelles. Or, dans les activités que les directions des lycées enquêtés choisissent de valoriser par ce moyen, on retrouve notamment des missions qui prennent appui sur les dispositifs de la réforme Chatel, à l'image de la coordination du dispositif d'AP à l'échelle de l'établissement.

Ainsi, on peut considérer que la réforme Chatel épouse des évolutions déjà en cours qui y trouvent comme un relais, un second souffle. Les dispositifs de personnalisation participent à véhiculer l'injonction à la transformation des pratiques et de la culture professionnelle enseignante à la fois directement, en matérialisant cette injonction, et indirectement en constituant un appui à d'autres instruments tels que les pratiques d'inspection ou d'individualisation de la rémunération. Sans qu'il s'agisse d'une transposition mécanique et directe, ces injonctions et leurs instruments engendrent néanmoins des effets concrets sur le quotidien professionnel enseignant.

766 Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l' « engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », *op. cit.*, p. 7.

767 *Ibid.*

Section 2. Injonctions paradoxales et alourdissement du « réel de l'activité »⁷⁶⁸

S'il apparaît clairement que la réforme Chatel véhicule des injonctions en termes de professionnalité enseignante, il s'agit désormais d'interroger ses effets sur le métier tel qu'il est pensé et vécu par les enseignants. Précisons d'emblée que ces effets ne sont pas homogènes : la réforme, ses dispositifs et ses injonctions font l'objet d'une réception et d'investissements différenciés selon les trajectoires socio-professionnelles des enseignants qui doivent les mettre en œuvre. Ces logiques d'appréhension de la réforme seront traitées de façon approfondie dans les deux derniers chapitres de la thèse mais il nous semble ici nécessaire de mettre en évidence les grandes tendances qui semblent concerner le groupe enseignant dans son ensemble, indépendamment des contextes de travail ou des positions professionnelles. Par ailleurs, la réforme Chatel intervient dans le sillage des évolutions qui caractérisent le métier depuis les années 1980, et qui contribuent à en faire un métier déjà fatigant et incertain comme nous le rappellerons dans un propos liminaire. Nous nous attacherons ensuite à souligner les paradoxes que draine l'injonction à personnaliser telle qu'elle est portée par la réforme (I) afin de montrer qu'elle contribue à complexifier un métier enseignant placé sous le sceau d'un engagement pratique et subjectif accru (II).

Propos liminaire. Le métier enseignant, « routine incertaine » et énergivore

« ce que tu as à offrir, le cadre, les connaissances et les méthodes, etc, ça ne fonctionne bien que, enfin pour moi c'est ça qui est un peu compliqué, que si toi aussi en tant que personne tu fonctionnes bien. C'est pas un métier ou tu peux être neutre. Mais pour autant c'est pas non plus un métier où il faut être dans l'affectif, enfin c'est compliqué [...] tu ne peux le mettre en place que si justement tu es toi assez disponible, assez bien, assez en forme, assez dans l'énergie et tout ça. Donc c'est pour ça que c'est un métier que tu vis un peu au jour le jour en fait, sur lequel tu n'as pas de prise à long terme. [...] c'est un métier qui est assez incertain ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

« tu as des gens qui tombent, et c'est là que tu vois les dépressions et tout ça, parce qu'à un moment donné, ras la casquette quoi. [...] c'est usant surtout. Ce dont on se rend pas compte, enfin à mon avis, c'est l'effort intellectuel que tu es obligé de faire dans une classe. [...] Et

768 Yves CLOT, « Théorie en clinique de l'activité », in Bruno MAGGI (dir.), *Interpréter l'agir: un défi théorique*, Paris, France, Presses universitaires de France, pp. 17-39.

quand tu as des effectifs très très élevés il faut que tu gères tout en même temps [...] : tu réfléchis à ce que tu dois faire passer, comment tu dois le faire passer, et en même temps il faut que tu gères la classe, donc par moment t'es... Donc tu dois regarder ici, mais en même temps ici, et surveiller comme l'huile sur le feu. Et en même temps il faut que ça passe, que tu sois innovant, enfin tu vois c'est... ».

(Martial, 45 ans, enseignant d'économie-gestion, lycée C depuis 14 ans, non-syndiqué)

De façon générale, le métier enseignant est décrit comme une activité fatigante, incertaine, qui se caractérise par une certaine porosité entre sphère professionnelle et sphère privée, et qui exige une importante capacité d'adaptation pour faire face tant aux incertitudes de la relation pédagogique qu'aux réformes qui se succèdent à un rythme souvent soutenu⁷⁶⁹. Certes, les enseignants, à la façon de *street-level bureaucrats*, disposent de réelles marges de manœuvre face aux injonctions qui leur arrivent et – plus encore après avoir expérimenté quelques réformes – ils apprennent à prendre ce qui fonctionne et à laisser le reste. Cependant, toutes les prescriptions ne peuvent pas être évacuées, et les remises à plat régulières et successives peuvent également s'avérer déstabilisantes : elles bousculent des routines, incitent voire contraignent à des changements de pratiques, sans que les enseignants y voient toujours le sens et à un rythme qui leur donne parfois la sensation de devoir s'approprier de nouveaux programmes et dispositifs alors qu'ils ont à peine intégré les précédents. Anne Barrère indique d'ailleurs que les enseignants subissent de plein fouet ce « processus de transformation incessant » puisque ce sont leurs pratiques qui sont appelées à changer⁷⁷⁰. Une analyse corroborée par l'enquête Militens (encadré n°4.1) qui montre que 74 % des enseignants de collège et lycée interrogés estiment que la succession de réformes est une difficulté à laquelle ils se heurtent dans leur vie professionnelle⁷⁷¹.

Encadré n°4.1 – L'enquête Militens

L'enquête Militens, menée entre 2014 et 2019 sous la direction de Laurent Frajerman dans le cadre de l'Institut de recherche de la FSU, porte sur la syndicalisation enseignante et ses ressorts. Son ambition est notamment d'étudier les interactions entre des organisations syndicales – en l'occurrence le SNUipp, le SNEP et le SNES – et leurs membres potentiels ou effectifs, à travers une double perspective : le rapport des enseignants à l'engagement notamment syndical, aux syndicats et à leurs militants, et les processus par lesquels les enseignants rejoignent – ou non – le syndicat ; l'activité militante et les stratégies

769 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, op. cit.; Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », op. cit.; Pierre PÉRIER, *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 2014.

770 Anne BARRÈRE, *Au coeur des malaises enseignants*, op. cit., chapitre 5.

771 Plus précisément, 42 % des enseignants de collège et lycée répondent « tout à fait », 32,5 % « plutôt », 18,5 % « plutôt pas », et 4 % « pas du tout » (les « ne se prononce pas » et les non-réponses atteignant 3%). Parmi les professeurs d'EPS, cette difficulté est affirmée plus nettement encore : 53 % répondent « tout à fait », 30 % répondent « plutôt », 10 % « plutôt pas » et 3 % « pas du tout » (les « ne se prononce pas » et les non-réponses atteignant 5%).

déployées par les syndicats envers les enseignants syndiqués ou non, pour tenter de saisir ce que les « manières de faire » du syndicalisme font à la syndicalisation.

D'un point de vue méthodologique, l'enquête Militens articule un volet qualitatif, fondé sur des entretiens et des observations, et une enquête par questionnaires (n=3 278) réalisée en partenariat avec le CERAPS de Lille. Les réponses au questionnaire ont été recueillies entre mars et décembre 2017 auprès d'un échantillon aléatoire stratifié de 13 000 enseignants du premier et second degré fourni par la DEPP, avec un taux de retour de 25 %⁷⁷². Précisons que, bien qu'une grande partie des questions y soient communes, les questionnaires ont été administrés en trois bases différentes : une base pour les professeurs des écoles, une base pour les professeurs d'éducation physique et sportive (EPS) et une base regroupant les autres professeurs du second degré (collège-lycée). Nous ne disposons donc pas de résultats statistiques pour l'ensemble des professeurs du second degré puisque la base « collège-lycée » ne comprend pas les enseignants d'EPS. Nous mobiliserons essentiellement ici les résultats issus de la base « collège-lycée » (n=1371), tout en mentionnant systématiquement en note de bas de page les résultats obtenus pour les enseignants d'EPS (n=425).

Dans leur contenu, les politiques éducatives menées depuis les années 1980 contribuent également à une dynamique de diversification et complexification du métier enseignant⁷⁷³ qui semble participer à son intensification et nourrir une dimension relativement insécurisante. Les enseignants doivent en effet apprivoiser des tâches et des rôles nouveaux, qui s'ajoutent à leurs missions traditionnelles, voire les concurrencent pour partie en termes de temps et d'énergie disponibles. Le temps de travail prescrit des enseignants est pensé en référence à un service d'enseignement, à savoir 18h à temps plein pour un enseignant certifié, 15h à temps plein pour un enseignant agrégé. Ce service suppose un certain nombre d'heures de travail « personnel » à côté (traditionnellement la préparation des cours et les tâches relevant de l'évaluation des élèves), nombre d'heures qui lui n'est pas défini et s'effectue en grande partie à domicile, en dehors de l'établissement. Si ce temps de travail n'a pas augmenté, soulignons qu'il n'a pas pour autant diminué – contrairement au mouvement de réduction du temps de travail légal qui a concerné de nombreux autres secteurs d'activité ces dernières décennies⁷⁷⁴, et par ailleurs les tâches à assurer hors face à face pédagogique se sont à la fois multipliées et diversifiées : temps de concertation lié à des dispositifs de co-enseignement, tâches administratives, exigence accrue de communication avec les familles via les outils numériques notamment, incitation à prendre part à des projets, à s'investir dans des réunions et espaces liés à la vie de l'établissement... Plusieurs de nos enquêtés soulignent, mi-perplexes mi-désabusés, leur sensation de travailler quasiment plus qu'à leurs débuts dans le métier :

772 <http://institut.fsu.fr/Militens-Une-recherche-sur-le-rapport-a-l-engagement-des-enseignants-et-l.html>, consultée le 20 janvier 2020.

773 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

774 *Ibid.*

« Après, j'ai envie de dire malgré l'expérience j'ai l'impression qu'on nous en demande de plus en plus, en termes... [...] tout à beau être informatisé moi j'ai l'impression que ça nous prend de plus en plus de temps, entre le cahier de texte numérique, etc. L'évolution à ce niveau là elle n'est pas très confortable parce qu'on a l'impression d'être mangé par le temps. Moi je me disais qu'au bout d'un moment quand même j'arriverais à dégager un peu de temps pour moi et là je trouve que, plus ça va moins ça va, c'est un peu bizarre quoi ».

(Sonia, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 9 ans, non-syndiquée)

On pourrait évoquer également la tendance de l'institution à exiger toujours plus de justifications de l'activité dans une logique d' « accountability » qui met en tension « les activités de premier ordre (faire la classe, etc) et des activités de second ordre (effort et temps consacré pour rendre compte de ce que l'on fait [...]) »⁷⁷⁵. Elle engendre elle aussi un alourdissement de la charge de travail, qui est en outre souvent vécu comme injustifié par les enseignants :

« je trouve qu'on passe beaucoup plus, beaucoup trop de temps à faire savoir et on a de moins en moins de temps pour faire. [...] Pour moi c'est vraiment une perte de temps incroyable, au détriment de la réflexion collective qu'on doit avoir au sein d'une équipe classe, au sein d'une équipe disciplinaire ».

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

Or, les modalités de comptabilisation du temps de travail n'encadrant quasiment pas ces heures de travail hors face à face pédagogique, celles-ci ont tendance à s'accroître et à empiéter sur la sphère domestique. Cela renforce la difficulté à instaurer des garde-fou pour éviter une trop grande colonisation du temps privé par le travail professionnel, alors même que la porosité entre ces deux sphères est déjà prégnante dans le métier. Les propos d'Agnès sont éclairants à cet égard puisque, ancienne cadre dans le privé, elle est marquée par la place que le travail a pris dans son espace domestique depuis qu'elle a intégré l'Éducation nationale :

« j'étais cadre, donc j'avais quand même du boulot : il ne me serait pas venu à l'idée de rentrer chez moi avec mon cartable ! [...] je ne rentrais pas avec du boulot chez moi, ou exceptionnellement, si j'avais une présentation à faire le lendemain, que je voulais la revoir le soir, mais c'était exceptionnel. [...] Bon, c'est normal, puisque je n'ai que 15 heures à produire⁷⁷⁶, donc c'est normal qu'il y ait du boulot chez moi. Maintenant, le fait de travailler chez toi, ça déborde ! Quand j'étais à la banque, la veille au soir j'étais là, ah oui, qu'est-ce qu'il faut que je fasse demain, je faisais une petite liste, touc, je plaçais ma petite liste sur mon bureau, je rentrais chez moi, bonne soirée. [...] C'était séparé. Là, c'est tout un peu mélangé quoi, donc... on peut craquer quoi, tu peux te laisser déborder [...] Établir les frontières entre sa vie professionnelle et sa vie privée est difficile ».

(Agnès, 53 ans, enseignante de SVT, lycée B depuis 5 ans, syndiquée SNES)

⁷⁷⁵ *Ibid.*, p. 131.

⁷⁷⁶ Elle fait référence à son service d'enseignement hebdomadaire en tant qu'enseignante agrégée.

Enfin, si la dimension relationnelle est un invariant du métier qui entraîne nécessairement une forme d'incertitude⁷⁷⁷, l'évolution du public scolaire en lien notamment avec les politiques de massification et d'allongement de la durée de scolarisation contribue à accroître cette part d'incertitude propre à la relation pédagogique. L'adhésion des « nouveaux lycéens »⁷⁷⁸ à la légitimité de l'institution et à ses codes apparaît moins « spontanée », et une hétérogénéité de rapports au métier d'élève coexiste dans l'école. Cela exige des enseignants un travail plus approfondi de médiation des savoirs scolaires, pour construire un rapport de sens entre apprenants et activités d'apprentissages, et renforce l'incertitude face à un public jamais complètement acquis.

« c'est dur d'enseigner, d'enseigner face à trente-cinq élèves, je crois, c'est dur ! C'est pour ça, il faut être sûr de toi, il faut être sûr de ce que t'as préparé, donc quand on te demande de te mettre en danger, ben ouais, c'est clairement pas simple, parce qu'en face de toi, t'as pas que des agneaux quoi ! »

(Corinne, 50 ans, enseignante d'EPS, lycée B depuis environ 15 ans, syndiquée SNEP)

L'incertitude face à des situations qui ne sont jamais complètement prévisibles⁷⁷⁹ et la dose d'adaptation continue que cela suppose font ainsi partie intégrante du métier enseignant, dont elles nourrissent d'ailleurs la dimension « créative et stimulante »⁷⁸⁰. Pour autant, l'activité enseignante comporte aussi une large part de rituels et de routine, notamment liés à une forme scolaire qui demeure prégnante à bien des égards dans l'organisation scolaire malgré ses inflexions. Si cette dimension routinière peut avoir des côtés démobilisateurs, elle « permet aussi de s'économiser et parfois de se désengager de situations trop impliquantes, de freiner l'intensification potentielle de certaines tâches »⁷⁸¹.

Structuré par la forme scolaire et sa routine d'un côté, marqué par une incertitude permanente et croissante de l'autre, le travail enseignant constitue pour Anne Barrère une « « routine incertaine » [qui] peut alors être un dosage harmonieux des contraires comme un attelage désajusté »⁷⁸², par exemple lorsque les enseignants font face à une « floraison d'injonctions normatives »⁷⁸³ dans un contexte de diversification des tâches déjà porteur d'incertitude supplémentaire. Nous faisons l'hypothèse que si la réforme Chatel ne révolutionne pas le métier enseignant et son vécu, elle tend cependant à déplacer fortement le curseur vers le pôle incertain de cet oxymore. En effet, au-delà

777 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

778 François DUBET, *Les lycéens*, Paris, France, Editions du Seuil, 1991.

779 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

780 Anne BARRÈRE, *Travailler à l'école*, *op. cit.*, p. 124.

781 *Ibid.*

782 *Ibid.*, p. 125.

783 *Ibid.*, p. 124-125.

des dynamiques antérieures qu'elles reconduisent, la réforme Chatel et son injonction à transformer la professionnalité enseignante se déclinent en un certain nombre d'injonctions paradoxales (I). Nous essaierons de montrer qu'elles conduisent tendanciellement à un alourdissement de la charge de travail réelle et mentale d'enseignants contraints de composer avec ces injonctions – et plus largement avec les attentes qu'elles véhiculent en termes d'évolution des pratiques et de la culture professionnelle – et les incertitudes qu'elles suscitent concernant leur rôle et sa mise en pratique (II).

I. Les paradoxes de l'injonction à personnaliser

« ce qui me choque c'est qu'on fait des grands discours mais on met pas les moyens qui vont avec, donc moi je veux bien personnaliser mais qu'ils fassent en sorte qu'on puisse personnaliser parce que faut arrêter de personnaliser à 36 quoi... C'est plus ça qu'est gênant et en plus demander de si grands objectifs en n'ayant aucune formation continue... ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

La réforme Chatel constitue un cran supplémentaire dans la dynamique d'intensification et de complexification du travail enseignant, tant du fait des nouveaux dispositifs et des diverses tâches qu'ils génèrent que du fait d'un accompagnement humain et matériel jugé insuffisant par beaucoup d'enseignants. Nombre des attentes véhiculées par la réforme prennent alors l'allure d'injonctions paradoxales avec lesquelles les enseignants doivent composer : adopter de nouvelles pratiques et postures professionnelles en étant pas ou peu accompagné dans cette évolution ; « personnaliser » son enseignement avec des effectifs d'élèves toujours aussi importants dans les classes ; investir de nouveaux dispositifs sans avoir fait le bilan des précédents et sans garantie sur leur pérennité dans un contexte de changements fréquents des attentes institutionnelles⁷⁸⁴ ; travailler en équipe dans un cadre matériel qui ne le permet pas. Nous revenons ici plus particulièrement sur trois de ces injonctions paradoxales.

I.1. Changer de posture professionnelle sans accompagnement institutionnel

A son arrivée en 2010, la réforme des lycées est vécue comme une énième réforme qui, sans réelle concertation et dans la précipitation, balaye des programmes et dispositifs d'enseignement qui avaient parfois à peine trouvé leur rythme de croisière :

⁷⁸⁴ Rappelons que dans le cas de la réforme Chatel, la pérennité des choix de mise en œuvre d'un même dispositif est assez faible : ils évoluent parfois d'année en année sous l'effet de la variation des moyens accordés aux dispositifs, des échanges entre établissements et des directives rectoriales plus ou moins insistantes (partie 1).

« La réforme du lycée qu'on s'est farcie il y a trois-quatre ans là ! Voilà, donc comme d'habitude, une réforme où on te sort le paquet cadeau au dernier moment, et où on te dit que... on t'a pas consulté [...]. Et puis, une fois de plus, une réforme qui suit une autre donc t'as à peine intégré une première réforme et une première façon de faire, qu'on te dit que ce n'est plus du tout comme ça qu'il faut faire, donc le sentiment d'être jamais dans les clous ».

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

La réforme remodèle dans un même mouvement les programmes et le statut de certaines disciplines, telles que les sciences économiques et sociales devenues enseignement d'exploration. D'autres disciplines voient leurs filières d'accueil entièrement remaniées, alors même qu'elles avaient parfois déjà subi d'importantes refondations peu de temps auparavant :

« il faut savoir qu'on l'avait changé 5 ans avant, donc on avait à peine intégré la réforme STG [qui remplaçait les STT, qui elle-même remplaçait en 92-93 les bacs G] qu'on est passé à la STMG ».

(Martial, 45 ans, enseignant d'économie-gestion, lycée C depuis 14 ans, non-syndiqué)

En outre, nombre d'enseignants ont eu la sensation, à l'image de Corinne, de devoir mettre en œuvre des dispositifs au pied levé sans bien savoir ce qu'on attendait d'eux ni avoir le temps de se concerter avec leurs collègues :

« Corinne : tu reçois le texte, il faut l'appliquer le plus vite possible [...] enfin nous la dernière fois qu'on a reçu nos instructions officielles, c'était quoi ? une semaine avant la rentrée de septembre, bam, applicable. Là, tu te dis : « Mais ils sont à l'ouest quoi ! » [...]

- Et des dispositifs comme l'Accompagnement personnalisé, par exemple ?

Corinne : ben alors là, on a été lancés dans le bain, là ! il a fallu se dépatouiller ! [...] Et on était absolument pas guidés, c'est une catastrophe ».

(Corinne, 50 ans, enseignante d'EPS, lycée B depuis environ 15 ans, syndiquée SNEP)

La déstabilisation associée à cette précipitation s'explique également par la faiblesse de l'accompagnement institutionnel qui semble avoir caractérisé la mise en œuvre de la réforme Chatel. Certes, on a vu que, via cette réforme, l'institution adresse de multiples injonctions aux enseignants mais ces dernières relèvent plutôt d'orientations de portée très générale, et souvent en négatif, concernant la posture à adopter : sortir d'une posture descendante, ne pas être dans de la transmission de savoirs, ni centré sur sa discipline, ne pas travailler à la place des élèves, les laisser en autonomie... Au-delà du fait qu'elles apparaissent parfois aux enseignants comme révélatrices d'une vision uniforme et stigmatisante de ce que seraient leurs pratiques avant la réforme, ces consignes sont souvent vécues comme des injonctions peu adaptées au terrain et qui ne peuvent être appréhendées comme des ressources :

« au début, on était censés ne pas enseigner dans notre matière, enfin bon ! On nous disait tout ce qu'il ne fallait pas faire, mais on ne nous disait rien de ce qu'il fallait faire. Donc c'était... donc on ne doit pas parler de l'anglais, on ne doit pas enseigner à nos élèves... : mais qu'est-ce que c'est que ce truc quoi ? ».

(Yann, 38 ans, enseignant d'anglais, lycée C depuis 8 ans, non syndiqué)

Les nouveaux dispositifs ont ainsi constitué au départ une invitation insistante à changer de pratiques et de postures, tout en faisant largement l'économie de préconisations en positif sur ce qui était concrètement attendu et les méthodes envisageables pour y arriver, rejoignant ainsi « les tendances récurrentes à une prescription institutionnelle à la fois trop limitative et insuffisamment étayée »⁷⁸⁵.

Sur le terrain, les témoignages concernant le manque de clarté des attentes qui ont accompagné les nouveaux dispositifs, mais également le peu de formations prévues par l'institution pour en guider l'appropriation par les enseignants, reviennent en effet de façon récurrente. La critique quant à l'étiollement de l'offre de formation continue n'est pas spécifique à l'arrivée de la réforme Chatel, mais elle se fait ressentir plus fortement dans ces moments de réforme qui confrontent les enseignants à des situations de travail nouvelles et déstabilisantes.

Outre la quasi absence de formations organisées en amont, plusieurs enseignants mentionnent également ce qu'ils ont vécu comme une paradoxale inversion de rôles entre enseignants et inspecteurs. Alors que, à l'image de Nicole, ils attendaient soutien et conseils de la part des inspecteurs, ceux-ci semblaient ne pas avoir davantage de visibilité sur les pratiques qui pouvaient être développées dans les dispositifs et venaient piocher des idées dans les établissements afin de s'en inspirer :

« En fait on n'est pas formé pour ça, les consignes sont toujours assez floues et j'en tiens pour preuve que quand on a mis les enseignements d'exploration en place, donc c'est vieux, parce que ça fait 5 ou 6 ans, [...] il y avait des inspecteurs qui venaient voir ce qui se faisait pour après donner des consignes : c'était tellement clair, tellement clair ce qu'il fallait faire, que personne ne savait ce qu'il fallait faire et que quand les équipes avaient trouvé des bonnes idées, eh bien les inspecteurs disaient « ah mais oui, c'est ça qu'il faut faire ! » ».

(Nicole, 55 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 4 ans, syndiquée SNES)

La difficulté à s'approprier la logique des dispositifs est d'autant plus forte que, contrairement à ce qui a pu se produire pour d'autres réformes, les organisations représentatives enseignantes ont été peu associées à l'élaboration de la réforme Chatel⁷⁸⁶. Outre la dimension insécurisante qu'il génère, le faible accompagnement institutionnel dans l'investissement des dispositifs de

785 Hélène BUISSON-FENET et Olivier REY, *Le métier d'enseignant: une identité introuvable ?*, Lyon, France, ENS Éditions, 2019, p. 10.

786 Cf. chapitre 1.

personnalisation peut contribuer à un sentiment de déprofessionnalisation puisque les enseignants ont la sensation de se voir imposer des réformes qu'ils doivent appliquer sans avoir les moyens d'y donner du sens⁷⁸⁷. Pour Danielle, enseignante de mathématiques au lycée A qui a exercé quelques années dans le corps d'inspection, il est absurde de « demander à l'ensemble des enseignants d'adhérer aux changements en profondeur comme cette réforme de 2010 sans finalement qu'on ait compris l'enjeu des dispositifs, les changements de programme... ».

I.2. Personnaliser sans moyens dans une « école de masse »

« Personnaliser, personnaliser, mais bon : les effectifs de classe augmentent ! Donc je suis pas, moi, un fanatique des moyens, les moyens, les moyens, il n'y a que ça qui compte, mais on ne peut pas dire d'un côté « il faut personnaliser » et puis augmenter les effectifs de classe, j'ai du mal à comprendre ça quand même ! [...] Donc ma crainte c'est que tout ça, c'est des discours pour occuper la galerie ».

(Gérard, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée B depuis 30 ans, non-syndiqué)

Gérard ne fait pas partie des enseignants les plus vindicatifs dans la demande de moyens supplémentaires. Lors de la mobilisation locale au lycée B pour exiger la réévaluation de la dotation horaire globale, il est un des rares enseignants à ne pas voter pour la grève et n'est pas très à l'aise avec la revendication centrée sur les moyens. Mais la contradiction entre injonction à personnaliser et absence des moyens nécessaires à la réduction des effectifs d'élèves, par classe et par enseignants, apparaît largement consensuelle parmi nos enquêtés. Ceux-ci soulignent avec une quasi unanimité le non-sens que constitue à leurs yeux un dispositif visant à « personnaliser » l'offre et la relation pédagogiques sans qu'il soit possible d'y travailler avec seulement quelques élèves. Ainsi, en entretien, presque 80 % des enquêtés évoquent spontanément les effectifs d'élèves lorsqu'ils abordent la question de la personnalisation et estiment que les effectifs conditionnent la plus ou moins grande possibilité de personnaliser les apprentissages. Parmi les 20 % qui ne formulent pas ce lien de cause à effet, plusieurs ne sont pas concernés par les dispositifs de personnalisation et subissent donc peut-être moins fortement cette injonction. D'autres bénéficient de fait de conditions de mise en œuvre de l'Accompagnement personnalisé plutôt favorables. Seule trois enquêtés s'inscrivent explicitement en opposition par rapport à l'argumentation conditionnant la personnalisation au fait de travailler avec des effectifs réduits.

787 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*

Dans certaines disciplines, notamment les langues vivantes, et en fonction de leur statut⁷⁸⁸, les enseignants peuvent avoir jusqu'à plusieurs centaines d'élèves sur une même année. « Usine », « élevage industriel » : les termes employés par certains enquêtés pour qualifier ces situations tendent à souligner la contradiction, perçue comme difficilement dépassable, entre la gestion de tels effectifs et l'instauration d'un suivi individualisé des élèves :

« la question des effectifs, on l'aborde souvent du point de vue des classes, on regarde « tiens 35 élèves par classe », mais on peut prendre aussi le point de vue du professeur, c'est-à-dire combien d'effectifs il a en charge à l'année. Par exemple j'ai une collègue d'espagnol [...], elle a 220 élèves, donc là pour moi on n'est plus dans l'enseignement, c'est de l'élevage industriel, ça n'a plus de sens en fait »

(Richard, 47 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis environ 12 ans, non syndiqué)

« C'est pas normal qu'on donne à un prof 240 élèves. Et qu'on demande après un suivi individualisé, enfin on ne peut pas, c'est pas possible quoi. C'est n'importe quoi, c'est l'usine ».

(Marie, 49 ans, enseignante d'allemand, lycée A depuis 4 ans, non-syndiquée)

Même des enseignants qui ont un nombre d'élèves à charge un peu moins élevé regrettent parfois de ne pas être en capacité de mieux connaître leurs élèves, tant sur le plan de leurs apprentissages que sur celui des éventuels problèmes personnels qui peuvent jouer sur leur rapport aux études :

« j'ai des élèves en terminale je ne les entends pas, ils prennent leurs notes, ils sont très scolaires, ça se passe bien, ils ont des notes correctes [...] mais je ne les connais pas. [...] Je crois qu'on revient quand même sur les effectifs : à un moment donné moi je veux bien la personnalisation, je la souhaite, et plus je suis proche de mes élèves mieux je me sens mais il y a des conditions de timing, de programmes, et d'effectifs qui font que c'est très compliqué. Et là-dessus c'est une des parties où j'ai l'impression de ne pas faire correctement mon boulot, sur la personnalisation, en me disant j'ai passé toute l'année avec eux, il y en a certains je ne les connais pas, à part dire leur note sur mon carnet de notes, c'est pas suffisant ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

De la même façon, Sandrine, enseignante de lettres au lycée A, évoque le cas d'une élève dont elle a découvert seulement à la fin de l'année que ses parents, Malgaches récemment arrivés en France, ne pouvaient pas l'aider à la maison, une donnée biographique qui lui paraît pourtant non négligeable, et conclut :

« le problème essentiel, c'est le nombre d'élèves dans les classes. [...] Pourtant je pense que je m'intéresse à mes élèves, mais tous les ans, tu as des trucs qui te passent sous le nez comme ça, tu ne les vois pas ».

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

⁷⁸⁸ Les certifiés ont un service horaire plus conséquent et donc potentiellement un nombre de classes plus élevé.

De façon générale, les enquêtés estiment ainsi qu'une baisse des effectifs est incontournable pour leur permettre de mieux connaître leurs élèves, premier pré-requis avant d'envisager l'élaboration de propositions pédagogiques plus adaptées au profil de chacun. L'exigence de personnalisation sans que soient fournis des moyens supplémentaires, voire même dans un contexte de restrictions budgétaires, constitue donc à leurs yeux une attente irréaliste voire un indice que la réforme Chatel répond essentiellement à une logique comptable cachée derrière l'affichage. C'est ce qu'exprime cet enseignant, s'interrogeant au sujet de la logique qui a présidé à la réforme :

« Est-ce qu'il fallait réduire les coûts ou est-ce qu'il fallait améliorer la pédagogie ? Je ne sais pas trop... ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Dans ces conditions, l'Accompagnement personnalisé focalise particulièrement les critiques. L'instauration de dispositifs « de personnalisation » est régulièrement décrite comme une rustine dérisoire en l'absence de moyens permettant de réduire significativement le nombre d'élèves par classe, et ainsi de favoriser une relation pédagogique plus approfondie au-delà des deux heures dédiées à l'Accompagnement personnalisé.

« le stress des enseignants, c'est que c'est quand même un métier où t'as besoin de réfléchir, prendre du recul, de réfléchir à ta pratique, et quand on est dans le flot d'une année sur un temps plein [...] en fait t'as pas le temps. [...] Et matériellement, humainement c'est pas faisable, de prendre en charge soixante-dix personnes, enfin une centaine sur l'année, sérieusement, en évitant tous les écueils, en essayant de réparer, de mettre les rustines là où il faudrait les mettre. C'est pas faisable. Donc l'AP dans ces conditions là ça ne sert pas à grand chose ».

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

En outre, comme expliqué en première partie de la thèse, le dispositif d'AP lui-même ne se voit que rarement attribuer les moyens permettant un fonctionnement en très petits groupes d'élèves : selon les établissements, l'AP se déroule la plupart du temps en groupes oscillant entre l'équivalent d'une demi-classe et une classe entière de 35 élèves ou plus, ce qui affaiblit considérablement l'intérêt du dispositif aux yeux de la plupart de nos enquêtés. Lors d'une heure syndicale au lycée A, une enseignante de lettres, affirme :

« l'Accompagnement Personnalisé, ça n'a pas de sens, comment on va déceler les difficultés de chacun avec une classe au mieux à 17, en général à 35 ? »⁷⁸⁹.

Carole, enseignante de mathématiques au lycée A, estime elle-aussi qu'un Accompagnement Personnalisé qui se déroule en classe entière, par manque de moyens, relève essentiellement d'une

789 Notes de terrain, lycée A, 10 octobre 2014.

logique d’affichage mais ne permet aucunement une prise en charge plus personnalisée que dans un cours classique :

« moi j’essaie de m’impliquer dans la réforme mais en même temps si je dois juger la réforme, je trouve que c’est pas bien quoi. Exemple, sur l’Accompagnement personnalisé, deux heures par élève, parfait, super, sauf qu’il y a deux heures profs et qu’on ne peut pas, c’est pas possible, c’est que de la poudre aux yeux de dire qu’on fait de l’accompagnement personnalisé et qu’on a 35 élèves en face de nous, et qu’on arrive à suivre les élèves ».

(Carole, 48 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiquée SGEN)

Danielle, enseignante de mathématiques dans le même établissement, souligne elle aussi le décalage entre le discours et la réalité des moyens alloués aux dispositifs :

« individualisation personnalisation, je trouve qu’on joue un peu sur les mots, on fait de l’affichage et la réalité individualisation-personnalisation à 36, c’est tout sauf euh ... pour moi ça, c’est se moquer du monde ».

(Danielle, 59 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 2 ans, non-syndiquée)

Ces constats sans appel reviennent particulièrement souvent dans le discours des enseignants de mathématiques et de français. Contrairement à d’autres disciplines, ils sont quasiment systématiquement impliqués dans l’Accompagnement personnalisé et ont donc tous une expérience à faire remonter à ce sujet. En outre, l’instauration de l’AP a signé la disparition de l’Aide individualisée⁷⁹⁰, dans laquelle les enseignants de ces deux disciplines accueillait des groupes de huit élèves maximum chaque semaine dans des conditions qui leur semblaient plus favorables à un suivi individualisé. Cependant, on a vu que l’amertume quant aux conditions de mise en œuvre de l’AP semble largement partagée parmi nos enquêtés, indépendamment de leur discipline d’enseignement ou de leur sensibilité syndicale.

Commentant les futures séances d’AP en classe entière du fait d’une réduction budgétaire, Valérie, enseignante d’histoire-géographie au lycée B et non-syndiquée, affirme ainsi que « AP à 36, c’est pire qu’AP à 18 effectivement. Le « personnalisé » c’est... ça en devient risible ». Le constat est similaire du côté de Martial, enseignant d’éco-gestion au lycée C et non-syndiqué :

« ça ne marche pas, tout simplement, une fois de plus à cause des effectifs. C’est une usine à gaz. L’idée elle est peut-être bonne mais la mise en œuvre c’est pratiquement impossible ».

(Martial, 45 ans, enseignant d’économie-gestion, lycée C depuis 14 ans, non-syndiqué)

Notons que, selon les choix opérés pour leur mise en œuvre, les dispositifs « de personnalisation » peuvent même paradoxalement contribuer à accroître le nombre d’élèves à charge par enseignant. En effet, lorsque ces dispositifs sont organisés de façon transversale aux

790 Cf. introduction, section 1.I. « Autonomie des établissements et personnalisation des parcours scolaires : les principaux dispositifs de la réforme Chatel ».

groupes-classe, les enseignants peuvent s'y retrouver, le temps d'une ou deux heures par semaine, face à des élèves qu'ils n'ont pas en cours par ailleurs.

Le décalage entre injonctions institutionnelles et réalité du terrain accentue la sensation d'une partie des enseignants d'être livrés à eux-mêmes, face à une rhétorique de personnalisation inapplicable telle quelle mais qui suscite pourtant des attentes chez les parents d'élèves par exemple. Pris entre les réalités matérielles du métier et des objectifs perçus comme irréalisables, les enseignants se retrouvent ainsi au cœur d'une injonction contradictoire :

« à 36-37 ? Non, je ne sais pas là, je ne comprends pas ! Personnaliser quoi ? [...] on est dans une éducation de masse alors qu'on arrête de nous parler de personnalisation, c'est pas du tout dans l'air du temps. [...] qu'on arrête de nous faire aller dans un autre sens, parce que nous on est écartelés, on devient à moitié schizophrènes ».

(Christine, 54 ans, certifiée, enseignante d'anglais, lycée C depuis 10 ans, non-syndiquée)

Cette apparente focalisation des critiques sur les aspects matériels de la mise en œuvre des dispositifs, indépendamment parfois d'un positionnement relatif aux principes qui sous-tendent ces derniers, peut être partiellement éclairée par l'idée de déclin des régimes de justification qu'Anne Barrère applique notamment à l'analyse de la réception des dispositifs d'accompagnement personnalisé, au sens générique du terme⁷⁹¹. Elle estime en effet qu'il n'y a pas de remise en cause générale de ces dispositifs : tout d'abord, parce que ces dispositifs permettant de sortir du groupe classe, les rejeter par principe serait contradictoire avec la revendication de petits effectifs – mais cet élément d'analyse ne semble pas complètement opérant sur notre terrain où les dispositifs d'accompagnement personnalisé se sont justement caractérisés dans de nombreux établissements par des effectifs perçus comme démesurément élevés. Par ailleurs, en suivant la sociologie de Boltanski et Thévenot, Anne Barrère explique pour partie cette absence de questionnement de fond par une évolution des régimes de justification. Ainsi, pendant longtemps le système scolaire aurait fonctionné autour d'un « régime de justification » qui « entraîne la légitimation de l'action par un principe supérieur »⁷⁹². Ce principe supérieur aurait été dans un premier temps une croyance en l'élitisme républicain, puis aurait fait place au principe d'égalité des chances, mais aussi à un principe de justification davantage relationnel autour de l'épanouissement de l'adolescent, ainsi qu'à un principe d'efficacité et performance. Ces régimes de justification seraient cependant concurrencés par ce que l'auteure nomme un « régime de justesse » dans lequel « point n'est besoin de justification pour agir, l'action se fait au travers d'agencements d'objets, de temporalités, d'écrits, de documents, favorisant une routine stabilisatrice »⁷⁹³. Or les « petites » réformes, qui ne

791 Anne BARRÈRE, *Au cœur des malaises enseignants*, op. cit.

792 *Ibid.*, p. 141.

793 *Ibid.*, p. 142.

semblent introduire que des changements à la marge et des dispositifs qui ne transforment pas fondamentalement le fonctionnement institutionnel, correspondraient à ce régime de justesse : elles instaurent « un ordre du faire, en déplaçant les discussions sur les orientations vers des considérations strictement pratiques sur les instruments techniques ainsi que sur les contraintes organisationnelles résultant des agencements entre dispositifs »⁷⁹⁴. Ce faisant, elles ne sont pas ou moins questionnées sur le fond de leur justification, à l'aune de leur congruence avec de grandes valeurs ou idéaux, et davantage jugées sur leurs apports ou inconvénients concrets au cas par cas. Il faudra cependant nuancer, à divers égards, ce constat d'un déclin des régimes de justification : on peut faire l'hypothèse que la focalisation sur les conditions matérielles de mise en œuvre des injonctions institutionnelles s'explique également largement par une forme d'intériorisation de la doxa de la personnalisation. Celle-ci apparaissant difficilement critiquable sur le fond, les discours se centrent sur les difficultés de sa mise en œuvre, qui constituent en outre les problèmes concrets auxquels les enseignants sont confrontés dans leur quotidien. Mais surtout, cette dénonciation largement consensuelle du manque de moyens se double d'autres registres, plus clivants, sur lesquels nous reviendrons dans le chapitre suivant.

I.3. Travailler plus collectivement sans en avoir les conditions matérielles

« moi je n'aime pas les enseignements d'exploration parce que je n'aime pas travailler à plusieurs [...]. En fait, c'est pas vrai que j'aime pas travailler à plusieurs puisque je fais des projets mais... Je n'aime pas le travail à plusieurs imposé. [...] Oui, il y a des trucs merveilleux mais c'est le fait que ce soit obligatoire qui me gêne... ».

(Nicole, 55 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 4 ans, syndiquée SNES)

Face aux injonctions à travailler plus collectivement, nombreux sont les enseignants à exprimer des réticences qui dépassent leur rapport au travail collectif en lui-même. En effet, quelle que soit leur appétence pour le travail collectif, la plupart des enseignants rencontrés en rejettent tout d'abord le caractère obligatoire, estimant que pour que le travail en équipe soit bénéfique du point de vue pédagogique – tant pour les élèves que pour les enseignants – il est préférable qu'il repose sur la base du volontariat. Ce positionnement, assez transversal à notre corpus d'enquêtés, est adopté y compris par des enseignants pour qui le travail en équipe apparaît essentiel :

« au sein de l'équipe de maths on a un très très très gros travail par équipe. Donc ça c'est génial, c'est d'ailleurs pour ça que je reste dans cet établissement qui est distant de soixante-dix kilomètres de mon domicile. [...] Pour moi, c'est primordial. Après avec les autres équipes, [elle hésite] ça dépend vraiment des personnes. C'est extrêmement variable. Donc y

⁷⁹⁴ *Ibid.*, p. 143.

en a avec qui on va travailler énormément, mais sans forcément que ce soit formel. [...] et d'ailleurs, si c'était imposé, je suis pas sûr que ça fonctionnerait, enfin c'est vraiment une question de personne ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

Le rejet d'une « collégialité contrainte »⁷⁹⁵ est un phénomène déjà bien identifié par la littérature sur le métier enseignant. Selon Anne Barrère, les enseignants développent de nombreuses pratiques de travail collégial qui montrent qu'il n'y a « aucune opposition globale et monolithique »⁷⁹⁶ au fait de travailler en équipe mais plutôt des réticences par rapport à certaines de ses modalités. Les enseignants semblent notamment attachés à la dimension affinitaire du travail collectif, qui leur apparaît à la fois plus efficace, moins conflictuelle et moins insécurisante en termes d'exposition de leurs pratiques que la collaboration imposée qui est parfois prônée par l'institution. Bien que nombreuses, les collaborations enseignantes effectives et « électives » ne s'exercent donc pas toujours de façon visible aux yeux des équipes de direction ni dans les instances collégiales officielles mais souvent de façon plus informelle ou dans le cadre d'une institutionnalisation par le bas, à l'échelle d'une équipe disciplinaire par exemple :

« en maths, l'équipe de term⁷⁹⁷ S toute façon on se voit, on va dire, minimum une heure toute les 3 semaines. [...] Nos dates sont fixées et on s'est mis ça comme heures communes d'échanges. Mais là par contre c'est instit [elle se reprend] enfin institutionnalisé non : entre nous, voilà, c'est institutionnalisé entre nous ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

Notons d'ailleurs que le travail collectif reste tendanciellement plus développé entre enseignants d'une même discipline, comme nous avons pu le constater à travers les résultats de l'enquête Militens : à une question visant à cerner leur pratique du travail collectif⁷⁹⁸, 53 % des enseignants répondent avoir travaillé très souvent ou assez souvent avec des collègues de leur discipline contre 42 % avec des collègues d'autres disciplines⁷⁹⁹. Cela rejoint sûrement l'idée selon laquelle le travail collectif est d'autant plus investi que les enseignants y perçoivent un intérêt direct pour leur quotidien professionnel, que ce soit en termes d'amélioration des conditions d'apprentissage et/ou d'allègement de la charge de travail ou de la tâche de gestion de classe⁸⁰⁰. Ainsi, le travail collectif

795 Selon un concept de Andy Hargreaves, cité par Anne BARRÈRE, *Au coeur des malaises enseignants*, op. cit.

796 *Ibid.*, p. 137.

797 Abréviation souvent utilisée pour désigner la classe de « terminale ».

798 « Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous travaillé avec un ou plusieurs collègues pour produire des supports de cours ou réaliser des projets pédagogiques ? »

799 La tendance est encore plus affirmée chez les professeurs d'EPS puisque 75 % répondent avoir travaillé très souvent ou assez souvent avec des collègues de leur discipline contre 30 % avec des collègues d'autres disciplines.

800 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, op. cit. ; Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », op. cit. Anne BARRÈRE, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du Travail*, 1 octobre 2002, vol. 44, n° 4, pp. 481-497.

apparaît plutôt plébiscité à condition que ses modalités demeurent optionnelles et que les enseignants y trouvent du sens. A l'inverse, lorsque le travail collectif est perçu comme une charge ou une contrainte supplémentaire, dont les bénéfices pour les enseignants ou pour les élèves ne sont pas garantis, il fait plutôt office de repoussoir.

Avec la réforme Chatel notamment, ce qui relevait de l'investissement volontaire des enseignants – sur des projets qu'ils avaient choisi ou dans des formes de travail collectif étroitement liées à l'enseignement de leur discipline – devient de plus en plus une norme attendue et imposée à tous par l'institution. Les dispositifs de personnalisation peuvent ainsi être appréhendés comme des espaces de collégialité contrainte et contraignante lorsque les enseignants doivent y collaborer avec un ou une collègue avec qui ils n'ont pas d'affinités pédagogiques ou personnelles, dans le cadre d'enseignements auxquels ils ne souhaitent par ailleurs pas consacrer un temps démesuré au regard de la part relativement restreinte qu'ils occupent dans leur service d'enseignement :

« de plus en plus, on met des choses fondées sur la supposée bonne entente, genre co-animation. [...] je suis censée bosser en équipe avec le prof d'anglais avec qui je suis associée, un fonctionnement un peu de littérature et société⁸⁰¹, bon ben ça, ça marche ou ça ne marche pas du tout. J'ai une collègue avec qui ça a bien marché cette année, une collègue avec qui ça n'a pas du tout bien marché, et du coup je ne veux plus bosser avec elle mais je n'en suis pas au point encore de marquer sur ma fiche « je ne veux pas bosser avec Mme Machin », et ça c'est compliqué en fait. [...] j'ai bossé avec quelqu'un en français avec qui c'est vraiment possible de rien faire, et je suis prof principale de seconde, donc année blanche français-histoire, donc cette année j'ai demandé à mon chef d'établissement, est-ce que je peux être avec Mme Machin et Mme Truc. Parce que sinon ça t'annihile l'année en termes de progression collective »

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

Nos entretiens tout comme nos notes de terrain regorgent également d'éléments relatifs à la contradiction entre la pression exercée par l'institution pour développer le travail collectif et les contraintes organisationnelles qui le rendent souvent compliqué dans les faits puisque « l'organisation matérielle, spatiale, temporelle [du travail scolaire] offre rarement les conditions propices à ce travail collectif »⁸⁰². Outre un parc informatique souvent perçu comme insuffisant au regard des effectifs enseignants – sans compter ses dysfonctionnements qui font l'objet de récriminations récurrentes à travers toutes les salles des professeurs que nous avons traversées, les locaux disponibles dans les établissements ne sont pas toujours très adaptés à une présence

801 Le lycée A a fait le choix, pour les sections européennes au niveau seconde, de fusionner les heures de DNL (discipline non linguistique) dans la langue de la section avec les enseignements d'exploration. C'est donc dans le cadre de son enseignement en section européenne qu'Émilie participe finalement à l'enseignement d'exploration « littérature et société ».

802 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 136.

prolongée dans l'établissement en dehors des heures de cours et donc à la mise en œuvre de temps de travail collectif. Certaines disciplines profitent de conditions un peu plus favorables, comme les sciences expérimentales – et parfois l'histoire-géographie – qui disposent en général d'un laboratoire qui leur donne davantage de marges de manœuvre. Lors d'une discussion informelle, Agnès explique son agacement à constater « qu'il y a si peu d'espaces communs pour pouvoir travailler correctement alors que l'idée est que les profs passent plus de temps au lycée. Et encore, elle estime que les profs de SVT ne sont pas si mal lotis puisqu'ils ont le labo et une salle de travail avec quatre ordinateurs »⁸⁰³. C'est également l'avis de Guy pour qui le laboratoire d'histoire-géographie constitue un espace de travail indispensable, qui bénéficie d'ailleurs autant au travail individuel qu'aux échanges au sein d'une équipe disciplinaire :

« on a quand même du matériel, c'est aussi un endroit pour travailler, on en a besoin, on a des heures de trou [...]. On veut nous faire rester de plus en plus en place au lycée donc il faut bien des endroits aussi pour qu'on puisse bosser, parce que si t'es pas tranquille tu bosses pas. [...] ces micro structures ont quand même toute leur utilité, niveau efficacité dans le boulot. On est une vraie équipe en histoire »

(Guy, 60 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 28 ans, syndiqué à la CGT)

Pour les enseignants qui ne disposent pas de ce type d'espaces, il faut se contenter de la salle des professeurs dont l'agencement est inégal selon les établissements. Nous avons vu qu'au lycée B par exemple, la salle des professeurs est essentiellement constituée d'une grande salle commune dans laquelle doivent cohabiter les enseignants, que ce soit pour corriger leurs copies, profiter d'une pause café avec leurs collègues ou discuter dans le cadre d'un travail d'équipe.

La difficulté à trouver des plages de disponibilité horaire communes aux emplois du temps des divers enseignants supposés collaborer dans un dispositif est également souvent invoquée. Elle contraint les collègues à se concerter « entre deux portes » – une expression qui revient régulièrement dans les entretiens – ou sur le temps de midi autour d'un sandwich synonyme de sacrifice de la pause déjeuner. Ainsi Sophie estime que développer davantage la réflexion collective au sein d'une équipe pédagogique, « pas simplement entre deux portes ou à coups de mails un soir », serait extrêmement bénéfique concernant le suivi des élèves, mais elle constate que les conditions matérielles de travail n'y sont pas favorables :

« je pense que si ça faisait partie de l'institution de se dire, voilà, régulièrement les profs d'une même classe se réunissent pour faire le point sur les élèves pour mettre en place, juste des pistes de réflexion, je pense que ça pourrait fonctionner. On va toujours vite, on est tout le temps à la bourre, c'est peut-être ça aussi. Le temps, le fait qu'il n'y ait pas d'espaces pour, que

803 Notes de terrain, jeudi 1^{er} octobre, lycée B, conversation avec Agnès au laboratoire de SVT.

ce soit au niveau du temps ou du lieu. On se retrouve où quand on doit discuter ? On sent que c'est pas prévu pour ».

(Sophie, 50 ans, enseignante de lettres, lycée B depuis 15 ans, non-syndiquée)

Samuel évoque lui le groupe de travail sur l'AP qui s'est formé dans son établissement en réponse à l'incitation institutionnelle à réfléchir collectivement à la façon de faire vivre ce dispositif, et souligne l'abnégation que cela demande aux collègues qui s'y investissent :

« Je vois bien les groupes de travail sur l'AP qui se sont formés [...]. Des sortes de petits clubs un peu et qui se créent [s'interrompt pour préciser] parce qu'il y a des collègues avec qui je travaille, que je côtoie, qui se créent avec les meilleures intentions du monde, et que je devrais sans doute avoir : comment est-ce qu'on peut améliorer notre pédagogie vis à vis des élèves et comment est-ce qu'on peut mieux faire avec les élèves ? Et donc tous ceux qui souhaitent participer à ça, et à la modernisation de notre métier, participent à ces réunions, le midi bien sûr, et donc on mange un sandwich, voilà, on apporte ses tupperware, etc, donc des collègues qui ont un train d'enfer ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

La réforme Chatel creuse encore le paradoxe de ce point de vue : alors que l'incitation à travailler collectivement s'y fait plus prégnante, que ce soit sur le principe ou parce que le fonctionnement des nouveaux dispositifs exige des formes de concertation, l'introduction même de ces dispositifs complexifie encore les emplois du temps, réduisant d'autant la possibilité pour les enseignants de trouver des créneaux communs de disponibilité. Gaëlle, pourtant plutôt favorable à certains dispositifs de personnalisation comme l'Accompagnement personnalisé, estime que ceux-ci ont rendu les emplois du temps « quasiment ingérables » et ont contribué à faire disparaître l'heure hebdomadaire jusque là banalisée pour la plupart des enseignants de l'établissement :

« le problème c'est que les emplois du temps sont déjà tellement compliqués, notamment avec les nouveaux dispositifs qui sont apparus, le fait d'avoir de l'Accompagnement personnalisé sur 24 semaines qui nous prennent 2h, les TPE... les emplois du temps sont quasiment ingérables. [...] Il fût un temps où on avait tous, et c'était tous les profs de l'établissement et ça c'était très bien, on avait une heure commune, le jeudi de une à deux. Et, maintenant on n'a plus. Enfin moi je sais, bah du coup c'est là où tous les autres profs de maths n'ont pas cours mais moi j'ai cours, et ben du coup on se réunit de midi à une heure et je mange mon sandwich pendant l'heure de réunion. Mais c'est vrai que ce créneau de une à deux, qu'on avait avant, était bien parce qu'en plus c'était commun à toutes les disciplines donc c'était vraiment un moment où tout le monde était là et on pouvait bosser ensemble. Mais là les contraintes avec tous les nouveaux dispositifs font que c'est plus possible, c'est pas gérable ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

Ces injonctions paradoxales et les incertitudes qu'elles engendrent peuvent éventuellement contribuer à expliquer certaines formes d'inertie⁸⁰⁴ souvent invoquées au sujet du monde enseignant et sur lesquelles nous reviendrons. Mais à l'échelle de la profession, il semble surtout que, comme l'observe Héloïse Durler chez des enseignants confrontés aux contradictions pédagogiques de l'injonction à l'autonomie des élèves, la réforme Chatel alimente une exigence accrue d'« engagement des acteurs pratiquement et subjectivement »⁸⁰⁵ pour trouver comment répondre aux attentes dans un contexte d'incertitude et de mise en tension.

II. Effets de ces injonctions sur le rôle enseignant et sa mise en pratique

« A la fois, moi je trouve que c'est bien de faire autre chose aussi que du disciplinaire, enfin, c'est bien de faire autre chose mais bon c'est le côté bricolage, donc c'est le fait qu'on ne soit pas formé à ça. [...] C'est intéressant, on est content une fois qu'on l'a fait mais ça demande aussi beaucoup d'énergie. [...] on nous demande de faire plus de choses, enfin plus de choses : des choses plus diversifiées, pour lesquelles on n'est pas formé [...]. Et par ailleurs on nous demande effectivement plutôt d'individualiser ou de personnaliser, d'essayer de tenir compte de l'élève mais avec des classes qui sont quand même toujours chargées et ça je trouve que bon, au bout d'un moment ça va quoi ! [elle rit dans un souffle] »

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

Du « bricolage », « on ne sait pas faire », « on n'est pas formé »... : ces mots qui parsèment les entretiens de nos enquêtés sont significatifs de plusieurs dynamiques alimentées par la réforme Chatel et qui traversent – bien que de façon plus ou moins prégnante – l'ensemble du groupe enseignant. Dans ces propos, on retrouve notamment l'idée que l'injonction à personnaliser et les dispositifs par lesquels elle est matérialisée exigent des enseignants l'adoption de pratiques et de postures professionnelles qui ne leur sont pas familières, qui leur apparaissent bien souvent éloignées de leur cœur de métier et de compétences, ainsi que de la réalité du terrain. Même lorsqu'ils trouvent intérêt et stimulation à ces nouvelles activités, les enseignants se voient néanmoins contraints à un bricolage gourmand en temps et en énergie pour les apprivoiser, d'autant plus que les ressources institutionnelles font défaut. Cela est souvent vécu comme autant de temps qu'ils ne peuvent pas ou moins consacrer à l'enseignement de leur discipline, et ce sans garantie d'un résultat satisfaisant, ce qui nourrit alternativement ou tout à la fois un sentiment de vulnérabilité, de frustration et de saturation. L'injonction à personnaliser, ses dispositifs, et les conditions dans lesquelles ils sont mis en œuvre, contribuent alors à une forme de recomposition du

804 Anne BARRÈRE, *Au cœur des malaises enseignants*, op. cit.

805 Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, op. cit., p. 147.

rôle enseignant, source d'incertitude ou de malaise au sein du groupe professionnel (II.1), et nourrissent un alourdissement de la charge de travail des enseignants (II.2).

II.1. Incertitudes renforcées dans le rôle

On a vu que la réforme Chatel adresse aux enseignants une injonction à personnaliser l'enseignement couplée à la promotion d'un modèle de professionnalité qui valorise tout particulièrement les compétences extra-pédagogiques ainsi que l'engagement hors-disciplinaire et hors la classe. Concrètement, cela se traduit par un renforcement de la dynamique de multiplication et diversification des tâches assignées aux enseignants, parmi lesquelles une part non négligeable de tâches extérieures à la mission d'enseignement proprement dite. Au lycée A, une enquêtée évoque alors tout le « boulot administratif qui se greffe sur notre boulot d'enseignant »⁸⁰⁶, une expression significative de la sensation que le cœur du métier enseignant est de plus en plus grignoté par des tâches considérées comme étrangères ou très périphériques à ce que devrait être le métier. En effet, même si les modèles de professionnalité tendent à des formes d'hybridation, la transmission de savoirs dans le cadre de l'enseignement de leur discipline reste souvent centrale dans la définition du métier par les enseignants eux-mêmes⁸⁰⁷. Sur notre terrain, au moment de décrire ce que c'est qu'être enseignant pour eux, rares sont les enquêtés qui ne mentionnent pas d'une façon ou d'une autre la transmission de savoirs et, à travers elle, le fait de donner des clés de compréhension du monde. L'existence des missions hors enseignement disciplinaire stricto sensu ne fait cependant pas toujours l'objet d'un rejet en elle-même et tous les enseignants n'ont d'ailleurs pas tous la même appétence pour ce type d'activités. C'est peut-être davantage l'impression d'une « mise en concurrence des tâches plutôt centrées sur la classe et de celles plutôt hors la classe »⁸⁰⁸, voire le déséquilibre en faveur de ces dernières qui est déploré. Le développement des missions périphériques au cœur de métier est donc d'autant plus mal vécu que ces dernières s'avèrent chronophages, de nombreux enseignants ayant le sentiment d'y sacrifier une part trop importante du temps qu'ils devraient consacrer à l'enseignement de leur discipline. Les dispositifs introduits par la réforme des lycées font tout particulièrement l'objet de ces critiques :

« les derniers dispositifs justement : ça c'est absolument chronophage pour moi, c'est à dire qu'aujourd'hui je passe mon temps non pas à préparer mes cours, [...] je passe énormément de temps à faire des plannings, parce qu'on est plusieurs collègues sur un même créneau, etc, faire des plannings, essayer d'imaginer ce qu'on va faire en AP [...]. Donc je trouve qu'on passe beaucoup de temps à organiser des choses, à bricoler, et le cœur disciplinaire il est

806 Nicole, 55 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 4 ans, syndiquée SNES

807 Pierre PÉRIER, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », *op. cit.*

808 Françoise LANTHEAUME, « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, juillet 2008, n° 18, n° 2, pp. 49-56, p. 54.

presque annexe quoi ! [...] Donc mes cours, oui je te dis mes cours..., enfin je trouve que le temps file, j'ai pas vraiment le temps de, je trouve par exemple de lire des textes théoriques, des articles, etc, comme je pouvais le faire au début. »

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

Ainsi, certaines dimensions du métier, qui structurent le rapport au rôle d'une partie importante des enseignants, apparaissent marginalisées au profit d'autres dimensions dans lesquelles nombre de professeurs se reconnaissent moins et ont la sensation de moins s'épanouir.

Au-delà du sentiment de frustration que peut susciter ce mouvement d'éloignement par rapport au cœur de métier, les tâches et missions associées à la réforme Chatel peuvent s'avérer déstabilisantes. Comme évoqué précédemment, les enseignants se confrontent à des dispositifs qui les engagent à sortir de leur discipline et de ce qu'ils peuvent appréhender comme leur champ de compétences, sans y être réellement accompagnés en pratique. Si le discours institutionnel qui entoure ces dispositifs valorise justement la liberté dont les équipes éducatives disposent pour innover dans ces espaces et se les approprier, cette autonomie apparaît largement imposée. En reprenant l'hypothèse que formule Héloïse Durler concernant l'injonction à l'autonomie des élèves, on peut supposer que cette paradoxale mise en autonomie obligatoire des enseignants est « loin de témoigner d'une disparition des contraintes au sein de l'institution scolaire »⁸⁰⁹ : au contraire, si elle n'est pas couplée à d'importantes ressources institutionnelles, l'apparente liberté laissée aux professionnels semble porteuse d'un potentiel de contraintes tout à fait réel – bien que moins visible que dans le cas de consignes explicitement contraignantes – et d'une dimension insécurisante parfois susceptible de nourrir des formes de désengagement davantage que des initiatives « innovantes ». Les chapitres 5 et 6 nous permettront de voir que l'autonomie face aux dispositifs est inégalement investie, et engendre des effets différenciés, selon les enseignants et leur position professionnelle. Notons simplement dans l'immédiat qu'à l'incertitude de la relation pédagogique, contre-partie de la liberté pédagogique de l'enseignant dans l'enseignement de la discipline à laquelle il a été formé, s'ajoute donc une forme d'incertitude sur la définition même du rôle d'enseignant qui concerne tant la façon de l'investir que les missions et tâches qui en relèvent légitimement : quelle posture adopter dans les dispositifs de personnalisation ? Le fait de guider étroitement les élèves dans leur choix d'orientation est-il désormais devenu une mission prioritairement dévolue aux enseignants ? Peut-on être un bon enseignant en étant mal à l'aise avec les espaces d'enseignement qui ne relèvent pas de sa discipline de formation ? Or si les rôles

809 Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, *op. cit.*, p. 33. L'auteure fait l'hypothèse que « l'accent mis aujourd'hui sur l'autonomie de l'élève, loin de témoigner d'une disparition des contraintes au sein de l'institution scolaire, indique la prédominance d'une modalité spécifique de socialisation dans laquelle l'action visiblement contraignante des institutions doit s'effacer. La contrainte de l'institution scolaire se complexifie, comme l'indique Anne Barrère (2003), sous la forme d'une « injonction contradictoire à l'autonomie obligatoire (p.51) ».

sociaux, et parmi eux les rôles professionnels, constituent un cadre contraignant pour les individus supposés s'y conformer, ils comportent aussi une dimension protectrice⁸¹⁰ puisqu'ils donnent des repères sur les postures et pratiques à adopter, et en l'occurrence sur « ce qu'il est possible et légitime de faire, en tant qu'enseignant, et en tant qu'élève »⁸¹¹. A l'inverse, « plus les rôles sont labiles, souples, dépendants des contextes, plus ils sont incarnés de manière différenciée et individualisée, plus ils mettent en cause des choix et des qualités personnelles »⁸¹². Les incertitudes concernant le rôle enseignant contribuent ainsi à reporter fortement sur les individus la charge d'identifier les bonnes postures et pratiques, c'est à dire celles susceptibles de répondre à la fois aux attentes institutionnelles et aux besoins concrets du terrain.

Avec la réforme Chatel, les enseignants sont donc davantage livrés à eux-mêmes, contraints de recourir à des ressources moins maîtrisées pour tenter de faire face à l'incertitude et aux faibles ressources institutionnelles tant humaines que matérielles qu'ils ont à leur disposition. La dimension bricolée des activités qu'ils mettent en place dans les dispositifs de personnalisation revient alors régulièrement dans les entretiens que nous avons effectués. Si la capacité d'adaptation et les tâtonnements sont indissociables de la réflexion didactique et pédagogique, on constate cependant que, lorsque nos enquêtés évoquent le bricolage associé à la réforme, c'est souvent pour mettre en avant l'inconfort que cela suscite davantage que pour valoriser la part d'improvisation et d'imagination propre au métier.

« alors ça ne doit pas être du disciplinaire : qu'est-ce qu'on a appris d'autre que le disciplinaire ? Donc je crois qu'on est aussi démuné, et du coup on passe du temps, c'est pour ça que je dis on bricole parce que... oui on passe du temps à imaginer les choses qu'on ne sait pas faire, on est démuné quoi, on n'a pas, parce que c'est à la fois un peu de tâches d'animation, on pourrait se dire tiens, un prof c'est un animateur : bah non quoi, c'est pas le même métier ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

La faiblesse des ressources institutionnelles qui accompagne l'injonction à personnaliser amène aussi les enseignants à s'appuyer sur des ressources personnelles pour gérer l'élargissement du rôle. L'exemple du projet de séquence de remédiation en orthographe que Corinne envisage de mettre en œuvre en Accompagnement personnalisé est assez significatif à cet égard :

« Je sais pas si je vais faire rappel de la règle et exercices sur la règle, ou plutôt dialoguer avec eux déjà, essayer de comprendre pourquoi, pourquoi... je sais pas, si je pars sur les pluriels, par exemple : t'as quand même des élèves qui te mettent un « s » à « ils chantent », quoi ! Tu vois, pourquoi ? Pourquoi ? Qu'est-ce que... ? Alors, moi, ce que j'ai repéré chez mon fils, c'est que, bon, je lui dis « là, il y a faute : c'est quoi ce mot ? c'est un verbe, c'est un

810 Anne BARRÈRE, *Au coeur des malaises enseignants*, op. cit.

811 *Ibid.*, p. 103.

812 *Ibid.*, p. 104.

adjectif ? ». [...] Et je pense que c'est ce repérage, en fait, dans la phrase, de..., ils savent pas, des fois ils savent pas si c'est un article, si c'est un machin..., ils savent pas ! ».

(Corinne, 50 ans, enseignante d'EPS, lycée B depuis environ 15 ans, syndiquée SNEP)

On voit ici comment, en participant à un dispositif transdisciplinaire où sont supposées être déployées des activités d'ouverture ou de soutien notamment méthodologique, Corinne est amenée à faire travailler les élèves sur des compétences qui ne relèvent pas de sa spécialité. En l'occurrence, cette activité de remédiation en orthographe – qu'elle et ses collègues impliqués dans le dispositif ont jugé nécessaire – se rapproche bien davantage de ce qui pourrait être fait dans des cours de français. N'ayant pas reçu de formation didactique sur l'enseignement de l'orthographe, Corinne tâtonne et s'appuie sur son expérience de mère d'élève, sur les astuces qu'elle met en place pour accompagner son fils face à ses propres difficultés orthographiques. Dans une séance à laquelle nous avons assisté⁸¹³, cette même enseignante a mis en place une activité portant sur la capacité à repérer les idées essentielles dans un texte. Elle se confronte à des difficultés des élèves qu'elle n'avait pas toujours anticipées et face auxquelles elle est manifestement relativement démunie, n'ayant là encore pas bénéficié d'une formation particulière sur ces questions. Ainsi, l'exercice consistant à synthétiser un texte en repérant les principales idées qui y sont développées s'avère impossible à réaliser pour une partie des élèves pour qui la compréhension même du texte pose problème, un obstacle auquel Corinne ne s'attendait pas. En outre, elle a alors face à elle l'équivalent d'une demi-classe, soit plus d'une quinzaine d'élèves aux niveaux très hétérogènes, pour une séance durant 55 minutes. En ôtant le temps de mise en place de l'activité ainsi que les temps de mise en commun, cela réduit à seulement quelques minutes le temps que Corinne peut effectivement consacrer à chaque élève ou binôme d'élèves pour identifier leurs difficultés personnelles et y trouver des réponses. En sortant de cette séance, Corinne avoue alors :

« tu fais avec ce que tu es, ce que tu penses, mais c'est en ça que ce qu'on fait c'est souvent du bricolage [...] dans une séance comme ça, si ça se trouve, je fais des conneries, je n'en sais rien ! ».

(Corinne, 50 ans, enseignante d'EPS, lycée B depuis environ 15 ans, syndiquée SNEP)

En ce sens, la diversification des tâches et des rôles à endosser, dans une forme d'autonomie imposée, s'avère potentiellement engageante et éprouvante pour la personne enseignante puisqu'il faut aller davantage piocher dans son expérience personnelle, sans garantie sur la pertinence des pratiques pédagogiques finalement mises en place. Avec la réforme Chatel, la part d'incertitude associée au métier s'accroît, la difficulté à auto-évaluer la qualité de son travail aussi, or « le doute sur la validité des solutions adoptées »⁸¹⁴ de même que sur les raisons de la réussite ou de l'échec

813 Notes de terrain du mercredi 14 octobre 2015, lycée B.

814 Françoise LANTHEAUME, « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant », *op. cit.*, p. 54.

des situations pédagogiques, a quelque chose d'épuisant lorsqu'il devient trop récurrent puisque « faute de repères collectifs sur ce que serait « bien travailler » dans telle ou telle situation, la solution est renvoyée à l'individu, la souffrance aussi »⁸¹⁵. Cela constitue une charge mentale importante pour les enseignants et nourrit une sensation insécurisante de perte de maîtrise sur le métier comme en témoigne Annie. Après avoir évoqué le bricolage auquel contraint la réforme, elle ajoute :

« quelques fois des choses marchent et puis on se demande « tiens pourquoi ça a marché ? ». Tant mieux, mais on maîtrise pas et c'est insécurisant. C'est ça aussi, c'est insécurisant. [...] les soucis qu'on peut avoir, le fait d'être réveillé la nuit parfois, c'est pour des choses comme ça, c'est pas sur le contenu disciplinaire ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

Les dispositifs de la réforme Chatel, ainsi que les injonctions paradoxales qu'ils matérialisent, incitent donc les enseignants à un travail de recomposition du rôle qui, d'une part, entre en tension avec des dimensions du métier auxquelles ils sont souvent attachés et, d'autre part, se heurte à des ressources ressenties comme lacunaires. On peut faire l'hypothèse que cela contribue à faire du métier enseignant une « activité à la fois plus exigeante et plus incertaine »⁸¹⁶ et à alimenter une dynamique de généralisation à l'ensemble du corps enseignant des « épreuves professionnelles et subjectives »⁸¹⁷ qui caractérisent l'entrée dans le métier des enseignants débutants. En effet, Pierre Périer montre que l'écart entre leur conception idéale du métier et les « aléas ou urgences de son exercice quotidien »⁸¹⁸ confronte les jeunes enseignants à un sentiment d'inefficacité et de vulnérabilité. Face à ces épreuves qui mettent en jeu leur autorité, l'efficacité de leurs pratiques pédagogiques mais aussi leur identité professionnelle, ils « procèdent à des adaptations et régulations continues et incertaines »⁸¹⁹ en s'appuyant sur des ressources institutionnelles (formation, équipe pédagogique) mais aussi fortement sur leurs ressources personnelles, phénomène que nous avons exposé précédemment.

La réforme et ses injonctions interrogent donc le rôle enseignant et mettent en jeu la personne enseignante qui s'expose davantage pour tenter de surmonter les incertitudes : une « mise en jeu et

815 *Ibid.*, p. 108.

816 Pierre PÉRIER, *Professeurs débutants*, *op. cit.*, p. 2.

817 *Ibid.*, p. 1.

818 Pierre PÉRIER, « Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants », in Pascal GUIBERT et Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, pp. 75-88, p. 81.

819 Pierre PÉRIER, *Professeurs débutants*, *op. cit.*, p. 2.

usage de soi »⁸²⁰ qui se traduisent aussi par un investissement accru en temps et en énergie de la part d'enseignants qui cherchent à répondre à toutes les attentes institutionnelles tout en les conciliant avec leurs propres conceptions du métier. Il semble alors que la réforme contribue à alourdir le « réel de l'activité »⁸²¹.

II.2. Alourdissement de la charge réelle et mentale du travail

Lorsque nous leur demandions en entretien ce qui, à leurs yeux, avait changé dans le métier, l'accroissement de la charge de travail était presque unanimement souligné par nos enquêtés, à l'image de Nicole, 32 ans de carrière :

« Moi je pensais que plus je vieillirais, moins j'aurais de boulot. Eh bah j'ai de plus en plus de boulot en réalité ».

(Nicole, 55 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 4 ans, syndiquée SNES)

Il semble que la réforme Chatel y participe assez nettement. Nous avons vu qu'elle introduit de nouveaux dispositifs d'enseignement qu'il s'agit d'appriivoiser et de faire vivre ; elle incite à davantage de travail en équipe avec toute la part de concertation que cela suppose ; elle encourage ou exige la participation aux réunions d'instances organisationnelles comme le Conseil pédagogique dont les réunions s'ajoutent aux réunions d'équipe, aux réunions autour de cas d'élèves posant plus particulièrement problème ou aux habituels conseils de classe et réunions parents-professeurs. Les nouveaux dispositifs de personnalisation entraînent dans leur sillage une myriade de tâches nouvelles : il s'agit de nouveaux types d'enseignement à préparer qui s'ajoutent aux cours habituels ; ils sont par ailleurs très exigeants en organisation et en coordination ; et on a vu que l'incertitude qu'ils suscitent concernant les activités et pratiques à y développer engendre de nombreux tâtonnements synonymes d'une charge de travail non négligeable. En outre, au-delà de la difficulté largement évoquée à personnaliser les enseignements avec des effectifs élevés par classe, certains enseignants rappellent que chaque tentative de différencier l'enseignement suppose aussi une augmentation de la charge de travail puisque cela multiplie d'autant le nombre d'activités à préparer :

« au sein de la classe, on peut ponctuellement proposer aussi des activités différentes selon les élèves et puis les niveaux de chacun, mais ça suppose aussi du matériel qu'on n'a pas

820 *Ibid.*, p. 162. Toujours concernant les enseignants débutants, Pierre Périer affirme que « les subjectivités sont donc à la fois mobilisées et exposées jusque dans les marges parfois de l'activité et de l'identité professionnelle », Pierre PÉRIER, « Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants », *op. cit.*, p. 75.

821 Yves CLOT, « Théorie en clinique de l'activité », *op. cit.*

forcément. [...] ça demande une sacrée organisation, parce qu'au lieu d'organiser un cours, tu vois, tu en organises quatre quoi ! »

(Yann, 38 ans, enseignant d'anglais, lycée C depuis 8 ans, non syndiqué)

On a pu observer à maintes reprises sur nos terrains un sur-investissement enseignant qui contribue à faire fonctionner les dispositifs de personnalisation malgré le manque de moyens. Bien que les textes de la réforme Chatel présentent les enseignements d'exploration comme des espaces pluridisciplinaires, propres à un travail collectif des équipes pédagogiques, les moyens horaires qui leur sont affectés ne sont pas toujours à la hauteur de ces ambitions⁸²². Cependant, lorsque la dotation attribuée aux enseignements d'exploration ne comprend pas ou peu de temps de co-animation, il est très fréquent que les enseignants co-animent des séances de façon bénévole, estimant que c'est indispensable pour donner sens et efficacité à l'enseignement en question auprès des élèves. C'est le cas de Thierry, enseignant de mathématiques investi en MPS qui a assuré de nombreuses heures de présence au-delà de son service car la dotation horaire ne permettait a priori de co-animer qu'un faible nombre de séances : « En réalité avec mon collègue on a été beaucoup présents, plus que ce que l'on doit sur le papier, mais on a trouvé cette co-animation intéressante »⁸²³. De fait, les enseignants augmentent par là même leur charge de travail, sans reconnaissance financière, et compensent ainsi des moyens qui leur apparaissent trop insuffisants pour respecter l'esprit même des dispositifs. Par ailleurs, les enseignements d'exploration les plus valorisés par les représentants de l'institution scolaire (inspecteurs, chefs d'établissement...), parce qu'ils s'éloignent du format classique d'un cours et favorisent la mise en activité des élèves, sont bien souvent les enseignements construits autour de projets qui exigent en réalité un nombre conséquent d'heures bénévoles de la part des enseignants. En effet, tous supposent des heures de concertation avec les collègues qui sont bien souvent prises sur le temps libre, mais aussi des prises de contact extérieures au lycée, un travail de préparation du terrain lorsqu'il s'agit d'emmener les élèves à l'extérieur, des tâches administratives (demandes d'autorisation de sortie par exemple, recherche de financements parfois), des heures d'encadrement supplémentaires et bénévoles pour permettre aux élèves de terminer leurs productions lorsque les heures prévues n'y suffisent pas, etc.

Si ce « sur-engagement » n'est pas formellement exigé ni exigible par l'institution, il reste fortement encouragé et résonne en outre avec l'ethos professionnel d'une partie des enseignants : pour nombre d'entre eux, il est inenvisageable de faire uniquement le strict minimum et de reporter sur les élèves les carences de l'institution. Ainsi, une des visées de l'Accompagnement personnalisé étant l'accompagnement des élèves dans la construction de leur parcours scolaire et de leurs choix

822 Comme exposé en chapitre 1

823 (Thierry, 57 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SGEN)

d'orientation, les équipes pédagogiques de certains établissements ont estimé nécessaire de réaliser des entretiens individuels avec les élèves dans le cadre de ce dispositif. En général, c'est alors le professeur principal de la classe qui s'en charge. Or, si l'enseignant souhaite pouvoir consacrer plus que quelques minutes à chaque élève, ces entretiens individuels s'avèrent particulièrement chronophages alors même que le travail sur l'orientation n'est qu'une des dimensions de l'AP, et que les séances se déroulent souvent en classe entière ou dans le meilleur des cas en demi-groupe. Certains professeurs finissent alors par mener ces entretiens sur leur temps libre, en dehors des heures prévues pour l'AP :

« L'AP je trouve que c'est, enfin le fait de voir les élèves en entretien individuel, de prendre un temps pour chacun, ça c'est super bien pour les connaître, pour aussi avoir effectivement du relationnel. C'est un bouffe-temps pas possible parce que si tu fais ça tu prends un quart de ton AP en fait de l'année, pratiquement : moi j'y ai passé onze heures sur mon temps libre, donc ça c'est super moche par contre ».

(Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée)

Contourner les dispositifs ou y faire preuve d'un engagement minimal peut aussi s'avérer inconfortable sur le long terme, comme l'exprime Samuel :

« pendant longtemps j'ai été on va dire assez réticent par rapport à ça et puis, il y a à la fois la pression de l'institution, la motivation partagée avec d'autres collègues qu'il y aient des projets qui sont très riches donc l'envie mine de rien, aussi de pas toujours être le mammoth qui ne bouge pas »

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Directement ou indirectement, les nouveaux dispositifs et injonctions véhiculent alors une pression institutionnelle accrue face à laquelle les enseignants ont plus ou moins les épaules. Si certains sont en capacité de répondre à ces attentes, le fait que cela tende à devenir la norme pour tous met les autres en difficulté et nourrit encore la complexification et l'intensification du métier :

« on n'a pas les moyens, pas les élèves, on n'a pas les profs, on n'a rien qui fonctionne comme ça, alors on lance des grandes idées et puis quand il y a des gens géniaux, parce qu'il y en a, qui ont des super bonnes idées, eh bah on dit : « bah c'est ça qu'il faut faire ! ». Le problème c'est que ces superbes idées ça ne marche qu'avec ces superbes gens géniaux et les autres ils rament comme des malades ! »

(Nicole, 55 ans, enseignante de physique-chimie, lycée A depuis 4 ans, syndiquée SNES)

Ces formes de sur-engagement s'expliquent aussi par le fait que les attentes institutionnelles véhiculées par la réforme Chatel, ainsi que l'absence de temps et de moyens associés, entrent en contradiction avec les conceptions du métier nourries par une partie des enseignants. Entre les tâches qui relèveraient du cœur de métier et celles qui y seraient plus étrangères, on observe moins un jeu de vases communicants qu'un cumul des tâches assumées par les enseignants, ces derniers

refusant de délaissier les premières au profit des secondes. Face aux évolutions des injonctions institutionnelles, une large part des enseignants tentent ainsi de conjuguer leur propre conception du métier et le modèle idéal de professionnalité diffusé par l'institution. Bien que des formes d'hybridation des modèles de professionnalité se développent⁸²⁴, il semble que la tentative de conciliation entre les différents modèles vienne considérablement alourdir et complexifier le travail enseignant puisque « les enseignants tendent à sur-travailler pour simultanément répondre aux exigences externes et réaliser au moins partiellement leurs conceptions propres du métier »⁸²⁵. La recherche de synthèse entre injonctions institutionnelles et conceptions antérieures du métier constitue finalement une charge de travail réelle et mentale très importante, qui vient alourdir le « réel de l'activité », concept forgé par Yves Clot en clinique de l'activité pour rendre compte du fait que, dans le travail, « le réalisé n'a pas le monopole du réel »⁸²⁶. Au contraire, outre ce qui est effectivement réalisé⁸²⁷, le « réel de l'activité » c'est aussi :

« ce qui ne se fait pas, ce qu'on ne fait plus, mais aussi ce qu'on cherche à faire sans y parvenir – le drame des échecs – ce qu'on aurait voulu ou pu faire, ce qu'on pense pouvoir faire ailleurs. Il faut y ajouter – paradoxe supplémentaire – ce qu'on fait pour ne pas faire ce qui est à faire »⁸²⁸.

Finalement, nourrie par les injonctions paradoxales auxquelles les enseignants doivent répondre et les éventuelles contradictions avec leurs conceptions du métier, peut se développer l'impression de ne pouvoir faire du bon travail ni dans ni hors des dispositifs. La réforme Chatel renforce ainsi la tendance à une « surprescription d'objectifs » qui, conjuguée à une incertitude sur la qualité du travail produit, participe d'un sentiment de « travail empêché »⁸²⁹. Prenant place dans un métier déjà vécu comme usant et énergivore, ces phénomènes rendent plus difficile l'équilibre entre implication personnelle et distance au rôle. En effet, le renforcement potentiel de l'engagement subjectif des enseignants dans leur activité ne s'accompagne pas nécessairement d'un plus grand sentiment d'accomplissement dans le travail. Il peut même plutôt contribuer à « un sentiment d'aliénation, de

824 Léa Palet souligne ainsi que « l'injonction à cette version institutionnelle de l'engagement irradie petit à petit et favorise la diffusion d'un modèle hybride [de professionnalité], résultat d'un croisement entre le modèle traditionnel et le modèle institutionnel, notamment chez les jeunes enseignants » Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l'engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », *op. cit.*, p. 11.

825 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 126.

826 Yves CLOT, « Théorie en clinique de l'activité », *op. cit.*, p. 17.

827 Dont l'auteur précise qu'il s'agit en fait de « ce qui reste possible quand beaucoup de ce qui paraissait souhaitable dans l'idéal – même pour atteindre le but fixé – a finalement dû être écarté », *Ibid.*

828 *Ibid.*

829 Patrick Rayou note que la « surprescription d'objectifs s'accompagne d'une surprescription des tâches à mener et des compétences requises alors même que les moyens mis à disposition des enseignants n'ont eux pas augmenté », ce qui nourrit ce sentiment de « travail empêché », Patrick RAYOU, « Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants », *Le français aujourd'hui*, 2010, vol. 171, n° 4, pp. 41-48, p. 44.

tension ou de surcharge »⁸³⁰ tel que l'observe Christian Maroy au sujet des politiques éducatives néo-managériales dont les prescriptions « peuvent tendre à empêcher certaines activités de la part de l'enseignant et à en prescrire d'autres, alors que par ailleurs l'ethos professionnel de l'enseignant l'invite à en développer d'autres encore »⁸³¹.

Quand la sensation de « travail empêché » se fait trop forte, de même que l'exigence d'engagement, le risque d'épuisement professionnel est là. Françoise Lantheaume décrit le métier enseignant comme un travail d'ajustement permanent pour avoir prise sur les situations d'enseignement et s'y épanouir. Mais certains facteurs rendent ce travail de construction d'une maîtrise de plus en plus exigeant en termes d'investissement professionnel et personnel, ce qui nourrit des situations d'emprise, c'est à dire de « tension entre la sphère domestique et la sphère professionnelle »⁸³² au détriment de la première. En multipliant les sollicitations extérieures à la mission directement pédagogique des enseignants, la réforme Chatel favorise cette tension, comme l'exprime Sylvain :

« on va dire en dehors des strictes séquences face aux élèves, on est plus sollicité qu'on ne l'était. Mais c'est sans commune mesure. [...] Une espèce d'idéologie du pilotage, tu fais ça, ça fait ça... qui est... qui est à la limite du supportable parfois quoi... même physiquement sur le plan familial ça peut poser problème, moi j'habite à côté, je gère, c'est pas facile mais je gère, mais t'as des périodes où tu vas de réunion en réunion, voilà t'apprends que t'es inscrit sur tel groupe de machin, sur telle commission de bidule. [...] ce que je crains plus c'est que ça bouffe nos esprits ».

(Sylvain, 43 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SNES)

Une trop grande emprise du travail peut alors aboutir à un épuisement professionnel, un « sentiment d'être débordé et de mal faire toutes les tâches, de perdre le fil et le sens du travail »⁸³³, qui peut engendrer des formes de désengagement du travail – ou « déprise »⁸³⁴. Ce désengagement est souvent relatif et peut-être sélectif, par exemple avec l'adoption d'une attitude de retrait face aux exigences d'investissement dans les instances de l'établissement hors la classe, mais il peut aussi prendre la forme d'un « burn out » lorsque la saturation se fait trop forte. Là encore, la sensation de sur-sollicitation suscitée par la réforme Chatel et certains de ses dispositifs, ainsi que le besoin de prendre ses distances par rapport à cela, sont apparus à plusieurs reprises dans nos entretiens avec les enseignants. Après avoir déploré le fait que les réunions du conseil pédagogique soient

830 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *op. cit.*, p. 132.

831 *Ibid.*

832 Françoise LANTHEAUME, « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant », *op. cit.*, p. 52.

833 *Ibid.*

834 Autrement dit, « quand le travail impose un engagement qui ne suffit pas à créer des prises forgeant un sentiment de maîtrise, les ajustements sont ratés et l'emprise domine. La fatigue et l'usure en sont les conséquences et peuvent aboutir à un certain désengagement pour survivre », *Ibid.*, p. 53.

insuffisamment fréquentées, Hélène par exemple, estime que cela peut s'expliquer par une multiplication des sollicitations qui engendre nécessairement des formes de décrochage et avoue :

« il y a des moments où je fatigue [...]. Pas le temps de réfléchir à ce qu'on fait parfois, pas prendre le temps de réfléchir à tout ce qu'il faudrait lire, regarder, surveiller, moi j'avoue que parfois je décroche ».

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

* * *

L'injonction à personnaliser les parcours et les enseignements se révèle aussi vectrice d'une injonction renouvelée à transformer les pratiques et la culture professionnelle enseignante. La réforme Chatel promeut en effet un modèle de professionnalité où l'enseignant « responsable » et professionnel, le « bon » enseignant, serait celui qui différencie et adapte son enseignement aux besoins de chaque élève ; adopte, dans et parfois hors de l'enseignement de sa matière, une posture d'accompagnement et de coaching des élèves ; fait preuve de créativité et d'innovation dans sa pratique pédagogique ; sort de son cadre disciplinaire pour penser et pratiquer son métier à l'échelle de l'établissement ; s'investit donc dans les instances organisationnelles de l'établissement, dans des projets, et noue des collaborations professionnelles avec d'autres acteurs dans voire hors de l'établissement. Ce faisant, la réforme renforce un mouvement, depuis longtemps entamé, d'élargissement des missions et compétences attendues des enseignants. Ces injonctions sont diversement contraignantes pour les enseignants. Certes, elles n'induisent pas un changement mécanique des conceptions professionnelles mais, relayées jusque dans le quotidien du métier par différents dispositifs et mesures institutionnelles, on peut faire l'hypothèse qu'elles y infusent peu à peu. Elles ont en outre des effets concrets sur le métier et sur la façon dont il est vécu. En confrontant les enseignants à des injonctions souvent paradoxales, en démultipliant les zones de flottement et d'incertitude, en alimentant encore la complexification du métier, la réforme Chatel engendre un alourdissement du « réel de l'activité ». Pour tenter de répondre aux attentes et aux incertitudes, les enseignants développent un engagement pratique et subjectif accru dans le travail. Si ces grandes tendances sont communes à l'ensemble du groupe enseignant, elles s'y déclinent cependant diversement : l'injonction à la personnalisation et ses dimensions paradoxales suscitent également au sein du groupe des logiques d'appropriation diverses et des effets inégaux que les prochains chapitres s'attacheront à éclairer.

CHAPITRE 5 – ADHÉSION, DISTANCIATION, RENONCIATION, ACCEPTATION : ESPACE DES RAPPORTS À LA PERSONNALISATION

« Les professionnels de l’enseignement sont loin de constituer un groupe unique, homogène et soudé par une communauté d’intérêts et de valeurs »⁸³⁵. Plus qu’une absence totale de consensus concernant la « professionnalité » enseignante et les compétences qui la caractérisent, il s’agit de souligner la hiérarchisation différenciée de ces compétences et les divergences quant à la délimitation de ce qui constitue le cœur du métier. La question des activités qui ne relèvent pas directement de l’enseignement de la discipline à laquelle les enseignants ont été formés est au principe d’une de ces lignes de clivage : si notre enquête montre que l’attachement à leur discipline de prédilection demeure toujours prégnant dans le rapport que les enseignants entretiennent à leur métier, on observe que certains aspirent à y conjuguer une diversité croissante d’activités quand d’autres entendent maintenir ces activités « annexes » très à la marge de leur métier. Les positionnements adoptés par nos enquêtés à l’égard de la logique de personnalisation et de ses dispositifs constituent probablement un nouveau révélateur de ces relatives divergences de conceptions professionnelles. Au-delà d’une tendance à l’alourdissement du « réel de l’activité » dont on a vu qu’elle concerne l’ensemble du groupe enseignant⁸³⁶, la politique de personnalisation poursuivie par la réforme Chatel et le modèle de professionnalité qu’elle promeut résonnent diversement avec les conceptions que les enseignants nourrissent de leur métier. On peut faire l’hypothèse que cela participe à expliquer la diversité de rapports à la personnalisation, en pratiques et en principes, que nous avons vue à l’œuvre sur nos terrains. Cette congruence variable entre la logique institutionnelle de personnalisation d’une part, et les conceptions et pratiques professionnelles d’autre part, est en outre un élément à prendre en compte pour continuer à interroger les effets de la réforme sur la maîtrise et le sentiment de maîtrise du métier par les enseignants.

