

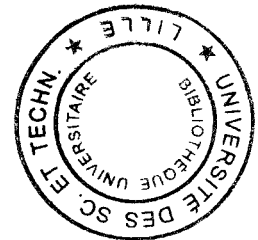
Université des Sciences et Technologies de Lille
Faculté des Sciences Économiques et Sociales
Institut de Sociologie

**GROUPES PROFESSIONNELS, POLITIQUES ET
ÉTABLISSEMENTS : L'INFLUENCE ET LE TRAVAIL DES COUCHES
MOYENNES SUR LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS.
MONOGRAPHIES MENÉES DANS L'ACADÉMIE DE LILLE**

TOME I

Michel TONDELLIER

Thèse de sociologie
Doctorat nouveau régime de l'Université de Lille I
Présentée et soutenue publiquement le 1^{er} décembre 2006



Sous la direction de Mme Lise DEMAILLY, Professeur de sociologie à l'Université de Lille I

Membres du jury :

Mme Anne BARRÈRE, Professeur de sociologie à l'Université de Lille III
Mme Lise DEMAILLY, Professeur de sociologie à l'Université de Lille I
M. Jean-Paul PAYET, Professeur de sociologie à l'UNIGE (Genève), Rapporteur
M. Jean-Pierre TERRAIL, Professeur de sociologie à l'Université de Versailles – Saint-
Quentin-en-Yvelines, Rapporteur
Mme Agnès VAN ZANTEN, Directrice de recherche CNRS

REMERCIEMENTS

Mes remerciements s'adressent à ma directrice de thèse, Lise DEMAILLY qui, dès mon année de DEA, m'a offert des opportunités pour financer mes recherches. Travailler sous sa direction exigeante a été hautement formateur. Je lui suis aussi reconnaissant pour l'autonomie qu'elle m'a accordé pour explorer mes intérêts thématiques et m'initier à de nouveaux cadres d'analyse.

Mes remerciements vont à tous les informateurs qui ont accepté m'initier à leurs univers professionnels, à leurs représentations du monde en général et de l'École en particulier. Certains m'ont accordé plusieurs heures de leur temps, d'autres ont supporté la présence du sociologue sur leur lieu de travail pendant une année scolaire, d'autres encore ont accepté d'être observés et questionnés plusieurs années durant. J'ai une dette envers M. Frédéric THIERY à la direction des ressources humaines du rectorat de Lille pour l'aide précieuse et le temps qu'il m'a accordé pour la collecte et la mise en forme des données statistiques.

L'Université de Lille 1, qui m'a fait bénéficier de l'attribution, deux années consécutives, de postes d'ATER, me permettant d'engager dans de bonnes conditions la rédaction de ce mémoire. Les responsables d'années ou de cours magistraux à l'Institut de sociologie de Lille 1 – Juliette VERDIÈRE, Séverin MULLER et Blandine MORTAIN – doivent être remerciés pour leur attention.

Cette thèse doit beaucoup aux équipes réunies autour de Christian MAROY pour le projet REGULEDUC. J'ai beaucoup appris des collaborations et confrontations d'idées avec les membres *seniors* ou *juniors* de ces équipes. Ils sont trop nombreux pour être tous cités, j'aimerais toutefois mentionner Christian MAROY et Clementina MARQUEZ-CARDOSO avec qui j'ai bénéficié d'échanges toujours enrichissants.

J'ai une dette encore envers l'*Institute of Education (IoE)*, et plus particulièrement envers Stephen Ball qui m'ont donné l'opportunité de faire un séjour de deux mois et demi dans l'inépuisable bibliothèque de l'*IoE*. Ce séjour a été partiellement financé par une bourse "Aire Culturelle" attribuée par le Ministère de la Recherche, que je remercie.

Je dois au Clersé et à l'Ifrési une insertion professionnelle et des conditions de travail plus que favorables, je remercie leurs directeurs respectifs : Dominique DUPREZ et Gérard GAYOT. L'équipe TEV (devenue VIPP) et le RAPPE (Jeunes chercheurs) ont financé des déplacements permettant de soumettre, à l'occasion de colloques, certains fragments de thèse à l'épreuve de la discussion. Denis DUVET doit être mentionné pour sa grande disponibilité et sa patience.

Iratxe CALVO-MENDIETA, Brigitte MONFROY, Arnaud RÉGNIER-LOILIER, Bénédicte ROBERT et Élise VERLEY, ont commenté et relu certains passages de cette thèse. Qu'ils soient remerciés ici du temps qu'ils ont accordé à l'élaboration de ce manuscrit.

Des remerciements spéciaux doivent être adressés à Brigitte MONFROY qui, partageant mon bureau à l'Ifrési a été le patient témoin de mes recherches, de mes hésitations et tâtonnements. Cette recherche doit beaucoup aux éclairages, aux apports et au soutien dont elle m'a toujours fait bénéficier.

Léonie WILTZIUS, Gabriel et Hélène MINNEKEER ont été des soutiens indéfectibles au cours de mes années d'études. Patricia TONDELLIER-T'SERSTEVENS, Emmanuel T'SERSTEVENS, Nina, Eva et Vincent, ont offert des échappatoires à la condition de thésard.

Je dois enfin à Zéline LACOMBE et Vélio la preuve qu'on peut finir une thèse dans la bonne humeur.

Conventions typographiques et de présentations des matériaux empiriques

Par convention, on a choisi de présenter les notes d'observation de la façon suivante :

• **Réunion de préparation au GPA REP du 8-2-2001 (GPA restreint, 7-2-2001).**

Mme Adéné commente : À Montesquieu [collège de la périphérie lilloise], la visite s'est mal passée. Les profs sont complètement bloqués, ils veulent se débarrasser des gosses et avoir plus de moyens. À Montaigne [autre collège de la périphérie lilloise] c'est très difficile aussi, c'est pas fini. [La personne ressource REP] a été très échaudée par la réunion qu'elle avait organisé à [dans son bassin], [elle cite le nom d'un IEN] a présenté les visites comme étant un audit.

Plus tard, Mme Adéné commente un REP, dans le Valenciennois où l'IEN "mourrait de trouille".

Dans les entretiens ou les notes d'observation, l'usage des crochets (*exemple* : [collège de la périphérie lilloise]) signale des précisions ou reformulations apportées par le rédacteur. L'usage des guillemets américains (*exemple* : "mourrait de trouille") signale dans les observations une citation exacte de la personne observée. L'usage des guillemets français est réservé aux extraits d'entretiens ou aux citations. Les citations issues des observations conservent les guillemets américains. On signale par l'usage de ces distinctions typographiques la différence de fiabilité dans les matériaux exploités entre les données issues d'entretiens enregistrés et les notes prises à la volée ou *a posteriori*.

Dans les extraits d'entretiens, la présence du slash (*exemple*. « [...] on expose tous les travaux du REP. Sachant que l'idée euh c'est pas d'exposer et puis/ Enfin si, c'était d'exposer, de montrer aux élèves, de montrer aux familles [...] ») signale une reformulation de la part de l'interviewé, reformulation sans interruption. Cette convention typographique n'a pas été systématiquement conservée dans les extraits reproduits de façon à ne pas alourdir le manuscrit. Ces marques d'hésitations ont par contre été conservées quand elles ont semblé pertinentes à la compréhension du discours.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	5
TABLE DES MATIÈRES.....	7
INTRODUCTION. UNE IMAGE ÉLARGIE (<i>THE "BIGGER PICTURE"</i>). DE L'INTÉRÊT, EN SOCIOLOGIE DU CHAMP ÉDUCATIF, À DÉGAGER DES PERSPECTIVES... ..	11
CHAPITRE I. LES PROBLÈMES POSÉS PAR LE SYSTÈME ÉDUCATIF À L'ANALYSE SOCIOLOGIQUE.....	13
<i>A. La petite musique de la crise.....</i>	18
<i>B. Conceptualiser l'État, son rôle, son influence sur les politiques éducatives.....</i>	20
CHAPITRE II. ACTEURS, SYSTÈMES ÉDUCATIFS, INFLUENCES RÉCIPROQUES ET RÔLE DES OBJETS : À PARTIR D'UNE SOCIOLOGIE DE LA RÉGULATION DE L'ORGANISATION SCOLAIRE.....	32
<i>A. Approches sociologiques des « interstices » du système éducatif français : la régulation académique.....</i>	32
<i>B. Problématique : Une sociologie empirique de la rationalité à l'œuvre dans une institution, et des modalités d'évolution de cette rationalité.....</i>	42
CHAPITRE III. LES QUESTIONS POSÉES PAR UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE À LA SOCIOLOGIE, ET NOTAMMENT LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION.....	49
<i>A. Projet : à partir d'une ethnographie critique.....</i>	49
<i>B. Penser l'articulation micro-macro en sociologie.....</i>	51
<i>C. Les difficultés posées par une sociologie du changement.....</i>	56
<i>D. Ce que fait la sociologie à l'appareil éducatif et inversement.....</i>	58
<i>Synthèse de l'Introduction.....</i>	69
PARTIE 1. LES FORMES D'ENCADREMENT DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS.....	71
CHAPITRE I. L'ENCADREMENT DU TRAVAIL ENSEIGNANT ET DES CADRES DE PROXIMITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS.....	73
<i>A. Cadre d'analyse : Sociologie des professions et des groupes professionnels.....</i>	74

<i>B. Constat : Des connaissances et des regards fragmentés dans le domaine de l'éducation</i>	89
CHAPITRE II. LE TRAVAIL DE RÉGULATION ACADÉMIQUE ET D'ENCADREMENT DU TRAVAIL	
ENSEIGNANT	96
<i>A. Identification, classification et fonctions des corps et groupes professionnels</i>	96
<i>B. Les demandes et objets de la régulation</i>	106
<i>C. Les espaces de la régulation</i>	110
<i>D. Les modifications de la division du travail d'encadrement</i>	113
<i>E. Légitimation, croyance, idéologie</i>	114
<i>F. Morphologie des corps et groupes professionnels dans l'académie de Lille</i>	115
CHAPITRE III. LES AGENTS DE MOBILISATION ET D'ACCOMPAGNEMENT DU TRAVAIL ENSEIGNANT ET	
D'ENCADREMENT DE PROXIMITÉ : FONCTIONS, ETHOS ET ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES	
<i>A. La fonction des coordonnateurs REP</i>	118
<i>B. Le travail des CPFE ou l'insertion organisationnelle du conseil en formation continue des personnels de</i> <i>l'académie de Lille</i>	170
<i>C. Le travail des administrateurs scolaires (ou Animateurs des bassins d'éducation et de formation)</i>	199
<i>D. Changement d'échelle, changement de régulation : la promotion d'une régulation d'animation territoriale hors</i> <i>hiérarchie</i>	228
CONCLUSION DE LA PARTIE 1	236
<i>A. L'institution scolaire : Évolution organisationnelle et des groupes professionnels</i>	237
<i>B. Les groupes professionnels comme révélateurs de l'hétérogénéité des valeurs et des rationalités à l'intérieur du</i> <i>système éducatif</i>	263
<i>C. Conséquences institutionnelles et mise en perspective</i>	287
<i>D. À quoi servent les agents de régulation intermédiaire et de proximité ?</i>	295
<i>Synthèse de la Partie 1</i>	307
 PARTIE 2. À PROPOS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES. LA MISE EN ŒUVRE DE LA	
POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE ET DES ITINÉRAIRES DE DÉCOUVERTE	
DANS L'ACADÉMIE DE LILLE	
309	
 CHAPITRE I. ENTRE LE LOCAL, LE NATIONAL ET L'INTERNATIONAL : L'ÉTUDE DE LA « TRAJECTOIRE »	
DES POLITIQUES ÉDUCATIVES	
311	
<i>A. L'« education policy » en Angleterre</i>	316
<i>B. La « boîte à outils »</i>	320
<i>C. Conclusion du premier Chapitre</i>	330
 CHAPITRE II. LA MISE EN ŒUVRE DE LA RELANCE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS L'ACADÉMIE DE	
LILLE (2000-2003)	
331	
<i>A. L'échec d'une politique éducative ? Notes critiques autour des résultats de recherche présentés par P. Merle.</i> <i>Perspectives de recherche</i>	331

B. Historique de la politique d'éducation prioritaire.....	340
C. Les modalités « locales » de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation locale	357
D. Les modalités académiques de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation académique.....	447
E. Épilogue : La question de l'évaluation de la politique d'éducation prioritaire dans l'académie de Lille au terme des trois (quatre) années de contractualisation.....	526
F. Conclusion du Chapitre II.....	534
CHAPITRE III. CONCLUSION DE LA PARTIE N°2.....	558
A. L'évaluation et l'analyse des « effets » des politiques éducatives.....	559
B. La catégorisation des politiques éducatives.....	563
C. Qu'observe-t-on dans l'académie de Lille entre 2000 et 2003 ? La puissance du discours de l'évaluation (mise en cohérence ?).....	570
D. Aux sources du changement : la « crise » du système éducatif et le discours de sa « modernisation » et la remise sur le métier de la forme scolaire.....	573
E. L'échec d'un changement ? La fragilité des nouvelles formes de mobilisation.....	582
Pour conclure.....	586
Synthèse de la Partie 2.....	589

PARTIE 3. LA MONOGRAPHIE D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : APPROCHES

THÉORIQUES, ÉTUDE DE CAS ET ÉLÉMENTS D'ANALYSE 591

CHAPITRE I. SOCIOLOGIE DES ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES DANS UNE SOCIÉTÉ DE CLASSE.....	593
A. « What is going on here ? » État des connaissances sur la question des monographies d'établissements scolaires et observations in situ.....	594
B. Les analyses de l'organisation scolaire en termes de rapports de classes sociales.....	625
CHAPITRE II. MONOGRAPHIE D'UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : HONORÉ DE BALZAC, MOBILISATIONS DANS UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE PUBLIC URBAIN CLASSÉ EN ZONE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE....	634
A. Le collège et le projet d'établissement.....	635
B. Les acteurs.....	642
C. Les instances de régulation ou « lieux de l'action ».....	653
D. La division des tâches et domaines de compétence.....	683
E. L'établissement et son insertion organisationnelle.....	691
CHAPITRE III. ÉLÉMENTS D'ANALYSE.....	707
A. Accords et tensions : Les principales logiques de l'action à l'œuvre au collège Balzac.....	707
B. Le « second récit » de Balzac : La lutte autour du principe d'hétérogénéité des classes.....	720
C. Les stratégies de fermeture sociale ou d'isolement social des classes moyennes.....	730

CHAPITRE IV. CONCLUSION DE LA PARTIE 3. CE QU'IL EST FAIT DE L'AUTONOMIE DÉLÉGUÉE À L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE	735
<i>A. L'autonomie de l'EPLE : processus et effets.....</i>	736
<i>B. L'établissement scolaire comme organisation complexe et élément d'une institution en transformation à l'intérieur d'une société qui évolue.....</i>	742
<i>Synthèse de la Partie 3.....</i>	753
PARTIE 4. CONCLUSION. LE CARACTÈRE POLITIQUE DE L'ORGANISATION.....	755
CHAPITRE I. « CE QU'IL SE PASSE » DANS UNE ACADÉMIE (« <i>WHAT IS GOING ON HERE ?</i> »).....	757
<i>A. Les conséquences de la redistribution du pouvoir dans le système éducatif : La cohabitation de deux types de rationalités.....</i>	757
<i>B. Le récit de l'émergence d'un espace public ou du processus de démocratisation apparent de l'organisation...</i>	766
<i>C. Le récit de la libéralisation et de la privatisation du système éducatif.....</i>	779
<i>D. Tendances observées dans l'académie de Lille.....</i>	788
CHAPITRE II. DU « BOUGÉ » DE LA FORME SCOLAIRE À L'ÉLABORATION ET LA DIFFUSION D'UNE NOUVELLE « HÉGÉMONIE ».....	803
<i>A. Constats et hypothèses analytiques.....</i>	803
<i>B. L'appareil et ses agents.....</i>	808
<i>C. Le caractère hégémonique de l'utopie gestionnaire.....</i>	819
CHAPITRE III. AU-DELÀ DE L'IMAGE ÉLARGIE (« <i>BIGGER PICTURE</i> ») DU FONCTIONNEMENT DE L'ORGANISATION... L'INSTITUTION ET SES CONTEXTES.....	837
<i>A. Une institution sur le déclin ? La division du travail, les valeurs et la pente de l'organisation... ..</i>	839
<i>B. Pour une mise en perspective internationale.....</i>	845
<i>Synthèse de la Partie 4.....</i>	845
BIBLIOGRAPHIE.....	847
TABLE DES SIGLES.....	873
ANNEXES.....	879
TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE.....	1107
TABLE DES TABLEAUX.....	1117
TABLE DES FIGURES.....	1119
TABLE DES ENCADRÉS.....	1121

INTRODUCTION

**UNE IMAGE ÉLARGIE (*THE "BIGGER PICTURE"*).
DE L'INTÉRÊT, EN SOCIOLOGIE DU CHAMP
ÉDUCATIF, À DÉGAGER DES PERSPECTIVES...**

À l'occasion d'un commentaire consacré à un article de John Fitz et David Halpin, Jenny Ozga (1990) déplore l'étroitesse des champs d'analyses des politiques éducatives. Ce que déplore Ozga, c'est que les chercheurs, concentrés sur leurs objets, ne cherchent pas à élaborer une image plus vaste (*a bigger picture*) du fonctionnement du système éducatif. Ozga plaide donc pour des analyses plus globales qui s'investissent dans les « *source, scope and pattern of any education policy, the operation of the state apparatus, its internal contradictions and conflicts, the historical antecedents of policy structure, content and culture* » (Ozga, 1990 ; 361).

On ne prétendra pas avoir mené à terme un projet de recherche aussi ambitieux, mais son esprit a accompagné les diverses phases d'élaboration de ce mémoire. Une lecture contemporaine de la sociologie consacrée au champ scolaire offre le spectacle d'un paysage parcellisé, aux méthodes éprouvées, dans un champ qui semble connaître des découpages d'objets assez précis et même stables. Si bien que le lecteur sera parfois en peine de trouver une « image plus vaste » du système éducatif, et notamment de son fonctionnement.

Qui s'interroge sur le changement social à l'œuvre au sein du système éducatif trouvera une littérature foisonnante sur la « crise » du « collège unique », sur la « réussite » ou l'échec de telle ou telle politique éducative ou, à l'occasion de chaque rentrée scolaire, des témoignages professionnels sur la dure réalité de l'enseignement dans tel ou tel établissement de banlieue. Plus rare, voire quasi-inexistante, est la littérature qui, en France, décrirait la façon dont une politique éducative est pensée, inventée, mise en forme, diffusée puis accueillie/négociée à différents échelons du système scolaire. Qui sont les porteurs et les opérateurs de changements ? Quelles sont leurs pratiques ? Quels sont les motifs de leur engagement ? Comment s'expliquent leurs « succès » et leurs « échecs » ? En répondant à ces questions, on éclaire le fonctionnement de l'institution et ce qui caractérise la rationalité à l'œuvre dans l'organisation scolaire. Cette rationalité évolue dans un système organisationnel à la fois complexe et vaste, on verra qu'elle trouve ses sources à la fois dans la *direction* de l'organisation, mais qu'elle est largement adaptée, re-définie, freinée, *etc.*, bref, retravaillée, par tous les acteurs qu'elle touche de près ou de loin : les enseignants bien sûr, la ligne hiérarchique mais aussi les parents d'élèves et les élèves eux-mêmes.