835 Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l’enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *Education et sociétés*, 19 novembre 2019, n° 43, n° 1, pp. 5-23, p. 15.

836 Cf. chapitre 4.

Dans ce chapitre, nous dressons alors un panorama des visions du métier et des pratiques déployées par les enseignants face aux dispositifs de la réforme Chatel, et interrogeons leur degré de compatibilité avec la logique institutionnelle de personnalisation et les attentes qui y sont liées. Avant d'entrer dans le vif du sujet, un petit détour méthodologique s'impose afin d'explicitier la façon dont nous avons construit un espace des positionnements enseignants croisant regards sur les principes et rapports pratiques à la personnalisation.

Dans un premier moment de la démarche d'analyse, nous avons tenté de « classer » les enseignants en fonction de leur adhésion ou non au principe de personnalisation. En simplifiant à l'extrême, nous faisons l'hypothèse que les enseignants convaincus par la logique de personnalisation auraient tendance à investir ses dispositifs de la façon la plus conforme possible aux attentes institutionnelles et à y trouver une forme d'épanouissement professionnel, quand ceux qui, à l'inverse, se montraient les plus virulents dans leur rejet discursif de la logique de personnalisation tendraient à s'en écarter également dans les faits. Si cette catégorisation binaire a trouvé écho dans les positionnements pratiques et discursifs de certains enquêtés, cette hypothèse de travail s'est tout de même, de façon assez prévisible, fortement lézardée à l'épreuve du terrain. En opérant de la sorte, nous nous heurtions à plusieurs écueils tels que : 1) le fait que les enquêtés appréhendent rarement « la personnalisation » comme un bloc d'injonctions constituant une unité cohérente mais déclinent plutôt leur opinion à l'échelle de diverses dimensions et injonctions associées à la politique de personnalisation : ils peuvent tout à fait être en accord avec une partie et en rejeter une autre ; 2) les écarts parfois significatifs entre pratiques adoptées et représentations exprimées au sujet des dispositifs et des principes qui y sont associés ; 3) des vécus subjectifs de la réforme qui n'apparaissaient pas complètement corrélés à l'adhésion ou non à sa logique⁸³⁷.

Il nous fallait retrouver une démarche et un fil d'analyse à même d'éclairer de façon plus heuristique les rapports composites des enseignants à la réforme Chatel et à sa logique de personnalisation. Nous avons alors repris notre matériau d'enquête avec comme premier impératif la mise à distance de toute approche monolithique de la logique de personnalisation, visiblement inadéquate à appréhender les positionnements nuancés de nombreux enquêtés sur le sujet. Rappelons que l'on peut distinguer trois principales dimensions qui composent la logique de personnalisation :

1. La personnalisation du parcours scolaire des élèves, c'est-à-dire le fait de favoriser d'une part la possibilité pour chaque élève de choisir ses enseignements afin de se composer un parcours de formation au plus proche de ses envies et de son projet d'orientation ;

837 La question des vécus subjectifs, c'est à dire des formes de fragilisation ressentie ou au contraire d'épanouissement professionnel associées à la réforme seront cependant essentiellement traitées en chapitre 6.

d'autoriser d'autre part davantage de souplesse dans les bifurcations d'une année à l'autre ou en cours d'année afin que les élèves puissent réorienter la construction de leur parcours si besoin.

2. La personnalisation des situations pédagogiques et des apprentissages, y compris au sein d'un même enseignement. Dans la logique institutionnelle, cela renvoie à l'organisation de situations pédagogiques différenciées en termes de rythme d'acquisition des savoirs et savoir-faire, de types d'activités, éventuellement de contenu traité (renforcement/soutien ou approfondissement/ouverture) ainsi qu'à la diversification des approches et des pratiques pédagogiques via notamment l'interdisciplinarité et le travail par projets – tel qu'encouragé par les dispositifs de personnalisation comme l'Accompagnement personnalisé (AP) ou les Enseignements d'exploration (EE) – dans lequel les élèves peuvent personnaliser leur formation à la fois par le choix du projet et par les rôles qu'ils y endossent / les compétences qu'ils y travaillent.
3. La personnalisation du suivi de l'élève, de la relation pédagogique enseignant-enseigné en favorisant une relation plus individualisée et faisant plus de place à la prise en compte de la personne de l'élève (ses goûts, ses projets, sa motivation, son contexte de vie également) : développement de formes de tutorat, entretiens individuels notamment axés autour de l'accompagnement à l'orientation ou encore disponibilité accrue des enseignants pour les élèves et leur famille.

A ces trois dimensions s'ajoute l'autonomie des établissements dont on se souvient qu'elle est présentée dans la réforme Chatel comme le pendant indissociable de la personnalisation puisqu'elle doit permettre l'élaboration et la mise en œuvre d'une politique d'établissement adaptée au public accueilli via notamment les choix de répartition d'une partie de la dotation horaire en interne.

Appréhender le rapport d'une ou un enseignant à la logique de personnalisation implique de prendre en compte ces différentes dimensions, autonomie des établissements comprise, et la façon dont chacune résonne avec la conception que la personne nourrit de son métier et de son rôle. En outre, il est également apparu nettement au fil des entretiens que les critères mobilisés par les enseignants pour construire leur opinion par rapport à ces différents aspects de la logique de personnalisation sont pluriels, certains renvoyant plutôt aux effets de ces orientations institutionnelles sur les élèves et le déroulement de leur scolarité, d'autres davantage à ce que ces orientations impliquent pour leur propre rôle, leurs missions, leurs pratiques. Si ces critères sont parfois convergents, ce n'est cependant pas toujours le cas et cela participe de la complexité des rapports individuels à la logique de personnalisation et à ses dispositifs.

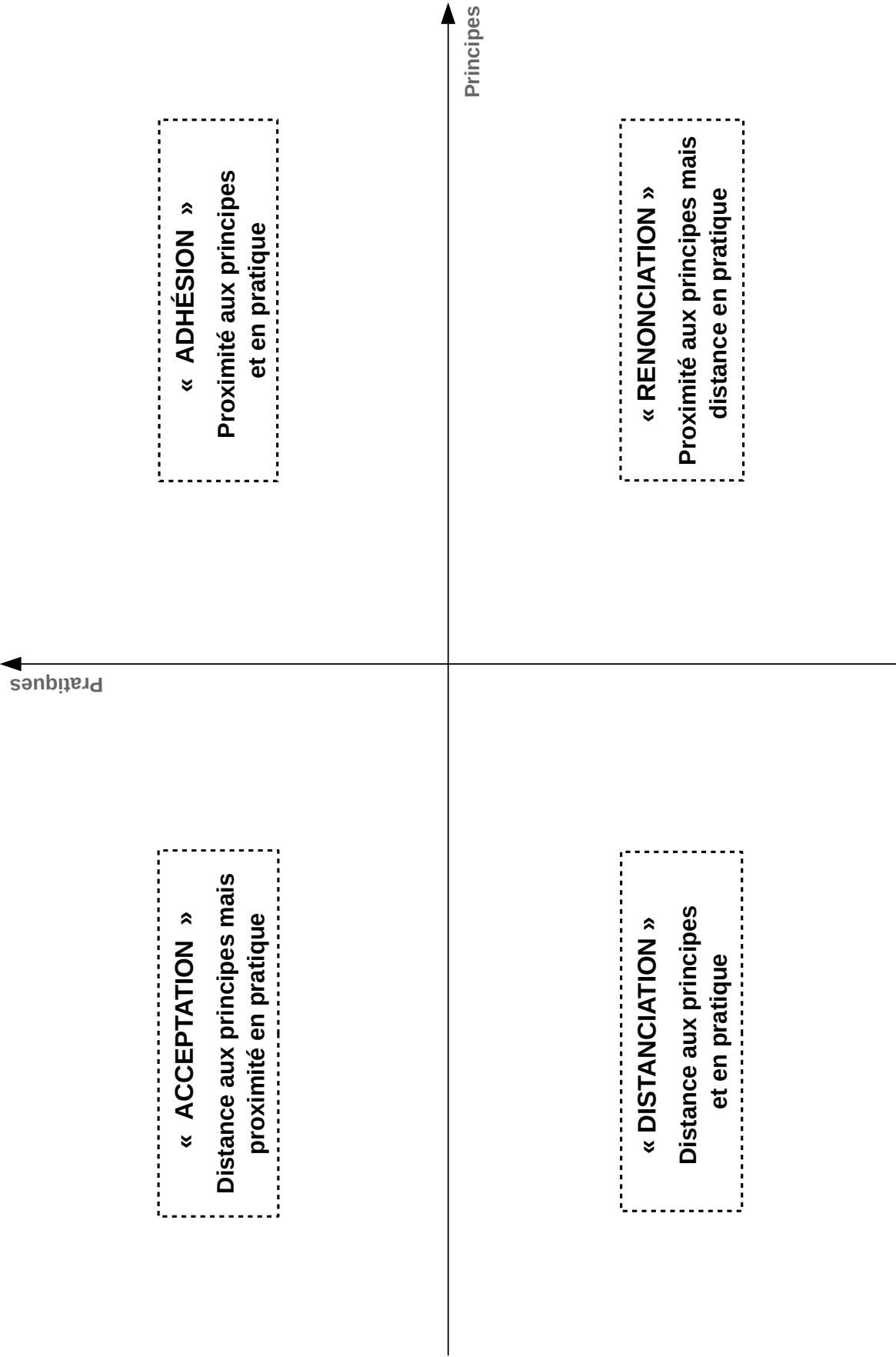
Un second enjeu dans la reprise du matériau consistait à parvenir à tenir ensemble dans l'analyse la façon dont les enseignants pensent leur métier/leur rôle d'enseignant et la façon dont ils l'exercent, c'est à dire à croiser leurs représentations et leurs pratiques – ou a minima leurs discours sur leurs pratiques lorsque nous n'avons pas eu directement accès à ces dernières – sans préjuger de la cohérence a priori entre ces deux dimensions.

Afin de rendre compte des positionnements adoptés par les enseignants face à la politique de personnalisation, nous avons donc cherché à interroger leur rapport idéologique et pratique aux quatre dimensions de cette logique, et ceci en prenant en compte les deux registres d'analyse mobilisés par les enseignants : effets sur les élèves et effets sur leurs propres conditions d'exercice. A partir de ces données, nous avons tenté de construire un espace des positionnements pratiques et discursifs face à la logique de personnalisation⁸³⁸. Cet espace croise deux axes : l'axe horizontal rend compte du degré de proximité aux principes qui structurent la logique de personnalisation et l'axe vertical rend compte du degré de proximité aux attentes institutionnelles en termes de pratiques. Il nous permet d'éclairer les rapports pluriels à la logique institutionnelle de personnalisation en y distinguant notamment quatre positionnements idéal-typiques, matérialisés par les quatre quadrants que dessinent les axes⁸³⁹.

838 Cf. encadré n°5.1 – « Corpus d'enquêtés et indicateurs mobilisés », p.338.

839 Cf. graphique n°5.1 – « Espace des positionnements face à la logique de personnalisation ».

Graphique n°5.1.1 – Espace des positionnements face à la logique de personnalisation



Le quadrant Nord-Est, intitulé Adhésion, rassemble ainsi les enquêtés qui adhèrent dans l'ensemble aux principes de personnalisation et dont les pratiques apparaissent en adéquation avec les injonctions institutionnelles qui y sont liées.

Le quadrant Sud-Est rassemble les enquêtés qui semblent plutôt partager les principes promus par la politique de personnalisation mais dont les pratiques – face aux dispositifs de personnalisation notamment – présentent en revanche un écart relativement important avec les attentes institutionnelles. Un écart qu'il s'agira d'expliquer mais qui peut résulter d'une forme d'abdication liée au manque de moyens ou au sentiment de ne pas avoir les compétences pour répondre aux attentes. Nous avons rassemblé ces positionnements sous l'appellation « renonciation » pour caractériser une adéquation en principe mais une forme de renonciation à mettre ces orientations en pratique dans les conditions actuelles.

Le quadrant Sud-Ouest rassemble les enquêtés dont le positionnement se caractérise par une « distanciation » aux orientations liées à la personnalisation, tant en principes qu'en pratiques. Du fait de leur conception du métier et du rôle enseignant, ils ne se retrouvent pas dans les préconisations institutionnelles. Leurs pratiques vis à vis des dispositifs de personnalisation sont marquées par un écart relativement important aux attentes, écart plus ou moins assumé cependant : au sein de ce groupe d'enquêtés, certains revendiquent une distance pratique aux injonctions au nom de conceptions divergentes du métier quand d'autres, malgré des conceptions professionnelles contradictoires avec les attentes institutionnelles, justifient en premier lieu leur distanciation pratique par des conditions de mise en œuvre qui ne leur permettent pas de répondre aux attentes par exemple.

Enfin, le quadrant Nord-Ouest rassemble les enquêtés qui ne se retrouvent pas vraiment dans le modèle de professionnalité et de rôle enseignant véhiculé par la politique de professionnalisation mais qui, pour des raisons sur lesquelles nous reviendrons, acceptent cependant de « jouer le jeu » dans les dispositifs, en y développant des pratiques globalement conformes aux préconisations. Nous avons donc regroupé les positionnements de ce quadrant sous le terme « acceptation » : acceptation des dispositifs et des pratiques préconisées par la réforme malgré une divergence sur les principes qui les sous-tendent.

Encadré n°5.1 – Corpus d'enquêtés et indicateurs mobilisés

L'espace des positionnements que nous proposons pour rendre compte des rapports à la personnalisation rassemble 66 de nos 89 enquêtés enseignants, pour lesquels les entretiens et l'observation

des pratiques se sont avérés les plus riches de données⁸⁴⁰. Pour positionner nos enquêtés dans le graphique, nous avons procédé au codage des opinions exprimées quant aux principes de la personnalisation ainsi que des pratiques concrètes adoptées face à ses dispositifs.

Les opinions exprimées quant aux principes et dispositifs relatifs aux différentes dimensions sus-citées de la personnalisation⁸⁴¹ ont été classées en quatre niveaux : favorable, plutôt favorable, plutôt défavorable, défavorable⁸⁴². Nous n'avons pas toujours pu recueillir l'avis des enquêtés sur les quatre dimensions : nous avons alors distingué les cas où une des dimensions n'avait pas été abordée dans l'entretien (codés par un point d'interrogation) des cas où l'enquêté disait ne pas avoir d'opinion à ce sujet, par exemple parce qu'il ne se sentait pas concerné (codés par « NSP »). A titre d'exemple, un enquêté qui exprimerait un avis défavorable aux quatre dimensions de la personnalisation sera placé plus à l'Ouest qu'un autre qui exprimerait un avis défavorable sur trois dimensions et ne souhaiterait pas se prononcer sur la quatrième.

Les modalités d'investissement (ou de désinvestissement) pratique des dispositifs pédagogiques instaurés par la réforme Chatel au titre de la personnalisation des parcours et des enseignements sont multiples et hétérogènes. Nous en avons identifié plusieurs catégories allant d'usages exclusivement disciplinaires très éloignés du cadrage institutionnel prévu, au développement de projets transdisciplinaires ou d'un travail approfondi autour de l'orientation scolaire, en passant par des activités de soutien ciblé. Nous les avons codées de 1 à 8, suivant une déclinaison qui sera détaillée en section 3, sachant que, tendanciellement, des chiffres élevés et nombreux pour un même enquêté témoignent plutôt d'une proximité aux préconisations institutionnelles, quand des pratiques se résumant à un ou deux « petits » chiffres en sont plutôt distantes. Notons que tous les enquêtés ne sont pas investis dans tous les dispositifs : lorsque cela relevait d'une démarche d'évitement, nous en avons tenu compte pour le positionnement ; lorsque ce n'était pas le cas (les choix opérés à l'échelle de l'établissement écartent parfois de fait certaines disciplines et donc certains enseignants d'une partie des dispositifs de personnalisation) nous nous sommes fondés sur les pratiques adoptées dans le dispositif investi. Quatre de nos enquêtés n'étaient cependant investis dans aucun des dispositifs de personnalisation, du fait de la politique de leur établissement : nous les avons donc placés exactement sur l'axe horizontal et pour symboliser l'impossibilité de les positionner – et donc les distinguer d'enquêtés qui auraient des pratiques intermédiaires entre Nord et Sud – nous avons inscrit leur nom en travers de l'axe.

C'est en croisant ces deux séries d'indicateurs, parfois nuancés ou complétés par la prise en compte de la tonalité générale ressortant de l'entretien et de l'observation des pratiques, que nous avons placé chaque enquêté d'Est en Ouest et du Nord au Sud de l'espace.

840 Les autres entretiens ont également nourri notre réflexion, et parfois été mobilisés de façon ponctuelle dans le reste de la thèse comme témoignages éclairants, mais nous avons fait le choix de ne pas chercher à les positionner à tout prix dans le graphique lorsque nous manquions d'éléments probants concernant par exemple leurs pratiques dans les dispositifs ou leurs trajectoires sociales – plus particulièrement étudiées en chapitre 6 – ou lorsque nous n'avions pas pu les étudier de manière suffisamment approfondie.

841 Au cours des entretiens, nous avons cherché à saisir le point de vue des enquêtés sur ces différents aspects à travers notamment les propos tenus sur la réforme Chatel, sur ses dispositifs et sur la notion de personnalisation au sens large, ainsi que les réponses apportées aux questions relatives à la définition du métier et du rôle enseignant (« si tu devais dire ce que c'est être enseignant pour toi ? » ; « aujourd'hui qu'est-ce qui te plaît plus particulièrement dans ton métier et qu'est-ce qui te pèse peut-être davantage ? »).

842 L'annexe n° 15, propose un tableau récapitulatif de ces positionnements codés pour chaque enquêté de notre corpus (n=66).

Le raisonnement en quadrants ne doit pas conduire à imaginer des catégories étanches et à durcir des clivages nécessairement plus subtils et mouvants. Au contraire, sans renoncer aux apports de la catégorisation en quatre figures idéal-typiques, il nous semble que ces deux axes permettent également de penser les pratiques et conceptions du métier des enquêtés en termes de degré de proximité à la logique de personnalisation de façon à ne pas trop écraser les nuances et la complexité du réel. En effet, en croisant les éléments dont nous disposons sur les représentations et les pratiques des enquêtés, nous avons positionné ces derniers dans le graphique en cherchant certes à les rattacher prioritairement à un des quatre quadrants mais leur positionnement géographique au sein du quadrant choisi n'est pas aléatoire. Plus précisément : dans son quadrant, plus un enquêté se rapproche du coin diamétralement opposé au centre du graphique, plus il se rapproche d'une position qui pourrait être dite idéal-typique propre à ce quadrant. A l'inverse, plus il se rapproche du centre du graphique, et plus son rapport à la logique de personnalisation est nuancé, composite. Nous avons ainsi cherché à adoucir ce qui serait une opposition binaire et artificielle entre compatibilité et incompatibilité aux attentes institutionnelles, en utilisant les axes du graphique dans une logique de graduation plutôt que comme dessinant des frontières hermétiques entre des positions homogènes.

Dans la suite de ce chapitre nous nous attacherons à parcourir cet espace des positionnements : d'Ouest dans Est dans un premier temps, de façon à mettre en lumière deux conceptions idéal-typiques du métier et du rôle enseignant auxquelles les lectures de la personnalisation semblent s'arrimer (section 1) ; du Sud au Nord dans un second temps, afin de décrire les pratiques concrètes développées par les enquêtés dans les dispositifs de personnalisation, et la façon dont elles s'articulent aux visions du métier qui auront été présentées (section 2). Précisons d'emblée que si les positions occupées par les enquêtés dans cet espace sont indissociables de leurs propriétés et trajectoires socio-professionnelles, auxquelles nous ferons parfois ponctuellement référence, c'est dans un sixième chapitre que celles-ci seront développées de façon approfondie.

Section 1. Des visions du métier polarisées

Une fois nos enquêtés positionnés dans l'espace graphique, nous avons cherché à saisir les dimensions prioritairement mises en avant au moment de définir leur rôle d'enseignant ou celui de l'école, qu'il s'agisse de missions considérées comme centrales ou d'aspects du métier auxquels les enquêtés étaient particulièrement attachés. Nous avons notamment identifié un certain nombre de

thématiques souvent mobilisées dans les discours recueillis, des critères à l'aune desquels les enseignants pensent leur métier et leur rôle, et qui semblent les guider dans la construction de leur point de vue sur la logique de personnalisation. Ces thèmes sont codés sous les étiquettes suivantes :

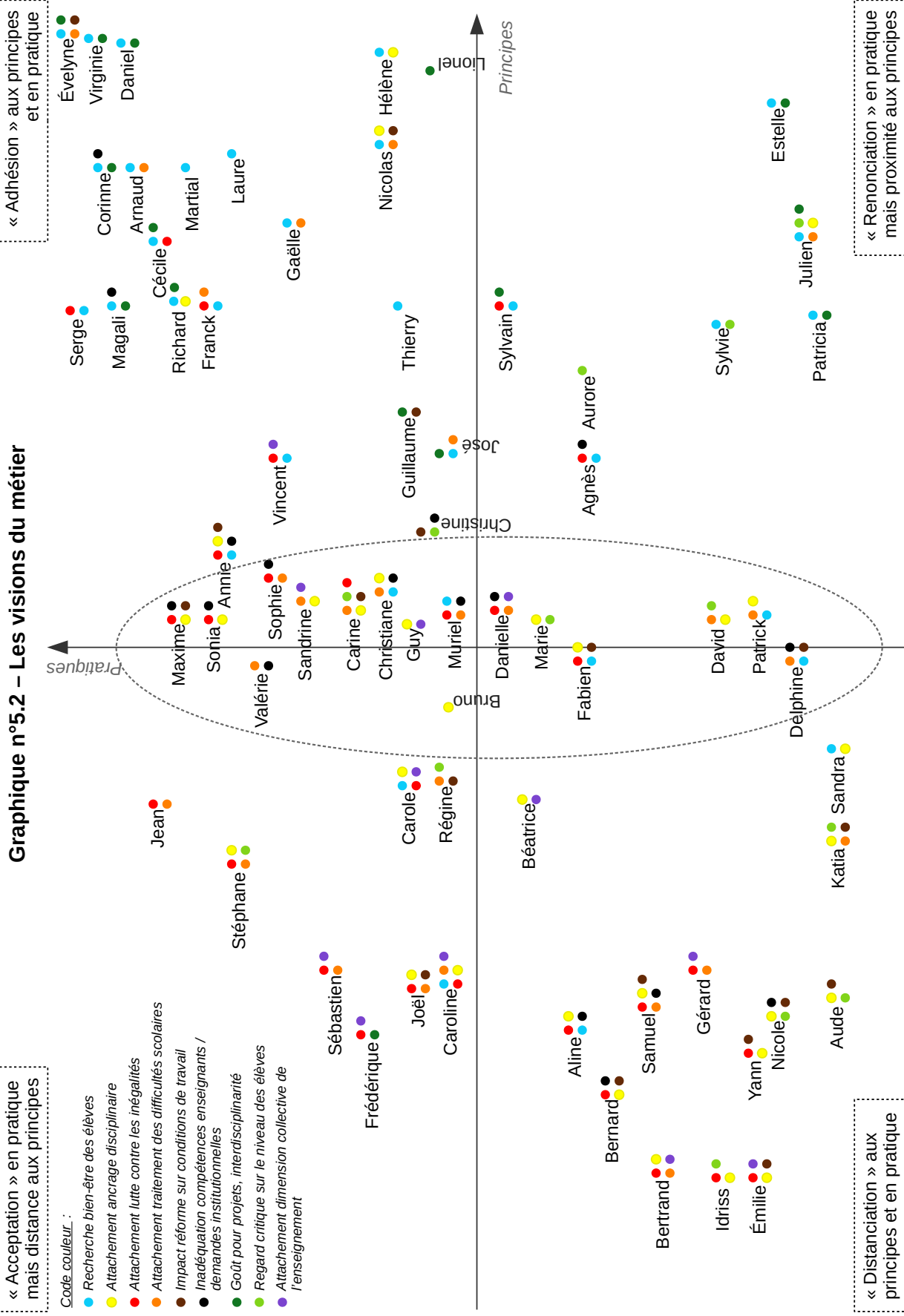
- contribution au bien-être, à l'épanouissement, à la motivation des élèves ;
- goût pour la diversification des activités enseignantes (travail par projets, interdisciplinarité, etc) ;
- attachement à l'ancrage disciplinaire du métier ;
- attachement à la lutte contre les inégalités scolaires ;
- attachement à la résolution/réduction des difficultés scolaires, de l'échec scolaire ;
- regard critique sur le niveau scolaire des élèves et son hétérogénéité ;
- attachement à la dimension collective de l'école / de l'enseignement (parfois déclinée en attachement à une égalité de traitement dans le service public) ;
- sentiment d'inadéquation entre les compétences enseignantes et les demandes institutionnelles ;
- impact des réformes sur les conditions de travail.

Le fait que la question du bien-être scolaire par exemple n'apparaisse pas ou de façon marginale dans un entretien ne signifie pas que l'enquêté concerné n'y accorde pas d'importance. Cela nous permet seulement d'affirmer que durant l'entretien, au moment de parler du métier (qu'est-ce qu'être enseignant, aspects plaisants ou pesants dans le métier) ou de la réforme (ses injonctions, ses dispositifs), cette thématique n'est pas celle qui est prioritairement mise en avant. Il s'agit donc d'appréhender la mobilisation de ces catégories de façon relative les unes par rapport aux autres. Nous avons regardé quels critères étaient plus particulièrement ou prioritairement mobilisés par chaque enquêté et les avons reportés dans notre graphique à côté des noms des enquêtés via un code couleur. Nous avons alors étudié la façon dont ces critères se distribuaient de part et d'autre de l'axe vertical, l'objectif étant de mettre en lumière, au-delà de la proximité ou distance aux principes de personnalisation, les registres argumentatifs sur lesquels se fondaient ces positionnements⁸⁴³. Nous avons complété cette démarche en renseignant également pour chaque enquêté la ou les principales missions mises en avant pour les enseignants et/ou l'école⁸⁴⁴.

843 Se reporter au graphique n°5.2 – « Les visions du métier »

844 Cette information recoupe pour partie les thématiques précédentes puisqu'il y a une certaine cohérence entre ce que les enseignants considèrent comme le cœur de leur rôle et les catégories qu'ils mobilisent pour parler de leur métier et de la politique de personnalisation, mais il nous semble que cela apporte malgré tout des informations supplémentaires.

Graphique n°5.2 – Les visions du métier



Ce travail de codage nous a permis de mettre en évidence des régularités concernant les visions du métier chez les enquêtés plutôt favorables à la logique de personnalisation d'une part et chez ceux qui y sont plutôt défavorables d'autre part⁸⁴⁵. En effet, parmi les neuf principaux critères mobilisés et les six principales missions identifiées, certains apparaissent inégalement récurrents selon que l'on observe la moitié Est de l'espace – c'est à dire celle où les enquêtés adhèrent plutôt à la logique de personnalisation au niveau des principes – ou la moitié Ouest de l'espace – c'est à dire celle où les enquêtés expriment plutôt une distance avec les principes de la personnalisation. Nous avons rassemblé dans un troisième groupe – matérialisé par l'ellipse dessinée dans l'espace graphique – les enquêtés que nous avons positionnés quasiment sur l'axe central vertical autrement dit ceux qui nous semblaient avoir une opinion trop mitigée sur la logique de personnalisation pour être considérés comme globalement favorables ou globalement défavorables.

Tableau n°5.1 – Distribution des critères mobilisés par les enquêtés				
Critères / catégories de jugement	Quadrants Ouest (n=21)	Axe central vertical (n=17)	Quadrants Est (n=28)	Espace total (n=66)
Recherche du bien-être des élèves	4 soit 19 %	6 soit 35 %	24 soit 86 %	34 soit 52 %
Attachement à l'ancrage disciplinaire du métier	16 soit 76 %	12 soit 71 %	4 soit 14 %	32 soit 48 %
Attachement à la lutte contre les inégalités scolaires	15 soit 71 %	8 soit 47 %	6 soit 21 %	29 soit 44 %
Attachement au traitement des difficultés scolaires	10 soit 48 %	10 soit 59 %	7 soit 25 %	27 soit 41 %
Impact de la réforme sur les conditions de travail	9 soit 43 %	5 soit 29 %	4 soit 14 %	18 soit 27 %
Inadéquation compétences des enseignants / demandes institutionnelles	4 soit 19 %	9 soit 53 %	4 soit 14 %	17 soit 26 %
Goût pour la diversification des activités (projets, interdisciplinarité)	1 soit 5 %	0 soit 0 %	14 soit 50 %	15 soit 23 %
Regard critique sur le niveau des élèves et son hétérogénéité	6 soit 29 %	3 soit 18 %	4 soit 14 %	13 soit 20 %
Attachement à la dimension collective de l'enseignement	8 soit 38 %	3 soit 18 %	1 soit 4 %	12 soit 18 %

Note de lecture : parmi les 21 enquêtés positionnés dans les quadrants Ouest, 4 mobilisent de façon relativement centrale la question du bien-être des élèves à l'école au moment de parler de leur métier ou de la réforme Chatel, ce qui représente 19 % de ce groupe « Ouest ».

845 Ainsi on peut considérer que cet espace graphique répond à un double usage dans la thèse : il permet d'une part de mettre en évidence des idéaux-types qui nous semblent significatifs dans les rapports pratiques et discursifs à la personnalisation (sans pour autant gommer la complexité des différents positionnements que nous rassemblons derrière chacun d'eux) ; il constitue d'autre part un support à l'analyse contribuant à faire émerger d'autres résultats et à enrichir la compréhension de ces positionnements.

Tableau n°5.2 – Distribution des missions citées par les enquêtés

Missions centrales	Quadrants Ouest (n=21)	Axe central vertical (n=17)	Quadrants Est (n=28)	Espace total (n=66)
Transmission de savoirs et savoir-faire ancrés dans une discipline	13 (62%)	12 (71%)	12 (43%)	37 (56%)
Développement d'un esprit critique, de capacités de décodage et d'analyse du monde	13 (62%)	8 (47%)	14 (50%)	35 (53%)
Formation de citoyens par la transmission de valeurs et/ou de savoir-être	4 (19%)	5 (29%)	12 (43%)	21 (32%)
Mission relationnelle, accompagnement des élèves dans leur construction personnelle	3 (14%)	3 (18%)	13 (46%)	19 (29%)
Développement du goût d'apprendre, de la curiosité, d'une ouverture culturelle	4 (19%)	5 (29%)	8 (29%)	17 (26%)
Contribution à l'insertion professionnelle	1 (5%)	0 (0%)	4 (14%)	5 (8%)

Note de lecture : pour définir le rôle enseignant, 13 des 21 enquêtés des deux quadrants Ouest – soit 62 % de ces 21 enquêtés – évoquent de façon relativement centrale la mission de transmission de savoirs et savoir-faire ancrés dans une discipline.

Il ne s'agit en aucun cas de prétendre produire une analyse statistique approfondie à partir de données qui ne le permettent pas mais plutôt, en s'appuyant sur la visualisation qu'offre cette représentation graphique, de mettre en évidence quelques grandes tendances que nous chercherons à expliquer par la suite. On observe en premier lieu que chez les enquêtés positionnés dans la partie Est du graphique, la préoccupation pour le bien-être des élèves à l'école, leur épanouissement, est mentionnée de façon quasi systématique (86 %). Le deuxième item le plus récurrent, bien que dans une proportion nettement moindre, est celui relatif à l'attrait pour la diversification des activités, le travail par projets, le fait de pouvoir exprimer sa liberté pédagogique en dehors de programmes disciplinaires et d'y trouver une forme d'épanouissement professionnel (un enquêté sur deux). La présence forte de ces deux thèmes à l'Est du graphique est d'autant plus marquante qu'ils sont moins présents voire quasiment absents dans la partie Ouest du graphique. A l'Ouest, les critères qui apparaissent comparativement les plus structurants sont l'attachement à l'ancrage disciplinaire du métier ainsi que la question des inégalités scolaires, dont la présence est importante chez les trois quarts des enquêtés environ – contre un à deux enquêtés sur dix dans la partie Est du graphique. Sans y être mobilisé de façon aussi fréquente, l'attachement à la dimension collective de l'enseignement est également significativement plus présent chez les enquêtés plutôt défavorables à la logique de personnalisation que chez ceux qui en sont proches : 8 des 21 enquêtés positionnés à

l'Ouest (soit environ 38%) mobilisent ce thème de façon centrale contre seulement un des 28 enquêtés positionnés à l'Est.

Concernant la zone centrale de l'espace, un élément apparaît relativement frappant : la prégnance, proportionnellement parlant, de l'attachement à l'ancrage disciplinaire du métier qui caractérise 12 des 17 enquêtés de ce groupe, soit des proportions équivalentes à celles observées à l'Ouest. Nous reviendrons également dans la suite du chapitre sur d'autres propriétés de ce groupe, telle que la fréquence de la préoccupation pour la résolution des difficultés scolaires et/ou pour les inégalités sociales de réussite scolaire (elle s'avère significativement plus importante qu'à l'Est, et même plus élevée qu'à l'Ouest pour la question de la résolution des difficultés scolaires) ou l'évocation de l'inadéquation entre les injonctions institutionnelles et les compétences des enseignants, nettement plus fréquente au centre que dans les deux autres groupes.

Ces premières observations permettent de commencer à dessiner deux conceptions polaires du métier qui participeraient à expliquer les positionnements face à la logique institutionnelle de personnalisation promue par la réforme Chatel et au modèle de professionnalité qu'elle entraîne⁸⁴⁶.

I. A l'« Ouest » de l'espace, enseigner sa discipline dans une perspective d'émancipation collective

Les enquêtés qui marquent une distance importante avec tout ou partie des principes de la personnalisation, c'est-à-dire ceux positionnés à l'Ouest, semblent également partager une vision relativement commune du métier ou au moins caractérisée par un attachement à des problématiques communes. Ces régularités suggèrent que cette conception du métier favorise tendanciellement les réticences par rapport à la logique de personnalisation. Il s'agit donc de comprendre en quoi les injonctions et dispositifs de personnalisation peuvent être perçus comme contradictoires avec la façon dont les enseignants proches de l'extrémité Ouest du graphique envisagent leurs missions, celles de l'école, et la pratique de leur métier. Leur rapport au métier apparaît notamment structuré par : l'attachement à l'enseignement d'une discipline comme cœur de métier (I.1), la lutte contre l'échec scolaire et les inégalités sociales face au système scolaire (I.2) et une vision de l'enseignement comme acte à vocation collective (I.3).

846 Nous ne chercherons pas pour l'instant à identifier quels profils d'individus se rattachent davantage à telle ou telle conception du métier. Cela fera l'objet du sixième et dernier chapitre de la thèse.

I.1. Les dispositifs de personnalisation comme éloignement contraint du cœur disciplinaire du métier

Cette première conception polaire du métier se caractérise notamment par un attachement à son ancrage disciplinaire, nourri parfois d'un rapport passionné à la matière enseignée, à l'image d'Aline pour qui le contact quotidien avec les mathématiques est une dimension centrale du plaisir à enseigner :

« J'ai beaucoup de plaisir à faire cours, ça m'éclate les maths ! [...] Pour moi c'est comme de l'art, c'est vraiment juste beau en soi quoi. [...] C'est juste une gymnastique de l'esprit et puis voilà. J'aime bien ce côté-là aussi [...] Souvent [les élèves] te demandent à quoi ça sert : bah même si ça sert à rien quoi, c'est ça en fait, parce que qu'est-ce qui sert à quoi ? [...] ça sert à être heureux si on apprend à aimer ça, c'est essentiel finalement. [...] il y a encore deux ans quand je prenais des cours à la fac, il y a un prof qui a fait une démonstration, mais elle était tellement belle que je l'ai apprise par cœur, juste tellement je trouvais ça magnifique. Mais une démonstration tout le monde s'en fout, enfin c'est un théorème... et moi je trouvais ça super joli. Comme certains vont apprendre de la poésie je pense, c'est pareil ».

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

Certes, l'ancrage disciplinaire du rapport au métier apparaît comme un trait assez caractéristique de la culture professionnelle des enseignants du second degré, lié notamment à leur mode de formation et de recrutement⁸⁴⁷. Au moment de définir leur métier, rares sont donc les enseignants de notre panel qui ne mentionnent pas comme central l'enjeu de transmission ou de partage de savoirs et savoir-faire. Sur les 66 enquêtés positionnés dans le graphique, seuls 10 n'insistent ni sur la transmission de savoirs disciplinaires ni sur la transmission de clés de compréhension du monde via des savoirs y compris non spécifiquement disciplinaires et une capacité de réflexion. Cependant, l'insistance sur l'ancrage de ces savoirs dans une discipline apparaît comparativement plus prégnante chez les enquêtés situés dans la partie Ouest du graphique – 62 % de ces enquêtés l'évoquent comme une mission centrale contre 43 % de l'autre côté – et est un critère souvent mobilisé dans l'explication de leur opinion quant aux dispositifs de personnalisation.

En effet, l'injonction à personnaliser les situations d'apprentissages et à accompagner la personnalisation des parcours des élèves conduit les enseignants à investir des activités et des modalités d'enseignement qui s'écartent de l'enseignement proprement disciplinaire puisqu'il s'agit de participer à des dispositifs d'enseignement pluri ou transdisciplinaires ou de développer des activités consacrées à l'orientation des élèves. Cet élargissement du rôle au-delà des frontières de la classe et de la discipline se heurte aux réticences d'une partie des enseignants à sortir de ce

847 Jean-Michel CHAPOULIE, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *op. cit.*; Maurice TARDIF et Claude LESSARD (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui*, *op. cit.*; Pierre PÉRIER, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », *op. cit.*

périmètre. Ces réticences proviennent le plus souvent d'une moindre appétence pour ce qui les éloigne de leur matière de prédilection ou d'un sentiment d'incompétence ou d'illégitimité à endosser d'autres rôles. Ces deux motifs peuvent être étroitement mêlés comme le suggèrent les propos de Caroline, enseignante de mathématiques, au sujet de deux dispositifs de personnalisation que sont les enseignements d'exploration et l'Accompagnement personnalisé :

« les enseignements d'exploration c'est pas vraiment des maths, c'est plutôt une certaine culture scientifique, on travaille autour de la démarche et, au début, j'étais vraiment pas du tout à l'aise, j'aimais pas ça ! Vraiment la première année c'était la corvée ! »

« En plus dès qu'on sort vraiment des maths, comme quoi j'ai pas raté ma vocation, c'est pareil je ne suis pas à l'aise sur les trucs un peu, voilà, méthodologiques »

(Caroline, 46 ans, enseignante de mathématiques au lycée A depuis 15 ans, non syndiquée)

Stéphane, enseignant de lettres, souligne également le fait que les enseignements transdisciplinaires, tels que ceux introduits par la réforme Chatel, exigent parfois des compétences spécifiques que tous ne maîtrisent pas. Il est plus explicite quant à la légitimité qu'auraient les enseignants à ne pas souhaiter remédier à ce qui pourrait apparaître comme une lacune puisque ce type d'activités hors champ disciplinaire ne fait pas partie du contrat qu'il estime avoir passé avec l'institution scolaire en intégrant la profession :

« on a de plus en plus d'alignements de classes et de matières avec différents professeurs pour faire ce genre de matières à plusieurs, qui demandent de la concertation, qui demandent parfois des compétences transdisciplinaires qu'on n'a pas forcément, ou qu'on n'a pas forcément envie, parce qu'on n'a pas été formés pour ça et qu'on n'a pas signé pour ça »

(Stéphane, 43 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis une dizaine d'années, non-syndiqué)

On retrouve dans ces propos l'idée de dispositifs qui éloignent du cœur de métier et de compétence des enseignants, rompant parfois avec les motivations qui ont amené certains d'entre eux à rejoindre le métier.

La place accrue prise par l'accompagnement à l'orientation des élèves focalise tout particulièrement les critiques. A ce pôle de vision du métier, nombreux sont les enseignants qui rappellent que cette mission revient en principe à un corps professionnel à part entière, les conseillers d'orientation psychologues. Reporter cette tâche sur les enseignants consisterait alors à fragiliser ce corps professionnel autant que celui des enseignants contraints de prendre en charge une mission pour laquelle ils ne s'estiment pas compétents, le tout au détriment des élèves qui risquent de subir une qualité dégradée d'accompagnement sur ce plan :

« on nous a balancés conseillers d'orientation, en fait, des élèves ! Alors d'une part, on est en train de bousiller les emplois de nos collègues, dont acte, et d'autre part on fait semblant de savoir faire. Et ça je déteste devoir faire semblant de savoir faire. [...] Je peux pas faire deux

métiers en même temps, la polyvalence c'est sympa mais... Et en même temps il faut donner le sentiment aux élèves et aux familles qu'on les a entendus et qu'on les prend en main. C'est un peu terrifiant parce que c'est un peu une imposture ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

I.2. La lutte contre l'échec scolaire et les inégalités comme prisme d'analyse des réformes

La tendance à diversifier les situations pédagogiques via le développement d'enseignements pluridisciplinaires, outre le fait qu'elle est parfois vécue comme une marginalisation de l'enseignement disciplinaire, fait ici l'objet d'importantes réserves quant à ses apports pédagogiques. Ces enseignements sont supposés héberger des activités qui s'inscrivent moins dans une logique de progression disciplinaire que dans une logique de projets transversaux à plusieurs disciplines. Les élèves y seraient davantage acteurs de leurs apprentissages et donc plus enclins à se les approprier. Cependant les enseignants proches de cette première conception du métier expriment souvent des doutes quant à l'efficacité de ces dispositifs ou de ces approches pédagogiques en termes de résorption des difficultés scolaires (I.2.1), et tout particulièrement des difficultés rencontrées par les élèves socialement les plus éloignés de l'école (I.2.2).

I.2.1. Des dispositifs décrits comme inefficaces voire contre-productifs face aux difficultés scolaires

Un des arguments récurrents est le fait que la meilleure façon de prendre en charge les difficultés scolaires serait de réduire les effectifs en classe, de façon à ce que les enseignants puissent consacrer davantage de temps aux élèves en difficulté dans le cadre de leurs cours. Or la mise en place de dispositifs tels que l'AP ou les enseignements d'exploration s'est faite à moyens constants et donc en parallèle de l'augmentation des effectifs par classe et de la suppression d'heures d'enseignement disciplinaire en demi-groupe. L'Accompagnement personnalisé apparaît alors comme une très insuffisante compensation à la dégradation globale des conditions d'enseignement comme le souligne Samuel, enseignant de sciences économiques et sociales :

« ce que nous on essaie de faire comprendre, c'est qu'avec des gros effectifs, on crée des difficultés scolaires pour les élèves, qu'avant on arrivait à peu près d'abord à repérer et ensuite à lever dans la structure du cours en classe entière, parce qu'on avait, je ne sais pas, 30 élèves, parce qu'on était un peu moins pressé sur les programmes [...]. Maintenant on crée des conditions d'enseignement où on va le plus vite possible sur les programmes avec des effectifs pléthoriques, donc forcément des difficultés de compréhension, etc, on ne peut plus être auprès, ou moins auprès de chacun, et à nous d'inventer les structures en AP, etc, qui vont

débloquer ces problèmes. Là j'ai l'impression que c'est un jeu sans fin. Parce que toutes les heures de demi-groupe sautent les unes après les autres ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

Certains enseignants se montrent plus explicites encore quant à la dénonciation du jeu de vases communicants entre dispositifs de personnalisation et enseignements disciplinaires. Pour eux, non seulement le fait de réduire les horaires disciplinaires met en difficulté les élèves déjà les plus fragiles scolairement en imposant un rythme plus intensif d'acquisition des connaissances, mais en outre cela se fait au profit de dispositifs eux-mêmes inefficaces en termes d'approche pédagogique.

« On avait des heures de modules, hyper encadrées, en seconde... [...] depuis la réforme Chatel on a encore perdu sur notre référentiel horaire, parce que ça s'est basculé en littérature et société. [...] ça fait dix-quinze ans qu'on nous ratiboise. Et après on ne cesse de nous dire que les élèves ont des problèmes d'expression... Mais c'est évident qu'on a énormément taillé dans les disciplines littéraires, pour d'autres dispositifs, type enseignement d'exploration, qui pour moi sont nuls »

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

Bertrand, enseignant de mathématiques, est lui aussi convaincu que c'est dans le cadre des enseignements disciplinaires que se joue le traitement des difficultés scolaires, le reste n'étant que des mesures dérisoires voire contre-productives :

« Il est clair qu'on a des élèves qui ont besoin d'un accompagnement adapté à leurs problèmes. [...] Par contre, là encore, on le fait au détriment d'horaires, enfin on le fait sur des horaires qui avant étaient destinés à des acquisitions fondamentales et cetera. Et alors... c'est vrai qu'il y a un discours qui dit « oui mais il faut apprendre la méthodologie et cetera ». Moi j'ai fait remarquer à un inspecteur il n'y a pas très longtemps que je ne connaissais pas une discipline qui s'appelle « la méthodologie », [...] et que c'est certainement pas en faisant un cours de méthodologie ou en apprenant à ranger son classeur qu'on va faire progresser les élèves. À la fois dans leurs acquisitions, dans leur rapport à la culture ou à ce qu'il faut apprendre, quoi. [...] on a retiré une heure⁸⁴⁸ [...] qui avait effectivement bien des défauts et cetera, mais qui avait le mérite d'exister. [...] ce qui était intéressant c'est qu'en seconde, donner une heure de maths en petit groupe ou une heure de français en petit groupe, ça concernait le cursus de tous les élèves, quelle que soit après leur orientation. Et ça je trouve ça absolument dommage, et ça renforce l'idée que quelque part, finalement, on peut retirer une heure de disciplinaire qu'on va transformer en une heure de coaching ou en une heure de voilà quoi... »

(Bertrand, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 22 ans, syndiqué SNES)

On voit bien dans ces propos comment le prisme disciplinaire est central dans l'approche que Bertrand nourrit des réformes d'une part, et de la question des difficultés scolaires d'autre part. Son positionnement apparaît assez typique de celui d'une partie de nos enquêtés Ouest et du modèle des

848 L'enquête fait ici référence à l'heure d'Aide Individualisée qui existait précédemment en mathématiques et en français.

« enseignants expérimentés »⁸⁴⁹ proposé par Aurélie Llobet. Entrés dans le métier dans les années 1970-1980 et fortement syndiqués, ces enseignants se caractériseraient par une « vision traditionnelle du rôle »⁸⁵⁰ : ils se montrent attachés à une activité ancrée dans la transmission de savoirs dans le cadre de la classe et critiques face de la tendance à la diversification du métier. Bertrand et Nicole dans le quadrant Sud-Ouest (36 ans d'ancienneté et syndiqué au SNES tout au long de sa carrière pour l'un, enseignante de physique-chimie depuis 32 ans et également syndiquée au SNES pour l'autre) ou encore Frédérique dans le quadrant Nord-Ouest (30 ans d'ancienneté comme enseignante d'histoire-géographie et dé-syndiquée seulement récemment) présentent des profils largement concordants avec ce modèle. On trouve cependant aussi parmi les porteurs de ce discours plusieurs « jeunes » enseignants, comme on l'a vu par exemple avec Émilie (quadrant Sud-Ouest, enseignante d'histoire-géographie de 37 ans entrée dans le métier au début des années 2000), Sébastien (quadrant Nord-Ouest, 42 ans et 12 ans d'ancienneté dans l'enseignement des SVT) ou Aline (quadrant Sud-Ouest, enseignante de mathématiques, 46 ans et entrée dans le métier dans les années 1990). L'analyse en termes générationnels est ainsi insuffisante à expliquer les positionnements de nos enquêtés quant à la personnalisation et il s'agira d'étudier la façon dont s'y articulent d'autres propriétés.

Si les enseignants de la partie Ouest se montrent aussi sévères envers les dispositifs de personnalisation, c'est parce qu'ils les jugent en premier lieu à l'aune de leur contribution au traitement de l'échec scolaire. Les éventuels autres apports des dispositifs de personnalisation – tels que le fait d'encourager des liens entre les disciplines pour sortir d'une logique strictement scolaire ou le plaisir que peuvent trouver les élèves à être mis davantage en activité – sont jugés secondaires au regard de ce premier objectif. Ainsi de nombreux enseignants envisagent d'abord l'Accompagnement personnalisé comme un dispositif de soutien scolaire, bien que cela ne corresponde qu'à une de ses dimensions d'après les textes :

« Aline (mathématiques, lycée B) vient à plusieurs reprises discuter avec moi à voix basse durant la séance [d'Accompagnement personnalisé] pendant que les élèves travaillent en autonomie. [...] Elle m'explique qu'elle, en AP, elle fait des maths parce qu'elle a été formée pour ça et franchement, les élèves, surtout les moins bons, ce qu'ils veulent c'est faire des maths aussi, c'est avoir du temps pour comprendre les choses, et décrocher leur bac ».

(Notes de terrain du 6 octobre 2015, lycée B, séance d'AP en terminale ES, encadrée par Aline, 46 ans, mathématiques, syndiquée SNES)

De la même façon, les enseignements pluridisciplinaires – tels que les enseignements d'exploration – sont souvent appréhendés comme des enseignements qui imposent des modalités

849 Aurélie LLOBET, « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations: Entre reproduction et recomposition des formes d'action », *Politix*, 2011, vol. 96, n° 4, pp. 59-80.

850 *Ibid.*, p. 63.

pédagogiques dont ne peuvent réellement bénéficier que les élèves déjà en réussite scolaire, capables de se repérer dans des enseignements qui sont moins cadrés et qui nécessitent une capacité à faire preuve d'autonomie. Aux yeux d'une partie de nos enquêtés, si ces enseignements alternatifs sont susceptibles de « raccrocher » certains élèves en redynamisant leur motivation à l'égard de la chose scolaire, cela relève de l'exception. La plupart du temps, bien que les élèves scolairement fragiles puissent éventuellement apprécier ces espaces différents des cours habituels, ceux-ci ne résoudront pas leurs lacunes, voire contribueront indirectement à les accroître comme évoqué précédemment. Cette conviction que les enseignements disciplinaires fournissent des repères, un « cadre » propice et structurant pour les apprentissages, qui ne peut être remplacé par des dispositifs non-disciplinaires, revient fréquemment dans les propos des enquêtés à ce pôle de notre espace, à l'image de ceux tenus par Stéphane :

« on retranche des heures dans certaines matières pour les faire en Aide individualisée, ensuite en Accompagnement personnalisé, ou en autre chose. [...] mais quand on s'aperçoit que les bases sont de plus en plus difficiles à acquérir pour une grande majorité, je ne suis pas sûr que ce soit en diversifiant et en éparpillant sur différentes choses qu'on va réussir. [...] le problème c'est que plus on fait éclater les cadres et moins ils ont de structure, et moins ils ont de structure et plus à un moment donné il faudra bien qu'ils les acquièrent pour progresser ».

(Stéphane, 43 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis une dizaine d'années, non-syndiqué)

En définitive, pour nombre d'enseignants se rapprochant de cette vision du métier, avec les dispositifs d'enseignement hors disciplinaires ou pluridisciplinaires, « non seulement on ne traite pas l'échec scolaire, mais on l'aggrave », comme le formule Sébastien, enseignant de SVT au lycée A.

1.2.2. Des dispositifs perçus comme une contribution aux inégalités scolaires

Cette argumentation résonne souvent avec la question des inégalités sociales de réussite scolaire. En effet, en ne permettant pas de prendre la problématique de l'échec scolaire à bras le corps, les dispositifs de personnalisation introduits par la réforme Chatel correspondraient alors au « genre de dispositifs transversaux qui ne fait que reproduire les inégalités sociales et scolaires habituelles » (Émilie, histoire-géographie, lycée A). Or, on a vu que les enquêtés positionnés à l'Ouest, qui marquent une distance importante avec tout ou partie des principes de la personnalisation, développent souvent un discours sur leur métier et sur l'école fortement structuré par la problématique des inégalités sociales de réussite scolaire. Quelles que soient les éventuelles améliorations que les réformes peuvent apporter sur différents fronts, si ces enquêtés estiment qu'elles ne contribuent pas à réduire les inégalités scolaires, voire qu'elles pourraient les renforcer,

elles sont d'office disqualifiées à leurs yeux. La diversification des modalités d'enseignement n'est pas la seule dimension de la politique de personnalisation vue comme impropre à lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire : la personnalisation des parcours est elle aussi perçue comme susceptible d'accroître la ségrégation et ces inégalités. D'une part, elle rend d'autant plus discriminante la capacité à se repérer dans le jeu scolaire et à opérer les choix qui s'avéreront payants par la suite. C'est notamment ce que souligne Aline au sujet des enseignements d'exploration :

« de toutes façons c'est des sous-séries, c'est pour filtrer quoi ! Je ne suis pas convaincue de l'intérêt. [...] il y en a plein qui ont très très bien compris les stratégies et qui vont prendre tel ou tel truc pas du tout pour explorer hein ! La plupart ils font leur choix par rapport aux filières, c'est des choix absolument sociaux ».

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

Pour la plupart de ces enseignants, les passerelles de réorientation favorisées par la réforme Chatel⁸⁵¹ ne sont pas à même de limiter les enjeux liés à l'orientation car la souplesse qu'elles autorisent ne fonctionne que vers certaines filières et tend à reproduire leur hiérarchisation :

« c'est jamais des gamins à qui on va dire vous allez aller en S en janvier. Et là on voit bien la hiérarchisation des filières. C'est toujours vers les mêmes filières que l'on va ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

D'autre part, la personnalisation des parcours est en grande partie indissociable de l'autonomie élargie des établissements : censée permettre le développement de politiques d'établissement adaptées aux spécificités des publics locaux, celle-ci alimente de fait une rupture dans l'égalité de traitement entre les élèves, vue comme en grande partie inacceptable à ce pôle de conception professionnelle.

« pour moi il n'y a pas d'autonomie à avoir, un établissement il doit être géré partout pareil. Une autonomie c'est vraiment une perte encore d'égalité. [...] C'est pas du tout comme ça que je conçois moi l'école publique. [...] Compte le nombre de sections euros en Seine-Saint-Denis... tu vois, ça veut dire quoi ? Si c'est bien la section euro, on n'a qu'à tous être section euro ! [...] oui je trouve qu'il y a beaucoup de différences entre les établissements au niveau des options, beaucoup trop, et que du coup ces options elles servent de contournement à une carte scolaire [...] ».

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

Pour ces enquêtés, donner d'importantes marges de manœuvre aux établissements revient ainsi à autoriser une offre scolaire non seulement hétérogène mais de qualité potentiellement inégale selon

851 Pour rappel, ces passerelles sont supposées permettre de changer de filière en cours de cycle terminal sans avoir à passer par un redoublement.

les territoires. De ce fait, « l'autonomie ne peut être que marginale »⁸⁵², et le cas échéant elle ne devrait consister qu'à améliorer la prise en charge scolaire des publics les plus défavorisés :

« moi ça ne me choquerait pas qu'ici on donne des moyens en plus par exemple pour proposer du tutorat, des études, du soutien aux élèves dont les parents n'ont pas les moyens de payer des cours particuliers, ou ne sont pas là, familles monoparentales, etc. Pour moi ça, ça relève de l'autonomie des établissements, mais ça doit s'accompagner par des moyens ».

(Caroline, 46 ans, enseignante de mathématiques au lycée A depuis 15 ans, non syndiquée)

Les enquêtés opposés à l'autonomie accrue des établissements dénoncent la mise en concurrence renforcée qu'elle entraîne nécessairement, les lycées étant tentés de valoriser leur image pour attirer un certain public scolaire ou a minima ne pas perdre en effectifs. Les portes ouvertes et leur logique de mise en scène de la diversité des options disponibles dans l'établissement – « on est en train de vendre notre soupe »⁸⁵³ – sont régulièrement citées comme symboliques de ces dérives concurrentielles contradictoires avec leur vision du service public d'éducation. Les propos de Stéphane à ce sujet sont assez représentatifs des arguments que nous avons fréquemment retrouvés à ce pôle du spectre :

« Je pense que les réformes actuelles se calquent sur le modèle entrepreneurial et je ne suis pas certain que l'éducation nationale en tant que service public, démocratique, ça doive imiter un système qui a pour but de réussir au détriment des autres [...]. Là je vois bien depuis plusieurs années effectivement les établissements ils ont une sorte de course à l'échalote avec déjà les portes ouvertes, comme si effectivement il fallait être concurrentiel, [...] recruter, une espèce de logique un peu malsaine comme ça, commerciale, qui... les gens qui vont obtenir des dérogations pour mettre leurs enfants dans les meilleurs établissements, mais ça encore une fois c'est un effet pervers du fait que les établissements n'ont plus les moyens d'avoir un enseignement de qualité pour tout le monde et de compenser les difficultés d'une plus grande majorité d'élèves ».

(Stéphane, 43 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis une dizaine d'années, non-syndiqué)

I.3. L'enseignement comme acte à visée collective

Enfin, cette conception idéal-typique du métier enseignant se caractérise tendanciellement par l'importance qui y est accordée à la dimension collective de l'enseignement, notamment matérialisée par le groupe-classe, et à l'idée qu'elle participe d'un des rôles majeurs de l'école : une forme de socialisation à la vie collective et au fonctionnement avec autrui, à rebours de ce que plusieurs enseignants déplorent comme une tendance grandissante à l'individualisme. Il s'agit de contribuer à former de futurs citoyens, des individus qui seront capables de faire leur chemin mais aussi de faire société.

852 Entretien avec Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué

853 Entretien avec Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée

« Fondamentalement l'enseignement reste une démarche collective, malgré tout. Et en plus, c'est pas mauvais quoi, c'est pas mauvais que ce soit collectif. Moi, je suis un peu frappé, ça m'agace de voir des comportements d'élèves qui disent... qui font comme si on ne devait s'adresser qu'à eux quoi [...] « ah oui, vous l'avez dit, mais pas à moi ! ». Bon... On est un peu là quand même pour apprendre qu'on n'est pas tout seul dans le bateau quand même, voilà. Alors être au plus près des besoins, oui, oublier complètement le collectif, non »

(Gérard, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée B depuis 30 ans, non-syndiqué)

Cet attachement au collectif apparaît malmené par la logique de personnalisation. La personnalisation des parcours est appréhendée comme un vecteur de fragilisation de la dimension commune de l'enseignement puisqu'elle s'appuie notamment sur une multiplication des options et des dispositifs organisés de façon transversale aux groupes-classes, assortie de l'idée qu'à chaque élève puisse correspondre un parcours spécifique indépendamment d'une classe voire d'une filière. Quant à la personnalisation des situations pédagogiques et des apprentissages, elle est désignée comme prompte à renforcer les tendances individualistes des élèves au détriment de l'apprentissage du collectif. Or plusieurs enseignants estiment que la préservation du groupe-classe, et d'une progression la plus collective possible en son sein, est essentielle pour ses apports en termes de socialisation collective ainsi qu'en tant que cadre structurant pour les apprentissages. On retrouve ces deux niveaux d'argumentation dans le discours de Frédérique, enseignante d'histoire-géographie. Après avoir expliqué que pour elle « la structure classe est quelque chose d'important, reste quelque chose d'important dans les apprentissages [...], c'est une structure qui a du sens pour les élèves », elle ajoute :

« Il y a un danger à être tout le temps sur l'individu, sur le parcours personnel, parce que le sens du collectif il est de plus en plus, il est vraiment en recul quoi. C'est pour ça que je trouve que la structure classe est importante, parce que c'est un lieu d'apprentissage du collectif. [...] parfois [les élèves] ont une façon de réagir en classe, ils sont sur leur truc quoi, ils ne savent pas ce qui s'est passé avant, après, ce qu'ont dit leurs camarades, voilà. Eux, leur intérêt c'est ça, ils veulent avoir une réponse à cette question-là, [...] parce qu'il y a le bac, qu'ils veulent avoir tant parce qu'ils ont prévu d'aller dans telle école, etc, je trouve ça dangereux ».

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

Quelques enquêtés vont un peu plus loin encore dans leur critique à la personnalisation des parcours, estimant qu'il faudrait au contraire maintenir plus longtemps un tronc commun dans la scolarité au niveau du secondaire, même si cette position apparaît très minoritaire :

« à un moment avait été évoquée l'idée d'une fusion entre L et ES, faire un bac sciences humaines, je trouve ça tout sauf aberrant. [...] je pense qu'on les subdivise trop tôt. Ça crée aussi des choses qui ne sont pas très bonnes, par exemple cet espèce de sentiment récurrent de supériorité des S, qu'ils ont malgré tout vis-à-vis des autres, c'est pas très bon. [...] on est déjà trop différenciés [...] Pour moi, plus tu es mixte tard, mieux c'est en fait ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

La troisième dimension de la personnalisation, celle du suivi et de la relation enseignant-enseigné, fait l'objet de moins de critiques frontales. De façon générale, la traditionnelle distinction hermétique entre l'élève et l'enfant – l'idée que ce dernier devrait laisser ses problématiques personnelles à la porte de l'école pour endosser pleinement le costume de l'élève – ne fait plus vraiment recette et le fait de prêter davantage attention à l'élève en tant que personne semble majoritairement perçu comme une nécessité. Cependant, à ce pôle du spectre, les enseignants sont relativement nombreux à rappeler que cette évolution doit rester mesurée, sous peine de basculer dans un fonctionnement scolaire atomisé qui leur paraît peu souhaitable. Pour eux, il faut donc être globalement très prudents avec l'injonction à individualiser le traitement des élèves et de leurs situations. Frédérique par exemple, dont on a évoqué l'attachement au cadre collectif de la classe, estime qu'il est évident que l'enseignement comporte indissociablement une part de considération pour la singularité des élèves en tant qu'individus, mais que celle-ci doit rester étroitement circonscrite afin de ne pas mettre en péril l'objectif scolaire d'apprentissage du collectif :

« le but c'est qu'ils arrivent le mieux armés possible pour penser par eux-mêmes et pour pouvoir faire les choix qui correspondent à leur souhait d'orientation, donc forcément on est sur une personnalisation. [...] on les prend en tant qu'individus, les élèves c'est pas une masse informe, mais attention quoi, parce que je crois que parfois, trop de personnalisation, dans les pratiques, dans la façon aussi d'être et puis d'enseigner au lycée, c'est au détriment du collectif. Or une société elle ne fonctionne pas s'il n'y a pas de collectif, et l'école c'est quand même un des lieux principaux d'apprentissage du collectif »

(Frédérique, 53 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 13 ans, non-syndiquée)

De la même façon, Émilie revendique comme salubre le fait que l'univers scolaire demeure un peu à contre-courant d'une « société qui est très individualiste » :

« justement à l'école, l'individualisme se heurte au cadre collectif, et tu apprends aux élèves que c'est parfois nécessaire. Pour moi c'est important. [...] c'est un peu le travers de l'époque, c'est que tout le monde veut individualiser, et que dans l'enseignement il faut accepter qu'il y ait des choses qui soient collectives. Mais je pense que ça c'est lié à notre formation, justement encore aujourd'hui je trouve qu'on a du mal à identifier les invariants en termes de difficultés, et ça aiderait tout le monde en fait je pense. Pas pour les mettre dans des cases mais quand même, il y a des cases. Et malgré tout, à force de dire « mais non, mais votre enfant est un cas particulier », tu ne rends service à personne ».

(Émilie, 37 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée A depuis 5 ans, syndiquée SNES)

Ces réserves résonnent également avec le rapport que ces enseignants entretiennent à la dimension relationnelle ou affective du métier. On observe ainsi que dans la partie Ouest de notre espace de positionnements, si la dimension relationnelle du métier et la préoccupation pour le bien-être des élèves sont présentes, elles ne constituent pas pour autant ce que les enquêtés considèrent

comme le cœur de leur mission. Comme évoqué en début de section, ces thématiques sont nettement moins souvent mobilisées de façon centrale que du côté Est de l'espace, et lorsqu'on interroge ces enquêtés sur la définition de leur rôle, ils sont très peu à évoquer en premier lieu la mission relationnelle – seulement trois enquêtés sur les 21 que comporte le côté Ouest, contre près de la moitié des 28 enquêtés positionnés à l'Est. Certes, les enseignants qui, à l'image d'Idriss, revendiquent une mise à distance radicale de toute singularisation des relations enseignants-enseignés sont relativement rares :

« Je ne materne pas, je ne paterne pas, je dis aux élèves : je n'ai pas d'affect, moi je suis un professionnel de l'enseignement donc je fais mon boulot et vous faites votre boulot et c'est très bien. [...] Moi les CPE (Conseillers principaux d'éducation) qui vont discuter avec les élèves et psychologiser tout, et machin, c'est pas mon problème ».

(Idriss, 62 ans, enseignant de lettres, lycée A depuis 5 ans, non-syndiqué)

Cependant, sans aller jusque là, plusieurs autres enquêtés expriment des réticences face à l'injonction à investir davantage cette dimension relationnelle et de mobilisation psychologique. Carole estime que ce n'est pas vraiment son métier :

« je trouve que mon rôle c'est ça, c'est de bosser sur le scolaire, alors après quand on arrive à discuter avec un élève par le biais du scolaire on arrive en fait à voir un peu sa vie, mais c'est pas notre boulot quoi, enfin c'est pas mon boulot, pour moi »

(Carole, 48 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiquée SGEN)

Pour Bertrand, ce qu'il vit comme une évolution du métier vers « plus du relationnel teinté de psychopédagogie qu'un réel travail d'enseignement des mathématiques » est pour partie contre-productif au regard d'un objectif supérieur, celui de faire progresser les élèves en termes d'apprentissages scolaires :

« je pense que tout ce qui renforce le côté « mon pauvre chéri, c'est dur pour toi » et « tu vois comment on est compatissant », quelque part ne fait que renforcer ce truc. [...] Alors que pour moi la vraie aide personnalisée ce serait de dire à un gamin : « Ouais t'as du mal. T'as du mal mais est-ce que tu veux y arriver ? Parce que là on se remonte les manches ensemble et on y va. » »

(Bertrand, 60 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 22 ans, syndiqué SNES)

Vision de l'école et de l'enseignement comme espaces de construction du collectif, prégnance de la question des inégalités sociales et attachement à ne pas trop s'écarter de leur périmètre disciplinaire, dans lequel ils s'estiment le plus à même d'agir contre l'échec scolaire : la conception du métier qui caractérisent tendanciellement les enquêtés positionnés à l'Ouest du graphique apparaît effectivement en partie contradictoire avec les injonctions portées par la réforme Chatel,

même si nous verrons que cette distance sur le plan des principes se traduit diversement en pratique. A l'autre extrémité de l'espace, se déploie un idéal-type du rapport au métier manifestement plus compatible avec ces attentes institutionnelles de personnalisation.

II. A l'« Est », faire sauter les carcans, viser l'épanouissement des acteurs de l'école

A la vision idéal-typique du métier que nous venons de décrire s'oppose une autre conception polaire, vers laquelle tendent davantage les enseignants de la moitié Est du graphique – autrement dit ceux qui se montrent proches de tout ou partie de la logique de personnalisation. Si nous devons opposer ces deux conceptions par mots-clés, nous pourrions dire qu'alors que la première conception polaire se caractérise par une approche centrée sur le groupe (des enseignés) et fortement structurée par la question des inégalités sociales dans le rapport à l'école, la seconde met plus volontiers en avant la figure de l'individu-élève et la composante relationnelle du métier (II.1) associées à l'enjeu du bien-être scolaire (II.2). Cela ne signifie pas que la question des inégalités soit complètement absente des préoccupations des enquêtés de ce côté de l'espace mais, de façon générale, elle fait moins partie des catégories qu'ils mobilisent spontanément ou prioritairement au moment d'évoquer leur métier et leur rôle durant l'entretien. A l'inverse nous avons vu que la problématique de l'épanouissement des élèves à l'école y apparaît de façon particulièrement récurrente et s'accompagne souvent de la conviction que le système scolaire se caractérise par une trop grande rigidité et gagnerait à davantage s'adapter aux singularités individuelles – tant sur le plan psychologique que sur celui des modes d'apprentissage différenciés – comme l'exprime Virginie, enseignante d'espagnol au lycée B :

« le fait de vraiment coller à ce que l'élève attend c'est mettre toutes les chances de son côté pour qu'il soit en situation de réussite, voilà, il se sent accompagné, il se sent valorisé, donc du coup il y voit un intérêt. Et tout ce qui peut aller dans le sens de la construction de, bah de l'individu en fait, est à valoriser ».

(Virginie, 49 ans, enseignante d'espagnol, lycée B depuis 4 ans, non-syndiquée)

Ces quelques traits caractéristiques composent ainsi une approche du métier qui semble offrir un terreau favorable au principe de personnalisation et à ses différentes déclinaisons. En effet, cet attachement à la figure de l'individu-élève et à son épanouissement s'inscrit dans une vision du métier favorable à une diversification de l'activité enseignante et à l'élargissement de son périmètre à l'échelle de l'établissement. Cette démarche est appréhendée comme bénéfique tant aux élèves – puisqu'elle permettrait le développement de formes d'enseignement et de relations scolaires

différentes faisant plus de place à leur personne – qu’aux enseignants qui trouveraient sens et épanouissement dans cette diversification du métier. Le fait que ces enseignants apparaissent favorables aux différentes dimensions de la personnalisation ne signifie pas pour autant qu’ils soutiennent pleinement la réforme Chatel : on l’a vu en chapitre 4, la sensation que cette réforme poursuivait en grande partie des objectifs prioritairement budgétaires et qu’elle a été mise en place dans la précipitation et de façon matériellement insatisfaisante, est un sentiment partagé par une majorité d’enquêtés, y compris une part considérable de ceux positionnés à l’Est de notre graphique. Ils estiment malgré tout, notamment dans le quadrant Nord-Est, qu’elle offre des opportunités de changement qui vont dans le bon sens et dont il faut se saisir.

II.1. Valorisation de la composante relationnelle du métier

On trouve certes encore beaucoup d’enseignants de ce côté de l’espace des positions qui évoquent la transmission de savoirs et savoir-faire dans leur discipline comme part inhérente de leur métier. Cependant, à deux égards au moins, les enquêtés de la moitié Est de l’espace, particulièrement ceux positionnés au pôle Adhésion (Nord-Est), se distinguent de la partie Ouest sur ce point. D’une part ils sont un peu plus nombreux à nuancer cette dimension, en disant qu’ils ont évolué à ce sujet depuis leur entrée dans le métier, qu’il s’agit moins pour eux de transmettre des connaissances qu’une ouverture d’esprit et un goût d’apprendre ou encore que si cette dimension est importante elle ne recouvre pas la totalité des missions de l’enseignant. Virginie explique par exemple qu’après avoir démarré comme professeur d’espagnol auprès de collégiens en ayant en tête d’ « en faire des bilingues » qui « sauront tous parler espagnol parfaitement en fin de troisième », elle conçoit aujourd’hui davantage l’enseignement de cette langue comme une visée parmi d’autres, un tremplin pour « former les citoyens de demain », en développant chez les élèves « une compréhension du monde et une capacité à observer, à analyser »⁸⁵⁴. D’autre part, les enquêtés côté Est sont également plus prompts à donner une place centrale à la dimension relationnelle du métier, en estimant que prodiguer un accompagnement humain aux élèves fait partie intégrante de leur mission et en assumant un attachement à cet aspect relationnel voire affectif du métier. Laure, enseignante d’espagnol elle aussi, insiste à plusieurs reprises sur l’importance de mettre l’humain au cœur du métier et de se montrer attentive aux singularités de chacun. Elle explique qu’au départ elle ne souhaitait pas exercer en lycée car elle craignait de ne pas y retrouver le lien affectif qui existait avec les élèves de collège, puis elle évoque le fait que ses conditions de travail l’empêchent de s’intéresser réellement à chaque élève individuellement, ce qui lui pèse beaucoup :

854 Entretien avec Virginie, 49 ans, enseignante d’espagnol, lycée B depuis 4 ans, non-syndiquée.

« travailler que l'espagnol ça ne m'intéresse pas, j'avais vraiment envie d'avoir du contact, de connaître mes élèves [...]. En collègue il y a beaucoup d'affect et moi j'en ai besoin [...]. Moi ce qui m'embête aussi, pas le temps justement de s'intéresser à l'élève, d'avoir un temps pour s'intéresser à la personne. [...] on travaille avec de l'humain ! [...] j'enseigne mais j'éduque aussi. Je ne sais pas comment je peux éduquer si je ne les connais pas ».

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

Ce décentrement vis-à-vis de l'objectif de transmission de connaissances disciplinaires au profit du caractère relationnel du métier peut être très prégnant dès le début de la carrière, comme dans le cas de Laure, mais il peut aussi relever d'une évolution de la conception professionnelle au fil des années. Mettant en évidence les logiques qui président aux carrières subjectives des enseignants⁸⁵⁵ confrontés aux tensions entre rôle prescrit et/ou imaginé et réalité du travail en établissements difficiles, Agnès Van Zanten et Marie-France Grosperon ont montré que de nombreux enseignants procèdent à « d'importantes réorganisations subjectives [...] de sorte que les satisfactions puissent l'emporter sur les frustrations dans l'exercice quotidien du métier »⁸⁵⁶. Cela passe notamment par un « déplacement des attentes. L'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves »⁸⁵⁷. Cette révision des attentes s'accompagne souvent d'un fort investissement de la dimension relationnelle et éducative du rôle enseignant, qui repose sur « une implication personnelle » importante et « en tous points éloignée de la morale professionnelle ancienne préconisant une « indifférence aux différences » »⁸⁵⁸. Il nous semble que ce mouvement d'« adaptation contextuelle »⁸⁵⁹ peut également éclairer les transformations progressives du rapport au métier dont témoignent une partie de nos enquêtés et qui semblent constituer un terrain favorable à l'adhésion à la politique de personnalisation : face à l'évolution du public scolaire, des attentes parentales et des injonctions institutionnelles, ils opèrent progressivement une révision partielle de leurs objectifs en termes de transmission de savoirs dans leur discipline, au profit d'autres dimensions du métier telles que l'éducation au sens large, la formation citoyenne, ou une mission plus relationnelle visant à favoriser le bien-être scolaire, l'épanouissement des élèves à l'école⁸⁶⁰.

855 Les auteures rappellent que la carrière peut être entendue comme « une succession de phases dans la vie professionnelle » et englober en l'occurrence « les changements dans la perception de leur position et de leur travail que mettent en avant les enseignants au fil de leur expérience professionnelle », Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPERON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise, op. cit.*, p. 174 (chapitre issu d'une publication antérieure : M-F. Grosperon, A. Van Zanten, « Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel », VEI-Enjeux, n°124, 2001, p.224-268).

856 *Ibid.*, p. 181-182.

857 *Ibid.*, p. 182.

858 *Ibid.*, p. 190.

859 *Ibid.*, p. 192.

860 Notons que cette révision des attentes, concernant nos enquêtés exerçant en lycée d'enseignement général et technologique avec le baccalauréat en ligne de mire, reste la plupart du temps mesurée. On observe cependant chez quelques uns de nos enquêtés un basculement plus net d'un objectif de transmission de savoirs à un objectif de

Cette dynamique peut parfois être accélérée par un épisode biographique particulier comme dans le cas de Corinne (EPS, lycée B) qui, confrontée à un long arrêt maladie, constate que les élèves lui manquent particulièrement, ce qui la conforte dans le développement d'un rapport au métier laissant plus de place aux affects. Ainsi, alors qu'elle a d'abord essentiellement envisagé son métier à travers la pratique sportive – sa porte d'entrée sur l'enseignement – et l'objectif de développement de compétences motrices chez les élèves, ce qui lui plaît désormais le plus « c'est le contact avec les mômes ». La dimension relationnelle et humaine du métier occupe aujourd'hui une place importante dans sa vision de son rôle, aux côtés de la transmission de savoirs dans sa discipline :

« tu ne fais pas qu'enseigner, quoi ! Tu fais pas qu'enseigner, tu les accueilles, tu leur parles, tu t'adresses à eux, d'une certaine façon, tu... tout ça, tout cet humain, toute cette construction, c'est presque aussi important que le savoir que tu transmets ».

(Corinne, 50 ans, enseignante d'EPS, lycée B depuis environ 15 ans, syndiquée SNEP)

A l'image de Corinne, les enseignants de ce pôle sont nombreux à insister sur l'idée que le métier enseignant ne se résume pas à transmettre des savoirs, de quelque type que ce soit, mais consiste aussi à accompagner les élèves, à être disponible et présent pour eux à un moment de leur vie où ils sont en pleine construction y compris identitaire. Pour Nicolas, enseignant de philosophie, l'école doit constituer un soutien dans ce processus et donc être capable de faire place à la personnalité des élèves et à leur identité en construction :

« on a en face de nous des individus [...] qui ont besoin de se construire, qui ont besoin d'être aidés, et l'éducation nationale devient effectivement un lieu où on peut les aider à se construire une identité, à se personnaliser ».

(Nicolas, 46 ans, enseignant de philosophie, lycée B depuis 11 ans, syndiqué SNES)

Pour lui les dernières réformes vont dans le bon sens en répondant à une logique de proximité avec les élèves et en sortant d'un modèle de « lycée strictement disciplinaire, où l'élève était là à sa place et devait recevoir sans rien dire et se construire en dehors du lycée en ce qui concerne les autres facettes de son identité » (Nicolas, philosophie, lycée B).

Cohérente avec l'idée d'accompagner des jeunes dans leur construction personnelle, la volonté d'insuffler de la confiance aux élèves, de leur faire prendre conscience de ce dont ils sont capables,

bien-être scolaire mais qui concerne alors moins une approche générale du métier qu'une segmentation des objectifs en fonction des élèves, parfois associée à une vision assez essentialisante des élèves. Ainsi Julien (40 ans, physique-chimie, lycée A) estime que sa première mission vis à vis des élèves est de « les aimer, les accepter tels qu'ils sont » ce qui signifie aussi accepter que certains ne sont pas capables de réussir : « Si t'as un âne en face de toi, [...] t'as pas un cheval de course, tu ne vas pas... c'est comme ça ! Tu ne vas pas le changer, il est né comme ça, c'est la génétique ». Nous verrons en chapitre 6 que la logique de personnalisation peut alors apparaître comme une façon pour ces enseignants de gérer les niveaux hétérogènes dans les classes en justifiant un renoncement sur le plan des apprentissages pour les élèves les plus en décrochage.

est évoquée par plusieurs enquêtés à l'image de Patricia qui envisage son rôle d'enseignante comme celui d'un « révélateur » :

« C'est, je pense, beaucoup rassurer les gens sur ce qu'ils sont capables de faire, quand même, les amener à... les amener à se connaître [...] Disons que quand ça se passe bien ou quand ça s'est bien passé, il me semble que l'effet que j'ai pu avoir sur certains c'est ça, un révélateur oui, se rendre compte que tu étais capable de faire, d'agir ».

(Patricia, 52 ans, enseignante de SVT, lycée A depuis 2 ans, jamais syndiquée)

Pour Serge, enseignant de SES au lycée A, l'un des attraits du métier est justement la construction d'une relation de bienveillance avec les élèves qui lui permette de « leur donner confiance en eux, essayer de leur donner des ailes en disant "mais si, tu peux, vas-y" »⁸⁶¹. Après avoir démarré sa carrière en région parisienne « avec des élèves qui étaient faciles, [...] un public scolaire qui facilitait la tâche d'un enseignant », il déménage au bout de quelques années dans l'Ouest de la France. Dans son nouvel établissement, une cité scolaire située dans une ville moyenne marquée par des taux de chômage et de pauvreté parmi les plus élevés du département, il découvre un public scolaire nettement plus en difficulté et des conditions matérielles de travail très dégradées – il explique qu'à son arrivée le taux de réussite au bac B⁸⁶² y est de 35 % et que le CDI, déserté, ne comporte pas un ouvrage de sciences sociales. Il y voit un véritable défi professionnel, qu'il prendra plaisir à relever :

« ça veut dire qu'il faut entre guillemets tout reconstruire, enfin construire quelque chose qui tienne la route, etc, donc professionnellement ça va être des belles années [...] Il y a peu d'élèves, on a une classe de terminale, parfois une et demie donc ça fait très vite famille, on les connaît très vite tous bien [...] et puis là je découvre ce que c'est que des élèves en grandes difficultés, à qui l'injonction travail est inopérante parce qu'ils ne savent pas comment travailler, ils ont trop de lacunes, ils ont besoin d'aide. [...] J'ai eu plaisir à avoir des élèves brillants, c'était facile, si tu veux, les élèves brillants ça te valorise [...] et là vraiment je trouve de l'intérêt à aider vraiment des gamins, [...] à les faire progresser et même les faire progresser le plus possible, leur donner confiance en eux, [...] c'est vraiment un autre attrait ».

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

Ce nouvel « attrait » qu'il éprouve pour le métier résonne avec son attachement à « l'idée de service public » qu'il évoque dès les premières minutes de notre entretien pour expliquer son orientation vers l'enseignement. Après l'« adaptation contextuelle », on décèle ici des similitudes avec une autre forme de carrière subjective définie par Agnès Van Zanten et Marie-France Grosperon : adoptée par une minorité des enseignants confrontés à des conditions d'enseignement difficiles, la logique de « développement professionnel » vise à rendre « l'activité qui est au cœur du métier d'enseignant, c'est-à-dire la transmission de connaissances, compatible avec son exercice

861 Entretien avec Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES

862 Série ayant précédé la série Économique et Sociale.

en direction d'un public en tous points éloigné de la conception idéal-typique de l'élève »⁸⁶³. La dimension relationnelle avec l'élève, qui peut être assez fortement investie, est pensée d'abord au service des apprentissages. Dans cette logique, les difficultés des élèves sont envisagées comme un défi à la fois stimulant et gratifiant, et la réflexion didactique et pédagogique est souvent intégrée dans un projet plus vaste de réduction des inégalités scolaires et sociales⁸⁶⁴. On retrouve cette approche chez Serge qui occupe d'ailleurs une position un peu singulière dans notre espace : avec Vincent, Franck et Cécile, il fait partie des quelques enseignants de ce pôle Nord-Est dont le discours articule une forte prégnance de la préoccupation pour les inégalités sociales – plutôt caractéristique de l'Ouest voire du Sud-Ouest de l'espace – et une adhésion à plusieurs dimensions de la personnalisation, en principes et en pratique. Cela montre que, si les positions « polaires » délimitent bien des groupes d'enseignants unis par des représentations (et, comme nous le verrons, des pratiques), il serait réducteur de ne pas prêter attention au nuancier des variations au sein de ces groupes, nuancier qui peut aller jusqu'à des dissensus ponctuels sur des éléments assez significatifs de la cohérence du groupe construit – ici une sensibilité aux inégalités qu'on a plutôt vue affirmée à l'ouest de l'espace. Le rapport au métier de Serge est ainsi construit autour d'une vision de l'enseignement comme mission de service public et outil de lutte contre l'injustice sociale et les inégalités. Sa pratique professionnelle – incluant une dimension relationnelle importante – est guidée par la volonté de convaincre les élèves qu'ils sont tous légitimes à être là et qu'ils peuvent progresser :

« Prendre en compte tous les élèves, [...] c'est leur montrer qu'ils ont tous leur place, qu'ils sont tous légitimes à être là, aussi faibles soient-ils. [...] ils ont leur place, et je suis là pour les aider. Donc c'est d'abord, pour moi, tenir un discours qui n'exclue pas l'exigence, mais qui est d'abord un discours de bienveillance en disant : vous avez tous votre place là, [...] vous pouvez être, comme vous dites, nuls en éco, je m'en fiche, moi ce qui m'intéresse, c'est [...] vous montrer que vous êtes capables d'avancer et de progresser aussi faibles que vous pensiez être ou que vous soyez réellement ».

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

On verra qu'il semble alors envisager les dispositifs de personnalisation et l'individualisation du suivi des élèves comme une opportunité supplémentaire de « prendre en compte tous les élèves », de fabriquer les conditions propices aux apprentissages pour tous et de participer à la réassurance des élèves en vue de les installer sur le chemin de la réussite en matière d'apprentissages scolaires et d'orientation ultérieure.

863 Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, op. cit., p. 192.

864 *Ibid.*, p. 195-203.

Les injonctions institutionnelles à faire évoluer la posture enseignante, tel que le préconise la réforme Chatel, rencontrent donc chez les enseignants de la partie Est un attachement préexistant à la dimension relationnelle du métier – bien que répondant à des logiques diverses – et une prédisposition à endosser un rôle d’accompagnement voire de coaching comme l’exprime Gaëlle :

« je fais du... on va dire ça du coup, du coaching régulier, c’est-à-dire que, moi tous les élèves ont mon numéro de téléphone portable. Ils ne m’appellent pas mais m’envoient des SMS hyper régulièrement, c’est-à-dire que systématiquement, s’ils arrivent pas à faire un exercice, s’ils étaient absent, ils m’envoient des messages. Et j’essaye par ce moyen là, en leur envoyant des messages ou quitte à les rappeler si besoin, de faire en sorte qu’ils lâchent pas, [...] c’est un moyen de les remotiver, de montrer qu’on est présent, et le fait de montrer qu’on est présent, ça les stimule énormément [...] J’estime qu’il faut un moyen de rester en contact avec eux en dehors des heures de cours parce qu’autrement, l’heure est finie, ils arrêtent ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

Ces enseignants se montrent alors plutôt réceptifs à l’idée de personnaliser la relation et le suivi des élèves, et à investir de façon proactive les dispositifs qui y sont pour partie dédiés. Pour Nicolas, « être dans une plus grande proximité avec le parcours de l’élève, que ce soit son parcours effectivement dans l’institution mais aussi son parcours psychologique » est « une nécessité [...] parce qu’il y a une demande de la part des individus qu’on a en face de nous ». L’AP lui apparaît comme un moment propice à consacrer effectivement cette attention aux élèves pris dans leur individualité :

« L’Accompagnement personnalisé il porte bien son nom là-dessus, on accompagne l’élève dans les difficultés scolaires qu’il peut avoir ou les difficultés extra-scolaires si ces difficultés impactent son parcours scolaire. On essaie effectivement de singulariser la relation, du moins d’engendrer un rapport de confiance qui fait que l’élève sent bien qu’on n’est pas là pour le punir, [...] qu’on n’est pas là pour le juger mais qu’on est là pour l’accompagner, l’aider ».

(Nicolas, 46 ans, enseignant de philosophie, lycée B depuis 11 ans, syndiqué SNES)

De façon générale, l’adhésion à la personnalisation de la relation et du suivi des élèves en cette partie Est de l’espace concerne également le travail d’accompagnement à l’orientation. Cela ne signifie pas pour autant que ces enquêtés n’expriment pas de réserves à ce sujet : la sensation de ne pas avoir été formé à cela revient régulièrement⁸⁶⁵, et certains enseignants estiment qu’il faut en outre faire attention à ce que ce suivi renforcé de l’orientation ne se transforme pas en pression contre-productive pour les élèves, comme le souligne Gaëlle. Même si elle a d’abord été un peu déstabilisée par ce nouveau domaine à investir, le fait de travailler avec les élèves sur leur orientation lui paraît appréciable car c’est une manière de mieux les connaître qui donne des clés supplémentaires pour ensuite les accompagner y compris dans les apprentissages. Elle émet

865 Cf. chapitre 4, section 2, I

cependant une réserve quant à l'importance accordée à ces questions d'orientation aujourd'hui qui risque de les convertir en source d'anxiété importante pour les élèves :

« au départ, j'étais pas à l'aise parce qu'on est pas formé. [...] à la fin, on finit par être plus à l'aise et ouais, moi j'aime bien [...], ça permet de connaître plus les élèves dans leur globalité et donc de savoir mieux s'adapter et de les faire progresser. [...] Après, y a un point, faut faire attention à comment on fait l'orientation. Parce que les réformes ont fait qu'on fait de l'orientation un sujet central, [...] les élèves sont obnubilés par leur orientation [...] Ils saturent, ils se mettent en situation de stress complet, [...] à force de les bassiner sur cette orientation-là, ce qui reste dans leur tête, c'est « si je me trompe d'orientation, c'est une catastrophe ». Et pour ça, je trouve que c'est particulièrement nocif ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

Mais de façon générale, ils sont nombreux à l'Est à estimer que l'investissement des enseignants dans ce domaine est à la fois nécessaire et enrichissant⁸⁶⁶. Cela contraste avec le discours majoritaire à l'autre extrémité de l'espace, qui mettait davantage en avant l'éloignement du cœur de métier imposé par cette activité.

Dans la classe dont il est professeur principal, Serge profite par exemple de l'Accompagnement personnalisé pour réaliser des entretiens d'orientation avec chaque élève, un moment qu'il apprécie particulièrement :

« en AP, l'autre chose que je fais que j'aime beaucoup mais là c'est vraiment de l'individuel, c'est de discuter avec eux sur leur projet d'orientation [...] Sur l'heure je vois deux gamins et parfois je les revois deux, trois fois.[...] ils me racontent leur vie [...] Bon, voilà, les grands frères, les petites sœurs, [...] qui ont fait des études, pas des études, mes parents, leur rapport aux études, enfin on prend le temps, on n'est pas dans un rapport où il faut trouver une orientation, on est dans un rapport où il faut discuter, se poser, mes doutes, mes craintes, voilà. [...] c'est des moments où j'ai l'impression de pouvoir donner des ailes à des enfants qui ne les auraient pas forcément tu vois. Notamment je pense aux générations de filles et en plus de filles issues de l'immigration, à qui il faut vraiment dire ce que moi j'ai entendu à un moment : mais tu es capable ! [...] c'est un travail très gratifiant, très utile, et qui est personnalisé pour le coup ».