Pour mener à bien ce projet, trois études empiriques seront mobilisées, autant d'études réalisées à différents échelons de l'organisation scolaire. Ce mémoire s'organise, en autant de parties, autour de ces trois études. Une dernière partie propose de l'ensemble une synthèse transversale plus théorique.

Avant d'aborder ces différents terrains d'enquête et leur analyse, on présentera dans l'introduction suivante des éléments de cadrage théorique (Chapitre I) propres à situer notre approche. On définira ensuite la problématique de la recherche (Chapitre II), avant de présenter notre méthodologie et de discuter les problèmes qu'elle soulève (Chapitre III).

Chapitre I.

Les problèmes posés par le système éducatif à l'analyse sociologique

Le système éducatif français s'incarne dans une organisation vaste et complexe. Vaste car, *a minima*, elle a vocation de délivrer un enseignement obligatoire, commun, à l'ensemble des jeunes français et enfants résidant dans le pays¹ de trois (et parfois moins) à seize ans (et souvent plus). Le système éducatif scolarise, au niveau du seul enseignement secondaire² quelques 5 579 500 élèves. Pour cela il se structure en 11 323 établissements d'enseignement secondaires³, placés sous la responsabilité directe – hiérarchique et pédagogique – d'une centaine d'inspections académiques, elles-mêmes intégrées dans trente rectorats (dont quatre dans les DOM-TOM) chargés d'impulser les directives ministérielles issues de la rue de Grenelle à Paris. Le maillage organisationnel couvre l'ensemble du territoire avec l'objectif républicain d'offrir à l'ensemble des enfants et adolescents des conditions égales d'éducation et, partant, des opportunités égales d'accès à des formations.⁴

¹ L'Éducation nationale a accueilli durant l'année scolaire 2003-2004 environ 39 100 « nouveaux arrivants non-francophones », tous niveaux confondus. Environ 18 400 en école primaire et 18 200 au collège. La distribution de ces élèves est inégale sur le territoire, ainsi que les moyens mis en œuvre pour les accueillir (mise en place de structures et dispositifs d'accueil, de soutien linguistique tout en étant scolarisés dans un cursus ordinaire). Ainsi les académies de Versailles et Créteil en accueillent respectivement 4 360 et 3 572, Paris 3236, Lyon 2765. Si 100 % des élèves bénéficient d'un soutien à Paris, ils ne sont plus que 86,7 % à Lyon. Les « nouveaux arrivants non-francophones » sont 357 dans l'académie de Caen (64,4 % d'élèves soutenus), 391 dans celle de Corse (79 % d'élèves soutenus). L'académie de Lille accueille 1332 « nouveaux arrivants non-francophones », seuls 51 % bénéficient d'un soutien. (MEN, 2004).

² En France métropolitaine en 2003-2004, enseignement public et privé (comprend le 1^{er} cycle secondaire, le 2nd cycle professionnel, le 2nd cycle général et technologique, les enseignements adaptés) (MEN, 2004).

³ En France Métropolitaine pour l'année 2003-2004, enseignement public et privé (dont 3530 établissements scolaires secondaires privés) (MEN, 2004).

⁴ Il faut tempérer cette présentation par trop unifiance du système éducatif sous tutelle du Ministère de l'Éducation nationale puisqu'une part non négligeable de la scolarisation des élèves est confiée à des établissements privés (sous contrat avec le ministère de l'Éducation nationale ou non) : en moyenne le taux de scolarisation dans l'enseignement privé sous tutelle est de 14 % pour l'enseignement primaire, 20 % pour l'enseignement secondaire et plus de 30 % dans les sections privées de techniciens supérieurs (MEN, 2005 ; 30). Les établissements scolaires privés sous contrat ne dépendent que *pédagogiquement* de l'Éducation nationale, la contractualisation avec l'État leur assure un finacement partiel. Les enquêtes empiriques de ce travail portent uniquement sur le versant public du système éducatif français. Ceci ne revient pas à dire que l'influence de l'enseignement privé est considérée ici comme négligeable, bien au contraire, ce choix d'objet d'étude empirique a été dicté par des questions de faisabilité au regard de la problématique abordée. Par convention dans ce mémoire, et pour ne pas alourdir le texte, l'expression de « système éducatif » doit être

Ce maillage à la fois organisationnel et territorial, s'il couvre effectivement l'ensemble du territoire, il ne le fait pas de façon uniforme. D'une part par défaut de régulation, d'autre part pour répondre à des besoins locaux. Le maillage n'est pas uniforme car des disparités de traitement s'observent à différents échelons de régulation institutionnelle, d'une région à une autre (rectorat), d'un département à l'autre (inspection académique). La dépense par élève peut varier d'un tiers d'une région à l'autre : l'académie de Limoges bénéficie ainsi de la part du Ministère de l'éducation de 4 740 euros par élève du premier et second degrés en 2001, 4960 en Corse, contre 3 640 euros dans les Pays de la Loire et l'académie de Lyon (MEN, 2005 ; 40). De la même façon, le ratio enseignant/élèves varie de façon non négligeable d'une académie à l'autre :

« Sur l'ensemble du second degré public, cet indicateur [nombre moyen d'élèves devant un professeur] s'établit ainsi en 2003-2004, pour la France métropolitaine et les DOM, à 21 élèves en moyenne devant un professeur. Les académies de Nice, Paris et Versailles comptent en moyenne plus de 2 élèves de plus que celles de Lille, Limoges et Clermont-Ferrand. Entre les rentrées 2000 et 2003, l'indicateur est presque stable (0,1 élève), les plus fortes variations concernant la Martinique (- 0,7) et Rouen (- 0,6) d'une part, Limoges (+ 0,7) et la Guadeloupe (+ 0,9) d'autre part. » (MEN, 2006 ; 48)⁵

Ces disparités de distribution dans les ressources ont des conséquences très concrètes dans les établissements scolaires :

« D'un côté, les « gros » établissements, plus nombreux en zone urbaine où les concentrations de population sont supérieures, proposent souvent un gamme élargie voire complète d'offre de formation ; mais l'importance de leurs effectifs peut excéder la capacité théorique d'accueil et s'éloigner d'un enseignement à « dimension humaine ». D'un autre côté, les « petits » établissements témoignent des efforts consentis pour maintenir une offre de formation proche des publics concernés, notamment dans les zones rurales ou en voie de dépeuplement. Mais

comprise comme « système public d'Éducation nationale ». De même, l'usage de la notion d'« organisation scolaire » renvoie au seul enseignement public.

⁵ Ces variations s'observent également dans le premier degré : « La répartition des moyens selon les départements tient compte des disparités relatives importantes de leurs caractéristiques démographiques et socioéconomiques : davantage de moyens sont traditionnellement affectés aux départements ruraux, où les regroupements d'élèves sont plus difficiles, et à ceux qui présentent un environnement moins favorable à la réussite scolaire (taux de chômage, de RMistes élevé, etc.). En dehors de la Lozère et du Cantal que leurs dotations placent nettement au-dessus des autres (avec des taux d'encadrement dépassant 7 enseignants pour 100 élèves), on relève en 2004 un écart de 1,47 point pour le ratio P/E, entre les départements extrêmes : la Haute-Marne (6,46) et les Hauts-de-Seine (4,99). L'opposition est nette entre les départements ruraux, en particulier ceux de la diagonale Nord-Est/Sud-Ouest, et les départements dans lesquels l'urbanisation permet des regroupements plus importants de la population scolaire » (MEN, 2006 ; 46). Ils s'observent aussi au niveau de l'encadrement des élèves par les agents administratifs, techniques, d'encadrement et d'assistance éducative : « Globalement stable depuis 2000, ce ratio a perdu plus de cinq points dans les académies de Guyane et de Toulouse. Il progresse en revanche à la Réunion et dans des académies du Nord comme Amiens et Rouen, et surtout Lille où il gagne plus de quatre points : 44,5 personnes pour 1 000 élèves dans les établissements publics du second degré en 2004, contre 40,2 en 2000 » (MEN, 2006 ; 52).

ils n'offrent pas toujours la richesse éducative ou pédagogique voulue : le manque de stimulation « collective » et le relatif isolement des élèves répondent ici à l'anonymat qu'ils risquent de ressentir dans les gros établissements. » (MEN, 2005 ; 34)

Ces disparités de distribution des ressources nationales dans les académies sont doublées par des disparités de distribution de ressources attribuées par les collectivités territoriales dans le cadre du mouvement de décentralisation qu'on observe en France depuis le milieu des années 1980.⁶ Autre source d'hétéronomie, l'organisation tente de s'adapter aux « besoins » éducatifs locaux (besoins en enseignement, offre de formation professionnelle).⁷

En cela déjà, l'organisation est irrégulière, elle ne présente pas un visage uniforme d'un espace à l'autre (rectorat, inspection académique voire dans des espaces ou des découpages administratifs moins vastes). Voilà pour la coupe synchronique.