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

On constate que Serge investit notamment cet accompagnement à l'orientation dans l'idée de contribuer, à son échelle, à réduire les formes d'auto-censure chez les élèves, comme une façon là encore de lutter contre la reproduction des inégalités sociales par l'école.

Enfin, dans la continuité de ce rôle d'accompagnement, les enquêtés sont assez nombreux à ce pôle à se prononcer en faveur du principe de tutorat dont ils regrettent qu'il n'ait globalement pas

⁸⁶⁶ Notons également, en lien avec la problématique de l'orientation, que dans l'ensemble de notre panel les enseignants évoquent relativement peu la question de l'insertion professionnelle lorsqu'ils cherchent à définir ce que serait leur métier et leur rôle, mais il est marquant de constater que les rares enseignants qui le font sont quasiment tous situés à ce pôle Est de notre graphique.

été mis en place dans les établissements alors même que la réforme Chatel le préconisait. C'est par exemple le cas d'Hélène, enseignante de lettres au lycée A, pour qui un tel dispositif permettrait de partir réellement des besoins de chaque élève et d'y apporter une réponse adaptée :

« si on est disponible pour eux, s'ils savent qu'ils peuvent venir nous trouver pour quelque chose, ils viendront pour les choses qui leur sont nécessaires. [...] ça peut être toutes sortes de choses, aussi bien concernant la discipline : j'ai un boulot à faire en français, j'y comprends rien, j'y arrive pas, j'ai pas compris la consigne, je demande au prof de me réexpliquer. [...] ça peut être un problème d'orientation parce que nos deux COP (Conseillères principales d'orientation) elles ne sont pas là tout le temps. [...] dans la réalité je ne sais pas, mais j'imagine que les élèves ils savent ce dont ils ont besoin »

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

II.2. La personnalisation comme gage d'épanouissement à l'école

II.2.1. Favoriser par la personnalisation le plaisir à enseigner et à apprendre

L'adhésion à un élargissement du rôle enseignant se manifeste aussi sur le plan du rapport à la discipline enseignée. L'ancrage disciplinaire du rapport au métier apparaît moins marqué, et l'enseignant idéal-typique de ce pôle présente un attrait pour les activités extra-disciplinaires ainsi que pour la pédagogie de projets. Laure explique par exemple qu'elle développe de plus en plus le travail par projets autant parce que cela lui paraît enrichissant pour les élèves que parce qu'elle apprécie la sensation de renouvellement permanent que cela lui procure, comme une sorte d'échappatoire à ce que l'enseignement pourrait avoir de routinier. Elle affirme ainsi « plus ça va, plus je fais du projet, avec un objectif, enfin plusieurs objectifs : l'objectif du savoir-être, de l'apprendre et de la culture », puis, concernant un projet « langues et humanitaire » qu'elle compte initier l'année suivante :

« je ne sais pas du tout ce que ça va donner là ! Je ne sais pas, on verra ! Mais c'est cool quoi de se dire : un truc nouveau, que je ne maîtrise pas. Parce que je ne maîtrise pas plus que les élèves là. Et c'est bien aussi de se mettre au même niveau qu'eux »

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

Dans cette perspective, les dispositifs comme les enseignements d'exploration et l'AP peuvent être appréciés par une partie des enseignants comme des opportunités d'innovation pédagogique, d'expression élargie et stimulante de leur liberté pédagogique. Ils constituent des espaces potentiellement propices à développer une pédagogie de projets dans un cadre moins contraint par la pression d'un programme à boucler voire d'un examen à préparer, et à s'engager dans des

activités qui dépassent le champ disciplinaire en travaillant avec des collègues d'autres matières. Corinne, enseignante d'EPS, voit ainsi dans l'Accompagnement personnalisé « un créneau qui [lui] permet de faire autre chose que la matière », et de participer à réaliser pleinement sa mission d'enseignante qui, à ses yeux, dépasse largement la transmission de connaissances dans sa matière :

« c'est se lever pour essayer d'apporter quelque chose à des élèves, alors ce quelque chose c'est un bien-être d'abord, c'est du savoir incontestablement, une façon de penser, une façon d'être. [...] elle évoque plusieurs savoir-être [...] faut surtout pas se limiter à notre petite matière, quoi, surtout pas ! C'est tellement vaste ce sur quoi on agit »

(Corinne, 50 ans, enseignante d'EPS, lycée B depuis environ 15 ans, syndiquée SNEP)

Notons que, si la défense de la liberté pédagogique fait partie des éléments structurants de la culture professionnelle enseignante, elle apparaît plus régulièrement comme un critère d'évaluation des dispositifs à l'Est de l'espace des positions, tout particulièrement dans le quadrant Sud-Est. Ainsi Julien, Estelle et Patricia, insistent tous trois fortement sur leur attachement à leur liberté pédagogique, et l'intérêt qu'ils trouvent à plusieurs dispositifs de la réforme Chatel est conditionné au fait de pouvoir les investir de façon très libre.

« ce que j'ai beaucoup apprécié c'est cette liberté pédagogique qui est encore plus grande finalement dans l'enseignement d'exploration, parce que du coup on te donne des thèmes, mais tu ne dois pas forcément tout traiter, tu choisis ce que tu veux traiter. [...] Oui on a fait plein de choses différentes avec une collègue cette année-là, on a fait venir des professionnels, on leur a fait suivre le cours de la bourse à épisodes réguliers avec un portefeuille d'action, forcément fictif [...] Enfin c'était vraiment... c'était super, en fait ça marchait plus par projets, mini-projets, que par chapitres disciplinaires. [...] On est allé visiter des entreprises... C'était ultra ouvert et puis voilà, pas la pression d'un programme, ça c'est aussi très agréable en fait ».

(Estelle, 38 ans, enseignante d'Économie-Gestion, lycée A depuis un an, syndiquée SNES)

La personnalisation des situations pédagogiques est ainsi appréhendée par plusieurs enquêtés comme appréciable pour l'enseignant mais également bénéfique pour les élèves, pour lesquels elle serait un vecteur d'épanouissement ainsi que de progrès scolaire. Les espaces et innovations pédagogiques sur lesquels elle s'appuie sont supposés autoriser une meilleure adaptation aux niveaux et besoins différenciés des élèves ainsi que des démarches d'enseignement susceptibles de les mobiliser davantage en donnant plus de place à leurs centres d'intérêt et en leur laissant davantage de liberté dans leurs activités et leur rythme d'apprentissage. Le fonctionnement par projets auxquels concourent plusieurs disciplines, plutôt que la segmentation par matières scolaires, est perçu comme un moyen d'aider les élèves à faire du lien entre les disciplines : « ils voient du lien entre les matières, ils décroissent beaucoup »⁸⁶⁷. Cela doit les amener à mettre davantage de sens dans leurs apprentissages, en sortant justement de ce qui serait une logique purement scolaire

867 Entretien avec Arnaud, 40 ans, enseignant de physique-chimie, lycée B depuis 2 ans, syndiqué SGEN

pour raisonner plutôt par problématiques appelant à piocher dans diverses boîtes à outils. Estelle estime que le travail par projets, facilité par les enseignements d'exploration, est une approche plus adaptée aux élèves de filières technologiques à qui elle enseigne majoritairement, qui sont « moins à l'aise avec l'abstraction » mais à qui on « demande quand même des choses d'un niveau qui suppose de ne pas être idiot et d'avoir des compétences ». Cette approche pédagogique permet de « leur donner d'autres moyens de s'exprimer » et de valoriser leurs compétences⁸⁶⁸. Gaëlle plébiscite également ce type de dispositifs qui permettent de travailler en interdisciplinarité et en mettant davantage les élèves en activité :

« On fait des choses différentes, on va aborder, nos matières sous des angles complètement différent où on a vraiment de l'interdisciplinarité, où on va aller travailler par thème, et pas par notions, [...] c'est une autre façon d'apprendre parce qu'ils sont en activité constamment, c'est eux qui construisent quand même beaucoup leur savoir, et ça j'aime bien ».

(Gaëlle, 39 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 8 ans, non-syndiquée)

II.2.2. Assouplir le système pour mieux prendre en compte les singularités individuelles

La conviction que nourrissent ces enseignants de la nécessité que le système scolaire se centre davantage sur l'élève en tant qu'individu et fasse preuve d'une capacité d'adaptation aux singularités individuelles les rend également plutôt disposés à soutenir l'idée de personnalisation des parcours scolaires. Elle offrirait la possibilité de mettre davantage en adéquation les goûts et compétences des élèves d'une part et leur formation d'autre part, en favorisant la construction par chaque élève d'un parcours scolaire au plus proche de son profil. Elle serait en cela susceptible de favoriser la mise en réussite des élèves, leur motivation et leur épanouissement à l'école.

Soutenant sans réserve le principe des passerelles de réorientation entre deux filières, Estelle est ainsi convaincue que « plus on sera souple, plus on pourra s'adapter aux élèves, mieux ce sera »⁸⁶⁹. C'est également l'avis de Laure qui aimerait même une généralisation des possibilités de passerelles. Elle évoque le cas d'un de ses élèves qui a bénéficié d'une réorientation en cours d'année, intégrant une classe de première STMG alors qu'il avait commencé à redoubler sa seconde. Pour elle, « ça n'a pas été traité comme il fallait » et a donc entraîné des tensions regrettables au sein des équipes enseignantes mais cela ne doit pas remettre en cause un dispositif foncièrement positif pour relancer le parcours scolaire de certains élèves. Lors de cet épisode des passerelles qui a effectivement été particulièrement clivant au lycée A⁸⁷⁰, les partisans de la réorientation des élèves concernés mettaient ainsi en avant l'importance d'encourager ces élèves, au

868 Entretien avec Estelle, 38 ans, enseignante d'Économie-Gestion, lycée A depuis un an, syndiquée SNES

869 Entretien avec Estelle, 38 ans, enseignante d'Économie-Gestion, lycée A depuis un an, syndiquée SNES.

870 Cette séquence a été présentée en chapitre 3, section 2.II.

parcours parfois chaotique, dans un projet qui recueillait leur motivation sous peine de précipiter potentiellement leur décrochage :

« Sami⁸⁷¹ ? Moi je pense que c'est très bien qu'il soit passé en 1ère. Je l'ai vu se transformer. L'année dernière en seconde [...] on se disait : il va mal virer. Je l'ai eu en début de seconde là, en doublement, ce n'était déjà plus le même positionnement. Et au fur et à mesure il s'est épanoui, il souriait, enfin tu vois son visage s'est transformé ! Donc, voilà... On a hésité de toute façon en seconde sur le doublement, et puis enfin, voilà, il veut aller en STMG ! Enfin qu'est-ce qu'on veut ? Si on veut qu'il y ait des élèves motivés, il faut les accompagner quoi. [...] moi je suis tout à fait pour ce genre de choses, et même que ça se généralise. Si on a un protocole, en disant : tels élèves de seconde qui sont repérés, on se dit à la rentrée untel, untel, untel on les suit, [...] on fait le point, fin septembre, et on les accompagne, moi je suis tout à fait pour. [...] Le système est rigide, très rigide. Non, non, faut assouplir, à fond ».

(Laure, 45 ans, enseignante d'espagnol, lycée A depuis 11 ans, non-syndiquée)

Pour ces enseignants, l'organisation du système scolaire par filières plus ou moins étanches et groupes-classe figés pour l'année relève d'une rigidité qui ne permet pas de prendre suffisamment en compte les singularités individuelles. Dans un raisonnement parfaitement inversé avec celui que nous avons exposé dans la sous-section précédente, plusieurs de ces enquêtés apprécient alors les enseignements introduits par la réforme Chatel tels que les enseignements d'exploration, et dans certains cas l'Accompagnement personnalisé, pour leur caractère transversal qui bouscule les groupes-classes :

« l'intérêt vraiment de l'enseignement d'exploration, mais de cette réforme de manière générale, c'est qu'elle permet de penser des choses de façon plus modulaire, tu vois. Elle donne de la souplesse au niveau de l'organisation interne de l'établissement. Elle permet de bâtir des petits groupes, de casser les classes, ça c'est vachement intéressant... [...] parce que tu as des problèmes parfois avec le groupe classe »

(Sylvain, 43 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SNES)

Plusieurs enquêtés à l'Est de l'espace se disent d'ailleurs favorables à un lycée qui serait globalement organisé de façon plus « modulaire » : les élèves pourraient y composer le contenu de leur formation de manière beaucoup plus libre en associant divers « modules » d'enseignement plutôt qu'en choisissant – après une classe de seconde supposée être largement commune – des filières dont l'offre de formation est non négociable, si ce n'est à la marge par le jeu de quelques options. Une telle réorganisation serait plus apte à « prendre l'élève dans sa complexité » comme l'estime Nicolas :

« On a une approche extrêmement rigide aussi de l'évolution de l'élève, de la proposition pédagogique qui lui est faite, c'est séparé par année et on ne prend pas là non-plus suffisamment en compte la manière dont un élève va évoluer, ils n'évoluent pas tous dans le

871 Nous avons changé le prénom de l'élève dans un souci d'anonymat.

même sens. Il y a eu début 2000 une réflexion, ça n'a pas été mené au bout, avec l'instauration de modules dès la seconde avec Darcos, voilà, l'idée était intéressante ».

(Nicolas, 46 ans, enseignant de philosophie, lycée B depuis 11 ans, syndiqué SNES)

Enfin, l'adhésion à ce qui permet d'assouplir le système scolaire et d'accroître sa capacité d'adaptation aux individus-élèves est aussi ce qui explique certainement l'intérêt qu'une partie de ces enseignants voient dans l'autonomie des établissements. Si cette dernière dimension de la personnalisation peut susciter des réserves et une attention quant à son encadrement, les enseignants de ce pôle du graphique insistent cependant sur ce qu'elle offre comme opportunités de mettre en place des projets et dispositifs adaptés aux besoins locaux, innovants et stimulants. A leurs yeux, elle injecte une dose de souplesse et de capacité d'adaptation dans un système perçu comme trop contraignant et enfermant tant pour les élèves que pour les enseignants.

Bien que syndiqué au SNES et élu sur cette liste syndicale au Conseil d'administration, Nicolas fustige ainsi « l'égalitarisme » de son syndicat et se dit au contraire « plus un défenseur de l'équité que de l'égalité »⁸⁷². Pour lui l'autonomie des établissements est nécessaire pour s'adapter aux besoins différenciés des publics scolaires et mieux résoudre les difficultés scolaires :

« qu'aujourd'hui on particularise les politiques dans les lycées, dans les enceintes scolaires, moi ça ne me choque pas. [...] qu'on propose des cours en amphithéâtre dans certaines disciplines et pour certains élèves, moi ça ne me choque pas du tout non plus si on peut en retirer des moyens qu'on mettra effectivement en face d'élèves en difficulté ».

(Nicolas, 46 ans, enseignant de philosophie, lycée B depuis 11 ans, syndiqué SNES)

Il regrette simplement que le sens de cette autonomie soit pour partie « rogné » par le manque de moyens qui contraints les chefs d'établissements à utiliser la dotation qui leur est confiée « pour boucher les trous ou pour faire des ajustements ». Mais cela ne suffit pas à disqualifier à ses yeux le principe d'autonomie des établissements, et il fait par ailleurs partie des quelques enquêtés qui prennent leur distance avec le discours sur le manque de moyens. En effet, bien que la problématique du manque de moyens associés à l'injonction à personnaliser l'enseignement soit largement consensuelle au sein de notre groupe d'enquêtés, il faut noter que parmi les 66 enseignants positionnés dans le graphique, quatre s'écartent pour partie de cet argumentaire et ils sont tous positionnés du côté Est de notre espace (Daniel, Lionel, Nicolas, Virginie). A leurs yeux, cette revendication de moyens supplémentaires est parfois une façon de refuser en bloc des réformes sans même tenter de mettre en place les orientations qui pourraient l'être en l'état.

⁸⁷² Nous verrons en chapitre 6 que l'appartenance syndicale est loin d'épuiser l'explication des positionnements face à la politique de personnalisation : d'une part parce que les rapports pratiques et discursifs ne semblent pas y être corrélés de la même façon et d'autre part parce qu'elle doit être croisée avec le rapport que les enseignants entretiennent au syndicalisme ainsi qu'avec d'autres éléments des trajectoires sociales et professionnelles des enquêtés.

La défense de l'autonomie dans cette partie de l'espace ne convoque pas systématiquement l'argument de l'adaptation aux publics les plus en difficultés. Parfois, c'est plus largement les marges de liberté pour concevoir l'offre scolaire qui sont soulignées. L'autonomie accrue des établissements permet de proposer des enseignements supposés satisfaire également les publics scolaires à la recherche de propositions allant au-delà de l'offre scolaire classique et offrir la possibilité aux enseignants de monter des projets qui leur tiennent à coeur. C'est plutôt dans ce registre que se situe par exemple Virginie, pour qui l'autonomie laisse la liberté nécessaire à satisfaire les aspirations des enseignants autant que du public :

« la direction est à l'écoute des projets des enseignants, à chaque fois qu'on propose quelque chose, un projet, déjà il est entendu et ils étudient la façon matérielle de la mise en œuvre. Donc je pense que ça, ça vient du fait qu'ils ont une marge de manœuvre plus grande qui leur permet de le faire, donc oui, pour moi l'autonomie, alors elle est limitée hein mais il y a au moins cette possibilité-là, par exemple l'eurolangues, les projets sciences en S, tout ça c'est rendu possible grâce à cette marge de manœuvre. [...] pour moi l'autonomie quand ça va dans ce sens-là je trouve que c'est intéressant parce qu'on colle au public, il y avait une demande, on y répond ».

(Virginie, 49 ans, enseignante d'espagnol, lycée B depuis 4 ans, non-syndiquée)

Au fil de cette première section, nous avons montré comment l'injonction à la personnalisation rencontre des visions du métier préexistantes – qui ont d'ailleurs parfois déjà connu des ajustements et recompositions au cours de la carrière – auxquelles elle se conjugue de façon plus ou moins aisée. Stanislas Morel met en lumière la façon dont l'arrivée d'un nouveau registre d'activité professionnelle fait l'objet de lectures tout à fait divergentes en fonction des conceptions professionnelles antérieures auxquelles il s'articule : la place croissante du registre psychologique qu'il observe chez les professeurs des écoles est ainsi perçue comme un enrichissement du métier par certains quand pour d'autres elle conduit surtout à éloigner du « souci de transmettre des savoirs scolaires »⁸⁷³ pourtant au principe de leur métier. Suivant un phénomène similaire, l'injonction à la personnalisation résonne de façon très inégale avec les conceptions du métier de nos enquêtés, qui peuvent autant y voir une consécration de leurs convictions professionnelles qu'une mise en contradiction avec ces dernières, toute une déclinaison étant possible entre ces deux positions. Il s'agit désormais de s'intéresser de plus près aux rapports pratiques que les enseignants entretiennent aux dispositifs de personnalisation et à leur articulation, parfois contre-intuitive, avec les positions exprimées sur les principes qui les sous-tendent.

873 Stanislas MOREL, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *op. cit.*, p. 150.

Section 2. Un nuancier de rapports pratiques aux dispositifs de personnalisation

A l'observation de l'espace dans son ensemble, on constate que le Nord est davantage peuplé que le Sud (respectivement 36 et 26 enquêtés) de même que l'Est par rapport à l'Ouest (respectivement 28 et 21 enquêtés, le groupe central comprenant 17 occupants) ce qui est en soi un résultat significatif. Alors qu'à son arrivée en 2009-2010 la réforme a suscité un mouvement de contestation, assez massif dans certains établissements, on observe une généralisation de la participation à ses dispositifs et une dynamique de normalisation progressive de ces derniers. Les modalités d'investissement pratique des dispositifs reste cependant marquées par une forte hétérogénéité, répondant à des logiques diverses.

Nous concentrerons notre analyse sur l'Accompagnement personnalisé et les enseignements d'exploration, les deux dispositifs pédagogiques par lesquels les enseignants sont les plus largement et directement concernés dans les établissements où nous avons enquêté. En nous appuyant sur nos observations de séances ainsi que sur les récits de pratiques de nos enquêtés, nous avons identifié huit modalités d'appropriation de ces dispositifs instaurés par la réforme Chatel. Notons que la plupart du temps, plusieurs modalités coexistent chez un même enquêté, l'usage monolithique de ces dispositifs étant relativement rare. Ces modalités pratiques sont les suivantes, grossièrement classées des plus éloignées du cadrage institutionnel aux plus conformes à ce dernier :

- 1) L'évitement : essayer d'éviter de prendre part à ces dispositifs lorsque cela est possible
- 2) L'usage disciplinaire dans la stricte continuité du cours : utiliser le dispositif pour avancer dans le programme, de façon quasiment indistincte du reste des heures dans la matière de l'enseignant. Cette modalité ne concerne que l'AP
- 3) L'usage disciplinaire complémentaire au cours : utiliser les dispositifs pour y faire des exercices ou de la méthodologie fortement rattachés à la matière de l'enseignant
- 4) Le soutien disciplinaire : les dispositifs sont alors investis dans une perspective de remédiation aux difficultés rencontrées par les élèves dans la discipline de l'enseignant
- 5) Le disciplinaire alternatif : les enseignants déploient des activités qui ne les amènent pas à sortir de leur champ disciplinaire mais qui sont détachées de leur programme, prennent une forme alternative à un cours ou à des séances d'exercices, qu'il s'agisse d'activités se voulant plus ludiques et/ou davantage axées sur de la mise en activité des élèves, souvent en groupe

6) La méthodologie transversale : développement d'activités consacrées à de la méthodologie supposée être utile dans plusieurs matières, utile au travail scolaire en général

7) Les activités et projets interdisciplinaires : les dispositifs sont investis dans une perspective à la fois collective et pluridisciplinaire, impliquant souvent de la concertation collective en dehors des séances et de la co-animation durant les séances

8) L'accompagnement à l'orientation des élèves : les enquêtés développent alors des activités consistant à accompagner les élèves dans l'élaboration de leur projet d'orientation, au-delà du strict minimum exigé des professeurs principaux sur ce plan

Cette catégorisation a constitué le support à partir duquel nous avons placé les enquêtés au regard de l'axe vertical du graphique, rendant compte de leur degré de proximité pratique aux attentes institutionnelles qui encadrent les dispositifs de personnalisation⁸⁷⁴. Bien que nous ayons tenu compte des pratiques déployées dans deux dispositifs, nous avons accordé un peu plus de poids aux modalités d'investissement de l'AP au moment de positionner nos enquêtés. En effet, il est quasiment le seul dispositif qui peut a priori concerner toutes les disciplines. Par ailleurs, il est celui qui fait l'objet des investissements individuels les plus différenciés, du fait de l'hétérogénéité des choix opérés au niveau des établissements mais aussi d'un cadrage réglementaire laissant plus encore de marges d'interprétation que pour les Enseignements d'exploration⁸⁷⁵. Les pratiques développées en AP nous paraissent donc d'autant plus significatives du rapport des enquêtés aux attentes institutionnelles relatives à ces dispositifs. De façon plus marginale, nous avons également tenu compte des positionnements adoptés par les enseignants face aux passerelles de réorientation, lorsque le cas s'est présenté sur nos terrains.

874 Cf. graphique n°5.3 – « Les pratiques ».

875 Nous avons eu l'occasion de présenter au fil de la première partie les différentes modalités d'organisation de l'Accompagnement personnalisé et des Enseignements d'exploration observées dans nos trois établissements d'enquête : le tableau n°5.3 en propose un récapitulatif.

Tableau n°5.3 – Modalités d'organisation de deux dispositifs dans les établissements enquêtés

	Accompagnement personnalisé (AP) en seconde	Enseignements d'Exploration (EE)
<p>Lycée A (année de l'enquête = 2014-2015)</p>	<p>Année de l'enquête :</p> <ul style="list-style-type: none"> • AP organisé par groupe-classe habituel → les enseignants ont leurs propres élèves. • Dotation : 2h professeur pour 2h élève → effectifs classe entière. • Intervenants : enseignants de maths (1h) et de français (1h). <p>Réorganisation prévue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • AP organisé par groupes-classes habituels • Dotation : 4h professeur pour 2h élèves (dont les heures de vie de classe reversées à l'enveloppe AP) → effectifs demi-classe. • Intervenants : le PP*, un enseignant du domaine scientifique, un enseignant du domaine littéraire, un enseignant documentaliste ou ASEN/AED. 1h professeur hebdo chacun. 	<p>5 EE : Culture Antique, LitSo, MPS, PFEG, SES.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectifs par groupe : inférieurs à 22 élèves en principe, y compris en SES et PFEG. • MPS et LitSo : binômes enseignants, dotation de 2h pour des séances d'1h30 → co-animation possible sur quelques séances. • SES et PFEG : un enseignant. • Spécificité : l'enseignement d'exploration fait office de discipline non-linguistique en section européenne.
<p>Lycée B (année de l'enquête = 2015-2016)</p>	<p>Année de l'enquête :</p> <ul style="list-style-type: none"> • AP organisé par groupe-classe habituel → les enseignants ont leurs propres élèves. • Dotation : 3h professeur pour 2h élève mais dispositif annualisé sur 27 semaines (et non 36) → effectifs demi-classe. • Intervenants : le PP* (2h hebdo = 1h par demi-classe), deux autres enseignants (1h hebdo chacun). 	<p>4 EE : LitSo, MPS, PFEG, SES.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectifs par groupe : inférieurs à 24 en MPS et LitSo ; jusqu'à 29 en SES et PFEG. • MPS : trinômes d'enseignants du domaine scientifique. Dotation 1h30 pour des séances d'1h30 → quasi pas de co-animation. • LitSo : binômes enseignants (lettres, histoire-géo). Dotation 1h30 pour des séances d'1h30 → peu de co-animation ou bénévolement. • SES et PFEG : un enseignant.
<p>Lycée C (année de l'enquête = 2015-2016)</p>	<p>Année de l'enquête :</p> <ul style="list-style-type: none"> • AP organisé en ateliers transversaux aux groupes-classes → les enseignants n'ont pas nécessairement leurs propres élèves. • Dotation : 4h professeur pour 2h élève → effectifs demi-classe. <p>Réorganisation prévue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1h au sein du groupe-classe habituel prise en charge par le PP* et un enseignant-tuteur ; 1h en ateliers transversaux. • Dotation : maintien à 4h professeur (→ effectifs réduits) mais en incluant les heures de vie de classe. 	<p>4 EE : LitSo, MPS, PFEG, SES.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Effectifs par groupe : une vingtaine d'élèves en MPS ; supérieurs à 30 en LitSo. • Séances de 2h mais sur un nombre réduit de semaines. • MPS : trinômes d'enseignants du domaine scientifique, peu de co-animation. • LitSo : binômes enseignants (lettres, histoire-géo), co-animation aléatoire. • SES et PFEG : un enseignant.

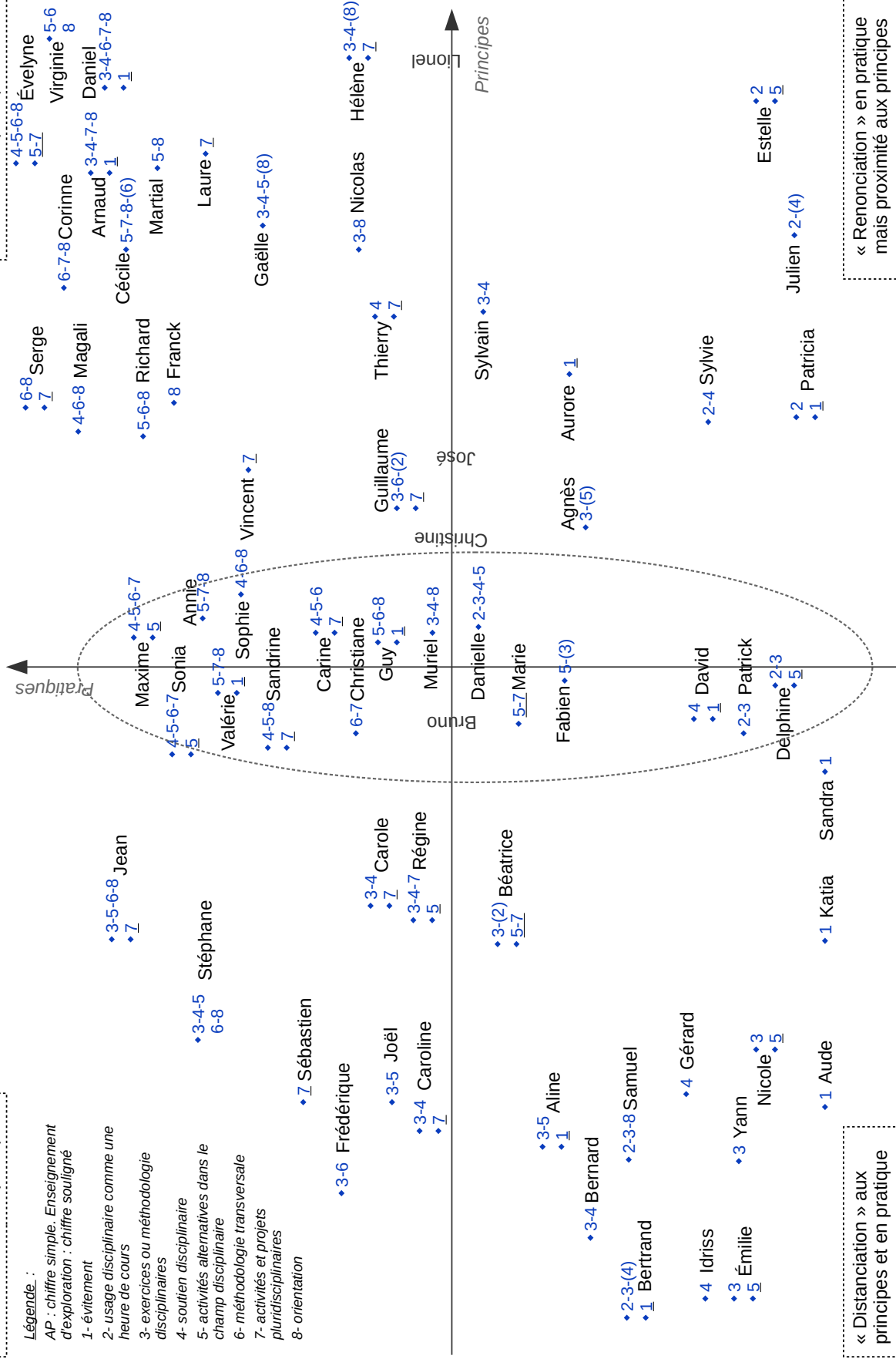
*PP = Professeur principal

« Acceptation » en pratique
mais distance aux principes

Légende :

- AP : Chiffre simple. Enseignement d'exploration : chiffre souligné
- 1- évitement
- 2- usage disciplinaire comme une heure de cours
- 3- exercices ou méthodologie disciplinaires
- 4- soutien disciplinaire
- 5- activités alternatives dans le champ disciplinaire
- 6- méthodologie transversale
- 7- activités et projets pluridisciplinaires
- 8- orientation

Graphique n°5.3 – Les pratiques



« Distanciation » aux principes et en pratique

« Renonciation » en pratique
mais proximité aux principes

Nous nous attacherons ici à décrire plus précisément ces rapports pratiques des enquêtés aux dispositifs de personnalisation, en distinguant tout d'abord le groupe des enquêtés des quadrants Sud, caractérisé par un écart relativement conséquent aux injonctions institutionnelles (I) puis le groupe des enquêtés des quadrants Nord, dont les pratiques se rapprochent davantage de ces attentes (II). Enfin nous nous intéresserons plus spécifiquement aux enquêtés répartis autour de l'axe central vertical qui composent un groupe aux pratiques éclatées malgré des visions du métier présentant souvent de nombreux points communs (III).

I. Au « Sud », détournement disciplinaire et évitement des dispositifs de personnalisation

Les enquêtés situés dans la moitié Sud de l'espace des positionnements se caractérisent plutôt par des pratiques consistant à éviter les dispositifs (modalité pratique n°1) ou à les rabattre dans le giron de l'enseignement disciplinaire (modalités n°2, 3, 4). Les modalités 3 et 4 ne constituent pas en soi des détournements majeurs des dispositifs lorsqu'elles s'articulent chez un même enseignant à d'autres types de pratiques, et composent alors un usage pluriel des dispositifs de personnalisation, relativement conforme à ce que préconisent les textes. Ainsi nous avons pu positionner dans la moitié Nord des enquêtés qui dédiaient certaines séances d'Accompagnement personnalisé à du soutien ou à du renforcement méthodologique dans leur discipline, tout en consacrant d'autres séances à des activités plus alternatives. En revanche, lorsque ces modalités constituent l'usage principal que les enseignants font des dispositifs de personnalisation on est en présence d'une réappropriation distanciée des préconisations. L'AP tout particulièrement est alors envisagé essentiellement comme un moyen de compenser les horaires disciplinaires perdus avec la réforme Chatel, et de ralentir le rythme dans les cours, ou encore comme un dispositif de remédiation dans la matière enseignée souvent pensé plus spécifiquement à destination des élèves les plus en difficulté.

I.1. Au Sud-Ouest, stratégies prévisibles de contournement des injonctions

Ces détournements et tentatives d'évitement apparaissent assez cohérents avec les pratiques que l'on pouvait effectivement s'attendre à trouver chez les enseignants du quadrant Sud-Ouest, dont la vision du métier est également contradictoire avec plusieurs dimensions de la logique de personnalisation sur le plan des principes. Une partie d'entre eux a d'ailleurs d'abord opté pour la

« prise de parole »⁸⁷⁶ collective, dans une tentative de faire reculer le ministère dans son projet de réforme, avant de se résoudre à faire avec la réforme une fois sa mise en place devenue inéluctable. Mais ce « faire avec » se décline en une pluralité de logiques pratiques allant de ce que l'on pourrait rapprocher d'une forme d' « exit »⁸⁷⁷ ciblé à diverses « pratiques concrètes de résistance » dont la dissimulation n'est en l'occurrence que relative⁸⁷⁸.

Ainsi, on retrouve plus fréquemment au Sud-Ouest que dans les autres quadrants une pratique d'exit ciblé par l'évitement des dispositifs (modalité pratique n°1). C'est par exemple le cas de Sandra qui cherche à éviter tous les dispositifs qui pourraient l'écarter de l'enseignement de l'anglais, prisme exclusif à travers lequel elle conçoit son métier :

« c'est important un PP (*professeur principal*) [...] mais non, c'est pas un rôle que j'ai envie de jouer. [...] les TPE non plus, l'AP non plus tu vois, je ne m'inscris pas à ça, les trucs un peu transdisciplinaires, c'est bête hein, mais... J'ai envie de faire de l'anglais ! [...] que tout mon service soit des cours, soit de l'anglais ouais, j'ai envie de... d'être la prof d'anglais quoi ! ».

(Sandra, 46 ans, enseignante d'anglais, lycée B depuis 15 ans, non-syndiquée)

Aline, enseignante de mathématiques dans le même établissement, a d'abord été elle aussi dans une démarche d'évitement de l'AP, refusant toute forme de participation à un dispositif emblématique de la réforme contre laquelle elle était mobilisée. Elle explique qu'après quelques années, elle a fini par accepter d'y prendre part. En revanche, elle refuse de s'emparer du travail d'orientation des élèves pour lequel elle ne se sent pas compétente. Au risque de ne pas être en capacité de fournir aux élèves des conseils de qualité, elle ajoute le fait qu'au cours des entretiens individuels d'orientation – que des enseignants commencent à mettre en place dans son établissement – se jouent également des enjeux psychologiques pour les élèves que les enseignants ne maîtrisent pas nécessairement et qu'il ne faut pas prendre à la légère. Afin de se prémunir de ce type d'activités, Aline refuse donc d'endosser la fonction de professeur principal qui rendrait plus difficile le fait de ne pas consacrer une part conséquente de ses séances d'Accompagnement personnalisé aux questions d'orientation :

« les entretiens, je vois bien les collègues et même des amis que j'ai ici au boulot qui m'expliquent et qui argumentent en quoi c'est super, mais... [...] je me dis mais attends, quoi dans ma formation, dans mes études, qu'est-ce qui me permettrait de me trouver face à face avec un gamin de 16 ans ? [...] Il y a quand même des gens qui ont passé des concours pour

876 Albert Otto HIRSCHMAN, *Exit, voice, loyalty*, op. cit.

877 *Ibid.*

878 James Scott évoque les "pratiques concrètes de résistance dissimulée" que développent des populations dominées qui, du fait de l'intensité de la répression à laquelle elles sont exposées, n'ont d'autre choix que de recourir à ce registre « infrapolitique » de résistance souterraine. Le contexte professionnel enseignant n'exige pas une telle discrétion dans le contournement des règles même si les enseignants ne sont pas tous en position d'assumer ouvertement leurs modalités de réappropriation détournée des dispositifs, James C. SCOTT, *La domination et les arts de la résistance*, op. cit.

être habilité à ça, à conseiller les élèves, qui ont appris un peu la psychologie... Pas moi. [...] il y a plein de notions de transfert que je ne maîtrise pas, il y a plein de notions de... Et puis en plus, non, je ne sais pas, ça ne me convient pas. Je n'ai pas l'impression d'être suffisamment armée intellectuellement. Donc je ne fais pas. [...] de toutes façons je ne suis pas prof principale, parce que l'orientation c'est pareil, je trouve que c'est un métier »

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

Cette dimension mise à part, Aline ne cherche plus à échapper à l'AP et elle y trouve même un certain intérêt, mais un intérêt que l'on pourrait qualifier d'opportuniste : pour elle, du fait des choix de mise en œuvre adoptés à l'échelle du lycée, accepter l'Accompagnement personnalisé est une manière de retrouver des heures en groupes à effectifs réduits. Par ailleurs, le cadrage du dispositif lui paraît suffisamment peu contraignant pour qu'elle puisse y faire ce qu'elle souhaite, à savoir des mathématiques, même si elle y développe des activités différentes de ce qu'elle ferait en cours (modalités pratiques n°3, 4 et 5) :

« tu vois par exemple l'AP, moi maintenant si on me dit « est-ce que tu en veux ? » je vais dire oui. Mais pas pour les mêmes raisons que d'autres : je vais dire oui parce que c'est en demi-groupe et parce qu'on me fout la paix sur ce que j'y fais. C'est tout. J'ai jamais lu les textes, je ne sais pas ce qu'il faut faire, je m'en fiche, je sais que là j'en n'ai pas 37. Je m'en fous, le reste je fais ce que je veux avec. Je fais des maths d'ailleurs. Donc voilà, pour moi l'AP c'est une manière de retrouver les modules que j'ai perdu à un moment donné si tu veux. Donc si on me demandait maintenant t'es pour ou contre l'AP, je dirais peut-être ah bah oui, super, parce que je les ai pas à 35. Mais l'AP en soi je ne sais pas ».

(Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES)

L'évolution du rapport pratique d'Aline à l'Accompagnement personnalisé illustre bien le glissement qui s'opère, alors que le refus total des dispositifs devient moins tenable, d'une logique de résistance ouverte – collective d'abord puis individuelle – à des formes de résistance moins frontales : la réappropriation sélective et détournée des dispositifs, sur le mode du « braconnage »⁸⁷⁹ davantage que de la contestation manifeste. Le fait que les enseignants positionnés au Sud-Ouest se sentent moins tenus par le cadrage de dispositifs dont ils ne soutiennent pas le principe peut sembler prévisible : leur positionnement correspond bien à une *distanciation* aux principes et en pratique. On a vu que ces enseignants se caractérisent par un fort attachement à la matière enseignée et une préoccupation importante pour la question de l'échec et des inégalités scolaires, qui peut expliquer le recours relativement fréquent à des formes de soutien disciplinaire.

Idriss, enseignant de lettres que nous avons positionné au pôle Sud-Ouest, assume ainsi explicitement un détournement de l'Accompagnement personnalisé afin de réactiver le dispositif d'Aide individualisée dont sa matière bénéficiait avant la réforme Chatel :

879 Michel de CERTEAU, *L'invention du quotidien. I, Arts de faire*, Paris, France, Gallimard, 1990.

« Idriss : je ne suis pas dans l'esprit de l'Accompagnement personnalisé dans la mesure où je vois la demande institutionnelle et que je l'applique pas. [...] Aide personnalisée c'est personnalisé, il n'y a pas d'autre sens, c'est fait en fonction des personnes. Et on ne me donne pas les moyens de le faire, donc j'essaie de biaiser, j'essaie de contourner, j'essaie de faire quelque chose qui me paraît utile par rapport à la conception globale de la scolarité de l'élève. C'est pas cohérent, je ne suis pas satisfait, je suis capable de faire autre chose, mais cet autre chose ne se fait pas à quinze.

- *Et par rapport à l'aide individualisée du coup qui existait avant ?*

Idriss : Pour moi je n'ai pas du tout saisi le changement, du tout. J'ai transféré les mêmes machins, dans un cadre différent ».

(Idriss, 62 ans, enseignant de lettres, lycée A depuis 5 ans, non-syndiqué)

Ainsi, les diverses façons de « jouer avec l'instrument »⁸⁸⁰ que l'on avait observées à l'échelle des collectifs enseignants confrontés aux dispositifs de la réforme (refus de participation, inflexibilité des modalités d'organisation, détournement des usages...) se déclinent également à l'échelle des pratiques individuelles dans les dispositifs pédagogiques de personnalisation. Le terrain de « jeu » offre alors plus ou moins de possibilités en fonction des choix d'organisation opérés au sein des établissements et sur lesquels les enseignants ont tenté d'agir. Dans certains cas, le cadre local et les pratiques qui s'y développent entraînent une quasi neutralisation du dispositif : au lycée A, une partie des enseignants de lettres et de mathématiques fait ainsi de l'Accompagnement personnalisé un dispositif à mi-chemin entre une heure de cours classique et le dispositif d'Aide individualisée supprimé par la réforme. Bertrand par exemple (60 ans, mathématiques, lycée A, SNES) se dit « très attaché à ce que l'AP reste rattaché à des disciplines » et consacre essentiellement ses heures d'AP à avancer dans le programme, placer un devoir sur table ou organiser des séances d'exercices en lien avec son cours. Face à la disparition de l'Aide individualisée en seconde et d'une heure de mathématiques en terminale, il revendique comme une compensation cet usage de l'AP directement lié à l'avancée de son cours : pour lui, il s'agit de « ralentir le rythme pour tout le monde » afin de ne pas perdre les élèves les plus faibles, et parfois « faire des exercices d'approfondissement qu'il n'aurait pas fait sinon, qui aident les élèves à mieux saisir les choses »⁸⁸¹.

Certains enseignants de ce quadrant Distanciation revendiquent cependant moins nettement le détournement des dispositifs. Samuel, enseignant de SES, a commencé comme Aline par s'investir dans les luttes collectives contre la réforme avant de finir par accepter de participer aux dispositifs, et il estime qu'il se conforme plutôt à ce qu'attend l'institution :

880 Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Jouer avec l'instrument. Les usages institutionnels et sociaux de la carte scolaire », *op. cit.*

881 Notes de terrain du 18 septembre 2014 et 16 octobre 2014, lycée A, discussions informelles en salle des professeurs.

« j'ai participé à des luttes quand la réforme s'est mise en place. [...] l'élan a été assez fort quand même mais il a fini par s'épuiser [...] Et donc après, une fois qu'on arrête le combat, eh bien, nous on met en œuvre, pour la plupart, la réforme autant qu'on le peut, et donc on devient adhérent, enfin moi je sais qu'aujourd'hui, ça y est, elle est digérée, je fais pour le mieux en AP, [...] bon petit soldat de ce qui nous est demandé à peu près [...] on nous demande de faire de l'AP on fait de l'AP, on nous demande de faire de la pédagogie de projets moi j'en fais de plus en plus aujourd'hui ».

Cependant, tout en étant plutôt dans une dynamique de rapprochement avec les attentes institutionnelles, il reconnaît malgré tout utiliser également les heures d'AP comme une variable d'ajustement à laquelle il a régulièrement recours pour compenser la perte d'heures dans sa discipline et parvenir à boucler son programme :

« dans la pratique on peut se retrouver dans la course au programme, je pense en terminale, à utiliser l'AP pour compenser les heures qu'on a perdues en classe entière, ce qui est aberrant et pas satisfaisant mais il faut bien boucler ce fameux programme. [...] ce n'est pas du tout dans l'esprit du dispositif mais de fait [...] c'est là qu'on trouve des marges de manœuvre qu'on a de moins en moins sinon »⁸⁸².

Il continue d'ailleurs à revendiquer une marge de liberté, qui lui paraît essentielle, dans l'application des prescriptions :

« Il nous reste encore quand même une certaine liberté dans nos classes, on n'a pas en permanence un big brother qui nous demande des comptes sur tout ce qu'on a fait. Donc il reste quand même des marges pour ne pas appliquer aussitôt que les recommandations sortent et existent, les appliquer immédiatement en classe. Heureusement d'ailleurs, [...] si on n'avait plus cette marge de manœuvre pour résoudre, ou en tout cas sinon résoudre, tenir un peu ces conflits d'éthique là, ouh la, ça deviendrait super compliqué ».

(Samuel, 39 ans, enseignant de SES, lycée B depuis 5 ans, non-syndiqué)

La position de Samuel est intéressante car elle donne à voir les tensions avec lesquelles de nombreux enseignants composent dans leur rapport aux dispositifs de la réforme Chatel, et aux réformes de façon générale. Elle signale que la cartographie des positionnements que nous avons tenté d'établir n'est pas figée mais est le produit, à un moment t, de dynamiques de résistance, d'adhésion, d'intériorisation, d'imprégnation par les collègues, à travers lesquelles les enseignants construisent leur rapport pratique aux orientations institutionnelles.

Ces diverses modalités de détournement, contournement, réappropriation, adoptées par les enquêtés du quadrant Sud-Ouest face aux dispositifs de personnalisation apparaissent en outre significatives de l'étendue des pratiques qui subsistent entre les logiques de « voice » et d'« exit » sans pour autant relever d'une logique de « loyalty ».

882 Notes de terrain du 19 novembre 2015, discussion avec Samuel, enseignant de SES au lycée B.

I.2. Au Sud-Est, dissonance entre discours et pratiques ?

L'écart entre les prescriptions institutionnelles et les pratiques effectivement mises en place, assez immédiatement cohérent pour les enquêtés situés dans le quadrant Sud-Ouest, peut paraître plus dissonant dans le cas des enseignants du quadrant Sud-Est. En effet, sur le plan de la vision du métier, ces derniers présentent de nombreuses compatibilités avec la logique de personnalisation. Patricia, Julien, Estelle, ainsi que Sylvie défendent le principe d'espaces d'enseignement permettant de travailler différemment ou d'individualiser davantage le traitement des élèves dans une moindre mesure : elles et il utilisent pourtant tous leur heure d'Accompagnement personnalisé comme une heure de cours supplémentaire, quasiment indistincte des heures de cours classiques. Parmi les explications que l'on peut avancer à leur prise de distance avec les prescriptions on peut relever que, tout en ayant plutôt un attrait pour les activités interdisciplinaires, ces enseignants nourrissent également une conception de leur rôle dans laquelle l'enjeu de la transmission de savoirs et de savoir-faire dans une discipline donnée est en général central. La liberté pédagogique, à laquelle ils vouent un attachement fort et revendiqué, constitue également un thème particulièrement prégnant dans leurs entretiens comme nous l'avons vu dans la précédente section.

S'ils estiment que les heures allouées à leur matière ne suffisent pas à mener à bien le programme dans les conditions où ils l'entendent, ces enseignants s'autorisent donc à utiliser les dispositifs transversaux de personnalisation dans cet objectif, quitte à s'éloigner des préconisations institutionnelles :

« sincèrement, en économie-droit en terminale, l'AP j'en n'ai pas fait du tout, mais quand est-ce que j'aurais pu en faire ? Enfin franchement, cette heure-là elle me sert à faire mon programme correctement et jusqu'au bout. [...] Et même avec les premières, je trouve que c'est pas très satisfaisant ce que j'ai fait avec eux cette année, un petit peu d'orientation... un petit peu oui d'orientation en fait j'ai quasiment fait que ça ».

(Estelle, 38 ans, enseignante d'Économie-Gestion, lycée A depuis un an, syndiquée SNES)

« parfois je suis lent en cours, je préfère aller doucement que de faire un cours vite fait et de faire une petite séance d'AP pour recoller les morceaux. [...] si j'arrive à accélérer, à faire une meilleure qualité en cours, ok, je pourrai faire des séances particulières, mais si j'ai du mal, désolé mais sur l'AP je fais cours ! Quand on a une heure qui saute comme ça, quand on a des élèves en difficultés, oh la la, je ne vais pas aller trop vite en cours parce que là je vais les perdre. Bah oui, du coup ça me prend sur mon AP ».

(Julien, 40 ans, enseignant de physique-chimie, lycée A depuis 5 ans, non-syndiqué)

On se souvient avoir également rencontré ce type de raisonnement chez des enseignants qui, contrairement à Julien, se montrent très opposés aux principes qui sous-tendent la logique de personnalisation, comme Bertrand dans le quadrant Sud-Ouest par exemple.

On observe également que, comparativement parlant, le thème de la baisse du niveau scolaire est mobilisé de façon nettement plus récurrente dans les deux quadrants Sud que dans la moitié Nord du graphique puisqu'il s'agit d'un thème clé chez 9 des 26 enquêtés positionnés au Sud contre 3 sur les 36 enquêtés situés dans les quadrants Nord. On peut faire l'hypothèse que cette préoccupation contribue à expliquer la réticence à investir des dispositifs vus comme renforçant une dynamique de marginalisation de la transmission de savoirs au sein des activités scolaires et susceptibles d'accroître cette baisse de niveau ressentie.

Enfin, sans entrer pour l'instant dans les propriétés des enquêtés positionnés dans les divers quadrants, auxquelles le chapitre 6 sera consacré, on peut tout de même noter que les enseignants du lycée A sont sur-représentés dans cette moitié Sud et particulièrement dans le quadrant Sud-Est⁸⁸³ ce qui n'est pas anodin : nous avons vu que, au moment de notre enquête de terrain, c'est dans cet établissement que les moyens attribués à l'AP étaient les plus faibles. Ce dispositif s'y déroulait donc plus souvent en classe entière que dans les deux autres établissements. Et en seconde il était attribué aux enseignants de mathématiques et de français, disposant chacun d'une heure par semaine avec leur classe, ce qui a fortement favorisé l'investissement disciplinaire du dispositif, d'autant plus dans ces deux disciplines qui avaient subi la disparition de l'Aide individualisée⁸⁸⁴.

II. Au « Nord », accent sur l'orientation et les approches extra-disciplinaires

Dans la moitié Nord du graphique sont plutôt positionnés les enseignants qui tendent à développer dans les dispositifs des pratiques à la fois plurielles et relativement conformes au cahier des charges. Toutes les renvoyer dans le giron d'une logique de « loyauté » à l'institution et à sa politique de personnalisation serait cependant aussi inexact qu'imprécis. Alors que les pratiques situées entre « voice » et « exit » dans les quadrants Sud nous semblaient relever de logiques distinctes de la « loyalty », celles que l'on observe au Nord invitent plutôt à décliner ce concept « parent pauvre » de la trilogie hirschmanienne⁸⁸⁵. Il semble qu'elles soient en effet souvent

883 Alors que les enseignants du lycée A représentent 27 des 66 enquêtés placés dans notre graphique, soit 41 %, ils représentent 58 % des 26 enquêtés positionnés dans la partie Sud. Et sur les sept enquêtés du quadrant Sud-Est, six travaillent au lycée A.

884 Cf. partie 1 et tableau récapitulatif n°5.1

885 Patrick Lehingue note le « relatif dédain » que semble manifester Hirschman pour la « loyalty » et l'imprécision dans laquelle il maintient le troisième terme de sa trilogie conceptuelle par son « refus de distinguer entre résistance, déférence et indifférence des agents sociaux », Patrick LEHINGUE, « La « loyalty », parent pauvre de la trilogie conceptuelle d'A.O. Hirschman », in Josepha LAROCHE (dir.), *La loyauté dans les relations internationales*, Paris, France, pp. 77-96, p. 81 et 92.

irréductibles à ce qui serait une « soumission silencieuse »⁸⁸⁶ liée à « une forme particulière d'attachement »⁸⁸⁷ à l'organisation Éducation nationale.

Tous les enquêtés que nous avons positionnés dans cette partie Nord ne renoncent pas à connecter les dispositifs de personnalisation à leur matière de prédilection, mais ils mettent cependant un point d'honneur à ne pas faire cours dans ces enseignements. Certains, tout en conservant globalement un usage des dispositifs fortement orienté par la matière qu'ils enseignent, y mettent en œuvre des approches alternatives au cours mêlant souvent remédiation et méthodologie, et essaient d'imaginer des activités susceptibles d'avoir des retombées positives au-delà de leur seule discipline (modalités 4, 5 et 6). Souvent les activités développées invitent les élèves à travailler davantage en groupe et en autonomie que dans le reste des cours. Une partie des enquêtés alterne entre activités à coloration disciplinaire et activités pluridisciplinaires ou à vocation transversale (modalités 6 et 7), les pondérations respectives de ces deux modalités étant variables selon les personnes. Enfin sont également positionnés dans cette moitié Nord les enquêtés qui investissent fortement la dimension orientation en développant, essentiellement en Accompagnement personnalisé, des activités destinées à guider les élèves dans la construction de leur projet personnel d'orientation (modalité n°8). Cela prend notamment la forme des traditionnelles séances consacrées à la présentation des filières du cycle terminal pour les classes de seconde ou à l'explication de la procédure de vœux à rentrer dans le logiciel « APB »⁸⁸⁸ pour les classes de terminale. Mais s'y ajoutent des séances moins classiques à travers lesquelles les enseignants tentent de rendre ces enjeux d'orientation plus concrets, via l'invitation de professionnels par exemple, ou de favoriser l'implication des élèves par des activités plus personnalisées : réalisation d'exposés sur une filière d'études ou une voie professionnelle, ateliers de rédaction de CV ou de lettre de motivation, questionnaires destinés à aider l'élève à identifier ses goûts et compétences...

II.1. Au Nord-Est, investissement pluriel et convaincu des dispositifs

C'est particulièrement chez les enquêtés du pôle Nord-Est que l'on rencontre le plus vaste panel d'activités. Ces enseignants se caractérisent, on l'a vu, par leur adhésion à une large partie des principes de la personnalisation⁸⁸⁹ qui s'inscrit dans une conception du métier marquée par une préoccupation forte pour le bien-être scolaire et une place relativement importante accordée à la

886 Albert Otto HIRSCHMAN, « Défection (« exit ») et prise de parole (« voice ») : l'état du débat », in *Vers une économie politique élargie*, Isabelle CHOPIN (trad.), Paris, France, Éd. de Minuit, pp. 57-87, p. 73.

887 Albert Otto HIRSCHMAN, *Défection et prise de parole: théorie et applications*, Paris, France, Fayard, 1995, p. 124.

888 Logiciel ayant précédé l'actuel Parcoursup.

mission relationnelle d'accompagnement des élèves dans leur construction personnelle. A leurs yeux, il est essentiel de prendre leur part dans le travail d'orientation, et leur implication dans ce domaine passe notamment par la réalisation d'entretiens individuels à travers lesquels ils cherchent à mieux connaître l'élève, ses aspirations, ses freins éventuels, afin de le conseiller de la façon la plus pertinente possible. Les moyens consacrés à l'AP impliquant la plupart du temps de réaliser les séances en classe entière – ou en demi-groupe dans le meilleur des cas – ces enseignants sont parfois contraints de les réaliser pour partie sur leur temps libre. Rappelons-nous Magali par exemple : attachée à rencontrer individuellement chaque élève dont elle était professeure principale quitte à déborder du temps imparti à l'AP, elle avait calculé avoir consacré 11h de son temps libre à la réalisation de ces entretiens⁸⁹⁰. Malgré le « bouffe-temps pas possible » que cela représente, elle estime que « c'est super bien de le faire, et de ne pas le faire chrono à la main ». Cette tâche s'inscrit parfaitement dans le rôle d'accompagnement qu'elle se donne en tant qu'enseignante :

« Être enseignant c'est accompagner des élèves vers la classe supérieure, mais c'est vraiment accompagner, c'est-à-dire que t'as effectivement le côté programme mais tu dois les accompagner, tu dois les prendre en charge dans leur globalité d'élève ».

(Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée)

Dans d'autres cas, les enseignants mènent ces entretiens en parallèle d'une mise en activité autonome du reste de la classe, comme Daniel, professeur principal au lycée B⁸⁹¹, ou Serge dont on a vu qu'il avait ritualisé, pour chaque séance d'AP avec ses terminales, la réalisation d'entretiens individuels avec quelques élèves pendant que le reste de la classe travaillent en petits groupes sur la matière de leur choix.

Encadré n°5.2 – Séance d'orientation avec Daniel, enseignant de SVT et professeur principal d'une classe de terminale Scientifique

Lycée B, 24 septembre 2015. Ce jeudi matin, Daniel annonce à son demi-groupe classe l'objectif de la séance : il va recevoir des élèves un par un afin de « prendre environ 10-15 minutes pour définir un projet d'études voire professionnel avec chacun » pendant que les autres rempliront un questionnaire destiné à « mieux se connaître soi-même » pour trouver une voie d'orientation. Une fois le questionnaire terminé, ils doivent le conserver dans leur « pochette orientation » et peuvent travailler sur l'exercice de génétique distribué à l'heure précédente ou sur une autre matière, « c'est libre ». Daniel s'installe au bureau et appelle un premier élève. Les entretiens durent une dizaine de minutes pour certains, moins de cinq minutes pour d'autres. Daniel prend note des projets d'orientation, donne son avis, encourage certains élèves à réfléchir à des « plans B » lorsque la filière envisagée est sélective ou à un projet alternatif comme pour cet élève à qui il conseille de viser des écoles d'ingénieurs plutôt que l'université : « tel que

889 Seule l'autonomie des établissements y fait parfois l'objet de réserves plus importantes, or il ne s'agit pas d'un aspect directement lié aux pratiques pédagogiques.

890 Cf. chapitre 4, section 2.II.2.

891 Encadré n°5.2

je te connais, la fac, ça ne te correspond pas ». Il en profite également pour leur adresser des conseils plus génériques : faire du sport, bien dormir. En parallèle, les autres élèves répondent au questionnaire : assez long, il est axé sur l'identification d'un projet professionnel ou a minima d'un projet d'études, très centré sur la personnalité et la capacité à s'auto-définir, à identifier ses « centres d'intérêt », « valeurs », « traits personnels ». Les élèves s'annoncent leurs « résultats » sans que je sache bien quelle importance ils y accordent : « moi j'ai : Intellectuel et Culturel... », « moi : Activités sociales ». Après le cours, Daniel me réexplique un peu sa démarche : en s'appuyant sur le questionnaire, les entretiens et leurs notes de 2^{nde} et 1^{ère} qu'il a collectées à la rentrée, il souhaite faire en sorte qu'ils aient tous d'ici trois mois un projet d'orientation construit avec plan A, B et C. Il a déjà repéré ceux pour qui cela risque d'être compliqué par rapport leur niveau scolaire, parce qu'ils « se mettent trop la pression » ou parce qu'ils n'ont aucune idée d'orientation : pour ces derniers, « trois mois, c'est court ». L'orientation est un domaine auquel il consacre un temps non négligeable et qui lui plaît beaucoup même si depuis quelques années il ne serait pas contre se décharger de sa fonction de professeur principal qu'il commence à trouver trop prenante. Outre les entretiens individuels et le questionnaire, dont il précise qu'il l'a élaboré lui-même, Daniel nous explique qu'il tient à jour un répertoire d'anciens élèves afin de pouvoir les mettre en relation avec ses élèves de l'année en fonction de leurs projets, qu'il invite parfois des acteurs professionnels à venir parler de leur métier, et qu'il « assure le service après-vente » de l'orientation en recevant parfois plusieurs années après d'anciens élèves qui « se sont trompés de voie » pour les aider à se réorienter.

Les enquêtés du pôle Nord-Est sont aussi ceux qui ont le plus tendance à déconnecter ces dispositifs de leur discipline pour les dédier si ce n'est exclusivement du moins très largement à des activités de type méthodologie transversale ou projets pluridisciplinaires de plus ou moins grande envergure (modalités pratiques n°6 et 7). Parmi les grands classiques des séances de méthodologie transversale observées sur nos terrains, on trouve par exemple celles consacrées à la familiarisation avec la prise de notes ou, sous des modalités variées, à la compréhension du fonctionnement de la mémoire dans l'objectif que les élèves en retirent des outils pour leurs propres méthodes d'apprentissage. L'Accompagnement personnalisé et les enseignements d'exploration sont également souvent l'occasion de mettre en place des séquences de recherche sur des thématiques transversales aboutissant en général à la réalisation d'un exposé. Il s'agit alors d'amener les élèves à travailler différents savoir-faire (recherche documentaire, synthèse, restitution d'informations à l'oral, travail de groupe...) le tout en croisant plusieurs disciplines et, la plupart du temps, en se saisissant d'un enjeu d'actualité. Avec ses collègues de français et d'histoire-géographie, Corinne, professeure d'EPS au lycée B, a par exemple consacré une séquence d'AP avec ses élèves de seconde à la réalisation d'exposés sur des questions environnementales⁸⁹² – un des thèmes récurrents des projets pluridisciplinaires au lycée B, en cette année d'accueil de la COP 21 à Paris.

892 Notons que la mise en œuvre de ce type d'activités constitue un pas de côté considérable pour certains enseignants par rapport à leurs domaines pédagogiques habituels, qui peut parfois s'avérer aussi stimulant que déstabilisant (cf. chapitre 6, section 3.I).

Elle a également organisé différentes séances de méthodologie transversale, par exemple sur le repérage des informations essentielles dans un texte, ou de remédiation en expression écrite.

Au-delà des compétences en elles-mêmes, certains enseignants tentent aussi d'instaurer dans ces espaces un climat un peu différent, protégé du rythme apprentissage-évaluation parfois intense imposé par les programmes scolaires, et laissant davantage de liberté aux élèves dans la façon d'occuper ces heures. Richard, professeur de français au lycée B, dispose de deux heures hebdomadaires d'Accompagnement personnalisé avec ses élèves de seconde. Il organise l'heure qu'il a en classe entière sous forme d'ateliers que les élèves choisissent en fonction de leur besoin et dans lesquels ils travaillent ensuite en autonomie. Lors d'une séance à laquelle nous assistons⁸⁹³, les élèves se répartissent entre trois activités : 1) lecture libre de la presse parmi un panel de revues et journaux qu'il détermine ; 2) lecture d'une bande-dessinée au choix parmi celles sélectionnées pour le prix de la bande-dessinée en sciences sociales auxquelles les élèves participent avec leur enseignant de SES ; 3) travail personnel dans la matière de leur choix avec comme condition la formation de petits groupes d'entraide reconduits sur plusieurs semaines. Durant l'heure, Richard circule dans la salle, vérifie simplement qu'ils effectuent bien l'activité qu'ils ont choisi, répond à quelques questions. Il s'arrête une ou deux fois auprès de groupes d'élèves en travail personnel et leur demande de lui expliquer ce sur quoi ils travaillent – des mathématiques en l'occurrence. Il nous expliquera ensuite qu'il lui semble intéressant de profiter de ces moments pour mettre les élèves en position d'expliquer des choses et inverser la posture enseignant-enseigné. Il fait donc de cette heure d'AP un temps relativement libre, sans lien direct avec sa matière (même si le fait d'encourager la pratique de la lecture chez les élèves n'est pas étranger aux objectifs habituellement poursuivis par un enseignant de lettres) et où il cherche à partir des demandes des élèves de façon à ce qu'ils se sentent impliqués dans l'activité choisie. Il consacre sa deuxième heure d'AP, menée en demi-groupe, à un projet d'écriture, davantage lié à sa discipline. Selon lui, le principal apport de l'AP se situe moins sur le plan des progrès scolaires que sur celui de la relation de l'élève à l'école et aux apprentissages, et de leur bien-être scolaire : en effet le dispositif permet selon lui, davantage que le reste des cours, de sortir d'une relation d'évaluation, partir des demandes des élèves et les laisser prendre leur temps dans la réalisation de leur activité, ce que peuvent rarement se permettre les élèves en difficultés. Il cherche ainsi davantage à développer un état d'esprit, un climat, qu'à travailler sur des compétences précises :

« le climat que j'essaye de créer dans l'accompagnement personnalisé, je ne veux pas qu'il y ait de stress, non je veux que ça se fasse tranquillement. [...] certains élèves doivent être un peu frustrés parfois, doivent penser que c'est quoi ces séances où on ne fait rien entre

893 Observation du 18 décembre 2015, lycée B, séance d'Accompagnement personnalisé avec une classe de seconde encadrée par Richard, 47 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis environ 12 ans, non syndiqué.

guillemets [...]. La réussite scolaire elle va venir pour eux [*les bons élèves*] de toutes façons, c'est pas qu'ils sont programmés pour ça mais enfin, je veux dire ça marche pour eux, c'est pas la peine d'en rajouter. [...] Et j'ai envie que ce naturel là, cette tranquillité, que les élèves en difficulté puissent aussi la vivre. [...] Moi je pense qu'ils n'ont pas besoin de plus de cours, d'exercices en plus, je ne crois pas. Je pense qu'ils ont besoin de se sentir mieux ».

(Richard, 47 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis environ 12 ans, non syndiqué)

Pour Richard, se conformer aux préconisations concernant l'Accompagnement personnalisé n'apparaît pas particulièrement coûteux : son respect des attentes institutionnelles associe conviction et pragmatisme puisque, outre l'intérêt qu'il voit à l'AP pour les élèves, il souligne que ces séances ont l'avantage de ne pas trop alourdir sa charge de travail.

II.2. Au Nord-Ouest : entre accommodements et espoirs de changements

Les enquêtés positionnés dans le quadrant Nord-Ouest sont, comme on l'a vu, davantage critiques des dispositifs proposés et des principes qui les accompagnent. Il s'agit alors de comprendre pourquoi ils y adoptent des pratiques qui restent plutôt conformes aux injonctions.

Certains tentent de mettre en œuvre ce qui leur paraît intéressant dans les dispositifs, quand bien même ils affirment nourrir peu d'illusions quant à leur apport sur le plan du traitement de l'échec et des inégalités scolaires. Stéphane, enseignant de français au lycée B, n'est pas convaincu par un dispositif comme l'Accompagnement personnalisé, supposé résoudre des lacunes tout en ayant retiré des heures aux matières dans lesquelles les élèves ont potentiellement des difficultés, et il estime que la transdisciplinarité exige des conditions de travail et des compétences diversement distribuées chez les enseignants. Il développe malgré cela un usage de l'AP relativement conforme aux attentes institutionnelles axe une part importante de ses séances d'AP en classe de première sur de la méthodologie croisant enjeux disciplinaires et transversaux (par exemple de la méthodologie comparée des commentaires de textes en français, en histoire et en SES, ou une séance intitulée « apprendre à apprendre » sur les méthodes de travail et d'apprentissage), de l'accompagnement à l'orientation (entretiens avec les élèves, présentation de filières d'études par des intervenants extérieurs...) ou des activités ancrées dans sa matière mais favorisant la mise en activité des élèves (atelier d'écriture de chroniques et de nouvelles).

On peut supposer que l'un des enjeux qui sous-tend cette apparente dissonance entre convictions et pratiques professionnelles tient aux réticences à s'écarter franchement des prescriptions institutionnelles. Certes, entre les murs de leur classe, les enseignants disposent d'un pouvoir discrétionnaire non-négligeable mais tous ne trouvent pas nécessairement tout à fait possible,

souhaitable ou légitime un détournement net des dispositifs. Valérie rappelle que les enseignants sont fonctionnaires et que, quoi qu'ils pensent des injonctions qui leur sont adressées, il est compliqué de les décliner totalement :

« quand ils l'ont mis en place, on se disait déjà, on se disait déjà effectivement que on a pris sur nos matières pour dégager ce temps pour faire de l'AP. Donc on n'était pas forcément d'accord. Bon après on nous demande de faire, on est fonctionnaire, on fonctionne comme on dit. Moi j'ai essayé et je pense que les autres aussi de prendre ce qu'il y avait de bien, d'essayer d'en faire quelque chose de bien ».

(Valérie, 42 ans, enseignante d'histoire-géographie, lycée B depuis 9 ans, non-syndiquée)

Même si nous ne détaillerons pas ici le poids des dispositions sur les pratiques professionnelles, indiquons simplement qu'assumer de prendre fortement ses distance avec les injonctions institutionnelles s'avère en outre une ligne de conduite diversement envisageable pour les enseignants en fonction de leurs trajectoires, positions professionnelles et contextes d'exercice⁸⁹⁴. La « loyauté » en pratique peut alors dériver en partie du sentiment de ne pas avoir réellement d'autre choix.

L'idée selon laquelle il faudrait se saisir de toutes les opportunités possibles pour tenter d'infléchir le fonctionnement actuel du système, visiblement inapte à résoudre l'échec et les inégalités scolaires, revient également régulièrement. C'est le type d'argumentaire que l'on retrouve chez Jean. Cet enseignant d'histoire-géographie exprime des réserves importantes quant à la logique de personnalisation entendue au sens de « mettre l'élève au centre » :

« ça peut, si on va jusqu'au bout, être contre-productif. C'est faire croire justement que l'élève, comme le disait le bien-aimé Mérieux, est au centre du système éducatif : non ! Non. De la même manière qu'aucun individu n'est au centre du monde, éduquer c'est éduquer à quelque chose. Ils ne sont pas au centre. Pas plus que le professeur ne doit être au centre, pas plus l'élève ne doit être au centre »

(Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué)

Il n'est donc pas convaincu par un certain nombre d'orientations prises au nom de ce principe. En revanche, il nourrissait avant l'arrivée de la réforme « le sentiment que les manières de faire traditionnelles étaient usées, qu'on perdait trop d'élèves » : convaincu que le statu quo pédagogique n'était pas satisfaisant dans la perspective de lutter contre l'échec scolaire et contre les inégalités sociales dans le rapport à l'école, il était alors disposé à expérimenter d'autres approches dans des dispositifs comme l'Accompagnement personnalisé malgré ses réticences au sujet d'une partie des principes qui les sous-tendent. C'est peut-être ce type de posture que l'on peut plus précisément rapprocher du « loyalisme » tel que le décrit Hirschman en ce qu'il « implique chez celui qui le

894 Cf. chapitre 6

professe la conviction qu'il a un rôle à jouer et l'espoir que, tout bien pesé, le bien prévaudra sur le mal »⁸⁹⁵ : partant du principe qu'un changement est nécessaire, Jean préfère jouer le jeu des dispositifs proposés par l'institution et essayer d'en tirer partie du mieux possible pour que leurs effets positifs l'emportent sur leurs imperfections. Il développe en AP des activités très centrées sur les méthodes de travail afin de fournir aux élèves une structure qui doit leur être utile dans l'ensemble de leur scolarité :

« j'ai tenu à ce que ce soit de l'AP pure et dure, telle que je la vois, c'est-à-dire que ce soit transverse et surtout pas du soutien. C'est-à-dire que c'est des activités du style apprendre à faire des prises de notes, savoir organiser son cours, [...] bien repérer des consignes, et là je reviens, parce que c'est ce qui m'avait été demandé lors d'une réunion parents-profs où un parent d'élève m'avait fait remarquer que son élève avait beaucoup de mal à savoir apprendre ».

(Jean, 50 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée B depuis 15 ans, non-syndiqué)

En Littérature et Société, l'enseignement d'exploration auquel il participe, Jean cherche à la fois à travailler certaines compétences méthodologiques et à créer des situations de recherche et de mise en pratique susceptibles de raccrocher y compris les élèves qui se montrent moins acquis à la forme scolaire. Avec une collègue de lettres, cela fait ainsi plusieurs années qu'ils inscrivent leur classe de Littérature et Société à un concours de plaidoirie sur le thème des droits de l'homme, un projet qui suscite en général l'adhésion de la classe. Ils consacrent ainsi un semestre à accompagner les élèves dans leurs recherches, la construction de leurs argumentaires, l'entraînement à la plaidoirie. Pour lui ce type de dispositif est « intéressant parce que ça fait qu'on est beaucoup plus libres dans ce qu'on doit aborder que par rapport à un programme officiel, on met systématiquement les élèves en situation », et ces « mises en situation » sont en même temps un prétexte à aborder des enjeux importants tels que l'usage des ressources informatiques et le rapport aux sources. Les recherches documentaires auxquelles se livrent les élèves pour élaborer leurs plaidoiries permettent de « vérifier [...] qu'ils sortent de la culture du copier-coller, [...] qu'ils savent distinguer les types de sources, vérifier la fiabilité des sources, ça se fait progressivement mais là il y a un vrai enjeu » (Jean, histoire-géographie, lycée B).

Notons que, sur-représentés de façon générale au Nord du graphique⁸⁹⁶, les enseignants du lycée B le sont tout particulièrement dans la partie haute de cette moitié Nord, autrement dit parmi les enquêtés dont les pratiques se rapprochent le plus des attentes institutionnelles. Cela corrobore l'idée selon laquelle les conditions de mise en œuvre des dispositifs proposées localement influent sur le type de pratiques qui y sont développées. En l'occurrence, le fait que les séances d'AP

895 Albert Otto HIRSCHMAN, *Défection et prise de parole*, op. cit., p. 126.

896 Les enseignants du lycée B représentent 30 des 66 enquêtés placés dans le graphique, soit 45 %, et 21 des 36 enquêtés positionnés au Nord soit 58 %.

notamment se déroulent pour partie en effectifs réduits – demi-classes – et soient attribuées à des équipes de deux à trois enseignants dont les professeurs principaux semble encourager l’expérimentation de modalités d’enseignement alternatives à un cours et à dimension pluridisciplinaire en favorisant les pratiques collectives de concertation autour du dispositif et de co-animation de certaines séances. Au-delà des choix de mise en œuvre différenciés selon les établissements, la commission AP constituée au lycée B⁸⁹⁷ a certainement eu un effet d’entraînement que ce soit via les discussions entre collègues ou les formations locales qui ont également pu diffuser des idées et des outils favorisant le développement de ces activités. Il ne faut cependant pas exclure la possibilité d’une sur-visibilité de la commission AP qui cacherait des pratiques plus ordinaires chez une partie des enseignants.

Ainsi, la pluralité des pratiques déployées par nos enquêtés, et des logiques qui les sous-tendent, constituent une nouvelle illustration de l’intérêt à approfondir la gamme des possibilités entre défection et prise de parole pour tenter de rendre en compte de la richesse des positionnements. En s’attachant notamment à démêler « l’amalgame [...] entre fidélité et apathie, déférence ou indifférence, confiance et désintérêt, résistance et délégation »⁸⁹⁸, on peut distinguer les multiples logiques qui se cachent derrière – voire débordent – le registre de la loyauté.

III. Le long de l’axe central vertical : convergence des principes, divergence des pratiques

L’axe central vertical nous semble mériter un focus particulier. Y cohabitent des enquêtés qui se caractérisent par une position nuancée quant à la logique de personnalisation, articulée à des visions du métier présentant de nombreuses similitudes (III.1). Pourtant, ces représentations partagées se traduisent par une grande hétérogénéité de pratiques comme en témoigne la dispersion des enquêtés tout au long de l’axe vertical (III.2).

897 Cf. Chapitre 1, section 2.I.1

898 Patrick LEHINGUE, « La « loyalty », parent pauvre de la trilogie conceptuelle d’A.O. Hirschman », *op. cit.*, p. 95.

III.1. Adhésion à la personnalisation du suivi, critiques aux injonctions plus directement pédagogiques

Tendanciellement, les enquêtés situés autour de l'axe central⁸⁹⁹ regroupent des enseignants qui se montrent plutôt favorables à la dimension personnalisation du suivi des élèves⁹⁰⁰. Fabien, enseignant d'histoire-géographie au lycée C, insiste sur le besoin qu'il ressent « d'individualiser » ses élèves au sens d'avoir un lien relationnel avec eux, de les connaître un minimum en tant que personnes pour pouvoir ensuite mieux les aider y compris sur le plan disciplinaire et de l'orientation :

« tant que tu n'individualises pas tes élèves, mais je veux dire dans la relation quoi pas simplement sous forme de stats et de graphiques de notes, c'est à dire « tiens celui-là a tendance à bredouiller, tiens ces deux-là sont copines... », moi je ne sais pas, c'est peut-être cognitif mais je n'arrive pas à bien me projeter, ni à me rendre disponible, s'il n'y a pas un lien, je ne dirais pas affectif, mais du relationnel [...]. Et après, le lien fait que, comme tout lien il se développe, et il dit « oh moi de toute manière, je ne sais vraiment pas ce que je vais faire l'année prochaine », et hop ça y est, tu entends quelque chose, tu entends orientation, et voilà »

(Fabien, 41 ans, enseignant d'histoire-géographie, lycée C depuis 8 ans, syndiqué SNES)

Fabien a d'ailleurs la sensation que, contrairement à ce qui est avancé sur le papier, la réforme Chatel, en ayant supprimé des heures d'enseignement en demi-groupe, ne favorise pas l'individualisation de la relation avec les élèves, ce qui constitue un des reproches qu'il lui adresse.

Sandrine, enseignante de lettres au lycée A estime également que s'intéresser aux élèves en tant que personnes devrait être central dans le métier et déplore les effectifs trop élevés qui constituent à ses yeux « le problème essentiel » en ce qu'ils obligent à « fai[re] de l'humain entre deux portes » :

« personnaliser c'est avoir le temps, chaque jour, de parler cinq minutes avec chacun. Et puis demander éventuellement quel week-end il a passé, [...] s'il a rencontré des difficultés sur le dernier sujet... si la mononucléose dont il sort ne le fatigue pas trop, enfin tu vois tout ça. Tout ce qui fait l'humain, et tu peux pas faire notre boulot sans faire de l'humain. Donc nous on fait de l'humain entre deux portes »

(Sandrine, 50 ans, enseignante de lettres classiques, lycée A depuis 6 ans, non-syndiquée)

L'adhésion à la dimension personnalisation des parcours scolaires – notamment via un assouplissement des procédures de réorientation – est moins majoritaire et plusieurs de ces enquêtés ne manifestent pas de position explicite en faveur ou en défaveur de cette dimension, mais très peu y expriment en revanche une opposition claire⁹⁰¹. Patrick, professeur de SVT, a fait partie des enseignants qui ont défendu la réorientation de plusieurs élèves vers une classe de première STMG

899 Pour rappel, ce groupe est rendu « visible » par l'ellipse dessinée dans nos graphiques n°5.2 et 5.3

900 Sur les 17 enquêtés que comptent ce groupe, 14 y sont favorables ou plutôt favorables, un y est plutôt défavorable. Les deux autres n'expriment pas d'opinion tranchée (cf tableau en annexe n°15).

du lycée A en novembre 2014. Suivant un argumentaire que nous avons déjà rencontré chez plusieurs enquêtés plutôt situés à l'Ouest de notre espace des positionnements, il regrette que les passerelles d'une filière à l'autre se fassent essentiellement vers des filières a priori moins valorisées, en revanche cela ne discrédite pas le dispositif à ses yeux :

« la réalité du terrain montre que les passerelles, elles ne marchent que dans un sens. Mais je trouve que c'est pas mal quand même d'offrir cette possibilité. [...] on a le droit de se tromper d'orientation quoi. [...] Pareil, des redoublements de seconde où on se rend compte que le redoublement démarre très très bien, on se dit bon ben voilà, il se met au boulot, [...] peut-être qu'il pourra réussir sa première, on peut éviter le redoublement et puis le faire passer en première, moi je ne suis pas contre ces choses-là ».

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

David se montre plus enthousiaste encore :

« je suis à fond là-dessus, c'est-à-dire de faire du cas par cas pour chaque personne et moi en tant que PP, tiens j'en n'ai pas parlé tout à l'heure, mais moi je défends complètement l'idée de pouvoir au bout de deux mois dire à un élève, répondre à un élève qui me dit « je suis en difficulté », répondre « bah hop, tu changes ».

(David, 47 ans, enseignant de mathématiques, lycée C depuis 17 ans, non-syndiqué)

Pour lui, ces passerelles de réorientation sont particulièrement bienvenues pour éviter à des élèves de perdre une année mais il constate qu'elles sont difficiles à mettre en place dans les faits car elles se heurtent à la réticence des collègues, comme il a eu l'occasion de le constater dans le même type de circonstances que Patrick.

En revanche, la personnalisation des situations pédagogiques focalise beaucoup de réticences dans ce groupe « central »⁹⁰². Ces réticences semblent souvent liées à un attachement à l'ancrage disciplinaire du métier. En effet, on retrouve ici des enseignants qui partagent un regard sur les réformes au prisme de ce qu'elles font à leur discipline – thématique mobilisée de façon centrale par 12 des 17 enquêtés de ce groupe – et à la possibilité d'y faire progresser les élèves les plus faibles en termes d'acquisition des apprentissages. Sonia par exemple, regrette que l'Accompagnement personnalisé ne soit pas à la hauteur de la précédente Aide individualisée pour le traitement des difficultés scolaires dans sa matière, au niveau des effectifs comme des modalités d'organisation :

« C'est difficile de personnaliser par rapport à la matière, sur des temps en effet un peu précis alors que certains ils en auraient besoin pratiquement toute l'année et là il n'y a plus ces structures-là [*elle fait référence à l'AI*], moi je trouve ça un peu embêtant parce que du coup j'ai l'impression qu'on les envoie un peu vers les profs qu'il faut payer à l'extérieur donc je ne

901 Sur les 17 enquêtés que comptent ce groupe, huit y sont favorables ou plutôt favorables, deux y sont plutôt défavorables, une ne se prononce pas car elle ne se sent pas concernée par cet aspect. Pour les six enquêtés restants, l'entretien ne nous permet pas d'identifier un positionnement clair (cf annexe n°15).

902 Sur les 17 enquêtés que compte ce groupe, 14 se montrent défavorables ou plutôt défavorables à cet aspect de la personnalisation. Les trois autres y sont plutôt favorables, malgré des réserves (ibid.)

sais pas si on fait bien notre job à ce niveau-là. [...] et puis dans une demi-classe forcément ils n'ont pas tous les mêmes besoins, et on ne peut pas, enfin c'est pratiquement impossible de faire un travail personnalisé chaque semaine à chacun ».

(Sonia, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 9 ans, non-syndiquée)

Plusieurs des enseignants de ce groupe ont alors la sensation que les dispositifs qui encouragent la personnalisation des situations pédagogiques les contraignent à sortir de l'enseignement de leur discipline, sans pour autant que l'effet leur apparaisse particulièrement bénéfique en termes de traitement des difficultés scolaires des élèves. Pour Patrick par exemple, l'objectif de la personnalisation doit être la réduction de l'échec scolaire or il estime que pour cela, la diminution des effectifs dans les enseignements disciplinaires est incontournable et bien plus bénéfique que la mise en place d'enseignements non-disciplinaires supposés être spécifiquement dédiés à de l'accompagnement ou à des approches différentes :

« Je considère que le meilleur accompagnement personnalisé qu'on puisse apporter aux élèves c'est de dédoubler les classes, avoir dans chaque discipline des horaires qui soient en groupe, et qu'on ne flèche pas un dispositif comme ça d'accompagnement très vague, et puis on y met quoi dedans ? Moi je ne conçois pas qu'on fasse de l'accompagnement sans du disciplinaire, il y a forcément une base disciplinaire »

(Patrick, 53 ans, enseignant de SVT, lycée A depuis 8 ans, militant SNES)

David, enseignant de mathématiques, considère lui aussi que l'orientation non-disciplinaire attendue dans les dispositifs de personnalisation « va à l'opposé de ce qu'il faudrait faire » pour faire progresser les élèves en difficulté :

« on est en train de déstructurer encore plus le contenu de l'enseignement en allant leur faire faire des contenus multi-disciplinaires où ça va les amuser, on va les amuser, mais c'est pas, pour moi on va à l'opposé de ce qu'il faudrait faire. Moi je voudrais beaucoup plus de structuration dans l'enseignement des élèves en grande difficulté et on fait l'inverse »

(David, 47 ans, enseignant de mathématiques, lycée C depuis 17 ans, non-syndiqué)

Plus largement, David, comme plusieurs autres enquêtés du groupe central, est partisan de méthodes pédagogiques dans lesquelles l'enseignant reste un vecteur privilégié et relativement central de transmission des savoirs et savoir-faire. Il se montre alors assez sceptique quant à des méthodes telles la pédagogie de projet ou la classe inversée largement promues par l'institution dans le cadre de la politique de personnalisation⁹⁰³ et dans lesquelles la mise en activité de l'élève est supposée constituer la base de l'apprentissage tandis que l'enseignant adopte une posture davantage en retrait.

903 Cf. chapitre 4

III.2. Le grand écart des pratiques autour de l'axe vertical

Pour autant, ces dimensions communes dans le rapport au métier et aux attentes institutionnelles – qui font du groupe central un groupe moins disparate que ce que l'on pourrait éventuellement imaginer – cohabitent avec des pratiques beaucoup plus dispersées en termes de degré de proximité aux injonctions.

Chez les enquêtés positionnés dans la moitié Nord de l'axe central vertical, on retrouve souvent une sorte de bonne volonté pratique. Bien qu'inégalement convaincus par les différents aspects de la politique de personnalisation, ces enseignants essaient malgré tout de se rapprocher le plus possible de l'esprit des textes encadrant les dispositifs. On peut par exemple reprendre le cas de Sonia, enseignante de mathématiques au lycée B. Elle apprécie le renforcement du travail sur l'orientation amené par la réforme Chatel et, d'un point de vue plaisir professionnel, elle n'est pas contre l'approche interdisciplinaire développée en enseignements d'exploration malgré les incertitudes que cela soulève concrètement. On a vu qu'elle émet en revanche des réserves importantes face à la logique de personnalisation qui ôte des moyens disciplinaires nécessaires aux élèves les plus faibles pour les placer sur des dispositifs interdisciplinaires à l'utilité incertaine. Les doutes qu'elle formule au sujet de l'AP concernent également l'enseignement d'exploration de Mesures et Pratiques Scientifiques (MPS) auquel elle participe. Elle se dit « dubitative » quant à son apport pour les élèves, notamment ceux en difficulté scolaire qui n'ont pas l'autonomie et les connaissances nécessaires pour bien profiter de cet enseignement mais pâtissent en revanche de la diminution des horaires disciplinaires : « je sais pas si ça les aide vraiment à progresser quoi, alors que du coup ça nous a forcément un peu enlevé des heures sur nos matières, même si nous en maths on a quand même été un peu protégés » (Sonia, mathématiques, lycée B). En pratique, elle fait cependant de son mieux pour essayer malgré tout de coller aux attentes institutionnelles. Elle a pris part aux réunions de la commission AP dans son établissement et participé aux formations locales organisées autour du dispositif car tenter d'imaginer un programme cohérent à l'échelle du lycée lui semblait intéressant. En AP en seconde elle consacre une partie de ses séances à de la méthodologie transversale, et d'autres à des activités de soutien ou approfondissement dans sa matière, différenciées en fonction des besoins repérés chez les élèves. Au troisième trimestre, elle utilise l'AP pour préparer un projet de sortie à vélo sur trois jours, qui engage plusieurs enseignants et croise différentes disciplines. En MPS elle s'attache également à proposer à ses élèves des approches vraiment différentes des cours de mathématiques, et à travailler de façon très concertée avec ses collègues de SVT et physique-chimie de façon à faire vivre le caractère interdisciplinaire de cet enseignement.

On note que le sentiment d'inadéquation entre leurs compétences et les attentes institutionnelles du point de vue de la personnalisation apparaît aussi proportionnellement plus marqué dans ce groupe central qu'aux deux extrémités de l'axe des principes, tout particulièrement pour les enquêtés qui investissent les dispositifs de façon relativement conforme aux attentes. On peut supposer que le fait de chercher à se conformer au cadrage des dispositifs, sans pour autant être pleinement convaincus par ces derniers et alors même qu'ils les obligent à sortir de ce qui pourrait être appelée leur zone de maîtrise disciplinaire, contribue à renforcer la prégnance de ce sentiment d'inadéquation et d'une forme d'insécurité engendrée par ces dispositifs. Ainsi reviennent régulièrement dans les discours de ces enquêtés des témoignages de déstabilisation liés à ces dispositifs comme dans le cas de Maxime qui affirme que le fait de devoir sortir des mathématiques le « panique un peu ».

Vers l'extrémité sud de l'axe des ordonnées, se trouvent des enquêtés dont les pratiques sont nettement plus éloignées de celles prévues par les textes et qui revendiquent une forme de détournement assumé. Ainsi, conformément à ses conceptions pédagogiques telles qu'exposées supra, David utilise l'Accompagnement personnalisé comme un dispositif de soutien dans sa discipline exclusivement, et fait en sorte d'échapper aux enseignements d'exploration (modalités pratiques n°4 et 1)⁹⁰⁴. Delphine, enseignante de physique-chimie au lycée A, prend elle aussi d'importantes libertés avec les prescriptions institutionnelles. Elle nourrit un rapport au métier où l'enjeu du relationnel avec les élèves est primordial, et comporte y compris une forme de prise en charge psychologique, mais elle ne voit pas en quoi les dispositifs de personnalisation, d'autant plus dans leurs conditions actuelles de mise en œuvre, constituent une plus-value de ce point de vue. Par ailleurs, elle n'est pas convaincue de leur efficacité pédagogique et relève qu'ils ont en outre empiété sur des horaires disciplinaires pour imposer des modalités de travail avec lesquelles elle n'est pas à l'aise. En pratique, elle opère un détournement quasi total et assumé du dispositif d'AP puisqu'elle l'utilise pour y faire cours ou éventuellement comme une séance d'exercices sur le format de travaux dirigés (modalités pratiques n°2 et 3).

Enfin, plusieurs enquêtés occupent une position intermédiaire entre conformité et détournement. Muriel par exemple, enseignante de SES au lycée A, estime que la réforme Chatel et les dispositifs qu'elle a introduit ont indirectement contribué à l'atrophie horaire dans sa matière et à rendre le programme plus difficile encore à boucler en classe de terminale notamment. En Accompagnement personnalisé, elle travaille donc essentiellement sur des aspects disciplinaires, qu'il s'agisse de points de méthodes ou de retour sur des notions mal comprises :

904 David, 47 ans, enseignant de mathématiques, lycée C depuis 17 ans, non-syndiqué

« cette AP là elle a enlevé aussi des horaires à des matières, tu vois, c'est jamais neutre quoi [...] Nous la dernière réforme on a perdu une heure en terminale aussi. [...] dans les anciens programmes on avait une heure de plus et c'est énorme une heure ! C'est pour ça que des fois, tu vois ce sera peut-être intéressant pour toi, mais j'ai pas trop de scrupules non plus à utiliser l'AP pour faire de la méthode ou du contenu parce que, objectivement, on manque de temps de toute façon. Et c'est une des dimensions de l'AP, parce que si j'ai bien compris, l'AP tu as soit de l'approfondissement c'est ça ?, soit du soutien sur des notions, soit de l'orientation ».

(Muriel, 57 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES)

Cependant, malgré ce qu'elle en dit dans cet extrait d'entretien, Muriel est loin d'adopter une posture de détournement total et pleinement assumé. Elle consacre une partie de ses séances d'AP aux enjeux d'orientation et a notamment travaillé, à la demande de ses élèves, sur la rédaction de lettres de motivation alors même qu'elle ne s'estime pas compétente sur la question : « J'ai fait : comment rédiger une lettre de motivation. Parce que c'était une de leurs demandes [...] mais moi je ne suis pas qualifiée pour faire ça, faire une lettre de motivation, j'en sais rien ! ». Tout en justifiant le détournement partiel de l'AP par les conditions d'enseignement dont elle dispose, elle s'interroge régulièrement sur la façon dont elle investit le dispositif, affirmant à plusieurs reprises qu'elle n'est « pas fière » de ce qu'elle y fait et qui ne correspond pas complètement aux attentes. Nous y reviendrons en chapitre 6 mais Muriel fait partie des enseignants déstabilisés par ces nouveaux dispositifs dans lesquels ils ne se retrouvent pas complètement sans pour autant en assumer pleinement un détournement.

* * *

Plusieurs années après l'entrée en vigueur de la réforme Chatel, on observe une forme de normalisation de dispositifs de personnalisation qui avaient dans un premier temps fortement agité les établissements. L'accompagnement personnalisé comme les enseignements d'exploration sont peu à peu intégrés au quotidien professionnel enseignant, ce dont témoigne la part importante et croissante d'enseignants qui y sont impliqués d'une façon ou d'une autre – l'évitement total étant devenu tout à fait minoritaire. En outre, si les critiques à l'égard des conditions de mise en œuvre de la politique de personnalisation sont répandues voire consensuelles, celles visant directement le principe de personnalisation des parcours, des enseignements et du suivi apparaissent moins audibles qu'elles ne l'étaient encore quelques années auparavant. Outre la difficulté à maintenir une résistance individuelle, tant sur le plan du discours que des pratiques, en l'absence de mouvement

collectif, on peut supposer que se joue là une forme d'intériorisation progressive de la doxa de personnalisation. Celle-ci doit probablement être reliée autant à sa promotion par divers biais institutionnels (chapitre 4) qu'au rôle des collègues dans les établissements : les îlots mobilisés⁹⁰⁵ – en faveur des dispositifs cette fois-ci – peuvent engendrer un effet d'entraînement chez une partie des enseignants a priori réticents mais lassés d'être perçus comme « le mammouth qui ne bouge pas » comme le formulait Samuel (SES, lycée B)⁹⁰⁶. Ces dynamiques viennent ainsi moduler des positionnements à l'égard de la personnalisation qui, dans de nombreux cas, étaient d'ailleurs déjà ambivalents et nuancés.

Nous avons vu cependant que s'il y a généralisation de la participation aux dispositifs, c'est aussi à travers de multiples réappropriations détournées et plus ou moins assumées, les rapports idéologiques et pratiques à la personnalisation demeurant hétérogènes. Si une partie des enseignants rencontrés adhère à ses principes et les met activement en œuvre dans les dispositifs (Adhésion), d'autres maintiennent une opinion très critique à l'égard de la personnalisation et ont en partie traduit leur mobilisation collective contre la réforme en diverses formes de résistance indirecte à ses injonctions (Distanciation). Ces deux positions polaires côtoient des positions plus dissonantes : celles des enseignants qui, tout en se montrant en principe favorables à la logique de personnalisation, détournent ou se détournent des dispositifs concrets (Renonciation) ; et celles des enseignants qui tendent à se conformer en pratique à des injonctions institutionnelles qui heurtent leurs conceptions professionnelles (Acceptation). Ces quatre idéaux-types ne doivent pas faire oublier que les rapports enseignants à la réforme Chatel et à ses dispositifs se déclinent tout en nuances, ce que nous avons notamment cherché à rendre visible à travers le placement géographique de chacun de nos enquêtés au sein des quadrants mais aussi la présence d'un groupe central, dont le regard mitigé sur les principes de personnalisation se conjugue à une forte dispersion des pratiques.

L'enjeu est alors d'interroger désormais les trajectoires et dispositions auxquelles s'articulent ces rapports à la personnalisation puisque l'on peut supposer qu'elles contribuent à orienter les logiques adoptées face à la réforme mais aussi les effets de cette dernière sur les carrières objectives et subjectives des enseignants – et la façon dont ces dynamiques interagissent.

905 Cf. chapitre 3, section 2.I.

906 Chapitre 4, section 2.II.2.

CHAPITRE 6 – DISPOSITIONS ET LOGIQUES CONTRASTÉES : UNE RÉFORME QUI SEGMENTE

Nous venons de construire, à partir de notre enquête, des polarités et des groupes partageant des valeurs et/ou des pratiques au sein de la population enseignante. Il s'agit maintenant de passer d'une présentation des groupes à une attention aux individus qui les peuplent. Peut-on associer des expériences, des trajectoires, des propriétés sociales à ces pôles et groupes, identifier de la sorte des éléments explicatifs aux logiques déployées ? C'est le dessein de ce chapitre. Nous chercherons à éclairer les rapports différenciés aux principes et pratiques de personnalisation en interrogeant tant « la manière dont des dispositions acquises hors de la sphère du travail, en particulier au cours de la socialisation primaire, contribuent à façonner les carrières, les visions du métier et les pratiques professionnelles » que « la manière dont les espaces professionnels (re)façonnent les individus, en articulant l'étude de la socialisation primaire et celle de la socialisation professionnelle »⁹⁰⁷.

Bien que trajectoires sociales d'un côté et trajectoires et positions professionnelles de l'autre soient fortement imbriquées, nous avons distingué ces deux aspects dans l'organisation du chapitre pour en rendre la progression plus lisible. Nous nous attacherons donc dans un premier temps à interroger le rôle de propriétés telles que l'origine sociale, le genre ou encore l'âge, dans les rapports que nos enquêtés entretiennent à la politique de personnalisation, des positionnements eux-mêmes ancrés dans des visions différenciées du métier comme nous l'avons montré dans le chapitre précédent (section 1). Dans un second temps, à travers des indicateurs tels que les modalités d'accès au métier, le statut, la discipline enseignée ou l'appartenance syndicale, nous explorerons les liens entre ces positionnements quant à la personnalisation, la place qu'occupent nos enquêtés dans le monde social scolaire et la façon dont ils y sont arrivés (section 2). Enfin, nous tenterons de montrer que si les investissements contrastés dont la réforme Chatel fait l'objet sont indissociables de propriétés sociales et professionnelles différenciées, ils engendrent des vécus subjectifs eux-mêmes

907 David PICHONNAZ et Kevin TOFFEL, « Pour une analyse dispositionnelle des pratiques professionnelles », *Emulations - Revue de sciences sociales*, 10 septembre 2018, n° 25, pp. 7-21, p. 7.

asymétriques, allant de formes de réenchantement professionnel à une déstabilisation insécurisante (section 3).

Au cours de ce chapitre, nous évoluerons au sein de l'espace des positionnements en variant les échelles d'analyse, certains éléments apparaissant plus probants dans une comparaison entre Ouest et Est, ou entre Nord et Sud de l'espace, d'autres se manifestant nettement à l'échelle des quadrants ou même de pôles plus restreints⁹⁰⁸. Les quadrants Nord-Ouest et Sud-Est, ainsi que la partie Sud de l'axe vertical, regroupant des effectifs d'enquêtés assez restreints, nous paraissent délicats à analyser de façon autonome : nous formulerons parfois des hypothèses à leur sujet, mais ils seront rarement centraux dans notre argumentation. Nous nous concentrerons souvent plus spécifiquement sur les quadrants ou pôles Distanciation (au Sud-Ouest) et Adhésion (au Nord-Est) ainsi que sur l'axe central vertical dans son ensemble ou réduit à sa partie Nord : au-delà du fait que ces zones regroupent chacune des effectifs un peu plus conséquents que les quadrants précédents, nous verrons qu'elles incarnent des idéaux-types relativement marqués. Précisons enfin que, outre le tableau synthétique des propriétés socio-professionnelles du corpus fourni ci-après (tableau n°6.1), l'ensemble des données chiffrées et détaillées par quadrants que nous mobiliserons au fur et à mesure du chapitre sont récapitulées dans des tableaux en annexe⁹⁰⁹.

908 Une version du graphique de notre espace sans codage, avec simplement les enquêtés positionnés et une visualisation des différents pôles étudiés outre les quatre quadrants, est proposée en annexe n° 16.

909 Cf. annexe n° 17 – « Description sociographique de l'espace des positionnements par quadrants et pôles »

Tableau n°6.1 – Propriétés socio-professionnelles du corpus de 66 enquêtés

Propriétés et trajectoire sociales (section 1)		Statut actuel
Genre	36 femmes (55%) 30 hommes (45%)	37 certifiés (56%) 28 agrégés (42%) 1 contractuelle (2%)
Socialisation familiale	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 38/66 (58%) Parent(s) enseignant(s) : 24/66 (36%) Présence d'enseignants dans l'entourage familial : 32/66 (48%)	Discipline enseignée -13 Mathématiques (20%) -12 sciences expérimentales (18%, dont 6 Physique-Chimie et 6 SVT) -9 Littéraires (14%, dont 8 Lettres et 1 Philosophie)
Trajectoire de mobilité sociale	Descendante = 23/66 (35%) Stable = 16/66 (24%) Ascendante = 25/66 (38%) Non-recueillie = 2/66 (3%)	-14 SHS (21%, dont 7 Histoire-Géographie et 7 SES) -12 Langues Vivantes (18%, dont 5 Anglais, 5 Espagnol, 2 Allemand) -3 EPS (4,5%) -3 Eco-G (4,5%)
Âge	40 ans et moins : 10/66 (15%) De 41 à 54 ans : 43/66 (65%) 55 ans et plus : 13/66 (20%)	Établissement d'exercice 27 lycée A (41%) 30 lycée B (45%) 9 lycée C (14%)
Ancienneté dans le métier	Entrée en 2000 ou après : 16 (24%) Entrée entre 1991 et 1999 : 25 (38%) Entrée en 1990 ou avant : 25 (38%)	Ancienneté locale (dans le lycée actuel) 5-6 ans et moins : 27 (41%) Entre 6-7 ans et 14 ans : 20 (30%) 15 ans et plus : 19 (29%)
Expérience parentale	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 11/66 (17%)	Proximité syndicale 39 non-syndiqués (59%) dont 9 jamais syndiqués 19 syndiqués SNES (29%) 2 syndiqués SNEP (3%) 4 syndiqués SGEN (6%) 1 syndiqué CGT (1,5%) 1 syndiqué SNALC (1,5%)
Trajectoire et position professionnelles (section 2)		
Mode de choix du métier	Par « choix précocé » au lycée ou avant : 25/66 (38%) Par « choix » pendant les études supérieures : 21/66 (32%) Après réorientation vécue comme opportunité : 5/66 (7%) Après réorientation plutôt « par défaut » : 15/66 (23%)	Logique de syndicalisation (n=56) Instrumentale = 25/56 (45%) dont 12 exclusivement (21%) Institutionnelle = 37/56 (66%) Politique = 25/56 (45%)
Passage par une classe préparatoire	Oui : 25 (38 %), mais 32 % en ôtant les 4 abandons précoces) Non : 41 (62 %), mais 68 % en ajoutant les 4 abandons précoces)	Opinion sur mobilisations collectives Plutôt favorable = 29/66 (44%) Plutôt défavorable = 14/66 (21%) Plutôt neutre = 15/66 (23%) Non recueillie = 8/66 (12%)
Autre profession	55 ont toujours été enseignants (83%) 11 ont exercé une autre profession (17%)	Investissements dans institution Investissements type formation, aide à l'inspection : 15 (23%) Reconversion envisagée vers fonction d'encadrement : 5 (8%)

Section 1. Socialisation primaire et trajectoire sociale : des effets persistants sur les rapports au métier

Ascenseur social ou déclassement relatif, entrée dans un univers de valeurs professionnelles familiales ou « premier prof de la famille » : l'accès à l'enseignement s'inscrit dans des trajectoires différenciées selon les enseignants, qui participent à façonner leur rapport au métier et à la personnalisation (I). Il s'agira également d'interroger le rôle du genre et de la génération d'entrée dans le métier qui, sans être univoques, semblent également orienter les lectures et / ou les pratiques face à la personnalisation (II).

I. La mobilité sociale et la proximité à l'univers enseignant comme facteurs déterminants dans les positionnements

Pour tenter de saisir les éventuels liens entre trajectoires sociales et positionnements professionnels des enquêtés, nous avons distingué trois types de trajectoires⁹¹⁰. Les trajectoires stables, c'est-à-dire essentiellement des enquêtés issus des professions intermédiaires, sont légèrement sous-représentées (16 enquêtés sur 66). Les autres enquêtés se distribuent à parts à peu près équivalentes entre trajectoires plutôt descendantes (23 enquêtés sur 66) et trajectoires plutôt ascendantes (25 enquêtés)⁹¹¹. 38 de nos enquêtés ont au moins un parent ayant travaillé dans le secteur public, soit l'équivalent de près de six enquêtés sur dix, et un peu plus d'un tiers de nos enquêtés ont au moins un parent ayant exercé comme enseignant (24 sur 66). Nous nous sommes aussi intéressés à ce que nous avons appelé la socialisation enseignante élargie, c'est-à-dire à la présence d'enseignants dans un cercle comprenant les parents mais aussi les grands-parents, les frères et sœurs lorsque ceux-ci étaient enseignants avant que l'enquêté ne fasse le choix du métier,

910 Se référer à l'encadré méthodologique n°6.1 pour l'explication de la démarche adoptée.

911 Il manque deux enquêtés dans ces chiffres car les informations dont nous disposons concernant la profession de leurs parents sont trop vagues pour nous permettre de les rattacher à un type de trajectoire.

les oncles et tantes : si on prend en compte ce cercle large, 32 enquêtés sur 66 ont bénéficié d'une forme de socialisation « familiale » au métier enseignant, soit près de la moitié de notre panel⁹¹².

Encadré n°6.1 – Origine et trajectoire sociale des enquêtés : précisions méthodologiques

Il n'est plus à démontrer que l'origine sociale est un facteur déterminant dans l'orientation des futurs enseignants vers ce métier d'une part et dans leur rapport à ce métier d'autre part⁹¹³. Il s'agissait donc ici de chercher à voir dans quelle mesure ces résultats se vérifiaient sur notre terrain et comment cette variable s'articulait à d'autres propriétés socio-professionnelles. Nous avons donc cherché à saisir les liens éventuels entre l'origine sociale et les rapports pratiques et idéologiques que nos enquêtés entretiennent à leur métier, et donc en l'occurrence les positionnements qu'ils adoptent face à la personnalisation et à ses dispositifs. Nous avons donc interrogé le rôle de l'origine sociale sous deux angles :

- le type de mobilité sociale engendré par l'accès à l'enseignement, ce qui impliquait d'identifier des trajectoires de mobilité verticale ascendante, de mobilité verticale descendante, et de stabilité que celle-ci soit liée à une forme de reproduction socio-professionnelle ou à une mobilité horizontale lorsque l'origine diffère de la destinée sans que l'on puisse pour autant réellement classer cette mobilité comme descendante ou ascendante⁹¹⁴.

- la socialisation à certains univers professionnels, et notamment le rôle de la proximité familiale à l'univers de l'enseignement et à celui du service public, en prenant en compte le fait d'avoir ou non des parents enseignants ou exerçant dans le secteur public ou dans un secteur à vocation de service public⁹¹⁵.

Nous nous sommes donc attachés à recoder les indications fournies par nos enquêtés concernant la profession de leurs parents en mobilisant la nomenclature des PCS⁹¹⁶ et ce à un niveau détaillé (42 postes),

912 Pour l'ensemble de ce développement, se référer au graphique n°6.1

913 A titre indicatif : Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs... mais femmes: carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, France, Éditions la Découverte, 2007; Jean-Michel CHAPOULIE, *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*, Paris, France, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987; Jérôme DEAUVEAU, *Enseigner dans le secondaire: les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, France, La Dispute, 2009; Lise DEMAÏLLY, *Le collègue: crise, mythes et métiers*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires de Lille, 1991; Bertrand GEAY, *Profession, instituteurs: mémoire politique et action syndicale*, Paris, France, Seuil, 1999; Pascal GUIBERT et Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012; Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, *op. cit.*

914 Dominique Merllié et Jean Prévot rappellent que « si l'on pense volontiers la société comme un espace, c'est d'abord parce qu'on y voit des positions hiérarchisées. Mais espace suppose pluralité de dimensions : il faut donc au moins une autre dimension que celle de la verticalité [...]. On peut alors changer de position sans se déplacer sur l'axe vertical ». Sont mentionnés à titre d'exemple la mobilité géographique ou les changements de secteur professionnel « pour une situation de niveau social équivalent », Dominique MERLLIÉ et Jean PRÉVOT, *La mobilité sociale*, Paris, France, la Découverte, 1997, p. 17.

915 Nous avons par exemple intégré à cette catégorie les enquêtés dont un parent avait travaillé comme facteur à la Poste ou comme cheminot à la SNCF.

916 Il nous semble en effet que, malgré ses imperfections et les critiques dont elle fait l'objet, la nomenclature des PCS reste un outil pertinent pour étudier les trajectoires sociales intergénérationnelles. En outre, l'impact de certaines de ses limites s'est avéré un peu moins marqué du fait de la spécificité de notre terrain composé d'enquêtés appartenant tous à une même catégorie socio-professionnelle. Il nous a malgré tout fallu essayé d'intégrer à notre analyse l'évolution des structures sociales et de la position relative des différentes PCS dans l'espace social au fil du temps, mais le fait de ne comparer que des trajectoires sociales d'individus aux destinées similaires a permis de

c'est à dire pas simplement au niveau agrégé des groupes sociaux, même s'il nous a fallu tenir compte du degré de précision variable du matériau qualitatif recueilli. Cela nous semblait nécessaire pour intégrer à l'analyse les distinctions secteur public/privé et enseignants/non-enseignants, dont l'échelle agrégée des PCS ne rend pas compte⁹¹⁷ et dont nous faisons l'hypothèse qu'elles pouvaient contribuer à façonner le rapport à l'institution scolaire et au rôle enseignant.

Nous avons ensuite adopté plusieurs procédés, en fonction des hypothèses que nous souhaitions tester.

D'une part, pour la catégorisation en trajectoires de mobilité ascendantes, descendantes ou stables, nous nous sommes appuyés sur la PCS du père car nous étions confrontés à la problématique de la proportion relativement importante de femmes dites inactives dans la génération des parents de nos enquêtés⁹¹⁸, dont la moyenne d'âge se situe autour de 48 ans. Nous avons procédé à des regroupements des catégories socioprofessionnelles détaillées, correspondant à quelques exceptions près aux groupes sociaux pris au niveau agrégé de la nomenclature PCS. Nous avons classé ces catégories en termes de position dans la hiérarchie sociale des situations professionnelles relativement à celle d'enseignant du second degré, sachant que certaines d'entre elles peuvent alimenter différents types de trajectoires en fonction de la profession précise concernée : le classement est donc indicatif et nous avons ensuite arbitré en fonction des cas concrets qu'il s'agissait de classer. Précisons également que nous avons essayé de tenir compte de l'évolution dans le temps de la position sociale enseignante relativement au reste de l'espace social : la profession enseignante connaissant plutôt un déclassement relatif dont le sentiment est particulièrement prégnant pour les enseignants entrés dans le métier dans les années 1990⁹¹⁹, soit le cœur de notre corpus d'enquêtés, nous avons par exemple classé dans une mobilité plutôt descendante les enquêtés enfants d'enseignants du second degré (PCS 34) ou de cadres.

Nous avons ainsi considéré comme inscrits dans une trajectoire :

- de mobilité sociale plutôt descendante : les enquêtés dont le père appartenait aux professions libérales et cadres d'entreprise ou aux cadres de la fonction publique y compris enseignants du second degré.

- de mobilité sociale plutôt ascendante : les enquêtés dont le père appartenait aux catégories socio-professionnelles des agriculteurs sur petite et moyenne exploitation, des artisans et commerçants⁹²⁰, des employés, des ouvriers ainsi que des chômeurs et inactifs divers autres que retraités.

circonscire en partie la complexité de l'exercice. Les travaux suivants ont nourri notre réflexion concernant la mobilisation de la nomenclature PCS : Emmanuel PIERRU et Alexis SPIRE, « Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles », *Revue française de science politique*, 28 juillet 2008, Vol. 58, n° 3, pp. 457-481; Louis CHAUVEL, Anne RAY-LAMBERT, Dominique MERLLIÉ, Françoise MILEWSKI et Pascal COMBEMALE, *Les mutations de la société française*, Paris, France, la Découverte, 2019; Dominique MERLLIÉ, « Comment confronter mobilité « subjective » et mobilité « objective » ? », *Sociologie du travail*, 1 octobre 2006, vol. 48, Vol. 48-n° 4, pp. 474-486; Laurence COUTROT, « Les catégories socioprofessionnelles : changement des conditions, permanence des positions ? », *Sociétés contemporaines*, 2002, no 45-46, n° 1, pp. 107-129.

917 Emmanuel PIERRU et Alexis SPIRE, « Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles », *op. cit.*

918 Louis CHAUVEL, Anne RAY-LAMBERT, Dominique MERLLIÉ, Françoise MILEWSKI et Pascal COMBEMALE, *Les mutations de la société française*, *op. cit.*

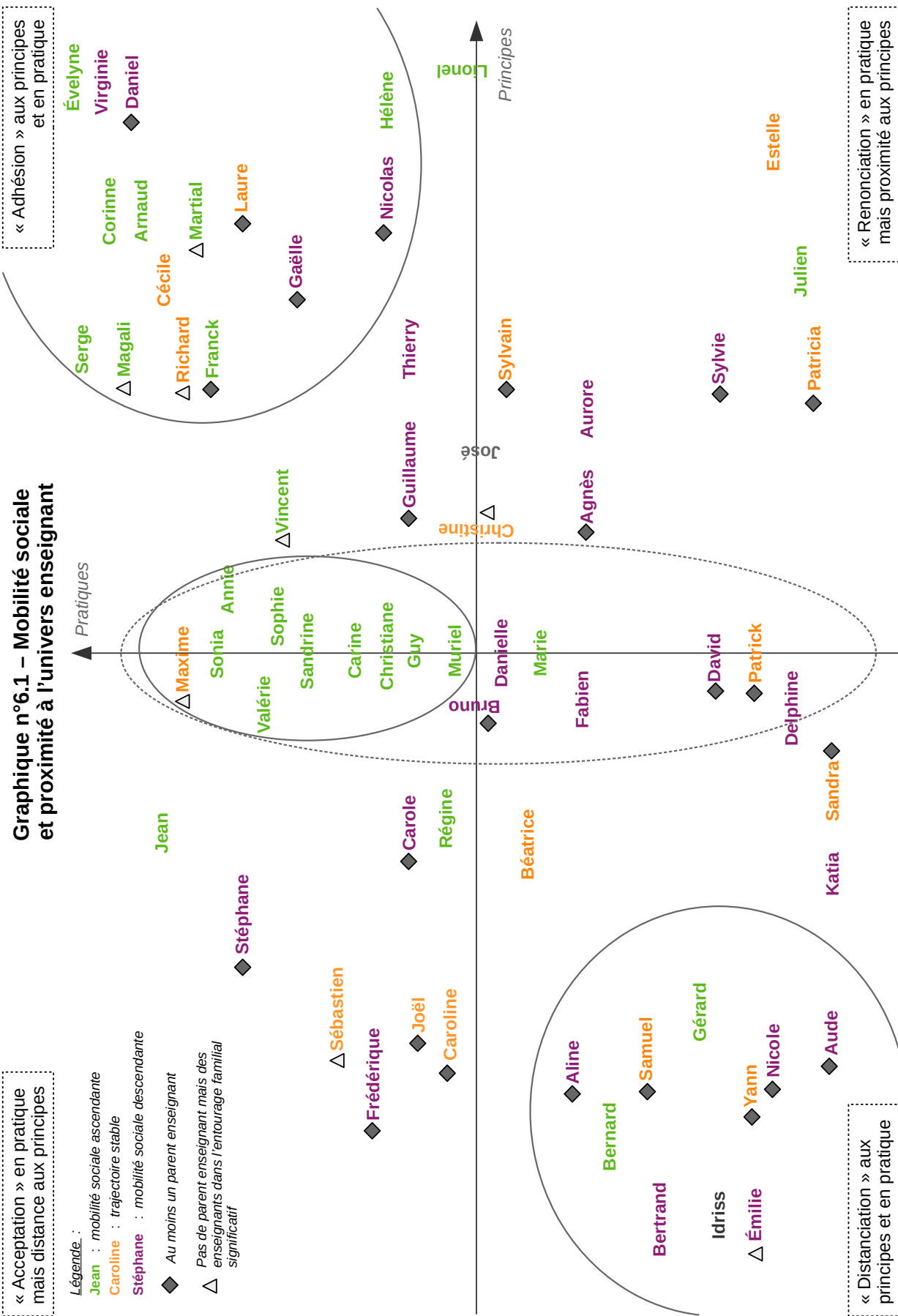
919 Géraldine FARGES, « Le statut social des enseignants français: Au prisme du renouvellement générationnel », *Revue européenne des sciences sociales*, 15 octobre 2011, n° 1, pp. 157-178.

920 Sachant qu'aucun de nos enquêtés n'est issu d'un père agriculteur sur grande exploitation (PCS 13) ou chef d'une grande entreprise (PCS 23).

- de stabilité : la plupart des enquêtés dont le père appartenait aux professions intermédiaires, y compris enseignants du premier degré, à l'exception des contremaîtres et agents de maîtrise que nous avons souvent classé en mobilité plutôt ascendante.

D'autre part, en redescendant au niveau détaillé de la table des PCS, nous avons cette fois-ci pris en compte la profession des deux parents – en tout cas lorsque nous disposions de cette information – pour renseigner l'existence d'une socialisation familiale à l'univers enseignant et/ou à l'univers du service public chez nos enquêtés. Enfin, concernant la proximité au monde enseignant, nous avons également renseigné la présence d'enseignants dans l'entourage familial significatif (grands-parents, aînés dans la fratrie, etc).

Graphique n°6.1 – Mobilité sociale et proximité à l'univers enseignant



Les rapports que nos enquêtés entretiennent à l'institution et à ses injonctions peuvent utilement être étudiés à la lumière des notions d'« héritiers » (I.1) et « oblat » (I.2).

I.1. La prise de distance, en principe ou en pratique, plutôt caractéristique des « héritiers »

Du point de vue origine et trajectoire sociale, les enquêtés du quadrant Distanciation (Sud-Ouest) se caractérisent tendanciellement par des trajectoires de mobilité sociale plutôt descendante, dont la sur-représentation est d'autant plus nette que l'on s'approche du pôle Sud-Ouest. Seuls deux enquêtés présentent une trajectoire de mobilité ascendante. Ils se caractérisent également par une proximité un peu plus marquée à l'univers enseignant que le reste du corpus puisque les enquêtés ayant des enseignants parmi les membres de leur famille sont légèrement sur-représentés.

Ce profil semble caractériser plus généralement l'Ouest et le Sud de l'espace – en englobant le Sud-Est – où les trajectoires d'ascension sociale sont effectivement nettement minoritaires et proportionnellement deux fois moins représentées qu'à l'échelle du corpus (entre un et deux enquêtés sur dix contre près de quatre sur dix pour le corpus général) alors que les trajectoires de mobilité descendante sont plutôt sur-représentées bien que de façon un peu moins marquée. Ces quadrants se caractérisent également par une légère sur-représentation des socialisations familiales au service public ainsi qu'à l'univers enseignant, cette dernière tendance étant plus particulièrement marquée à l'Ouest. Ainsi, à l'Ouest comme au Sud les deux tiers des enquêtés ont au moins un parent ayant travaillé dans la fonction publique contre un peu plus de la moitié des enquêtés à l'échelle du corpus. Les enquêtés dont au moins un parent a été enseignant sont également sur-représentés comparativement au reste du corpus, plus particulièrement parmi les enseignants éloignés des principes de personnalisation chez qui c'est le cas pour plus de la moitié des enquêtés et où six sur dix avaient des enseignants dans leur entourage familial au moment du choix du métier.

Ces enseignants dotés d'un capital scolaire et culturel relativement élevé, peuvent être pour partie rapprochés du profil des « héritiers », concept à travers lequel Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron désignent les étudiants de milieux sociaux et culturels privilégiés qui « héritent » d'une familiarité à la culture légitime, à l'inverse des « boursiers » venant des classes populaires et moyennes, qui ne sont pas socialisés depuis des générations aux exigences de l'école⁹²¹. Pierre Bourdieu mobilise à nouveau cette catégorie, dans un papier co-écrit avec Monique de Saint Martin, pour penser le rapport que les évêques issus de la petite bourgeoisie voire de l'aristocratie entretiennent à l'Église : ayant rejoint l'épiscopat sur le tard, après avoir suivi des études

921 Pierre BOURDIEU et Jean-Claude PASSERON, *Les héritiers*, *op. cit.*

supérieures et « obtenu des titres relativement rares »⁹²², qu'ils auraient pu faire valoir dans un autre champ que celui de l'Église, ils ne se sentent pas particulièrement redevables à l'institution face à laquelle ils peuvent donc, plus aisément que les « oblats » qui lui doivent tout, assumer une distance critique⁹²³. De façon similaire, c'est de leur origine sociale, et de la socialisation primaire à l'œuvre dans le cercle familial, que nos enseignants des quadrants Ouest notamment héritent tendanciellement d'un capital culturel élevé, qu'ils n'ont pas le sentiment de devoir exclusivement à l'institution scolaire, et qui peut nourrir un sentiment de légitimité à entretenir un rapport critique à cette institution. Pour une partie d'entre eux, s'ils sont héritiers c'est aussi au sens où, issus de parents travaillant dans le secteur public voire enseignants, ils héritent d'une proximité familiale à l'institution scolaire qui influe tant sur leur rapport au métier que sur leur rapport à l'institution. Pascal Guibert et Gilles Lazuech empruntent également cette terminologie pour qualifier les jeunes enseignants qui « venus à l'enseignement par tradition familiale »⁹²⁴ le plus souvent, sont dotés d'un capital scolaire et culturel élevé, et nourrissent un rapport au métier très centré sur l'attachement à une discipline et l'envie de la transmettre. Chez ces enseignants, « la transmission des savoirs l'emporte sur les considérations éducatives pensées comme étant secondaires dans l'acte professoral »⁹²⁵. On se souvient que cette dimension caractérise également le rapport au métier dominant chez nos enquêtés des quadrants Ouest et semble favoriser un regard critique sur les principes de personnalisation, tel que décrit dans le chapitre précédent. Or, leur proximité avec l'institution scolaire et leur capital culturel relativement élevé contribuent probablement à nourrir un sentiment de légitimité à assumer cette prise de position critique face aux évolutions de l'institution voire, pour ce qui est du quadrant Sud-Ouest, à y adjoindre une mise à distance en pratique des injonctions critiquées. Notons que les enseignants placés au Sud-Est se caractérisent par le même type de trajectoire sociale, avec essentiellement des trajectoires de mobilité descendante ou stable, et une proximité prononcée aux univers de la fonction publique et de l'enseignement. Nous pouvons leur appliquer le même raisonnement qu'à leurs voisins du Sud-Ouest quant à leur rapport pratique – et pragmatique – aux dispositifs. Et si leur adhésion aux principes de personnalisation peut en revanche paraître contre-intuitive, nous verrons par la suite que d'autres propriétés sociales et professionnelles apparaissent relativement déterminantes dans ce positionnement.

922 Pierre BOURDIEU et Monique DE SAINT MARTIN, « La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1982, vol. 44, n° 1, pp. 2-53, p. 6.

923 Ces héritiers « doivent à leur origine familiale et à la formation corrélative de détenir un capital économique, culturel et social propre à leur assurer une certaine indépendance (toute relative bien sûr) à l'égard de l'institution », *Ibid.*

924 Pascal GUIBERT et Gilles LAZUECH, « L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatisme », *op. cit.*, p. 63.

925 *Ibid.*, p. 64.

Des origines sociales plutôt élevées associées à une proximité relativement forte à l'univers de l'enseignement et du service public favorisent donc tendanciellement des formes de distance à la politique de personnalisation, sur le plan des principes ou sur celui des pratiques. A l'inverse, il semble que des origines plutôt populaires et distantes des univers de l'enseignement et du service public soient corrélées à des pratiques plutôt conformes aux injonctions institutionnelles de personnalisation, et à des positionnements sur le plan des principes allant de l'adhésion plutôt marquée à des positions plus mitigées.

I.2. Adhésion ou bonne volonté pratique des « oblates »

Le quadrant Nord-Est, regroupant les postures d'adhésion en pratiques et aux principes, ainsi que l'axe central vertical et plus particulièrement sa partie Nord – soit ceux qui n'ont pas d'avis tranché ou sont réticents quant à une partie des principes de la politique de personnalisation mais qui tendent plutôt à les mettre en œuvre conformément aux attentes institutionnelles – se caractérisent par une sur-représentation des trajectoires de mobilité sociale ascendante : légère pour le quadrant Adhésion où l'ascension sociale par l'accès à l'enseignement concerne la moitié des enquêtés, elle se fait écrasante pour l'axe central Nord où neuf des dix enquêtés ont ce type de trajectoire. On observe également dans ces deux zones une distance relativement plus fréquente à l'univers du service public que dans le reste du corpus. C'est le pôle centre-Nord qui offre le profil le plus contrasté comparativement au pôle Sud-Ouest car à cette légère sous-représentation de la socialisation familiale au service public s'ajoute une distance familiale particulièrement marquée à l'univers enseignant : aucun enquêté de ce groupe ne comptait d'enseignant dans son entourage familial au moment du choix du métier.

Ces enquêtés pour qui l'institution scolaire a été synonyme d'ascension sociale sont à rapprocher, toute proportion gardée, des « oblates » qui « investissent totalement dans une institution à laquelle ils doivent tout ; qui sont disposés à tout donner à une institution qui leur a tout donné, sans laquelle et hors de laquelle ils ne seraient rien »⁹²⁶ et qui sont donc nettement moins disposés que les héritiers à se mettre en porte-à-faux vis-à-vis de l'institution. Après le profil « héritier », l'idéal-type d'enseignants que Guibert et Lazuech dessinent à partir du modèle de l'oblat résonne également de façon féconde avec notre propre terrain. Ces enseignants oblates « doivent à l'école leur promotion sociale et ils sont disposés à donner à l'institution ce qu'elle leur demande de

926 Pierre BOURDIEU et Monique DE SAINT MARTIN, « La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir », *op. cit.*, p. 5.

sacrifice et de travail sur soi »⁹²⁷ : les auteurs notent ainsi qu'ils « adhèrent plus facilement aux objectifs de la nouvelle professionnalité enseignante » et notamment à l'idée selon laquelle « la dimension relationnelle est aussi importante dans la relation pédagogique que la dimension strictement disciplinaire ». »⁹²⁸ Il nous faut cependant nuancer pour partie l'équivalence car si cette description du rapport au métier rejoint en effet les dimensions centrales de la conception du métier nourries par les enquêtés du pôle Nord-Est, elle est moins convergente avec la vision du métier des enquêtés de l'axe central Nord qui se rapproche davantage de celle qui caractérise l'Ouest de l'espace : un attachement marqué à la transmission disciplinaire, une préoccupation forte pour la problématique des inégalités sociales de réussite scolaire, une dimension relationnelle moins prégnante qu'à l'Est de notre espace. Cela nous amène à postuler un effet d'autant plus fort de la trajectoire sociale au moment de gérer des dissonances entre convictions pédagogiques et injonctions institutionnelles : y compris sans être tout à fait convaincus par la politique promue, et peut-être aussi parce qu'elle vient bousculer l'école qui a fonctionné pour eux, ces enquêtés tendraient à faire preuve de bonne volonté en pratique du fait d'un double sentiment de reconnaissance envers l'institution à laquelle ils doivent leur position et de moindre légitimité à s'écarter de ses prescriptions. Une bonne volonté pratique ou institutionnelle qui pourrait faire écho à une « bonne volonté culturelle » au sens où, comme cette dernière qui s'exprime par des témoignages de « docilité culturelle [...] souvent assortis d'un sentiment d'indignité [...] qui est à la mesure du respect accordé »⁹²⁹, cette bonne volonté envers l'institution scolaire mêle aspiration à répondre à ses attentes et sentiment de difficulté à y satisfaire autant que d'illégitimité à s'en écarter. Nous verrons que des éléments davantage liés à la trajectoire universitaire et statutaire de ces enquêtés tendent à confirmer cette hypothèse (section 2).

Cela pourrait contribuer à éclairer les logiques distinctes adoptées par les enquêtés du pôle Sud-Ouest et ceux du centre-Nord malgré des visions du métier en grande partie partagées. En effet, si à leur entrée dans le métier les individus sont porteurs de dispositions qui « orientent donc les appréhensions et les appropriations du métier »⁹³⁰, les logiques qu'ils développent lorsqu'ils sont

927 Pascal GUIBERT et Gilles LAZUECH, « L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatisme », *op. cit.*, p. 64.

928 *Ibid.* Notons à ce sujet qu'un trait caractéristique des oblates est d'adhérer au discours de l'institution à qui ils doivent leur parcours et leur position, ce qui peut amener les oblates d'une génération à défendre un discours inverse de celui que portaient les oblates de précédentes générations si le discours institutionnel a lui-même changé. Cela constitue une piste d'explication à l'adhésion de nos oblates – bien que relative dans une partie des cas – à une approche du métier qui paraît assez antagoniste avec celle défendue par exemple par ceux qui furent les instituteurs « hussards » de l'école de la République, guidés par la transmission des savoirs fondamentaux et des valeurs républicaines.

929 Pierre BOURDIEU, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, France, Les Editions de minuit, 1979, p. 370.

930 Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *op. cit.*, p. 13.

confrontés à des désajustements entre leurs conceptions du métier et les évolutions de celui-ci sont elles-aussi situées socialement, qu'il s'agisse de contournements, de sorties de route, ou d'appropriation de ces transformations. Ainsi, face à des injonctions institutionnelles qui bousculent leur conception du métier, les enquêtés du pôle Sud-Ouest prennent fortement leurs distances en pratique et ceux du centre-Nord tentent de se conformer. Certes, les individus positionnés au niveau de l'axe central expriment des désaccords moins tranchés que ceux du quadrant Sud-Ouest avec la politique de personnalisation mais d'une part, il semble que ces positions plus nuancées répondent en partie à la volonté de ne pas rejeter les préconisations institutionnelles a priori sans leur laisser une chance, dans un contexte où le statu quo ne leur paraît pas non plus satisfaisant. D'autre part, et surtout, les pôles Sud-Ouest et centre-Nord se distinguent par les origines sociales de leurs occupants, plus élevées et plus proches de l'univers enseignant au Sud-Ouest qu'au centre-Nord. Autrement dit, face à des injonctions qui heurtent leur vision du métier, les enseignants pour qui l'accès à l'enseignement a représenté une forme d'ascension sociale et qui n'ont pas été particulièrement socialisés à l'univers enseignant tentent plutôt d'appliquer ces préconisations, dans une dynamique d'adaptation qui les amènent parfois à questionner leur propre conception du métier et leur capacité à répondre aux attentes institutionnelles. A l'inverse, face à ce même type de prescriptions qui heurtent leurs convictions et/ou leurs pratiques, les enseignants qui ont des origines sociales plutôt élevées, pour qui l'accès à l'enseignement ne constitue pas une ascension sociale, et qui ont été socialisés de façon précoce à l'univers enseignant par leur entourage familial, tendent plutôt à maintenir leurs conceptions préalables du métier et parfois leurs pratiques, en contournant les injonctions, en évitant ou aménageant les dispositifs : peut-être parce que leurs conceptions du métier sont davantage assurées, moins « négociables » en quelques sortes ; peut-être aussi parce qu'ils ne ressentent pas particulièrement de sentiment de reconnaissance pour l'institution scolaire et le rôle qu'elle a joué dans leur propre trajectoire, et ont un sentiment de légitimité plus fort à s'écarter de ses préconisations.

Ainsi, les trajectoires sociales de nos enquêtés et la façon dont elles s'articulent à leurs postures face à l'institution scolaire et à ses injonctions tendent à confirmer la « loi qui proportionne le dévouement à l'égard de l'institution à la dépendance et à la dette envers l'institution »⁹³¹, dont Bourdieu et de Saint Martin affirmaient déjà qu'elle était loin de se limiter à la seule institution religieuse.

931 Pierre BOURDIEU et Monique DE SAINT MARTIN, « La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir », *op. cit.*, p. 5.

II. Poids du genre et de la génération

Notre corpus se compose de 30 hommes et 36 femmes, ces dernières représentant donc plus de la moitié des enquêtés. La moyenne d'âge s'élève à un peu plus de 48 ans, et nous avons distingué trois tranches d'âge : 10 de nos 66 enquêtés ont 40 ans ou moins, 13 ont 55 ans ou plus, et 43, soit plus de six enquêtés sur 10, ont entre 41 et 54 ans. Comme nous le verrons, l'ancienneté ou le moment d'entrée dans le métier apparaissent tout aussi voire plus déterminants que l'âge dans le rapport au métier et à la logique de personnalisation. Pour étudier ce paramètre, nous avons distingué trois classes : les enseignants étant entrés dans le métier avant 1990 c'est à dire avant la mise en place des IUFM ; une classe intermédiaire pour les enseignants ayant démarré entre 1991 et 1999 ; et ceux étant devenus enseignants après 2000⁹³². Ces derniers sont les moins nombreux avec à peine un quart du panel (16 enquêtés), les deux autres tranches comprenant chacune 25 enquêtés, soit l'équivalent d'un peu moins de quatre enquêtés sur dix. Notons également que l'âge moyen tout comme l'ancienneté moyenne dans le métier – 22,4 ans – sont assez élevés dans notre corpus, ce qui est cohérent avec le type d'établissement enquêtés : des lycées, et non des collèges, dans une académie plutôt prisée qui concentre donc davantage d'enseignants en deuxième partie de carrière que les académies déficitaires en termes de candidats, où sont massivement envoyés les néo-enseignants.

Enfin nous avons également tenu compte de la situation familiale des enquêtés au sens où nous avons comptabilisé les enseignants qui évoquent l'impact qu'a eu la scolarité de leurs enfants – ou le fait d'être devenu parents – sur leur façon de concevoir leur métier ou de pratiquer leur enseignement. Ainsi, 11 enquêtés sur 66 mentionnent leurs enfants au moment d'expliquer leur conception du métier ou l'évolution de cette dernière.

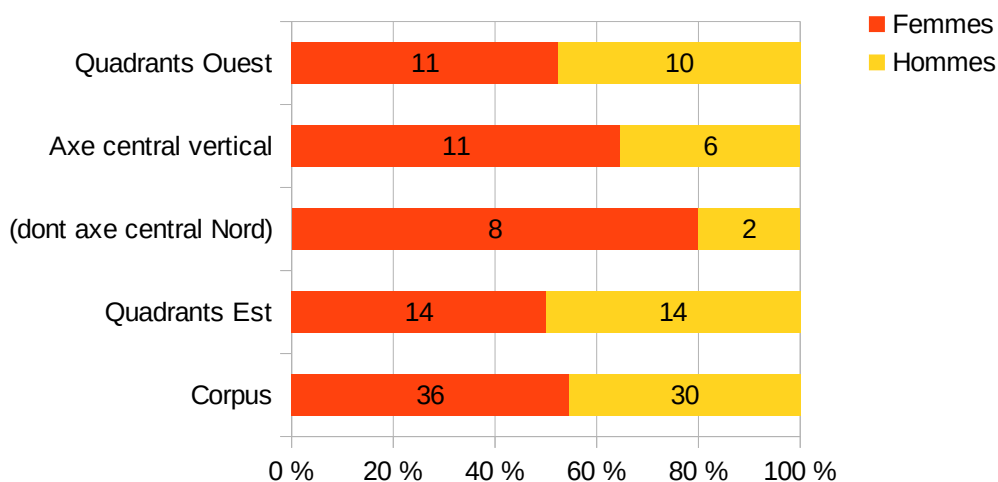
II.1. Le genre et l'expérience parentale

Femmes et hommes apparaissent dans des proportions sensiblement équivalentes au Sud et au Nord de l'espace d'une part, à l'Est et à l'Ouest d'autre part. A première vue, cela pourrait laisser penser que le genre est sans effet sur la proximité ou la distance à la politique de personnalisation, que ce soit sur le plan des pratiques ou sur celui des principes. Pourtant, le genre semble bien participer à orienter les positionnements.

932 En théorie, pouvoir distinguer les enquêtés entrés dans le métier avant et après la réforme Chatel aurait eu du sens mais nous n'avons dans notre corpus aucun enquêté ayant démarré leur carrière après 2009.

Tout d’abord, si on resserre la focale, les hommes sont légèrement sur-représentés dans le quadrant Nord-Est et au pôle Sud-Ouest, autrement dit là où principes et pratiques présentent le moins de dissonances. Les écarts n’apparaissent pas suffisamment marqués là non plus pour se risquer à tirer des conclusions à partir de ce seul constat mais d’autres éléments permettent de compléter et pour partie expliquer cette observation puisque certains sous-espaces se distinguent plus nettement. En effet, si le ratio hommes-femmes est sensiblement équivalent à l’Est et à l’Ouest, on observe également que les hommes apparaissent légèrement sur-représentés de part et d’autre, et cela s’articule à une sur-représentation plus significative des femmes au niveau de l’axe central vertical : alors que les femmes représentent plus de la moitié des enquêtés à l’échelle du corpus, elles comptent pour plus de six enquêtés sur dix parmi ceux positionnés au niveau de l’axe central. Leur sur-représentation se fait plus nette encore lorsque l’on resserre la focale sur l’axe central Nord où elles représentent huit des dix enquêtés.

Diagramme n°6.1 - Distribution femmes/hommes
Effectifs et pourcentages



Notre double hypothèse à ce sujet, sur laquelle nous reviendrons en section 3 et qui s’appuie également sur le contenu du discours tenu par ces enquêtées en entretien ou durant nos observations, est que : 1- les femmes se sentent moins légitimes que les hommes à affirmer une opinion critique tranchée à l’égard de la politique institutionnelle de personnalisation ; 2- elles se sentent aussi moins légitimes à adopter des pratiques délibérément éloignées des consignes institutionnelles. Ce rapport genré est particulièrement visible lorsqu’elles manifestent une incertitude quant aux apports et inconvénients des principes qui sous-tendent les dispositifs. Dans le doute, elles vont alors plutôt essayer de se rapprocher des attentes.

Le faible effectif d'enquêtés positionnés au Sud-Est – c'est-à-dire des enquêtés qui adhèrent plutôt aux principes de personnalisation mais ne les mettent pas réellement en œuvre – complique l'interprétation de la sur-représentation des femmes dans ce quadrant (cinq femmes pour deux hommes). Cependant, si on croise cet indicateur avec d'autres dimensions, on observe que sont sur-représentées dans ce quadrant des femmes d'âge intermédiaire, qui ont actuellement des enfants scolarisés et dont l'expérience parentale semble jouer un rôle structurant dans la conception du métier. L'analyse qualitative des entretiens confirme en effet que la scolarité passagèrement ou durablement chaotique d'un de leurs enfants les rend favorables à l'idée d'assouplir le système scolaire pour lui permettre de mieux s'adapter aux singularités des élèves et de favoriser leur bien être. C'est le cas de Patricia, enseignante de SVT au lycée A, dont une des enfants a bénéficié d'une passerelle de réorientation qui lui a permis de vivre plus sereinement une scolarité devenue compliquée :

« Je suis plutôt pour, je pense que c'est pas mal, d'autant que ma fille en a bénéficié donc... Oui, oui, si, je trouve que c'est bien, il faut les aider à faire ça le plus vite possible, parce que c'est vraiment compliqué l'orientation. Être certain qu'on ne s'est pas trompé c'est absolument impossible donc on peut laisser essayer ».

(Patricia, 52 ans, enseignante de SVT, lycée A depuis 2 ans, jamais syndiquée)

Ainsi, dans ce quadrant, le genre apparaît déterminant mais à condition de l'articuler à d'autres variables explicatives. Ici, l'expérience de parent d'enfants scolarisés – dont l'assignation genrée reste établie – pèse dans le rapport à la personnalisation développé par ces enquêtées. Le fait que l'adhésion aux principes de personnalisation, dont elles ont connu ou souhaité les bénéfices pour leurs enfants, soit contradictoire avec leurs pratiques professionnelles en classe peut sembler surprenant : cette apparente dissonance est toutefois objectivable à travers notamment les trajectoires statutaires de ces enquêtées (section 2.I.2).

II.2. Les « jeunes » enseignants plus susceptibles d'adhérer à la personnalisation

Lorsque l'on observe la distribution des enquêtés au sein de l'espace, on constate que les enseignants de 40 ans ou moins sont tendanciellement plus représentés à l'Est qu'à l'Ouest et surtout qu'au centre, et davantage au Sud qu'au Nord⁹³³. Si l'on descend au niveau des quadrants et des pôles, les enquêtés les plus âgés tendent plutôt à être concentrés au pôle Sud-Ouest (âge moyen et médian autour de 50 ans), autrement dit à faire preuve d'une distanciation relativement

⁹³³ La part des enquêtés de 40 ans ou moins est ainsi deux fois plus importante, en proportion, au Sud qu'au Nord, et la tranche intermédiaire 41-54 ans y représente un peu plus d'un enquêté sur deux contre quasiment sept sur dix au Nord.

importante face aux injonctions à la personnalisation tant en pratique que sur les principes, ainsi qu'au niveau de l'axe central vertical et notamment de sa partie Nord (âge moyen de 48,9 ans et âge médian de 50 ans), c'est à dire là où les enquêtés sont mitigés quant aux principes de personnalisation mais se conforment plutôt aux attentes institutionnelles en pratique. Le quadrant Renonciation, au Sud-Est, se distingue au contraire par un âge moyen et médian particulièrement bas (44 ans et 43 ans), et le quadrant Nord-Est Adhésion présente lui un profil moyen proche du corpus général.

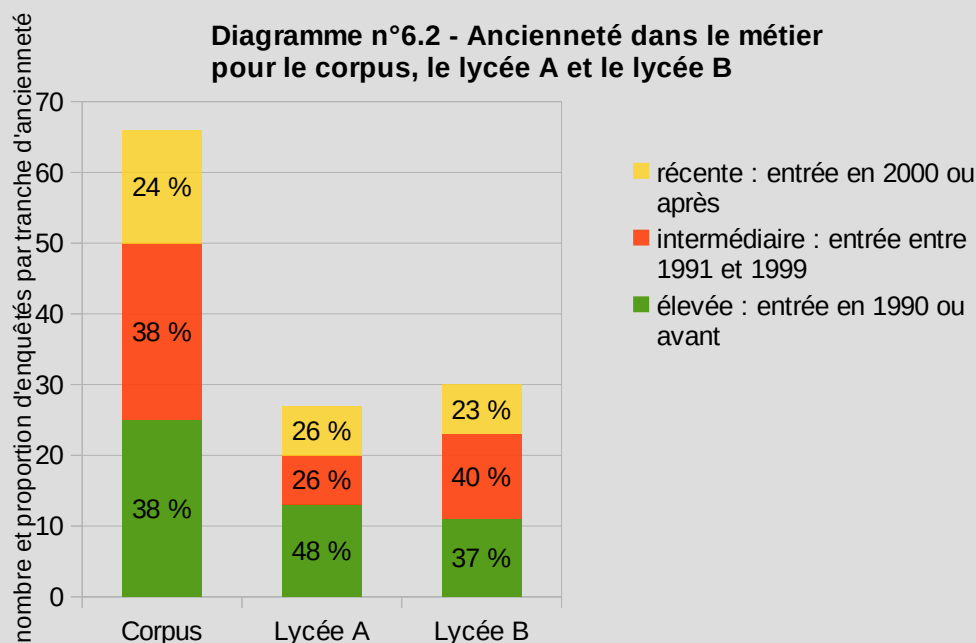
Au-delà de l'âge, il semble que l'ancienneté dans le métier soit presque plus déterminante dans les rapports pratiques et idéologiques à la réforme développés par les enquêtés. On constate ainsi que, comparativement à l'ensemble du corpus, l'ancienneté moyenne des enquêtés est plus élevée à l'Ouest et au Nord de l'espace, et au contraire moins élevée au Sud et surtout à l'Est⁹³⁴. Les enquêtés entrés dans le métier dans les années 2000 bénéficient d'une sur-représentation assez nette à l'Est (presque quatre enquêtés sur dix contre autour de deux sur dix dans le reste du panel) et l'ancienneté moyenne y est près de deux ans inférieure à celle du corpus total et plus de trois ans inférieure à celle de l'Ouest : la proximité aux principes de la personnalisation apparaît donc plutôt corrélée à une moindre ancienneté dans le métier alors qu'une ancienneté élevée semble au contraire favoriser une conception du métier éloignée de ces injonctions institutionnelles.

Si on descend à l'échelle des pôles et des quadrants, on observe que ce sont plus particulièrement le pôle Sud-Ouest et l'axe central Nord qui concentrent les enquêtés à l'ancienneté la plus élevée, les écarts étant plus nets encore lorsque l'on résonne en termes de médiane : respectivement 28 et 27 ans pour le pôle Sud-Ouest et l'axe central Nord contre 23 pour le corpus général, 22 pour le quadrant Nord-Est et 16 pour le quadrant Sud-Est. Cinq des dix enquêtés du pôle Distanciation, au Sud-Ouest, et six des dix enquêtés de l'axe central Nord sont entrés dans le métier en 1990 ou avant et n'ont donc pas été formés à l'IUFM, ce qui peut jouer un rôle dans leur vision du métier.

934 Données détaillées en annexe n° 17 – « Description sociographique de l'espace des positionnements par quadrants et pôles ».

Encadré n°6.2 – Prendre en compte le différentiel d’ancienneté selon les établissements

Une donnée vient compliquer l’interprétation de nos résultats concernant l’ancienneté dans le métier : le différentiel d’ancienneté moyenne entre les enquêtés du lycée A et ceux du lycée B (qui représentent à eux deux plus de 85 % de notre corpus), celle des premiers étant plus élevée que celle des seconds.



Or, si ces deux établissements sont représentés d’Est en Ouest dans des proportions sensiblement équivalentes⁹³⁵, leur répartition est beaucoup plus inégale entre Nord et Sud⁹³⁶. Les enquêtés du lycée A se concentrent davantage au Sud et ceux du lycée B au Nord, ce qui peut biaiser l’interprétation des corrélations observées entre ancienneté dans le métier et position Nord-Sud.

Nous nous sommes donc intéressés à la distribution des tranches d’ancienneté par quadrants selon les établissements et pour ce qui est de l’ancienneté des enquêtés au Nord et au Sud, on observe des tendances contradictoires entre les lycées A et B. Plus on va vers le Nord, plus les enquêtés du lycée A ayant une ancienneté élevée dans le métier sont représentés tandis que les enquêtés à l’ancienneté plus faible apparaissent plus représentés au Sud. Ainsi, les enquêtés entrés dans le métier en 1990 ou avant représentent « seulement » quatre enquêtés sur dix parmi les enseignants du lycée A placés au Sud contre six sur dix parmi ceux placés au Nord, tandis que les enquêtés de cet établissement entrés dans le métier dans les années 2000 sont légèrement sur-représentés parmi ceux placés au Sud et quasiment absents de ceux placés au Nord. A l’inverse, les enquêtés du lycée B placés au Sud ont une ancienneté moyenne et médiane plus élevée que ceux positionnés au Nord. Autrement dit, alors qu’au lycée A ce sont plutôt les « jeunes » dans le métier qui adoptent des pratiques éloignées des attentes institutionnelles de personnalisation, au lycée B ce sont plutôt les anciens qui s’écarterent ainsi des injonctions. Le fait que, à l’échelle du corpus général, les enquêtés placés au Sud aient une ancienneté moyenne relativement faible

935 Un peu plus de quatre enquêtés sur dix pour chacun, ce qui correspond également à la part qu’ils représentent à l’échelle du corpus.

936 Un phénomène certainement lié aux choix de mise en œuvre des dispositifs opérés dans les deux établissements, comme nous l’expliquerons en section 2.

ne peut donc être déconnecté de la nette sur-représentation du lycée A dans cette zone de notre espace, ce qui rend compliquée l'interprétation de ce phénomène.

En revanche, concernant les positionnements Est-Ouest, la tendance observée à l'échelle du corpus se confirme globalement à l'échelle des établissements. L'ancienneté moyenne dans le métier des enquêtés du lycée B décroît en allant vers l'Est (un peu plus de 25 ans pour le groupe de l'Ouest ; 23,4 ans au centre ; un peu plus de 20 ans à l'Est). La quasi totalité des enquêtés de cet établissement entrés dans le métier en 2000 ou après est positionnée à l'Est de l'espace, seul un d'entre eux est placé au centre, et aucun à l'Ouest. A l'inverse, les enquêtés de ce lycée qui ont une ancienneté dans le métier intermédiaire ou élevée tendent à être proportionnellement plus représentés à l'Ouest et au centre. On observe un phénomène sensiblement équivalent au lycée A où le groupe des douze enquêtés positionnés à l'Est présente une ancienneté moyenne nettement plus faible que le groupe des neuf enquêtés placés à l'Ouest (moins de 21 ans contre 24 ans) même si c'est le groupe du centre (six enquêtés) qui présente l'ancienneté moyenne la plus élevée à savoir plus de 27 ans.

Le travail réalisé par Patrick Rayou et Agnès Van Zanten sur les « nouveaux enseignants »⁹³⁷ permet d'éclairer cette présence d'enquêtés plutôt plus âgés à l'Ouest, particulièrement au Sud-Ouest, et un peu plus jeunes et surtout plus récemment entrés dans le métier à l'Est. En effet, les auteurs observent que ces nouveaux enseignants ont un rapport plus pragmatique au métier, moins subordonné à un idéal préalable du métier ou de leur rôle :

« ils partent moins [...] d'une idée préétablie de ce que doit être l'école pour tenter d'y articuler leur propre activité et celle de leurs collègues, mais davantage de ce qu'ils trouvent dans les collèges d'affectation et qu'ils tentent d'améliorer dans un sens qui leur paraît plus conforme au respect des personnes »⁹³⁸.

Autrement dit leur rapport pratique au métier est moins ancré dans une vision globale de la société et de la place que devrait y tenir l'école et davantage dans une logique consistant à « s'engager ici et maintenant »⁹³⁹, en fonction d'enjeux contextualisés. Du fait de ce rapport plus pragmatique au métier, les nouveaux enseignants seraient ainsi plus susceptibles d'accueillir favorablement certaines injonctions institutionnelles, quand bien même elles viennent bousculer une

937 Les « nouveaux » enseignants étudiés dans cet ouvrage paru en 2004 sont des enseignants qui ont entre 23 et 30 ans et sont visiblement entrés dans le métier dans la deuxième moitié des années 1990 ou au tout début des années 2000. Leur période d'entrée dans le métier est donc à l'intersection entre deux de nos tranches d'ancienneté : les plus « jeunes » de nos enquêtés de la classe intermédiaire (entrés dans le métier entre 1991 et 1999) et notre tranche d'entrée dans le métier la plus récente (2000 et après) qui regroupent en réalité des enquêtés ayant tous démarré leur carrière entre 2000 et 2009. Précisons également que l'enquête de Patrick Rayou et Agnès Van Zanten est centrée sur le collège, échelon du système qui concentre à leurs yeux les nouvelles problématiques auxquelles l'école est confrontée mais, même s'il faut avoir cette différence de terrain en tête, il nous semble que leurs analyses n'en restent pas moins en partie transposables à notre objet. En effet, la formation dont ont bénéficié les enseignants passés par l'IUFM est la même qu'ils enseignent ensuite en collège ou en lycée et, par ailleurs, entre le moment de réalisation de l'enquête sur les nouveaux enseignants et celui de notre propre enquête, les problématiques évoquées concernant le public scolaire et les attentes quant à l'école semblent s'être pour partie étendues à l'échelon lycée.

938 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 223.

939 *Ibid.*

identité professionnelle collective par laquelle ils se sentent de toute façon moins concernés que les enseignants ayant plus d'ancienneté dans le métier. En outre, les enseignants les plus récemment entrés dans le métier se caractériseraient également par « leur absence de croyance dans les vertus du « tout égalitaire » »⁹⁴⁰ qui les conduit à préférer des solutions basées sur une « diversification de l'offre institutionnelle, des programmes, des méthodes et des moyens en fonction du public d'élève »⁹⁴¹. Il n'est donc pas étonnant que nous retrouvions effectivement davantage les « jeunes » enseignants de notre corpus du côté Est de l'espace, c'est à dire en proximité avec des principes de personnalisation qui correspondent à cette éthique que l'on pourrait qualifier d'adaptative, construite autour de valeurs d'équité plus que d'égalité⁹⁴². En outre, Rayou et Van Zanten décrivent également des « nouveaux » enseignants guidés par la volonté de favoriser « le développement personnel des élèves » quitte à revoir un peu leurs objectifs en tant qu'enseignants en privilégiant, pour les élèves les plus éloignés de la culture scolaire, le fait qu'ils soient heureux au collège, ou en défendant l'idée d'un « enseignement à la carte qui [...] proposerait aux élèves « ce qui va réellement leur servir » »⁹⁴³. Là encore on retrouve un regard sur le métier qui articule importance de la thématique du bien-être à l'école et sorte d'éthique pragmatique et adaptative, qui correspond à la conception du métier idéal-typique que nous avons exposée en chapitre 5 pour cette partie Est et qui dispose plutôt les enseignants qui la partagent à adhérer à la logique de personnalisation.

Cependant, si l'on suit ces résultats avancés par Rayou et Van Zanten, les « nouveaux » enseignants sont également ceux qui sont les plus enclins *en pratique* à opérer des aménagements, voire des allègements, dans les programmes et les manières d'organiser la classe, en adaptant davantage leurs propositions éducatives aux singularités des classes et des élèves avec lesquels ils doivent composer. Or, ces résultats concernant la corrélation entre pratiques concrètes et injonctions à la personnalisation sont beaucoup moins nets sur notre terrain puisque nous avons vu que, en tout cas à l'échelle du corpus, les enquêtés semblent positionnés sur l'axe Nord-Sud de façon assez indépendante de leur ancienneté dans le métier. La composition des pôles centre Nord et Sud-Est pourrait même sembler contradictoires avec ces résultats : pourquoi les enquêtés placés au Sud-Est, et donc plutôt distants en pratique de la logique de personnalisation, sont-ils nettement plus jeunes ? A l'inverse, les enquêtés positionnés au niveau de l'axe central Nord, et donc cherchant notamment à diversifier leur offre pédagogique au sein des dispositifs de personnalisation, sont ceux avec l'ancienneté moyenne et médiane quasiment la plus élevée, juste après le pôle Sud-Ouest. Le poids de la génération d'entrée dans le métier s'articule donc avec d'autres propriétés sociales telles que

940 *Ibid.*, p. 216.

941 *Ibid.*, p. 218.

942 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, *op. cit.*, chapitre 6.

943 *Ibid.*, p. 236.

vu précédemment, l'origine sociale et le genre, mais aussi avec les logiques d'entrée dans le métier de ces enquêtés ou leur trajectoire statutaire.

Section 2. Des rapports à la réforme ancrés dans des trajectoires et positions professionnelles différenciées

Les parcours caractérisant les enquêtés dans les différents quadrants invitent à prolonger la réflexion en termes de trajectoire pour s'intéresser aux logiques d'arrivée à l'enseignement et aux carrières statutaires dans le métier, qui semblent également faire partie de l'écheveau à dénouer pour expliquer les positionnements adoptés (I). A cela s'ajoute la position occupée dans l'espace scolaire à travers notamment la discipline enseignée – en ce qu'elle colore les rapports au métier et expose diversement aux injonctions de la réforme Chatel – l'établissement d'exercice et la configuration locale qu'il propose, ainsi que la plus ou moins grande proximité à l'institution que traduisent notamment certains investissements hors-enseignement (II). Enfin nous verrons que si l'appartenance syndicale semble moins corrélée que nous l'imaginions aux rapports à la personnalisation, des liens apparaissent en revanche nettement avec les positionnements quant au syndicalisme et à l'action collective (III).

I. Les « carrières » vers et dans le métier, à l'origine de positionnements contrastés

Tout en prenant en compte le statut au moment de l'enquête (certifié, agrégé ou non-titulaire), nous avons souhaité interroger plus largement la trajectoire de nos enquêtés vers le métier et leur carrière en son sein, à travers plusieurs variables telles que le moment et le contexte d'orientation vers l'enseignement, plus ou moins précoce et « choisi » (I.1), ainsi que les modalités concrètes d'entrée, les carrières statutaires et le statut actuel (I.2).

I.1. Vocations « tardives » versus arrivées « par défaut » ?

A l'échelle de notre corpus, 25 enquêtés sont arrivés au métier dans une logique que l'on qualifiera de « vocationnelle précoce » (avec tout ce que la vocation a de construit), c'est à dire qu'ils affirment avoir fait le choix de devenir enseignant durant leur scolarité secondaire voire primaire et avoir donc choisi leur filière d'étude avec ce projet professionnel en tête. 21 des 66 enquêtés estiment avoir mûri ce projet durant leurs études supérieures, sans avoir dû renoncer préalablement à un autre projet. Ces 46 enquêtés ont donc une trajectoire vers le métier que nous qualifions de relativement linéaire. Les vingt autres ont une trajectoire d'arrivée dans l'enseignement moins linéaire que ce soit sur un plan objectif (reconversion professionnelle) ou subjectif (renoncement à un premier projet professionnel). Ainsi, 15 enquêtés sur 66 se réorientent vers l'enseignement plutôt « par défaut », soit durant leurs études ou à la toute fin de celles-ci mais après l'échec de leur projet professionnel initial (c'est par exemple le cas de plusieurs de nos enquêtés qui nourrissaient le projet de faire de la recherche mais ont dû y renoncer faute de financement de thèse) soit suite à une reconversion professionnelle vécue comme « contrainte » (suite à un licenciement et à la difficulté à retrouver du travail dans leur domaine par exemple). Enfin, une petite minorité (cinq enquêtés) se dirige vers l'enseignement suite à une réorientation professionnelle volontaire et vécue comme une opportunité positive. Or, ces logiques d'entrée dans le métier ne semblent pas se distribuer de façon aléatoire dans notre espace, ce qui nous amène à formuler l'hypothèse qu'elles contribuent à façonner durablement les rapports au métier et à ses évolutions.

Si l'on balaie tout d'abord rapidement l'espace des positionnements, on observe que l'Ouest se caractérise plutôt par des orientations précoces vers le métier qui se dessinent avant la fin de la scolarité secondaire : le fait d'avoir nourri précocement des projections par rapport à l'enseignement semble plutôt favoriser un regard critique sur les principes de personnalisation, articulé à une conception du métier structurée par un fort attachement à la discipline enseignée et à la lutte contre les inégalités scolaires. Bien que le profil de l'Est de l'espace soit sur ce plan assez proche de celui du corpus, on y trouve tout de même un peu plus de reconversions vécues comme positives alors que celles-ci sont largement sous-représentées à l'Ouest : ce type de trajectoire apparaît donc corrélé à des conceptions du métier plus compatibles avec les principes de personnalisation. Enfin, si on constate au Nord une légère sur-représentation des orientations vers le métier décidées en cours d'études supérieures et sur un mode positif, au Sud ce sont au contraire les

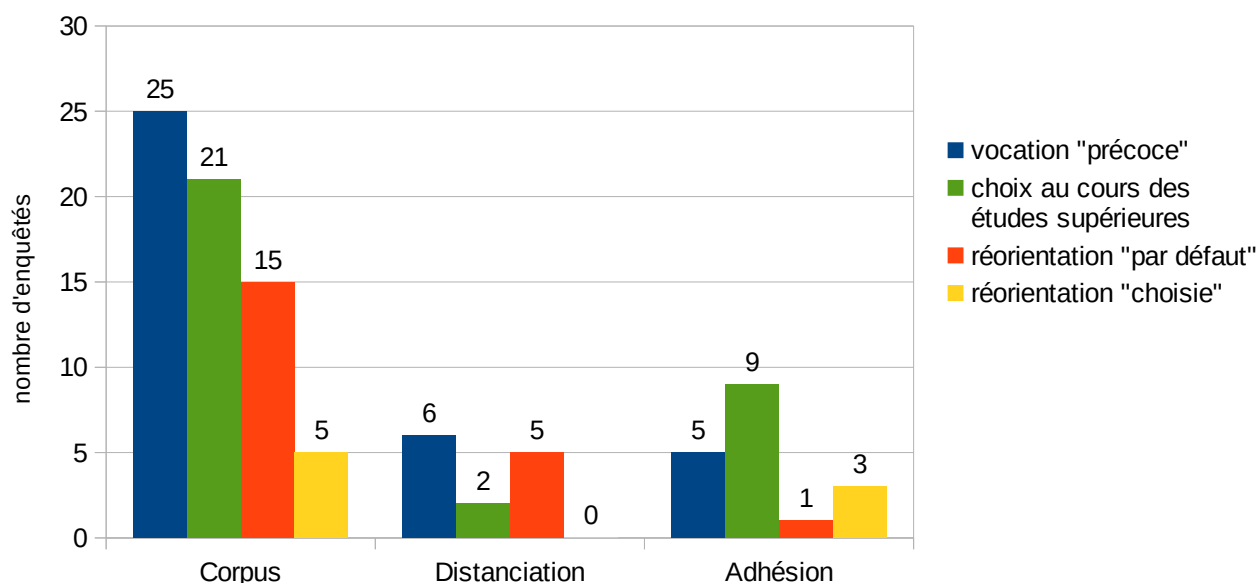
trajectoires d'orientation « par défaut » vers le métier qui sont sur-représentées comparativement au corpus⁹⁴⁴ .

Les quadrants Distanciation au Sud-Ouest et Adhésion au Nord-Est présentent deux profils contrastés et assez emblématiques de ces grandes tendances. Le groupe du Sud-Ouest, distant tant des principes que des pratiques de la politique de personnalisation, se distingue par une proportion importante d'enquêtés affichant une vocation précoce pour le métier d'enseignant (près de la moitié du groupe) ou l'ayant au contraire rejoint plutôt « par défaut » (près de quatre enquêtés sur dix), après avoir dû renoncer à leur projet initial ou avoir été contraints à une reconversion professionnelle. Les orientations vers le métier en cours d'études supérieures sont au contraire très largement minoritaires et sous-représentées, et aucun de ces enquêtés n'est arrivé à l'enseignement suite à une reconversion professionnelle « choisie ». Ces tendances se font plus nettes encore si on resserre la focale sur le pôle Sud-Ouest où les trajectoires vocationnelles précoces ajoutées aux réorientations par défaut regroupent neuf des dix enquêtés (contre autour de six sur dix à l'échelle du corpus).

Au contraire, dans le quadrant Adhésion au Nord-Est, les arrivées « par défaut » dans le métier (un seul des 18 occupants du quadrant) et, dans une moindre mesure, les vocations « précoces » (moins de trois enquêtés sur dix) sont proportionnellement sous-représentées au profit d'orientations vers le métier qui se dessinent durant les études supérieures pour la moitié des occupants du quadrant, ou suite à une reconversion professionnelle vécue comme une opportunité positive.

944 10 enquêtés sur 26 au Sud contre 3 sur 36 au Nord. Notons que, contrairement à ce que nous imaginions spontanément, le fait d'avoir ou non exercé une autre profession en-dehors de l'enseignement n'apparaît pas particulièrement déterminant dans les positionnements des enquêtés. En revanche, ce qui semble peser plus fortement pour les enquêtés concernés, notamment sur le plan de leurs pratiques, est le vécu de la reconversion professionnelle, plutôt comme une démarche volontaire, une opportunité, ou plutôt comme une reconversion par défaut et davantage subie.

Diagramme n°6.3 - Modes d'orientation vers la profession enseignante



Les postures professionnelles les plus en adéquation avec la logique institutionnelle de personnalisation apparaissent donc majoritairement corrélées à des trajectoires vers l'enseignement qui sont à la fois vécues sur le mode du choix (quasi absence de reconversion par défaut) et d'un choix plutôt tardif (durant les études supérieures ou après une première expérience professionnelle) dont on peut imaginer qu'il est peut-être moins basé sur une vision idéalisée du métier – et donc moins soumis à un risque de désillusion – que dans le cas de vocations précoces. On peut émettre l'hypothèse que ce type de trajectoire est alors plutôt propice à des formes d'engagement optimiste dans le métier et ses évolutions. On retrouve cette attitude à la fois « plus pragmatique et plus optimiste »⁹⁴⁵ chez une partie des jeunes enseignants rencontrés par Rayou et Van Zanten, et notamment des enseignants venus au métier sur le tard qui, après avoir expérimenté d'autres activités professionnelles, « ont pu ou peuvent véritablement choisir entre plusieurs carrières »⁹⁴⁶. Sur notre terrain, c'est ce qu'exprime Cécile, enseignante de lettres que nous avons positionnée dans le quadrant Adhésion :

« j'ai pas eu un parcours linéaire du tout. Alors avec du coup peut-être un... un sentiment plutôt agréable, enfin, avec finalement le sentiment plutôt agréable d'avoir choisi. [...] Je suis plus arrivée dans l'enseignement sur le tard, à l'éducation nationale encore plus sur le tard, et avec le sentiment de vraiment faire un choix. Et pas du tout de subir... Il y a eu aucun moment où je me suis dit « voilà, je passe un concours, parce que de toute façon avec lettres je peux rien faire d'autre ». Je me suis jamais dit ça. [...] Parce que de toute façon en Angleterre j'avais déjà travaillé, j'avais fait d'autres choses, j'avais travaillé en restauration, en magasin, comme moi je

945 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 70.

946 *Ibid.*, p. 75.

viens d'un milieu plutôt commerçant, entreprise, donc à la limite si j'avais voulu travaillé dans le commerce j'aurais pu le faire aussi »

(Cécile, 50 ans, enseignante de lettres, lycée B depuis 8 ans, syndiquée SNES)

Ces enseignants seraient plus enclins à tester de nouvelles pratiques pédagogiques, d'autant plus quand celles-ci résonnent favorablement avec un rapport au métier assez centré sur l'élève, ce qui est le cas pour plusieurs de nos enquêtés dont la reconversion professionnelle répondait notamment à la recherche d'un métier davantage dans l'interaction et le relationnel. Rappelons que chez une partie des enquêtés de ce quadrant Nord-Est, ce type de trajectoire vers le métier s'articule d'ailleurs à une arrivée dans le métier plutôt plus récente que la moyenne du corpus (section 1), une caractéristique qui prédispose également à une plus grande adhésion aux principes de personnalisation.

Quant aux postures les plus distanciées, en pratique et sur les principes, par rapport à la politique de personnalisation (quadrant Sud-Ouest), elles semblent corrélées soit à des vocations précoces pour le métier soit à des arrivées plus ou moins contraintes vers celui-ci. Ce résultat interpelle car les trajectoires « vocationnelles précoces » et les trajectoires d'arrivée par défaut semblent répondre à des mécanismes inverses et il paraît à première vue étonnant qu'elles aboutissent aux mêmes attitudes vis-à-vis du métier et de ses évolutions. En réalité, nous faisons l'hypothèse que dans les deux cas, se jouent ici des rapports au métier ou à l'institution plus critiques que dans le quadrant Nord-Est même si les raisons diffèrent.

Concernant les enseignants qui ont nourri une vocation précoce pour l'enseignement, probablement appuyée sur la vision qu'ils en avaient en tant qu'élève, on peut supposer un écart relativement important entre l'idéal du métier qui les y a conduit et les orientations actuellement promues par l'institution scolaire. Cela relève de l'hypothèse mais une vocation précoce pourrait en effet signifier un idéal du métier forgé de longue date et donc une moindre perméabilité en quelques sortes face aux éléments de culture professionnelle diffusés par l'institution lorsque ceux-ci n'apparaissent pas convaincants. Cependant, bien qu'elles y soient moins représentées, on trouve aussi des vocations précoces au Nord de l'espace, y compris au Nord-Est. Cela invite à distinguer les trajectoires vocationnelles vers le métier en fonction des types de trajectoire de mobilité sociale auxquels elles s'articulent. En effet, sur les 22 trajectoires « vocationnelles précoces » de notre corpus, on observe que celles qui s'inscrivent dans une trajectoire de mobilité sociale ascendante (10 sur 22) sont plutôt positionnées au Nord, à l'Est et au centre, quand celles qui s'inscrivent dans une trajectoire stable ou descendante (6 dans chacun des cas) sont plutôt positionnées au Sud et à l'Ouest. Cette observation renvoie au poids de la trajectoire sociale dans le rapport à l'institution scolaire : les enquêtés pour qui l'accès au professorat a constitué une forme d'ascension sociale,

quand bien même leur vocation précoce pour le métier se heurte à la réalité déstabilisante de son évolution et des orientations institutionnelles, sont plutôt dans une dynamique de reconnaissance à l'institution. Leurs pratiques sont alors plutôt fidèles à ses attentes y compris lorsque ces dernières ne s'avèrent pas tout à fait concordantes avec leur propre vision du métier. En revanche, lorsque les trajectoires vocationnelles vers le métier s'articulent à une mobilité sociale stable ou descendante, et y compris à une socialisation précoce à l'univers enseignant via la profession de leurs parents, on observe plutôt une distanciation vis à vis des principes et/ou des dispositifs de personnalisation promus par l'institution.

Concernant les trajectoires d'arrivées au métier enseignant « par défaut », nous pouvons les rapprocher de celles que mettent en évidence Patrick Rayou et Agnès Van Zanten avec ces jeunes enseignants arrivés dans l'enseignement par « une sorte de choix raisonné, constitué à partir de la seule trajectoire scolaire »⁹⁴⁷ et souvent après avoir dû renoncer à d'autres projets professionnels qui les attireraient a priori davantage. Les auteurs notent que pour ces enseignants, la découverte des conditions réelles d'exercice du métier est alors souvent un choc qui les amène à adopter différentes « stratégies de survie » qui n'alimentent pas nécessairement un rapport particulièrement épanoui à leur métier ou à leur quotidien professionnel. De la même façon, nos enquêtés pour qui l'enseignement représente un second choix plus ou moins contraint, semblent être davantage enclins à une posture critique tant du métier que de l'institution vis-à-vis de laquelle ils n'éprouvent pas particulièrement de reconnaissance.

Ainsi, on peut faire l'hypothèse que les enquêtés incarnant une position de distanciation auraient un rapport au métier tendanciellement davantage marqué par la désillusion face à des injonctions institutionnelles vécues comme incompatibles avec un idéal de métier précocement forgé ou au contraire par une absence de réel *illusio*⁹⁴⁸ lorsque la trajectoire vers le métier n'a pas été vécue comme particulièrement positive. Les premiers tendraient à aménager ou éviter les dispositifs pour rester en accord avec leurs convictions pédagogiques, quand la posture des seconds répondrait peut-être davantage à une position plus pragmatique, consistant à n'appliquer que les préconisations susceptibles d'améliorer leurs conditions de travail ou en tout cas de ne pas les dégrader.

947 *Ibid.*, p. 67.

948 Entendu comme « le fait d'être pris au jeu, pris par le jeu, de croire que le jeu en vaut la chandelle, ou pour dire les choses simplement, que ça vaut la peine de jouer », Pierre BOURDIEU, « *Intérêt et désintéressement* ». *Cours du Collège de France à la Faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lumière Lyon 2 les 1er et 8 décembre 1988*, Bron, France, Cahiers du GRS - Groupe de recherche sur la socialisation, 1993, p. 10.

I.2. Des postures de coopération favorisées par les carrières ascendantes

Outre les logiques d'arrivée au métier, l'analyse des trajectoires statutaires des enquêtés en son sein permet de continuer à affiner les profils attachés aux différents positionnements face à la politique de personnalisation.

Notre corpus comporte 37 enseignants certifiés – ce qui représente un peu plus de la moitié des enquêtés, 28 agrégés et une contractuelle. Nous nous sommes appuyés sur la typologie proposée par Alexis Spire pour étudier les trajectoires statutaires⁹⁴⁹ : parmi nos 66 enquêtés, 43 ont ainsi une trajectoire stable (entrés comme certifiés pour 28 de ces enquêtés, comme agrégés pour 14 d'entre eux, ou comme contractuelle pour une de ces enquêtés, ils ont conservé ce statut jusqu'au moment de l'enquête) ; 12 ont été promus au sens où, entrés par l'obtention du Capes, ils ont obtenu l'agrégation en cours de carrière ; 11 ont été titularisés – via l'obtention d'un concours en interne ou via une procédure de titularisation massive – après avoir démarré comme maître auxiliaire ou contractuel. Précisons également que 25 des 66 enquêtés sont passés par une classe préparatoire au cours de leurs études, dont 21 sont allés au moins au bout de la première année soit environ un enquêté sur trois. Deux tiers de nos enquêtés ne sont pas passés par une classe préparatoire ou ont abandonné celle-ci précocement⁹⁵⁰.

On peut noter que les enseignants passés par une classe préparatoire sont proportionnellement un peu plus représentés chez les enquêtés qui font preuve d'une distance sur le plan des principes ou sur celui des pratiques, c'est-à-dire davantage à l'Ouest qu'à l'Est d'une part, et au Sud qu'au Nord d'autre part. Cette tendance se double d'une légère sur-représentation des enseignants agrégés au Sud comparativement au Nord, dessinant un profil de rapport au métier peut-être plus savant. Les agrégés ne bénéficient pas d'une sur-représentation à l'Ouest, au contraire, puisqu'ils représentent un peu moins de quatre enquêtés sur dix contre la moitié des enquêtés positionnés à l'Est. On constate surtout que les agrégés internes, c'est-à-dire ceux qui ont obtenu l'agrégation en cours de carrière, y sont sous-représentés comparativement au corpus d'une part et aux enquêtés Est d'autre part. Cela nous amène à observer la distribution géographique des différents types de trajectoires statutaires : les trajectoires stables sont effectivement légèrement sur-représentées à l'Ouest mais surtout au Sud de l'espace où les enquêtés titularisés en cours de carrière sont au contraire très peu nombreux puisqu'ils sont proportionnellement trois fois moins représentés qu'au Nord. On peut se demander si ces carrières stables ne peuvent pas engendrer une sensation de stagnation, favoriser le

949 Alexis SPIRE, « Les effets politiques des transformations du corps enseignant », *Revue française de pédagogie*, décembre 2010, n° 170, n° 1, pp. 61-72.

950 Bien que cet élément renvoie aux trajectoires d'études, nous avons préféré le traiter ici plutôt que dans le point précédent du fait de la corrélation observée entre passage par une classe préparatoire et statut d'agrégé.

développement d'un sentiment de manque de reconnaissance de leur investissement professionnel chez les enquêtés concernés, et donc contribuer à légitimer à leurs yeux la prise de distance pratique avec les injonctions lorsque celles-ci ne les convainquent pas, quelle qu'en soit la raison. A l'inverse, les carrières ascendantes incarnées par les trajectoires de promotion et surtout de titularisation, sur-représentées au Nord, pourraient nourrir un vécu subjectif positif et encourager les attitudes que l'on pourrait qualifier de coopératives envers l'institution⁹⁵¹. C'est par exemple ce dont témoigne Richard, positionné au Nord-Est, même s'il est rare que les enseignants potentiellement concernés par ce sentiment le formulent aussi explicitement que cet enquêté :

« un jour j'ai proposé en conseil d'enseignement devant tout le monde, c'était lié à l'AP tout ça en fait, j'ai proposé qu'on se fasse, qu'on se forme collectivement dans l'établissement sur la notion de progression par compétences. [...] c'était quelque chose qui m'intéressait de manière assez fraîche, j'avais découvert l'intérêt de ça quand j'ai été tuteur de stagiaire, il y a peu de temps. C'était après l'agrégation, j'avais envie de rendre service à l'institution à ce moment-là tellement j'étais content de l'avoir eue, et donc j'avais pris en charge pas mal de choses ».

(Richard, 47 ans, enseignant de lettres, lycée B depuis environ 12 ans, non syndiqué)

Rappelons en outre que le passage du statut de certifié à celui d'agrégé, comme dans le cas de Richard, s'accompagne d'une réduction du service d'enseignement qui passe de 18h à 15h hebdomadaires et peut représenter l'équivalent d'une classe en moins : un allègement du service qui peut également rendre d'autres formes d'investissement, par exemple autour des dispositifs de personnalisation, moins pesantes.

Si l'on cible plus précisément les différents quadrants et pôle, on constate qu'étonnamment, le quadrant Sud-Ouest ne se distingue pas particulièrement du corpus global en ce qui concerne les statuts et trajectoires statutaires, les variables étudiées précédemment au fil de ce chapitre apparaissant ainsi plus déterminantes pour tenter d'expliquer le positionnement de ces enquêtés opposés aux principes de personnalisation et s'écartant de ses préconisations en pratique.

951 Il est intéressant de noter qu'Alexis Spire renvoie les titularisés et les promus à des rapports subjectifs au métier assez antagonistes, les premiers faisant preuve de plus de « conservatisme scolaire » et portant un regard plus amer sur le niveau scolaire des élèves, quand les seconds seraient les « moins nostalgiques des élèves d'antan », Alexis SPIRE, « Les effets politiques des transformations du corps enseignant », *op. cit.*, p. 66-67.. Sur notre terrain, nous ne pouvons pas confirmer ce clivage mais, outre le fait que nous n'ayons pas appréhendé exactement de la même façon la question du rapport au métier et à l'institution, le fait que l'enquête sur laquelle s'appuie Alexis Spire englobe également les enseignants du primaire engendre certainement des différences. Ainsi, il précise par exemple que le groupe des promus se compose majoritairement d'enseignantes exerçant dans le primaire, ce qui suppose des trajectoires nécessairement différentes de celles des promus du secondaire. En outre, Spire indique que les titularisés l'ont pour partie été via une procédure de titularisation massive, ce qui n'est que très marginalement le cas parmi nos enquêtés : la plupart de ceux entrés comme maîtres auxiliaires ont obtenu leur titularisation via le passage du Capes en externe ou en interne.

Le quadrant Adhésion au Nord-Est se distingue davantage. Les enquêtés passés par une classe préparatoire y apparaissent sous-représentés, ce qui s'accroît d'ailleurs en resserrant la focale autour du pôle : alors qu'à l'échelle du panel près de quatre enquêtés sur dix ont suivi une classe préparatoire, cette proportion n'atteint qu'à peine plus d'un enquêté sur dix au niveau du pôle Nord-Est (n=15). A ce pôle, les agrégés apparaissent également plutôt sous-représentés (trois enquêtés sur dix contre quatre sur dix dans le corpus global), ce qui n'est sans doute pas sans lien avec l'indicateur précédent, puisque l'obtention de l'agrégation notamment externe apparaît fortement corrélée au passage par une classe préparatoire. Enfin, les trajectoires statutaires stables sont légèrement sous-représentées à l'échelle du quadrant, au profit des trajectoires titularisées et promues. Si les écarts au corpus ne sont pas très significatifs de ce point de vue, on peut en revanche souligner la proximité de ce quadrant avec l'axe central Nord où les trajectoires titularisées et promues prises ensemble représentent la moitié des enquêtés contre un tiers à l'échelle du corpus. On se rappelle en outre que ces deux groupes partagent également des caractéristiques communes du point de vue des trajectoires d'arrivée dans le métier – puisque les arrivées « par défaut » notamment y sont rares – et des trajectoires de mobilité sociale avec une nette sur-représentation des enquêtés pour qui l'accès à l'enseignement a représenté une forme d'ascension sociale.

Tout ces éléments nous confortent dans l'hypothèse d'une affinité objective entre d'une part des trajectoires ascendantes vers et dans l'enseignement, qui peuvent favoriser un sentiment d'épanouissement via l'activité professionnelle et/ou une forme de reconnaissance envers l'institution scolaire, et d'autre part une posture de coopération avec l'institution si ce n'est d'adhésion à sa doxa de personnalisation.