Diachroniquement les espaces poursuivent leur travail de fragmentation, les différentes réformes et politiques impulsées au niveau national n'affectent pas de la même façon les différents niveaux organisationnels. L'organisation n'évolue pas de façon uniforme et à la même vitesse :

« On ne peut sérieusement imaginer [que] l'ensemble des situations de travail d'un même établissement, et *a fortiori* d'une même entreprise, évoluent selon le même rythme et selon les mêmes logiques. L'ensemble apparaît comme un processus morcelé, une constellation de petites transformations dont l'évolution ne se fait ni dans la cohérence ni dans la cohésion : plusieurs régulations locales, spécifiques à un problème, ne concourent pas nécessairement à la régulation d'ensemble. » (Alter, 2003 ; 84)

De fait, si l'esprit de l'institution centralisée est encore bien présent dans les discours, textes, pratiques, formes organisationnelles, nous sommes bien loin de l'époque où – l'école servant de principe unificateur pour la constitution de la nation – un ministre du second Empire pouvait tirer sa montre et annoncer avec satisfaction : « à cette heure, dans telle classe, tous les élèves de l'Empire expliquent telle page de Virgile » (Taine, cité par Prost, 1968 ; 338).

⁶ Le financement local des établissements scolaires depuis les lois de décentralisation de 1986 permet de constater des disparités proches : « En Picardie et Languedoc-Roussillon, les départements dépensent respectivement 1000 et 1070 euros par collégien, contre un peu plus de 600 en Alsace et Antilles-Guyane, et seulement 380 à la Réunion. » (MEN, 2005 ; 42).

⁷ « La géographie de cet enseignement se démarque radicalement de la précédente. Lille, qui distance Amiens, Besançon et Reims, figure cette fois nettement en tête avec les DOM, tandis que l'Île-de-France, Strasbourg, Aix-Marseille, Nice et la Corse accueillent moins de 30 % de leurs jeunes dans ces formations. Filière alternative à l'enseignement professionnel scolaire, l'apprentissage n'a, depuis 1996, progressé faiblement que dans six académies : Amiens, Lille, Caen, Rennes, Grenoble et Reims. En revanche, les académies de la Martinique, de Paris et de Strasbourg ont connu des baisses supérieures à 2 points. On relève toujours, à la rentrée 2003, d'importantes disparités géographiques entre l'académie de Lille, qui scolarise bien plus ses jeunes en lycée professionnel qu'en apprentissage, et celles de Strasbourg, Poitiers et Dijon où les apprentis préparant un CAP ou BEP représentent plus de 15 % des effectifs totaux. » (MEN, 2006 ; 24)

À la pesanteur et à la complexité organisationnelle dont on n'a pour le moment fourni qu'une esquisse, s'ajoute une dimension supplémentaire : la complexité organisationnelle de l'Éducation nationale se double de l'identité institutionnelle de l'organisation. Institution d'État, ses agents – fonctionnaires ou d'autres statuts – sont engagés dans la production d'un service rendu à la population nationale. Cette participation à la production d'un service public, n'est pas sans marquer le fonctionnement de l'institution ou les professionnalités des agents. Analyste de la réforme d'un service collectif – les sapeurs-pompiers – Padioleau (2002) décrit le passage de « l'Institution à l'Organisation » *via* ce qu'il dénomme un « réformisme pervers » s'appuyant sur une professionnalisation bureaucratisée des secours. Le mouvement de réforme – la « départementalisation » des services de secours – transforme le sapeur-pompier polyvalent en un intervenant spécialisé ou pour reprendre l'expression de Boullier et Chevrier (2000), le soldat du feu en technicien du risque. Padioleau distingue ainsi l'« Organisation » de l'« Institution » :

« L'Organisation calcule, compare des coûts et des bénéfices soumis à la discipline de l'utilité et de l'efficacité. L'Organisation affectionne des maîtres mots symboliques : « rationalisation », « efficacité », « professionnel ». L'Organisation suit, tout du moins en principe des rationalités utilitaires – Les choix émergent au terme de bilans de coûts et de bénéfices –, instrumentales – les ressources en matériel, en hommes sont des moyens sélectionnés en vue de satisfaire des exigences d'économie, de résultats – et cognitives : l'Organisation mobilise des connaissances pour agir. L'Institution partage ces caractéristiques mais elle les aménage et les corrige. L'Institution n'ignore pas les comparaisons de coûts et de bénéfices mais d'autres critères de choix interviennent. L'Institution se préoccupe, outre d'efficacité, de concrétiser par exemple des principes de justice ou de solidarité. Des valeurs collectives guident les rationalités, dites axiologiques, de l'Institution. Cette dernière peut aussi être sensible à honorer des traditions [...] ou à respecter des émotions, bien que la règle de l'efficacité puisse prescrire de les mettre à l'écart. L'Institution revendique des « missions », des « vocations. » » (Padioleau, 2002 ; 5).

Padioleau qualifie les Services d'incendie et de secours d'« institution républicaine » ou de « républicanisme en acte » dont les caractéristiques seraient : le localisme, la responsabilité politique de proximité partagée avec l'État central, l'engagement, une morphologie sociale métisse, le maillage territorial (Padioleau, 2002 ; 30).

Cette distinction entre organisation et institution introduite par Padioleau pour analyser le changement à l'œuvre dans le service public des secours semble pertinente pour aborder le système éducatif. En effet, l'Éducation nationale en tant qu'organisation est également traversée par des valeurs, des valeurs anciennes, fondatrices de la III^e République. La direction de l'éducation a toujours été l'objet de luttes et de conflits, l'organisation est le siège de nombreuses représentations qui dépassent la simple production de biens mais relèvent de la production d'un bien commun (Demailly, 1991). Comme les services de secours, l'École est

elle aussi un « Républicanisme en acte » à travers son maillage territorial, son inscription localiste, l'engagement de l'État central (notamment à travers son projet d'accès de tous les enfants scolarisés à une offre éducative égale).

Le système éducatif n'est pas simplement une vaste organisation qui assure la scolarisation des 5 579 500 élèves et le fonctionnement pédagogique des 11 323 établissements du secondaire pré-cités, il gère par ailleurs l'activité professionnelle de 4,5 % de la population française active, soit 1 127 593 agents titulaires, stagiaires et non-titulaires rémunérés au titre du secteur public du ministère de l'Éducation nationale.⁸

L'inscription des agents à l'intérieur de ce service public se fait au travers de corps d'État dont le plus important est celui d'enseignant : « Plus de sept personnes sur dix (868 342) sont enseignantes, dont une sur deux (49,5 %) dans un établissement du second degré » (MEN 2004 ; 228). L'unité du monde enseignant n'est que superficielle, la profession se divise en différents corps. Pour le seul second degré (collège et lycée) on peut distinguer les corps suivants : professeurs de chaire supérieure, agrégés, certifiés, professeurs EPS, adjoints et chargés d'enseignement, PEGC, PLP. Et chez les non-titulaires les maîtres auxiliaires et autres non-titulaires (MEN, 2004 ; 243). Au peuple enseignant aux statuts variés s'ajoute la population qui n'exerce pas de fonctions pédagogiques en face à face avec des élèves : « Les personnels administratifs, techniques, d'éducation, d'encadrement et de surveillance représentent 25,9 % de l'ensemble du personnel du secteur public » (MEN, 2004 ; 228). Là aussi les statuts varient, s'inscrivant dans des corps et groupes professionnels plus ou moins constitués, plus ou moins précaires : corps d'inspection (inspecteurs d'enseignement primaire, inspecteurs pédagogiques régionaux, inspecteurs d'académie), personnels de direction, personnels administratifs (ATOSS de catégorie A, B ou C), maîtres d'internat et surveillants d'externat, assistants d'éducation.

Le mode de gestion de l'Éducation nationale répond aux critères de l'idéal-type webérien de la bureaucratie d'État, le travail y est divisé, le système hiérarchique et les règles impersonnelles. Ces fonctionnaires ou, pour reprendre l'expression webérienne, l'« état-major administratif » (Weber, 1919 [1959]) se voient confier les « moyens de gestion » de l'État. L'organisation du travail s'y fait, *a priori*, sur le mode du fonctionariat administratif : les fonctionnaires obéissent aux devoirs objectifs de leurs fonctions, au sein d'une hiérarchie et de compétences établies, leur qualification professionnelle est attestée par un diplôme, les rémunérations sont calculées au regard des responsabilités assumées, ils connaissent une progression de carrière à l'ancienneté ou au service, leur travail est séparé des moyens d'administration, ils sont soumis à une discipline stricte et homogène de leur fonction, et à un contrôle (d'après Weber, 1922 [1995] ; 226).

Mais si les procédures de travail, les rapports hiérarchiques de subordination et la standardisation des critères d'attribution des moyens font bien de l'organisation éducative une

⁸ Enseignement scolaire et supérieur (MEN, 2004).

bureaucratie celle-ci est atypique, selon l'expression de Giraud et Milly (2003 ; 133) dans la mesure où elle accorde une certaine autonomie en cas d'urgence et de nécessité, autonomie que les agents apprennent à découvrir grâce à la stabilité de leur emploi et de leur carrière. Les auteurs signalent également la place centrale des réseaux d'affinité dans la recherche de solution, affinité qui dépassent les frontières des corps et « se construisent sur une base de reconnaissance réciproque » (Giraud, Milly, 2003 ; 134) et peuvent parfois entrer en concurrence avec les relations de subordination. Les relations professionnelles au sein du système sont régies par des règles d'avancement de type bureaucratiques mais une part importante des décisions de recrutement, d'avancement, de gestion des ressources humaines est réalisée dans un cadre collégial, paritaire, qui associe aux décisions les représentants des corps concernés.

Au-delà des problèmes que soulèvent sa densité (en termes de structures, de personnels, d'offre de services à la population) et sa dispersion (sur l'ensemble du territoire), on voit que le système éducatif français peut difficilement être abordé en terme de simple « bureaucratie » ou « organisation ». Institution (Padioleau, 2002), « organisation aux frontières flottantes » (Dubet, Martucelli, 1996 ; 48), organisation traversée par des valeurs (Demailly, 1991), bureaucratie atypique (Giraud, Milly ; 2003), la complexité de l'objet « Éducation nationale » est un défi à l'analyse sociologique.