Un profil quasiment inversé se dessine pour le quadrant Renonciation, au Sud-Est. Les enquêtés du Sud-Est sont en grande majorité passés par une classe préparatoire et agrégés (six enquêtés sur sept) et la plupart d'entre eux sont agrégés externes, c'est-à-dire entrés dans le métier directement via le concours de l'agrégation. Cela explique une sur-représentation également très nette des trajectoires statutaires stables (six des sept occupants du quadrant). Cette sur-représentation des agrégés, et parmi eux des titulaires de l'agrégation externe, n'apparaît pas incohérente avec un positionnement au Sud de l'espace, c'est à dire avec une distanciation en pratique vis-à-vis des attentes de la réforme. En effet, l'agrégation externe est le concours le plus haut placé dans la hiérarchie symbolique des statuts, celui qui tend à fournir le plus fort capital de reconnaissance/valorisation institutionnelle : il peut alors également nourrir un plus fort sentiment de légitimité à s'écarter des préconisations institutionnelles lorsqu'elles sont jugées soit non pertinentes soit inadaptées en l'état à la réalité des conditions matérielles d'enseignement. Le fait

que les enquêtés de ce quadrant Sud-Est soient majoritairement agrégés et passés par une classe préparatoire pourrait cependant paraître contradictoire avec un positionnement à l'Est, c'est-à-dire plutôt favorable à la logique de personnalisation. On aurait en effet pu faire l'hypothèse que le statut d'agrégé était plutôt corrélé à un rapport savant au métier, structuré par une forte valorisation des savoirs disciplinaires et de leur transmission, et des conceptions pédagogiques relativement traditionnelles, des dimensions plutôt distantes des orientations prônées par la réforme Chatel et la logique de personnalisation des enseignements. En réalité, il semble que le lien soit plus complexe que cela : si les enquêtés que nous avons positionnés dans ce quadrant évoquent effectivement majoritairement la transmission de savoirs disciplinaires comme mission première de l'enseignant et de l'école, leur discipline n'apparaît pas toujours centrale dans leur trajectoire vers le métier et ils n'éprouvent pas nécessairement de difficulté à s'en écarter dans le cadre d'activités pluri ou transdisciplinaires par exemple. Les thèmes qui ressortent en revanche centralement de leurs entretiens sont un attachement prégnant à leur liberté pédagogique d'une part – qui peut expliquer qu'ils s'autorisent davantage à détourner les dispositifs à ce titre, et une préoccupation pour le bien-être des élèves d'autre part qu'il faut peut-être croiser avec leur situation familiale. Nous avons vu en effet que ce quadrant se caractérise notamment par la place que leur propre expérience parentale occupe dans le discours des enquêtés sur le métier : quatre enquêtés sur sept y font référence de façon prononcée et toujours plutôt dans une logique les amenant à souligner la singularité de chaque élève et la nécessité d'y accorder de l'attention⁹⁵². Pour autant, si leur expérience familiale les rend plutôt réceptifs aux principes de personnalisation, ils adoptent face à ses dispositifs pédagogiques des pratiques qui s'écartent assez nettement des préconisations institutionnelles, certainement car cette expérience parentale se heurte à une conception du métier qui, pour plusieurs d'entre eux, reste fortement marquée par l'enjeu de la transmission disciplinaire, le sentiment d'une baisse progressive du niveau scolaire, et la conscience des pertes d'heures dans leur discipline. Tout en louant les bienfaits théoriques de la politique de personnalisation, ils reconnaissent ainsi en détourner les dispositifs au quotidien afin d'atteindre leurs objectifs en termes de transmission de savoirs et savoir-faire.

Encadré n°6.3 – La position de *Renonciation* : exemple de Sylvie, agrégée de mathématiques

Fille d'enseignants, Sylvie envisageait plutôt le domaine des mathématiques appliquées à la finance, mais ses parents l'en dissuadent et elle accepte finalement en cours de maîtrise, pour « faire plaisir à papa maman » de passer l'agrégation, qu'elle obtient. Être enseignante pour elle c'est d'abord « très bien maîtriser sa matière ». Elle se syndique au SNALC « parce qu'il défend les agrégés » et qu'elle « pense que c'est important d'avoir des gens avec un niveau suffisant pour pouvoir avoir une idée globale quand

952 Résultat abordé en section 1.II.1, et qui peut être illustré à travers le cas de Sylvie, encadré n° 6.3.

même de l'enseignement ». Son adhésion à la logique de personnalisation peut paraître surprenant mais deux éléments peuvent probablement contribuer à l'éclairer. D'une part, son expérience de mère d'un enfant en situation de handicap et de difficulté scolaire la rend réceptive à ce qui permet de mieux s'adapter aux singularités individuelles des élèves. D'autre part, elle considère également comme inhérent au rôle enseignant le fait « d'avoir de l'empathie pour les élèves en difficulté », dont elle semble nourrir une conception assez essentialisante. Elle évoque ainsi son attachement à valoriser les élèves « qui n'ont pas de capacités propres » et à utiliser avec eux des méthodes enfantines : « je travaille beaucoup les couleurs, les formes en STMG (section technologique), je suis là en train de capter leur regard, taper dans les mains, enfin, comme on fait en maternelle presque ». Elle voit alors dans la logique de personnalisation une souplesse permettant de mieux s'adapter aux élèves et parfois d'adapter ses attentes, en privilégiant pour certains élèves le bien être scolaire quitte à ce que cela s'articule à un renoncement partiel en termes de transmission de connaissances. Ce qui ne l'empêche pas d'utiliser l'AP exclusivement dans le périmètre de sa matière, les mathématiques, en accord avec l'ancrage disciplinaire de son rapport au métier, et même de transformer régulièrement ce dispositif en heure de cours classique avec sa classe de première scientifique dont elle estime qu'elle n'est pas particulièrement en difficulté. Si son approche rappelle celle de Julien par exemple, tous les enquêtés de ce quadrant ne sont cependant pas exactement sur ce profil. On peut citer Estelle, par ailleurs la seule certifiée du quadrant, qui ne présente pas ce type de rapport aux élèves, et dont le positionnement au bas du graphique correspond vraiment à ce qu'elle considère comme une impossibilité matérielle de répondre aux attentes dans certains dispositifs.

II. Rapport à la personnalisation et position dans le monde social scolaire

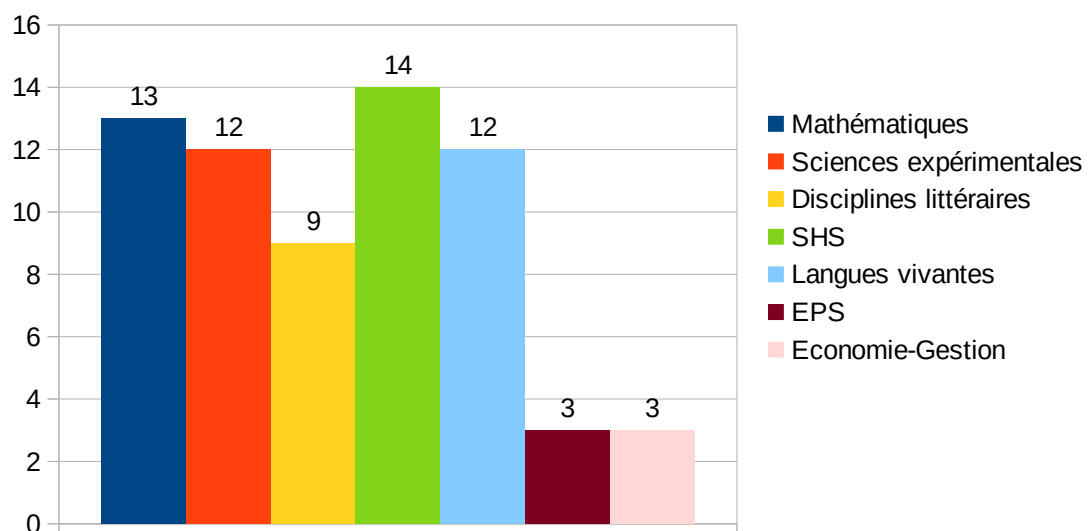
Plusieurs autres dimensions doivent être convoquées pour compléter ce tableau concernant la position de nos enquêtés dans le monde social scolaire. Nous avons notamment voulu interroger les effets joués par la discipline enseignée (II.1), l'établissement d'exercice (II.2) ou encore le lien entre positionnements face à la politique de personnalisation et autres investissements dans l'institution (II.3).

II.1. Le prisme de la discipline dans le rapport à la personnalisation

Les 66 enquêtés que nous avons positionnés dans notre espace se répartissent entre douze matières enseignées. Dans l'analyse des positionnements selon les disciplines d'enseignement, nous avons généralement associé le seul enseignant de philosophie aux enseignants de lettres, dans un groupe « disciplines littéraires ». Nous avons également souvent traité ensemble les enseignants des diverses langues vivantes (cinq enseignants d'anglais, cinq d'espagnol et deux d'allemand) ; les professeurs de SES (sept) et d'histoire-géographie (sept), rassemblés dans le groupe sciences

humaines et sociales (SHS), ainsi que ceux de physique-chimie (six) et de SVT (six), réunis au sein des sciences expérimentales. En effet, au-delà de proximités disciplinaires, nous avons constaté que ces enquêtés se distribuaient à l'échelle de notre espace de façon relativement similaire, ce à quoi contribuent certainement des conditions d'exercice du métier en partie partagées. Les enseignants de sciences expérimentales ont par exemple en commun de ne pas exercer en filière technologique et de bénéficier avec la plupart de leurs classes d'un certain nombre d'heures en effectifs réduits, du fait des normes de sécurité encadrant les travaux pratiques. Les conditions matérielles d'exercice du métier divergent un peu plus pour les SES et l'histoire-géographie (notamment car les premiers n'enseignent pas en filière technologique contrairement aux seconds) mais ils ont en commun d'avoir vu leurs conditions d'enseignement plutôt se dégrader avec la réforme Chatel et, au sein des établissements que nous avons traversés, ils font souvent partie des enseignants plutôt mobilisés, même si cette caractéristique est un peu plus nette pour les SES que pour l'histoire-géographie. Traiter ces disciplines de façon agrégée nous permet ainsi d'avoir des groupes disciplinaires un peu plus conséquents et d'identifier plus facilement des tendances.

Diagramme n°6.4 - Distribution des 66 enquêtés par discipline enseignée



Les différentes disciplines ne semblent pas se distribuer de façon aléatoire dans l'espace des positionnements relatifs à la logique de personnalisation. On observe que les mathématiques et les sciences humaines et sociales semblent plutôt corrélées à une distance à la politique de personnalisation, plus particulièrement sur le plan des principes, ces disciplines étant sur-représentées à l'Ouest de l'espace et plus rares à l'Est. A l'inverse, les matières qui paraissent corrélées à une adhésion aux principes de personnalisation sont plutôt les disciplines littéraires, de plus en plus représentées en allant vers l'Est du graphique, ainsi que l'EPS et l'Économie-gestion : bien que les effectifs soient plutôt réduits dans ces deux disciplines, on constate que nos six

enquêtés relevant de ces matières sont tous nettement à l'Est de l'espace, du côté des enseignants les plus convaincus par la logique de personnalisation. Le positionnement des enseignants d'EPS de ce côté de l'espace apparaît d'ailleurs plutôt cohérent avec une tradition disciplinaire de travail par ateliers et par compétences, parfois basé sur des fiches de progression individuelles permettant aux élèves une navigation pour partie autonome entre les divers ateliers et une adaptation relative à leurs profils. Rayou et Van Zanten soulignent que les enseignants d'EPS « ont, plus que leurs collègues d'autres disciplines, l'habitude de définir des ordres locaux en l'absence d'un cahier des charges nettement dessiné »⁹⁵³.

Le fait que les enseignants de mathématiques et de sciences humaines et sociales aient tendance à adopter des postures de distanciation par rapport aux principes de la personnalisation s'explique probablement en partie par le sentiment que la réforme Chatel s'est accompagnée d'une dégradation de leurs conditions de travail rendant plus prégnantes les difficultés des élèves dans leurs disciplines ou en tout cas plus difficile leur traitement. Ainsi les enseignants de mathématiques ont perdu l'Aide individualisée, les enseignants d'histoire-géographie ont généralement perdu leurs modules en groupes à effectifs réduits, et les enseignants de SES sont passés de 3 heures à 1h30 d'enseignement par classe en seconde, face à des effectifs parfois importants. Les professeurs de mathématiques apparaissent également plus déstabilisés que d'autres à l'idée de sortir de l'enseignement de leur discipline d'une part, de prendre part aux enseignements d'exploration et à leur démarche supposée être plus expérimentale d'autre part : revient régulièrement chez eux l'idée que les élèves en seconde ne disposent pas de compétences mathématiques suffisantes pour pouvoir réellement tirer profit d'enseignements pluridisciplinaires engageant les mathématiques, ce qui les place eux dans une situation de porte-à-faux et rend ces enseignements peu efficaces. Plusieurs soulignent aussi les difficultés importantes des élèves dans leur discipline, sa spécificité parfois, et donc l'importance des repères fournis par le cadre disciplinaire. David par exemple, dont on a évoqué dans le chapitre précédent les réticences face à des dispositifs de personnalisation qui consistent à ses yeux à « amuser » les élèves plus qu'à les faire progresser, affirme ainsi que « les mathématiques ont besoin de choses spécifiques pour faire progresser les élèves » car « les élèves empilent des connaissances et ils ont besoin de soutien disciplinaire en maths, ils le demandent, les parents le demandent, les profs le constatent »⁹⁵⁴. Enfin, dans cette matière les enseignants se montrent souvent plus sceptiques que leurs collègues de sciences expérimentales quant aux passerelles de réorientation et on peut supposer que c'est notamment parce que, contrairement à ces derniers, ils enseignent dans toutes les filières générales mais également en filière technologique et

953 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 248.

954 Entretien avec David, 47 ans, enseignant de mathématiques, lycée C depuis 17 ans, non-syndiqué

sont donc confrontés aux élèves à intégrer dans une classe en cours d'année avec les difficultés que cela peut engendrer pour l'équipe enseignante et parfois pour les élèves eux-mêmes⁹⁵⁵.

La comparaison de la répartition disciplinaire Est-Ouest et Nord-Sud interpelle à divers égards car le degré de proximité aux principes et le degré de conformité en pratique apparaissent parfois divergents pour une même discipline. Ainsi, si on retrouve la majorité des enseignants de lettres au Nord, conformément à leur sur-représentation parmi les enquêtés plutôt acquis à la logique de personnalisation, les rapports des enseignants de mathématiques à la personnalisation apparaissent plus divergents entre pratiques et principes : bien qu'ils soient sur-représentés parmi les enseignants distants sur le plan des principes, ils sont présents en proportions équivalentes au Nord et au Sud de l'espace, suggérant que plusieurs d'entre eux tentent de se conformer aux préconisations sans être convaincus de leur pertinence à l'image de Caroline ou de Carole (quadrants Nord-Ouest). Un phénomène proche s'applique aux enseignants en sciences humaines et sociales⁹⁵⁶.

L'analyse du positionnement tendanciel selon les disciplines enseignées vient plutôt renforcer le contraste entre les deux postures opposées que sont la distanciation au Sud-Ouest et l'adhésion au Nord-Est. En effet, les enseignants de mathématiques et de sciences humaines et sociales sont sur-représentés au Sud-Ouest où ils représentent six des dix enquêtés contre seulement deux des treize enquêtés du pôle Nord-Est. On ne trouve aucun représentant d'Économie-Gestion ni d'EPS au Sud-Ouest alors que le pôle Nord-Est rassemble deux enseignants de chacune de ces matières, le troisième enseignant d'EPS faisant partie des enquêtés placés à l'Est mais que nous n'avons pas pu positionner sur l'axe Nord-Sud. On ne trouve également qu'un enseignant de sciences expérimentales et un enseignant de discipline littéraire au pôle Distanciation contre respectivement trois et quatre parmi les treize enquêtés du pôle Adhésion.

Enfin, notons que la composition de l'axe central vertical en termes disciplinaires apparaît plus proches de l'Ouest – et même plus particulièrement du quadrant Nord-Ouest – que de l'Est puisqu'on n'y trouve aucun enseignant d'EPS et d'Économie-gestion mais une légère sur-représentation des mathématiques et des SHS, ainsi qu'une légère sous-représentation des sciences expérimentales. Ces tendances se font plus nettes en resserrant la focale sur la partie Nord de l'axe où on ne trouve plus d'enseignant de sciences expérimentales et où les enseignants de mathématiques et sciences humaines pris ensemble représentent sept des dix enquêtés contre quatre

955 Suivant des lignes de clivage que nous avons déjà eu l'occasion d'aborder en troisième section du chapitre 3.

956 Précisons que les langues vivantes sont assez nettement sous-représentées au Nord sans être pour autant fortement sur-représentées au Sud, ce qui s'explique par le placement de deux enseignants de langues sur l'axe horizontal : ces derniers n'étant en pratique pas du tout concernés par les dispositifs sans que cela relève d'une démarche d'évitement de leur part, nous avons considéré que nous ne pouvions pas les positionner sur le plan des pratiques et ils n'apparaissent donc ni au Nord ni au Sud.

sur dix à l'échelle du panel et deux sur dix à l'Est. Pris ensemble, le quadrant Nord-Ouest et l'axe central Nord comporte 18 enquêtés soit environ un quart du corpus, or cette zone concentrent plus du tiers des enseignants de mathématiques et la moitié des enseignants de SHS.

Ainsi, on a vu que, pour des raisons liées tant au degré différencié d'exposition à la réforme – et notamment à ses effets sur les conditions de travail dans la discipline enseignée – qu'à une familiarité ou un attrait diversement partagés pour les approches pédagogiques prônées par la réforme, la matière enseignée participe à expliquer le rapport à la personnalisation⁹⁵⁷. Outre la discipline enseignée, l'établissement d'exercice intervient également.

II.2. Dis-moi où tu enseignes... : un effet établissement déterminant sur le plan des pratiques

Notre corpus de 66 enquêtés comporte 27 enseignants du lycée A, soit l'équivalent de quatre enquêtés sur dix, 30 du lycée B, c'est-à-dire un peu plus de quatre enquêtés sur dix, et neuf du lycée C soit un peu plus d'un enquêté sur dix.

L'établissement dans lequel les enquêtés travaillent ne semble pas avoir un effet particulièrement net sur leurs positionnements quant aux principes de personnalisation, nos trois établissements d'enquête étant présents d'Ouest en Est dans des proportions sensiblement similaires à celles observées à l'échelle du corpus. En revanche, cette variable apparaît beaucoup plus clivante sur le plan des rapports pratiques à la politique de personnalisation et à ses dispositifs. Si on trouve des enseignants du lycée C répartis de façon assez homogènes entre les différentes zones, le lycée A est largement sur-représenté au Sud, du côté de l'écart pratique aux préconisations, où il rassemble 15 des 26 enquêtés soit un ratio de près de six sur dix, alors que le lycée B est lui nettement sur-représenté au Nord, du côté des pratiques les plus conformes aux attentes institutionnelles, avec 21 des 36 enquêtés c'est-à-dire l'équivalent de près de six enquêtés sur dix également. Le lycée B prédomine plus nettement encore au pôle Nord-Est où il rassemble l'équivalent de près de sept enquêtés sur dix.

Ce constat s'explique probablement par le fait que les conditions matérielles de mise en œuvre de l'AP notamment – le dispositif a priori le plus sujet à des détournements majeurs – y sont plus favorables, comparé au lycée A particulièrement⁹⁵⁸, confirmant l'idée selon laquelle « la gestion

957 Il faudrait également croiser cela avec les types de trajectoires sociales et scolaires dans lesquelles s'inscrit l'orientation vers l'enseignement de telle ou telle matière, et qui contribuent à expliquer les régularités retrouvées dans les rapports au métier selon la discipline enseignée, Jérôme DEAUVIEAU, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, mars 2005, n° 150, pp. 31-41.

958 Pour rappel, durant plusieurs années le dispositif a bénéficié au lycée B d'une dotation horaire quasiment deux fois plus élevée qu'au lycée A pour certaines classes (tableau n°5.1, chapitre 5) même si celle-ci commence à s'étioler

locale de l'éducation contribue à distinguer la réalité quotidienne du travail enseignant »⁹⁵⁹. Les meilleures conditions dont bénéficient les enseignants du lycée B sont alors susceptibles à la fois de favoriser des pratiques plus proches des attentes institutionnelles, puisque s'y conformer s'avère moins coûteux que pour leurs collègues du lycée A, mais peut-être également de favoriser un degré d'adhésion plus fort aux principes qui sous-tendent les dispositifs puisque l'on peut supposer que les représentations des agents s'actualisent également en situation. Mis en place dans de meilleures conditions, les dispositifs sont moins inconfortables pour les enseignants et ont des chances de donner des résultats plus satisfaisants ou en tout cas moins décevants : la probabilité que les enseignants trouvent un intérêt à les mettre en œuvre sans s'écarter particulièrement des préconisations, quand bien même ils ne seraient pas entièrement convaincus de leur bien-fondé sur le principe, est donc plus importante. Au contraire, les choix de mise en œuvre effectués au lycée A, particulièrement pour l'AP, en facilitent et encouragent le détournement dans de nombreux cas. Cela peut d'ailleurs faire partie des explications à la posture de Renonciation : la sur-représentation du lycée A y est significative puisqu'elle concerne six des sept occupants du quadrant. Bien que nous ayons passé en revue d'autres facteurs qui contribuent à expliquer l'écart pratique aux préconisations chez des enquêtés qui s'y disent pourtant globalement favorables, le poids des conditions locales d'enseignement dans ces dispositifs ne peut pas être négligé.

L'axe central vertical mérite qu'on s'y arrête un instant car il se révèle assez emblématique de cet effet établissement. On y trouve six enquêtés exerçant au lycée A, huit au lycée B et trois au lycée C, soit des proportions proches de celles observées à l'échelle du corpus, mais ces établissements se distribuent de façon particulièrement clivées entre Nord et Sud de l'axe. Au Nord de l'axe central, sept des dix enquêtés exercent au lycée B et seulement deux sont au lycée A ; au Sud de l'axe, on ne compte aucun enseignant du lycée B parmi les six enquêtés⁹⁶⁰. Autrement dit, en l'absence d'avis tranché sur les principes attachés aux dispositifs, les conditions de mise en œuvre des dispositifs – et donc les conditions d'enseignement qu'y connaissent les enseignants – semblent avoir un rôle plus déterminant encore dans l'infléchissement des rapports pratiques à la réforme vers des stratégies de contournement et de détournement ou au contraire vers une logique de « loyalty »⁹⁶¹.

l'année précédant l'enquête.

959 Géraldine FARGES, *Les mondes enseignants*, op. cit., p. 45.

960 Le huitième enquêté du lycée B positionné au niveau de l'axe central, Bruno, n'est pas placé d'un point de vue Nord-Sud car il n'est pas concerné en pratique par les dispositifs.

961 Albert Otto HIRSCHMAN, *Exit, voice, loyalty*, op. cit.

II.3. La proximité à l'institution comme principe de contraste significatif entre Est et Ouest

Pour documenter le rapport de nos enquêtés, et notamment leur proximité, à l'institution, nous nous sommes intéressés à leurs investissements dans l'univers scolaire à la fois extérieurs à leurs fonctions directes d'enseignement et supposant une forme de reconnaissance institutionnelle. Durant leur carrière, certains enseignants ont ainsi endossé un rôle de formateur – que cela soit dans le cadre de la formation continue ou auprès des jeunes enseignants dans le cadre des IUFM ou des ESPE – ou pris part à des tâches ou missions telles que la participation à la préparation de sujets d'examen ou à des missions d'aide voire de faisant fonction d'inspection, etc. Ce type d'investissement concerne 15 de nos 66 enquêtés, soit un ratio d'un peu plus de deux enquêtés sur dix. C'est le cas de Carole (quadrant Nord-Ouest), enseignante de mathématiques au lycée A et formatrice à mi-temps à l'ESPE auprès des étudiants préparant le CAPES de mathématiques, ou d'Hélène (Nord-Est), enseignante de lettres au lycée A : au début des années 1990, Hélène monte avec des collègues un « défi lecture » à destination des élèves de sixième du collège où elle était alors en poste. Le projet attire l'attention du rectorat qui propose à l'équipe organisatrice de le présenter à d'autres établissements dans le cadre de missions de formation continue, rémunérées en heures supplémentaires ou en décharge horaire. De fil en aiguille, Hélène se retrouve de plus en plus investie dans les structures de formation continue au sein desquelles elle a parfois assuré jusqu'à un mi-temps :

« j'ai commencé par le défi lecture, à le présenter à diverses équipes de différents collèges qui voulaient se lancer, et puis petit à petit ça a été d'autres actions et j'ai fini par être, à un moment j'ai été à mi-temps en collège et mi-temps formatrice, alors du coup on était intégré à la MAFPEN⁹⁶², [...] c'était la formation professionnelle pour les enseignants [...]. Ce qui fait que pendant plusieurs années j'ai navigué, soit on faisait des interventions en établissements, sur les nouveaux programmes notamment parce que c'était l'époque des nouveaux programmes de collèges, soit sur des choses, des demandes qui émanaient d'établissements. Et puis j'ai assuré pendant plusieurs années en co-animation ce qu'on appelait le stage long de didactique [...]. Quand les MAFPEN ont disparu, j'ai eu des heures à l'IUFM ».

(Hélène, 54 ans, enseignante de lettres, lycée A depuis 15 ans, syndiquée SNES)

Hélène a ainsi pris part pendant plus de quinze ans à des missions de formation qui ont d'ailleurs conduit l'inspection à lui proposer de faire fonction d'inspectrice, ce qu'elle a cependant décliné. D'autres enquêtés témoignent avoir participé à l'élaboration de sujets d'examen ou à des groupes de réflexion sur les réformes en cours dans lesquels ils sont ou ont été amenés à côtoyer des acteurs institutionnels tels que des inspecteurs ou des personnels de la Dgesco⁹⁶³. Quant aux quelques

962 Les Missions académiques à la formation des personnels de l'Éducation nationale, dédiées à la formation continue de ces personnels, sont créées par arrêté le 12 juin 1982 et supprimées par l'arrêté du 23 juillet 1998.

963 Direction générale de l'enseignement scolaire.

missions d'aide ou de faisant fonction d'inspection, elles sont le plus souvent endossées dans la perspective de tenter ensuite le concours d'inspecteur. En effet, à ces formes d'investissements s'ajoute le fait d'envisager ou d'avoir envisagé une reconversion vers les fonctions d'encadrement au sein de l'Éducation Nationale, à travers les concours d'inspecteur ou de personnel de direction. Cela ne concerne que cinq de nos enquêtés.

Certes, ces diverses modalités d'investissement institutionnel renvoient à des formes d'implication variées : rédiger un sujet d'examen, animer des stages de formation continue, assumer un rôle d'inspection même ponctuel ou préparer le concours de chef d'établissement, sont autant de pratiques qui n'engagent pas le même rapport à l'institution. Pour beaucoup d'enseignants, « une coupure nette séparerait les métiers qui s'effectuent devant des apprenants et ceux qui impliquent une perte de contact avec la « vie de classe » »⁹⁶⁴ : contrairement à d'autres type d'investissements, un basculement vers des fonctions d'encadrement – tout particulièrement en tant que personnel de direction⁹⁶⁵ – impliquerait une transformation trop importante de leur position dans l'institution. Serge (quadrant Nord-Est) a par exemple régulièrement contribué à l'élaboration de manuels scolaires ou de sujets d'examen, des activités qu'il a beaucoup appréciées car à ses yeux « c'est un peu comme si tu faisais des cours, entre guillemets hein, c'est un peu comme si tu faisais des cours non pas à tes élèves que tu connais mais à des élèves indistincts, voilà, donc comment parler à tous ? [...] C'est une autre forme d'expérience de l'enseignement quoi »⁹⁶⁶. Nous avons donc recensé ces investissements à travers des indicateurs distincts. Cependant, à des fins d'analyse, nous les avons parfois agrégés car il nous semble que tous ces indicateurs composent malgré tout un faisceau d'indices qui renseignent quant à la reconnaissance institutionnelle dont bénéficie l'enquêté d'une part, et quant à la proximité de ce dernier à l'institution d'autre part. On peut en effet faire l'hypothèse que les enseignants investis en formation continue ou sollicités pour faire fonction d'inspection ont rarement des conceptions du métier aux antipodes des attendus institutionnels, et que le fait de côtoyer dans le cadre de ces activités d'autres représentants de l'institution peut participer d'une forme de rapprochement par interconnaissance.

Lorsque l'on observe le positionnement géographique des enquêtés concernés par un ou plusieurs de ces investissements institutionnels, on constate une répartition plutôt homogène entre Nord et Sud, et un net clivage Est-Ouest. Autrement dit, le fait d'avoir une certaine proximité à l'institution semble n'avoir, contrairement à ce que l'on aurait pu supposer, que peu d'effet sur le

964 Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 183.

965 Patrick Rayou et Agnès Van Zanten soulignent que la fonction d'inspecteur peut plus facilement que celle de chef d'établissement être envisagée par les enseignants comme « une continuité avec leur travail et une promotion possible », *Ibid.*

966 Entretien avec Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES

plan des pratiques adoptées face aux dispositifs de personnalisation⁹⁶⁷ mais favoriser en revanche une adhésion aux principes qui y sont liés. En effet, ces enquêtés se concentrent à l'Est de l'espace et sont largement sous-représentés à l'Ouest et autour de l'axe central : alors que seuls trois enquêtés – soit autour d'un sur dix – sont ou ont été investis dans une mission de formation, d'inspection ou autre dans la partie Ouest, et un seul au niveau de l'axe central vertical, ce ratio monte à plus de quatre enquêtés sur dix à l'Est (douze personnes). Pour les trois enseignants concernés à l'Ouest, il s'agit à chaque fois de formes d'investissement assez fortement en lien avec la mission d'enseignement (formation à l'IUFM ou à l'ESPE pour deux d'entre eux, conseiller pédagogique à l'IUFM et participation à la rédaction de manuels scolaires pour le troisième) et non de missions d'inspection par exemple. L'un de ces enquêtés, Idriss, positionné au Sud-Ouest, nous explique en outre que son expérience de formateur n'a duré que deux ans et s'est soldée par un conflit ouvert avec l'institution dont il refusait ouvertement de défendre un certain nombre de positions⁹⁶⁸. Enfin, on ne trouve à l'Ouest aucun enquêté ayant nourri un projet de reconversion vers une fonction d'encadrement alors que quatre de ces cinq enquêtés se trouvent à l'Est. La cinquième, Danielle, est positionnée sur l'axe central et légèrement au Sud : plus qu'un projet, elle a exercé comme inspectrice pendant deux ans, quelques années avant que nous la rencontrions au lycée A, mais elle n'a finalement pas apprécié cette position et le peu d'accompagnement qu'elle lui permettait d'offrir aux enseignants, et a préféré revenir au métier d'enseignante.

On peut supposer que le fait d'être investi dans ce type de fonctions autres que celles d'enseignant, ainsi que la reconnaissance institutionnelle que cela signale et engendre, s'articule plutôt à des visions du métier qui ne sont pas trop éloignées de celle promue par l'institution, et qui sont donc globalement compatibles avec les principes de personnalisation qui l'irriguent depuis un certain temps. Ces investissements constituent même probablement un terreau favorable à l'adhésion à ces principes au sens où on peut faire l'hypothèse qu'ils ne sont pas seulement le fruit d'une compatibilité préalable entre conceptions du métier de l'enseignant et de l'institution mais qu'ils tendent également à les rapprocher par acculturation.

Concernant la similarité de la partie Ouest et de l'axe vertical sur le plan de ces investissements dans l'institution, on peut en réalité formuler deux hypothèses explicatives distinctes en croisant ce critère avec le reste du tableau que nous avons commencé à brosser pour ces deux zones. A l'Ouest, cela semble confirmer une relative distance à l'institution. Au niveau de l'axe central, on peut

967 Les modalités d'investissement institutionnel recensées concernent 9 des 36 enquêtés positionnés au Nord et 6 des 26 enquêtés positionnés au Sud, soit un ratio d'un peu plus de deux enquêtés sur dix dans les deux cas. Et parmi les enquêtés ayant envisagé une reconversion vers une fonction d'encadrement, deux se trouvent au Nord, deux au Sud et un sur l'axe central horizontal.

968 Entretien avec Idriss, 62 ans, enseignant de lettres, lycée A depuis 5 ans, non-syndiqué

supposer que cela s'inscrit peut-être plutôt dans un moindre sentiment de légitimité – que nous développerons plus précisément en section 3 – accentué par le fait de bénéficier de formes de reconnaissance institutionnelles moins marquées, ce second phénomène venant à son tour alimenter le premier.

III. Des rapports différenciés à l'action syndicale et collective

Plus de la moitié de nos enquêtés, 39 sur 66, sont non-syndiqués et parmi eux, dix n'ont jamais été syndiqués, les autres ayant eu une adhésion syndicale pour une ou plusieurs années : au SNES-FSU⁹⁶⁹ dans la majorité des cas, au SNFOLC, au SGEN-CFDT, à SUD-Éducation ou au SNALC pour les autres. 27 enquêtés sont actuellement syndiqués, soit un peu plus de quatre sur dix, dont 19 au SNES, deux au SNEP⁹⁷⁰, quatre au SGEN, un à la CGT Educ'action et une au SNALC⁹⁷¹. Plus que dans la syndicalisation effective (I), c'est peut-être plus précisément du côté des rapports à l'action syndicale et collective que l'on observe des corrélations marquées avec les visions et pratiques de la personnalisation (II).

III.1. Une appartenance syndicale faiblement corrélée aux positionnements

Les corrélations observées entre appartenance syndicale et positionnement dans l'espace se sont avérées assez contre-intuitives dans un premier temps. En effet, nous faisons plutôt l'hypothèse que les enquêtés syndiqués au SNES – syndicat qui a été assez mobilisé contre la réforme Chatel – se trouveraient davantage à l'Ouest de l'espace, du côté des plus réticents face aux principes de personnalisation, et que les syndiqués au SGEN par exemple ainsi que les non-syndiqués seraient davantage positionnés à l'Est, c'est-à-dire plutôt réceptifs à ces principes. Or, concernant les syndiqués au SNES, on observe d'une part qu'ils sont proportionnellement presque moins représentés à l'Ouest qu'au centre et à l'Est, et d'autre part que ces écarts sont finalement assez peu

969 Tous les sigles sont détaillés dans la table des sigles, p.9.

970 Il s'agit du syndicat rassemblant spécifiquement les enseignants d'EPS au sein de la FSU.

971 Précisons que notre corpus n'est pas représentatif du corps enseignant du point de vue des appartenances syndicales : certes le SNES est le syndicat majoritaire chez les enseignants du secondaire mais il n'aurait pas été surprenant que notre corpus comporte quelques enquêtés actuellement syndiqués au SNFOLC, au SE-UNSA ou chez SUD-Education notamment. Une explication tient au fait que, mis à part chez les militants syndicaux, les appartenances syndicales n'étaient pas souvent très visibles et nous les découvrons souvent durant l'entretien. Par ailleurs, au moment de solliciter des entretiens, l'appartenance syndicale supposée n'était qu'un des critères parmi d'autres que nous avons dû concilier avec ceux de l'ancienneté dans le métier, des appartenances disciplinaires ou encore des pratiques observées dans les dispositifs.

prononcés. Les non-syndiqués apparaissent plus présents à l'Ouest et légèrement moins au centre et à l'Est, ce qui est difficile à interpréter tant la catégorie des non-syndiqués est en réalité hétérogène, nous y reviendrons. Quant aux adhérents du SGEN, ils sont très peu nombreux dans notre corpus et on en trouve un à l'Ouest, un au centre et deux à l'Est, ce qui ne permet pas de tirer des conclusions.

On observe des résultats un peu plus contrastés en comparant les parties Nord et Sud, c'est-à-dire en interrogeant l'existence ou non d'une corrélation entre syndicalisation et degré de proximité en pratique aux attentes institutionnelles. Les enquêtés non-syndiqués se répartissent dans des proportions sensiblement équivalentes entre Nord et Sud. En revanche, on observe que l'ensemble de nos enquêtés syndiqués au SGEN se situe au Nord de l'espace, parmi les enquêtés aux pratiques plutôt conformes aux attendus institutionnels. Bien que cela ne concerne que de faibles effectifs, ce résultat apparaît cohérent avec la posture du SGEN, attaché à donner l'image d'un syndicat davantage dans la coopération que dans la contestation. Les syndiqués au SNES sont au contraire assez nettement sous-représentés au Nord puisque, avec l'équivalent d'à peine deux enquêtés sur dix, leur part y apparaît deux fois moins importante qu'au Sud.

A première vue, les appartenances syndicales semblent donc davantage corrélées à des écarts de pratiques qu'à des divergences sur les principes. Cependant, l'indicateur de la stricte adhésion syndicale nous a semblé trop réducteur car, du fait de la structure et du fonctionnement du syndicalisme enseignant, elle ne permettait que très imparfaitement de saisir la proximité des enquêtés à l'action et aux positions syndicales. En effet, les syndicats ont une place importante dans la gestion des carrières enseignantes⁹⁷² du fait notamment de leur participation aux Commissions Administratives Paritaires qui rendent un avis sur divers sujets relatifs aux carrières individuelles des personnels et tout particulièrement dans les procédures de titularisation, mutation ou promotion⁹⁷³. Cela contribue à une dynamique de syndicalisation relativement forte en début de carrière, particulièrement pour des enjeux de mutation, sans que cette démarche d'adhésion ne soit nécessairement le signe d'une proximité à l'action syndicale. Le SNES est le syndicat majoritaire dans le secondaire, et une proportion importante d'enseignants ont recours, à un moment ou à un autre de leur carrière, à ses compétences techniques en matière de suivi de carrière ou de différend avec la hiérarchie, là encore sans que cela ne soit mécaniquement le signe qu'ils partagent les positions de ce syndicat. Enfin, le fait même d'être non-syndiqué recouvre une diversité de rapports au syndicalisme et à la mobilisation puisque parmi les non-syndiqués, on trouve des enseignants qui ont été longtemps syndiqués, ou qui l'ont été en tout début de carrière pour des questions de

972 Bertrand GEAY, *Le syndicalisme enseignant*, op. cit.

973 « Les commissions administratives paritaires », *Ministère de l'Éducation Nationale et de la Jeunesse*, URL complète en bibliographie.

mutation le plus souvent et ont rapidement cessé d'adhérer, ou encore qui n'ont jamais été syndiqués ; certains envisagent de se (re)syndiquer quand d'autres excluent totalement cette éventualité, et même parmi ces derniers, le refus de toute syndicalisation peut autant renvoyer à une distance à toute forme d'engagement politique ou militant qu'à une réticence à l'égard de la forme syndicale chez des enseignants par ailleurs fortement mobilisés politiquement y compris parfois aux côtés des militants syndicaux de leurs établissements.

Il nous a donc semblé nécessaire d'articuler l'analyse des appartenances syndicales à une prise en compte des motivations à la syndicalisation avancées par les enquêtés qui sont ou ont été syndiqués, ainsi que des rapports à l'action syndicale et aux mobilisations.

III.2. Proximité à l'action collective et adhésion à la politique de personnalisation : une corrélation inversée

Patrick Rayou et Agnès Van Zanten distinguent trois fonctions généralement attribuées aux syndicats par les « nouveaux enseignants » : une fonction d'information, une fonction d'aide individuelle et une fonction générale de protection de la profession, les deux premières renvoyant à une « logique instrumentale de service aux adhérents et même à l'ensemble des enseignants »⁹⁷⁴. Nous n'avons pas exactement raisonné en termes de fonctions globalement attribuées aux syndicats mais plutôt de motivations à l'adhésion syndicale chez les enseignants qui sont ou ont été syndiqués, et avons identifié trois grandes logiques parfois concomitantes, où l'on retrouve, mais seulement pour partie, cette distinction entre approche instrumentale plutôt individuelle et approche plus collective :

- la syndicalisation comme démarche de recherche d'un service, suivant une logique « instrumentale » d'aide individuelle ;
- la syndicalisation comme démarche de soutien à une instance de représentation de la profession enseignante dans une logique plutôt « institutionnelle » ;
- et enfin la syndicalisation comme démarche revendicative dans une logique « politique » de mobilisation collective⁹⁷⁵.

Sur les 56 enquêtés ayant eu une adhésion syndicale, durable ou non, au cours de leur carrière, 25 invoquent une motivation instrumentale d'aide individuelle, motivation exclusive pour 12 d'entre eux (soit un ratio de deux enquêtés sur dix environ) ; 37 enquêtés, soit les deux tiers des

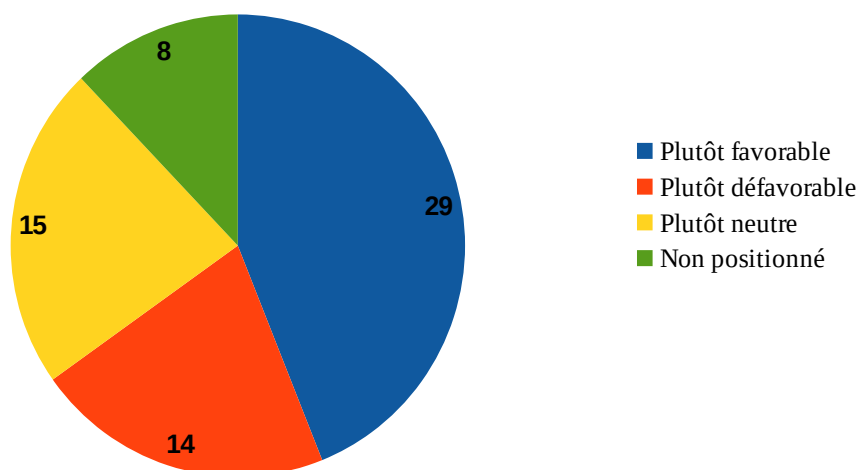
⁹⁷⁴ Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, op. cit., p. 210.

⁹⁷⁵ Notons qu'il n'est pas étonnant que cette dernière logique n'apparaisse pas réellement dans les fonctions identifiées par P. Rayou et A. Van Zanten car de fait elle est moins souvent citée par les plus jeunes enseignants, en tout cas sur notre terrain, et semble avoir davantage guidé les plus anciens.

enquêtés concernés, considéraient nécessaire de se syndiquer pour soutenir les organisations syndicales dans leur rôle de représentation institutionnelle de la profession enseignante ; enfin l'adhésion syndicale dans une logique politique, comme inscription dans une démarche de mobilisation collective, est mentionnée par 25 enquêtés.

Le fait de distinguer des logiques de syndicalisation que nous qualifions d'instrumentale, institutionnelle et politique, tout en gardant bien à l'esprit qu'elles peuvent toutes coexister chez une même personne, nous a paru opérant pour saisir les rapports à l'action syndicale de façon plus significative que via la seule adhésion ou non-adhésion syndicale. Nous avons également recueilli le rapport des enquêtés – y compris ceux n'ayant jamais été syndiqués – aux mobilisations collectives, grossièrement catégorisé en « plutôt favorable », « plutôt défavorable » ou « neutre », chaque position étant cette fois-ci exclusive des autres. 29 des 66 enquêtés se montrent plutôt favorables aux mobilisations, parmi lesquels 18 sont d'ailleurs assez mobilisés dans les faits ; 14 y sont plutôt défavorables ; 15 sont plutôt neutres⁹⁷⁶.

Diagramme n°6.5 - Rapport des 66 enquêtés aux mobilisations collectives



Alors que les appartenances syndicales apparaissent plus déterminantes sur le plan des pratiques que sur celui des principes, un phénomène inverse se dessine lorsque l'on s'intéresse aux logiques de syndicalisation et au rapport entretenu aux mobilisations. En effet, sur le plan du rapport aux mobilisations, les profils Nord et Sud sont sensiblement équivalents. D'Ouest en Est en revanche, les différences se font plus nettes. Les enquêtés plutôt opposés aux principes de la politique de personnalisation apparaissent plus favorables aux mobilisations et plus mobilisés dans les faits que les enquêtés acquis à la logique de personnalisation : ainsi, ceux que nous avons identifiés comme effectivement mobilisés sont proportionnellement plus de deux fois plus présents

⁹⁷⁶ Pour les huit enquêtés restant nous ne disposons pas de données qui auraient pu permettre d'étayer leur rapport aux mobilisations.

à l'Ouest qu'à l'Est (8 enquêtés sur 21 à l'Ouest, 4 sur 28 à l'Est), alors que les enquêtés défavorables aux mobilisations sont plus présents à l'Est (8 enquêtés sur 28) qu'à l'Ouest (3 sur 21). Ces résultats coïncident avec les logiques de syndicalisation avancées : parmi les enquêtés de l'Ouest qui sont ou ont été syndiqués, la moitié évoque une logique politique de revendication-mobilisation alors que cela ne concerne qu'un peu plus de trois enquêtés sur dix à l'Est de l'espace.

Le croisement des données concernant l'appartenance syndicale, les motivations à la syndicalisation et le rapport aux mobilisations permet de dégager des profils assez contrastés à l'échelle des quadrants et pôles. Dans le quadrant Distanciation, au Sud-Ouest, aucun autre syndicat que le SNES n'est représenté et les non-syndiqués sont présents en proportion plus importante qu'à l'échelle du corpus, mais cela ne témoigne pas d'une distance à l'action militante et syndicale puisque parmi les dix enquêtés syndiqués ou qui l'ont été, ceux qui évoquent prioritairement une syndicalisation de service sont plutôt sous-représentés et ceux qui font part d'une logique politique et revendicative sont au contraire sur-représentés⁹⁷⁷. Plus de la moitié des enquêtés se montrent favorables aux mobilisations et près de quatre sur dix (contre moins de trois à l'échelle du corpus) sont effectivement mobilisés, les enquêtés défavorables aux mobilisations étant au contraire légèrement sous-représentés (moins de deux sur dix). Ce profil « mobilisé » se confirme si on resserre la focale sur le pôle Sud-Ouest où aucun enquêté ne manifeste de démarche de syndicalisation exclusivement instrumentale et où la quasi totalité de ceux qui ont rejoint un syndicat durant leur carrière l'ont fait notamment dans une logique politique. Tous les enquêtés du quadrant qui sont explicitement favorables aux mobilisations sont concentrés au pôle et seul un enquêté s'y montre défavorable. Dans le prolongement du parallèle suggéré en chapitre 5, ce rapport favorable et politisé à l'action syndicale et militante invite à rapprocher le pôle Distanciation de l'idéal-type des « enseignants expérimentés » proposé par Aurélie Llobet⁹⁷⁸ : des enseignants entrés dans le métier dans les années 1970-1980, qui se caractérisent par une forte syndicalisation, un répertoire d'action qui inclut le recours à la grève, et une vision de l'activité enseignante assez ancrée dans la transmission de savoirs dans le cadre de la classe. Comme évoqué au fil du chapitre, ces tendances sont effectivement assez marquées au pôle Distanciation. On y retrouve également chez plusieurs enquêtés un sentiment de malaise professionnel face à la diversification du métier que Llobet observe chez ses enseignants expérimentés et sur lequel nous reviendrons (section 3).

Cependant, nous avons également vu que si l'approche par la génération d'entrée dans le métier donne des clés de compréhension des positionnements de nos enquêtés face à la personnalisation,

977 Six enquêtés sur les dix contre moins de cinq sur dix à l'échelle du panel.

978 Aurélie LLOBET, « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations », *op. cit.*

elle ne permet de les éclairer que de façon parcellaire. En effet, l'axe central Nord se rapproche également du profil des enseignants expérimentés pour ce qui est des variables d'âge et d'ancienneté puisque, pour rappel, on y trouve même une proportion un peu plus importante encore d'enquêtés entrés dans le métier avant 1990 et au contraire un seul « jeune » enseignant contre trois au Sud-Ouest. Ils se montrent plutôt favorables aux mobilisations et enclins à y prendre part et, comme au pôle Sud-Ouest, rares sont ceux qui rattachent leur adhésion syndicale à une logique instrumentale exclusive. Cette proximité entre pôle Distanciation, axe central Nord et « enseignants expérimentés » se poursuit en partie du côté de la conception du métier, fortement structurée par l'attachement à l'ancrage disciplinaire de l'activité enseignante et par la problématique des inégalités sociales face à l'école⁹⁷⁹. Pourtant, comme l'indique leur position, les enquêtés de l'axe central Nord tendent à se montrer relativement moins distants des principes de personnalisation que les enquêtés du pôle Sud-Ouest, et surtout à chercher davantage à développer dans ses dispositifs des pratiques répondant aux injonctions institutionnelles. Ces divergences de pratiques confirment l'importance de prendre en compte, outre le facteur générationnel, les propriétés évoquées au fil du chapitre, telles que la proximité familiale à l'univers enseignant, les trajectoires de mobilité sociale associées à l'accès à l'enseignement, ou encore le genre.

Enfin, deux groupes présentent un profil assez nettement contrastés avec celui du pôle Distanciation, notamment par leur distance avec l'action syndicale et collective : le pôle Adhésion, géographiquement opposé, et le quadrant Renonciation, au Sud-Est. Au pôle Nord-Est Adhésion, les appartenances syndicales apparaissent plus diverses et proches du profil du corpus général, avec des syndiqués au SNES, au SNEP, au SGEN, et des non-syndiqués dont une partie a momentanément adhéré au SNES, à SUD ou à FO. Les différentes logiques de syndicalisation y sont représentées dans des proportions similaires à celles du corpus ce qui induit donc une sous-représentation de la démarche politique et revendicative comparativement au pôle Sud-Ouest. Cela se confirme d'ailleurs sur le plan du rapport aux mobilisations puisqu'au pôle Adhésion, ce sont les enquêtés peu favorables aux mobilisations qui sont sur-représentés, avec un tiers des occupants du pôle, soit deux fois plus en proportion qu'au pôle Sud-Ouest.

Concernant le quadrant Sud-Est, malgré les faibles effectifs concernés, on peut souligner que les enquêtés qui mettent en avant une démarche de syndicalisation essentiellement instrumentale et individuelle, y sont assez nettement sur-représentés et qu'aucun n'évoque la volonté de soutenir l'action syndicale dans une logique politique, de revendication ou mobilisation collective. On pourrait y voir une marque de l'approche pragmatique que l'on retrouve pour partie dans leur façon d'aborder les dispositifs de personnalisation comme nous l'avons exposé précédemment.

979 Comme nous l'avons déjà évoqué en section 1

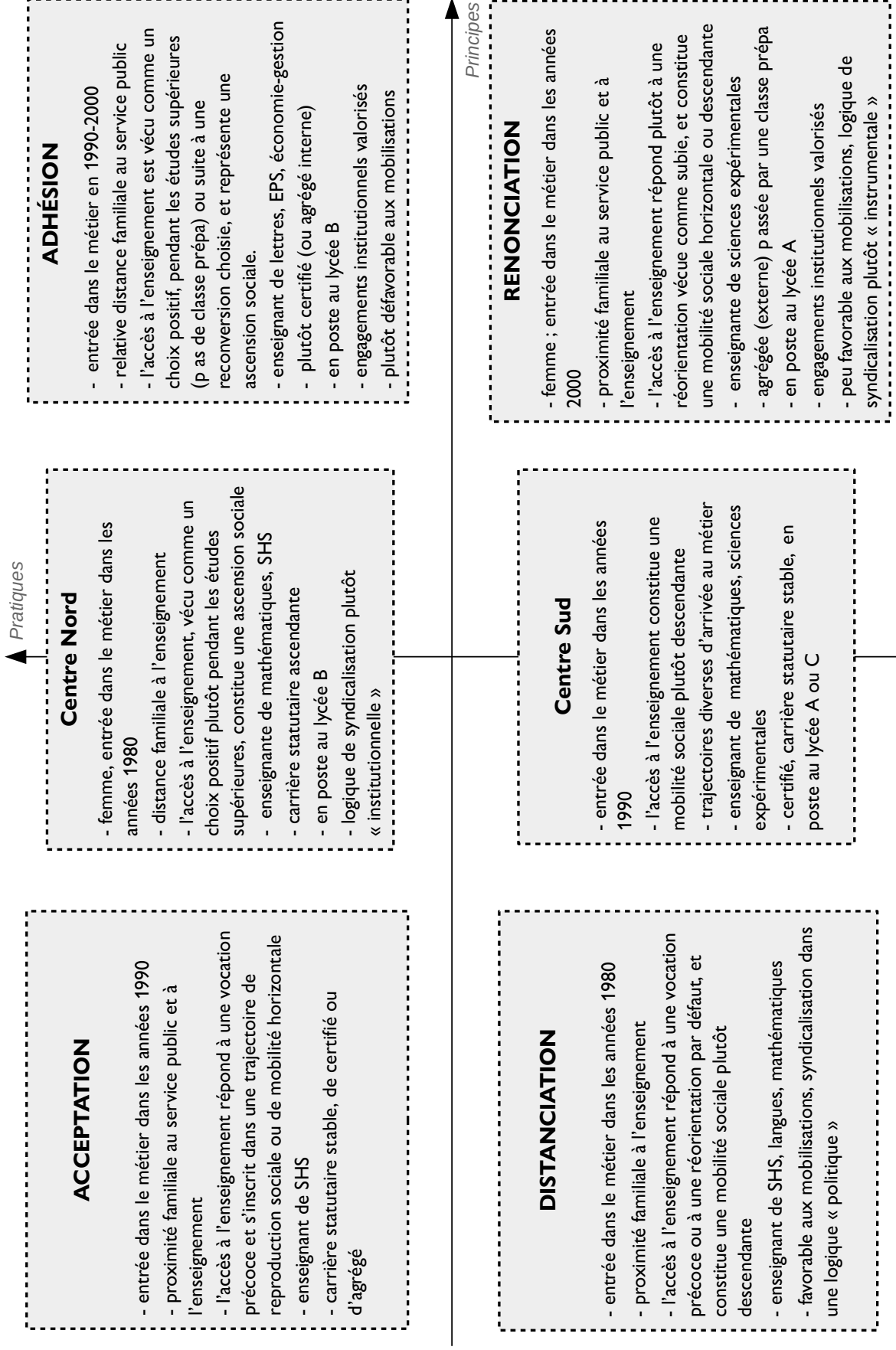
Cependant, précisons que cette distance aux organisations syndicales, qu'Aurélie Llobet observe plus particulièrement chez les enseignants entrés dans le métier au tournant des années 2000 et que nous retrouvons effectivement dans une zone de notre espace qui se caractérise par sa relativement faible ancienneté dans le métier, ne signifie pas pour autant une approche par essence moins collective ou plus individualiste du métier. On assiste peut-être plutôt à un déplacement des dimensions du métier susceptibles d'être investies collectivement : moins enclins que les « anciennes » générations à se mobiliser collectivement pour la défense du métier, des conditions statutaires ou d'une conception de l'école et de son rôle social, les « nouveaux enseignants » donneraient en revanche plus facilement une dimension collective à leur activité proprement pédagogique, en travaillant davantage en équipe et par projets⁹⁸⁰, une approche de l'activité d'enseignement qui caractérise plus globalement la partie Est de notre espace⁹⁸¹. Nous n'approfondirons pas davantage ici cette réflexion quant aux modalités d'engagement professionnel mais précisons malgré tout qu'il faudrait la nuancer à plusieurs égards que ce soit pour prendre en compte la socialisation à l'action collective qui s'opère lors de mobilisations locales sur des enjeux internes à un établissement⁹⁸², pour insister sur le rôle d'autres facteurs que la génération dans le rapport au travail en équipe – notamment la discipline enseignée – ou pour souligner les recompositions qui se jouent dans les rapports à l'activité pédagogique et à sa dimension collective y compris chez des enseignants à l'ancienneté élevée.

980 Aurélie LLOBET, « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations », *op. cit.*

981 Cf. chapitre 5, section 1.II.

982 Une dynamique que nous avons pu voir à l'œuvre au lycée B, cf. chapitre 3, section 1.I.3.

Graphique n°6.2 – Récapitulatif des profils-types



Section 3. Déstabilisation, accommodements, gratification : des vécus subjectifs asymétriques

« Du fait de leur parcours scolaire ou social, des fractions de groupes professionnels tendent à être plus motrices dans la diffusion des pratiques managériales car elles peuvent en tirer profit quant à leur autonomie relative et à leur degré de responsabilité. [...] Pour d'autres fractions, les réformes inspirées du NPM constituent une réduction de leur marge d'autonomie et affectent la construction de leur « identité au travail » »⁹⁸³.

Ce constat formulé par Farinaz Fassa-Recrosio et Pierre Bataille pourrait être appliqué presque tel quel à notre objet. Certes, nous nous sommes attachés à montrer en chapitre 4 que les incertitudes dans le rôle et plus encore l'alourdissement de la charge de travail engendrés par la réforme Chatel étaient très largement partagés au sein de notre corpus d'enquêtés. Néanmoins, leurs effets sur le rapport des enseignants à leur métier sont plus ou moins prononcés, contenus, ou compensés par d'autres dynamiques, selon les dispositions, visions du métier et pratiques professionnelles que nos enquêtés peuvent mobiliser pour y faire face. Si pour certains enseignants, c'est un sentiment de déstabilisation, d'effritement de leur maîtrise sur le métier qui s'impose (I), en tout cas au moment de l'enquête, d'autres parviennent davantage à s'accommoder de ces injonctions institutionnelles, voire à en retirer des formes de gratifications (II).

Nous souhaitons donc, pour clore ce chapitre, nous arrêter sur ces dynamiques de renforcement ou de fragilisation de l'autonomie professionnelle envisagée à l'échelle individuelle et sur la façon dont elles s'articulent aux visions du métier, pratiques professionnelles et trajectoires socio-professionnelles des enseignants.

I. Pour les uns, et surtout les unes, une réforme synonyme de déstabilisation

Cerner ce qui relève ou non d'une déstabilisation n'est pas une démarche évidente : il y a nécessairement une dimension pour partie artificielle à tenter de séparer les enseignants déstabilisés et ceux qui ne le seraient pas, alors que la frontière est bien souvent moins hermétique que cela. On

⁹⁸³ Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *op. cit.*, citant Everett Hughes pour le concept d'identité au travail.

pourrait en effet considérer que la simple surcharge de travail engendrée par la réforme Chatel vient bousculer la routine professionnelle de la plupart des enquêtés et nourrir une forme de complexification de leur quotidien professionnel. Or il nous semblait important de distinguer les enquêtés pour qui la réforme semblait générer une mise en difficulté plus prononcée que la moyenne, afin de mieux mettre en lumière les conditions susceptibles de constituer un terreau propice à ce genre de déstabilisation et d'interroger l'éventuel creusement d'inégalités dans les positions et vécus professionnels.

Nous avons donc décidé de ne pas intégrer à ce groupe des « déstabilisés » les enquêtés qui n'évoquaient pas d'autre source de déstabilisation que l'alourdissement de leur charge de travail. En effet, le caractère très partagé de ce ressenti à l'échelle de notre corpus n'en faisait pas un critère très discriminant⁹⁸⁴. Le groupe des enquêtés dit « déstabilisés » est ainsi restreint à ceux qui évoquent un sentiment d'incompétence, d'insécurisation sous une forme ou une autre, ou de perte de plaisir professionnel, lié aux nouvelles attentes institutionnelles. Autrement dit ceux chez qui, pour reprendre notre interrogation initiale, la réforme a pu alimenter un sentiment de perte de maîtrise sur le métier.

Nous avons ainsi recensé 20 enquêtés pour qui la réforme constitue, à des degrés divers, une source de déstabilisation voire de mise en difficulté professionnelle⁹⁸⁵.

984 Une autre décision aurait cependant été certainement tout à fait justifiée également car, bien que très partagé, le vécu de cette charge de travail accrue et ses conséquences ne sont pas distribués de façon tout à fait aléatoire. Il nous semble que les femmes, et notamment des femmes situées dans la partie Nord-Nord-Est, insistent plus particulièrement sur ce point : cela suggère que, même lorsque les injonctions de la réforme sont jugées pertinentes et en adéquation avec la vision que les enseignants nourrissent de leur rôle, le fait de s'attacher à investir ses dispositifs de façon concordante avec les préconisations institutionnelles peut engendrer une surcharge de travail ressentie comme particulièrement pesante.

985 Cf. graphique n°6.3 – « Une déstabilisation inégalement distribuée »

Graphique n°6.3 – Une déstabilisation inégalement distribuée

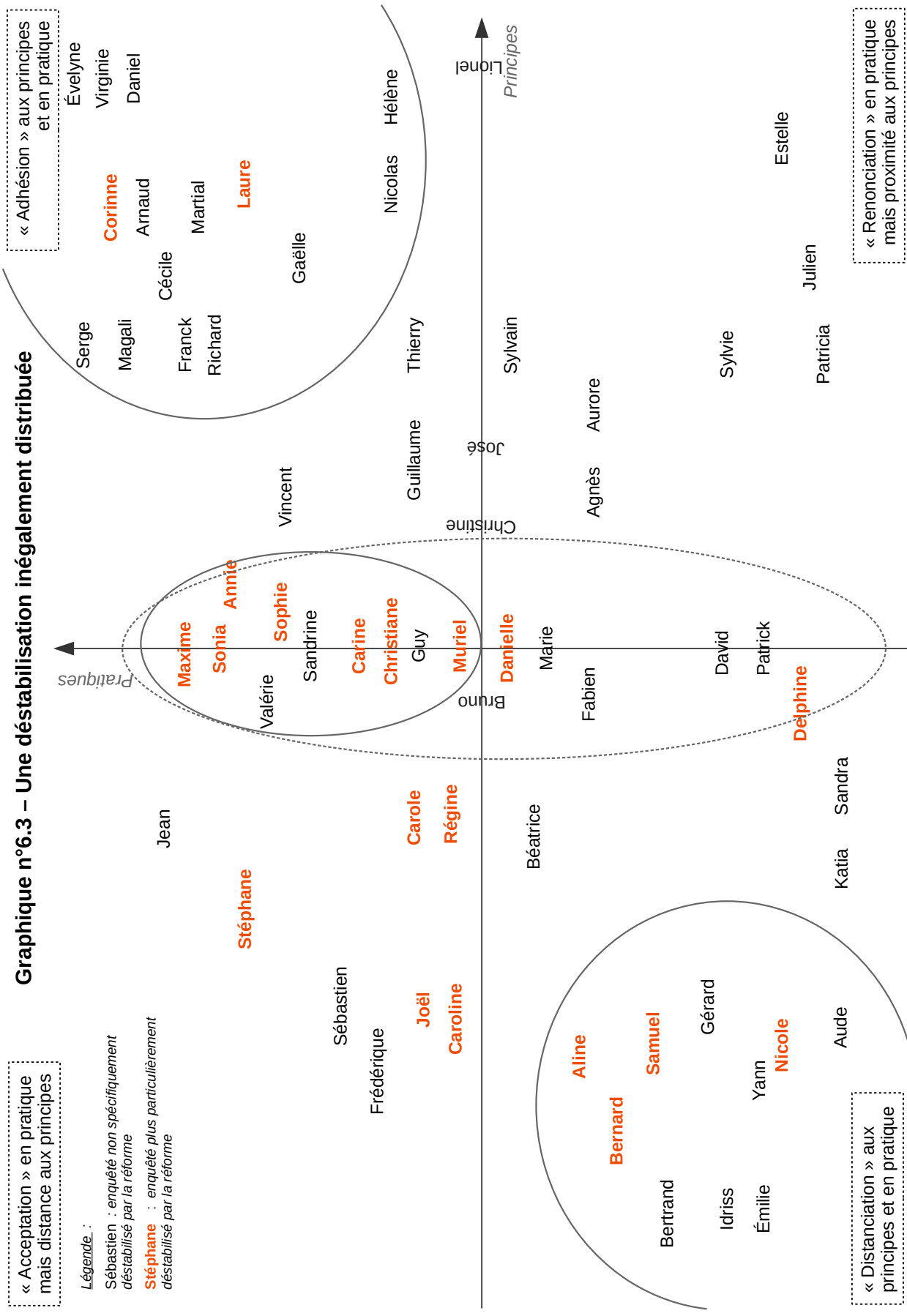
« Acceptation » en pratique
mais distance aux principes

« Adhésion » aux principes
et en pratique

Légende :

Sébastien : *enquêté non spécifiquement déstabilisé par la réforme*

Stéphane : *enquêté plus particulièrement déstabilisé par la réforme*



« Distanciation » aux
principes et en pratique

« Renonciation » en pratique
mais proximité aux principes

Un des premiers constats qui s'impose est la concentration des enquêtés concernés au Nord de notre espace géographique et plus particulièrement au Nord-Ouest et au niveau du centre Nord. A elle seule cette zone Nord Ouest et Centre accueille 12⁹⁸⁶ des 20 enquêtés pour qui la personnalisation constitue une source de déstabilisation, soit un ratio de six enquêtés sur dix alors que les occupants de ce quadrant et ce pôle (18 au total) représentent à peine plus du quart des 66 enquêtés du corpus. On peut faire l'hypothèse que le fait de s'astreindre à investir les dispositifs en restant au plus proche des textes, sans pour autant être pleinement convaincu de leur bien-fondé – ce qui est le cas des enquêtés de ces deux groupes – est effectivement une position de « dissonance cognitive » susceptible d'alimenter des tensions chez les enseignants concernés⁹⁸⁷. Carole (Nord-Ouest) explique que même si elle « essaie de faire bien », les MPS sont déstabilisants pour elle car, du fait de la dimension interdisciplinaire de cet enseignement d'exploration, elle ne peut pas toujours s'appuyer sur sa « base », la maîtrise des mathématiques :

« moi je suis prof, je sais que ma base ou ce qui me permet de faire d'autres choses, c'est les maths et c'est le fait que je suis sûre par rapport à ça, et que je n'ai pas d'inquiétude [...] et qu'à un moment donné si je suis déstabilisée je sais que là-dessus je m'appuie, voilà, j'ai mon socle, là, qui me tient, ma structure. Et en fait en MPS, ça, je ne l'ai pas. Alors du coup, oui, moi je pense que ça me perturbe quoi. Bon, j'essaie de faire bien hein, mais... ».

(Carole, 48 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiquée SGEN)

En outre, parmi les arguments avancés par certains enquêtés pour partie opposés aux principes de personnalisation, on trouve notamment l'idée que la personnalisation des parcours et des enseignements telle qu'entendue par l'institution entraîne les enseignants hors de leur cœur de métier et de leur champ de compétences⁹⁸⁸. Il n'est donc pas étonnant que les enquêtés qui partagent cette opinion tout en essayant de répondre à ces attentes institutionnelles soient déstabilisés voire mis en difficulté par la réforme :

« Et puis bon, on bricole parce qu'on n'a pas... [...] on est démuni quoi. [...] on est insécurisé parce que oui, on ne sait pas faire, ce n'est plus de l'enseignement vraiment, enfin ce n'est plus de la transmission de connaissances ou alors d'une autre manière et on ne sait pas faire ».

(Annie, 57 ans, enseignante de SES, lycée B depuis 17 ans, non-syndiquée)

986 Sans compter une treizième personne, Danielle, positionnée dans la moitié Sud de l'axe central certes, mais très proche de la partie Nord.

987 Leon FESTINGER, *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Ill., Etats-Unis d'Amérique, New York : Row, Peterson, 1957. Notons au passage que, une situation de dissonance cognitive étant ainsi génératrice d'inconfort voire de souffrance, les individus tendent à essayer de réduire la dissonance, ce qui peut passer par agir sur la situation ou faire évoluer ses propres croyances : une approche qui peut fournir un éclairage complémentaire tant sur les logiques d'évitement / détournement face aux dispositifs Chatel que sur la tendance à l'intériorisation progressive de la doxa de la personnalisation par les enseignants.

988 Cf. chapitre 5

Une cohérence entre l'opinion quant aux principes de personnalisation et les pratiques déployées face aux dispositifs qui y sont liés protège sûrement partiellement de ce risque de déstabilisation associé à la réforme. Cette cohérence ne constitue cependant pas une garantie : si on ne trouve effectivement que très peu d'enquêtés concernés au niveau du quadrant Adhésion au Nord-Est, le quadrant Distanciation au Sud-Ouest et l'axe central Sud sont concernés dans des proportions équivalentes à leur poids à l'échelle du corpus puisqu'on y trouve 6 enquêtés pour 19 occupants de cette zone (quatre au Sud-Ouest, deux au centre). Plusieurs pistes d'explications peuvent être avancées. Tout d'abord, les choix d'organisation opérés au niveau des établissements permettent rarement un détournement total des dispositifs qui apportent donc leur lot de contraintes y compris aux enseignants qui s'écartent pour partie des préconisations institutionnelles à leur sujet. Ensuite, certains enseignants, au gré de leurs idées pour investir les dispositifs ou de leur avancée dans le programme, naviguent entre détournement et pratiques conformes sans être particulièrement satisfaits ni de l'un ni des autres. C'est le cas de Danielle qui ressort principalement de l'Accompagnement personnalisé la sensation de ne pas y faire du bon travail, quand bien même elle renvoie pour partie cet « échec » aux conditions matérielles qui font obstacle au déploiement de pratiques satisfaisantes :

« vu les moyens mis à disposition, à part faire un cours traditionnel, je sais pas tellement faire en fait [...] J'ai essayé mais ça ne m'a pas satisfaite en fait, [...] et si je suis pas satisfaite de ce que je produis, je vois pas comment les élèves peuvent être contents. [...] réellement je trouve que sur l'AP je n'ai pas réussi à les mettre au travail. Pour moi c'est un échec ».

(Danielle, 59 ans, enseignante de mathématiques, lycée A depuis 2 ans, non-syndiquée)

Delphine, enseignante de physique-chimie, détourne nettement le dispositif d'AP et semble l'assumer, mais elle a tout de même essayé dans un premier temps de mettre en place des activités différenciées et plus en autonomie pour les élèves. Elle y a renoncé, trouvant que cela rendait les séances trop difficiles à gérer et qu'elle ne bénéficiait par ailleurs pas de l'accompagnement nécessaire, mais cela a nourri une partie des critiques que son inspecteur lui a adressé quant à son approche pédagogique. Aline, très réticente face aux dispositifs de personnalisation et à l'injonction à y mener des projets en interdisciplinarité, affirme qu'elle répète chaque fois qu'il le faut à l'inspecteur et aux parents d'élèves : « mon projet, c'est faire des maths, c'est déjà pas mal non ? ». En Accompagnement Personnalisé, elle fait des mathématiques, autant parce qu'elle considère que c'est son cœur de métier que parce qu'elle pense que c'est la meilleure manière d'aider les élèves les plus faibles. Pourtant, lors d'une conversation informelle en salle des professeurs, elle nous explique « qu'elle est mal à l'aise avec ça, car elle a l'impression depuis deux ou trois ans d'être toujours en contradiction avec elle-même » puisqu'il est difficile de refuser complètement toute

implication dans ces dispositifs. Ainsi, sans pour autant sortir de sa discipline, elle organise malgré tout des projets plus ludiques, à travers un concours d'initiation à la recherche en mathématiques par exemple, auquel seulement une partie de sa classe participe ce qui crée un traitement différencié entre les élèves. En outre, elle qui a toujours refusé de faire des heures supplémentaires bénévolement, en cohérence avec les positions syndicales qu'elle défend depuis le début de sa carrière, explique qu'avec ce projet-concours dans lequel elle a engagé les élèves, « si elle veut qu'ils avancent, il faudra qu'elle leur trouve une heure en plus dans la semaine pour bosser ça. Alors elle ne le dira pas, elle dira publiquement que les élèves travaillent en autonomie, mais de fait elle passera voir »⁹⁸⁹. Avancer à contre-courant tout en évitant toute dissonance entre convictions et pratiques s'avère ainsi peu réalisable et c'est également en ce sens que la réforme, et la façon dont elle pénètre peu à peu les pratiques, peut engendrer des formes de souffrance professionnelle chez les enseignants qui lui sont opposés.

C'est donc lorsque l'on adhère globalement aux principes de personnalisation que l'on risque le moins de subir la réforme comme une déstabilisation importante. Sur les 28 enquêtés que compte la partie Est, nous n'en avons considéré que deux comme subissant une forme de déstabilisation au-delà d'une charge de travail accrue. Leur cas n'en est pas moins intéressant car toutes deux semblent évoluer sur une ligne de crête, où l'équilibre est toujours précaire, entre engagement enthousiaste dans des dispositifs perçus comme stimulants et risque toujours présent d'épuisement professionnel⁹⁹⁰ ; entre re-motivation et sentiment de devoir assumer une charge de travail parfois démesurée associée à un bricolage constant, incertain et insécurisant⁹⁹¹.

Si l'on s'intéresse désormais aux propriétés distinctives des enquêtés pour qui la réforme Chatel alimente une forme de déstabilisation professionnelle, le genre apparaît déterminant : les trois quarts des enquêtés concernés sont des femmes. Ce qui signifie également que près de la moitié des femmes qui composent notre corpus (15 sur 36) ressentent une certaine déstabilisation liée à la réforme, ses dispositifs et/ou ses injonctions, contre un sixième des 30 hommes de notre corpus soit un ratio plus de deux fois moins élevé. En effet, s'il est également présent chez une partie des hommes, ce sont les femmes qui expriment bien plus fréquemment un sentiment d'illégitimité, un doute sur leurs compétences et leur capacité à répondre aux attentes institutionnelles – à l'image de

989 Notes de terrain du 6 octobre 2015, conversation informelle avec Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES.

990 Même si la réforme n'était alors qu'un élément parmi d'autres dans son contexte professionnel, Laure a d'ailleurs subi un burn-out peu de temps après les débuts de la réforme Chatel.

991 On se rappelle les propos de Corinne au sortir d'une séance d'Accompagnement personnalisé affirmant « tu fais avec ce que tu es, ce que tu penses, mais [...] dans une séance comme ça si ça se trouve, je fais des conneries, je n'en sais rien ! » (voir chapitre 4, section 2.II.1).

Caroline qui assortit nombre de ses reproches envers les dispositifs d'un « peut-être que je m'y prends mal » ou autre nuance assimilée (encadré n°6.4) – et ce indépendamment du degré de conformité des pratiques réellement mises en place. L'écart de genre dans le vécu subjectif de la réforme serait probablement plus marqué encore si l'on avait tenu compte du critère « accroissement de la charge de travail » comme nous l'évoquions précédemment. On peut supposer que la surcharge de travail et l'empiétement renforcé de l'activité professionnelle sur la sphère privée est potentiellement plus lourdement ressenti par les femmes puisqu'en moyenne, elles supportent en outre davantage que les hommes la charge des tâches domestiques. Enfin, bien que nous ne l'ayons pas particulièrement observé sur notre terrain, d'autres travaux ont montré que les rétributions matérielles qui accompagnent ces incitations à un sur-engagement dans le métier bénéficient plus fréquemment aux hommes⁹⁹². On peut donc faire l'hypothèse que la réforme Chatel tend à reproduire et renforcer les inégalités genrées dans le rapport au métier.

Encadré n°6.4 – « Je ne suis pas à l'aise [...], il faut vraiment que je progresse » : le cas de Caroline, enseignante de mathématiques au lycée A

À 46 ans, Caroline est enseignante depuis une vingtaine d'années, dont 15 ans au lycée A. Évoquant son parcours scolaire, elle se décrit comme une « élève sérieuse, stressée » et très timide, qui ne participait jamais en classe sauf en mathématiques car elle aimait beaucoup ça et a « eu la chance d'avoir eu des bons enseignants vraiment toute [sa] scolarité », « pédagogues » et certains « super gentils ». A plusieurs moments dans l'entretien elle évoque son manque de confiance en elle, encore aujourd'hui. Elle passe le Capes de mathématiques au début des années 1990. Pour ses parents, agent bancaire et institutrice, le fait qu'elle obtienne un concours de fonctionnaire est rassurant, d'autant plus que son père se sait alors très malade. Elle n'est pas syndiquée « un peu par négligence » et parce qu'elle ne se reconnaît pas vraiment dans un syndicat en particulier mais elle trouve important d'assister aux heures d'informations syndicales car « c'est quand même notre métier, nos conditions de travail qui sont en jeu ». Son rapport au métier est très médiatisé par les mathématiques et pour elle le rôle de l'enseignant est d'abord de transmettre un savoir et le goût d'apprendre, même si elle estime que cela passe aussi par une attention au relationnel : montrer aux élèves qu'ils savent des choses et leur donner confiance en eux.

Malgré la charge de travail accrue que les nouveaux dispositifs représentent à ses yeux, elle n'a pas une posture réfractaire de principe car elle est convaincue qu'il faut essayer des choses. Cependant elle a des doutes sur leur apport pour les élèves les plus faibles. L'enseignement d'exploration MPS lui paraît bénéficier essentiellement aux bons élèves alors qu'il lui semblerait préférable de « faire des choses moins ambitieuses mais que tout le monde s'y retrouve plutôt que faire des trucs hyper ambitieux et puis la plupart des élèves ne comprennent rien ». Elle se dit également « un peu sceptique » quant à l'efficacité de l'Accompagnement personnalisé à faire progresser les élèves en difficulté, et se reprend tout de suite : « mais peut-être parce que je m'y prends mal... ». De façon générale, elle est mal à l'aise avec les

992 Marlaine CACOUAULT-BITAUD, *Professeurs... mais femmes*, op. cit.; Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l' « engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », op. cit.

approches supposées être personnalisées et non-disciplinaires. En sortant d'une réunion de concertation sur l'AP, elle avoue y faire très peu d'orientation car elle ne se considère pas compétente pour ça⁹⁹³. En entretien elle développe :

« je ne suis vraiment pas bonne sur l'accompagnement personnalisé, oui je ne suis pas à l'aise avec ça. J'ai quand même beaucoup de difficultés, à 35 encore plus mais même en demi-groupe, à faire de la pédagogie différenciée. [...] je ne peux pas m'empêcher plutôt d'être obligée de faire une synthèse à toute la classe. J'ai toujours peur qu'il y en ait un qui n'ait pas noté, tout ça [...] je ne fais jamais du cours magistral, c'est toujours un échange entre eux et moi, mais j'ai tendance quand même à m'adresser à tout le groupe et ça ne va pas forcément avec l'accompagnement personnalisé. [...] En plus dès qu'on sort vraiment des maths, comme quoi j'ai pas raté ma vocation, c'est pareil je ne suis pas à l'aise [...] donc là-dessus il faut vraiment que je progresse ».

Dans un « registre de la repentance, de l'aveu »⁹⁹⁴ qui émerge également dans les propos de plusieurs enquêtées « déstabilisées », Caroline présente ainsi comme un défaut ce qui semble en fait relever de convictions pédagogiques, notamment un attachement à la dimension collective de l'enseignement. Le décalage qu'elle ressent avec les attentes institutionnelles dans ces dispositifs l'amène à une forme de remise en question de ses pratiques et compétences professionnelles.

L'établissement d'exercice ne semble pas tout à fait étranger à la manière dont est vécue la réforme mais d'une façon qui peut sembler, à première vue, contre-intuitive puisque c'est le lycée B qui est légèrement sur-représenté avec 12 des 20 enquêtés concernés. On se souvient pourtant que cet établissement offre des conditions de mise en œuvre des dispositifs censées être moins inconfortables que dans le lycée A notamment, au moins du point de vue matériel. Il est par exemple l'établissement qui, au moment de notre enquête, consacre le plus de moyens à l'AP et les enseignants y retrouvent leurs propres élèves dans les dispositifs (ce qui n'est pas forcément le cas au lycée C). On peut cependant supposer que le fait de disposer de plus de moyens pour la mise en œuvre de dispositifs tels que l'AP s'accompagne potentiellement dans les faits d'une moindre liberté dans la façon d'investir le dispositif, et éventuellement de le détourner. En effet, au lycée A, le fait que les heures d'Accompagnement personnalisé en seconde s'effectuent en classe entière, puisque les moyens attribués au dispositif sont réduits au minimum, résulte d'une négociation lors de laquelle les enseignants de l'établissement ont obtenu que ces heures d'AP soient en revanche attribuées aux enseignants de mathématiques et de lettres qui, avec la réforme, perdaient l'heure d'Aide individualisée dont ils disposaient jusque là pour chaque classe de seconde. Jusqu'à ce que les choses soient rediscutées dans le courant de l'année de l'enquête, l'utilisation des heures d'AP à des fins essentiellement disciplinaires en classe de seconde était ainsi à la fois connue et tolérée par

993 Notes de terrain du 17 novembre 2014.

994 Héloïse Durler observe que parmi les enseignants qui ont conscience de ne pas investir les dispositifs exactement comme attendu, certains conjuguent « arguments d'ordre organisationnel » pour expliquer cet écart et « registres de la repentance, de l'aveu, voire de la contrition », faisant parfois une « distinction entre « ceux qui y arrivent » et les autres » dont ils ont le sentiment de faire partie, Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire*, op. cit., p. 139.

la direction de l'établissement. Au lycée B en revanche, des moyens plus importants ont été consacrés au dispositif d'AP. Plusieurs enseignants ont par ailleurs tenté d'initier une dynamique de réflexion et de diffusion de « bonnes pratiques » à l'échelle de l'établissement pour orienter l'investissement de cet espace dans le sens attendu par l'institution. Cela peut contribuer à expliquer un sentiment plus fréquent que dans d'autres établissements de ne pas être à la hauteur des attentes quand ces dernières apparaissent portées par l'institution et relayées par des collègues à l'intérieur de l'établissement. Éviter ou détourner le dispositif peut s'y révéler plus coûteux qu'ailleurs pour les enseignants qui ne se retrouvent pas dans les orientations promues par leurs collègues, comme le suggèrent les propos d'Aline qui nous raconte « qu'au début, elle a refusé de prendre des heures d'AP. Elle a eu plein de désaccord avec les collègues parce qu'elle ne voulait pas s'investir dans un truc avec lequel elle n'était pas d'accord »⁹⁹⁵, avant de finir par céder et participer au dispositif même si elle n'y suit pas particulièrement les recommandations de la commission AP du lycée.

Notons également que c'est dans le lycée B que le discours sur la charge de travail directement impliquée par les dispositifs est le plus présent, probablement parce que l'investissement des dispositifs de personnalisation, notamment l'AP, de façon plus conforme aux textes que dans d'autres établissements suppose aussi moins d'échappatoires possibles à la charge de travail supplémentaire représentée par ces dispositifs.

Si les enquêtés ressentant une forme de déstabilisation liée à la réforme ne paraissent pas particulièrement plus âgés que l'ensemble du corpus (âge moyen de 48,6 ans contre 48,4 ans pour le corpus), ils présentent en revanche une ancienneté moyenne dans le métier de deux ans plus élevée. Les enquêtés à l'ancienneté intermédiaire ou élevée sont sur-représentés dans des proportions équivalentes, le fait marquant étant surtout l'absence quasiment totale d'enseignants récemment entrés dans le métier (à partir de 2000) avec un seul représentant pour 20 enquêtés (Maxime, enseignant de mathématiques positionné dans la zone centrale Nord) alors que cette tranche d'ancienneté accueille près du quart des enquêtés à l'échelle du corpus. Cela tendrait plutôt à accréditer l'hypothèse selon laquelle les injonctions de la réforme Chatel, telles que l'incitation à développer des approches personnalisées et plus interdisciplinaires, sont moins déstabilisantes pour des enseignants qui ont découvert le métier alors que ces orientations institutionnelles étaient déjà pour partie à l'œuvre et qui y ont probablement été familiarisés durant leur formation. À l'inverse, pour les enseignants ayant davantage d'ancienneté, la conversion aux postures et pratiques préconisées par l'institution a des chances d'être appréhendée comme plus coûteuse que ce soit

⁹⁹⁵ Notes de terrain du 6 octobre 2015, conversation informelle avec Aline, 46 ans, enseignante de mathématiques, lycée B depuis 11 ans, syndiquée SNES.

parce que ces pratiques sont plus éloignées de celles qu'ils ont intériorisées au fil de leur carrière, parce que ces injonctions sont assimilées à un dénigrement de la qualité du travail accompli jusqu'à présent⁹⁹⁶ (d'autant plus mal reçu qu'il prolonge ce que de nombreux enseignants vivent comme un déficit chronique de reconnaissance de la part de l'institution), ou parce que devoir apprivoiser encore une fois de nouveaux dispositifs et de nouvelles approches suscite une certaine lassitude notamment pour les enseignants approchant la fin de carrière. C'est ce dont témoigne Muriel, alors que nous la croisons à la sortie d'une séance d'Accompagnement personnalisé avec ses terminales qui n'a pas très bien marché car « elle ne sait pas très bien comment faire autrement qu'un TD », et elle ajoute : « je suis lasse, [...] c'est aussi toutes ces réformes, toutes ces nouvelles choses qu'on demande qui sont épuisantes pour les profs qui approchent de la retraite »⁹⁹⁷. Il semble que parfois l'ancienneté dans le métier, tout comme l'ancienneté locale dans l'établissement, puisse à l'inverse être convertie en ressource pour se protéger des injonctions institutionnelles lorsqu'elle est associée à d'autres propriétés, mais nous y reviendrons par la suite.

Les enseignants semblent également être différemment impactés par la réforme en fonction de la discipline enseignée. Enseigner les mathématiques, la physique-chimie et plus encore les sciences économiques et sociales semble favoriser une expérience déstabilisante de la réforme, quand les sciences et vie de la terre ou l'histoire-géographie apparaissent davantage épargnées. Plusieurs phénomènes contribuent probablement à la sur-représentation des mathématiques dans ce groupe, au rang desquels le fait que la réforme Chatel se soit directement traduite, pour les enseignants de cette matière, par la disparition de leur heure d'Aide individualisée et donc le sentiment de disposer d'un outil en moins pour traiter les difficultés scolaires de leurs élèves :

« si tu compares à l'Aide Individualisée qu'ils avaient avant en maths : on est passé de « individualisé » à 8 élèves maximum que tu choisissais et où on faisait du travail vraiment utile, à « personnalisé » à 18 élèves, voilà ».

(Notes de terrain du 6 octobre 2015, conversation avec Aline, mathématiques, lycée B)

Cette explication n'est cependant pas suffisante puisque les enseignants de lettres ont également perdu l'heure d'Aide individualisée dont ils disposaient or ils n'apparaissent dans le groupe des « déstabilisés » que dans des proportions équivalentes à leur part dans le corpus. Il faut donc

996 Extrait d'entretien avec Aline, enseignante de mathématiques au lycée B : « C'est quelque chose [le concept de personnalisation] que je ne comprends pas et je trouve que c'est presque méprisant vis-à-vis d'une génération d'enseignants qui auraient fait de l'enseignement comment alors ? Évidemment qu'on personnalise. On est face à des gamins, on a un discours effectivement, mais après on a différentes questions, différents problèmes des gamins qui vont pas comprendre tel et tel truc, et on va réfléchir par rapport à cette question-là [...]. Et puis tout le monde a tout le temps fait ça, c'est ça d'enseigner ».

997 Notes de terrain du 18 septembre 2014, lycée A, discussion informelle avec Muriel, 58 ans, enseignante de SES, lycée A depuis 25 ans, syndiquée SNES

certainement croiser cet élément avec le fait que les enseignants de mathématiques ont davantage tendance à se montrer sceptiques voire clairement critiques à l'égard de la capacité des dispositifs de personnalisation à traiter la difficulté scolaire, et à se dire mal à l'aise avec les démarches d'enseignement pluridisciplinaires et/ou expérimentales qui caractérisent notamment les enseignements d'exploration (section 2 du présent chapitre). Or ils font également partie des enseignants les plus concernés par ces dispositifs puisqu'ils sont nombreux à prendre part à la fois à l'AP et aux enseignements d'exploration, sans que cela relève nécessairement d'une démarche volontaire de leur part. Au contraire les enseignants de lettres sont plutôt plus représentés à l'Est de l'espace, parmi les enseignants favorables aux principes de la politique de personnalisation. En outre, la maîtrise de l'expression orale et écrite fait souvent partie des compétences identifiées comme transversales, c'est-à-dire utiles dans d'autres disciplines : beaucoup d'enseignants de lettres font donc notamment travailler leurs élèves sur ces dimensions en Accompagnement personnalisé, ce qui ne les éloigne pas de leur cœur de compétences tout en étant perçu comme légitime du point de vue de l'institution. Les enseignants de lettres au lycée sont par ailleurs relativement habitués à travailler en interdisciplinarité via les TPE, ce qui peut être une explication complémentaire au fait qu'ils soient moins déstabilisés que leurs collègues de mathématiques par les Enseignements d'exploration⁹⁹⁸.

D'un point de vue disciplinaire, la sur-représentation des SES est enfin particulièrement nette puisque 5 des 7 enseignants de SES positionnés dans notre espace vivent la réforme comme vectrice d'une mise en difficulté : ils pèsent donc pour un quart des 20 enseignants concernés alors que les enseignants de SES ne représentent qu'un enquêté sur dix à l'échelle du corpus. Les SES ont en effet été impactées au premier chef par la réforme Chatel qui, outre l'introduction de changements de programmes assez mal reçus par le corps professoral⁹⁹⁹, fait passer leur discipline en seconde du statut d'enseignement de détermination à celui d'enseignement d'exploration. Autrement dit, alors que les SES sont une des disciplines centrales de la filière ES (Économique et Sociale), elles deviennent en seconde un enseignement à vocation exploratoire qui passe de trois à une heure et demi hebdomadaire et pour lequel aucune note ne doit en principe apparaître sur le bulletin trimestriel de l'élève. Les professeurs de SES voient donc dans cette réforme une remise en cause

998 C'est une hypothèse que l'on peut également formuler pour les enseignants d'histoire-géographie.

999 Sont notamment régulièrement soulignés l'amoindrissement de la place accordée à la sociologie ainsi que la « difficile adéquation entre un programme ambitieux et un temps limité d'enseignement lié au changement de structure », Isabelle HARLÉ et Xavière LANÉELLE, « Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales », *op. cit.*, p. 56.

de la crédibilité de leur discipline dont la place est déjà menacée à leurs yeux¹⁰⁰⁰, qui s'accompagne d'une dégradation des conditions de travail en seconde.

II. Pour les autres, une réforme objet d'investissements gratifiants ou d'accommodements protecteurs

Les deux tiers restant de nos enquêtés présentent un rapport que l'on pourrait qualifier de plus serein aux injonctions et dispositifs de personnalisation, que ce soit parce qu'ils trouvent des formes de gratification à les investir (II.1) ou parce que, sans en tirer particulièrement profit, ils disposent cependant des ressources suffisantes pour s'en accommoder sans trop de difficultés (II.2).

II.1. Investir les dispositifs comme espaces de rétributions symboliques ou matérielles

Dans certains cas, les dispositifs de la réforme Chatel font l'objet d'investissements qui semblent support de gratifications symboliques ou subjectives le plus souvent, matérielles parfois. Les nouvelles incertitudes qui les accompagnent sont retournées positivement comme autant de marges de liberté dans la façon d'endosser la réforme et de vivre son métier. La charge de travail supplémentaire semble alors pour partie compensée par une motivation professionnelle renouvelée, une forme de réenchantement du métier, à la manière peut-être du sentiment d'« ennoblissement des tâches éducatives » que Wilfried Lignier et Paul Pasquali observent chez les enseignants qui, en s'engageant dans les dispositifs d'excellence décalée, satisfont « leur envie de sortir de la « routine » » et « peuvent dépasser le périmètre de [leurs] tâches habituelles »¹⁰⁰¹. En effet, une partie de nos enquêtés, le plus souvent positionnés dans le quadrant Adhésion au Nord-Est, insistent sur le caractère particulièrement « enrichissant », pour les élèves et pour les enseignants, de dispositifs de personnalisation qui amènent à sortir de l'enseignement parfois routinisé de sa propre discipline, pour travailler avec des collègues d'autres matières, co-animer des séances plutôt qu'être

1000 Le fait que « le statut d'enseignement d'exploration en classe de seconde, la réduction des horaires et le cloisonnement des programmes font craindre pour l'avenir de la discipline » semble un point de vue largement partagé au sein du groupe professionnel des enseignants de SES, au-delà des clivages relativement forts qui peuvent le traverser (*Ibid.*, p. 64.) Ce sentiment d'enseigner une discipline dont la place et le statut ne sont pas acquis une fois pour toutes nous a également semblé assez unanimement partagé par les enseignants de SES de notre terrain.

1001 Wilfried LIGNIER et Paul PASQUALI, « L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir », *Sociétés contemporaines*, 28 juin 2016, N° 102, n° 2, pp. 19-44, p. 28. Les auteurs comparent deux dispositifs « d'excellence décalée » : une filière à destination des élèves dits intellectuellement précoces, et une classe préparatoire dite d'ouverture sociale réservée aux élèves issus de lycées de zones d'éducation prioritaire.

toujours seul face à sa classe, travailler autour de projets plutôt qu'en suivant la progression stricte d'un programme.

Ces enseignants ont également la sensation que ces dispositifs, qui incitent à développer un autre type d'approche et de relation aux élèves, répondent à un besoin, à une évolution du métier mais peut-être également de leur rapport au métier, à l'image de Magali qui explique que sa discipline était beaucoup plus centrale dans sa conception du métier au début de sa carrière et qu'elle accorde aujourd'hui davantage d'importance à l'accompagnement des élèves, au fait de les « prendre en charge dans leur globalité d'élève » : sa discipline est devenue « un moyen parmi d'autres de les faire progresser » et de « les accompagner »¹⁰⁰². Dans une logique qui rappelle celle d'une partie des enseignants débutants confrontés aux décalages entre le métier imaginé et sa réalité¹⁰⁰³, ces enquêtés trouvent alors des sources de gratification dans le fait de s'adapter aux nouvelles attentes, de déplacer pour partie leurs ambitions en termes de transmission de savoirs disciplinaires à un haut niveau d'exigences vers une attention plus importante accordée à la « composante relationnelle et sociale du métier »¹⁰⁰⁴.

Parfois, les dispositifs de personnalisation peuvent d'ailleurs devenir un outil pour gérer certaines difficultés professionnelles. Ils viennent alors faciliter et légitimer une révision des attentes que ces enseignants avaient déjà amorcé face aux évolutions du public¹⁰⁰⁵. L'analyse que Stanislas Morel propose du recours au registre psychologique chez les professeurs des écoles¹⁰⁰⁶ offre un parallèle éclairant à ce sujet. L'auteur estime que le développement du recours aux compétences psychologiques chez les professeurs des écoles s'explique notamment car ce registre « vaut comme technique d'interprétation et de résolution des problèmes auxquels sont confrontés les enseignants »¹⁰⁰⁷. Or il semble que, pour certains de nos enquêtés, la logique de personnalisation et ses dispositifs revêtent également ce potentiel à la fois théorique et pratique de résolution de problèmes, voire de tensions entre divers objectifs du métier : ils apparaissent alors comme une façon de gérer les cas d'élèves qui ne rentreraient pas dans le « moule », un outil et une rhétorique permettant de légitimer le fait de s'écarter de l'objectif commun en principe poursuivi pour la classe. Si les passerelles de réorientation en cours d'année sont par exemple défendues comme des

1002 Entretien avec Magali, 44 ans, enseignante de physique-chimie, lycée B depuis 13 ans, non-syndiquée.

1003 Pierre PÉRIER, *Professeurs débutants*, *op. cit.*; Patrick RAYOU et Agnès VAN ZANTEN, *Enquête sur les nouveaux enseignants*, *op. cit.*

1004 Pierre PÉRIER, *Professeurs débutants*, *op. cit.*, p. 169.

1005 La logique « d'adaptation contextuelle » (Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, *op. cit.*) à laquelle peut être rattachée cette révision des attentes a été présentée en chapitre 5.

1006 Stanislas MOREL, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *op. cit.*

1007 *Ibid.*, p. 134.

dispositifs permettant d'accélérer une réorientation qui aurait été inéluctable et d'éviter à l'élève de perdre une année, elles concrétisent également un renoncement à emmener ce dernier au bout du parcours initialement choisi y compris dans des cas où un redoublement aurait peut-être permis à l'élève, à terme, de réussir dans la filière choisie. Thierry, enseignant de mathématiques au lycée A, mobilise la rhétorique de personnalisation au service d'un objectif qui est devenu central dans sa vision du métier : la recherche de l'épanouissement et de la valorisation des élèves, quitte à ce que cet objectif prime, au moins dans un premier temps, sur l'acquisition des connaissances prévues au programme. Il estime ainsi qu'« il y a quelque chose qu'il faudrait arriver à refaire, c'est ré-enchanter un peu les élèves », or il lui semble indispensable pour cela de sortir d'une logique de remédiation qui, à ses yeux, consiste à dire « on va vous aider parce que vous n'avez pas réussi, d'une certaine façon ça entérine l'échec ». Il lui semblerait préférable de chercher à les rendre experts dans un domaine qui leur sera utile et les valorisera quitte à adapter les programmes et objectifs de l'enseignement :

« L'idéal du personnalisé, ce serait qu'effectivement l'élève ait envie de devenir bon sur quelque chose, et qu'on l'aide à devenir bon sur ce quelque chose, [...] et pour l'élève ce serait valorisant. [...] Par contre effectivement, on pourrait se demander est-ce que ça vaut le coup qu'un élève qui ne maîtrise pas bien la proportionnalité sache calculer des intégrales, même si c'est à son programme, est-ce que c'est vraiment important ? [...] voilà, pour moi personnaliser, ce serait ça, ce serait dire : bon, on refixe bien les objectifs de l'enseignement, et puis on laisse peut-être un peu de côté certaines techniques ».

(Thierry, 57 ans, enseignant de mathématiques, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SGEN)

L'engagement dans les dispositifs de personnalisation et le développement de projets correspondant au type d'initiatives encouragées par l'institution est également indéniablement une source de valorisation symbolique pour une partie des enquêtés. Les séances d'Accompagnement personnalisé regroupant plusieurs classes en co-animation, expérimentées par Daniel et deux de ses collègues au lycée B, ont ainsi suscité la visite du proviseur à deux reprises. La présence du chef d'établissement, qui fera même un petit discours d'ouverture lors d'une séance consacrée à l'orientation où des parents d'élèves avaient été invités comme grands témoins professionnels, contribue de fait à valoriser symboliquement et individuellement ces enseignants et leurs initiatives. Ce type d'engagements et la valorisation symbolique à laquelle ils aboutissent ne permettent pas nécessairement d'aller jusqu'à en faire des stratégies de repositionnement, à la manière de la logique de « rehaussement statutaire » à travers laquelle Lignier et Pasquali ont mis en évidence le lien entre « d'un côté, enjeux personnels de reclassement, et de l'autre dispositions à opérer des décalages institutionnels »¹⁰⁰⁸. Ce lien doit en effet être nuancé concernant notre terrain ne serait que

1008 Wilfried LIGNIER et Paul PASQUALI, « L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir », *op. cit.*, p. 33.

parce que, dans la plupart de nos cas, les enseignants qui semblent tirer des rétributions symboliques ou matérielles à leur investissement dans les dispositifs de personnalisation disposaient déjà d'une assez forte reconnaissance institutionnelle. L'engagement dans ces dispositifs vient alors plutôt conforter la position pré-existante. En outre, nous ne disposons pas de suffisamment d'éléments pour affirmer l'existence, ou en tout cas la concrétisation, de stratégie de reclassement via l'investissement des dispositifs de personnalisation. Cependant, il ne serait pas incongru de faire l'hypothèse que l'investissement de Lionel, enseignant d'EPS au lycée B, dans la promotion des échanges interdisciplinaires au sein de son établissement a pu participer à valoriser son dossier dans la perspective du concours d'inspecteur qu'il préparait à l'époque, avant de renoncer à son projet.

Enfin, notons que si ces dispositifs suscitent le développement de nouvelles pratiques pédagogiques chez certains enseignants, pour d'autres ils offrent une reconnaissance et un cadre adapté à des pratiques qui étaient déjà en adéquation avec les attentes liées à ces dispositifs et leur pré-existaient parfois¹⁰⁰⁹. Plusieurs enquêtés expliquent par exemple qu'ils pratiquaient en fait déjà des sortes d'entretiens individuels relativement approfondis et notamment destinés à une forme d'accompagnement à l'orientation des élèves mais qu'ils le faisaient beaucoup sur leur temps libre. Avec l'AP, ils disposent désormais d'un temps et d'un espace consacré pour cela, inclus dans leur service. Que leur engagement dans ce dispositif se traduise donc ou non par une valorisation directe, symbolique ou financière, ils y trouvent en tout cas l'opportunité de continuer à développer des pratiques auxquelles ils tiennent, dans des conditions matérielles plus favorables comme l'explique Serge au sujet des entretiens individuels :

« pour le coup, là, les espaces de liberté qu'offre l'AP c'est intéressant, [...] je le faisais mais de façon sauvage, de six à sept, machin, et puis... Bon, je le faisais parce que j'ai toujours aimé faire ça mais, sans doute, là si tu veux je peux le systématiser ».

(Serge, 59 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 20 ans, syndiqué SNES)

Autrement dit, ceux qui vivent le mieux les dispositifs de personnalisation sont souvent, bien que ce ne soit pas systématique, ceux qui avaient par avance les dispositions à s'en emparer et pour qui la conformité en pratique n'est donc pas particulièrement coûteuse.

1009 Ce phénomène n'est pas propre à la réforme étudiée ici et renvoie à l'idée que des orientations politiques ont d'autant plus de chances de se convertir en pratiques concrètes qu'elles rencontrent des dispositions favorables chez les acteurs de terrain comme le soulignent par exemple Agnès Van Zanten et al. : « la nouvelle politique scolaire de l'État synthétisée dans la loi de 1989, si elle n'est pas suffisante pour déclencher à elle seule les nouveaux comportements professionnels souhaités, offre à des personnels éducatifs porteurs d'une orientation novatrice l'opportunité de traduire celle-ci en réalité », Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, op. cit., p. 130..

Encadré n°6.5 – « Tu es tombée sur une équipe qui innove ! » : le cas de Daniel, enseignant de SVT au lycée B

Issu d'une famille d'enseignants, Daniel a aussi un frère chef d'établissement. Agrégé, 30 ans d'ancienneté dans son établissement où il est très bien intégré, il a à son actif plusieurs expériences durables en tant que formateur à des concours du supérieur, et nourrit de bonnes relations avec l'inspection ainsi qu'avec son chef d'établissement. Que ce soit par son entourage familial ou sa position dans le métier, Daniel est à l'aise dans l'institution éducation nationale et y bénéficie de nombreuses formes de reconnaissance.

A l'arrivée de la réforme, il a très vite investi l'Accompagnement personnalisé, notamment son volet orientation des élèves, et anime la commission AP du lycée. L'organisation adoptée dans l'établissement lui donne 2h hebdomadaires d'AP en tant que professeur principal de terminale, et par ailleurs la réforme Chatel n'a pas impacté les horaires de SVT en classe de terminale. Professeur principal depuis de nombreuses années, il apprécie le travail sur l'orientation des élèves, y consacrait déjà un certain temps avant l'arrivée de l'AP, et a plutôt confiance dans ses compétences en ce domaine du fait de son expérience et de ses liens avec le supérieur notamment. Il dispose donc des ressources pour répondre à l'injonction à prendre davantage en charge l'orientation des élèves dans une optique de personnalisation des parcours, et l'arrivée de l'AP constitue même une amélioration objective de ses conditions de travail via les heures qui y sont attribuées. En outre, il apprécie les possibilités d'innovations pédagogiques qu'offre l'AP et se plaît à souligner le caractère avant-gardiste, innovant, des pratiques qu'il y développe – et qu'il essaie d'ailleurs de diffuser à l'échelle de l'établissement via le travail de la commission AP. A la fin d'une séance d'AP où il a expérimenté un QCM où les élèves répondent via une télécommande, Daniel me dit « tu vois, tu es tombée sur une équipe qui innove, c'est ça qu'il faut pour ne pas s'encroûter ! »¹⁰¹⁰. Il présente également¹⁰¹¹ comme « véritablement une innovation » les séances en co-animation en amphithéâtre qu'il a instaurées avec quelques collègues dans le cadre de l'AP : des temps « extrêmement précieux », dont il sort systématiquement « reboosté », et dont on a vu qu'ils lui ont en outre valu la visite et les compliments du chef d'établissement. On peut considérer que Daniel appartient à ces fractions de groupe professionnel qui trouvent un intérêt aux réformes et dont l'engagement dans le sens des injonctions institutionnelles contribue à la diffusion des orientations et pratiques qu'elles promeuvent¹⁰¹².

II.2. S'accommoder de la réforme : entre adaptations et distanciation assumée

Nous avons vu que le fait d'être en désaccord avec la logique de personnalisation, quels que soient les choix opérés en pratique (quadrants Nord-Ouest et Sud-Ouest), ou d'être favorable à ses principes mais de ne pas les appliquer concrètement (quadrant Sud-Est) est susceptible d'entraîner

1010 Notes de terrain du 15 octobre 2015, lycée B.

1011 Entretien Daniel, 59 ans, enseignant de SVT, lycée B depuis 30 ans, non-syndiqué

1012 Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *op. cit.*, p. 12: « des fractions de groupes professionnels tendent à être plus motrices dans la diffusion des pratiques managériales car elles peuvent en tirer profit quant à leur autonomie relative et à leur degré de responsabilité ».

un certain inconfort professionnel. Pourtant, plusieurs de nos enquêtés, tout en étant placés dans ce type de position, semblent vivre la réforme de façon plutôt sereine : sans y trouver de gratification particulière, ils ne la ressentent pas non plus comme une source d'insécurité.

Parfois, il s'agit d'enseignants qui, bien que nourrissant des conceptions professionnelles plutôt éloignées de celles promues par la réforme, peuvent sans trop de difficulté réinvestir dans les dispositifs de personnalisation des compétences acquises par ailleurs, opérant ainsi une forme d'actualisation de dispositions acquises dans d'autres contextes. Sébastien par exemple (Nord-Ouest) se montre très critique quant aux dispositifs pédagogiques de personnalisation tels que les enseignements d'exploration notamment, qu'il juge inefficaces voire contre-productifs face à l'échec scolaire. En outre, en tant que militant syndical du SNES ayant des responsabilités au niveau départemental, il a été très engagé dans la lutte contre la réforme Chatel à son arrivée. Pourtant, nous l'avons placé au Nord-Ouest plutôt qu'au Sud-Ouest car il prend part aux MPS, un enseignement auquel il consacre d'ailleurs un temps non négligeable puisque, avec son collègue, ils accompagnent les élèves dans la réalisation de petits films sur des thèmes scientifiques, un projet pour lequel il a dû prendre des contacts avec des personnes extérieures, négocier l'accès à du matériel et des locaux de tournage, prévoir des sorties, etc. Une des explications à ce qui peut sembler une posture dissonante réside probablement dans le fait que, même s'il ne « croit » pas à ce dispositif, celui-ci ne le met pas en difficulté et il y trouve même du plaisir d'autant qu'il y réinvestit des compétences qui étaient au cœur de l'activité d'animation scientifique qu'il exerçait avant de devenir enseignant et qui lui plaisait beaucoup. Il s'est également montré actif dans la mise en œuvre de passerelles de réorientation pour des élèves qu'il avait en seconde, dispositif qui ne constitue pas non plus une source de difficulté pour lui car, enseignant de SVT, il est concerné par l'envoi d'élèves de ses classes vers d'autres filières mais n'a que peu de chance de connaître le mouvement inverse. Parfois, le réinvestissement des compétences se fait tout bonnement à partir de l'expérience acquise sur un précédent poste dans l'Éducation Nationale, comme en témoignent les enquêtés qui reconnaissent dans les préconisations liées à l'AP ou aux Enseignements d'Exploration des choses qu'ils pratiquaient lorsqu'ils étaient en poste au collège, et qu'ils ont alors remises en place sans trop de difficulté.

La plupart de ces enseignants, et tout particulièrement ceux positionnés plutôt au Sud, ont en commun le fait de se sentir plutôt légitimes à procéder à des aménagements des dispositifs et à s'écarter des préconisations institutionnelles si celles-ci leur paraissent contradictoires avec d'autres impératifs. Leur position professionnelle et les choix de mise en œuvre adoptés dans l'établissement leur permettent de s'accommoder des dispositifs et de prendre leurs distances avec les injonctions à la personnalisation sans pour autant le vivre comme une mise en échec. Fabien par exemple,

positionné au niveau de l'axe central vertical et plutôt dans la partie Sud, est mitigé quant au bien-fondé des dispositifs de personnalisation mais a en revanche apprécié le fait de ne ressentir finalement aucune contrainte quant à ses modalités d'usage de l'Accompagnement personnalisé : il y a donc mené des activités détachées de son cours certes, mais toujours ancrées dans sa discipline, l'histoire-géographie, et en ayant également comme critère que cela ne lui demande pas plus – voire moins dans la mesure du possible – de temps de préparation et de correction qu'un cours classique. Cela renvoie parfois à la priorité que donnent ces enseignants à leur liberté pédagogique, déjà évoqué au cours du chapitre, l'absence de hiérarchie directe et les importantes marges de manœuvre dont ils estiment disposer faisant partie des attraits incontournables du métier à leurs yeux. Parmi les raisons qui ont fini par l'amener au métier d'enseignant, Sylvain souligne sa prise de conscience, au fil de petites expériences professionnelles, qu'il avait « quand même du mal à admettre l'existence d'une hiérarchie »¹⁰¹³. C'est tout particulièrement le cas des enquêtés positionnés au Sud-Est, dont on rappelle qu'ils conjuguent une vision du métier plutôt compatible avec les principes de personnalisation et un détournement ou un évitement des dispositifs lorsqu'ils ne sont pas convaincus en pratique par ces derniers. On aurait pu imaginer que le fait de ne pas parvenir à mettre en œuvre des injonctions qu'ils cautionnent pourtant dans l'ensemble soit générateur de souffrance professionnelle. Ils apparaissent en réalité largement épargnés par le vécu déstabilisant de la réforme, ce qui peut certainement être relié à deux éléments : d'une part, ces enseignants semblent distinguer assez nettement les dispositifs de personnalisation et les principes supposés les justifier ; d'autre part, du fait probablement des propriétés biographiques que nous avons évoquées précédemment¹⁰¹⁴ et au nom de leur liberté pédagogique, ils affirment se sentir finalement assez peu contraints par les injonctions institutionnelles, comme l'illustre cette affirmation de Sylvain pour qui « la vérité c'est que les réformes elles sont largement, pas que, mais elles sont aussi ce qu'on en fait »¹⁰¹⁵.

Pour ceux plutôt positionnés au Sud-Ouest, cette « distanciation pragmatique »¹⁰¹⁶ – mettant en avant le cas échéant le caractère irréalisable des injonctions sur un plan matériel ou organisationnel – s'articule à une distanciation plus idéologique fondée sur leurs conceptions professionnelles. La

1013 Entretien avec Sylvain, 43 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SNES.

1014 Rappelons par exemple que ces enquêtés sont pour la plupart enfants d'enseignants ou de cadres, agrégés et passés par des classes préparatoires.

1015 Entretien avec Sylvain, 43 ans, enseignant de SES, lycée A depuis 3 ans, syndiqué SNES.

1016 Chez les enseignants confrontés aux dispositifs pédagogiques de mise en autonomie des élèves, Héloïse Durler identifie notamment une « stratégie de distanciation pragmatique » : invoquant un « principe de réalité », elle « consiste à éviter d'utiliser certains dispositifs en avançant des arguments d'ordre organisationnel pour justifier leur non-utilisation ». C'est également une des logiques qui nous semble présider aux pratiques d'évitement ou de détournement des dispositifs de personnalisation. Héloïse DURLER, *L'autonomie obligatoire, op. cit.*, p. 139.

posture de Bertrand, enseignant de mathématiques au lycée A, est assez emblématique de cette double distanciation (encadré n°6.6).

Encadré n°6.6 – L'AP, « une arnaque » objet d'arrangements légitimes : le cas de Bertrand, enseignant de mathématiques au lycée A

Bertrand, 60 ans, est le premier enseignant de sa famille. Si pour lui l'accès à l'enseignement ne constitue pas une ascension sociale, il estime en revanche que ses parents « ont été sauvés par l'école publique » : issus de familles d'agriculteurs et marin-pêcheurs, ils sont devenus respectivement ingénieur chez EDF et salariée des PTT. De sa propre scolarité il décrit une « soif d'apprendre ». Après une classe préparatoire scientifique et un parcours universitaire, il obtient le Capes de mathématiques à la fin des années 1970. Durant son année de stage, qu'il décrit comme « assister à des cours, et en faire de temps en temps vaguement, et c'était tout », il découvre la sociologie. Il passe l'agrégation en interne, au début des années 2000, en même temps que sa conjointe également enseignante. Syndiqué au SNES quasiment toute sa carrière et actif dans la vie syndicale de l'établissement, il n'a cependant jamais pris de responsabilités syndicales car il refuse de devoir défendre une position s'il n'y croit pas complètement. La question de l'échec scolaire et des inégalités sociales revient très souvent dans son discours. Pour lui, l'école doit préserver des horaires disciplinaires importants et rester un espace relativement sanctuarisé pour permettre aux élèves de couper avec leurs problèmes personnels et de se concentrer sur les apprentissages. Il est opposé à la réforme Chatel car elle repose d'une part sur une mise en concurrence des disciplines et d'autre part sur une réduction des horaires disciplinaires qui bénéficiaient à tous, au profit d'une logique de méthodologie hors-sol et de coaching personnalisé. Il dénonce l'injonction à la personnalisation qui « accompagne ce mouvement qui [lui] semble effrayant de la société vers l'hyper individualisation » et décrit avec une pointe de nostalgie le temps où la salle des professeurs de son lycée était une « AG permanente » où « on ne parlait jamais d'élèves, on parlait de principes » : même si distinguer une approche du métier par l'individu-élève et une approche par les principes collectifs revient nécessairement à forcer le trait, on peut considérer que les conceptions professionnelles défendues par Bertrand sont assez emblématiques de ce que serait la deuxième position.

Avec 22 ans d'ancienneté dans l'établissement, pilier du conseil d'administration et de la vie syndicale du lycée, Bertrand est très intégré dans l'établissement où on constate à plusieurs reprises que sa voix pèse lors des débats. Les dispositifs de personnalisation sont en décalage avec ses convictions pédagogiques mais il peut se détacher très largement des préconisations institutionnelles sans le vivre comme un problème : ainsi, lors d'une réunion de concertation sur l'AP en seconde Bertrand explique « qu'il n'a pas baptisé une séance « AP » sur l'emploi du temps, son objectif était de ralentir le rythme du démarrage avec « un AP saupoudré », ralentir le rythme que la réforme a imposé en mettant 4h hebdomadaires¹⁰¹⁷ », façon à peine voilée d'expliquer qu'il utilise son heure d'AP comme une heure supplémentaire de mathématiques. Il assume ainsi, y compris devant la proviseure adjointe, son détournement du dispositif, qu'il justifie par ses conceptions pédagogiques (ralentir le rythme dans l'acquisition du programme est bénéfique pour tous les élèves), le manque de moyens (« l'AP est une arnaque, on ne personnalise pas à 35 »¹⁰¹⁸) et une interprétation souple des textes (« l'AP est un tel fourre-tout dans les textes qu'on trouve

1017 La réforme Chatel a supprimé l'heure d'aide individualisée en mathématiques ainsi que l'heure qui permettait de faire des dédoublements.

1018 Discussion en salle des profs, notes de terrain du 18 septembre 2014.

toujours un peu moyen d'être dans les clous »)¹⁰¹⁹. Un détournement assumé qui est à la fois permis par les choix d'organisation propres à l'établissement (les enseignants de mathématiques se voient attribuer une heure d'AP en seconde avec leurs propres élèves) et par sa position professionnelle « assurée ».

* * *

Face à la logique de personnalisation, les enseignants déploient des lectures et pratiques indéniablement situées dans l'espace social et professionnel. Elles invitent à une approche attentive aux trajectoires et dispositions des enquêtés.

Ainsi, l'origine sociale apparaît relativement déterminante, tant par ce qu'elle implique de proximité ou distance à l'univers professionnel enseignant que par l'orientation qu'elle donne à la trajectoire vers le métier, synonyme d'ascension sociale ou de déclassement. Être enfant de parents ouvriers, employés, petits agriculteurs, dont l'univers professionnel était distant de ceux du service public et / ou de l'enseignement ; connaître une forme d'ascension sociale par l'accès à l'enseignement, prédispose à une posture d'adhésion ou de coopération avec l'institution, et en l'occurrence sa politique de personnalisation. A l'inverse être enfant de cadres ou d'enseignants ; avoir été socialisé en proximité à l'univers professionnel enseignant ; connaître une forme de déclassement relatif à travers l'accès au professorat, apparaît plutôt corrélé à une prise de distance avec la politique de personnalisation.

Si le genre nous est apparu dans un premier temps moins déterminant que nous aurions pu le penser, ses effets s'avèrent cependant structurants articulés à d'autres dimensions. Ils permettent d'ailleurs de mieux saisir certains positionnements qui auraient pu sembler contradictoires observés sous le seul angle de la trajectoire sociale. Ainsi, nous avons vu que les enquêtés en posture de renonciation (sud-est) se caractérisent tendanciellement par une proximité familiale à l'univers de l'enseignement et du service public et une trajectoire de déclassement relatif par l'accès au professorat, qui interrogent au regard de leur proximité aux principes de personnalisation : cela se comprend mieux si on y associe le fait qu'il s'agit pour beaucoup de mères d'enfants scolarisés, dont le parcours scolaire se révèle chaotique et pour qui elles souhaiteraient un système scolaire faisant preuve de plus de souplesse. Cette observation suggère d'ailleurs que les effets de

1019 Ibid.

l'expérience parentale sur le rapport au métier et à la personnalisation ne s'arrêtent pas aux frontières du quadrant Sud-Est, même si nous ne disposons pas de quoi l'objectiver ici.

La génération d'entrée dans le métier – peut-être davantage que l'âge des enquêtés – produit des effets moins univoques que ce que l'on pouvait anticiper. De façon relativement attendue, l'ancienneté dans le métier décroît tendanciellement à mesure que se renforce la proximité aux principes de personnalisation, une ancienneté élevée semblant réciproquement favoriser une conception du métier éloignée des « nouvelles » injonctions institutionnelles. En revanche, cette corrélation ne se traduit pas mécaniquement en pratiques puisqu'on trouve au centre Nord l'ancienneté la plus élevée et au Sud-Est la plus basse. Là encore, nous avons montré que c'est une combinaison de propriétés qui permet d'éclairer ces positionnements. Certes, les enquêtés adoptant une posture de renonciation (Sud-Est) sont de « jeunes » enseignants et se montrent favorables aux principes de personnalisation. Mais, enfants d'enseignants ou de cadres pour la plupart, ils et elles disposent également d'un capital scolaire et d'une reconnaissance par l'institution scolaire dans laquelle ils travaillent – mesurable par exemple à travers le passage par une classe préparatoire ou l'obtention de l'agrégation externe – articulée à une trajectoire de reproduction sociale ou de déclassement relatif, et à une orientation vers le métier souvent vécue comme « par défaut ». Dans ce type de trajectoire s'ancre alors un sentiment de légitimité à s'écarter en pratique de certaines préconisations institutionnelles, qui se manifeste d'ailleurs également par une insistance particulière sur le caractère primordial de leur liberté pédagogique.

A ce profil proche des « héritiers » au Sud-Est s'oppose presque parfaitement celui des « oblats » du centre Nord. Alors que ces enquêtés se caractérisent par l'ancienneté moyenne la plus élevée, des conditions d'enseignement de leur matière fortement impactées par la réforme Chatel et une vision du métier que nous avons décrite comme relativement distante des injonctions à la personnalisation, ils tendent à se conformer en pratique à ces dernières. Mais on retrouve chez ces enseignants, majoritairement des femmes pour qui l'accès à l'enseignement s'inscrit dans une trajectoire d'ascension sociale prolongée par une carrière statutaire ascendante (titularisation après être entrée comme contractuelle, obtention de l'agrégation après avoir démarré comme certifiée), les dispositions des oblats : une forme de reconnaissance à l'institution scolaire où s'est déroulé ce parcours, conjuguée à un moindre sentiment de légitimité à ne pas appliquer les prescriptions institutionnelles, qui contribuent à expliquer cette bonne volonté institutionnelle.

Nous avons vu enfin que les rapports au métier et aux injonctions institutionnelles s'actualisent aussi en situation, en fonction des dynamiques locales et des conditions d'exercice du métier qu'elles fabriquent, comme le souligne la plus forte présence d'enseignants en poste au lycée A

parmi ceux dont les pratiques s'écartent des attentes, tandis que les enseignants du lycée B sont sur-représentés parmi les enquêtés se conformant davantage aux prescriptions.

Enfin, nous avons montré comment c'est à la rencontre de ces positions et dispositions que la réforme Chatel et son injonction à la personnalisation viennent travailler le sentiment de maîtrise du métier à l'échelle individuelle. Ses dispositifs font l'objet d'investissement contrastés et génèrent des effets asymétriques sur les positions professionnelles et vécus du métier. Alors que pour une partie des enseignants, particulièrement les femmes adoptant une posture de coopération (centre nord), la réforme est d'abord synonyme de mise en difficulté et en vulnérabilité, d'autres ont les ressources pour s'en accommoder voire en retirer des gratifications au moins subjectives. Outre le fait que les injonctions et dispositifs de personnalisation sont plus ou moins congruents avec les visions du métier qu'entretiennent les enseignants, ces vécus asymétriques de la réforme rappellent que « jouer avec l'instrument », contourner ou subvertir ses contraintes et ses assignations, mobilise des dispositions inégalement distribuées dans l'espace social¹⁰²⁰, et en l'occurrence professionnel. On peut alors prolonger le parallèle déjà initié avec le cas du recours au registre psychologique chez les professeurs des écoles : selon Stanislas Morel il « comporte un risque de déstabilisation professionnelle du groupe des professeurs des écoles »¹⁰²¹ car « outre qu'elles donnent lieu à des pratiques contrastées, les compétences psychologiques, inégalement distribuées, sont en effet mobilisées dans le cadre de stratégies distinctives »¹⁰²². Certes, l'engagement dans les dispositifs de personnalisation n'est pas toujours converti en revalorisation directe de la position professionnelle objective – même si ce n'est pas exclu – et ne répond d'ailleurs pas nécessairement à cet objectif. Mais il s'avère source de valorisation symbolique et d'amélioration des conditions de travail pour une fraction du groupe enseignant, de façon d'autant plus notable que la réforme produit des effets inverses sur d'autres fractions du groupe. C'est au moins en ce sens que l'on peut considérer que l'injonction à la personnalisation, par les logiques contrastées qu'elle génère, articulées à des dispositions différenciées et des ressources inégalement mobilisables, est au principe non seulement d'une fragilisation d'une partie des enseignants mais aussi d'un risque de « segmentation interne »¹⁰²³ du groupe professionnel.

1020 Lorenzo BARRAULT-STELLA, « Jouer avec l'instrument. Les usages institutionnels et sociaux de la carte scolaire », *op. cit.*; Lorenzo BARRAULT-STELLA, « De fausses adresses pour contourner la carte scolaire », *Sociétés contemporaines*, 2017, vol. 108, n° 4, pp. 125-154.

1021 Stanislas MOREL, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *op. cit.*, p. 134.

1022 *Ibid.*, p. 133.

1023 *Ibid.*, p. 150.

CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE

Dans cette seconde partie, nous avons montré que la réforme Chatel est bien porteuse d'une injonction à transformer les pratiques et la culture professionnelle enseignante, notamment par une diversification des tâches et missions à assumer.

Ses effets les plus immédiatement perceptibles sont ceux qui se sont montrés transversaux à notre groupe d'enquêtés, bien que leur intensité soit variable selon les individus. Ainsi, la réforme Chatel et ses injonctions largement vécues comme contradictoires avec la réalité du terrain apparaissent synonymes d'une intensification et d'une complexification du travail qui pourraient bien venir renforcer les « malaises enseignants »¹⁰²⁴. « Sollicités parfois aux limites de leur compétence et de leur éthique professionnelle »¹⁰²⁵, confrontés à une multitude de zones d'incertitude quant à la façon de répondre aux attentes et à la qualité de leur travail, les enseignants sont contraints à un engagement personnel croissant pour pallier le manque de moyens et d'accompagnement, et tenter de résoudre les injonctions complexes et contradictoires dans lesquels ils sont pris.

Ce ressenti partagé d'un alourdissement du réel de l'activité ne résume ni l'ensemble des effets de la réforme ni les positionnements que les enseignants adoptent face à elle. Il doit plutôt être envisagé comme une toile de fond qui participe à définir les rapports à la réforme. Ainsi, nous avons observé le déploiement de positionnements, en pratique et en principe, à la fois contrastés et mouvants. Les enseignants construisent leurs rapports à la personnalisation – et à ses dispositifs – au carrefour de leurs trajectoires sociales, de leurs positions dans l'espace professionnel, des visions du métier qui s'y articulent et de contextes locaux d'autant plus hétérogènes que l'autonomie renforcée des établissements s'exprime notamment dans la mise en œuvre des dispositifs.

En ce sens, la réforme Chatel participe probablement au mouvement qui rend le métier enseignant « tout à la fois plus professionnalisé et plus individualisé »¹⁰²⁶ selon les termes de Pierre Périer. À travers l'injonction à la personnalisation, ses dispositifs supports et relais, l'institution entend orienter les « postures, gestes ou compétences pédagogiques et relationnelles »¹⁰²⁷ des

1024 Anne BARRÈRE, *Au coeur des malaises enseignants*, *op. cit.*

1025 Pierre PÉRIER, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », *op. cit.*, p. 41.

1026 *Ibid.*, p. 34.

1027 *Ibid.*, p. 44.

enseignants. La réforme a ainsi vocation, entre autres choses, à « responsabiliser » les enseignants, c'est-à-dire à en faire des personnels innovants, polyvalents, engagés dans leur établissement : en ce sens, elle s'inscrit effectivement dans une logique de professionnalisation du métier enseignant, entendue comme « la construction et l'approfondissement de compétences et de savoirs nécessaires à la pratique d'un métier et à l'efficacité du travail »¹⁰²⁸ – ou pensés comme tels par l'institution. On peut aussi considérer qu'elle participe d'une dynamique d'individualisation du métier si on entend par là la façon dont elle expose davantage la personne de l'enseignant dans l'exercice de son métier : face à des injonctions plus complexes, une incertitude accrue sur les réponses à y apporter, et des ressources institutionnelles perçues comme insuffisantes ou inadaptées, les enseignants sont contraints à un « bricolage » qui fait, peut-être plus encore qu'à l'accoutumée, appel à leurs ressources et expériences personnelles, et exige un engagement pratique et subjectif accru.

De ce fait, mais aussi par l'hétérogénéité renforcée des cadres de travail locaux, la réforme alimente une forme de fragmentation des expériences professionnelles. Cette fragmentation n'est pas aléatoire, et semble plutôt participer au renforcement des écarts dans le vécu du métier et le sentiment de maîtrise du travail. Si l'on revient à nos interrogations quant à l'autonomie enseignante saisie à l'échelle des rapports au métier, la réforme a ainsi des effets ambivalents.

Pour une fraction des enseignants, relevant en général de la posture d'*Adhésion*, les injonctions de la réforme sont largement congruentes avec leur propre vision du métier de même qu'avec leurs pratiques préalables. Certes, ils sont également concernés par des moyens souvent insuffisants au regard des objectifs annoncés, ainsi que par l'accroissement de la charge de travail associé à la multiplication des dispositifs à investir et à leur cadrage mouvant qui exige une réadaptation régulière. Mais ils ne se sentent pas réellement mis en difficulté par des dispositifs qui valorisent une approche du métier proche de la leur et des pratiques qu'ils développaient déjà pour partie. La réforme leur fournit des conditions matérielles de déploiement de leurs pratiques de personnalisation plus confortables – relativement parlant – que celles dont ils disposaient au préalable, leur offre un champ d'expérimentation que leurs ressources professionnelles leur permettent d'exploiter, et leur donne une audience, une valorisation symbolique, voire matérielle dans certains cas. Autrement dit, la réforme ne met pas en péril leur sentiment de maîtrise pratique et symbolique du métier. Elle tendrait même plutôt à conforter leur position et leur « autonomie pratique »¹⁰²⁹, une forme d'autonomie individuelle au sens d'un renforcement des marges de

1028 *Ibid.*, p. 37.

1029 En reprenant la distinction proposée en introduction générale (section 2.II) entre « autonomie pratique des travailleurs », « autonomie institutionnelle des professions » et « autonomie professionnelle » au sens du « contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail », Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 158-159.

manœuvre dont ces enseignants disposent dans l'organisation et la pratique individuelle de leur travail, dont ils peuvent d'autant plus profiter que leurs pratiques vont dans le sens des attentes institutionnelles.

Pour d'autres enseignants, la réforme Chatel pourrait à première vue constituer une menace sur leur autonomie, au sens notamment du contrôle symbolique sur la définition du travail, car elle les confronte à des injonctions et dispositifs qui entrent en contradiction avec leurs propres conceptions de leur rôle et du métier ou qu'ils considèrent comme intenable au vu de leurs conditions concrètes de réalisation. Mais ces enseignants puisent dans leur trajectoire des ressources qui leur permettent de négocier ces injonctions et, par différents accommodements, de s'en protéger. Leur capacité à protéger leur liberté pédagogique en pratique et leur sentiment de légitimité à défendre leur conception idéale du métier, et à agir en fonction, les préserve du risque de fragilisation et de perte de maîtrise sur le travail. Il s'agit généralement d'enseignants en position de Distanciation ou de Renonciation.

Enfin pour une fraction du groupe, la réforme est source d'une déstabilisation plus importante que la moyenne. Elle conduit ces enseignants, et souvent ces enseignantes, à douter de leurs compétences à répondre aux attentes institutionnelles, voire de leurs compétences professionnelles et de la qualité de leur travail plus largement. Ses injonctions bousculent leur conception du métier, parfois doublement : au sens où elles apparaissent contradictoires avec certaines dimensions de leur vision du métier ; au sens où elles les amènent à remettre en question la pertinence de leurs propres approches et pratiques. Elle fragilise donc leur maîtrise tant pratique que symbolique sur ce que doit être le travail et nourrit un sentiment de désajustement dans leur pratique professionnelle, qu'ils cherchent à appliquer malgré tout les prescriptions (enseignants relevant d'une posture de coopération au sens large englobant l'*Acceptation* et le centre nord) ou qu'ils s'en écartent sans en être pour autant satisfaits (enseignants plutôt en position de Distanciation). Cette fragilisation est inégalement distribuée : le genre (des femmes plus que des hommes), l'ancienneté (intermédiaire ou élevée plutôt que récente), la discipline enseignée (mathématiques, SES, physique-chimie particulièrement) ou encore l'établissement d'exercice (le lycée B et ses conditions de mise en œuvre plus engageantes pour les enseignants) font partie des facteurs explicatifs identifiés.

En définitive, les « logiques d'imposition de nouvelles normes professionnelles, que les travailleurs sont appelés à endosser »¹⁰³⁰, telle que l'injonction à la personnalisation, peuvent donc incarner de potentielles menaces sur l'autonomie professionnelle à deux niveaux : pour la part des enseignants qu'elles fragilisent, mais également pour le groupe professionnel dans son ensemble par

1030 *Ibid.*, p. 161.

les « segmentations internes »¹⁰³¹ qu'elles y alimentent. En l'occurrence, nous avons montré dans cette seconde partie comment les logiques adoptées par les enseignants face à la réforme révèlent des conceptions du métier parfois clivées, ancrées dans des trajectoires et positions professionnelles qui constituent d'inégales ressources pour faire face aux injonctions. Les dispositifs et injonctions à la personnalisation segmentent alors le groupe enseignant en renforçant ces inégalités de position et écarts de vécu du métier.

1031 Stanislas MOREL, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *op. cit.*

CONCLUSION GÉNÉRALE

« C'est de plus en plus difficile de parler de « nous » les enseignants ».

(Samuel, 39 ans, SES, lycée B, non-syndiqué)

A l'arrivée de la réforme, la rhétorique ministérielle tissait le lien de l'évidence entre autonomie renforcée des établissements, au service de la personnalisation des parcours et des enseignements, et autonomie accrue de leurs personnels. Au fil de cette thèse, nous avons alors cherché à interroger les injonctions et mesures de la réforme Chatel au prisme de leurs effets sur l'autonomie professionnelle enseignante, entendue comme le « contrôle pratique et symbolique sur ce que doit être le travail [...], sur la manière dont il doit être réalisé, comme sur ce qu'il est effectivement »¹⁰³². Nous avons appréhendé la question des variations de cette autonomie à l'échelle intermédiaire des établissements scolaires à travers une enquête ethnographique menée dans trois établissements. Cette approche nous a permis de saisir autant ce qui se jouait dans les interactions entre groupes professionnels que les logiques pratiques déployées par les enseignants face aux injonctions institutionnelles, en prêtant attention aux trajectoires et dispositions dans lesquelles elles s'inscrivent ainsi qu'aux configurations locales dans lesquelles elles prennent place.

Au terme de ce travail, trois grands axes de résultats peuvent être rappelés : le premier renvoie aux recompositions des rapports de travail et de pouvoir au sein des établissements scolaires ; le deuxième se rattache aux reconfigurations des rapports au travail, au métier ; le troisième entrelace ces deux dimensions à travers les dynamiques ambivalentes du « faire collectif ».

Nous avons interrogé les reconfigurations que la réforme Chatel induit dans les rapports entre groupes professionnels au local à travers un double enjeu : la capacité du groupe enseignant à agir sur son cadre de travail ; la maîtrise par le groupe enseignant des frontières de son territoire professionnel.

1032 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 159.

La réforme Chatel octroie des marges d'autonomie élargies aux établissements, introduit des dispositifs pédagogiques transversaux – dont le cadrage réglementaire est souple et localement déclinable – et instaure des espaces prescrits de concertation impliquant notamment équipes de direction et équipes pédagogiques. Ce faisant elle offre des opportunités élargies aux équipes enseignantes de contribuer à peser sur les choix d'organisation au local. Nous avons montré que les enseignants participent effectivement à définir la physionomie des dispositifs de personnalisation, à orienter les choix de répartition des moyens en fonction de priorités collectivement identifiées, et donc à dessiner le champ des possibles de leurs pratiques. Ce pouvoir du groupe enseignant s'exerce autant par l'usage des marges d'autonomie prévues par la réforme que par le débordement du cadre prescrit : à travers la négociation de formes dévoyées d'organisation des dispositifs ou le détournement d'instances de concertation en arènes de mobilisation permettant la « mise en visibilité »¹⁰³³ de problèmes ou le blocage d'éléments de la réforme.

Cependant, ce pouvoir élargi reste cantonné à l'inflexion locale des prescriptions nationales d'une part, et limité par la faiblesse des moyens qui y sont associés d'autre part. L'autonomie locale accrue consiste alors parfois moins pour les enseignants à bénéficier d'un levier de pouvoir supplémentaire qu'à tenter de déterminer des modalités d'organisation des dispositifs et de répartition des moyens permettant de « gérer la pénurie ». Nous avons rappelé à ce sujet en quoi l'autonomie renforcée accordée aux agents de terrain pouvait, si elle s'accompagnait de contraintes insolubles, constituer essentiellement une « ruse de la mise en œuvre » permettant au pouvoir politique de continuer à afficher des objectifs ambitieux tout en reportant la responsabilité de leur échec sur les agents chargés de les mettre en œuvre¹⁰³⁴.

La conversion de l'autonomie des établissements en pouvoir d'action du groupe enseignant sur son cadre de travail se heurte également à une dynamique potentiellement concurrente : l'extension des moyens et du périmètre d'actions attribués aux chefs d'établissement, qui trouve un nouveau ressort dans les mesures de la réforme Chatel. C'est d'abord au chef d'établissement que revient réglementairement la maîtrise de ces marges de manœuvre. Les choix d'organisation des dispositifs de personnalisation et cette latitude, bien que relative, dans la répartition des moyens sont des instruments privilégiés de déploiement de son action de pilotage pédagogique : ils étendent ainsi son influence sur les conditions de travail des enseignants et alimentent une brèche dans les frontières de leur territoire professionnel. L'instrument est porteur de contraintes pour le chef d'établissement, et l'autonomie s'articule à des contre-parties en matière de reddition de comptes. Mais si ces contraintes limitent de fait la liberté d'initiative des personnels de direction, elles

1033 Erik NEVEU, *Sociologie des mouvements sociaux*, *op. cit.*, p. 14.

1034 Vincent DUBOIS, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », *op. cit.*

peuvent également être converties en ressources dans leurs interactions avec le corps enseignant en se délestant de la responsabilité de décisions contestées.

Notre recherche confirme donc qu'il faut appréhender le groupe professionnel enseignant « comme un élément d'une configuration dans laquelle il est pris »¹⁰³⁵ pour saisir les variations de son autonomie. L'usage des marges d'autonomie fournies par la réforme, et le pouvoir de modelage des conditions de travail pédagogique qui s'y attache, se négocient au sein des établissements, dans un jeu de positionnements et de rapports de force entre groupes professionnels en présence, et sont diversement concrétisés en fonction des configurations professionnelles locales. Ainsi, devoir composer avec un chef d'établissement particulièrement enclin à investir le domaine pédagogique ou subir un contexte budgétaire contraignant – par la limitation des marges de manœuvre qu'il induit et par son impact sur la posture du chef d'établissement – constituent des facteurs limitant la maîtrise des enseignants sur leur cadre de travail et sur les frontières du territoire pédagogique. À l'inverse un chef d'établissement ayant un attrait modéré pour la dimension de pilotage pédagogique ou étant réticent à entrer en conflit avec les personnels de son lycée laisse davantage de marges de manœuvre aux équipes enseignantes. La posture du chef d'établissement est d'ailleurs à penser avec celle du groupe enseignant. La présence d'un noyau d'enseignants soudés autour d'une vision partagée des orientations pédagogiques à prendre, et disposant d'une légitimité reconnue parmi les autres enseignants (fondée par exemple sur l'ancienneté dans le lycée, l'organisation au sein d'une section syndicale active et reconnue, l'implication de longue date au conseil d'administration), joue ainsi en faveur du groupe enseignant dans le jeu de négociations des prescriptions institutionnelles face au chef d'établissement.

La réforme Chatel nourrit donc des dynamiques ambivalentes concernant la place du groupe professionnel enseignant dans la configuration professionnelle locale et les rapports de force qui la structurent, mais le levier de pouvoir potentiel qu'elle offre en termes de maîtrise sur les conditions de travail et leur organisation reste limité et toujours renégocié. Il est finalement davantage susceptible de bénéficier au chef d'établissement et à son incursion, par les marges également, en territoire pédagogique.

L'enquête ethnographique s'est avérée féconde pour interroger ces variations du pouvoir des enseignants sur leur cadre de travail, en les approchant par l'échelle de la configuration professionnelle locale. Le déploiement de l'enquête dans plusieurs établissements nous a permis de faire varier les configurations, tant du point de vue du rapport au rôle des chefs d'établissement en place que du contexte budgétaire. Comme toute focale resserrée, ce qu'elle a permis en observation

1035 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 164.

fine des interactions, enjeux et logiques à l'œuvre à l'échelle micro-locale, s'accompagne d'un effet « hors-champ » à l'égard de certains acteurs ou niveaux de l'action publique éducative. À travers l'étude de sources documentaires ainsi que l'observation de quelques réunions à la direction générale de l'enseignement scolaire (Dgesc), nous avons pu interroger le discours institutionnel sur l'individualisation, la personnalisation et l'autonomie, ses évolutions et commencer à saisir la façon dont l'institution, à son échelon national, imagine des outils pour relayer ce discours et ses injonctions. Notre travail invite alors à être prolongé dans la perspective d'une ethnographie articulant davantage les différents niveaux d'action publique¹⁰³⁶. Il engage en effet à interroger les liens entre, d'une part, ces dynamiques ambivalentes entraînées par l'injonction à la personnalisation et l'autonomie des établissements à l'échelle locale et, d'autre part, ce qui se joue tant au niveau de la conception de la politique éducative¹⁰³⁷ qu'aux échelons déconcentrés tels que le rectorat. C'est au niveau de ce dernier que se décide notamment l'attribution des dotations horaires globales (DHG) par établissement : il s'agirait alors d'examiner par exemple les mécanismes qui président à la révision ou au maintien des dotations initiales en cas de mobilisation enseignante contre une baisse de la DHG. Cela permettrait d'approfondir la compréhension des dynamiques qui retravaillent l'autonomie enseignante à l'échelle des configurations locales de travail, et que l'enquête ethnographique nous a permis de mettre en évidence, en les ré-imbriquant plus fortement avec celles à l'œuvre au niveau de l'autonomie institutionnelle de la profession.

Outre les reconfigurations induites dans les rapports de travail et de pouvoir entre groupes professionnels au local, l'approche de la réforme et de ses injonctions par le bas a aussi permis d'identifier les dynamiques ambivalentes qu'elles suscitent dans les rapports que les enseignants entretiennent à leur rôle et leur métier.

* * *

Par la diversification et la complexification du métier qu'elle entraîne, les injonctions paradoxales qu'elle adresse aux enseignants et la multiplication des incertitudes qu'elle suscite, la réforme Chatel participe d'un alourdissement tendanciel du « réel de l'activité »¹⁰³⁸ enseignante. Si cet alourdissement est, à des degrés divers, commun à l'ensemble du groupe, il cohabite pourtant

1036 Nicolas BELORGEY, « De l'hôpital à l'état », *op. cit.*

1037 A travers par exemple la place que les organisations syndicales ont concrètement occupée dans le processus de production de la réforme, les rapports de force entre les différentes organisations syndicales et leurs audiences respectives auprès du ministère.

1038 Yves CLOT, « Théorie en clinique de l'activité », *op. cit.*

avec des positionnements différenciés adoptés par les enseignants face à la logique de personnalisation et à ses dispositifs, qui s'articulent à des effets contrastés de la réforme sur la maîtrise et le sentiment de maîtrise du métier.

Concernant les rapports idéologiques et pratiques à la personnalisation, quatre idéaux-types de positionnements ont ainsi été distingués au sein de cette étude. En position d'Adhésion, les enseignants, nourrissant une vision du métier qui fait une place importante à sa composante relationnelle et à la diversification des activités, adhèrent aux principes de personnalisation et les mettent en œuvre. L'idéal-type opposé est celui de la Distanciation, où les enseignants se montrent critiques des principes de personnalisation, qui heurtent leur vision du métier guidée notamment par l'attachement à l'ancrage disciplinaire et à la lutte contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Ils adoptent ainsi diverses pratiques de détournement des dispositifs de personnalisation. Deux autres positions mettent en évidence les modalités parfois dissonantes selon lesquelles représentations et pratiques s'articulent : une position de Renonciation, qui consiste à s'écarter des prescriptions en termes de personnalisation tout en se montrant plutôt proche des principes qui les sous-tendent ; une position d'Acceptation dans laquelle les enseignants développent un discours critique des principes de personnalisation mais adoptent dans ses dispositifs des pratiques relativement conformes aux attentes institutionnelles.

Ces quatre positions polaires ne doivent pas occulter la façon dont ces positionnements se déclinent tout en nuances et font parfois l'objet d'ajustements progressifs. Le caractère diachronique de notre travail, permis par la réalisation d'une première enquête en 2012, a mis en évidence une évolution des rapports à la politique de personnalisation. Elle témoigne autant de dynamiques d'essoufflement des mobilisations liées à l'état du rapport de force dans et hors des établissements que de formes d'intériorisation progressive de la *doxa* de la personnalisation. Confrontés à des dispositifs face auxquels les stratégies d'exit sont de moins en moins tenables, les enseignants finissent en grande majorité par y prendre part : ils adaptent ces dispositifs à travers des accommodements et détournements variés mais il semble que leur manière de voir les dispositifs et les injonctions qui les sous-tendent fasse elle aussi l'objet d'ajustements. Si l'on peut y voir entre autres choses une logique de réduction relative de la dissonance et de l'inconfort qui y est associé¹⁰³⁹, cette évolution des regards portés sur la personnalisation gagne à notre sens à être rapportée à l'effet des pratiques sur les représentations et au rôle de la socialisation professionnelle qui se joue dans les interactions entre collègues ainsi qu'avec les autres acteurs de la configuration locale. Nous avons ainsi eu accès, par notre enquête ethnographique, aux identités professionnelles comme « processus

1039 Leon FESTINGER, *A theory of cognitive dissonance*, op. cit.

dynamique qui fait l'objet de reconstructions et de réinterprétations successives »¹⁰⁴⁰, comme « réalité en train de se faire »¹⁰⁴¹. Nos observations témoignent de la façon dont la culture professionnelle s'actualise non seulement du fait d'un renouvellement progressif du corps mais aussi, à l'échelle même des individus, par des ajustements qui se jouent en pratique sous l'effet de la socialisation professionnelle dans les établissements¹⁰⁴².

A ces positionnements différenciés, s'articulent des effets asymétriques de la réforme sur les rapports au métier. Certes, l'alourdissement de l'activité exigeant un sur-engagement tend à concerner l'ensemble du groupe mais ses effets sur les carrières objectives et subjectives¹⁰⁴³ sont contrastés :

– Pour une fraction des enseignants, correspondant en général à une position d'*adhésion*, la réforme est vectrice de formes de gratification : elle promeut une approche du métier congruente avec celle qui est la leur, tant sur le plan des principes que des pratiques. Par les dispositifs de personnalisation, leurs pratiques préalables peuvent se déployer dans des conditions plus confortables et devenir en outre des supports de valorisation symbolique voire matérielle. La réforme vient renforcer ou confirmer leur autonomie pratique et leur épanouissement dans le métier.

– Pour d'autres enseignants, relevant tendanciellement d'une position de *distanciation* ou de *renonciation*, la réforme prône certes une approche du métier contradictoire avec leurs propres conceptions, ou les place dans des situations qui ne permettent pas à leurs yeux de répondre aux attentes, mais ils disposent des ressources pour négocier les injonctions, s'en accommoder sans qu'elles soient génératrices de souffrance professionnelle. Leur autonomie est préservée par leur capacité à protéger leur liberté pédagogique en pratique et par leur sentiment de légitimité à défendre leur conception idéale du métier et à agir en fonction.

– Enfin pour une dernière fraction du groupe, relevant plutôt d'une position de *distanciation* ou d'*acceptation*, la réforme est d'abord une source de déstabilisation. Elle alimente un sentiment de désajustement entre les attentes institutionnelles et les compétences professionnelles dont ces enseignants estiment disposer. Elle fragilise leur contrôle tant pratique que symbolique sur ce que doit être le travail en prônant une conception du métier qui heurte plus ou moins frontalement la

1040 Pierre PÉRIER, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », *op. cit.*, p. 42.

1041 *Ibid.*, p. 34.

1042 Cela confirme la façon dont l'établissement constitue un « cadre central dans l'émergence de normes professionnelles contextualisées » (Agnès VAN ZANTEN, Marie-France GROSPIRON, Martine KHERROUBI et André Désiré ROBERT, *Quand l'école se mobilise*, *op. cit.*, p. 26.), et ce y compris dans des lycées qui ne font pas partie des établissements identifiés comme difficiles où le développement habituellement plus important de formes de travail collectif est davantage propice à ces ajustements.

1043 Rappelons que l'on entend par là les étapes matérialisées par des changements de statut, de poste, d'établissement, mais aussi « les changements dans la perception de leur position et de leur travail que mettent en avant les enseignants au fil de leur expérience professionnelle », *Ibid.*, p. 174.

leur mais qu'ils ne s'estiment pas nécessairement légitimes à contester, si bien qu'ils vivent leur quotidien professionnel comme une mise en contradiction personnelle, qu'ils s'attachent ou non à répondre aux attentes en pratique.

Ces positionnements différenciés et effets asymétriques suscités par la réforme, ainsi que la façon dont ils s'articulent, s'arriment à des trajectoires sociales et des positions professionnelles elles-mêmes différenciées.

Tout d'abord, notre recherche confirme le rôle déterminant de l'origine sociale des enseignants et de l'ancienneté dans le métier tout en soulignant la nécessité de penser ces propriétés de façon combinatoire pour comprendre les rapports à la personnalisation dans leur complexité. Ainsi, être issu d'un milieu éloigné de l'univers enseignant, connaître une ascension sociale par l'accès au professorat et avoir une ancienneté récente dans le métier tendent à favoriser une adhésion à la personnalisation. A l'inverse, avoir été socialisé en proximité à l'univers enseignant, rejoindre l'enseignement dans une trajectoire de déclassement relatif, et avoir une ancienneté élevée dans le métier prédisposent à une posture plus distanciée. Nous avons montré comment ces modalités d'orientation vers le métier – selon qu'elles sont vécues sur le mode d'un choix positif ou sur celui de la vocation précoce ou d'une réorientation par défaut – ainsi que les carrières ascendantes ou stables en son sein, terminent de dessiner des trajectoires contrastées vers et dans le métier. Celles-ci n'engagent pas les mêmes rapports à l'institution : les unes, à l'image d'un profil d'« oblat », apparaissent sources d'une reconnaissance engageante envers l'institution ; les autres, plus proches de trajectoires d'« héritiers », favorisent le développement d'un sentiment de légitimité à s'écarter des préconisations. L'enquête confirme également un effet non-négligeable de la génération d'entrée dans le métier, puisque être entré (relativement) récemment dans le métier favorise une proximité à la logique de personnalisation quand une ancienneté élevée apparaît tendanciellement corrélée à une moindre réceptivité à ces injonctions institutionnelles et aux attentes qui les accompagnent en termes de transformation de la professionnalité.

Cependant, certaines positions, partiellement contre-intuitives, ne se laissent pas résumer par ces grandes tendances : c'est le cas d'un groupe d'enquêtés enfants d'enseignants qui se montre pourtant favorable aux principes de personnalisation, sans pour autant la mettre en pratique, ou encore d'une partie des enseignants à l'ancienneté élevée et au regard mitigé sur la personnalisation, qui s'attache pourtant à investir les dispositifs conformément aux attentes.

C'est donc en pensant la façon dont ressources, dispositions et éléments de trajectoires s'articulent au sein de combinaisons plurielles que nous avons cherché à saisir les logiques pratiques et les effets asymétriques de la réforme. Cela permet de comprendre la façon dont les

effets de l'origine sociale ou de la génération sont travaillés par d'autres dimensions en mettant en évidence le rôle de certaines propriétés qui n'apparaissent pas toujours structurantes au premier abord. Ainsi, l'expérience de parent d'un enfant au parcours scolaire chaotique contribue à éclairer l'adhésion aux principes de personnalisation chez des enseignants que leur trajectoire sociale et dans le métier ne prédisposaient pas à ce positionnement. De la même façon, la bonne volonté institutionnelle déployée par certaines enseignantes dont l'ancienneté dans le métier et le rapport au rôle sont pourtant a priori plutôt propices à une forme de distanciation, est indissociable d'un rapport genré au métier et d'une trajectoire d'« oblat ».

Les différentes logiques pratiques adoptées face à la réforme apparaissent également corrélées à des propriétés plus directement liées à la position dans l'espace professionnel, telle que la discipline enseignée qui expose différemment les enseignants aux injonctions et dispositifs de la réforme. Nous avons rappelé que ces logiques s'actualisent dans des configurations locales de travail hétérogènes : par le degré différencié de contraintes et de contrôle associé à l'organisation locale des dispositifs, ou par les effets de socialisation aux côtés de collègues diversement mobilisés à l'égard des dispositifs, l'établissement d'exercice oriente notamment les pratiques adoptées par les enseignants.

C'est à travers une combinaison de facteurs que l'on peut saisir la distribution asymétrique des effets de la réforme sur le rapport au métier des enseignants. Le genre apparaît certes structurant, les femmes étant les plus sujettes à vivre les dispositifs et injonction à la personnalisation comme une déstabilisation. Son effet est cependant d'autant plus marqué que s'y articule l'enseignement dans une discipline comme les sciences économiques et sociales ou les mathématiques, et dans un établissement où les choix de mise en œuvre des dispositifs sont plus particulièrement contraignants. Une entrée récente dans le métier limite manifestement le risque de fragilisation mais la réciproque n'est pas nécessairement vraie : une ancienneté élevée, croisée avec d'autres propriétés, peut également constituer une ressource. Ainsi, être un homme avec une forte ancienneté, dans le métier comme dans l'établissement, associée à un « héritier » et un statut d'agrégé, fabrique une trajectoire et un ancrage local dans lequel puiser les ressources pour négocier le cas échéant les injonctions institutionnelles. Dans un autre registre, les femmes, à l'ancienneté intermédiaire ou élevée, répondant à une trajectoire d'« oblat », dans laquelle s'ancrent un sentiment de reconnaissance envers l'institution et un attachement à appliquer ses injonctions quand bien même elles sont pour partie contradictoires avec leur vision du métier ou avec les réalités matérielles du terrain, apparaissent particulièrement prédisposées à une mise en vulnérabilité face à la réforme.

Autrement dit, si, pour une partie des enseignants, la réforme peut être perçue comme vectrice d'une plus grande « autonomie pratique »¹⁰⁴⁴ et d'un épanouissement dans la pratique professionnelle, pour d'autres, la montée en autonomie à l'aune de la personnalisation est d'abord synonyme d'un sentiment de désajustement et de moindre maîtrise sur le métier. Ces dynamiques contrastées permettent de souligner les dispositions et ressources inégales avec lesquelles les agents de terrain (re)composent leurs rôles et pratiques dans un contexte d'incertitude et de complexification du travail¹⁰⁴⁵. Sur le plan des rapports au métier, la réforme peut donc être considérée comme vectrice de fragilisation de l'autonomie professionnelle enseignante à un double titre : pour la part des enseignants qu'elle déstabilise et qu'elle confronte à une perte de contrôle tant pratique que symbolique sur le métier, dans un mouvement qui renvoie à des formes de « déprofessionnalisation »¹⁰⁴⁶. Un deuxième mécanisme de fragilisation de l'autonomie professionnelle se niche, paradoxalement, dans les effets de valorisation professionnelle associés à la réforme pour une autre fraction du groupe enseignant et le contraste que cela induit avec la fraction précédente. Pensées à l'échelle du groupe, ces dynamiques asymétriques accroissent les écarts de vécu du métier et les inégalités de positions au sein de la configuration professionnelle locale. Les visions du métier étant notamment liées aux carrières et positions dans l'espace professionnel, ce creusement des écarts est susceptible d'engendrer à son tour une « difficulté croissante pour maintenir une définition partagée du travail, qui emporterait l'adhésion de la plupart des travailleurs concernés »¹⁰⁴⁷. Or, penser l'autonomie d'un groupe professionnel, c'est aussi penser sa capacité à « faire collectif », ce qui nous amène à un troisième résultat qui ressort au terme de cette thèse.

* * *

Le degré de cohésion d'un groupe professionnel, sa *catnet*¹⁰⁴⁸, module sa capacité à s'accorder autour d'intérêts identifiés comme communs et à s'organiser collectivement pour les défendre. Or,

1044 Rappelons (cf. introduction) que « l'autonomie pratique des travailleurs » telle que définie par Boussard et al. renvoie à une autonomie individuelle, distincte donc de « l'autonomie professionnelle » comme contrôle collectif du groupe professionnel sur la définition du travail et la manière dont il est et doit être réalisé, Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit.

1045 Vincent DUBOIS, *La vie au guichet*, op. cit.; Pierre PÉRIER, « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Éducation et sociétés*, 2009, vol. 23, n° 1, p. 27.

1046 Christian MAROY, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », op. cit.

1047 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, op. cit., p. 168.

1048 Charles TILLY, *From mobilization to revolution*, op. cit.

de ce point de vue, l'injonction à la personnalisation, les dispositifs qui la matérialisent et l'autonomie locale renforcée qui l'accompagne alimentent des tendances ambivalentes.

D'un côté, les mesures de la réforme contribuent à divers égards à l'émergence ou au renforcement de dynamiques collectives à l'échelle locale. Par les réappropriations dont elles font l'objet de la part des équipes enseignantes dans un certain nombre d'établissements, les instances de concertation prescrites tel le Conseil pédagogique deviennent des espaces de socialisation collective où se développent la familiarisation à différents enjeux professionnels et la connaissance des réalités des uns et des autres au sein des établissements, à même de renforcer une conscience de groupe. La délégation d'un nombre croissant de choix au niveau local est également susceptible d'engendrer des mobilisations d'autant plus suivies qu'elles traitent de problématiques ancrées dans le quotidien professionnel des enseignants, impliquant des collègues, et sur lesquelles ils ont davantage la sensation de disposer de leviers d'action. Ces luttes s'appuient sur des solidarités locales qui préexistent à la mobilisation et s'y actualisent, la mobilisation étant elle aussi un espace de fabrication d'interconnaissance, de pratiques collectives et de faire ensemble¹⁰⁴⁹. Enfin, la réforme participe à l'émergence ou au renforcement de collectifs pédagogiques transversaux aux équipes disciplinaires ou de classe, à travers l'animation des dispositifs de personnalisation ou les dynamiques de travail collectif autour de la définition de leurs modalités de mise en œuvre à l'échelle des établissements.

Cependant, l'injonction à la personnalisation articulée à l'accroissement de l'autonomie locale est aussi le vecteur de dynamiques plurielles de fragilisation du groupe enseignant.

En renvoyant à chaque établissement les choix de mise en œuvre des dispositifs de personnalisation et d'allocation d'une part non négligeable des moyens, la réforme Chatel participe d'un morcellement des réalités et des intérêts professionnels, susceptible de rendre plus difficile le partage d'expériences collectives et la construction d'analyses communes. Or, les « possibilités pour chaque enseignant de relier les acquis ou les difficultés de son expérience à celle de ses collègues, dans des ensembles plus vastes »¹⁰⁵⁰ font partie intégrante de la construction d'une autonomie professionnelle collective. L'hétérogénéité des contextes de travail enseignant n'est certes pas nouvelle ; les territoires et types d'établissements fabriquaient des réalités professionnelles différenciées bien avant la réforme Chatel. Néanmoins, le fait d'enquêter dans des établissements aux profils relativement proches au sein d'un même territoire infranational a contribué à montrer que l'autonomie renforcée des établissements et la disparité d'organisation des

1049 Daniel GAXIE, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *op. cit.*; Sandrine NICOURD (dir.), *Le travail militant*, *op. cit.*

1050 Bertrand GEAY, « De l'esprit de corps à l'esprit managérial ? Les identités professionnelles enseignantes en redéfinition », *op. cit.*, p. 184.

dispositifs de personnalisation sont le support d'une extension de ce morcellement qui constitue un nouveau degré d'hétérogénéisation des expériences professionnelles.

L'autonomie renforcée des échelons locaux, particulièrement lorsqu'elle se fait à moyens contraints, est indissociable de multiples mises en concurrence au sein des établissements. Celles-ci entraînent des tensions d'autant plus vives que les enseignants, impliqués dans les prises de décision, sont rendus responsables des arbitrages opérés. Elles peuvent contrebalancer les effets de solidarités observés lors de mobilisations locales : la conversion d'une situation de déficit de moyens à une mobilisation collective du groupe enseignant est loin d'être systématique ; et si elle n'aboutit pas à (re)conquérir les moyens manquants, elle n'est pas exclusive de tensions réactivées au moment de procéder aux arbitrages d'abord repoussés.

Outre ses effets sur le vécu du métier par les enseignants, l'alourdissement du réel de l'activité contrarie parfois, paradoxalement, l'implication des enseignants dans la vie de l'établissement telle qu'y incite la réforme Chatel. Cette dernière prolonge tout à la fois une dynamique d'alourdissement de la charge de travail des enseignants et de valorisation différenciée des types d'engagements collectifs¹⁰⁵¹. Elle ne favorise donc pas de façon univoque l'émergence de formes d'organisation collective à l'intérieur des établissements telles qu'évoquées précédemment. D'une part, les « surprescriptions »¹⁰⁵² qui l'accompagnent sont susceptibles d'entraver les types mêmes d'engagements qu'elle prescrit. D'autre part, cet alourdissement de la charge de travail associé à une fragmentation de l'organisation du travail à travers notamment la complexification des emplois du temps ne favorise pas les formes d'organisation syndicales ou plus affinitaires qui fabriquent également le collectif de travail.

Enfin, les positions inégales et conceptions professionnelles clivées préexistaient certes à la réforme mais celle-ci rend leur cohabitation plus difficile tant par leur mise en évidence que par leur actualisation. Les dispositifs de personnalisation ne sont pas seulement « révélateurs » de relatives divergences dans les pratiques, visions du métier et positions dans l'espace professionnel : ils en sont également un « amplificateur »¹⁰⁵³ à travers les clivages qui se cristallisent quant à la façon de les investir ainsi qu'à travers les effets asymétriques de la réforme qui tendent à renforcer les

1051 Léa PALET, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l'« engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », *op. cit.*

1052 Pour rappel, nous empruntons ce terme à Patrick Rayou qui souligne que les enseignants font face à une « surprescription d'objectifs » (« accueillir toute une génération – mais néanmoins commencer à la trier, faire la classe pour tous les élèves – mais avec des pédagogies différenciées pour certains d'entre ») qui « s'accompagne d'une surprescription des tâches à mener et des compétences requises alors même que les moyens mis à disposition des enseignants n'ont eux pas augmenté », Patrick RAYOU, « Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants », *op. cit.*, p. 44.

1053 Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *op. cit.*

segmentations préexistantes. Les logiques non seulement différenciées mais parfois clivées face à l'injonction à la personnalisation et ses dispositifs se manifestent dès l'arrivée de la réforme, entre les enseignants estimant qu'il est de toute façon préférable d'expérimenter les nouveaux dispositifs avant de se prononcer, les partisans d'une mobilisation visant à négocier les conditions d'organisation locales de la réforme et ceux luttant pour bloquer totalement sa mise en place. Nous avons vu que l'inscription de la réforme dans le quotidien professionnel diffracte ces logiques contrastées en une déclinaison de positionnements qui, à leur tour, peuvent être supports de tensions. Ils confrontent en effet des rapports au métier et à l'institution dont ils rendent la coexistence plus difficile, notamment à travers l'injonction à travailler collectivement au sein des dispositifs de personnalisation et à harmoniser les pratiques. Si les logiques adoptées face aux dispositifs de personnalisation se font clivantes, c'est également parce qu'elles mettent en jeu des positions différenciées dans l'espace professionnel, associées à d'inégales conditions de travail et sources de reconnaissance. Plus largement, les effets asymétriques que la réforme génère sur les carrières objectives et subjectives viennent renforcer les écarts de positions au sein des groupes enseignants locaux risquant d'alimenter, au-delà d'une fragmentation, une segmentation du groupe au sens où l'éparpillement des expériences professionnelles apparaît structuré par des lignes de clivages réactualisées et des inégalités professionnelles creusées. Notre recherche tend alors à confirmer l'hypothèse formulée par Farinaz Fassa-Recrosio et Pierre Bataille selon laquelle les réformes de la nouvelle gestion publique, dont nous avons souligné différentes dimensions caractéristiques dans la réforme Chatel¹⁰⁵⁴, déployées dans l'espace enseignant « pourraient contribuer à amplifier les distances entre les différents segments professionnels, voire favoriser des phénomènes reproduisant les stratifications sociales actuelles »¹⁰⁵⁵.

Au terme de ce travail, l'injonction à la personnalisation articulée à une autonomie renforcée des échelons locaux du système scolaire apparaît donc porteuse d'effets ambivalents pour l'autonomie professionnelle enseignante. Les enseignants peuvent y trouver deux moteurs d'autonomie : à l'échelle individuelle, pour une fraction du corps enseignant disposant des ressources pour faire de cette mise en autonomie un vecteur d'épanouissement et de gratification – mais il s'agit alors d'une « autonomie pratique »¹⁰⁵⁶ individuelle ; à l'échelle collective des groupes locaux, en exploitant les marges, voire les failles de l'action publique, en s'en réappropriant les instruments dans un jeu de

1054 Introduction, section 1.III.3.

1055 Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *op. cit.*, p. 12.

1056 Valérie BOUSSARD, Didier DEMAZIÈRE et Philip MILBURN, *L'injonction au professionnalisme*, *op. cit.*

négociations et de rapports de force toujours mouvants. Cependant, la politique de personnalisation menée par la réforme Chatel fragilise tendanciellement la position du groupe enseignant au regard de celle des personnels de direction au sein des configurations professionnelles locales, déstabilise une fraction du corps enseignant dans son rapport au métier, approfondit la fragmentation des réalités professionnelles, et agit comme révélateur autant qu'amplificateur¹⁰⁵⁷ des clivages dans les visions du métier et des inégalités de positions dans l'espace professionnel. Autant de dynamiques qui apparaissent davantage susceptibles d'affaiblir la capacité du groupe professionnel enseignant à se penser et s'organiser collectivement que de renforcer son autonomie.

Entre morcellement des expériences professionnelles d'une part, et fabrication de solidarités et mobilisations très localisées d'autre part, il faut peut-être alors prêter tout particulièrement attention à l'articulation dynamique de ces deux tendances qui travaillent le corps enseignant. Il n'est en effet pas exclu que la première tendance, tout en étant susceptible de compliquer le travail de mobilisation du corps enseignant à l'échelle nationale, participe plus largement à une recomposition de ses modalités d'organisation et de mobilisation, où c'est de plus en plus localement et dans des configurations singulières que les collectifs enseignants trouveraient des ressources de mobilisation. C'est en tout cas l'hypothèse que les mouvements contre les réformes du lycée et du baccalauréat initiées par le ministre Jean-Michel Blanquer – dont on ne peut manquer de rappeler qu'il était en 2010 directeur de la Dgescio¹⁰⁵⁸ et donc pilote de la réforme des lycées du ministre Luc Chatel – invitent à creuser. Que ce soit à travers l'engagement accru dans le processus d'orientation que le système Parcoursup exige des élèves et des enseignants¹⁰⁵⁹, le remplacement des filières de la série générale par des spécialités que les élèves peuvent combiner, ou le basculement d'une part importante du baccalauréat en « contrôle continu »¹⁰⁶⁰, ces réformes prolongent en effet la logique de personnalisation des parcours et des enseignements. Or, elles semblent avoir généré des

1057 Farinaz FASSA-RECROSIO et Pierre BATAILLE, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *op. cit.*

1058 Direction générale de l'enseignement scolaire.

1059 Leïla Frouillou, Clément Pin et Agnès Van Zanten montrent que le remplacement du système d'orientation APB (Admission Post-Bac) par le système Parcoursup s'accompagne d'un renforcement de l'incitation faite aux enseignants à investir le domaine de l'orientation, et exige des futurs étudiants une approche plus stratégique et « marchande » de leur orientation puisqu'il s'agit de « rendre leur profil plus attractif pour les formations », en mettant en valeur leurs expériences et compétences au-delà de leurs résultats scolaires, Leïla FROUILLOU, Clément PIN et Agnès van ZANTEN, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? », *L'Année sociologique*, 24 août 2020, Vol. 70, n° 2, pp. 337-363..

1060 Plusieurs syndicats enseignants, fédérations de parents d'élèves, et organisations lycéennes craignent alors que cette réforme, qui interroge le caractère national de l'examen, entraîne « une rupture d'égalité entre les établissements » du fait de la liberté laissée à ces derniers en termes de modalités de passation et de correction des « épreuves communes de contrôle continu » (les « E3C » dans le jargon de l'institution). Mattea BATTAGLIA, « Les nouvelles épreuves de contrôle continu au baccalauréat déjà menacées », *Le Monde (site web)*, 18 janvier 2020, URL complète en bibliographie.

mobilisations à la fois d'une très forte intensité incluant des modalités d'action inédites¹⁰⁶¹ – qui ont d'ailleurs fait l'objet d'une répression d'une intensité elle aussi inhabituelle¹⁰⁶² – et très localisées, marquées par une forte hétérogénéité selon les territoires et les établissements¹⁰⁶³. Un exemple parmi d'autres : en juin 2019, alors que les rectorats de certaines académies n'avaient été confrontés à quasiment aucune perturbation majeure du baccalauréat, des centaines de correcteurs d'Île-de-France votaient en assemblée générale à la Bourse du travail la rétention, inédite, des notes du baccalauréat¹⁰⁶⁴. Bien sûr, l'inégale capacité de mobilisation des territoires et établissements, quand bien même les enjeux du mouvement sont a priori mobilisateurs et de portée nationale (par exemple le baccalauréat comme examen national et anonyme) n'est pas nouvelle. Les facteurs explicatifs en sont pluriels et dépassent largement les effets de telle ou telle réforme. Les phénomènes de mobilisations très ancrées localement, et s'émancipant pour partie du tempo et des modalités d'action des organisations syndicales ne sont pas nouveaux eux non plus¹⁰⁶⁵. Mais peut-être peut-on formuler l'hypothèse que l'on a eu affaire ici à une conjonction aiguë de ces deux dynamiques, dans un même moment de mobilisation. Cela peut-il constituer un indice du prolongement des tendances contradictoires auxquelles la réforme Chatel semble avoir contribué, et qui se manifesteraient ici avec un peu plus d'acuité encore ? Difficile à infirmer ou confirmer depuis nos observations lointaines, notre enquête n'ayant pas porté sur ces récentes mobilisations, mais l'hétérogénéité du mouvement mené contre les « réformes Blanquer » autant que son intensité locale invitent en tout cas à creuser la question. Et ce d'autant plus que les mesures de ces réformes, marquées elles aussi du sceau de la personnalisation, sont susceptibles d'engager des enjeux très différents selon les

1061 Les enseignants ont eu recours à des modalités d'action incluant des « nuits des lycées », la démission des fonctions de professeur principal, la grève des surveillances des épreuves du baccalauréat lors de la session de juin 2019 puis la rétention des notes de cet examen ou encore le boycott des épreuves du baccalauréat en « contrôle continu » (les E3C) à l'hiver 2020, Pierre-Henri ALLAIN, Marie PIQUEMAL et Mathilde FRÉNOIS, « Les profs s'initient à de nouvelles façons de protester », *Libération.fr*, 10 février 2019, URL complète en bibliographie; Marie PIQUEMAL, « Baccalauréat : épreuves de force », *Libération*, 15 juin 2019, pp. 10-12; Mattea BATTAGLIA et Camille STROMBONI, « De la réforme des retraites à celle du bac, les enseignants se mobilisent autrement », *Le Monde*, 23 janvier 2020, p. 10.

1062 Outre le recours à la force publique pour permettre la tenue des « E3C » ou des interventions musclées des forces de l'ordre pour « débloquer » des établissements, plusieurs enseignants mobilisés contre la réforme du baccalauréat ont fait l'objet de sanctions ou procédures disciplinaires, voire poursuites judiciaires, « Dole : mobilisation pour un enseignant suspendu après s'être mobilisé contre la réforme du bac », *France 3 Bourgogne-Franche-Comté*, URL complète en bibliographie; « Vidéos. Toulouse : violents heurts entre la police et des enseignants », *SudOuest.fr*, URL complète en bibliographie; Eva FONTENEAU, « Boycott des «E3C»: trois profs suspendus dénoncent une «profonde injustice» », *Libération.fr*, 10 juin 2020, URL complète en bibliographie.

1063 Mattea BATTAGLIA et Violaine MORIN, « Résultats du bac : Blanquer mène l'épreuve de force », *Le Monde*, 6 juillet 2019, p. 13; Mattea BATTAGLIA, « Les nouvelles épreuves de contrôle continu au baccalauréat déjà menacées », *op. cit.*

1064 Charles DELOUCHE, « Bac : des profs envisagent de retenir les copies et les notes », *Libération.fr*, 30 juin 2019, URL complète en bibliographie.

1065 Bertrand GEAY, « Espace social et « coordinations », le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *op. cit.*; Franck POUPEAU, « Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant », *op. cit.*

établissements et participeraient donc là aussi d'un mouvement de morcellement des réalités scolaires, pour les élèves comme pour les enseignants. Qu'il s'agisse du baccalauréat en « contrôle continu », de Parcoursup ou de l'implication plus appuyée des enseignants dans le domaine de l'orientation, la couverture médiatique de la mobilisation montre ainsi qu'enseignants comme élèves n'anticipent manifestement pas les mêmes effets aux mesures des « réformes Blanquer » en fonction de l'établissement dans lequel ils travaillent¹⁰⁶⁶. Cet impact différencié – réel ou anticipé – renforcerait les écarts déjà marqués de potentiel mobilisateur selon les configurations locales, et pourrait pour partie éclairer ces dynamiques de mobilisation hétérogènes, localisées et intenses.

Ces pistes ne sont ici formulées qu'à titre d'hypothèse, mais elles suggèrent que la réforme Chatel participe bien d'un mouvement plus large qui travaille le groupe professionnel enseignant, ses modalités de travail, d'organisation et de mobilisation. Ses effets sont ambivalents et comportent indéniablement des risques de fragilisation du groupe, de sa cohésion et de son autonomie. Il faut cependant se garder de voir en ces évolutions un mouvement univoque à l'issue certaine, car le corps enseignant ne peut être réduit à un récepteur passif. Les enseignants s'adaptent, déploient des logiques variées et – suivant des modalités diverses et certes parfois éphémères – se (ré)organisent collectivement. Les dynamiques de résistances locales, en tant qu'elles semblent à la fois fragmentées, porteuses d'un fort potentiel mobilisateur et parfois inscrites dans un durcissement des formes de conflictualité, pourraient ainsi être une entrée heuristique pour poursuivre l'analyse des réformes participant de la logique de personnalisation et d'autonomie accrue des échelons locaux du système scolaire. Il s'agirait alors, en articulant davantage les échelles d'analyse, de se demander si ces résistances localisées signalent un effritement plus prononcé de la *catnet* enseignante à l'échelle nationale sous l'effet des injonctions à la personnalisation et des réformes qui les portent, ou si elles indiquent plutôt – ou peut-être conjointement – des manières renouvelées de faire collectif dans le métier enseignant.

1066 Ce que les premiers travaux à ce sujet semblent pour le moment confirmer, Leïla FROUILLOU, Clément PIN et Agnès van ZANTEN, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? », *op. cit.*

BIBLIOGRAPHIE

Articles et ouvrages

AEBISCHER Sylvie, « *Mettre l'élève et le management au centre du système* »: le ministère Jospin (1988-1989) : sociologie d'un moment réformateur, Lyon, France, Thèse de doctorat - Université Lumière, 2010.

ARBORIO Anne-Marie et FOURNIER Pierre, *L'observation directe*, Paris, France, Armand Colin, 2010, 127 p.

AUBERT Véronique, BERGOUNIOUX Alain, MARTIN Jean-Paul et MOURIAUX René, *La forteresse enseignante: la Fédération de l'Éducation Nationale*, Paris, France, Fayard, 1985, 364 p.

BARRAULT Lorenzo, *Gouverner par accommodements : La régulation publique de l'accès à l'École et les stratégies des familles*, Thèse de doctorat - Paris 1, 2011.

BARRAULT-STELLA Lorenzo, « De fausses adresses pour contourner la carte scolaire », *Sociétés contemporaines*, 2017, vol. 108, n° 4, pp. 125-154.

BARRAULT-STELLA Lorenzo, « Jouer avec l'instrument. Les usages institutionnels et sociaux de la carte scolaire », in Charlotte HALPERN, Pierre LASCOUMES et Patrick LE GALÈS (dir.), *L'instrumentation de l'action publique*, Presses de Sciences Po, 2014, pp. 397-416.

BARRAULT-STELLA Lorenzo, « Des négociations collectives de l'action publique entre concertation et contestation », *Revue internationale de politique comparée*, 2013, Vol. 20, n° 4, pp. 103-121.

BARRÈRE Anne, « Dispositifs éducatifs », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, 2017, pp. 216-218.

BARRÈRE Anne, « Direction des organisations scolaires », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, 2017, pp. 203-206.

BARRÈRE Anne, *Au coeur des malaises enseignants*, Malakoff, France, Armand Colin, 2017, 208 p.

BARRÈRE Anne, « La montée des dispositifs : un nouvel âge de l'organisation scolaire », *Carrefours de l'éducation*, 20 novembre 2013, vol. 36, n° 2, pp. 95-116.

BARRÈRE Anne, « Un management bien tempéré : l'expérience des chefs d'établissement de l'enseignement secondaire français », *Éducation et sociétés*, 2013, vol. 32, n° 2, pp. 21-34.

BARRÈRE Anne, « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie*, juillet 2006, n° 156, pp. 89-99.

BARRÈRE Anne, *Travailler à l'école: que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2003, 201 p.

- BARRÈRE Anne, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? », *Sociologie du Travail*, 1 octobre 2002, vol. 44, n° 4, pp. 481-497.
- BAUTIER Élisabeth et RAYOU Patrick, *Les inégalités d'apprentissage: programmes, pratiques et malentendus scolaires*, Paris, Presses universitaires de France, 2013, vi+198 p.
- BEAUD Stéphane, « L'usage de l'entretien en sciences sociales. Plaidoyer pour l'« entretien ethnographique » », *Politix*, 1996, n° 35, n° 3, pp. 226-257.
- BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain: produire et analyser des données ethnographiques*, Paris, France, La Découverte, 2010, 334 p.
- BECKER Howard Saul, *Outsiders; studies in the sociology of deviance*, London, Royaume-Uni de Grande-Bretagne et d'Irlande du Nord, The Free Press, 1966, 179 p.
- BELORGEY Nicolas, « De l'hôpital à l'état: le regard ethnographique au chevet de l'action publique », *Gouvernement et action publique*, juin 2012, n° 2, pp. 9-40.
- BEN AYED Choukri, « Territorialisation de l'action éducative », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, 2017, pp. 831-833.
- BEN AYED Choukri, *Le nouvel ordre éducatif local: mixité, disparités, luttes locales*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2009, 169 p.
- BEN AYED Choukri et POUPEAU Franck, « École ségrégative, école reproductive », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2009, vol. 5, n° 180, pp. 4-10.
- BENFORD Robert D. et SNOW David A., « Processus de cadrage et mouvements sociaux: présentation et bilan », *Politix*, Nathalie Miriam PLOUCHARD (trad.), octobre 2012, n° 99, n° 3, pp. 217-255.
- BEZES Philippe, « Le renouveau du contrôle des bureaucraties », *Informations sociales*, 2005, n° 126, n° 6, pp. 26-37.
- BEZES Philippe et DEMAZIÈRE Didier, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? [Introduction du dossier] », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 294-305.
- BEZES Philippe, DEMAZIÈRE Didier, LE BIANIC Thomas, PARADEISE Catherine, NORMAND Romuald, BENAMOUZIG Daniel, PIERRU Frédéric et EVETTS Julia, « New Public Management et professions dans l'État : au-delà des oppositions, quelles recompositions ? », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 293-348.
- BILAND Émilie et STEINMETZ Hélène, « Are Judges Street-Level Bureaucrats? Evidence from French and Canadian Family Courts », *Law & Social Inquiry*, mars 2017, vol. 42, n° 2, pp. 298-324.
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes: l'entretien*, Paris, France, Nathan, 2010, 126 p.
- BORRAZ Olivier et GUIRAUDON Virginie, *Politiques publiques. 2, Changer la société*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, 2010, 312 p.