Enfin, dernier défi posé par l'organisation à l'analyse sociologique, le système éducatif s'inscrit enfin dans un environnement social plus large, ici la société française qui délègue à l'État français la charge de réguler le système éducatif. Mais à l'influence de cette sphère culturelle s'ajoute celle économique, voire celles que l'on dénomme les « relations internationales »⁹.

« As the education system has expanded, the role of the state as major funder and provider of education has been largely unchallenged. This situation, however, no longer prevails. Educational policy has been linked so closely to economic policy in recent times that any attempt to analyse the former without regard to the influences of the latter would be inevitably deficient. This raises a number of important issues concerning the inter relationship between economic, political and cultural spheres of governmental activity. » (Codd, Gordon, Harker 1997 ; 263)

A. LA PETITE MUSIQUE DE LA CRISE

« L'enseignement secondaire se trouve aujourd'hui dans des conditions très spéciales qui rendent cette culture exceptionnellement urgente. Depuis la seconde moitié du XVIII^e siècle, il traverse une crise très grave qui n'est pas encore parvenue à son dénouement. Tout le monde se rend compte qu'il ne peut

⁹ Cette appellation générique recouvre l'enchevêtrement des liens, plus ou moins régulés, de relations politiques, économiques, culturelles entre différents pays.

pas rester ce qu'il a été dans le passé : mais on ne voit pas avec la même clarté ce qu'il est appelé à devenir. De là ces réformes qui, depuis près d'un siècle, se succèdent périodiquement, attestant, à la fois, la difficulté et l'urgence du problème. » (Durkheim, 1922 ; 118-119)

Ce constat porté sur l'organisation pédagogique de l'éducation en France n'a pas perdu de son actualité. À chaque réforme – qu'elles soient initiées par Messieurs Haby, Savary, Chevènement, Allègre, Ferry, ou plus récemment Fillon – le constat est le même, le système serait en crise, des mesures s'imposent.

Si le concept de crise nécessite d'être défini de façon rigoureuse, ces constats portant sur des crises avérées ou représentées sont intéressants d'un point de vue sociologique dans la mesure où ils nous renseignent sur les registres de justification (Derouet, 1992) ou de légitimation (Weber, 1922 [1995] ; Habermas, 1973 [1978]) de l'action réformatrice à entreprendre.

L'intérêt de l'approche comparative empruntée par Durkheim réside d'une part dans la relativisation de l'actualité de cette crise, et d'autre part dans l'effort de contextualisation de la notion. En effet, pour Durkheim :

« Chaque peuple a, à chaque moment de son histoire, sa conception propre de l'homme ; le Moyen Age a eu la sienne, la Renaissance a eu la sienne, et la question est de savoir quelle doit être la nôtre. [...] Partout, pédagogues et hommes d'État ont conscience que les changements survenus dans l'organisation matérielle et morale des sociétés contemporaines nécessitent des transformations parallèles et non moins profondes dans cette partie spéciale de notre organisme scolaire. » (Durkheim, 1922 ; 119-120)

L'approche en terme de crise a l'intérêt d'attirer l'attention à la fois sur l'objet de la crise et son contexte. En ce sens une analyse de politiques éducatives ne peut faire l'impasse de la compréhension de l'espace politique dans lequel elles interagissent.

Mais de quelle crise parlons-nous ? La crise du système éducatif français d'une part. Durkheim évoque dans son cours davantage la crise pédagogique, curriculaire, qui touche l'enseignement secondaire, les structures de l'éducation ne sont qu'évoquées en marge. On a vu que le débat sur la crise du système éducatif n'était pas clos, loin s'en faut, il s'est sans doute déplacé avec un glissement du pédagogique, curriculaire, à une redéfinition des structures mêmes éducatives au début du siècle, puis une nouvelle critique de ces structures et des formes d'enseignement qui leur sont liées après les secousses protestataires de 1968. Dès lors le débat sur l'éducation adéquate à donner aux enfants en France a fait l'objet d'un débat constant, de même que les réformes ou tentatives de réformes.

Mais la compréhension de la crise du système peut-elle se contenter d'une analyse de ce seul segment de la société ? Ce travail défendra la thèse que l'on ne peut pas isoler les systèmes éducatifs qu'ils soient français (si l'on se situe dans une perspective diachronique) ou étrangers (dans une perspective de comparaison internationale synchronique) des champs culturels et

économique dans lesquels ceux-ci évoluent et qui les façonnent ou, plus exactement, avec lesquels ils interagissent.

Mais alors, au-delà de la crise du système éducatif pensée de façon étroite, de quelle crise parlons-nous ? Parce que la crise du système éducatif ne prend sens que liée à la façon dont les États-nations se sont organisés ces derniers siècles et ont été questionnés lors des dernières décennies, une compréhension des crises éducatives ne peut s'envisager qu'à partir d'une conceptualisation de l'État, son rôle et son influence sur les politiques sociales, et notamment éducatives. Cette question est l'objet du point suivant.

B. CONCEPTUALISER L'ÉTAT, SON RÔLE, SON INFLUENCE SUR LES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Le rôle de l'État est, en France, central pour la compréhension du fonctionnement du système éducatif et de son évolution, le fait est historique, notamment avec la construction de l'école dite « républicaine ». Cette relation d'interdépendance entre la chose scolaire et le rôle de l'État mais aussi la place assignée à la société civile apparaît déjà dans les analyses de Durkheim. On proposera, pour présenter les fondements de cette relation d'interdépendance, d'apporter un premier éclairage théorique à partir des travaux de Durkheim et de Weber, avant d'aborder dans les parties suivantes des données plus empiriques à la lueur de théorisations plus récentes.

• Durkheim

« L'enfant, dit-on, est d'abord à ses parents : c'est donc à eux qu'il appartient de diriger, comme ils l'entendent, son développement intellectuel et moral. L'éducation est alors conçue comme une chose essentiellement privée et domestique. Quand on se place à ce point de vue, on tend naturellement à réduire au minimum possible l'intervention de l'État en la matière. Il devrait, dit-on, se borner à servir d'auxiliaire et de substitut aux familles. [...]. Mais il s'en faut que son rôle doive rester aussi négatif. Si, comme nous avons essayé de l'établir, l'éducation a, avant tout, une fonction collective, si elle a pour objet d'adapter l'enfant au milieu social où il est destiné à vivre, il est impossible que la société se désintéresse d'une telle opération. Comment pourrait-elle en être absente, puisqu'elle est le point de repère d'après lequel l'éducation doit diriger son action ? C'est donc à elle qu'il appartient de rappeler sans cesse au maître quelles sont les idées, les sentiments qu'il faut imprimer à l'enfant pour le mettre en harmonie avec le milieu dans lequel il doit vivre. Si elle n'était pas toujours présente et vigilante pour obliger l'action pédagogique à s'exercer dans un sens social, celle-ci

se mettrait nécessairement au service de croyances particulières, et la grande âme de la patrie se diviserait et se résoudrait en une multitude incohérente de petites âmes fragmentaires en conflit les unes avec les autres. On ne peut pas aller plus complètement contre le but fondamental de toute éducation. Il faut choisir: si l'on attache quelque prix à l'existence de la société - et nous venons de voir ce qu'elle est pour nous - il faut que l'éducation assure entre les citoyens une suffisante communauté d'idées et de sentiments sans laquelle toute société est impossible ; et pour qu'elle puisse produire ce résultat, encore faut-il qu'elle ne soit pas abandonnée totalement à l'arbitraire des particuliers.

Du moment que l'éducation est une fonction essentiellement sociale, l'État ne peut s'en désintéresser. Au contraire, tout ce qui est éducation doit être, en quelque mesure, soumis à son action. » (Durkheim, 1922 ; 58-59)

Quand Durkheim définit le « rôle de l'État en matière d'éducation », dans la perspective d'une réflexion sur l'intégration sociale qui est la sienne, il rappelle la lutte historique entre l'État et les familles des enfants autour de la prise en charge éducative, et l'enjeu proprement social, politique, de la socialisation des jeunes génération par une entité extérieure, supérieure, au cercle familial. La « grande âme de la patrie » ne peut se fonder que sur une « suffisante communauté d'idées et de sentiment sans laquelle toute société est impossible. » Cette opposition a le mérite de souligner l'existence d'au moins deux agents dans le processus de socialisation de l'enfant, même confié à l'État, la place de la famille, son rôle. De manière étendue, la place de la *société civile*, et nous reviendrons sur la notion un peu plus bas.

Mais l'État n'est pas aux yeux de Durkheim une institution anonyme et monolithique, ses agents se voient assigner des fonctions spécifiques et, dans le même cours, il rédige les lignes célèbres définissant le rôle de l'éducateur :

« C'est dire que l'autorité morale est la qualité maîtresse de l'éducateur. Car c'est par l'autorité qui est en lui que le devoir est le devoir. Ce qu'il a de tout à fait sui *generis*, c'est le ton impératif dont il parle aux consciences, le respect qu'il inspire aux volontés et qui les fait s'incliner dès qu'il a prononcé. Par suite, il est indispensable qu'une impression du même genre se dégage de la personne du maître.

Il n'est pas nécessaire de montrer que l'autorité ainsi entendue n'a rien de violent ni de compressif : elle consiste tout entière dans un certain ascendant moral. Elle suppose réalisées chez le maître deux conditions principales. Il faut d'abord qu'il ait de la volonté. Car l'autorité implique la confiance, et l'enfant ne peut donner sa confiance à quelqu'un qu'il voit hésiter, tergiverser, revenir sur ses décisions. Mais cette première condition n'est pas la plus essentielle. Ce qui importe avant tout, c'est que l'autorité dont il doit donner le sentiment, le maître la sente réellement en lui. Elle constitue une force qu'il ne peut manifester que s'il la possède effectivement. Or d'où peut-elle lui venir ? Serait-ce du pouvoir matériel dont il est armé, du droit qu'il a de punir et de récompenser ? Mais la crainte du châtiment est tout autre chose que le respect de l'autorité. Elle n'a de valeur morale que si le châtiment est reconnu comme juste par celui-là même qui le subit : ce qui implique que l'autorité qui punit est déjà reconnue comme légitime.

Ce qui est en question. Ce n'est pas du dehors que le maître peut tenir son autorité, c'est de lui-même ; elle ne peut lui venir que d'une foi intérieure. Il faut qu'il croie, non en lui, sans doute, non aux qualités supérieures de son intelligence ou de son cœur, mais à sa tâche et à la grandeur de sa tâche. Ce qui fait l'autorité dont se colore si aisément la parole du prêtre, c'est la haute idée qu'il a de sa mission ; car il parle au nom d'un dieu dont il se croit, dont il se sent plus proche que la foule des profanes. Le maître laïc peut et doit avoir quelque chose de ce sentiment. Lui aussi, il est l'organe d'une grande personne morale qui le dépasse : c'est la société. De même que le prêtre est l'interprète de son dieu, lui, il est l'interprète des grandes idées morales de son temps et de son pays. Qu'il soit attaché à ces idées, qu'il en sente toute la grandeur, et l'autorité qui est en elles et dont il a conscience ne peut manquer de se communiquer à sa personne et à tout ce qui en émane. Dans une autorité qui découle d'une source aussi impersonnelle, il ne saurait entrer ni orgueil, ni vanité, ni pédanterie. Elle est faite tout entière du respect qu'il a de ses fonctions et, si l'on peut ainsi parler, de son ministère. C'est ce respect qui, par le canal de la parole, du geste, passe de sa conscience dans la conscience de l'enfant.

On a quelquefois opposé la liberté et l'autorité, comme si ces deux facteurs de l'éducation se contredisaient et se limitaient l'un l'autre. Mais cette opposition est factice. En réalité, ces deux termes s'impliquent loin de s'exclure. La liberté est fille de l'autorité bien entendue. » (Durkheim, 1922 ; 67-68)

À côté de l'État, face aux parents, aux particularismes se tient l'éducateur, le maître laïc, dont l'autorité est légitimée par la supériorité de son rôle dans la socialisation de l'enfant. En creux, apparaît un troisième agent, celui qui assoit l'autorité du maître, guide ses actions éducatrices en définissant, affirmant un cadre cognitif commun aux représentants de l'État laïc, ou « hussards noirs de la République » dans les campagnes. Ce troisième élément est Durkheim lui-même dans son rôle de « formateur » (le terme est sans doute anachronique) qui, selon le témoignage laissé par Paul Fauconnet, : « avait entrepris à la demande du recteur Liard, [...] un enseignement pédagogique [le cours consacré à « L'évolution et au rôle de l'enseignement secondaire en France »] à l'usage des futurs professeurs de l'enseignement secondaire. » (Fauconnet, 1922 ; 34-35) Sur commande de l'autorité éducative locale (le recteur), un enseignant (Durkheim) agit, nous renseigne encore Fauconnet : « dans la pensée de Durkheim, afin d'éveiller, en même temps, chez tous, le sentiment d'une tâche commune : sentiment indispensable, si l'on veut que des disciplines diverses concourent à une enseignement qui, comme l'esprit qu'il forme, doit avoir son unité. » (Fauconnet, 1922 ; 35)

De manière très grossière, face à la société civile, à ses particularismes, on voit dès lors se peupler l'organe institutionnel de l'action étatique éducative, d'agents de première ligne (les éducateurs) et, en filigrane, une structure institutionnelle (le recteur, la formation des maîtres, un agent de formation) dont l'un des objectifs, est de susciter chez les maîtres du « sentiment d'une tâche commune. »

• Weber

À la même époque, Max Weber s'interroge quant à lui sur « La profession et la vocation du politique » à l'occasion de la conférence prononcée à Munich le 28 janvier 1919 sur l'invitation de l'Association des Étudiants libres peu de temps après ses essais, demeurés infructueux, pour prendre part à la vie politique (Weber, 1919 [2003]).¹⁰ Dès le début de sa réflexion Max Weber opère le lien entre structure étatique et direction politique : « Nous entendrons uniquement par politique la direction du groupement politique que nous appelons aujourd'hui État », ou l'influence que l'on exerce sur cette direction » (Weber, 1919 [1959] ; 124). L'originalité de l'approche wébérienne est liée à l'accent qu'elle porte sur le moyen qui est propre au groupement politique étatique, à savoir le monopole de la violence physique légitime. Weber élabore alors une première définition de l'État, à savoir une : « communauté humaine qui, dans les limites d'un territoire déterminé – la notion de territoire étant un des ses caractéristiques –, revendique avec succès pour son propre compte *le monopole de la violence physique légitime* » (Weber, 1919 [1959] ; 125). L'État est l'unique source de droit à la violence. La politique étant alors « l'ensemble des efforts que l'on fait en vue de participer au pouvoir ou d'influencer la répartition du pouvoir, soit entre les États, soit entre les divers groupes à l'intérieur du même État » (Weber, 1919 [1959] ; 125). L'État consiste en un rapport de *domination* de l'homme sur l'homme fondé sur le moyen de la violence légitime, pouvoir qui trouve trois sources de légitimité : traditionnelle, charismatique, légale. Après avoir défini l'essence du politique, les motifs de l'implication politique, l'auteur s'intéresse à sa structure. La politique s'incarne dans un État-major administratif et des moyens matériels de gestion. Les motifs du premier sont les rétributions matérielles et l'honneur social. Les moyens matériels de gestion renvoient eux à la propriété, ou non, par l'état-major des moyens matériels de gestion. Weber décrit le processus historique d'expropriation des puissances privées par le prince menée en parallèle avec le processus d'expropriation des producteurs indépendants par les capitalistes (Weber, 1919 [1959] ; 132). On voit alors apparaître de nouveaux hommes politiques professionnels, qui ne sont pas des chefs mais des serviteurs (rémunérés par le prince) et voient leur pouvoir augmenter avec le temps : il s'agit des fonctionnaires (qu'ils soient « de carrières » qui sont inamovibles, ou « politiques », que l'on peut déplacer à volonté). Dans les pays occidentaux, on observe enfin un processus d'expropriation de « l'expropriateur [le prince ou les bourgeois] des moyens politiques et du pouvoir politique. » Ces évolutions amènent Weber à formuler une définition de l'État moderne :

¹⁰ Ces concepts sont abordés de façon plus détaillée dans *Économie et société* (Weber, 1922 [1995]), les conférences – datant de la fin de la vie de l'auteur – bénéficient déjà largement de l'effort de conceptualisation opéré dans son œuvre posthume. Dans ce chapitre introductif on se référera ici à la synthèse opérée par l'auteur dans sa conférence en réservant à des développements futurs les références à *Économie et société* (Weber, 1922 [1995]).

« L'État moderne est un groupement de domination de caractère institutionnel qui a cherché (avec succès) à monopoliser, dans les limites d'un territoire, la violence physique légitime comme moyen de domination et qui, dans ce but, a réuni dans les mains des dirigeants les moyens matériels de gestion. Ce qui veut dire qu'il en a exproprié tous les fonctionnaires qui, suivant le principe des « états », en disposaient autrefois de leur propre droit et qu'il s'est substitué à eux, même au sommet de la hiérarchie. » (Weber, 1919 [1959] ; 133-134)

Max Weber observe le mouvement de spécialisation des fonctionnaires dans la finance, l'armée et la justice (mais aussi l'éducation) : « C'est ainsi que, parallèlement à l'affermissement de l'absolutisme des princes face aux « ordres », s'amorça l'abdication progressive des premiers en faveur des fonctionnaires qui avaient précisément contribué à leur victoire sur les seconds. » (Weber, 1919 [1959] ; 145) Weber attire ensuite l'attention sur les modalités de recrutement des fonctionnaires. Pour les fonctionnaires de carrière, l'accès à la fonction est régi par un diplôme universitaire, des concours et des stages, ce qui n'est pas le cas des politiques qui peuvent être nommés sans expérience dans le domaine. Le ministre n'a pas besoin d'être un spécialiste pour veiller au respect de la ligne politique (Weber, 1919 [1959] ; 150).

Avec Weber, l'analyse du fonctionnement de l'appareil d'État s'affine. Là où Durkheim plaidait pour la fonction d'intégration sociale de l'État, Weber inaugure l'analyse concrète de son organisation et sa lente rationalisation à travers les siècles. Durkheim attirait l'attention sur les particularismes de la société civile, le rôle de l'État dans leur régulation, et s'il évoque les agents de l'appareil d'État, c'est pour souligner leur fonction de relais de la politique étatique (le rôle d'intégration sociale dévolu aux maîtres, notamment). C'est à cette ossature que Weber donne chair : il s'accorde avec Durkheim pour reconnaître à l'État un pouvoir de coercition au travers du monopole de la violence légitime. Weber dote également les acteurs politiques de motifs (mais on verra ci-dessous que Durkheim ne voit pas les acteurs comme totalement régis par le pouvoir étatique), il attire l'attention sur la légitimité du pouvoir, et notamment la montée en puissance de la légitimité rationnelle-légale. Ce faisant l'État moderne voit ses moyens matériels de gestion séparés des intérêts privés de son état-major administratif (fonctionnaire). Weber décrit enfin l'apparition des différentes catégories de fonctionnaires, de leur participation au mouvement de rationalisation du fonctionnement de l'État au travers de leur spécialisation. La méthode de l'idéal-type permet de plus à l'auteur d'éviter le travers évolutionniste propre à l'analyse durkheimienne et saisir des cas typiques et *a priori* non-rationnels. En effet, si le type de domination charismatique tend à s'effacer au profit d'une domination rationnelle légale, de nouvelles institutions peuvent émerger un pouvoir charismatique plutôt que des pouvoirs impersonnels, par exemple, les chefs de parti (Badie, Birnbaum 1979, 40-41). En traçant les traits saillants d'une sociologie politique, Max Weber ouvre la voie à une combinaison de sociologies des organisations et des groupes professionnels. On voit clairement comment ces

deux dimensions interagissent dans le temps. C'est un aspect de la sociologie webérienne qui anime notre propre projet.