- BORRAZ Olivier et GUIRAUDON Virginie (dir.), *Politiques publiques. 1, La France dans la gouvernance européenne*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, 2008, 367 p.
- BOURDIEU Pierre, « *Intérêt et désintéressement* ». *Cours du Collège de France à la Faculté d'anthropologie et de sociologie de l'Université Lumière Lyon 2 les 1er et 8 décembre 1988*, Bron, France, Cahiers du GRS - Groupe de recherche sur la socialisation, 1993, 59 p.
- BOURDIEU Pierre, *La distinction: critique sociale du jugement*, Paris, France, Les Éditions de minuit, 1979, viii+670 p.
- BOURDIEU Pierre, « L'école conservatrice. Les inégalités devant l'école et devant la culture », *Revue française de sociologie*, 1966, vol. 7, n° 3, pp. 325-347.
- BOURDIEU Pierre et PASSERON Jean-Claude, *Les héritiers: les étudiants et la culture*, Paris, France, les Éditions de minuit, 1964, 189 p.
- BOURDIEU Pierre et SAINT MARTIN Monique DE, « La sainte famille. L'épiscopat français dans le champ du pouvoir », *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 1982, vol. 44, n° 1, pp. 2-53.
- BOUSSARD Valérie, DEMAZIÈRE Didier et MILBURN Philip, *L'injonction au professionnalisme: analyses d'une dynamique plurielle*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, 176 p.
- BRIQUET Jean-Louis et SAWICKI Frédéric, « L'analyse localisée du politique », *Politix*, décembre 1989, vol. 2, n° 7-8, pp. 6-16.
- BROCCOLICHI Sylvain, BEN AYED Choukri et TRANCART Danièle (dir.), *École: les pièges de la concurrence*, Paris, La Découverte, 2010, 312 p.
- BUCHER Rue et STRAUSS Anselm Leonard, « La dynamique des professions (1961) », in Anselm Leonard STRAUSS (dir.), *La trame de la négociation: sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, France, l'Harmattan, 1992, pp. 67-86.
- BUISSON-FENET Hélène et REY Olivier, *Le métier d'enseignant: une identité introuvable ?*, Lyon, France, ENS Éditions, 2019, 109 p.
- CACOUAULT-BITAUD Marlaine, *Professeurs... mais femmes: carrières et vies privées des enseignantes du secondaire au XXe siècle*, Paris, France, Éditions la Découverte, 2007, 316 p.
- CATTONAR Branka, « Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. », *Cahiers de recherche du Girsef (HAL, archives ouvertes)*, mars 2001, consulté le 23 septembre 2020, URL : <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00603566>.
- CÈBE Sylvie et PELGRIMS Greta, « Différences individuelles », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2017, pp. 198-203.
- CERTEAU Michel de, *L'invention du quotidien. I, Arts de faire*, Paris, France, Gallimard, 1990, lli+349 p.
- CHAAR Nada, « Le non-engagement chez les enseignants, une abdication du politique ? », *Les cahiers du travail social*, mai 2012, n° 69, pp. 77-91.
- CHAMPY Florent, *La sociologie des professions*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2012, 258 p.

- CHAPOULIE Jean-Michel, « Le travail de terrain, l'observation des actions et des interactions, et la sociologie », *Sociétés Contemporaines*, 2000, vol. 40, n° 1, pp. 5-27.
- CHAPOULIE Jean-Michel, *Les professeurs de l'enseignement secondaire: un métier de classe moyenne*, Paris, France, Éditions de la Maison des sciences de l'homme, 1987, xiv+407 p.
- CHAPOULIE Jean-Michel, « La compétence pédagogique des professeurs comme enjeu de conflits », *Actes de la recherche en sciences sociales*, novembre 1979, n° 30, pp. 65-85.
- CHAUVEL Louis, RAY-LAMBERT Anne, MERLLIÉ Dominique, MILEWSKI Françoise et COMBEMALE Pascal, *Les mutations de la société française*, Paris, France, la Découverte, 2019, 121 p.
- CHAUVIN Sébastien, « Les placards de l'ethnologue », in Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, pp. 163-174.
- CHEVALLIER Jacques, *Le service public*, Paris, PUF, 2018, 128 p.
- CLOT Yves, « Théorie en clinique de l'activité », in Bruno MAGGI (dir.), *Interpréter l'agir: un défi théorique*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011, pp. 17-39.
- COUTROT Laurence, « Les catégories socioprofessionnelles: changement des conditions, permanence des positions ? », *Sociétés contemporaines*, 2002, no 45-46, n° 1, pp. 107-129.
- DEAUVIEAU Jérôme, *Enseigner dans le secondaire: les nouveaux professeurs face aux difficultés du métier*, Paris, France, La Dispute, 2009, 242 p.
- DEAUVIEAU Jérôme, « Devenir enseignant du secondaire : les logiques d'accès au métier », *Revue française de pédagogie*, mars 2005, n° 150, pp. 31-41.
- DEMAILLY Lise, « 13/ Management et évaluation des établissements », in Agnès VAN ZANTEN (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, Éditions la Découverte, 2000, pp. 130-138.
- DEMAILLY Lise, *Le collège: crise, mythes et métiers*, Villeneuve d'Ascq, France, Presses universitaires de Lille, 1991, 373 p.
- DEMAILLY Lise, « La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants », *Sociologie du travail*, 1987, vol. 29, n° 1, pp. 59-69.
- DEMAILLY Lise et DEMBINSKI Olivier, « La réorganisation managériale à l'École et à l'Hôpital », *Éducation et sociétés*, 2000, vol. 2, n° 6, pp. 43-64.
- DRAELANTS Hugues et DUMAY Xavier, *L'identité des établissements scolaires*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2011, 161 p.
- DROSILE VASCONCELLOS Maria, « L'évolution des politiques éducatives », in Agnès VAN ZANTEN (dir.), *L'école, l'état des savoirs*, Paris, France, Éditions la Découverte, 2000.
- DUBET François, *Les lycéens*, Paris, France, Editions du Seuil, 1991, 409 p.
- DUBOIS Vincent, « Ethnographier l'action publique. Les transformations de l'État social au prisme de l'enquête de terrain », *Gouvernement et action publique*, 2012, n° 1, n° 1, pp. 83-101.

- DUBOIS Vincent, « Chapitre 10 / Politiques au guichet, politique du guichet », in Olivier BORRAZ et Virginie GUIRAUDON (dir.), *Politiques publiques 2*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2010, pp. 265-286.
- DUBOIS Vincent, *La vie au guichet : relation administrative et traitement de la misère*, Paris, France, Économica, 2003, 202 p.
- DUNEZAT Xavier, « Chapitre 10 / Trajectoires militantes et rapports sociaux de sexe », in Olivier FILLIEULE et Patricia ROUX (dir.), *Le sexe du militantisme*, Presses de Sciences Po, 2009, pp. 243-260.
- DURKHEIM Émile, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1990, cop. 1938, 403 p.
- DURLER Héloïse, *L'autonomie obligatoire: sociologie du gouvernement de soi à l'école*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2015, 211 p.
- DURU-BELLAT Marie, JAROUSSE Jean-Pierre et MINGAT Alain, « Les scolarités de la maternelle au lycée. Etapes et processus dans la production des inégalités sociales », *Revue française de sociologie*, 1993, vol. 34, n° 1, pp. 43-60.
- DURU-BELLAT Marie et VAN ZANTEN Agnès, *Sociologie de l'école*, Paris, France, Armand Colin, 2012, 319 p.
- DUTERCQ Yves et LANG Vincent, « L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français », *Éducation et sociétés*, 2001, vol. 2, n° 8, pp. 49-64.
- DUTERCQ Yves et MAROY Christian, *Professionnalisme enseignant et politiques de responsabilisation*, De Boeck Supérieur, 2017, 266 p.
- FARGES Géraldine, *Les mondes enseignants: identités et clivages*, Paris, PUF, 2017, 235 p.
- FARGES Géraldine, « Le statut social des enseignants français: Au prisme du renouvellement générationnel », *Revue européenne des sciences sociales*, 15 octobre 2011, n° 1, pp. 157-178.
- FASSA-RECROSIO Farinaz et BATAILLE Pierre, « Les réformes de l'enseignement comme révélateur et amplificateur des fractures enseignantes », *Éducation et sociétés*, 19 novembre 2019, n° 43, n° 1, pp. 5-23.
- FASSIN Didier et BENZA Alban (dir.), *Les politiques de l'enquête: épreuves ethnographiques*, Paris, France, la Découverte, 2008, 331 p.
- FELOUZIS Georges, MAROY Christian et VAN ZANTEN Agnès, *Les marchés scolaires: sociologie d'une politique publique d'éducation*, Paris, Presses universitaires de France, 2013, 217 p.
- FELSTINER William, ABEL Richard L. et SARAT Austin, « L'émergence et la transformation des litiges : réaliser, reprocher, réclamer », *Politix. Revue des sciences sociales du politique*, 1991, vol. 4, n° 16, pp. 41-54.
- FESTINGER Leon, *A theory of cognitive dissonance*, Evanston, Ill., Etats-Unis d'Amérique, New York : Row, Peterson, 1957, ix+291 p.

- FRAJERMAN Laurent, « Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du Nouveau management public », *Éducation et sociétés*, novembre 2019, vol. 43, n° 1, pp. 57-75.
- FROUILLOU Leïla, PIN Clément et ZANTEN Agnès van, « Les plateformes APB et Parcoursup au service de l'égalité des chances ? », *L'Année sociologique*, 24 août 2020, Vol. 70, n° 2, pp. 337-363.
- GAXIE Daniel, « Économie des partis et rétributions du militantisme », *Revue française de science politique*, 1977, vol. 27, n° 1, pp. 123-154.
- GEAY Bertrand, « Les néo-enseignants face à l'utilitarisme », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2010, vol. 184, n° 4, pp. 72-89.
- GEAY Bertrand, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, France, la Découverte : Syros, 2005, 122 p.
- GEAY Bertrand, « De l'esprit de corps à l'esprit managérial ? Les identités professionnelles enseignantes en redéfinition », in Sébastien RAMÉ (dir.), *Insertions et évolutions professionnelles dans le milieu enseignant*, Paris, France, Hongrie, Italie, L'Harmattan, 2002, pp. 175-185.
- GEAY Bertrand, *Profession, instituteurs: mémoire politique et action syndicale*, Paris, France, Seuil, 1999, 283 p.
- GEAY Bertrand, « Espace social et « coordinations », le mouvement des instituteurs de l'hiver 1987 », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 1991, vol. 1, n° 86-87, pp. 2-24.
- GENEVOIS Sylvain, « Les espaces numériques de travail (ENT) : un catalyseur de changements pour l'école ? », in Martine MESKEL-CRESTA, Jean-François NORDMANN, Philippe BONGRAND, Catherine BORÉ, Séverine COLINET et Marie-Laure ELALOUF (dir.), *École et mutation*, De Boeck Supérieur, 2014, pp. 151-162.
- GIRAUDON Camille, *Les enseignants face à la « révolution de la personnalisation ». Réception de la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique*, Mémoire de recherche - Institut d'études politiques de Rennes, 2012.
- GOULD Roger V., « Multiple Networks and Mobilization in the Paris Commune, 1871 », *American Sociological Review*, 1991, vol. 56, n° 6, pp. 716-729.
- GUIBERT Pascal et LAZUECH Gilles, « L'expérience des premières classes : entre dispositions sociales et pragmatisme », in Pascal GUIBERT et Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, pp. 59-73.
- GUIBERT Pascal et PÉRIER Pierre (dir.), *La socialisation professionnelle des enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, 162 p.
- HARDY Anne-Chantal, « Donner, recevoir et rendre : réflexion sur les règles de l'échange sociologique », *revue ¿Interrogations? [en ligne]*, décembre 2011, 13. Le retour aux enquêtes, consulté le 1 février 2019, URL : <http://www.revue-interrogations.org/Donner-recevoir-et-rendre>.
- HARLÉ Isabelle et LANÉELLE Xavière, « Enjeux et tensions autour de la réforme du lycée (2010-2012) en Sciences économiques et sociales », *Éducation et sociétés*, 20 novembre 2015, n° 35-1, pp. 51-66.

- HASSENTEUFEL Patrick, *Sociologie politique: l'action publique*, Paris, France, Armand Colin, 2011, 318 p.
- HEINICH Nathalie, *La sociologie de Norbert Elias*, Paris, France, Éditions la Découverte, 2002, 122 p.
- HÉNAUT Léonie et POULARD Frédéric, « Réformes publiques et autonomie des groupes professionnels : le jeu des segments », *Revue Française de Sociologie*, 2018, vol. 59, n° 2, pp. 259-284.
- HIRSCHMAN Albert Otto, *Exit, voice, loyalty: défection et prise de parole*, Bruxelles, Belgique, Éditions de l'Université de Bruxelles, 2011, 158 p.
- HIRSCHMAN Albert Otto, *Défection et prise de parole: théorie et applications*, Paris, France, Fayard, 1995, 212 p.
- HIRSCHMAN Albert Otto, « Défection (« exit ») et prise de parole (« voice ») : l'état du débat », in *Vers une économie politique élargie*, Isabelle CHOPIN (trad.), Paris, France, Éd. de Minuit, 1986, pp. 57-87.
- HUGHES Everett Cherrington, *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996, 344 p.
- HUGHES Everett Cherrington, « La place du travail de terrain dans les sciences sociales », in Jean-Michel Compilation CHAPOULIE (dir.), *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996, pp. 267-279.
- HUGHES Everett Cherrington, « Licence et mandat », in *Le regard sociologique: essais choisis*, Paris, France, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 1996, pp. 99-106.
- KHERROUBI Martine, « Division du travail éducatif », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, PUF, 2017, 2017, pp. 218-221.
- LANG Vincent, *La professionnalisation des enseignants: sens et enjeux d'une politique institutionnelle*, Paris, France, Presses universitaires de France, 1999, 260 p.
- LANTHEAUME Françoise, « Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition », *Pensée plurielle*, juillet 2008, n° 18, n° 2, pp. 49-56.
- LASCOUMES Pierre et LE GALÈS Patrick, « Instrument », in Laurie BOUSSAGUET, Sophie JACQUOT et Pauline RAVINET (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques*, Presses de Sciences Po., Paris, 2014, pp. 325-335.
- LASCOUMES Pierre et SIMARD Louis, « L'action publique au prisme de ses instruments », *Revue française de science politique*, février 2011, Vol. 61, n° 1, pp. 5-22.
- LE BART Christian, *L'individualisation*, Paris, France, Sciences Po, les Presses, 2008, 316 p.
- LE BIANIC Thomas, « Les bureaucraties professionnelles face à la nouvelle gestion publique : déclin ou nouveau souffle ? [2e section du dossier : « New Public Management et professions dans l'État »] », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 305-313.

- LEHINGUE Patrick, « La « loyalty », parent pauvre de la trilogie conceptuelle d'A.O. Hirschman », in Josepha LAROCHE (dir.), *La loyauté dans les relations internationales*, Paris, France, 2001, pp. 77-96.
- LEROUX Pierre et NEVEU Érik (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, 427 p.
- LESSARD Claude et CARPENTIER Anylène, *Politiques éducatives: la mise en oeuvre*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2015, 208 p.
- LIGNIER Wilfried et PASQUALI Paul, « L'excellence décalée, ou comment subvertir l'institution scolaire sans en sortir », *Sociétés contemporaines*, 28 juin 2016, N° 102, n° 2, pp. 19-44.
- LIPSKY Michael, *Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services*, New-York, N.Y., Etats-Unis d'Amérique, Russell sage foundation, 1980, 244 p.
- LLOBET Aurélie, « Chapitre 6 - De l'espace de travail à l'action collective. Le cas des enseignants du secondaire en France », in Hélène COMBES, David GARIBAY et Camille GOIRAND (dir.), *Les lieux de la colère: occuper l'espace pour contester, de Madrid à Sanaa*, Paris, France, Éditions Karthala, 2016, pp. 169-190.
- LLOBET Aurélie, « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire : quand les sociabilités participent à la régulation du groupe professionnel », *Terrains et travaux*, 2014, Vol. 25, n° 2, pp. 95-112.
- LLOBET Aurélie, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, Thèse de doctorat - Université Paris-Dauphine, 2011.
- LLOBET Aurélie, « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations: Entre reproduction et recomposition des formes d'action », *Politix*, 2011, vol. 96, n° 4, pp. 59-80.
- MAROY Christian, « Régulation des systèmes éducatifs », in Agnès VAN ZANTEN et Patrick RAYOU (dir.), *Dictionnaire de l'éducation*, Paris, France, PUF, 2017, pp. 734-739.
- MAROY Christian, « Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe ? », *Sociologie et sociétés*, 2008, vol. 40, n° 1, pp. 31-55.
- MAROY Christian, « Les évolutions du travail enseignant en France et en Europe : facteurs de changement, incidences et résistances dans l'enseignement secondaire », *Revue française de pédagogie*, juin 2006, n° 155, pp. 111-142.
- MAUSS Marcel, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », *L'Année sociologique*, 1924 1923, pp. 30-186.
- MCCARTHY John D. et ZALD Mayer N., « Resource Mobilization and Social Movements : a Partial Theory », *American Journal of Sociology*, 1977, vol. 82, pp. 1212-1241.
- MERLE Pierre, *La démocratisation de l'enseignement*, Paris, France, éd. la Découverte, 2002, 122 p.
- MERLLIÉ Dominique, « Comment confronter mobilité « subjective » et mobilité « objective » ? », *Sociologie du travail*, 1 octobre 2006, vol. 48, Vol. 48-n° 4, pp. 474-486.

- MERLLIÉ Dominique et PRÉVOT Jean, *La mobilité sociale*, Paris, France, la Découverte, 1997, 122 p.
- MOREL Stanislas, « Les professeurs des écoles et la psychologie. Les usages sociaux d'une science appliquée », *Sociétés Contemporaines*, 20 avril 2012, n° 85, n° 1, pp. 133-159.
- NAUDIER Delphine et SIMONET Maud (dir.), *Des sociologues sans qualités ?*, Paris, La Découverte, 2011, 256 p.
- NEVEU Erik, *Sociologie des mouvements sociaux*, La Découverte., Paris, Repères, 2019, 128 p.
- NICOURD Sandrine (dir.), *Le travail militant*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2009, 128 p.
- NORMAND Romuald, « La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public : la réforme anglaise de la Troisième Voie [4e section du dossier : « New Public Management et professions dans l'État »] », *Sociologie du Travail*, 2011, vol. 53, n° 3, pp. 321-327.
- OBIN Jean-Pierre et CROS Françoise, *Le projet d'établissement*, Paris, France, Hachette, 1992, 175 p.
- OLIVIER DE SARDAN Jean-Pierre, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », *revue Enquête [en ligne]*, 1995, n° 1, pp. 71-109.
- OLSON Mancur, *Logique de l'action collective*, Mario Attilio LEVI (trad.), Paris, France, Presses universitaires de France, 1987, 199 p.
- PALET Léa, « De la définition à la réception de l'injonction institutionnelle à l' « engagement professionnel » chez les enseignants du second degré en France », in *Congrès AFSP Bordeaux 2-4 juillet 2019 - ST33*, p. 19.
- PARADEISE Catherine, « La profession académique saisie par la nouvelle gestion publique : le cas français », *Sociologie du Travail*, 1 juillet 2011, vol. 53, n° 3, pp. 313-321.
- PÉLAGE Agnès, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », in Didier DEMAZIÈRE, Charles GADEA et Anne-Marie ARBORIO (dir.), *Sociologie des groupes professionnels: acquis récents et nouveaux défis*, Paris, Découverte, Recherches, 2009, pp. 40-50.
- PÉLAGE Agnès, « La redéfinition du métier de chef d'établissement secondaire : changement statutaire, construction de l'engagement professionnel et épreuves pratiques », *Revue française de pédagogie*, 2003, vol. 145, n° 1, pp. 21-36.
- PÉRIER Pierre, « Le métier enseignant, entre professionnalisation et individualisation », in Hélène BUISSON-FENET et Olivier REY (dir.), *Le métier d'enseignant: une identité introuvable ?*, Lyon, France, ENS Éditions, 2019, pp. 33-45.
- PÉRIER Pierre, *Professeurs débutants: les épreuves de l'enseignement*, Paris, Presses universitaires de France, 2014, 188 p.
- PÉRIER Pierre, « Formés par l'épreuve ? Ressources, adaptations et révisions des professeurs débutants », in Pascal GUIBERT et Pierre PÉRIER (dir.), *La socialisation professionnelle des*

enseignants du secondaire: parcours, expériences, épreuves, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2012, pp. 75-88.

PÉRIER Pierre, « De l'effacement institutionnel à l'engagement des acteurs. Les professeurs du secondaire entre autonomie et épreuves subjectives », *Éducation et sociétés*, 2009, vol. 23, n° 1, p.27.

PERRENOUD Philippe, *Quand l'école prétend préparer à la vie... : développer des compétences ou enseigner d'autres savoirs ?*, Issy-les-Moulineaux, France, ESF Éditeur, 2011, 221 p.

PICHONNAZ David et TOFFEL Kevin, « Pour une analyse dispositionnelle des pratiques professionnelles », *Emulations - Revue de sciences sociales*, 10 septembre 2018, n° 25, pp. 7-21.

PIERRU Emmanuel et SPIRE Alexis, « Le crépuscule des catégories socioprofessionnelles », *Revue française de science politique*, 28 juillet 2008, Vol. 58, n° 3, pp. 457-481.

POUPEAU Franck, *Une sociologie d'État: l'école et ses experts en France*, Paris, France, Raisons d'agir éditions, 2003, 251 p.

POUPEAU Franck, « Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 2001, n° 136-137, n° 1, pp. 83-94.

PROTEAU Laurence, « Penser l'intimité avec son terrain. Exigence de réflexivité », in Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, pp. 109-116.

PRUVOST Geneviève, « Faire village autrement », *Socio-anthropologie*, 2015, n° 32, pp. 21-39.

PUDAL Romain, « La politique à la caserne. Approche ethnographique des rapports à la politique en milieu pompier », *Revue française de science politique*, octobre 2011, Vol. 61, n° 5, pp. 917-944.

RAYOU Patrick, « Les mutations de l'identité professionnelle des enseignants », *Le français aujourd'hui*, 2010, vol. 171, n° 4, pp. 41-48.

RAYOU Patrick et VAN ZANTEN Agnès, *Enquête sur les nouveaux enseignants. Changeront-ils l'école ?*, Paris, France, Bayard, 2004, 300 p.

RENOU Gildas, « Sociabilité(s) », in Olivier FILLIEULE, Lilian MATHIEU et Cécile PÉCHU (dir.), *Dictionnaire des mouvements sociaux*, Presses de Sciences Po, pp. 502-510.

ROCHEX Jean-Yves et CRINON Jacques (dir.), *La construction des inégalités scolaires: au coeur des pratiques et des dispositifs d'enseignement*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, 2011, 212 p.

ROSTAING Corinne, « L'ethnographie d'un lieu singulier est-elle une démarche comparative ? », *Terrains travaux*, 2012, N° 21, n° 2, pp. 37-54.

SAWICKI Frédéric, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *Éducation et sociétés*, 22 décembre 2015, n° 36, n° 2, pp. 83-102.

SCHWARTZ Olivier, « Tensions dans l'immersion, questions sur l'immersion », in Pierre LEROUX et Érik NEVEU (dir.), *En immersion: pratiques intensives du terrain en journalisme, littérature et sciences sociales*, Rennes, France, Presses universitaires de Rennes, 2017, pp. 219-229.

- SCOTT James C., *La domination et les arts de la résistance : fragments du discours subalterne*, Paris, France, Éditions Amsterdam, 2009, 269 p.
- SPIRE Alexis, « Les effets politiques des transformations du corps enseignant », *Revue française de pédagogie*, décembre 2010, n° 170, n° 1, pp. 61-72.
- SPIRE Alexis, *Accueillir ou reconduire: enquête sur les guichets de l'immigration*, Paris, France, Raisons d'agir, 2008, 124 p.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude (dir.), *La profession d'enseignant aujourd'hui: évolutions, perspectives et enjeux internationaux*, Bruxelles, Belgique, Canada, De Boeck, 2004, xx+313 p.
- TARDIF Maurice et LESSARD Claude, *Le travail enseignant au quotidien: expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles, Belgique, Canada, 1999, 575 p.
- TERRAIL Jean-Pierre, *De l'inégalité scolaire*, Paris, France, La Dispute, 2002, 348 p.
- THIN Daniel, *Quartiers populaires: l'école et les familles*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 1998, 290 p.
- TILLY Charles, *From mobilization to revolution*, New York, Etats-Unis d'Amérique, McGraw-Hill, 1978, xiii+349 p.
- TOULLEC-THÉRY Marie et MARLOT Corinne, « Efficacité et déterminations des pratiques d'Aide Personnalisée à l'école primaire : une approche didactique », *Recherches en éducation*, juin 2012, Hors Série n° 4, pp. 81-96.
- TOULLEC-THÉRY Marie et MARLOT Corinne, « De l'école pour tous à l'école pour chacun : vers un changement de paradigme ? », *Recherches en éducation*, juin 2012, Hors Série n° 4, pp. 4-8.
- VAN ZANTEN Agnès, « Ethnographie », in Serge PAUGAM (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris, France, Presses universitaires de France, 2010, pp. 33-34.
- VAN ZANTEN Agnès, « Chapitre 6 : La construction des politiques d'éducation », in Pepper D. CULPEPPER, Peter A. HALL et Bruno PALIER (dir.), *La France en mutation. 1980-2005*, Presses de Sciences Po (P.F.N.S.P.), 2006, pp. 229-263.
- VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine et ROBERT André Désiré, *Quand l'école se mobilise: les dynamiques professionnelles dans les établissements de banlieue*, Paris, La Dispute, 2002, 269 p.
- VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? : scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, France, Presses universitaires de Lyon, 1994, 227 p.
- VINCENT Guy, COURTEBRAS Bernard et REUTER Yves, « La forme scolaire : débats et mises au point », *Recherches en didactiques*, 2012, N° 13, n° 1, pp. 109-135.
- VINCENT Guy, LAHIRE Bernard et THIN Daniel, « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in *L'Éducation prisonnière de la forme scolaire ? : Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, Sociologie, 2019, pp. 11-48, consulté le 16 janvier 2020, URL : <http://books.openedition.org/pul/9552>.

Rapports et publications institutionnelles

BABLET Marc, « Individualisation ou personnalisation : des étymologies qui devraient amener à fortement distinguer ces notions », *Administration & Éducation*, 2016, N° 150, n° 2, pp. 165-172.

Bancel Daniel, Créer une nouvelle dynamique de la formation des maîtres. Rapport du recteur Daniel Bancel à Lionel Jospin, Ministre d'Etat, Ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports [Rapport], 1989, 19 p.

DARES, « La syndicalisation en France. Des salariés deux fois plus syndiqués dans la fonction publique », *DARES analyses*, n°025, mai 2016.

DEPP, *Géographie de l'école 2014* [Rapport], Paris, 2014.

DEPP, *Regards croisés de chefs d'établissement et conseillers principaux d'éducation dans le second degré public en 2010 [Rapport n°201]* [Rapport], Direction de l'Évaluation, de la Prospective et de la Performance, 2013.

DEGENNE Isabelle Colas, « La différenciation pédagogique en réponse à la difficulté des élèves : une histoire institutionnelle de Fontanet à Jospin », *Administration & Éducation*, 2016, N° 150, n° 2, pp. 23-29.

DESCOINGS Richard, *Préconisations sur la réforme du lycée* [Rapport], 2009.

DULOT Alain, *Refondons l'école de la République : rapport de la concertation* [Rapport], Ministère de l'Éducation Nationale, 2012.

IGEN, *Rapport n°2013-035 - L'évaluation des enseignants* [Rapport], Inspection générale de l'Éducation nationale, 2013.

IGEN, *Rapport sur la mise en oeuvre de la réforme du lycée* [Rapport], Mission d'accompagnement de la réforme du lycée - Ministère de l'éducation nationale, 2012.

IGEN, *Rapport n°2012-003 - Suivi de la mise en oeuvre de la réforme du lycée d'enseignement général et technologique* [Rapport], Inspection générale de l'Éducation nationale, 2012.

IGEN, *Rapport n°2011-010 - Mise en oeuvre de la réforme des lycées d'enseignement général et technologique* [Rapport], Inspection générale de l'Éducation nationale, 2011.

IGEN, *Rapport n°2010-114 - Observation et évaluation de l'ensemble des dispositifs d'aide individualisée et d'accompagnement à l'école, au collège et au lycée* [Rapport], Inspection générale de l'Éducation nationale, 2010.

Insee, « Publications régionales - Insee Analyses n°47 », consulté le 8 mars 2019, URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2415179#titre-bloc-18>.

Insee, *Revenus fiscaux localisés des ménages en 2009* [Rapport], Insee-DGI.

KLUCIK Lydie, « Éditorial - L'autonomie, pour quoi faire ? », *Administration & Éducation*, 2015, n° 147, pp. 5-11.

Livre bleu des personnels de direction, Centre régional de documentation pédagogique de l'académie d'Orléans-Tours., Orléans, 1994.

MARTIN-VAN DER HAEGEN Françoise et TORRES Jean-Christophe, « Éditorial », *Administration & Éducation*, 2016, vol. 150, n° 2, pp. 5-8.

MEIRIEU Philippe, *Quels savoirs enseigner au lycée ?* [Rapport], 1998.

PÉTREAUULT Françoise, « Mise en perspective et typologie des différentes réponses de l'institution », *Administration & Éducation*, 2016, N° 150, n° 2, pp. 97-101.

THÉLOT Claude, *Pour la réussite de tous les élèves* [Rapport], 2004.

Sources législatives et réglementaires

« Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école ».

« Loi n°89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation ».

« Loi n°75-620 du 11 juillet 1975 relative à l'éducation dite loi Haby ».

« Code de l'éducation - Article R421-2 ».

« Code de l'éducation - Article R421-9 ».

« Circulaire n°2015-140, du 14 décembre 2015, relative à la notation administrative des personnels enseignants et d'éducation pour l'année scolaire 2015-2016, du Rectorat de Bordeaux ».

« Circulaire n°2015-058 du 29 avril 2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP) ».

« Circulaire (abrogée) n°2012-056 du 27 mars 2012 relative aux orientations et instructions pour la préparation de la rentrée 2012 ».

« Circulaire n°2011-118 du 27-7-2011 relative à l'accompagnement personnalisé en classe de sixième ».

« Circulaire n° 2010-38 du 16-3-2010 relative à la préparation de la rentrée 2010 ».

« Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique ».

« Circulaire n°2010-010 relative à la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles à compter de la rentrée 2010 ».

« Circulaire n°2001-263 du 27 décembre 2001 relative à l'évaluation des personnels de direction ».

« Circulaire n°2005-156 du 30 septembre 2005 relative à l'application de la loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école et de la loi n°2005-32 du 18 janvier 2005 de programmation pour la cohésion sociale ».

« Décret n° 2014-940 du 20 août 2014 relatif aux obligations de service et aux missions des personnels enseignants exerçant dans un établissement public d'enseignement du second degré ».

« Décret n° 2012-999 du 27 août 2012 abrogeant le décret n° 2012-702 du 7 mai 2012 portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle

de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale, rétablissant le régime de notation et d'avancement d'échelon des personnels enseignants, d'éducation et d'orientation, et portant modification de statuts particuliers des personnels enseignants et d'éducation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale en ce qui concerne la justification de certificats de compétences en langue de l'enseignement supérieur et en informatique et internet ».

« Décret n° 2012-702 du 7 mai 2012 portant dispositions statutaires relatives à l'appréciation et à la reconnaissance de la valeur professionnelle de certains personnels enseignants, d'éducation et d'orientation relevant du ministre chargé de l'éducation nationale ».

« Décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement ».

« Décret n°2001-1174 du 11 décembre 2001 portant statut particulier du corps des personnels de direction d'établissement d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale. ».

« Décret n°88-342 du 11 avril 1988 fixant le régime de rémunération applicable à certains emplois de direction d'établissements d'enseignement ou de formation relevant du ministre de l'éducation nationale ».

« Décret n°85-924 du 30 août 1985 relatif aux établissements publics locaux d'enseignement. ».

« Décret n°80-627 du 4 août 1980 relatif au statut particulier des professeurs d'éducation physique et sportive. ».

« Décret n°72-580 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs agrégés de l'enseignement du second degré ».

« Décret n°72-581 du 4 juillet 1972 relatif au statut particulier des professeurs certifiés. ».

« Arrêté du 19 avril 2013 fixant les modalités d'organisation des concours du certificat d'aptitude au professorat du second degré ».

« Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole ».

« Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général ».

« Arrêté du 18 mars 1999 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole ».

« Bulletin Officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 relatif aux programmes d'enseignement de la classe de seconde ».

« Encart Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 relatif aux enseignements d'exploration ».

« Protocole d'accord du 16 novembre 2000, relatif aux personnels de direction ».

Communication ministérielle

CHATEL Luc, « Tribune « La révolution de la personnalisation » », *Libération*, 5 septembre 2011.

Chatel Luc, « Tribune : « Passer de l'école pour tous à la réussite de chacun » », *Le Monde*, 27 août 2010.

CHATEL Luc, *Discours devant le Conseil Supérieur de l'Éducation*, Paris, 10 décembre 2009.

Sources syndicales

« Réformes Chatel ? Mise au pas des établissements scolaires ! Concurrence à tous les étages (tract) - SNES », 13 janvier 2010, consulté le 7 juin 2019, URL : <https://www.snes.edu/Reformes-Chatel-Mise-au-pas-des-etablissements-scolaires-Concurrence-a-tous-les.html>.

« Réforme Chatel du lycée : la régression à toute vitesse ? - Sud éducation Alsace », 9 février 2010, consulté le 5 septembre 2020, URL : <https://www.sudeducalsace.info/spip.php?article746>.

« Réforme Chatel : textes publiés, l'action continue ! - SNES », 29 janvier 2010, consulté le 7 juin 2019, URL : <https://www.snes.edu/Reforme-Chatel-textes-publies-l-action-continue.html>.

« Le projet de réforme du lycée du Ministre de l'Éducation Nationale est inacceptable - Communiqué de presse SNES-FSU, SNEP-FSU, SNFOLC, SUD-Education, CGT Educ'action, SNALC-CSEN, SNCL-FAEN », 27 novembre 2009, consulté le 5 septembre 2020, URL : <https://www.snes.edu/Le-projet-de-reforme-du-lycee-du-Ministre-de-l-Education-Nationale-est>.

« Réforme du lycée : agir pour une réforme au service des lycées et des personnels. Communiqué commun SE-UNSA , SGEN-CFDT, FCPE », 27 novembre 2009, consulté le 5 septembre 2020, URL : https://sections.se-uns.org/rennes/spip.php?page=article-imprim&id_article=482&printver=1.

« Tout sur l'inacceptable réforme Chatel : contenus et analyse syndicale - SNES », 19 novembre 2009, consulté le 5 septembre 2020, URL : <https://www.snes.edu/Tout-sur-l-inacceptable-reforme-Chatel-contenus-et-analyse-syndicale.html>.

« Communiqué SNFOLC - Nos craintes se confirment : la réforme du lycée Sarkozy/Chatel constitue bien une attaque contre les disciplines, les horaires et les statuts des personnels », 12 novembre 2009, consulté le 5 septembre 2020, URL : https://www.apses.org/IMG/jpg/Tract_SNFOLC.jpg.

Sources médiatiques

ALLAIN Pierre-Henri, PIQUEMAL Marie et FRÉNOIS Mathilde, « Les profs s'initient à de nouvelles façons de protester », *Libération.fr*, 10 février 2019, consulté le 4 octobre 2020, URL : https://www.liberation.fr/france/2019/02/10/les-profs-s-initient-a-de-nouvelles-facons-de-protester_1708623.

BATTAGLIA Mattea, « Les nouvelles épreuves de contrôle continu au baccalauréat déjà menacées », *Le Monde (site web)*, 18 janvier 2020, URL : https://nouveau-europresse-com.passerelle.univ-rennes1.fr/Link/RENNES1AT_1/news·20200118·LMF·6026409_3224.

BATTAGLIA Mattea et MORIN Violaine, « Résultats du bac : Blanquer mène l'épreuve de force », *Le Monde*, 6 juillet 2019, p. 13.

BATTAGLIA Mattea et STROMBONI Camille, « De la réforme des retraites à celle du bac, les enseignants se mobilisent autrement », *Le Monde*, 23 janvier 2020, p. 10.

COLLAS Aurélie, « La gauche veut relancer la refonte du lycée », *Le Monde*, 16 septembre 2016, p.11.

CORNUDET Cécile, « Luc Chatel, le bon élève de la classe Sarkozy », *Les Échos*, 16 juin 2010, p. 9.

DELOUCHE Charles, « Bac : des profs envisagent de retenir les copies et les notes », *Libération.fr*, 30 juin 2019, consulté le 5 octobre 2020, URL : https://www.liberation.fr/france/2019/06/30/bac-des-profs-envisagent-de-retenir-les-copies-et-les-notes_1737116.

FONTENEAU Eva, « Boycott des «E3C» : trois profs suspendus dénoncent une «profonde injustice» », *Libération.fr*, 10 juin 2020, consulté le 4 octobre 2020, URL : https://www.liberation.fr/france/2020/06/10/boycott-des-e3c-trois-profs-suspendus-denoncent-une-profonde-injustice_1790854.

MOULOUUD Laurent, « Chatel s'obstine, la rue s'anime », *L'Humanité*, 11 décembre 2009.

PIQUEMAL Marie, « Baccalauréat : épreuves de force », *Libération*, 15 juin 2019, pp. 10-12.

POLONY Natacha, « Éducation : deux jours de grève juste après la rentrée », *Le Figaro*, 6 septembre 2010.

SOULÉ Véronique, « Profs : la rentrée de la grève », *Libération*, 6 septembre 2010.

SOULÉ Véronique, « Chatel annonce, les profs dénoncent », *Libération*, 13 mars 2010.

« Interview Luc Chatel : «Passer d'une école pour tous à une école pour chacun» », *Libération.fr*, 18 janvier 2012, consulté le 15 janvier 2020, URL : https://www.liberation.fr/societe/2012/01/18/luc-chatel-passer-d-une-ecole-pour-tous-a-une-ecole-pour-chacun_789358.

« Le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux a atteint ses limites, selon un rapport parlementaire », *Le Monde.fr*, 12 octobre 2011, consulté le 5 septembre 2020, URL : https://www.lemonde.fr/politique/article/2011/10/12/le-non-remplacement-d-un-fonctionnaire-sur-deux-a-atteint-ses-limites-selon-un-rapport-parlementaire_1586094_823448.html.

« Nicolas Sarkozy : le non-remplacement d'un fonctionnaire sur deux partant à la retraite », *Les Echos*, 12 avril 2007, consulté le 5 septembre 2020, URL : <https://www.lesechos.fr/2007/04/nicolas-sarkozy-le-non-remplacement-dun-fonctionnaire-sur-deux-partant-a-la-retraite-12042007-550679>.

« 7 syndicats sur 9 contre la réforme du lycée », *L'Humanité*, 30 novembre 2009.

« Dole : mobilisation pour un enseignant suspendu après s’être mobilisé contre la réforme du bac », *France 3 Bourgogne-Franche-Comté*, consulté le 4 octobre 2020, URL : <https://france3-regions.francetvinfo.fr/bourgogne-franche-comte/jura/dole/dole-procedure-disciplinaire-engagee-contre-enseignant-qui-denonce-reforme-du-bac-e3c-1786965.html>.

« Vidéos. Toulouse : violents heurts entre la police et des enseignants », *SudOuest.fr*, consulté le 4 octobre 2020, URL : <https://www.sudouest.fr/2019/05/24/videos-toulouse-violents-heurts-entre-la-police-et-des-enseignants-6119851-5377.php>.

Autres sources

« PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des Élèves) », *Ministère de l’Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, consulté le 22 août 2020, URL : <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>.

« Les commissions administratives paritaires », *Ministère de l’Education Nationale et de la Jeunesse*, consulté le 5 août 2020, URL : <https://www.education.gouv.fr/les-commissions-administratives-paritaires-5147>.

« Les définitions des termes et indicateurs statistiques de l’éducation nationale », *Ministère de l’Education Nationale de la Jeunesse et des Sports*, <https://www.education.gouv.fr/les-definitions-des-termes-et-indicateurs-statistiques-de-l-education-nationale-5123>.

« Indicateurs de résultats des lycées », consulté le 6 mars 2019, URL : <https://www.education.gouv.fr/cid3014/les-indicateurs-de-resultats-des-lycees.html&xtmc=ival&xtnp=1&xtr=1>.

« Comparateur de territoires de l’Insee pour l’année 2012 », consulté le 16 novembre 2015, URL : <https://www.insee.fr/fr/statistiques/zones/1405599>.

« Comment enterrer le bilan du lycée ? », consulté le 18 juin 2019, URL : <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/pages/2015/11/26112015article635841063553921001.aspx>.

Table des encadrés

Encadré n°0.1 – Luc Chatel, de la DRH chez L’Oréal au ministère de l’Éducation nationale.....	31
Encadré n°0.2 – Du terrain exploratoire au corpus à part entière : les entretiens avec les personnels de directions.....	54
Encadré n°0.3 – Méthode de contextualisation des établissements enquêtés.....	57
Encadré n°0.4 – Choix des établissements et aléas de l’accès au terrain.....	61
Encadré n°1.1 – Modalités d’organisation de l’Accompagnement personnalisé au lycée B.....	111
Encadré n°1.2 – Infléchir les dispositifs imposés... ou en proposer de nouveaux.....	116
Encadré n°1.3 – Prégnance des contraintes budgétaires au détriment de l’investissement pédagogique : le cas de l’AP au lycée B.....	142
Encadré n°2.1 – Organisation mouvante et hétérogène de l’Accompagnement personnalisé.....	172
Encadré n°2.2 – Projet de réorganisation de l’Accompagnement personnalisé au lycée C.....	187
Encadré n°2.3 – Reconfiguration de l’Accompagnement personnalisé au lycée A : acquis renégociés et nouveaux compromis.....	209
Encadré n°3.1 – Les Indemnités pour Mission Particulière : un pas supplémentaire sur la pente de la mise en concurrence individualisée.....	239
Encadré n°3.2 – Le Conseil pédagogique, creuset de dynamiques ambivalentes.....	247
Encadré n°3.3 – Les stages passerelles : un cadrage sommaire à décliner localement.....	256
Encadré n°4.1 – L’enquête Militens.....	301
Encadré n°5.1 – Corpus d’enquêtés et indicateurs mobilisés.....	336
Encadré n°5.2 – Séance d’orientation avec Daniel, enseignant de SVT et professeur principal d’une classe de terminale Scientifique.....	381
Encadré n°6.1 – Origine et trajectoire sociale des enquêtés : précisions méthodologiques.....	399
Encadré n°6.2 – Prendre en compte le différentiel d’ancienneté selon les établissements.....	412
Encadré n°6.3 – La position de <i>Renonciation</i> : exemple de Sylvie, agrégée de mathématiques.....	424
Encadré n°6.4 – « Je ne suis pas à l’aise [...], il faut vraiment que je progresse » : le cas de Caroline, enseignante de mathématiques au lycée A.....	448
Encadré n°6.5 – « Tu es tombée sur une équipe qui innove ! » : le cas de Daniel, enseignant de SVT au lycée B.....	457
Encadré n°6.6 – L’AP, « une arnaque » objet d’arrangements légitimes : le cas de Bertrand, enseignant de mathématiques au lycée A.....	460

Table des tableaux

Tableau n°0.1 – Comparatif des dispositifs avant / après la réforme Chatel.....	16
Tableau n°2.1 – Ancienneté dans le poste des chefs d'établissement.....	194
Tableau n°5.1 – Distribution des critères mobilisés par les enquêtés.....	341
Tableau n°5.2 – Distribution des missions citées par les enquêtés.....	342
Tableau n°5.3 – Modalités d'organisation de deux dispositifs dans les établissements enquêtés....	371
Tableau n°6.1 – Propriétés socio-professionnelles du corpus de 66 enquêtés.....	397

Table des figures

Graphique n°5.1 – Espace des positionnements face à la logique de personnalisation.....	335
Graphique n°5.2 – Les visions du métier.....	340
Graphique n°5.3 – Les pratiques.....	372
Graphique n°6.1 – Mobilité sociale et proximité à l'univers enseignant.....	402
Diagramme n°6.1 – Distribution femmes/hommes. Effectifs et pourcentages.....	409
Diagramme n°6.2 – Ancienneté dans le métier pour le corpus, le lycée A et le lycée B.....	412
Diagramme n°6.3 – Modes d'orientation vers la profession enseignante.....	418
Diagramme n°6.4 – Distribution des 66 enquêtés par discipline enseignée.....	426
Diagramme n°6.5 – Rapport des 66 enquêtés aux mobilisations collectives.....	437
Graphique n°6.2 – Récapitulatif des profils-types.....	441
Graphique n°6.3 – Une déstabilisation inégalement distribuée.....	444

ANNEXES

1. Principaux textes réglementaires relatifs à la réforme Chatel des lycées (extraits)
2. Horaires de la classe de seconde générale et technologique avant la réforme Chatel
3. Liste des entretiens
4. Précisions quant aux sources documentaires mobilisées
5. Présentation synthétique des personnels de direction rencontrés
6. Profil scolaire et sociographique des établissements d'enquête
7. Présentation du groupe de 66 enquêtés au sein de notre population d'enquête enseignante
8. Le Conseil pédagogique selon les textes de la réforme Chatel
9. Procès verbal de la séance du Conseil d'administration en date du 1er février 2016, lycée B (extrait)
10. Lettre d'enseignants et parents d'élèves mobilisés contre la baisse de la Dotation horaire globale au lycée B – février 2016
11. Demande d'audience des enseignants du lycée B à l'inspecteur d'académie, 2 février 2016
12. Circulaire du 29 avril 2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP) – extraits
13. Texte d'enseignants du lycée A suite à la mise en place conflictuelle de passerelles de réorientation en cours d'année
14. Profession de foi de la liste indépendante qui se forme au lycée A à la rentrée 2015
15. Codage du positionnement des enquêtés concernant les quatre dimensions du principe de personnalisation
16. Espace des rapports à la personnalisation – visualisation des quadrants et pôles
17. Description sociographique de l'espace des positionnements par quadrants et pôles

1. Principaux textes réglementaires relatifs à la réforme Chatel des lycées (extraits)

Bulletin officiel spécial n° 1 du 4 février 2010

Organisation et horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole¹⁰⁶⁷

[...]

Article 1 - La classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole est une classe de détermination qui prépare les élèves au choix des parcours du cycle terminal conduisant au baccalauréat général, au baccalauréat technologique, au brevet de technicien et au brevet de technicien agricole et, au-delà, à réussir leurs études supérieures et leur insertion professionnelle.

Article 2 - Conformément aux dispositions de l'article D. 333-3 du code de l'Éducation susvisé, les enseignements de la classe de seconde comprennent, pour tous les élèves, des enseignements généraux communs, des enseignements optionnels d'exploration offerts au choix des élèves. Ces derniers ont également la possibilité de suivre un enseignement optionnel facultatif.

Un temps d'accompagnement personnalisé est intégré dans les enseignements obligatoires de cette classe.

La liste des disciplines et leur horaire sont fixés dans le tableau figurant en annexe du présent arrêté.

Article 3 - Les enseignements généraux ont un horaire et un programme identiques pour tous les élèves.

Article 4 - Les enseignements d'exploration visent à faire découvrir aux élèves des enseignements caractéristiques des séries qu'ils seront amenés à choisir à l'issue de la classe de seconde générale et technologique, ainsi que les études supérieures auxquelles ces séries peuvent conduire. Leur suivi ne conditionne en rien l'accès à un parcours particulier du cycle terminal.

L'élève choisit deux enseignements selon les modalités suivantes :

- le premier enseignement d'exploration est, au choix, un enseignement de sciences économiques et sociales ou un enseignement des principes fondamentaux de l'économie et de la gestion ;

- le second enseignement d'exploration doit être différent du premier ; il est choisi parmi les enseignements d'exploration suivants :

- . Sciences économiques et sociales,
- . Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion,
- . Santé et social,
- . Biotechnologies,

¹⁰⁶⁷ « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*

- . Sciences et laboratoire,
- . Littérature et société,
- . Sciences de l'ingénieur,
- . Méthodes et pratiques scientifiques,
- . Création et innovation technologiques,
- . Création et activités artistiques : au choix parmi arts visuels ou arts du son ou arts du spectacle ou patrimoines,
- . Langue vivante 3,
- . Langues et cultures de l'Antiquité : grec,
- . Langues et cultures de l'Antiquité : latin.

[...]

L'élève peut également choisir de remplacer les deux enseignements d'exploration par l'un des trois enseignements d'exploration suivants :

- Éducation physique et sportive ;
- Arts du cirque ;
- Création et culture design.

[...]

Sous réserve des enseignements figurant en annexe dont le volume horaire annuel est différent, les enseignements d'exploration représentent chacun 54 heures d'enseignement par élève sur l'année scolaire. Ils peuvent être dispensés sur un rythme autre qu'hebdomadaire.

Les enseignements d'exploration sont choisis par les élèves parmi ceux offerts par leur établissement. À titre dérogatoire, un élève peut suivre une partie des enseignements dans un autre établissement que celui où il est inscrit, dans le cas où ces enseignements ne peuvent être dispensés dans ce dernier, lorsqu'une convention existe à cet effet entre les deux établissements.

Article 5 - Une enveloppe horaire est laissée à la disposition des établissements pour assurer des enseignements en groupes à effectif réduit. Son volume est arrêté par les recteurs sur une base de 10 h 30 par semaine et par division, ce volume pouvant être abondé en fonction des spécificités pédagogiques de l'établissement. Son utilisation dans le cadre de l'établissement fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique. Le projet de répartition des heures prévues pour la constitution des groupes à effectif réduit tient compte des activités impliquant l'utilisation des salles spécialement équipées et comportant un nombre limité de places.

Article 6 - Les élèves peuvent en outre choisir un enseignement facultatif dont la liste est fixée en annexe du présent arrêté. Cet enseignement favorise une ouverture vers d'autres domaines que ceux suivis dans le cadre des enseignements d'exploration. [...]

Article 7 - L'accompagnement personnalisé s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins. Il comprend des actions coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise progressive par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Il prend notamment la forme de travaux interdisciplinaires.

L'horaire de l'accompagnement personnalisé est de 72 heures annuelles par élève ; il peut être utilisé sur une base de deux heures hebdomadaires.

L'accompagnement personnalisé est placé sous la responsabilité des professeurs, en particulier du professeur principal.

Conformément aux dispositions de l'article R. 421-41-3 du code de l'Éducation, les modalités d'organisation de cet accompagnement personnalisé font l'objet de propositions du conseil pédagogique, soumises à l'approbation du conseil d'administration par le chef d'établissement.

Article 8 - Un dispositif de tutorat est proposé à tous les élèves. Il consiste à les conseiller et à les guider dans leur parcours de formation et d'orientation.

Article 9 - Dans les conditions prévues par l'article D. 331-34 du code de l'Éducation, les élèves volontaires peuvent bénéficier de stages de remise à niveau, notamment pour éviter un redoublement. Les élèves volontaires peuvent bénéficier de stages passerelles, pour leur permettre de changer d'orientation, dans les conditions prévues par l'article D. 333-18-1 du code de l'Éducation.

Article 10 - Les dispositions du présent arrêté entrent en application à compter de la rentrée de l'année scolaire 2010 - 2011. Les dispositions de l'arrêté du 18 mars 1999 modifié, relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole, sont abrogées à cette même date.

[...]

Fait à Paris le 27 janvier 2010

Le ministre de l'Éducation nationale, porte parole du Gouvernement,

Luc Chatel

Le ministre de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche

Bruno Le Maire

Annexe
Classe de seconde générale et technologique

Disciplines	Horaire élève
Enseignements communs	
Français	4 h
Histoire-géographie	3 h
LV1 et LV2 (enveloppe globalisée) (a)(b)	5 h 30
Mathématiques	4 h
Physique-chimie	3 h
Sciences de la vie et de la Terre	1 h 30
Éducation physique et sportive	2 h
Éducation civique, juridique et sociale (c)	0 h 30
Accompagnement personnalisé	2 h
Heures de vie de classe	10 h annuelles
Enseignements d'exploration	
Deux enseignements d'exploration, avec :	
Un premier enseignement d'exploration au choix parmi :	
- Sciences économiques et sociales	1 h 30
- Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion	1 h 30
Un second enseignement d'exploration, différent du premier enseignement retenu, au choix parmi :	
- Sciences économiques et sociales	1 h 30
- Principes fondamentaux de l'économie et de la gestion	1 h 30
- Santé et social	1 h 30
- Biotechnologies	1 h 30
- Sciences et laboratoire	1 h 30
- Littérature et société	1 h 30
- Sciences de l'ingénieur	1 h 30
- Méthodes et pratiques scientifiques	1 h 30
- Création et innovation technologiques	1 h 30
- Création et activités artistiques : au choix parmi arts visuels ou arts du son ou arts du spectacle ou patrimoines	1 h 30
- Langues et cultures de l'Antiquité : latin	3 h
- Langues et cultures de l'Antiquité : grec	3 h
- Langue vivante 3 (a) (b)	3 h
- Écologie, agriculture, territoire et développement durable (e)	3 h
Par dérogation	
Trois enseignements d'exploration distincts, dont :	
- D'une part, sciences économiques et sociales ou principes fondamentaux de l'économie et de la gestion	1 h 30
- D'autre part, deux enseignements distincts parmi :	
. Santé et social	1 h 30
. Biotechnologies	1 h 30
. Sciences et laboratoire	1 h 30
. Sciences de l'ingénieur	1 h 30
. Création et innovation technologiques	1 h 30
Ou bien un seul enseignement d'exploration au choix parmi :	
- Éducation physique et sportive (d)	5 h
- Arts du cirque	6 h
- Création et culture design	6 h
Enseignements facultatifs	
Un enseignement au choix parmi	
- Langue et culture de l'Antiquité : latin	3 h
- Langue et culture de l'Antiquité : grec	3 h
- LV3 (a) (b)	3 h
- Arts : au choix parmi arts plastiques ou cinéma-audiovisuel ou danse ou histoire des arts ou musique ou théâtre	3 h
- Éducation physique et sportive	3 h
- Hippologie et équitation (e)	3 h
- Pratiques sociales et culturelles (e)	3 h
- Pratiques professionnelles (e)	3 h
Atelier artistique	72 h annuelles

NB : un même enseignement ne peut être choisi au titre des enseignements d'exploration et des enseignements facultatifs.

(a) La langue vivante 2 ou 3 peut être étrangère ou régionale.

(b) Enseignement auquel peut s'ajouter une heure avec un assistant de langue.

(c) Cet enseignement est pratiqué en groupe à effectif réduit.

(d) Cet enseignement ne peut se cumuler avec l'enseignement facultatif d'EPS.

(e) Enseignement assuré uniquement dans les lycées d'enseignement général et technologique agricole.

Organisation et horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général¹⁰⁶⁸

[...]

Article 1 - À l'issue de la classe de seconde générale et technologique des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole, les élèves qui s'orientent dans la voie générale suivent un cycle d'études pour la préparation d'un baccalauréat général. Le cycle terminal de la voie générale, composé des classes de première et terminale, comprend trois séries : ES, L et S.

Article 2 - Les classes de première et les classes terminales sont organisées de manière à préparer progressivement les élèves à une spécialisation dans une des trois séries de la voie générale. L'horaire des enseignements de chaque série est fixé en annexe du présent arrêté.

Article 3 - Les enseignements des classes de première et des classes terminales comprennent, pour tous les élèves, des enseignements communs aux trois séries, un accompagnement personnalisé, des enseignements spécifiques de chaque série et des enseignements facultatifs. Certains enseignements spécifiques peuvent faire l'objet d'un choix.

Des enseignements facultatifs peuvent être choisis selon les modalités fixées par l'annexe du présent arrêté. En classe terminale de la série S, un enseignement d'histoire-géographie peut être choisi par un élève à ce titre, en sus de deux autres enseignements facultatifs.

Article 4 - L'accompagnement personnalisé s'adresse à tous les élèves selon leurs besoins.

Il comprend des actions coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise progressive par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Il prend notamment la forme de travaux interdisciplinaires. En classe terminale, l'accompagnement personnalisé prend appui prioritairement sur les enseignements spécifiques de chaque série. L'horaire de l'accompagnement personnalisé est de 72 heures annuelles ; il peut être utilisé sur la base de deux heures hebdomadaires. L'accompagnement personnalisé est placé sous la responsabilité des professeurs, en particulier du professeur principal.

Conformément aux dispositions de l'article R. 421-41-3 du code de l'Éducation susvisé, les modalités d'organisation de cet accompagnement personnalisé font l'objet de propositions du conseil pédagogique soumises à l'approbation du conseil d'administration par le chef d'établissement.

Article 5 - Un dispositif de tutorat est proposé à tous les élèves. Il consiste à les conseiller et à les guider dans leur parcours de formation et d'orientation.

Article 6 - Les élèves volontaires peuvent bénéficier de stages de remise à niveau pour éviter un redoublement. Les élèves volontaires peuvent bénéficier de stages passerelles lors des changements de voie d'orientation visés à l'article D. 331-29.

Article 7 - Dans le cadre des enseignements obligatoires, les élèves réalisent en classes de première des travaux personnels encadrés sous la responsabilité pédagogique des enseignants. Ces travaux s'appuient en priorité sur les disciplines spécifiques de chaque série.

1068 « Arrêté du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements du cycle terminal des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général », *op. cit.*

Article 8 - Une enveloppe horaire est laissée à la disposition des établissements pour assurer des enseignements en groupes à effectif réduit. Son volume est arrêté par les recteurs d'académie sur une base par division de :

- 7 heures hebdomadaires en classe de première ES ;
- 7 heures hebdomadaires en classe de première L ;
- 9 heures hebdomadaires en classe de première S ;
- 6 heures hebdomadaires en classe terminale ES ;
- 6 heures hebdomadaires en classe terminale L ;
- 10 heures hebdomadaires en classe terminale S.

Cette enveloppe peut être abondée en fonction des spécificités pédagogiques de chaque établissement. Son utilisation fait l'objet d'une consultation du conseil pédagogique. Le projet de répartition des heures prévues pour la constitution des groupes à effectif réduit tient compte des activités impliquant l'utilisation des salles spécialement équipées et comportant un nombre limité de places.

Article 9 - Les enseignements optionnels obligatoires ou facultatifs sont choisis par les élèves parmi ceux offerts par leur établissement dans le cadre des tableaux figurant en annexe au présent arrêté. [...]

Article 10 - L'accès à la classe de première des séries citées à l'article premier du présent arrêté n'est conditionné par le suivi d'aucun enseignement d'exploration particulier en classe de seconde.

Article 11 - Les dispositions du présent arrêté entrent en application à compter de la rentrée de l'année scolaire 2011-2012 en classes de première, et à compter de la rentrée de l'année scolaire 2012-2013 en classes terminales. À ces mêmes dates sont abrogées les dispositions équivalentes de l'arrêté du 18 mars 1999 relatif à l'organisation et aux horaires des enseignements des classes de première et terminale des lycées, sanctionnés par le baccalauréat général. [...]

Fait à Paris le 27 janvier 2010

Le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
Luc Chatel

Le ministre de l'Alimentation, de l'Agriculture et de la Pêche
Bruno Le Maire

Accompagnement personnalisé au lycée d'enseignement général et technologique¹⁰⁶⁹

[...]

Principes de l'accompagnement personnalisé

L'accompagnement personnalisé est un temps d'enseignement intégré à l'horaire de l'élève qui s'organise autour de trois activités principales : le soutien, l'approfondissement et l'aide à

1069 « Circulaire n°2010-013 du 29 janvier 2010 relative à l'accompagnement personnalisé en lycée d'enseignement général et technologique », *op. cit.*

l'orientation. Distinct du face-à-face disciplinaire, il s'adresse à tous les élèves tout au long de leur scolarité au lycée.

L'horaire prévu est pour chaque élève de 72 heures par année. Cette enveloppe annuelle, qui correspond à deux heures hebdomadaires, peut être modulée en fonction des choix pédagogiques de l'établissement. L'accompagnement personnalisé est conduit de manière privilégiée dans le cadre de groupes à effectifs réduits. Il peut, par exemple, prendre la forme d'un suivi plus particulier d'un ou de quelques élèves, via l'usage des technologies de l'information et de la communication. Dans tous les cas, la liberté d'initiative et d'organisation reconnue aux équipes pédagogiques doit leur permettre de répondre de manière très diversifiée aux besoins de chaque élève avec toute la souplesse nécessaire.

Au sein de l'établissement, l'accompagnement personnalisé doit être construit de façon cohérente avec le tutorat, les stages de remise à niveau ou les stages passerelles. Tous doivent concourir à un meilleur accompagnement et à une meilleure orientation pour chaque élève.

Contenus

L'accompagnement personnalisé comprend des activités coordonnées de soutien, d'approfondissement, d'aide méthodologique et d'aide à l'orientation, pour favoriser la maîtrise par l'élève de son parcours de formation et d'orientation. Il s'appuie sur les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE). Il prend notamment la forme de travaux interdisciplinaires.

L'accompagnement comprend, à l'initiative des équipes pédagogiques, des activités comportant notamment :

- le travail sur les compétences de base : compréhension du travail attendu et organisation personnelle pour y répondre, expression et communication écrites et orales, prise de notes, analyse et traitement d'une question, capacité à argumenter, recherche documentaire, maîtrise et utilisation responsable des technologies de l'information et de la communication, activités contribuant au renforcement de la culture générale (conférences), aide méthodologique à l'écrit comme à l'oral, etc ;
- les travaux interdisciplinaires : thèmes de travail choisis par les élèves ou les professeurs ; projets individuels ou collectifs ;
- la construction d'un parcours de formation et d'orientation réfléchi prenant appui sur le passeport orientation formation, l'orientation active, la préparation à l'enseignement supérieur, la participation de représentants des différentes branches d'activité professionnelle, la découverte in situ des métiers, etc. L'accompagnement tient compte des entretiens personnalisés d'orientation conduits par les professeurs principaux avec le concours des conseillers d'orientation-psychologues. Les parents sont associés à ces entretiens.

Les différentes formes et modalités de l'accompagnement personnalisé peuvent être proposées aux élèves, selon l'évolution des besoins de ces derniers, à des moments et à des rythmes différents tout au long de leur scolarité.

L'accompagnement personnalisé :

- en classe de seconde, permet avant tout à l'élève de se doter de méthodes pour tirer profit de ses études et construire un projet personnel ;
- en classe de première, favorise l'acquisition de compétences propres à chaque voie de formation tout en lui permettant de développer son projet d'orientation post-bac. L'articulation avec le travail réalisé en TPE est à valoriser ;
- en classe terminale, prend appui sur les enseignements spécifiques, et sur les enseignements constituant les dominantes disciplinaires des séries concernées. Il contribue à la préparation à l'enseignement supérieur.

Mise en œuvre

L'équipe pédagogique élabore le projet d'accompagnement personnalisé. Ce projet est examiné par le conseil pédagogique, qui en débat, et formalise la proposition. Le conseil des délégués pour la vie lycéenne est consulté sur ce projet. La proposition est présentée par le proviseur à l'approbation du conseil d'administration. Sous l'autorité du chef d'établissement, l'équipe pédagogique met en œuvre les choix retenus par le conseil d'administration, et le professeur principal en assure la coordination.

Tous les professeurs, quelle que soit leur discipline, peuvent participer à l'accompagnement personnalisé dans le cadre de leur service ou en heures supplémentaires. Les professeurs en charge de l'accompagnement personnalisé peuvent s'appuyer sur l'aide du conseiller principal d'éducation ainsi que celle des conseillers d'orientation-psychologues.

L'ensemble des ressources de l'établissement, en particulier le centre de documentation et d'information, ainsi que les partenariats que le lycée a constitués, sont mobilisés.

L'accompagnement personnalisé fait l'objet d'une évaluation en fin d'année à laquelle participe le conseil pédagogique.

Formation, accompagnement des professeurs et ressources pédagogiques

Des actions spécifiques de formation seront mises en place, dans le cadre du programme national de pilotage, en direction des corps d'encadrement. Une attention particulière sera portée à la formation des personnels de direction pour la mise en place de l'accompagnement personnalisé, dans le cadre de l'autonomie des établissements.

Dès le premier semestre 2010, les enseignants seront spécifiquement formés à l'accompagnement personnalisé et des ressources nationales seront proposées aux équipes sur le site Éduscol.

S'agissant de l'orientation, «15 repères pour la mise en œuvre du parcours de découverte des métiers et des formations » sont en ligne à l'adresse suivante : eduscol.education.fr/parcours-decouverte. Des outils spécifiques sont également développés par l'Onisep.

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Michel Blanquer

Mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles à compter de la rentrée 2010¹⁰⁷⁰

[...]

À compter de la rentrée scolaire 2010-2011, des stages pourront être organisés dans l'ensemble des lycées publics et privés, pendant les vacances scolaires et/ou en cours d'année, chaque fois que cela paraîtra nécessaire.

Articulés avec l'accompagnement personnalisé, ces stages ont pour objectif de favoriser la réussite scolaire des élèves en proposant une offre éducative complémentaire. Selon les cas, ces stages visent à prévenir les redoublements ou à permettre un changement d'orientation. Leurs modalités d'organisation et leurs objectifs, comme leur évaluation, s'inscrivent dans la réflexion et l'action collective du lycée. Soumise à l'examen du conseil pédagogique et de la commission permanente puis au conseil d'administration, l'organisation des stages est arrêtée par le chef d'établissement et intégrée au projet d'établissement. [...]

I - Stages de remise à niveau

Publics et objectifs

Ces stages, destinés principalement à éviter le redoublement, s'adressent aux élèves volontaires des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées professionnels auxquels le conseil de classe aura recommandé de suivre un tel stage. Ils concernent les élèves de la classe de seconde à la classe terminale.

Organisation et contenus

Les lycées peuvent organiser des stages sur les différentes périodes de vacances scolaires en tant que de besoin. Les sessions se déroulent sur deux semaines au maximum, à raison d'une durée moyenne de vingt heures par semaine. Des stages « filés » peuvent également être organisés, dans les lycées qui le souhaitent, hors vacances scolaires et hors temps d'enseignement, notamment les mercredis et/ou les samedis. Une organisation sous forme de groupes d'une dizaine d'élèves environ est à privilégier. Ces stages sont prioritairement centrés sur l'acquisition de compétences, de contenus disciplinaires ou d'éléments de méthode. [...]

Mise en œuvre

[...] L'encadrement des stages est assuré :

Dans les lycées publics :

- par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires effectives ;
- ou, sous la responsabilité d'un membre de l'équipe pédagogique :
 - . pour les formations en langues vivantes, par des vacataires étrangers, rémunérés en vacances, en complément des enseignants,
 - . par des assistants d'éducation intervenant soit dans le cadre de leur service, soit au-delà et, dans ce cas, rémunérés en vacances.

Dans les lycées privés sous contrat :

¹⁰⁷⁰ « Circulaire n°2010-010 relative à la mise en place des stages de remise à niveau et des stages passerelles à compter de la rentrée 2010 », *op. cit.*

- par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires effectives.

II - Stages passerelles

Publics et objectifs

Ces stages s'adressent aux lycéens des voies générale, technologique et professionnelle désirant changer d'orientation, en cours ou en fin d'année. Sont concernés en priorité les élèves en classe de première générale ou technologique souhaitant changer de série, ou souhaitant passer dans la voie professionnelle ou inversement. Les stages peuvent également s'adresser aux élèves de seconde souhaitant s'orienter de la voie générale et technologique vers la voie professionnelle ou inversement. De façon exceptionnelle, peuvent être concernés les élèves des classes terminales de l'enseignement général et technologique : dans ce cas, les stages devront avoir lieu dès les vacances de Toussaint pour un changement d'orientation le plus tôt possible dans l'année. Les stages passerelles ont pour objectif d'apporter les compléments d'enseignement indispensables à un changement d'orientation.

Organisation et contenus

L'élève qui souhaite changer de série ou de voie construit avec l'aide du professeur principal, du conseiller d'orientation-psychologue et de son tuteur son projet de changement d'orientation. Après avis du conseil de classe ce changement d'orientation est prononcé par le chef d'établissement qui, le cas échéant, au vu des besoins spécifiques de l'élève, peut proposer à celui-ci de suivre un stage passerelle.

Le contenu, la durée et les modalités d'organisation du stage sont communiqués à la famille ou à l'élève majeur qui fait connaître son accord dont il est fait expressément mention dans la fiche-navette d'orientation. [...]

Mise en œuvre

[...] L'encadrement des stages est assuré :

Dans les lycées publics :

- par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires effectives ;
- sous la responsabilité d'un membre de l'équipe pédagogique pour les formations en langues vivantes, par des vacataires étrangers, rémunérés en vacances, en complément des enseignants.

Dans les lycées privés sous contrat :

- par des enseignants volontaires rémunérés en heures supplémentaires effectives.

[...]

Pour le ministre de l'Éducation nationale, porte-parole du Gouvernement,
et par délégation,

Le directeur général de l'enseignement scolaire
Jean-Michel Blanquer

Encart Bulletin officiel spécial n° 4 du 29 avril 2010

Enseignements d'exploration : présentation¹⁰⁷¹

La réforme du lycée a pour ambition de mieux répondre aux besoins des élèves en accompagnant chacun d'eux et en les aidant à construire leur projet personnel d'orientation. Les nouveaux « enseignements d'exploration » de la classe de seconde contribuent à cette évolution en s'articulant à des dispositifs tels que l'accompagnement personnalisé, le tutorat, les stages passerelles et les stages de remise à niveau.

Les enseignements d'exploration proposent aux élèves de découvrir des champs disciplinaires ou des domaines intellectuels nouveaux, choisis par goût ou intérêt. Ces enseignements permettent de développer la curiosité des élèves et d'éclairer leur choix d'orientation. Pour cela, les élèves explorent les démarches, les méthodes, les exigences des domaines concernés, à travers des activités, des thématiques ou des questionnements concrets.

Dans le cadre de leur projet d'orientation, les élèves s'informent sur les cursus possibles dans les domaines explorés, au lycée et au-delà dans l'enseignement supérieur, ainsi que sur les activités professionnelles auxquelles ces parcours sont susceptibles de conduire. Ils peuvent ainsi faire des choix, non par défaut ou par méconnaissance, mais libres, avisés, en pleine connaissance de cause.

Les enseignements d'exploration suivis en seconde ne pré-déterminent en rien la poursuite d'étude au cycle terminal : ils ne constituent pas des pré-requis pour s'engager dans telle ou telle série ou pour choisir tel enseignement spécifique en première. Un élève peut se tromper, s'apercevoir qu'il a fait un mauvais choix ou un choix qui ne répond pas à ses attentes, et bifurquer à temps, au lieu de s'orienter vers une filière qui ne lui correspondrait pas ; la classe de seconde est ainsi véritablement une classe de détermination.

Les enseignements d'exploration impliquent des organisations et des modalités d'enseignement renouvelées, telles que le partenariat et la démarche de projet ; ils font appel à l'initiative et à l'inventivité des équipes enseignantes pour introduire au lycée des innovations pédagogiques fécondes et bénéfiques aux élèves.

Une évaluation est nécessaire pour permettre aux élèves de prendre conscience des compétences acquises et des progrès accomplis dans les domaines explorés. Spécifique à chaque enseignement d'exploration, l'évaluation aide les élèves à affiner leur projet d'orientation de façon éclairée mais ne constitue en aucun cas un critère ou un pré-requis pour accéder à telle ou telle série. L'évaluation des enseignements d'exploration permettra aussi de mettre en valeur l'engagement, l'autonomie et les initiatives des élèves. Le conseil pédagogique favorisera la coordination des enseignements d'exploration, notamment en ce qui concerne l'évaluation et la notation des activités des élèves.

1071 « Encart Bulletin officiel spécial n°4 du 29 avril 2010 relatif aux enseignements d'exploration », *op. cit.*

2. Horaires de la classe de seconde générale et technologique avant la réforme Chatel

Annexe à l'arrêté du 18 mars 1999¹⁰⁷², abrogé par la réforme Chatel

CLASSE DE SECONDE GÉNÉRALE ET TECHNOLOGIQUE - HORAIRES DES ENSEIGNEMENTS À COMPTER DE LA RENTRÉE SCOLAIRE 2000-2001	
Matières	Horaire de l'élève
Enseignements communs :	
Français	3,5 + (0,5 Mod)
Histoire-géographie	3 + (0,5 Mod)
Langue vivante 1 (a)	2 + (1 Mod)
Mathématiques	2 + (1,5 Mod)
Physique-chimie	2+ (1,5)
Sciences de la vie et de la Terre (b)	0,5 + (1,5)
Éducation physique et sportive	2
Éducation civique, juridique et sociale (c)	(0,5)
Enseignements de détermination, 2 au choix parmi :	
Langue vivante 2 (a) (a')	2 + (0,5)
Langue vivante 3 (a) (a')	2 + (0,5)
Latin	3
Grec	3
Arts (d)	3
Sciences économiques et sociales	2 + (0,5)
Informatique de gestion et de communication	1 + (2)
Informatique et électronique en sciences physiques	0 + (3)
Systèmes automatisés (e)	0 + (3)
Productique (e)	0 + (3)
Physique et chimie de laboratoire (f)	0 + (3)
Biologie de laboratoire et paramédicale (f) (g)	0 + (3)
Sciences médico-sociales (g)	0 + (3)
EPS	4 + (1)
Écologie-agronomie-territoire-citoyenneté (h)	1+ (3,5)
Création-design (i)	0 + (5)
Culture-design (i))	0 + (3)
Aide individualisée	2 (j)
Mise à niveau informatique (k)	18 h annuelles
Heures de vie de classe	10 h annuelles
Atelier d'expression artistique	72 h annuelles
Pratiques sociales et culturelles (l)	72 h annuelles
Option facultative : 1 au choix :	
LV2 (a) (a') (m)	2 + (0,5)
LV3	2 + (0,5)
Latin	3
Grec	3

1072 « Arrêté du 18 mars 1999 relatif à l'organisation et aux horaires de la classe de seconde des lycées d'enseignement général et technologique et des lycées d'enseignement général et technologique agricole », *op. cit.*

EPS	3
Arts (d)	3
Hippologie et équitation (h)	3
Pratiques professionnelles (h)	3

LÉGENDE

() : l'horaire entre parenthèses est un horaire dédoublé selon les normes en vigueur

(dans ce cas, 1 heure/élève = 2 heures/professeur).

Mod : module, en groupes différenciés.

NB : Un même enseignement ne peut être suivi au titre des enseignements de détermination et au titre des enseignements facultatifs.

(a) Enseignement auquel peut s'ajouter 1 heure de conversation avec un assistant de langue.

(a') Langue vivante étrangère ou régionale.

(b) Les élèves ayant choisi un couplage d'enseignements technologiques sont dispensés de l'enseignement de sciences de la vie et de la Terre.

(c) Dans les lycées d'enseignement général et technologique agricole, cet enseignement est inclus dans l'enseignement d'"écologie-agronomie-territoire-citoyenneté".

(d) Au choix : arts plastiques ou cinéma-audiovisuel ou histoire des arts ou musique ou théâtre-expression dramatique ou danse.

(e) Parcours "sciences et technologies industrielles et informatique". Ces enseignements peuvent être pris seuls ou en couple.

(f) Parcours "sciences et technologies de laboratoire". Ces enseignements peuvent être pris seuls ou en couple.

(g) Parcours "sciences médico-sociales et informatique". Ces enseignements peuvent être pris seuls ou en couple.

(h) Enseignement assuré dans les lycées d'enseignement général et technologique agricole.

(i) Parcours "arts appliqués". Ces enseignements peuvent être pris seuls ou en couple.

(j) A priori, 1 heure en français et 1 heure en mathématiques. Le système d'aide pourra être revu et élargi après évaluation en tenant compte de critères sociaux et pédagogiques.

(k) En groupes restreints, pour les élèves n'ayant pas reçu de formation au collège.

(l) Enseignement assuré dans les lycées d'enseignement général et technologique agricole et qui se substitue à l'atelier d'expression artistique.

(m) Uniquement pour les élèves ayant choisi deux enseignements technologiques en enseignement de détermination.

3. Liste des entretiens

Sont ici recensés les 102 entretiens réalisés dans le cadre de ce travail de recherche : 92 dans nos trois établissements d'enquête (incluant les proviseurs de chacun d'entre eux), dont 37 au lycée A, 44 au lycée B et 11 au lycée C, ainsi que 10 entretiens avec des personnels de direction hors de nos établissements d'enquête. Ces entretiens sont ici classés par établissement puis par ordre chronologique de réalisation des entretiens. Une catégorie à part est constituée des personnels de direction rencontrés hors de nos établissements d'enquête. Certains entretiens ont été réalisés en deux temps : dans ce cas, les deux dates sont indiquées.

S'y ajoutent en fin de liste six entretiens également mobilisés dans la thèse mais réalisés dans le cadre d'autres enquêtes, en l'occurrence un mémoire de recherche¹⁰⁷³ et l'enquête Militens menée avec l'institut de recherche de la FSU¹⁰⁷⁴.

Un nom d'emprunt est attribué aux enquêtés cités dans la thèse : celui-ci est indiqué entre parenthèse le cas échéant, excepté pour les personnels de direction hors établissements d'enquête, que nous avons identifiés par des numéros d'entretiens.

Lycée A

1. proviseur, 13 janvier 2014 (Pascal Morel)
2. enseignant d'histoire-géographie, 28 janvier 2015
3. enseignante de sciences économiques et sociales [SES], 2 mars 2015 (Muriel)
4. enseignant d'éducation physique et sportive [EPS], 30 mars 2015 (Franck)
5. enseignante de lettres, 30 mars 2015 et 2 avril 2015 (Hélène)
6. enseignant de mathématiques, 2 avril 2015 (Bertrand)
7. enseignant de SES, 27 avril 2015 (Sylvain)
8. enseignante de mathématiques, 30 avril 2015 (Sylvie)
9. enseignante de mathématiques, 11 mai 2015 (Carole)
10. enseignante de mathématiques, 21 mai 2015 (Caroline)
11. enseignant de lettres, 26 mai 2015 (Idriss)
12. enseignant de mathématiques, 26 mai 2015 (Thierry)
13. enseignante d'histoire-géographie, 2 juin 2015 (Frédérique)
14. enseignante de SES, 4 juin 2015 (Élisabeth)
15. enseignante d'espagnol, 4 juin 2015 (Laure)
16. enseignant de philosophie, 5 juin 2015
17. enseignante d'allemand, 8 juin 2015 (Marie)
18. enseignante de sciences de la vie et de la terre [SVT], 8 juin 2015 (Patricia)
19. enseignant de SVT, 9 juin 2015 (Patrick)
20. enseignante de lettres, 9 juin 2015 (Sandrine)
21. enseignante d'espagnol, 12 juin 2015 (Aude)

1073 Camille GIRAUDON, *Les enseignants face à la « révolution de la personnalisation ». Réception de la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique*, op. cit.

1074 Enquête sur la syndicalisation enseignante et ses ressorts, menée entre 2014 et 2019 sous la direction de Laurent Frajerman dans le cadre de l'Institut de recherche de la FSU.

22. enseignante de mathématiques, 16 juin 2015 (Danielle)
23. enseignant d'anglais, 19 juin 2015
24. enseignant de lettres, 22 juin 2015
25. enseignante d'anglais, 23 juin 2015 (Aurore)
26. enseignant d'espagnol, 23 juin 2015 (José)
27. enseignant de SVT, 23 juin 2015 (Sébastien)
28. enseignante d'EPS, 23 juin 2015
29. enseignante de physique-chimie, 24 juin 2015 (Delphine)
30. enseignant de physique-chimie, 24 juin 2015 (Julien)
31. enseignante de physique-chimie, 24 juin 2015 (Nicole)
32. enseignante documentaliste, 25 juin 2015
33. enseignante d'économie-gestion, 2 juillet 2015 (Estelle)
34. enseignant de SES, 6 juillet 2015 (Serge)
35. enseignante d'histoire-géographie, 7 juillet 2015 (Émilie)
36. enseignante de SVT, 7 juillet 2015
37. enseignant de SES, 10 juillet 2015

Lycée B

38. enseignante d'anglais, 14 et 17 décembre 2015
39. enseignante de physique-chimie, 4 janvier 2016 (Magali)
40. enseignante de mathématiques, 5 janvier 2016 (Aline)
41. enseignant de sciences de la vie et de la terre [SVT], 5 janvier 2016 (Daniel)
42. enseignant de mathématiques, 5 janvier 2016 (Maxime)
43. enseignant de lettres, 7 et 14 janvier 2016 (Richard)
44. enseignant de sciences économiques et sociales [SES], 14 janvier 2016 (Samuel)
45. enseignant de lettres, 11 janvier 2016 (Stéphane)
46. enseignante de lettres, 12 janvier 2016
47. enseignant de mathématiques, 18 janvier 2016 (Gérard)
48. enseignante de mathématiques, 19 janvier 2016 (Gaëlle)
49. enseignant d'histoire-géographie, 19 janvier 2016 (Jean)
50. enseignant de SVT, 19 janvier 2016
51. enseignante de SVT, 21 janvier 2016 (Agnès)
52. enseignant d'anglais, 21 janvier 2016 (Marc)
53. enseignant de philosophie, 21 janvier 2016 (Nicolas)
54. enseignante d'éducation physique et sportive [EPS], 22 janvier 2016 (Corinne)
55. enseignant d'histoire-géographie, 25 janvier 2016 (Guillaume)
56. enseignante de mathématiques, 25 janvier et 1^{er} février 2016
57. enseignant de SES, 2 février 2016 (Bernard)
58. enseignante de mathématiques, 2 février 2016 (Sonia)
59. enseignante d'espagnol, 2 et 6 février 2016 (Christiane)
60. enseignant de physique-chimie, 3 février 2016 (Arnaud)
61. enseignante de lettres, 4 février 2016 (Cécile)

62. enseignante de physique-chimie, 4 février 2016 (Régine)
63. enseignante de lettres, 5 février 2016 (Sophie)
64. enseignante d'allemand, 23 février 2016 (Katia)
65. enseignante de SES, 23 février et 14 mars 2016 (Annie)
66. enseignante d'histoire-géographie, 26 février 2016 (Valérie)
67. enseignante documentaliste, 29 février 2016
68. enseignante d'économie-gestion, 1^{er} mars 2016 (Évelyne)
69. enseignante d'histoire-géographie, 3 mars 2016
70. enseignante d'espagnol, 7 et 15 mars 2016 (Virginie)
71. enseignante d'anglais, 11 mars 2016 (Sandra)
72. enseignant d'histoire-géographie, 14 mars 2016
73. enseignant d'EPS, 15 mars 2016 (Lionel)
74. enseignant d'italien, 22 mars 2016
75. enseignante de SVT, 22 mars 2016
76. enseignant d'histoire-géographie, 23 et 25 mars 2016 (Guy)
77. enseignant d'espagnol, 25 mars 2016
78. proviseur, 29 mars 2016 (Yves Lebrun)
79. enseignant de physique-chimie, 1^{er} avril 2016
80. enseignant d'anglais, 1^{er} avril 2016 (Bruno)
81. enseignant de SES, 6 avril 2016 (Pierre)

Lycée C

82. proviseur, 22 décembre 2015 (Stéphane Perret)
83. enseignante de lettres, 26 mai 2016
84. enseignant de lettres classiques, 2 juin 2016 (Vincent)
85. enseignant d'économie-gestion, 3 juin 2016 (Martial)
86. enseignant d'anglais, 6 juin 2016 (Yann)
87. enseignante de sciences de la vie et de la terre [SVT], 7 juin 2016 (Béatrice)
88. enseignant de mathématiques, 13 juin 2016 (David)
89. enseignant de sciences économiques et sociales [SES], 21 juin 2016 (Joël)
90. enseignant d'histoire-géographie, 22 juin 2016 (Fabien)
91. enseignante d'anglais, 14 juin 2016 (Christine)
92. enseignante de mathématiques, 1^{er} juillet 2016 (Carine)

Personnels de direction hors établissements d'enquête

93. proviseur de lycée d'enseignement général, 7 janvier 2014 (personnel de direction n° 7)
94. proviseure adjointe de LEGT, 8 janvier 2014 (personnel de direction n° 8)
95. proviseur de lycée d'enseignement général, 9 janvier 2014 (personnel de direction n° 5)
96. proviseur de lycée polyvalent, 15 janvier 2014 (personnel de direction n° 6)
97. proviseur de lycée d'enseignement général et technologique (LEGT), 23 janvier 2014 (Roger Poulain)

- 98. proviseur de LEGT, 15 décembre 2015 (personnel de direction n° 10)
- 99. proviseur de LEGT, 21 décembre 2015 (personnel de direction n° 11)
- 100. proviseure de LEGT, 5 février 2016 (personnel de direction n° 9)
- 101. proviseure de lycée polyvalent, 22 janvier 2016 (personnel de direction n° 12)
- 102. proviseur de lycée polyvalent, 26 janvier 2016 (personnel de direction n° 13)

Enseignants rencontrés lors de l'enquête menée dans le cadre d'un mémoire de recherche

- 103. enseignant d'anglais, lycée Montseny, 15 mars 2012
- 104. enseignant de mathématiques, lycée Cacérès, 19 mars 2012
- 105. enseignante de lettres, lycée Montseny, 22 mars 2012
- 106. enseignant d'histoire-géographie, lycée Cacérès, 5 avril 2012
- 107. enseignant de SES, lycée Cacérès, en poste à Montseny en 2009-2010, 4 mai 2012 (Alex)

Enseignante rencontrée lors de l'enquête Militens

- 108. enseignante d'EPS, lycée en Loire-Atlantique, 29 septembre 2014 (Paula)

4. Précisions quant aux sources documentaires mobilisées

L'enquête s'est appuyée sur un corpus de sources documentaires parmi lesquelles :

- des textes législatifs et réglementaires liés à la réforme Chatel ou antérieurs à celle-ci de façon à pouvoir analyser la réforme à l'aune du contexte législatif dans lequel elle est arrivée. Les textes antérieurs ont notamment contribué à objectiver les changements et continuités réglementaires, ainsi qu'à saisir les évolutions sémantiques observables dans le discours institutionnel, dont nous avons rendu compte en première section de l'introduction générale.

- des discours ministériels à travers lesquels nous avons également analysé le vocabulaire employé, les catégories mises en avant.

- des rapports d'inspection générale ainsi que de commissions ad hoc à destination du ministère. Les premiers nous ont notamment donné un aperçu des modalités de mise en œuvre de la réforme Chatel à l'échelle d'un territoire plus large que celui de nos trois établissements. A travers eux s'exprime également le point de vue de cadres de l'éducation nationale sur cette mise en œuvre de la réforme, ce qui s'avère riche d'informations concernant les pratiques attendues, tolérées ou déplorées. Les seconds, rapports produits par des commissions ad hoc, permettent souvent de mieux cerner le processus qui a abouti à une réforme, les raisonnements qui y ont présidé, les objectifs qui étaient recherchés. Ainsi, le rapport Descoings de 2009¹⁰⁷⁵ sur la réforme des lycées – abordé en introduction – rend compte d'une partie de la logique adoptée par le ministère au moment de produire la réforme Chatel qui a suivi. Il faut cependant avoir conscience que ces rapports, centrés sur les aspects pédagogiques et organisationnels, occultent souvent un paramètre qui pèse pourtant lourd dans l'orientation des réformes de l'éducation nationale à savoir la dimension budgétaire et les objectifs d'économie plus ou moins prégnants.

- des numéros de la revue *Administration & Éducation*. Cette revue de l'Association Française des Acteurs de l'Éducation (AFAE) permet de mieux identifier les représentations dominantes en cours parmi les cadres de l'institution, qui constituent ses principaux contributeurs et une large part de ses lecteurs. En mai 2018, le conseil d'administration de l'AFAE est presque exclusivement composé de cadres (en poste ou honoraires) de l'éducation nationale (chefs d'établissements, DASEN, IGEN, IA-IPR...). Sa présidente est l'ancienne directrice de la DEPP, Catherine Moisan.

- sur un autre registre, des sources écrites internes récoltées au fil de notre enquête ethnographique dans les établissements (indicateurs pour l'évaluation des lycées, rapports de fonctionnement, ordre du jour des réunions plénières, compte-rendu de conseils d'administration...) : elles ont permis d'éclairer directement nos terrains d'enquête et à travers elles se manifestent également les orientations et prescriptions institutionnelles, ainsi que la façon dont elles sont retravaillées et relayées par les directions d'établissement.