• Du point de vue de la sociologie de l'éducation britannique contemporaine

À l'autre bout du siècle, au début des années 1990, en l'Angleterre, dans l'ère conservatrice qui suit le gouvernement Thatcher, des auteurs s'interrogent sur l'impact concret de l'*Education Reform Act* (ERA) de 1988 qui voit une refondation du système éducatif anglais dont la régulation est désormais confiée, notamment, à des mécanismes de marché et à la compétition¹¹. Richard Bowe, Stephen Ball et Anne Gold (1992) procèdent à plusieurs études de cas de politiques éducatives à l'intérieur de ces nouvelles « règles du jeu ». Dans un court chapitre de *Reforming education and Changing Schools* (Bowe, Ball, Gold, 1992), les auteurs s'interrogent sur la façon de modéliser l'État en lien avec les politiques éducatives. De façon empirique, ils s'étonnent de constater à quel point une politique éducative imposée aux établissements de façon directive (*externally 'imposed' policy*) a été appropriée par les enseignants à des fins différentes de celles voulues ou promues par la politique : « *The implication is that the 'capacity' of the State to reach into the schools has to be judged via the use practitioners make of policy initiatives dans, consequently, the extent of state control resulting from the 1988 Act actually remains an empirical question* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 9). Les auteurs reprennent à leur compte et développent une critique adressée à Willis par West, à l'ensemble de la sociologie de l'éducation : il manque à l'analyse un examen sérieux des médiations organisationnelles ou institutionnelles entre le capital et l'expérience scolaire des « gars » (*lads*). Avec West, Bowe *et al.* déplorent qu'on n'en sache finalement si peu sur la façon dont les questions et processus de politiques nationales se connectent aux écoles et aux classes, et comment ces dernières se connectent à des groupes comme celui des « gars » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 9). Les auteurs déplorent qu'une réflexion en termes d'implantation ou de mise en œuvre (*implementation*) « *implies that there is, within policy, an unequivocal governmental position that will filter down through the quasi-state bodies and into the schools* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 10).

Les auteurs attirent l'attention sur les dangers à adopter de façon non-critique cette vision descendante (*top-down*) qui est une construction gouvernementale servant ses intérêts.

« Who becomes involved in the policy process and how they become involved is a product of combination of administratively based procedures, historical precedence and political manoeuvring, implicating the State, the State bureaucracy and continual political struggles over access to the

¹¹ On trouvera une description détaillée de ce tournant dans les politiques éducatives anglaises dans l'ouvrage de Tomlinson, *Education in a post-welfare society* (2001).

policy process ; it is not simply a matter of implementors following a fixed policy text and 'putting the Act [la réforme éducative] in practice'. » (Bowe, Ball, Gold 1992 ; 10)

Finalement les chercheurs anglais ne font que redécouvrir de façon empirique ce qu'Émile Durkheim professait, entre 1887 et 1902, à la Faculté des Lettres de Bordeaux, « aux candidats à toutes les agrégations, tant scientifiques que littéraires » (Fauconnet 1922, 35) :

« Or, pour sortir de cette ère de trouble et d'incertitude, on ne saurait compter sur la seule efficacité des arrêtés et des règlements. Quelle qu'en soit l'autorité, règlements et arrêtés ne sont jamais que des mots qui ne peuvent devenir des réalités qu'avec le concours de ceux qui sont chargés de les appliquer. Si donc vous, qui aurez pour fonction de les faire vivre, vous ne les acceptez qu'à contrecœur, si vous les subissez sans y adhérer, ils resteront lettre morte et sans résultats utiles ; et, suivant la manière dont vous les entendrez ils pourront produire des effets tout à fait différents ou même opposés. Ce ne sont guère que des projets dont le sort finalement dépendra toujours de vous et de votre état d'opinion. Combien il importe, par conséquent, de vous mettre en mesure de vous faire une opinion éclairée ! Tant que l'indécision sera dans les esprits, il n'est pas de décision administrative qui puisse y mettre un terme. » (Durkheim 1922, 120)

Les acteurs ou groupes d'acteurs sont nombreux qui influent sur la politique éducative (ici au singulier, si on désigne la direction éducative adoptée par un pays sur une période relativement longue). Historiquement les familles et plus largement la « société civile » n'ont pas été sans une influence que d'autres groupes ont essayé de corriger ou de contrôler. L'État apparaît alors dans un rôle régulateur. Mais la question ainsi résolue n'est que déplacée car on peut alors se demander qui contrôle l'État ? Quel rôle jouent les « éducateurs » et autres « fonctionnaires » ? L'éducation est donc un espace invitant de très nombreux acteurs, aux statuts les plus divers, à élaborer en commun, de façon conflictuelle ou non, une politique commune.

Dans *Le Savant et le politique* (1919 [1959] ; 194-199), Max Weber décrit l'une des difficultés que rencontre le politique, en lien notamment avec la question de ses responsabilités, à savoir le « paradoxe des conséquences d'action politique » qui ne répond jamais à l'intention originelle (ce qui ne veut pas dire qu'il ne faut pas agir). Les enchaînements entre phénomènes peuvent voir dévier le sens originel de l'action, l'individu n'étant pas maître des conséquences de ses actions : « Ainsi une décision peut-elle aller à l'encontre des espoirs nourris initialement par son auteur, créer de façon non intentionnelle des conflits de valeurs ou de personnes... Weber l'explique en une métaphore lapidaire : l'action n'est pas un fiacre que l'on peut faire arrêter à son gré pour y monter ou en descendre suivant les cas. Au total, si les actions sont chargées de sens pour les individus, le déploiement de celles-ci ne se fait pas sans heurts ni contradictions » (Lallement, 1993 ; 207).

De façon plus générale, ces paradoxes des actions politiques peuvent avoir un effet non voulu à plus grande échelle, la métaphore de la « cage d'acier » que Weber déploie dans un autre texte (Weber, 1904-1905 [1964]), donne un bon exemple des effets d'agrégation d'actions individuelles et de leur conséquences sur l'émergence d'une nouvelle représentation du monde :

« Le puritain *voulait* être un homme besogneux – et nous sommes *forcés* de l'être. Car lorsque l'ascétisme se trouva transféré de la cellule des moines dans la vie professionnelle et qu'il commença à dominer la moralité séculière, ce fut pour participer à l'édification du cosmos prodigieux de l'ordre économique moderne. Ordre lié aux conditions techniques et économiques de la production mécanique et machiniste qui détermine, avec une force irrésistible, le style de vie de l'ensemble des individus nés dans ce mécanisme – et pas seulement de ceux que concerne directement l'acquisition économique. (...).

En même temps l'ascétisme entreprenait de transformer le monde et d'y déployer tout son influence, les biens de ce monde acquéraient sur les hommes une puissance croissante et inéluctable, puissance telle qu'on n'en avait jamais connue auparavant. Aujourd'hui, l'esprit de l'ascétisme religieux s'est échappé de la cage – définitivement ? On ne saurait le dire... Quoi qu'il en soit, le capitalisme vainqueur n'a plus besoin de ce soutien depuis qu'il repose sur une base mécanique. » (Weber, 1904-1905 [1964] ; 223-224)

C'est la thématique des effets pervers, phénomènes sociaux dont Raymond Boudon fera l'une des pierres de touche de sa sociologie :

« Les sciences sociales sont plus utiles lorsqu'elles parviennent à expliquer des faits sociaux à première vue étranges ou incompréhensibles que lorsqu'elles se bornent à paraphraser des phénomènes dont les acteurs sociaux eux-mêmes perçoivent aisément la nature et les raisons d'être. Or, il se produit bien souvent qu'un fait social suscite un sentiment d'étrangeté parce qu'il est l'effet non voulu et apparemment irrationnel de comportements eux-mêmes inspirés par de bonnes raisons ; en d'autres termes, parce qu'il est un effet d'agrégation ou de composition, un effet présentant une image pervertie (au sens étymologique) des intentions des acteurs. » (Boudon, 1977 ;)

Autre source de réflexion, l'idée selon laquelle, pour Durkheim, il ne suffit pas d'édicter des décrets, des lois ou, dans le cas de l'Éducation nationale en France, des circulaires, pour les voir appliquées à la lettre, ni même en esprit. Ce court extrait de Durkheim est intéressant car il bat en brèche très tôt (le texte a été rédigé entre 1897 et 1902) le mythe toujours tenace de l'école uniforme voire uniformisante véhiculé par les promoteurs de l'unité nationale et leurs opposants¹², et anticipe du point de vue organisationnel les analyses Jean-Daniel Reynaud

¹² Cf. l'extrait de Taine (1893) cité plus tôt par Prost (1968, 338) : « (...) les autres enseignements n'échappent-ils pas à la centralisation : même structure administrative, mêmes programmes pour toutes les matières, mêmes horaires : la caricature de ce règne de la règle uniforme est fournie par ce ministre légendaire du Second Empire qui, tirant sa montre, annonçait avec satisfaction : « à cette heure, dans telle classe, tous les élèves de l'Empire expliquent telle page de Virgile. » Alors que Durkheim souligne les sources d'une

(1997) et de Michel Crozier depuis *La société bloquée* (1970) à *On ne change pas la société par décret* (1982)¹³.