1075 Richard DESCOINGS, *Préconisations sur la réforme du lycée*, op. cit.

5. Présentation synthétique des personnels de direction rencontrés

Enquêtés*	Sexe	Poste	Type d'établissement	Commune	Ancienneté métier	Profession antérieure
Pascal Morel (lycée A)	H	Proviseur	LEGT** + BTS	Chef lieu du département	20 ans	Enseignant d'Éducation physique et sportive (EPS)
Yves Lebrun (lycée B)	H	Proviseur	LEGT + BTS et CPGE	Chef lieu du département	20 ans	Enseignant de physique-chimie
Stéphane Perret (lycée C)	H	Proviseur	LEGT, cité scolaire	Commune rurale	17 ans	Instituteur puis Conseiller Principal d'Éducation (CPE)
Roger Poulain (ex lycée B)	H	Proviseur	LEGT	Chef lieu du département	15-16 ans	Enseignant de Musique et coordonnateur de l'action culturelle à l'inspection académique
Entretien n°93	H	Proviseur	LEG (sans série techno) + CPGE	Chef lieu du département	20 ans	Enseignant non-titulaire de lettres
Entretien n°94	F	Provisseure adjointe	LEGT + BTS et CPGE	Chef lieu du département	8 ans	CPE
Entretien n°95	H	Proviseur	LEG (sans série techno)	Chef lieu du département	16 ans	Instituteur puis postes en établissements spécialisés (enseignant et directeur)
Entretien n°96	H	Proviseur	LPo*** + BTS	Chef lieu du département	17 ans	Instituteur puis CPE
Entretien n°98	H	Proviseur	LEGT	Commune de la métropole	29 ans	Enseignant de mathématiques
Entretien n°99	H	Proviseur	LEGT	Commune rurale	12 ans	Instituteur puis enseignant en éducation spécialisée puis CPE et formateur CPE
Entretien n°100	F	Provisseure	LEGT	Commune de la métropole	17 ans	Enseignante dans le privé puis CPE
Entretien n°101	F	Provisseure	LPo, cité scolaire + BTS	Sous-préfecture de département	15 ans	Enseignante de lettres-Histoire en lycée professionnel
Entretien n°102	H	Proviseur	LPo + BTS	Sous-préfecture de département	14 ans	Instituteur puis enseignant dans le 2nd degré et en enseignement adapté

* Lorsqu'un nom est indiqué, il s'agit d'un pseudonyme afin de préserver l'anonymat des enquêtés.

**LEGT = Lycée d'Enseignement Général et Technologique

***LPo = Lycée Polyvalent (LEGT + filières professionnelles)

6. Profil scolaire et sociographique des établissements d'enquête

	Lycée A en 2013-2014	Lycée B en 2015-2016	Lycée C en 2015-2016	Département 2015-2016*
Offre scolaire	Séries : ES, L, S, STMG. Sections européennes + une section bac bi-national. Formation post-bac : BTS.	Séries : ES, L, S, STMG. Sections européennes + une section bac bi-national très sélective. Formation post-bac : BTS + CPGE.	Séries : ES, L, S, STMG. Une section européenne. Pas d'offre de formation post-bac.	/
Population scolaire				
Nombre d'élèves	Plus de 1200 élèves en second cycle ; un peu plus de 130 élèves en post-bac.	Plus de 1180 élèves en second cycle ; un peu plus de 200 élèves en post-bac.	Un peu moins de 600 élèves en second cycle.	/
Répartition socio-professionnelle**	Cadres supérieurs et enseignants : 35 % Cadres moyens : 19 % Employés, artisans, commerçants, agriculteurs : 20 % Ouvriers, inactifs : 24 % Non renseigné : 2 %	Cadres supérieurs et enseignants : 42 % Cadres moyens : 16 % Employés, artisans, commerçants, agriculteurs : 21 % Ouvriers, inactifs : 20 % Non renseigné : 1 %	Cadres supérieurs et enseignants : 21 % Cadres moyens : 15 % Employés, artisans, commerçants, agriculteurs : 32 % Ouvriers, inactifs : 29 % Non renseigné : 3 %	36 % 16 % 25 % 21 % 2 %
Taux de réussite au bac - 2009 à 2015	91 %	92,9 %	89,7 %	91,7 %
Taux d'accès de 2nde au bac - 2009 à 2015	80,7%	78%	73,1%	76,1 %
Population enseignante				
Nombre d'enseignants et statuts**	102 enseignants Certifiés, PEPS : 55 % Agrévés : 43 % PLP ; Autres (non-titulaires) : 0 % ; 2 %	108 enseignants Certifiés, PEPS : 57 % Agrévés : 41 % PLP ; Autres (non-titulaires) : 0 % ; 2 %	53 enseignants Certifiés, PEPS : 72 % Agrévés : 26 % PLP ; Autres (non-titulaires) : 0 % ; 2 %	/ 59 % 34 % 6% ; 3 %
Age moyen**	47 ans 13 % de moins de 35 ans ; 46 % entre 35 et 50 ans ; 41 % de plus de 50 ans.	47 ans 9 % de moins de 35 ans ; 57 % entre 35 et 50 ans ; 34 % de plus de 50 ans.	44 ans 19 % de moins de 35 ans ; 56 % entre 35 et 50 ans ; 25 % de plus de 50 ans.	46 ans 13 % 54 % 33 %

Ancienneté moyenne dans le poste	6,5 ans	7,8 ans	6,4 ans	7,7 ans (7,4)*
Moyens (pour le 2nd cycle général et technologique)				
Nb d'élèves /division	30,1	31,2	32,5	30,5 (29,7)*
H/E***	1,08	1,17	1,23	1,25 (1,22)*

* Nous indiquons entre parenthèse les données pour 2013-2014 uniquement lorsqu'elles diffèrent, pour tenir compte de l'année de réalisation de l'enquête dans le lycée A.

** Pour des raisons de commodité de lecture, les pourcentages ont été arrondis à l'unité près.

*** Nombre d'heures d'enseignement devant élèves par élève

7. Présentation du groupe de 66 enquêtés au sein de notre population d'enquête enseignante

Lycée A

Enquêtés du lycée A	Sexe	Age en 2015	Profession des parents	Année d'entrée dans le métier	Mode d'entrée dans le métier	Statut	Discipline enseignée	Ancienneté au lycée A	Engagement syndical	Autre expérience professionnelle (antérieure ou dans l'institution)
Aude	F	45 ans	Père : enseignant-chercheur. Mère : enseignante puis sans profession	2000-2003 puis retour en 2012	Contractuelle	Contractuelle	Espagnol	1 an	Non syndiquée (ex SNES)	Plusieurs années en entreprise (droit à la consommation)
Aurore	F	38 ans	Père : cadre bancaire. Mère : travaux de bureau puis sans profession	2000	Capes	Agrégée (interne)	Anglais	3 ans	Jamais syndiquée	
Bertrand	H	60 ans	Père : ingénieur chez EDF. Mère : salariée des PTT	1978	Capes	Agrégé (interne)	Maths	22 ans	SNES	
Carole	F	48 ans	Père : enseignant de mathématiques. Mère : pianiste	1991	Agrégation	Agrégée (externe)	Maths	3 ans	SGEN	Formatrice à mi-temps à l'ESPE
Caroline	F	46 ans	Père : agent bancaire. Mère : PEGC puis sans profession puis institutrice	1992	Capes	Certifiée	Maths	15 ans	Non syndiquée (ex SNES)	
Danielle	F	59 ans	Père : dentiste. Mère : sans profession	1979	Capes	Agrégée	Maths	2 ans	SNES	Débute l'enseignement dans le privé. Inspectrice pendant 2 ans.
Delphine	F	44 ans	Père : ingénieur. Mère : secrétaire	1995	Capes	Certifiée	Physique-Chimie	8 ans	SNES	
Émilie	F	37 ans	Père : médecin en libéral. Mère : médecin scolaire	2003	Agrégation	Agrégée	Histoire-géographie	5 ans	SNES	
Estelle	F	38 ans	Père : photographe puis assureur. Mère : infirmière	2009	Capet	Certifiée	Économie-Gestion	1 an	Non syndiquée (ex chargée de communication SNES)	

Franck	H	48 ans	Père : enseignant de mécanique après avoir travaillé en entreprise	1991	Capeps	Certifié	EPS	5 ans	SNEP
Frédérique	F	53 ans	Père : enseignant de lettres. Mère : infirmière	1985	Capes	Certifiée	Histoire-géographie	13 ans	Non syndiquée (ex SNES)
Hélène	F	54 ans	Parents ouvriers	1988	Maître auxiliaire	Agrégée (interne)	Lettres	15 ans	SNES
Idriss	H	62 ans		1981	Maître auxiliaire	Certifié	Lettres	5 ans	Non syndiqué Formateur IUFM pendant deux ans (ex SNES)
José	H	44 ans	Pas d'enseignant dans la famille	2003	Capes	Certifié	Espagnol	4 ans	SNES
Julien	H	40 ans	Parents agriculteurs	2000	Agrégation	Agrégé (externe)	Physique-Chimie	4 ou 5 ans	Non syndiqué (ex SNALC)
Laure	F	45 ans	Père : enseignant d'histoire-géographie et français. Mère : institutrice	1998	Contractuelle	Certifiée	Espagnol	11 ans	Non syndiquée (ex syndiquée)
Marie	F	49 ans	Père : chauffeur routier. Mère : ouvrière puis ATSEM	1989	Capes	Certifiée	Allemand	4 ans	Non syndiquée (ex SNES)
Muriel	F	58 ans	Parents agriculteurs	1982	Capes	Agrégée (interne)	SES	25 ans	SNES
Nicole	F	55 ans	Mère : enseignante	1982	Capes	Agrégée (interne)	Physique-Chimie	4 ans	SNES
Patricia	F	52 ans	Mère : institutrice puis salariée à la poste	1987	Agrégation	Agrégée (externe)	SVT	2 ans	Conseillère pédagogique et formatrice à temps partagé Jamais syndiquée
Patrick	H	53 ans	Mère : institutrice. « famille d'enseignants »	1992	Capes	Certifié	SVT	2006 ou 2007	SNES, militant syndical

Sandrine	F	50 ans	Parents ouvriers	1988	Maître auxiliaire	Certifiée	Lettres classiques	2009 ou 2010	Non syndiquée (ex FO)
Sébastien	H	42 ans	Mère : secrétaire de direction	2003	Capes	Certifié	SVT	4 ans	SNES, militant syndical
Serge	H	59 ans	Parents : postiers	1982	Capes	Agrégé (interne)	SES	20 ans	SNES
Sylvain	H	43 ans	Parents instituteurs	1998	Agrégation	Agrégé (externe)	SES	3 ans	SNES
Sylvie	F	44 ans	Parents enseignants de mathématiques	1992	Agrégation	Agrégée (externe)	Maths	3 ans	SNALC
Thierry	H	57 ans	Père : chef comptable	1984	Maître auxiliaire	Certifié	Maths	3 ans	SGEN
									Faisant fonction d'inspecteur
									Formation continue pour les professeurs des écoles

Lycée B

Enquêtés du lycée B	Sexe	Age en 2016	Profession des parents	Année d'entrée dans le métier	Mode d'entrée dans le métier	Statut	Discipline enseignée	Ancienneté au lycée B	Engagement syndical	Autre expérience professionnelle (antérieure ou dans l'institution)
Agnès	F	53 ans	Père : professeur d'EPS. Mère : couturière	2000	Agrégation	Agrégée (externe)	SVT	5 ans	SNES	Cadre bancaire après une formation en agronomie
Aline	F	46 ans	Parents enseignants de mathématiques	1993	Capes	Certifiée	Maths	11 ans	SNES	
Annie	F	57 ans	Père : sous-officier dans l'armée. Mère : sans profession	1985 (comme MA en philo)	Maître auxiliaire philo puis Capes SES	Certifiée	SES (depuis 1991)	17 ans	Non syndiquée (ex SNES)	Maître auxiliaire en philosophie
Arnaud	H	40 ans	Père : militaire. Mère : commerçante	2002	Capes	Certifié	Physique-chimie	2 ans	SGEN	
Bernard	H	58 ans	Milieu ouvrier et paysan	1983	Capes	Certifié	SES	24 ans	Jamais syndiqué	
Bruno	H	49 ans	Père : chercheur CNRS. Mère enseignante dans le secondaire	1993	Capes	Agrégé (interne)	Anglais	2 ans	SNES	Expérience en traduction et 9 ans comme PRAG
Cécile	F	50 ans	Parents commerçants	1994	Capes	Certifiée	Lettres	8 ans	SNES	Restauration, commerce pendant quelques années
Christiane	F	54 ans	Père : agent municipal (gestionnaire de cantine). Mère : femme de ménage,	1989	Maître auxiliaire	Certifiée	Espagnol	12 ans	Jamais syndiquée	
Corinne	F	50 ans	Père : ouvrier ébéniste. Mère : comptable	1989	Capeps	Certifiée	EPS	15 ans environ	SNEP	

Daniel	H	59 ans	Père : ingénieur. Mère : enseignante	1982	Agrégation	Agrégé	SVT	30 ans	Non syndiqué (ex SNES)	A réussi le concours de personnel de direction mais renoncé à la reconversion
Évelyne	F	56 ans	Parents exploitants agricoles	1986	Maître auxiliaire	Certifiée	Économie-Gestion	17 ans	SNES	
Gaëlle	F	39 ans	Parents enseignants de mathématiques et physique-chimie	2000	Capes	Agrégée (interne)	Maths	8 ans	Jamais syndiquée	
Gérard	H	60 ans	Parents "petits paysans"	1979	Capes	Agrégé (interne)	Maths	30 ans	Non syndiqué (ex-SGEN)	Conseiller pédagogique à l'IUFM
Guillaume	H	31 ans	Père : médecin généraliste. Mère : enseignante spécialisée en SEGPA	2008	Agrégation	Agrégé (externe)	Histoire-géographie	3 ans	Non syndiqué (ex SNES)	
Guy	H	60 ans	Père : ouvrier. Mère : fonctionnaire	1984	Maître auxiliaire	Certifié	Histoire-géographie	28 ans	CGT	Instituteur, travail à l'usine
Jean	H	50 ans	Père : inconnu. Mère : inactive (reconnaissance adulte handicapée)	1988	Agrégation	Agrégé (externe)	Histoire-géographie	15 ans	Non syndiqué (ex SNES)	
Katia	F	47 ans	Père : ingénieur. Mère : « domaine médical »	1990	Maître auxiliaire	Certifiée	Allemand	3 ans	Non syndiquée (ex SNES)	
Lionel	H	54 ans	Père : marbrier. Mère : commerciale	1986	Maître auxiliaire	Agrégé (interne)	EPS	5 ans	Jamais syndiqué	Faisant fonction d'inspecteur + formation continue
Magali	F	44 ans	Père : ouvrier puis patron de bar. Mère : secrétaire médicale	1995	Capes	Certifiée	Physique-chimie	13 ans	Non syndiquée (ex SNES)	
Maxime	H	31 ans	Père : technicien automobile. Mère : infirmière	2008	Agrégation	Agrégé (externe)	Maths	3 ans	SGEN	
Nicolas	H	46 ans	Parents enseignants d'histoire-géographie et anglais	1996	Capes	Certifié	Philosophie	11 ans	SNES	

Régine	F	48 ans	Parents aide-soignants.	1991	Capes	Certifiée	Physique-chimie	18 ans	Non syndiquée (ex SNES)
Richard	H	47 ans	Père : commerce maritime. Mère : secrétaire de direction	1996	Capes	Agrégé (interne)	Lettres	12 ans	Non syndiqué (ex FO)
Samuel	H	39 ans	Père : géomètre. Mère : institutrice	1999	Capes	Certifié	SES	5 ans	Jamais syndiqué
Sandra	F	46 ans	Père : agent à la direction départementale de l'équipement. Mère enseignante d'arts ménagers au Maroc	1993	Capes	Certifiée	Anglais	15 ans	Non syndiquée (ex SNES)
Sonia	F	46 ans	Père : chauffeur -livreur. Mère : secrétaire à l'Education Nationale.	1995	Capes	Agrégée (interne)	Maths	9 ans	Non syndiquée
Sophie	F	50 ans	Père : employé SNCF. Mère : sans emploi.	1989	Capes	Certifiée	Lettres	15 ans	Non syndiquée (ex SNES)
Stéphane	H	43 ans	Père : enseignant d'histoire-géographie. Mère : professeure de yoga.	1998	Agrégation	Agrégé (externe)	Lettres	une dizaine d'années	Non syndiqué (ex SNES)
Valérie	F	42 ans	Père : chômeur. Mère : employée sténo-dactylo.	1998	Capes	Certifiée	Histoire-géographie	9 ans	Non syndiquée (ex FO)
Virginie	F	49 ans	Père : cadre du privé. Mère : salariée à la sécurité sociale	2000	Capes	Certifiée	Espagnol	4 ans	Jamais syndiquée
									Formatrice ESPE en formation continue

Lycée C

Enquêtés du lycée C	Sexe	Age en 2016	Profession des parents	Année d'entrée dans le métier	Mode d'entrée dans le métier	Statut	Discipline	Ancienneté au lycée C	Engagement syndical	Autre expérience professionnelle (antérieure ou dans l'institution)
Béatrice	F	51 ans	Père : informaticien dans le privé. Mère : fonctionnaire à la MSA	1996	Agrégation	Agrégée	SVT	15 ans	Non syndiquée (ex SNES)	Ingénieure en horti-culture puis enseignante en MFR
Carine	F	43 ans	Père : ouvrier soudeur. Mère : sans profession	1996	Agrégation	Agrégée (externe)	Maths	15 ans	Non syndiquée (ex SNES)	
Christine	F	54 ans	Père : fonctionnaire SNCF. Mère : fonctionnaire impôts	1997	Capes	Certifiée	Anglais	10 ans	Non syndiquée (ex SNES)	Enseignante dans le privé + 6 ans en entreprise aux Etats-Unis
David	M	47 ans	Père : enseignant d'EPS. Mère : sans profession	1996	Capes	Certifié	Maths	17 ans	Non syndiqué (ex FO)	Ingénieur informatique
Fabien	M	41 ans	Père : ingénieur dans la fonction publique. Mère : inspecteur général des finances	2000	Capes	Certifié	Histoire-géographie	8 ans	SNES	
Joël	M	54 ans	Père : cheminot contre-maître à la SNCF. Mère : enseignante de mathématiques	1987	Maître auxiliaire	Certifié	SES	10 ans	Non syndiqué (ex FO)	
Martial	M	45 ans	Père : agent de maîtrise. Mère : secrétaire, non-diplômée.	1994	Capet	Certifié	Économie-Gestion	14 ans	Non syndiqué (ex syndiqué)	Formateur numérique
Vincent	M	54 ans	Père : petit agriculteur. Mère : sans profession	1986	Capes	Agrégé	Lettres classiques	17 ans	Non syndiqué (ex SUD)	Formateur à l'ESPE à mi-temps
Yann	M	38 ans	Père : clerc de notaire. Mère : directrice d'école maternelle	2002	Capes	Certifié	Anglais	8 ans	Jamais syndiqué	

8. Le Conseil pédagogique selon les textes de la réforme Chatel

Article 6 du décret n° 2010-99 du 27 janvier 2010 relatif à l'organisation et au fonctionnement des établissements publics locaux d'enseignement (extrait)

[...] Après l'article R. 421-41 du [code de l'éducation], il est inséré une sous-section 4 ainsi rédigée :

« Le conseil pédagogique

« Paragraphe 1

« Composition

« Art.R. 421-41-1.-Le conseil pédagogique comprend les membres mentionnés au deuxième alinéa de l'article L. 421-5. Le nombre des professeurs s'ajoutant à ceux prévus par cette disposition est arrêté par le conseil d'administration.

« Le chef d'établissement désigne, en début d'année scolaire, les membres du conseil pédagogique et les suppléants éventuels parmi les personnels volontaires, après consultation des équipes pédagogiques intéressées. Il en informe le conseil d'administration lors de la réunion qui suit cette désignation. Il porte la composition du conseil pédagogique à la connaissance de la communauté éducative par voie d'affichage.

« En cas d'absence ou d'empêchement du chef d'établissement, le conseil pédagogique est présidé par son adjoint.

« Art.R. 421-41-2.-Le conseil pédagogique peut entendre toute personne dont la consultation est jugée utile en fonction des sujets traités et des caractéristiques de l'établissement.

« Paragraphe 2

« Compétences

« Art.R. 421-41-3.-Pour l'exercice des compétences définies à l'article L. 421-5, le conseil pédagogique :

« 1° Est consulté sur :

« — la coordination des enseignements ;

« — l'organisation des enseignements en groupes de compétences ;

« — les dispositifs d'aide et de soutien aux élèves ;

« — la coordination relative à la notation et à l'évaluation des activités scolaires ;

« — les modalités générales d'accompagnement des changements d'orientation ;

« — les modalités des échanges linguistiques et culturels en partenariat avec les établissements d'enseignement européens et étrangers.

« 2° Formule des propositions quant aux modalités d'organisation de l'accompagnement personnalisé, que le chef d'établissement soumet ensuite au conseil d'administration.

« 3° Prépare en liaison avec les équipes pédagogiques :

« — la partie pédagogique du projet d'établissement, en vue de son adoption par le conseil d'administration ;

« — les propositions d'expérimentation pédagogique, dans les domaines définis par l'article L. 401-1 du code de l'éducation.

« 4° Assiste le chef d'établissement pour l'élaboration du rapport sur le fonctionnement pédagogique de l'établissement mentionné au 3° de l'article R. 421-20.

« 5° Peut être saisi, pour avis, de toutes questions d'ordre pédagogique par le chef d'établissement, le conseil d'administration ou la commission permanente.

« Paragraphe 3

« Fonctionnement

« Art.R. 421-41-4.-Le président fixe l'ordre du jour, les dates et heures des séances du conseil. Il convoque les membres du conseil pédagogique au moins huit jours avant la séance, ce délai pouvant être ramené à trois jours en cas d'urgence.

« Art.R. 421-41-5.-Le conseil pédagogique se réunit au moins trois fois par an et en tant que de besoin à l'initiative de son président ou à la demande de la majorité de ses membres. Il établit son règlement intérieur.

« Art.R. 421-41-6.-Le conseil pédagogique ne peut valablement siéger que si le nombre des membres présents, en début de séance, est égal à la majorité des membres composant le conseil. Si ce quorum n'est pas atteint, le conseil pédagogique est convoqué, au plus tôt le jour suivant celui de sa première convocation et au plus tard avant la tenue du conseil d'administration le plus proche, en vue d'une nouvelle réunion ; il se prononce alors valablement, quel que soit le nombre des membres présents. »

9. Procès verbal de la séance du Conseil d'administration en date du 1^{er} février 2016, lycée B (extrait)

[...]

1. Question / Point abordé

1.1. Énoncé de la question ou du sujet abordé : **Dotation horaire globalisée**

1.2. Présentation/contexte : Monsieur le Proviseur présente la dotation (1594 heures pour 1289 élèves dont 1498 heures-poste, 87,5 HSA et 9 IMP (indemnités pour mission particulières). La baisse de la DGH est due à une baisse des effectifs liée à la nouvelle sectorisation. Les effectifs devant remonter dans les années à venir, il ne proposera pas de restituer des postes mais de trouver des compléments de services (dans la mesure du possible) dans des lycées de [la ville] aux collègues concernés. Il propose la répartition suivante :

Classes de seconde : 492 heures pour 11 secondes. Pas de moyens supplémentaires pour l'accompagnement personnalisé. Suppression [d'une des langues vivantes proposées au lycée]. Suppression du latin

Classes de première : 300,5 heures (L, ES, S) + 74 heures STMG

Classes de terminale : 332 heures (L, ES, S) + 73 heures STMG. Suppression [d'une spécialité] en STMG

1.3 Commentaires/débat : Suite à la DGH, les enseignants qui ont été reçus à l'inspection académique, mais pas au rectorat déposent une motion. Les parents déposent également une motion.

1.4. Résultats du vote : **Pour : 3. Contre : 10. Abstentions : 6.**

1.5 Numéro d'acte généré : **28 Prochain CA pour la DGH le 4 février**

MOTION DES ENSEIGNANTS

Les enseignants du [lycée B] et leurs représentants au CA ont pris connaissance de la DGH pour la rentrée 2016. Cette dotation en baisse de quelques 200 heures, pour une baisse des effectifs élèves très provisoire estimée à environ 100 élèves, l'an passé pour 93 élèves, la DGH a été diminuée de 73 heures. La dotation est d'ores et déjà lourde de conséquences pour notre établissement.

Appauvrissement de l'offre éducative :

- *Suppression [d'une des langues vivantes proposées au lycée] en seconde donc à tous les niveaux à court terme ;*
- *Suppression du Latin en seconde*
- *Baisse des horaires en AP en seconde de 3 h à 2 h par semaine ;*
- *Suppression d'une option gestion finance en terminale STMG.*

Dégradation des conditions de travail du personnel :

- *Augmentation sensible des effectifs de classe, par exemple en 1^{ère} STMG ;*

- *Postes en difficultés : des compléments de service à donner (CSD) avec suppression éventuelles de postes.*

Le bilan de l'enquête santé, remplie par une grande majorité de collègues de l'établissement, montrait déjà une situation très préoccupante, ces nouvelles dégradations des conditions de travail vont amplifier la pénibilité au travail. Cet après-midi l'assemblée générale des personnels a voté un débrayage afin d'exprimer son exaspération et de s'organiser pour obtenir des moyens supplémentaires.

Nous exigeons donc une révision de la dotation horaire attribuée au [lycée B]. Nous dénonçons une conception purement comptable des besoins ! Nous ne saurions nous satisfaire d'une telle dégradation des conditions d'enseignement et d'étude de l'offre de formation existant actuellement !

MOTION DES PARENTS

Avec regrets les représentants de parents du [lycée B] observent qu'au moment où la ministre de l'Éducation Nationale annonce que l'apprentissage des langues est une priorité et demande aux recteurs d'académie de développer la diversité linguistique dès le primaire, le [lycée B] est contraint – faute d'une dotation globale suffisante – de supprimer [une des LV2 proposées] en seconde et l'option Latin. Ils constatent aussi que le projet d'accompagnement des jeunes prévu au programme et intégré dans les emplois du temps est à minima avec la suppression d'une heure d'aide personnalisée. Ils déplorent enfin l'obligation faite au chef d'établissement de supprimer [une des spécialités] proposées jusqu'alors aux lycéens de STMG.

La diminution provisoire des effectifs du fait de la nouvelle sectorisation ne peut justifier le nombre important d'heures supprimées. Aussi ils demandent instamment, pour être en cohérence avec la politique éducative affichée, de revoir les moyens attribués au lycée pour permettre la formation et la réussite de tous.

Les enseignants et les parents proposent une délégation de 4 personnes pour se rendre au rectorat. Ils réclament des moyens supplémentaires et appellent à voter contre le TRMD et non pas contre l'administration. 9 heures d'Anglais, 10 heures de SES et 7 heures d'EPS devront être effectuée à l'extérieur.

[Monsieur Lebrun] s'est engagé à ne pas demander la suppression de poste parce que tout indique que les effectifs vont remonter dans un an. Les enseignants qui devront effectuer un complément de service à l'extérieur seront les derniers arrivés. [Monsieur Lebrun] propose de se renseigner dans les lycées [alentour] pour savoir où sont les ½ services.

[...]

10. Lettre d'enseignants et parents d'élèves mobilisés contre la baisse de la Dotation horaire globale au lycée B – février 2016

Aux parents d'élèves du [lycée B]

Les enseignants et les parents d'élèves du lycée sont en lutte pour défendre un enseignement de qualité. Les moyens (DGH) accordés par la direction académique pour la rentrée prochaine **sont en baisse disproportionnée** par rapport à la baisse des effectifs prévus.

Cela aura de graves répercussions sur un certain nombre d'enseignements :

- Suppression du latin en 2nde ;
- moins d'heures pour les cours [d'une des langues vivantes proposées au lycée] ;
- des conditions plus défavorables pour l'AP (Aide Personnalisée) en 2nde avec davantage d'heures en classe entière ;
- dégradation des conditions de travail dans la série STMG : effectifs chargés ;
- suppression [d'une spécialité] en terminale STMG.
- généralisation des classes à 35 élèves et plus.

Des actions ont déjà été menées : rencontres avec l'inspecteur d'académie, grève des enseignants, pétition, réunion enseignants-parents-élèves...

Une action d'envergure est prévue mardi prochain le 1er mars :

- **Opération « lycée mort » TOUTE LA MATINÉE JUSQU'À 14h : suite à la réunion enseignants / parents d'élèves, il a été convenu d'inviter les parents à autoriser leurs enfants à ne pas se rendre au lycée ce matin-là.**
- **Nous vous appelons à une manifestation ensemble à 12h place de la mairie.**
- **Un préavis de grève a été déposé par les enseignants pour ce jour.**

Attention !!!!

Les épreuves de compréhension orale du bac en LV2, programmées ce mardi 1 mars de 15h à 16h sont maintenues.

Aucune épreuve de rattrapage ne sera organisée en cas d'absence non justifiée par un certificat médical.

Le 26 février 2016

Les enseignants et parents d'élèves mobilisés

11. Demande d'audience des enseignants du lycée B à l'Inspecteur d'académie, 2 février 2016

Objet : Demande d'audience à l'Inspecteur d'Académie DSDEN concernant la DGH du [lycée B]

Monsieur l'Inspecteur d'Académie,

Suite à la mobilisation des enseignants du [lycée B] du lundi 1 février, nous avons été reçus par Madame [X] à l'inspection Académique. Malheureusement, aucune réponse concrète ne nous a été apportée. Par conséquent, nous sollicitons une entrevue auprès de vous, dans les plus brefs délais, afin d'examiner les conséquences d'une DGH sous évaluée.

En effet, cette dernière est très insuffisante et aura des conséquences très lourdes:

- Suppression [d'une des langues vivantes proposées au lycée] (LV2 et LV3 et option) en seconde et à court terme suppression définitive de la discipline au lycée;
- Suppression du latin en seconde et à court terme suppression définitive de la discipline au lycée (spécialité et option);
- Suppression [d'une spécialité] en terminale STMG;
- Diminution d'une heure d'accompagnement personnalisé en seconde;
- Augmentation des effectifs de classe, en particulier en 1ère STMG (de 23 à 35 élèves);
- De nombreux compléments de service,

Il conviendra d'étudier point par point des solutions pour éviter cette forte dégradation de la qualité de formation de nos élèves et des conditions d'enseignement. En effet, l'appauvrissement de l'offre d'enseignements proposés par notre établissement va entraîner une perte sensible de nos élèves au profit du privé. Ceci entraîne la disparition des options préparées au lycée pour les sections scientifiques et économiques et sociales. Ainsi, seuls les élèves qui auront les moyens de suivre des enseignements en dehors de l'établissement auront la possibilité de présenter ces options au baccalauréat, ce qui va à l'encontre du principe d'égalité.

En espérant une réponse rapide et favorable à notre requête, nous vous prions d'accepter, Monsieur l'Inspecteur, l'expression de nos respectueuses salutations.

Les enseignants du [lycée B]

12. Circulaire du 29 avril 2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP)¹⁰⁷⁶ – extraits

[...]

Les décrets n° 2014-940 et n° 2014-941 du 20 août 2014 ouvrent la possibilité aux enseignants qui exercent dans un établissement public d'enseignement du second degré¹⁰⁷⁷ [...] d'accomplir, avec leur accord et pour répondre à des besoins spécifiques, des missions particulières, soit au sein de leur établissement, soit à l'échelon académique sous l'autorité du recteur. Ces missions ne relèvent ni du service d'enseignement proprement dit, ni des missions définies au II de l'article 2 du décret n° 2014-940 et au II de l'article 25 du décret n° 86-492 du 14 mars 1986.

La reconnaissance de l'exercice de ces missions particulières, qui peuvent être nécessaires à l'accomplissement de l'ensemble des missions du service public de l'éducation, peut prendre deux formes :

- d'une part, lorsque l'exercice effectif de la mission confiée est compatible avec l'accomplissement d'un service d'enseignement correspondant aux maxima définis par les décrets précités du 20 août 2014, cette reconnaissance se traduit par le versement d'une rémunération supplémentaire sous forme indemnitaire, selon les modalités fixées par le décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 et l'arrêté du 27 avril 2015, publiés au Journal officiel du 29 avril 2015 ;

- d'autre part, si la mission confiée est d'une importance telle, compte tenu du temps nécessaire à son accomplissement et des conditions dans lesquelles elle s'exerce, qu'elle ne peut être effectuée en sus du service d'enseignement, cette reconnaissance se traduit par un allègement du service d'enseignement de l'enseignant intéressé. [...] L'attribution de la décharge totale ou de l'allègement de service est décidée par le recteur, après proposition du conseil d'administration de l'établissement d'affectation lorsque la mission est accomplie au sein d'un établissement, conformément à l'article 3 du décret n° 2014-940 du 20 août 2014.

[...]

La présente circulaire précise l'économie générale du nouveau dispositif indemnitaire qui doit vous permettre de disposer d'un système de reconnaissance financière global de l'ensemble des activités de hors face-à-face pédagogique susceptibles d'être confiées, au-delà de leur obligations réglementaires de service, avec leur accord, aux enseignants du premier et du second degrés exerçant dans les établissements d'enseignement du second degré, y compris aux professeurs documentalistes, ainsi qu'aux conseillers principaux d'éducation (CPE) [...].

I- Les principes généraux régissant le nouveau dispositif indemnitaire

Pour les missions exercées au niveau académique sous votre responsabilité directe, l'enseignant ou le CPE que vous désignez reçoit une lettre de mission qui en définit le contenu et les conditions d'exercice et qui évalue la charge effective de travail que l'accomplissement de la mission exige, ce qui vous permet également de définir le taux de l'IMP attaché à son exercice et, le cas échéant, le volume de l'allègement de service d'enseignement nécessaire. [...]

1076 « Circulaire n°2015-058 du 29 avril 2015 relative aux modalités d'attribution de l'indemnité pour mission particulière (IMP) », *op. cit.*

1077 Nous soulignons.

Pour les missions exercées en établissement, le décret prévoit que les modalités de mise en œuvre des missions particulières sont présentées, pour avis, par le chef d'établissement au conseil d'administration, après avis du conseil pédagogique, dans le cadre de l'enveloppe notifiée par le recteur. Cette procédure se déroule entre les mois de février et de juin, dans le cadre de la préparation de la rentrée scolaire. [...]

Les modalités d'attribution et de versement

5 taux annuels forfaitaires de 312,50 €, 625 €, 1 250 €, 2 500 € et 3 750 € permettent de rétribuer de manière graduée l'exercice des différentes missions, en fonction de la charge effective de travail que nécessite leur accomplissement et des conditions dans lesquelles elles sont exercées, selon les modalités précisées au point II ci-après. Il convient de préciser que l'indemnité ayant un caractère fonctionnel, le taux à verser n'a pas vocation à varier en fonction de la manière de servir des bénéficiaires. [...]

Le chef d'établissement propose au recteur les décisions individuelles d'attribution, qu'il détermine sur la base des taux forfaitaires précités. Le recteur les valide dans le cadre de ses attributions d'ordonnateur des rémunérations des personnels (cf. article 9 du décret).

II- Les missions particulières mises en œuvre au sein d'un établissement public local d'enseignement du second degré

L'article 6 du décret n° 2015-475 du 27 avril 2015 identifie un ensemble de missions ouvrant droit à l'attribution de l'IMP dès lors que des enseignants ou CPE sont désignés pour la prendre en charge. Toutefois la mise en place de ces missions est conditionnée au respect des critères définis ci-après qui encadrent l'appréciation des besoins du service par vos services et les chefs d'établissement.

1/ La coordination de discipline(s)

Contenu de la mission

Le coordonnateur de discipline(s) :

- anime le travail pédagogique collectif des enseignants de la discipline ou du champ disciplinaire ;
- informe l'équipe des professeurs sur l'ensemble des questions intéressant la (les) discipline(s) au sein de l'établissement ;
- coordonne le suivi de l'ensemble des matériels et équipements pédagogiques de la (des) discipline(s) ;
- coordonne la mise en œuvre des projets disciplinaires et interdisciplinaires ;
- contribue à l'animation et à l'organisation des réunions d'équipe et des conseils d'enseignement, dans le cadre fixé par l'article R.421-49 du code de l'éducation ;

[...]

Montant d'IMP à attribuer

Taux annuel de 1 250 €. En fonction de la charge effective de travail, il pourra être envisagé de moduler l'attribution, soit avec le taux annuel inférieur (625 €), soit avec le taux annuel supérieur (2 500 €).

2/ La coordination des activités physiques, sportives et artistiques

[...]

Taux annuel de 1 250 €. Taux annuel de 2 500 € si l'établissement compte plus de quatre enseignants d'EPS (en équivalent temps plein).

3/ La coordination de cycle d'enseignement

[...]

Taux annuel de 1 250 €. En fonction de la charge effective de travail, il pourra être envisagé de moduler l'attribution, soit avec le taux annuel inférieur (625 €), soit avec le taux annuel supérieur (2 500 €).

4/ La coordination de niveau d'enseignement

[...]

Taux annuel de 1 250 € ou 2 500 € en fonction de l'importance effective de la mission et de la variété des actions conduites et au regard notamment du nombre de divisions par niveau. À titre exceptionnel, le taux de 3 750 € peut être versé.

5/ Le référent culture

Contenu de la mission

Le référent culture contribue à la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle des élèves en :

- participant à l'élaboration du volet culturel du projet d'établissement en lien avec le conseil pédagogique et le conseil des délégués pour la vie lycéenne ou collégienne ;

- informant la communauté éducative de l'offre culturelle de proximité, en lien avec la délégation académique à l'éducation artistique et à l'action culturelle (Daac) et les services éducatifs des institutions culturelles locales ;

- veillant au développement et à la mise en œuvre de projets culturels dans le cadre du temps scolaire et/ou périscolaire [...] et au développement des projets culturels proposés par le conseil des délégués pour la vie lycéenne ou collégienne et la maison des lycéens ;

- encourageant et facilitant les démarches partenariales mises en place entre l'établissement, les institutions culturelles et les collectivités territoriales ;

- valorisant sur le site Internet de l'établissement les actions pédagogiques particulièrement innovantes dans le champ culturel. [...]

Taux annuel de 625 € ; le taux de 1 250 € peut être versé si la charge effective de travail le justifie.

6/ Le référent pour les ressources et usages pédagogiques numériques

Contenu de la mission

[...]

1- Conseiller les personnels de direction dans le pilotage de l'établissement et accompagner les enseignants dans la prise en compte du numérique au quotidien dans les classes. [...]

2- Assurer la disponibilité technique des équipements en lien avec les collectivités territoriales chargées de l'équipement et de la maintenance [...]

3- Administrer les services en ligne par délégation du chef d'établissement.

[...]

Taux annuel de 1 250 € à 3 750 € en fonction de la charge effective de travail et du niveau d'expertise requis.

7/ Le tutorat des élèves en lycée

Contenu de la mission

Le tuteur :

- aide le lycéen dans l'élaboration de son parcours de formation et d'orientation ;
- assure un suivi tout au long de ce parcours, en coopération avec les différents acteurs de l'équipe éducative, notamment avec le professeur principal et le conseiller d'orientation psychologue, auquel le tuteur ne se substitue pas ;
- guide l'élève vers les ressources disponibles, tant internes qu'externes à l'établissement ;
- aide l'élève à s'informer sur les poursuites d'études dans l'enseignement supérieur.

[...]

Taux annuel de 312,50 € à 625 € en fonction de l'importance effective de la mission, au regard notamment du nombre d'élèves suivis, du nombre d'heures de tutorat assurées et du type d'actions mises en place.

8/ Le référent décrochage

Contenu de la mission

Le référent décrochage coordonne l'action de prévention menée par les équipes éducatives, dont les conseillers principaux d'éducation et les personnels sociaux et de santé, au sein des « groupes de prévention du décrochage scolaire ». Il a également pour mission de faciliter le retour en formation initiale des jeunes pris en charge dans le cadre du réseau Foquale.

Il est l'interlocuteur privilégié des services académiques en charge de la mission de lutte contre le décrochage scolaire (MLDS) et des différents partenaires qui contribuent à cette mission.

[...]

Taux annuel de 1 250€. Le taux immédiatement inférieur (625 €) ou supérieur (2 500€) peut être utilisé en fonction de l'importance effective de la mission.

9/ Les autres missions d'intérêt pédagogique et éducatif

Ces missions qui s'inscrivent notamment dans le cadre du projet d'établissement peuvent par exemple concerner la mise en œuvre des différents partenariats de l'établissement (avec des

établissements scolaires à l'étranger, des entreprises, etc.), des coordinations diverses (par exemple de la vie lycéenne), l'implication dans des manifestations et rencontres liées à l'activité des chorales, l'organisation de voyages scolaires, ou peuvent être plus ponctuelles, en fonction des besoins spécifiques de l'établissement. Elles ont vocation, en fonction de la charge de travail effective qu'elles induisent, à ouvrir droit aux différents taux de l'indemnité. Vous réserverez cependant le taux de 312,50 € aux missions les moins lourdes et notamment aux missions à caractère ponctuel.

[...]

13. Texte d'enseignants du lycée A suite à la mise en place conflictuelle de passerelles de réorientation en cours d'année

Ce texte a été rédigé par quelques enseignants suite à la réunion de crise autour de la réorientation de plusieurs élèves vers une classe de 1ère STMG en cours d'année, puis envoyé aux seuls enseignants de l'établissement par la messagerie interne afin qu'il soit validé. Il a été lu lors de la réunion plénière du 6 janvier 2015, en présence du proviseur à qui il avait été demandé d'ajouter ce point à l'ordre du jour.

« Une partie des enseignants du Lycée s'interroge sur l'intégration des 4 nouveaux élèves arrivant en première STMG1 (2 venant de 1ère S et 2 de seconde).

L'augmentation de l'effectif de 24 à 28 élèves dans une classe déjà fragile n'est pas anodine.

En ce qui concerne les enseignants l'intégration de ces 4 élèves entraînera une surcharge de travail évidente (gestion d'un groupe plus important, augmentation du volume horaire en cas de dédoublements, attention particulière pour ces élèves...) Pour plusieurs collègues, compte tenu d'une charge de travail déjà conséquente, il n'est pas envisageable de réaliser des heures supplémentaires.

Par ailleurs les élèves auront besoin d'un soutien particulier, notamment pour se préparer aux épreuves anticipées de français : quel dispositif est prévu à cet effet ?

De plus on ne peut pas nier que cette situation ait créé des tensions et un certain malaise au sein de la communauté éducative qu'il serait souhaitable d'apaiser. Il nous est apparu qu'une réflexion collective autour de 2 grands axes serait nécessaire. Tout d'abord sur l'orientation en fin de seconde, en particulier sur le dispositif à mettre en place pour les élèves qui n'ont pas atteint un niveau suffisant pour réussir en 1ère, qu'en est-il des redoublements proposés par les conseils de classe ? Ensuite en cas de transfert il nous semble important de nous interroger sur la date jusqu'à laquelle celui-ci peut être envisagé avec profit pour l'élève et dans quelles conditions.

Dans tous les cas, pour la réussite de nos élèves, une large concertation des équipes pédagogiques concernées nous semble indispensable ».

14. Profession de foi de la liste indépendante qui se forme au lycée A à la rentrée 2015

Pourquoi une liste indépendante ?

Cette rentrée s'est déroulée dans des conditions difficiles, après plusieurs années pendant lesquelles les collègues ont pu percevoir une dégradation lente mais régulière des conditions d'accueil des élèves et de leurs conditions de travail.

Si cette situation résulte en partie de l'afflux démographique sur la métropole [...], elle est accentuée par une organisation des enseignements résultant de choix locaux parfois entérinés de fait et sans concertation. Or ces choix s'avèrent parfois obsolètes, notamment avec la mise en œuvre locale de dispositifs nouveaux (AP, groupes ...)

Un grand nombre de collègues souhaite aujourd'hui pouvoir **établir un bilan objectif** de ces choix.

De plus, la multiplication des outils de communication conduit aujourd'hui à **une absence totale de transparence de l'information**, qui rend d'autant plus difficile la compréhension des choix opérés. Beaucoup de collègues ne comprennent pas pourquoi et comment certaines décisions sont prises et cela nuit à leur travail et à la cohésion des équipes pédagogiques.

Notre démarche, en présentant cette liste, est de proposer un travail très concret et concerté sur toutes les questions concernant l'amélioration des conditions de travail des collègues et des élèves, dans une visée pédagogique, et dans un souci de transparence totale de l'information.

Parmi ces questions, les points suivants nous semblent essentiels à traiter cette année :

- mettre sur la table toutes les questions d'organisation, sans en écarter a priori, et en présentant clairement les avantages et les inconvénients de chacune des solutions possibles (section euro, enseignements d'exploration, options facultatives, organisation du temps scolaire entre autres ...)
- réaliser un travail de fond sur l'information et la façon dont elle circule dans l'établissement afin que chacun puisse être informé clairement et comprendre les décisions prises
- permettre aux collègues de se prononcer collectivement (lors des plénières par exemple) sur les choix ayant des conséquences sur la structure ou des incidences pédagogiques :
 - en les informant et en les consultant systématiquement avant toute démarche, afin de faire remonter des propositions concrètes aux problèmes soulevés
 - en rendant compte de toutes les réunions, les CA etc... auxquels les personnes mandatées de la liste participeront.

Cette liste de points est bien entendu ouverte en fonction des besoins qui apparaîtront.

Les collègues qui seront élus recevront un mandat de la part de ceux qui les ont désignés et auront à cœur de représenter l'ensemble des personnels.

15. Codage du positionnement des enquêtés concernant les quatre dimensions du principe de personnalisation

Le tableau suivant vise à rendre compte de la façon dont nous avons procédé pour positionner nos enquêtés sur l'axe du rapport aux principes de la personnalisation (Est-Ouest). En étudiant les entretiens ainsi que les échanges retranscrits dans nos notes de terrain, nous avons renseigné pour chaque enquêté son positionnement à l'égard des quatre principales dimensions identifiées de la logique de personnalisation. Ce tableau synthétique a ensuite constitué notre principal support pour déterminer le degré de proximité des enquêtés aux principes de la personnalisation et pouvoir les placer sur l'axe Est-Ouest¹⁰⁷⁸.

Les « + », dans les cases vertes, signifient que la personne enquêtée est globalement favorable à la dimension concernée de la personnalisation. Les « - », dans les cases rouges, signifient qu'elle y est globalement défavorable. Les « -+ », en rouge pâle, ou « +- », en vert pâle, signifient que la personne est partagée mais avec une dominante pour le premier signe indiqué (donc plutôt défavorable ou plutôt favorable). Les parenthèses indiquent que le sujet n'a pas été très prégnant dans l'entretien. Les « NSP » signifient que la personne ne souhaite pas se prononcer sur cette dimension de la personnalisation, les arguments souvent avancés renvoyant à un sentiment de manque de compétence sur le sujet et/ou au fait de ne pas se sentir concerné par les dispositifs relevant de cette dimension. Les « M » renvoient à un discours trop mitigé sur le sujet pour que l'on puisse positionner l'enquêté comme favorable ou défavorable. Les « ? » signifient que le sujet n'a pas été abordé ou pas de façon suffisamment claire pour que nous puissions identifier une opinion de l'enquêté.

Tableau général pour le corpus de 66 enquêtés

Enquêtés n = 66	Personnalisation des parcours	Personnalisation des situations pédagogiques	Personnalisation du suivi	Autonomie des établissements
LYCÉE A				
Julien	+	(+)	+	?
Nicole	(-)	-	?	(-)
Émilie	-	-	(-)	-
Caroline	-	-	?	(+)
Delphine	NSP	-	+	NSP
Muriel	+-	-+	+-	M
Bertrand	(-)	-	-	-
Aurore	+	+-	?	?

1078 Cf. encadré n°5.1 - « Corpus d'enquêtés et indicateurs mobilisés »

Franck	+	+ -	+	-
Serge	+ -	+ -	+	- (+)
Estelle	+	+	+	NSP
Sylvie	+ -	+	+	(+)
Frédérique	-	- +	(-)	-
Danielle	+ -	- +	+	M
Patricia	+	+ (-)	?	(+)
Sylvain	+ -	(+)	+	?
Marie	+ -	-	?	+ -
Hélène	+	+	+	NSP
Patrick	+	-	+	(-)
Sébastien	- +	- (+)	?	(-)
<i>José</i>	+	(+)	(+)	-
Thierry	+	+ (-)	(+)	+ -
Carole	+ -	- (+)	?	- +
Idriss	- +	-	-	NSP
Laure	+	+	+	- +
Sandrine	- +	+ -	+ -	-
Aude	+ -	-	(-)	-
LYCÉE B				
Aline	-	- +	- +	-
Agnès	?	+ (-)	(-)	+ -
Sonia	?	- +	(+)	+ -
Jean	?	+ -	- +	-
Gaëlle	+	+ -	+ -	+
Nicolas	+	(-)	+ -	+
Corinne	?	+	+	M
Stéphane	+ -	- +	(-)	-
Gérard	(-)	- +	(-)	- +
Sophie	+	- (+)	+	-
Lionel	+	+	+	+
Valérie	?	- (+)	(+)	?
Evelyne	+	+	+	+ -
Daniel	+	+	+	+ (-)
Magali	?	+ -	+	-

Annie	+	-+	+-	-
Sandra	(- ?)	- (+)	M	?
Samuel	?	-(+)	(-)	-
Maxime	?	+-	(-)	-
Arnaud	(+)	+	+	+-
Virginie	+	+	+	+
Bernard	(-)	-(+)	(-)	-
Cécile	?	+(-)	+	+-
Guillaume	?	+(-)	(+)	NSP
Régine	?	-(+)	(+)	(-)
Guy	(+)	(-)	+(-)	(-)
Katia	+	-	(-)	(-)
Christiane	(-)	-(+)	+	?
Richard	+	(+)	(+)	(-)
Bruno	?	-+	(+)	-
LYCÉE C				
David	+	-	+(-)	+-
Vincent	-	+(-)	+	(+)
Yann	?	-	+-	-
Martial	?	+	+	?
Fabien	?	+-	+	-
Béatrice	NSP	+-	-	-
Christine	+	-+	-+	+
Carine	?	-+	+	(-)
Joël	(-)	-	?	-

Tableau concernant uniquement la partie Ouest de l'espace

Enquêtés n = 21	Personnalisation des parcours	Personnalisation des situations pédagogiques	Personnalisation du suivi	Autonomie des établissements
LYCÉE A				
Nicole	(-)	-	?	(-)
Émilie	-	-	(-)	-
Caroline	-	-	?	(+)
Bertrand	(-)	-	-	-
Frédérique	-	++	(-)	-
Sébastien	+-	-(+)	?	(-)
Carole	+-	-(+)	?	+-
Idriss	+-	-	-	NSP
Aude	+-	-	(-)	-
LYCÉE B				
Aline	-	+-	+-	-
Jean	?	+-	+-	-
Stéphane	+-	+-	(-)	-
Gérard	(-)	+-	(-)	+-
Sandra	(- ?)	-(+)	M	?
Samuel	?	-(+)	(-)	-
Bernard	(-)	-(+)	(-)	-
Régine	?	-(+)	(+)	(-)
Katia	+	-	(-)	(-)
LYCÉE C				
Yann	?	-	+-	-
Béatrice	NSP	+-	-	-
Joël	(-)	-	?	-

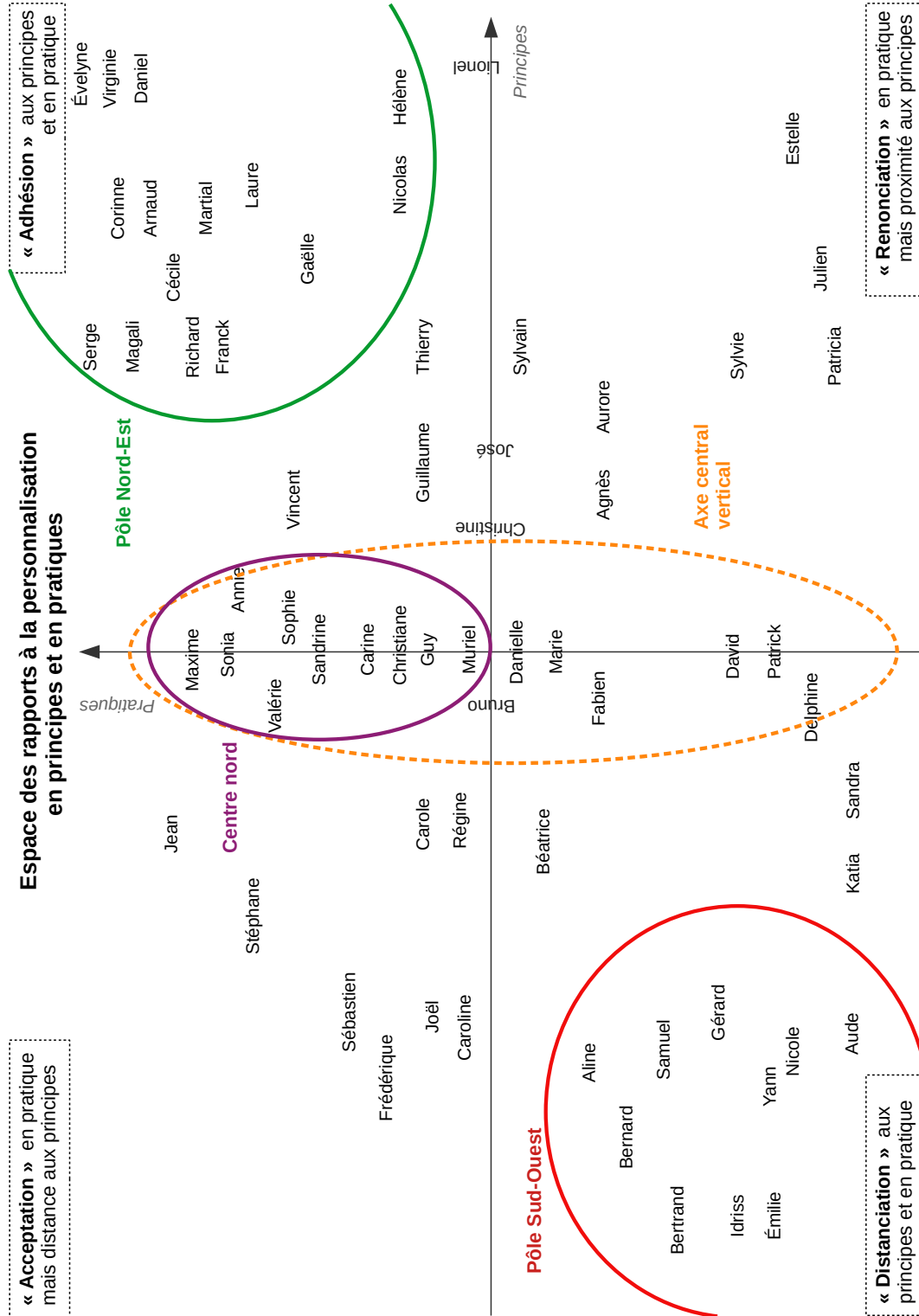
Tableau concernant uniquement la partie Est de l'espace

Enquêtés n = 28	Personnalisation des parcours	Personnalisation des situations pédagogiques	Personnalisation du suivi	Autonomie des établissements
LYCÉE A				
Julien	+	(+)	+	?
Aurore	+	+-	?	?
Franck	+	+-	+	-
Serge	+-	+-	+	-(+)
Estelle	+	+	+	NSP
Sylvie	+-	+	+	(+)
Patricia	+	+(-)	?	(+)
Sylvain	+-	(+)	+	?
Hélène	+	+	+	NSP
José	+	(+)	(+)	-
Thierry	+	+(-)	(+)	+-
Laure	+	+	+	-+
LYCÉE B				
Agnès	?	+(-)	(-)	+-
Gaëlle	+	+-	+-	+
Nicolas	+	(-)	+-	+
Corinne	?	+	+	M
Lionel	+	+	+	+
Evelyne	+	+	+	+-
Daniel	+	+	+	+(-)
Magali	?	+-	+	-
Arnaud	(+)	+	+	+-
Virginie	+	+	+	+
Cécile	?	+(-)	+	+-
Guillaume	?	+(-)	(+)	NSP
Richard	+	(+)	(+)	(-)
LYCÉE C				
Vincent	-	+(-)	+	(+)
Martial	?	+	+	?
Christine	+	-+	-+	+

Tableau concernant uniquement l'axe central vertical

Enquêtés n = 17	Personnalisation des parcours	Personnalisation des situations pédagogiques	Personnalisation du suivi	Autonomie des établissements
LYCÉE A				
Delphine	NSP	-	+	NSP
Muriel	+ -	- +	+ -	M
Danielle	+ -	- +	+	M
Marie	+ -	-	?	+ -
Patrick	+	-	+	(-)
Sandrine	- +	+ -	+ -	-
LYCÉE B				
Sonia	?	- +	(+)	+ -
Sophie	+	-(+)	+	-
Valérie	?	-(+)	(+)	?
Annie	+	- +	+	-
Maxime	?	+ -	(-)	-
Guy	(+)	(-)	+(-)	(-)
Christiane	(-)	-(+)	+	?
<i>Bruno</i>	?	- +	(+)	-
LYCÉE C				
David	+	-	+(-)	+ -
Fabien	?	+ -	+	-
Carine	?	- +	+	(-)

16. Espace des rapports à la personnalisation – visualisation des quadrants et pôles



17. Description sociographique de l'espace des positionnements par quadrants et pôles

Les tableaux suivants donnent à voir la composition des différents quadrants et pôles de l'espace des positionnements face à la personnalisation (tels que symbolisés pour rappel dans le graphique en annexe n°16) du point de vue des propriétés socio-professionnelles des enquêtés qui les occupent. Rappelons que quatre des 66 enquêtés placés dans notre espace n'ont pas pu être positionnés sur l'axe des rapports pratiques à la logique de personnalisation et n'apparaissent donc dans aucun quadrant¹⁰⁷⁹.

	ADHÉSION	
	Quadrant nord-est (n = 18)	Pôle nord-est (n = 15)
Propriétés et trajectoire sociales		
Genre	8 femme (44%) 10 hommes (56%)	8 femmes (53%) 7 hommes (47%)
Socialisation familiale	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 8 (44%) Parent(s) enseignant(s) : 6 (33%) Enseignants dans l'entourage familial : 10 (55%)	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 7 (47%) Parent(s) enseignant(s) : 5 (33%) Enseignants dans l'entourage familial : 8 (53%)
Trajectoire de mobilité sociale	Descendante = 6 (33%) Stable = 3 (17%) Ascendante = 9 (50%)	Descendante = 4 (27%) Stable = 3 (20%) Ascendante = 8 (53%)
Âge	Âge moyen : 48,4 ans ; Âge médian : 48,5 ans 40 ans et moins : 3 (17%) 41-54 ans : 11 (61%) 55 ans et plus : 4 (22%)	Âge moyen : 48,7 ans ; Âge médian : 48 ans 40 ans et moins : 2 (13%) 41-54 ans : 10 (67%) 55 ans et plus : 3 (20%)
Année d'entrée dans le métier	5 entre 2000 et 2009 (28%) 6 entre 1991 et 1999 (33%) 7 avant 1990 (39%)	4 entre 2000 et 2009 (27%) 6 entre 1991 et 1999 (40%) 5 avant 1990 (33%)
Expérience parentale	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 2/18 (11%)	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 2/15 (13%)
Trajectoire et position professionnelles		
Mode de choix du métier	5 par « choix précoce » (28%) 9 par « choix » pendant les études supérieures (50%) 3 après « reconversion-opportunité » (17%) 1 plutôt « par défaut » (5%)	5 par « choix précoce » (33%) 6 par « choix » pendant les études supérieures (40%) 3 après « reconversion-opportunité » (20%) 1 plutôt « par défaut » (7%)
Passage par classe prépa	Oui : 5 (28%) Non : 13 (72%)	Oui : 2 (13%) Non : 13 (87%)
Trajectoire statutaire	4 titularisés (22%) 4 promus (22%) 10 stables (56%)	3 titularisés (20%) 3 promus (20%) 9 stables (60%)
Statut actuel	11 certifiés (61%) 7 agrégés (39%)	10 certifiés (67%) 5 agrégés (33%)

1079 Cf. encadré n°5.1 - « Corpus d'enquêtés et indicateurs mobilisés »

Discipline enseignée	2 mathématiques (11%) 3 sciences expé (17%) 5 littéraires (28%) 2 SHS (11%) 2 langues vivantes (11%) 2 EPS (11%) 2 économie-gestion (11%)	<i>1 mathématiques (7%) 3 sciences expé (20%) 5 littéraires (27%) 1 SHS (7%) 2 langues vivantes (13%) 2 EPS (13%) 2 économie-gestion (13%)</i>
Établissement d'exercice	5 lycée A (28%) 11 lycée B (61%) 2 lycée C (11%)	<i>4 lycée A (26%) 10 lycée B (67%) 1 lycée C (7%)</i>
Ancienneté locale	5-6 ans et moins : 5 (28%) Entre 6-7 ans et 14 ans : 7 (39%) 15 ans et plus : 6 (33%)	<i>5-6 ans et moins : 3 (20%) Entre 6-7 ans et 14 ans : 7 (47%) 15 ans et plus : 5 (33%)</i>
Proximité syndicale	9 non syndiqués (dont 2 jamais syndiqués) (50%) 5 SNES (28%) 2 SNEP (11%) 2 SGEN (11%)	<i>9 non syndiqués (60%) (dont 2 jamais syndiqués) 5 SNES (33%) 2 SNEP (13%) 2 SGEN (13%)</i>
Logique de syndicalisation	Instrumentale = 6/16 (38 %) Institutionnelle = 10/16 (63%) Politique = 7/16 (44%) Non-identifié = 1/16 Jamais syndiqué = 2/18	<i>Instrumentale = 5/13 (38 %) Institutionnelle = 8/13 (62%) Politique = 6/13 (46%) Non-identifié = 1/13 Jamais syndiqué = 2/15</i>
Opinion sur mobilisations collectives	Plutôt favorable = 8/18 (44 %) Plutôt défavorable = 5/18 (28%) Plutôt neutre = 4/18 (22%) Non-identifié = 1/18	<i>Plutôt favorable = 6/15 (40 %) Plutôt défavorable = 5/15 (33%) Plutôt neutre = 4/15 (27%) Non-identifié = 0/15</i>
Investissements dans l'institution	Investissements type formation, aide à l'inspection : 8 (44%) Reconversion envisagée vers une fonction d'encadrement : 2 (11%)	<i>Investissements type formation, aide à l'inspection : 7 (47%) Reconversion envisagée vers une fonction d'encadrement : 2 (13%)</i>

	DISTANCIATION	
	Quadrant sud-ouest (n = 13)	Pôle sud-ouest (n = 10)
Propriétés et trajectoire sociales		
Genre	7 femmes (54 %) ¹⁰⁸⁰ 6 hommes (46 %)	4 femmes (40 %) 6 hommes (60 %)
Socialisation familiale	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 8 (62%) Parent(s) enseignant(s) : 6 (46%) Enseignants dans l'entourage familial : 7 (54%)	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 6 (60%) Parent(s) enseignant(s) : 5 (50%) Enseignants dans l'entourage familial : 6 (60%)
Trajectoire de mobilité sociale	Descendante = 6 (46%) Stable = 4 (31%) Ascendante = 2 (15%) Non-identifié = 1 (8%)	Descendante = 5 (50%) Stable = 2 (20%) Ascendante = 2 (20%) Non-identifié = 1 (10%)
Âge	Âge moyen : 49,5 ans ; Âge médian : 47 ans 40 ans et moins : 3 (23%) 41-54 ans : 5 (38,5%) 55 ans et plus : 5 (38,5%)	Âge moyen : 50 ans ; Âge médian : 50,5 ans 40 ans et moins : 3 (30%) 41-54 ans : 2 (20%) 55 ans et plus : 5 (50%)
Année d'entrée dans le métier	3 entre 2000 et 2009 (23%) 4 entre 1991 et 1999 (31%) 6 avant 1990 (46%)	3 entre 2000 et 2009 (30%) 2 entre 1991 et 1999 (20%) 5 avant 1990 (50%)
Expérience parentale	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 3/13	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 3/10
Trajectoire et position professionnelles		
Mode de choix du métier	6 par « choix » au lycée ou avant (46%) 2 par « choix » pendant les études supérieures (15,5%) 0 après « reconversion-opportunité » 5 plutôt « par défaut » ¹⁰⁸¹ (38,5%)	5 par « choix » au lycée ou avant (50%) 1 par « choix » pendant les études supérieures (10%) 0 après « reconversion-opportunité » (0%) 4 plutôt « par défaut » (40%)
Passage par classe prépa	Oui : 5 (38%) Non : 8 (62%)	Oui : 4 (40%) Non : 6 (60%)
Trajectoire statutaire	2 titularisés (15%) 3 promus (23%) 8 stables (62%)	1 titularisé (10%) 3 promus (30%) 6 stables (60%)
Statut actuel	7 certifiés (54%) 5 agrégés (38%) 1 contractuelle (8%)	5 certifiés (50%) 4 agrégés (40%) 1 contractuelle (10%)
Discipline enseignée	3 mathématiques (23%) 2 sciences expérimentales ¹⁰⁸² (15%) 1 lettres (8%) 3 SHS ¹⁰⁸³ (23%) 4 langues vivantes (31%)	3 mathématiques (30%) 1 sciences expérimentales (10%) 1 lettres (10%) 3 SHS (30%) 2 langues vivantes (20%)
Établissement d'exercice	5 lycée A (38%) 6 lycée B (46%) 2 lycée C (15%)	5 lycée A (50%) 4 lycée B (40%) 1 lycée C (10%)

1080 Les pourcentages ne sont indiqués qu'à titre indicatif et doivent être rapportés aux petits effectifs de nos groupes.

1081 Après renoncement à un premier projet ou reconversion professionnelle vécue comme contrainte.

1082 Regroupant les sciences de la vie et de la terre et la physique-chimie, cf. chapitre 6, section 2.II.1.

1083 Sciences humaines sociales, appellation sous laquelle nous rassemblons l'histoire-géographie et les sciences économiques et sociales, tel qu'expliqué en chapitre 6, section 2.II.1.

Ancienneté locale	5-6 ans et moins : 6 (46%) Entre 6-7 ans et 14 ans : 2 (15,5%) 15 ans et plus : 5 (38,5%)	5-6 ans et moins : 5 (50%) Entre 6-7 ans et 14 ans : 2 (20%) 15 ans et plus : 3 (30%)
Proximité syndicale	9 non syndiqués (69 %) (dont 3 jamais syndiqués) 4 syndiqués SNES (31%)	6 non syndiqués (60%) (dont 3 jamais syndiqués) 4 syndiqués SNES (40%)
Logique de syndicalisation n ¹⁰⁸⁴	Instrumentale = 4/10 (40%) Institutionnelle = 6/10 (60%) Politique = 6/10 (60%) Non-identifié = 0/10 JS = 3/13	Instrumentale = 1/7 (14%) Institutionnelle = 5/7 (71%) Politique = 6/7 (86%) Non-identifié = 0/7 Jamais syndiqué = 3/10
Opinion sur mobilisations collectives	Plutôt favorable = 7/13 (54 %) Plutôt défavorable = 2/13 (15%) Plutôt neutre = 3/13 (23%) Non-identifié = 1/13	Plutôt favorable = 7/10 (70%) Plutôt défavorable = 1/10 (10%) Plutôt neutre = 1/10 (10%) Non-identifié = 1/10 (10%)
Investissements dans l'institution	Investissements type formation, aide à l'inspection : 2 Reconversion envisagée vers une fonction d'encadrement : 0	Investissements type formation, aide à l'inspection : 2 Reconversion envisagée vers une fonction d'encadrement : 0

1084 Cet indicateur ne concerne que les enquêtés qui sont ou ont été syndiqués à un moment dans leur carrière, ce qui explique que les données ne portent pas sur le n du groupe : il faut y retrancher les enquêtés n'ayant jamais été syndiqués. Précisons également qu'une logique n'est pas exclusive de l'autre, nous avons régulièrement renseigné plusieurs logiques pour un même enquêté.

ACCEPTATION		
Quadrant sud-ouest (n = 8)		
Propriétés et trajectoire sociales		
Genre	4 femmes 4 hommes	
Socialisation familiale	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 6/8 Parent(s) enseignant(s) : 5/8 Enseignants dans l'entourage familial : 6/8	
Trajectoire de mobilité sociale	Descendante = 3/8 Stable = 3/8 Ascendante = 2/8	
Âge	40 ans et moins : 0 41-54 ans : 8/8 55 ans et plus : 0	Âge moyen : 48 ans Âge médian : 48 ans
Année d'entrée dans le métier	1 entre 2000 et 2009 4 entre 1991 et 1999 3 avant 1990	
Expérience parentale	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 0/8	
Trajectoire et position professionnelles		
Mode de choix du métier	5 par « choix » au lycée ou avant 2 par « choix » pendant les études supérieures 0 après « reconversion-opportunité » 1 plutôt « par défaut »	
Passage par classe prépa	Oui : 4 Non : 4	
Trajectoire statutaire	1 titularisé 7 stables	
Statut actuel	5 certifiés 3 agrégés	
Discipline enseignée	2 mathématiques 2 sciences expérimentales 1 lettres	3 SHS 0 langues vivantes
Établissement d'exercice	4 lycée A 3 lycée B 1 lycée C	
Ancienneté locale	5-6 ans et moins : 2/8 Entre 6-7 ans et 14 ans : 3/8 15 ans et plus : 3/8	
Proximité syndicale	6 non syndiqués (dont aucun jamais syndiqué) 1 SNES	1 SGEN
Logique de syndicalisation	Instrumentale = 3/8 Institutionnelle = 5/8 Politique = 3/8	Non-identifié = 1/8 Jamais syndiqué = 0/8
Opinion sur mobilisations collectives	Plutôt favorable = 3/8 Plutôt défavorable = 1/8	Plutôt neutre = 3/8 Non-identifié = 1/8
Investissements dans l'institution	Investissements type formation, aide à l'inspection : 1/8 Reconversion envisagée vers une fonction d'encadrement : 0/8	

RENONCIATION Quadrant sud-est (n = 7)		
Propriétés et trajectoire sociales		
Genre	5 femmes 2 hommes	
Socialisation familiale	Parent(s) exerçant dans la fonction publique : 5/7 Parent(s) enseignant(s) : 4/7 Enseignants dans l'entourage familial : 4/7	
Trajectoire de mobilité sociale	Descendante = 3/7 Stable = 3/7 Ascendante = 1/7	
Âge	40 ans et moins : 3/7 41-54 ans : 4/7 55 ans et plus : 0	Âge moyen : 44 ans Âge médian : 43 ans
Année d'entrée dans le métier	4 entre 2000 et 2009 2 entre 1991 et 1999 1 avant 1990	
Expérience parentale	Expérience parentale significative dans le rapport au métier : 4/7	
Trajectoire et position professionnelles		
Mode de choix du métier	2 par « choix précoce » 1 par « choix » pendant les études supérieures 1 après « reconversion-opportunité » 3 plutôt « par défaut »	
Passage par classe prépa	Oui : 6/7 Non : 1/7	
Trajectoire statutaire	1 promue 6 stables	
Statut actuel	1 certifiée 6 agrégés	
Discipline enseignée	1 mathématiques 3 sciences expérimentales 1 SHS	1 langues vivantes 1 économie-gestion
Établissement d'exercice	6 lycée A 1 lycée B 0 lycée C	
Ancienneté locale	5-6 ans et moins : 7/7 Entre 6-7 ans et 14 ans : 0/7 15 ans et plus : 0/7	
Proximité syndicale	4 non syndiqués (dont 2 jamais syndiqué) 2 SNES	1 SNALC
Logique de syndicalisation	Instrumentale = 4/5 Institutionnelle = 1/5 Politique = 0/5	Non-identifié = 1/5 Jamais syndiqué = 2/7
Opinion sur mobilisations collectives	Plutôt favorable = 2/7 Plutôt défavorable = 2/7	Plutôt neutre = 0/7 Non-identifié = 3/7
Investissements dans l'institution	Investissements type formation, aide à l'inspection : 3/7 Reconversion envisagée vers une fonction d'encadrement : 1/7	

Table des matières

SOMMAIRE.....	5
TABLE DES PRINCIPAUX SIGLES ET ACRONYMES.....	7
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	9
Section 1. Une « révolution de la personnalisation » ? Genèse de la réforme Chatel.....	11
I. Autonomie des établissements et personnalisation des parcours scolaires : les principaux dispositifs de la réforme Chatel.....	12
II. Adapter l'école aux spécificités territoriales et individuelles : une logique à la nouveauté relative.....	17
III. Quand la « personnalisation » remplace « l'individualisation ».....	21
III.1. Émergence du terme de « personnalisation » dans les textes institutionnels.....	21
III.2. Usages institutionnels de la notion de « personnalisation » : des contours flous pour des enjeux multiples.....	24
III.3. Injonction à la personnalisation et régulation de l'activité enseignante.....	29
Section 2. Penser une réforme scolaire sous l'angle de l'autonomie du groupe professionnel enseignant.....	32
I. Sociologie des professions et des <i>street-level bureaucrats</i> : regards croisés sur les enseignants face à la réforme Chatel.....	33
I.1. Des enseignants <i>street-level bureaucrats</i> du système scolaire.....	34
I.2. Mandats et territoire du groupe professionnel enseignant.....	37
II. Rapports au travail, rapports de travail : la réforme Chatel comme reconfiguration de l'autonomie professionnelle enseignante.....	41
Section 3. Saisir les pratiques et leurs logiques dans leurs configurations professionnelles.....	48
I. Une enquête ethnographique en établissements scolaires.....	50
I.1. Un travail de terrain croisant approches ethnographique et comparative.....	50
I.2. Combiner différents terrains et niveaux d'enquête.....	53
I.3. Trois établissements « ordinaires » comme terrains de l'enquête en immersion.....	56
II. L'approche ethnographique comme articulation de méthodes complémentaires...63	63
II.1. Construction d'une proximité et ressorts de la production de connaissance par l'immersion.....	63
II.2. Croiser entretiens et observation directe : un éclairage réciproque.....	67
II.3. Un corpus principal d'entretiens ethnographiques : les enseignants.....	70
III. Entre proximité et distance : objectiver le rapport à l'objet et la posture d'enquête.....	72
PARTIE 1 – RAPPORTS DE TRAVAIL ET DE POUVOIR AU SEIN DES ÉTABLISSEMENTS : UNE AUTONOMIE ENSEIGNANTE EN DEMI-TEINTE.....	83

CHAPITRE 1 – MARGES D’AUTONOMIE OU AUTONOMIE À LA MARGE ?.....	89
Section 1. Le Conseil pédagogique entre concertation prescrite et espace de résistance du collectif enseignant.....	91
I. Un espace prescrit de co-construction des choix locaux.....	92
II. Réappropriations détournées et collectives d’un espace institutionnel.....	96
II.1. Refus d’une instance considérée comme indésirable.....	96
II.2. Un Conseil ouvert à tous comme espace de renforcement du collectif enseignant	102
Section 2. Exploiter les marges d’autonomie pour façonner les dispositifs de personnalisation.....	109
I. Un cadrage institutionnel ouvert aux propositions et adaptations locales.....	109
I.1. Au lycée B, une commission pour penser la mise en œuvre de l’Accompagnement personnalisé.....	110
I.2. Inflexions divers de la mise en œuvre des enseignements d’exploration.....	112
II. De l’utilisation au débordement des marges d’autonomie.....	117
II.1. La notation en enseignement d’exploration SES : suppression exigée, réintroduction négociée.....	117
II.2. Au lycée A, un dispositif d’Accompagnement personnalisé quasiment neutralisé	119
Section 3. Une montée en autonomie à relativiser.....	126
I. Un Conseil pédagogique difficilement convertible en levier de pouvoir.....	127
I.1. Des plénières inégalement investies.....	127
I.2. Un espace de domestication des contestations ?.....	132
I.3. Une instance consultative au pouvoir limité.....	140
II. Des enseignants aux marges de la production des politiques éducatives.....	144
II.1. Des marges d’autonomie centrées sur les dispositifs de personnalisation et leur inflexion.....	144
II.2. Une intervention enseignante cantonnée à la mise en œuvre sur le terrain.....	147
CHAPITRE 2 – DES CHEFS D’ÉTABLISSEMENT EN TERRITOIRE PÉDAGOGIQUE : MENACE SUR L’AUTONOMIE ENSEIGNANTE ?.....	153
Section 1. La réforme Chatel, nouvelle étape dans l’accroissement de compétences des chefs d’établissement.....	156
I. De l’administration au pilotage pédagogique : l’élargissement du rôle de personnels de direction depuis les années 1980.....	157
I.1. Redéfinition du rôle prescrit des personnels de direction.....	157
I.2. Investir le domaine pédagogique pour construire sa carrière de direction.....	160
I.3. Agir sur les pratiques enseignantes : impulser et accompagner leur transformation	163
II. La réforme Chatel : support à l’expression de ces compétences élargies.....	168
II.1. Un pouvoir élargi de répartition des moyens.....	168

II.2. Les dispositifs de personnalisation : une porte d'entrée privilégiée en territoire pédagogique.....	171
II.2.1. Des dispositifs directement concernés par l'exercice des marges d'autonomie locale.....	171
II.2.2. Un terrain pédagogique plus accessible pour les chefs d'établissement.....	176
Section 2. Une extension de rôle objet d'appropriations différenciées et de rapports de force.....	182
I. L'Accompagnement personnalisé, révélateur de rapports au rôle différenciés chez les chefs d'établissement.....	182
I.1. Au lycée C, aspiration du proviseur à transformer les pratiques enseignantes via l'AP.....	185
I.2. Au lycée B, rapport plus distancié du proviseur à l'action pédagogique et à l'AP.....	188
II. Des intermédiaires en position ambivalente.....	191
II.1. Un pouvoir de contrainte sur les enseignants à la fois limité et réel.....	191
II.2. Des chefs d'établissement entre contraintes budgétaires et résistances enseignantes : le cas de la mobilisation au lycée B.....	199
II.3. Ressource ou contrainte, le double jeu de la reddition de compte.....	205
CHAPITRE 3 – MISE EN TENSION ET AFFAIBLISSEMENT POTENTIEL DES COLLECTIFS ENSEIGNANTS.....	215
Section 1. L'autonomie dans la gestion des moyens : des effets ambivalents sur le collectif enseignant.....	218
I. Mobilisations locales et solidarité de groupe.....	218
I.1. Le potentiel mobilisateur des enjeux locaux.....	220
I.2. Rassembler autour d'un cadrage ancré localement.....	224
I.3. Mobilisations locales et socialisation militante.....	228
II. Relocalisation des arbitrages et des conflits.....	231
II.1. Mises en concurrence inter et intra-établissements.....	231
II.2. Équipes enseignantes divisées, chefs d'établissement renforcés ?.....	235
Section 2. La réforme Chatel comme accélérateur de tensions entre logiques professionnelles différenciées.....	242
I. Coopérer ou résister ? Logiques différenciées et en tension face à la réforme.....	243
I.1. À l'approche de la réforme : mobilisations consensuelles versus exacerbation des clivages.....	243
I.2. Entre « zèle » et « inertie » : processus d'étiquetage réciproque une fois la réforme en place.....	249
II. L'épisode des passerelles au lycée A, un cas emblématique de cristallisation des clivages.....	256
II.1. Un dispositif a priori mineur, révélateur d'asymétries multiples.....	257
II.2. Clivages exacerbés et fragmentation durable du collectif.....	262
CONCLUSION DE LA PREMIÈRE PARTIE.....	267

PARTIE 2 – INJONCTION À LA PERSONNALISATION ET RAPPORTS AU MÉTIER :	
AMBIVALENCES ET SEGMENTATIONS.....	271
CHAPITRE 4 – MODALITÉS ET EFFETS D’UNE INJONCTION RENOUVELÉE À TRANSFORMER LE MÉTIER.....	277
Section 1. « Personnaliser la pédagogie [...] responsabiliser les enseignants » : une visée de transformation de la professionnalité enseignante.....	278
I. La réforme Chatel comme actualisation du modèle professionnel promu par l’institution.....	279
I.1. Le métier enseignant en quelques traits typiques.....	279
I.2. « Professionnaliser » le métier enseignant : un objectif institutionnel dès les années 1980.....	282
I.3. Injonctions renouvelées et actualisées à l’aune de la personnalisation.....	286
II. Outils et instruments au service de cette injonction.....	290
II.1. L’Accompagnement personnalisé : dispositif pédagogique supposé favoriser le changement de culture professionnelle.....	290
II.2. Pratiques d’inspection ou d’indemnisation : d’autres relais de la réforme.....	296
Section 2. Injonctions paradoxales et alourdissement du « réel de l’activité ».....	300
Propos liminaire. Le métier enseignant, « routine incertaine » et énergivore.....	300
I. Les paradoxes de l’injonction à personnaliser.....	305
I.1. Changer de posture professionnelle sans accompagnement institutionnel.....	305
I.2. Personnaliser sans moyens dans une « école de masse ».....	308
I.3. Travailler plus collectivement sans en avoir les conditions matérielles.....	313
II. Effets de ces injonctions sur le rôle enseignant et sa mise en pratique.....	318
II.1. Incertitudes renforcées dans le rôle.....	319
II.2. Alourdissement de la charge réelle et mentale du travail.....	324
CHAPITRE 5 – ADHÉSION, DISTANCIATION, RENONCIATION, ACCEPTATION : ESPACE DES RAPPORTS À LA PERSONNALISATION.....	331
Section 1. Des visions du métier polarisées.....	338
I. A l’« Ouest » de l’espace, enseigner sa discipline dans une perspective d’émancipation collective.....	343
I.1. Les dispositifs de personnalisation comme éloignement contraint du cœur disciplinaire du métier.....	344
I.2. La lutte contre l’échec scolaire et les inégalités comme prisme d’analyse des réformes.....	346
I.2.1. Des dispositifs décrits comme inefficaces voire contre-productifs face aux difficultés scolaires.....	346
I.2.2. Des dispositifs perçus comme une contribution aux inégalités scolaires.....	349
I.3. L’enseignement comme acte à visée collective.....	351
II. A l’« Est », faire sauter les carcans, viser l’épanouissement des acteurs de l’école.....	355

II.1. Valorisation de la composante relationnelle du métier.....	356
II.2. La personnalisation comme gage d'épanouissement à l'école.....	363
II.2.1. Favoriser par la personnalisation le plaisir à enseigner et à apprendre.....	363
II.2.2. Assouplir le système pour mieux prendre en compte les singularités individuelles.....	365
Section 2. Un nuancier de rapports pratiques aux dispositifs de personnalisation.....	369
I. Au « Sud », détournement disciplinaire et évitement des dispositifs de personnalisation.....	373
I.1. Au Sud-Ouest, stratégies prévisibles de contournement des injonctions.....	373
I.2. Au Sud-Est, dissonance entre discours et pratiques ?.....	378
II. Au « Nord », accent sur l'orientation et les approches extra-disciplinaires.....	379
II.1. Au Nord-Est, investissement pluriel et convaincu des dispositifs.....	380
II.2. Au Nord-Ouest : entre accommodements et espoirs de changements.....	384
III. Le long de l'axe central vertical : convergence des principes, divergence des pratiques.....	387
III.1. Adhésion à la personnalisation du suivi, critiques aux injonctions plus directement pédagogiques.....	388
III.2. Le grand écart des pratiques autour de l'axe vertical.....	391
CHAPITRE 6 – DISPOSITIONS ET LOGIQUES CONTRASTÉES : UNE RÉFORME QUI SEGMENTE	395
Section 1. Socialisation primaire et trajectoire sociale : des effets persistants sur les rapports au métier.....	398
I. La mobilité sociale et la proximité à l'univers enseignant comme facteurs déterminants dans les positionnements.....	398
I.1. La prise de distance, en principe ou en pratique, plutôt caractéristique des « héritiers ».....	403
I.2. Adhésion ou bonne volonté pratique des « oblats ».....	405
II. Poids du genre et de la génération.....	408
II.1. Le genre et l'expérience parentale.....	408
II.2. Les « jeunes » enseignants plus susceptibles d'adhérer à la personnalisation.....	410
Section 2. Des rapports à la réforme ancrés dans des trajectoires et positions professionnelles différenciées.....	415
I. Les « carrières » vers et dans le métier, à l'origine de positionnements contrastés	415
I.1. Vocations « tardives » versus arrivées « par défaut » ?.....	416
I.2. Des postures de coopération favorisées par les carrières ascendantes.....	421
II. Rapport à la personnalisation et position dans le monde social scolaire.....	425
II.1. Le prisme de la discipline dans le rapport à la personnalisation.....	425
II.2. Dis-moi où tu enseignes... : un effet établissement déterminant sur le plan des pratiques.....	429
II.3. La proximité à l'institution comme principe de contraste significatif entre Est et Ouest.....	431

III. Des rapports différenciés à l'action syndicale et collective.....	434
III.1. Une appartenance syndicale faiblement corrélée aux positionnements.....	434
III.2. Proximité à l'action collective et adhésion à la politique de personnalisation : une corrélation inversée.....	436
Section 3. Déstabilisation, accommodements, gratification : des vécus subjectifs asymétriques.....	442
I. Pour les uns, et surtout les unes, une réforme synonyme de déstabilisation.....	442
II. Pour les autres, une réforme objet d'investissements gratifiants ou d'accommodements protecteurs.....	453
II.1. Investir les dispositifs comme espaces de rétributions symboliques ou matérielles	453
II.2. S'accommoder de la réforme : entre adaptations et distanciation assumée.....	457
CONCLUSION DE LA SECONDE PARTIE.....	465
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	469
BIBLIOGRAPHIE.....	485
TABLE DES ENCADRÉS.....	503
TABLE DES TABLEAUX.....	505
TABLE DES FIGURES.....	505
ANNEXES.....	507

Titre : « Une école pour chacun » ? L'autonomie enseignante face à l'injonction à la personnalisation. Enquête ethnographique au sein de trois lycées sur la réforme Chatel.

Mots clés : Enseignants – Ethnographie – Personnalisation – Autonomie professionnelle – Sociologie de l'action publique – Sociologie des groupes professionnels

Résumé : Présentée comme indispensable pour répondre à l'hétérogénéité croissante du public scolaire, une logique de différenciation du traitement des élèves accompagne, sous diverses formes, le processus de massification scolaire. En engageant les acteurs éducatifs à « personnaliser » la prise en charge des élèves et les parcours scolaires, dans le cadre d'une autonomie accrue des établissements, la réforme Chatel des lycées d'enseignement général et technologique réactualise cette logique d'adaptation scolaire. Cette thèse interroge les appropriations et effets de la réforme Chatel dans les établissements sous l'angle de la cohérence du groupe professionnel, et plus encore de ce que l'injonction à la personnalisation fait à l'autonomie professionnelle enseignante, entendue comme la capacité du groupe à maîtriser la définition et la pratique du travail. Elle s'appuie pour cela sur une enquête ethnographique, menée dans trois lycées, qui articule observations du quotidien professionnel et entretiens avec des enseignants ainsi que des personnels de direction. Grâce à l'éclairage croisé de la sociologie de l'action publique et de la sociologie des groupes professionnels, la thèse montre que les reconfigurations ambivalentes que la réforme alimente dans les rapports au métier des enseignants, ainsi que dans les rapports de travail et de pouvoir au sein des établissements, tendent à fragiliser

l'autonomie du groupe professionnel enseignant. D'une part, si les marges d'autonomie octroyées par la réforme permettent aux équipes enseignantes de modeler partiellement leur cadre de travail, elles se heurtent au renforcement des moyens d'action des personnels de direction et à leur incursion facilitée en territoire pédagogique. D'autre part, au-delà d'une tendance commune à l'alourdissement de la charge du travail, les injonctions et dispositifs de la réforme font l'objet de logiques pratiques contrastées et génèrent des effets asymétriques sur les rapports au métier. Ceux-ci s'arriment à des trajectoires sociales et à des positions dans l'espace professionnel elles-mêmes différenciées. Enfin, l'autonomie d'un groupe professionnel passe également par sa capacité à se penser et s'organiser collectivement. Or, si la réforme étudiée peut être le support de dynamiques collectives à l'échelle locale, elle participe également au morcellement des expériences professionnelles et révèle autant qu'elle exacerbe des clivages dans les conceptions et positions professionnelles. Cette thèse contribue ainsi à éclairer les recompositions des modalités de travail et d'organisation du groupe enseignant, au cœur d'une tension entre processus de segmentation et manières renouvelées de faire collectif.

Title : "A school for each one" ? Teacher autonomy faced with the injunction to personalisation. Ethnographic survey in three high schools on the Chatel reform

Keywords : Teachers – Ethnography – Personalisation – Professional autonomy – Sociology of public action – Sociology of professional groups

Abstract : Presented as essential to respond to the growing heterogeneity of the school population, a logic of differentiation in the treatment of students accompanies the process of school massification in various forms. By committing educational agents to "personalize" the management of pupils and school careers, as part of a strengthened school autonomy, the Chatel reform of general and technological high schools updates this logic of school adaptation. This thesis questions the appropriations and effects of the Chatel reform in institutions from the angle of the coherence of the professional group and even more of what the injunction to personalisation does to the professional autonomy of teachers, understood as the group's ability to control the definition and practice of work. To do this, it relies on an ethnographic survey, carried out in three high schools, which combines observations of professional daily life and interviews with teachers as well as management staff. Thanks to the combined perspectives of the sociology of public action and the sociology of professional groups, the thesis shows that the ambivalent reconfigurations (fuelled by the reform) in the teachers' view of their work and role, as well as in the relationships of work and power within institutions, tend to weaken the autonomy of the teachers as a professional

group. On the one hand, if the margin of autonomy granted by the reform allows teaching teams to partially shape their working environment, they collide with the strengthening of the means of action of management staff and with their eased foray into pedagogical territory. On the other hand, beyond a common tendency to an increased workload, the injunctions and measures of the reform are the subject of contrasting practical logics and generate asymmetric effects on teachers' experience of their work. These are linked to social trajectories and positions in the professional space which are themselves differentiated. Finally, the autonomy of a professional group also depends on its ability to think about and organize itself collectively. However, if the reform examined here can be the support of collective dynamics at the local level, it also participates in the fragmentation of professional experiences and reveals as much as it exacerbates divisions in professional conceptions and positions. This thesis thus contributes to shedding light on the recompositions of the working and organizational methods of the teachers group, at the heart of a tension between the process of segmentation and renewed ways of acting and thinking as a group.