Voyons donc à présent de façon plus spécifique, comment l'action de l'État peut être pensée, notamment dans le champ éducatif, et l'intérêt de situer cette réflexion dans la période qui a suivi la seconde guerre mondiale jusqu'à nos jours.

Compris dans un cadre de pensée marxiste, l'État est le serviteur mécanique de la reproduction du capital, avec Codd, Gordon et Harker (1997), on s'inspirera davantage de la conception Gramscienne qui re-conceptualise l'État comme « *an 'independent' mediator between the economic imperatives of capital and the political imperatives of civil society. Within this more recently developed model, state education policies can be seen as attempts by agents of the state to deal with complex and contradictory problems of fiscal management and political legitimation* » (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 263). Pour Gramsci, l'État ne peut être compris indépendamment de la notion de société civile. Dès lors, la société capitaliste repose sur trois séries de relations sociales :

- « 1. *the relations of production (capital-labour) ;*
2. *the coercive relations of the state (the term 'political society' is used for the coercive relations in the state apparatuses) ; and*
3. *all other relationships that make up civil society.* » (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 270)

Le concept d'hégémonie permet à Gramsci à la fois de contraster et de lier ces séries de relations sociales, ce concept à deux significations principales :

« *At one level, it is 'a process within civil society whereby a fraction of the dominant class exercises control through its moral and intellectual leadership over other allied fractions of the dominant class'. At another level, hegemony 'involves the successful attempts of the dominant class to use its political, moral, and intellectual leadership to establish its view of the world as all-inclusive and universale, and to shape the interests and needs of subordinate groups* » (Carnoy, cité par Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 270).

différenciation scolaire du point de vue pédagogique, Prost insistait à l'occasion d'une conférence (Prost, 2005), sur les sources d'hétérogénéité (notamment financières) des établissements scolaires au début du XX^e et les négociations à l'œuvre autour de l'ouverture d'établissements au regard de leur attractivité aux yeux des politiques locaux.

¹³ Dans ces deux ouvrages Crozier généralise la portée de l'analyse stratégique à la compréhension du changement de l'appareil organisationnel d'État, notamment les problèmes rencontrés par l'innovation dans l'administration française (Crozier, 1970) et les conditions du changement réussi dans l'administration : transformation des relations humaines (Crozier, 1982). De manière plus spécifique à l'éducation, Crozier paraphrase presque Durkheim quand il écrit : « On ne peut pas changer l'Éducation nationale en dehors de ses professeurs. Leur ordonner tel ou tel comportement sur lequel ils ne sont pas d'accord ne sert à rien. Mais on ne la change pas non plus en leur en donnant à eux seuls la responsabilité : ils sont trop indépendants, trop éclatés dans leurs points de vue et prisonniers des routines qui leur ont été imposées » (Crozier, Tilliette, 1995 ; 144-145).

L'hégémonie n'est pas alors seulement un synonyme de coercition mais une synthèse du consentement et de la coercition, empruntant des formes diverses et s'étendant à la fois au travers de l'État et de la société civile (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 270).

« Thus schools are prime examples of institutions that manifest both the coercitive relations of the state (for example, compulsory attendance, core curriculum, national credentials) and the hegemonique relations of civil society (for example pedagogy, rewards system, hierarchies). They cannot be said to 'belong' in one sphere or the other ; schools are institutionnal constituents of both state and civil society. » (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 270)

On peut dès lors suivre les auteurs quand ils proposent la définition suivante de l'État : *« The theory we are suggesting identifies the state as a sphere of political activity with its own dynamic, influenced but not determined by the dynamic of capital, and also influenced by the dynamic of various political forces and coalitions located within civil society (Dale 1983). »* (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 271)

Pour intégrer à l'analyse la notion – récurrente – de crise, Claus Offe explique que l'état capitaliste moderne a deux rôles simultanés et parfois contradictoires : d'une part apporter son support au processus d'accumulation du capital (en favorisant les moyens de transport, l'aide à la création d'entreprise,...), d'autre part, légitimer ce rôle en conservant son support électoral en favorisant l'amélioration de la valeur du travail et l'amélioration des coûts sociaux de l'accumulation privée (politiques de protection sociale, politique de protection de l'environnement,...). Les institutions étatiques sont, dans ces rôles, relativement indépendantes d'un contrôle direct de la classe capitaliste, mais si l'action de l'État n'est pas déterminée par les intérêts du capital, les politiques étatiques vont tendre à favoriser le développement capitaliste et reproduire les modes de production capitalistes.

« The capitalist welfare state, in Offe's view, 'seeks to implement and guarantee the collective interest of all members of a class society, dominated by capital (Offe 1984 : 120). This means that state agencies and politics have contradictory purposes. Some policies have the purpose of redistributing resources to various groups who are systematically disadvantaged by market exchange processes while, at the same time, other policies have the primary purpose of supporting the commodity production and exchange relationships of the capitalist economy. » (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 265)

Offe souligne alors la contradiction structurelle à l'intérieur des politiques étatiques qui adoptent des modes de fonctionnement non-marchands (hors du marché) pour atteindre des buts sociaux tout en étant dépendant des processus d'échange sur le marché. *« Welfare state education policies have traditionnally been fraught with this contradiction »* (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 265). Les tendances à la désorganisation et à la paralysie des économies capitalistes demandent des politiques de régulation à l'intérieur des états tout en menaçant l'efficacité et la viabilité fiscale de ces économies. L'accroissement de l'intervention de l'État pour contrer les effets du capitalisme pose des problèmes croissants de gestion fiscale. Les dépenses d'État augmentent et la question des déficits des budgets devient persistante. *« The borrowing and taxation capacities of the state then begin to cause serious contractions in the accumulation of capital, resulting in what O'Connor*

(1973) called 'the fiscal crisis of the state'. This crisis can be resolved only by savage reductions in state expenditure, but the policies required to bring this about tend to undermine mass loyalty, producing what Habermas (1976) and others called a 'legitimation crisis' » (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 265).

Les crises de légitimation apparaissent généralement au moment des crises économiques au moment où les institutions étatiques ne fonctionnent plus normalement et ne parviennent plus à inspirer une confiance publique suffisante. La légitimation, souligne O'Connor, dépend de la capacité du système politique à assurer des politiques publiques consensuelles à des groupes qui ne seront ni menacés ni avantagés par l'accumulation capitaliste « *a task which typically requires that policies be defined and presented to the 'public' in ways that conceal their true nature* » (O'Connor, cité par Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 266). D'après Wolf, la crise de légitimité est produite par l'incapacité des états capitalistes modernes à maintenir sa rhétorique démocratique tout en préservant sa fonction d'accumulation, ou ses capacités à aiguillonner l'accumulation du capital tout en restant honnête avec son idéologie démocratique (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 266).

L'État est dès lors soumis à des pressions plurielles qui font suite à sa situation dans un mode de production instable et contradictoire, des conflits culturels résultant à la fois des demandes de production et des demandes des groupes non-dominants, et sa propre sphère politique dont les agendas sont souvent ouvertement politiques et n'ont que peu de rapports avec les besoins du capital. Alors que le mode de production capitaliste influence et contraint à la fois toutes ces sphères, on ne peut comprendre les politiques éducatives sans examiner les limites que chacune pose aux autres, la capacité de l'État d'assurer le consentement pour son propre agenda, et la nature de l'arrangement (*settlement*) hégémonique dans la société civile (Codd, Gordon, Harker, 1997 ; 271).

Après avoir porté un éclairage théorique sur la notion de crise, notamment de crise dans le système éducatif, son lien avec la nature même de l'action étatique, le point suivant va s'attacher à décrire les grandes évolutions des modes d'intervention, plus précisément, de régulations étatiques.

Au terme de cette discussion, on peut souligner la centralité, pour comprendre le fonctionnement du système éducatif français, du rôle de l'État sur la politique éducative. Pour autant, on ne peut guère se contenter d'une vision stato-centrée tant l'action de celui-ci s'enracine historiquement dans un lien avec la société civile et notamment les rapports de classe qui peuvent la traverser.

La politique éducative doit donc être appréhendée à l'intersection de l'action du politique élu, d'un état-major administratif disposant de moyens de gestion propre, mais aussi des groupements politiques

Ces relations sont influencées par le contexte socio-économique des périodes qui voient soit un accroissement de la planification de la politique éducative, soit la réduction des dépenses publiques et les arbitrages financiers dans les différents domaines d'intervention défavorables à l'éducation.

Contraintes économiques et crises de légitimation amènent l'État à repenser son mode de gouvernement. La période de l'après-guerre voit le passage d'un mode de gouvernement caractérisé par une intervention forte de l'État, notamment *via* la planification, à un modèle de régulation plus composite, celui que certains auteurs appellent la gouvernance.

Ce mode de régulation mobilise toute une rhétorique dont les termes clés sont le « réseau », « pilotage », « *accountability* », « évaluation », « marché », « travail en équipe », *etc.*, et qui impliquent la recherche, parfois pas vraiment consciente, d'autre fois délibérée, de modalités innovantes de régulation. La résistance des acteurs, à tous les niveaux de la structure de l'organisation, leurs compétences d'adaptation, de détournement, de re-traduction des politiques montrent bien que l'organisation ne se gouverne pas de son sommet en direction de sa base. Pour autant, la hiérarchie n'a pas abandonné toutes ses prérogatives et les discours, s'ils ne sont pas suivis d'effets dans les pratiques ici ou là, ne sont pas pour autant totalement dénués d'impacts si ce n'est dans les pratiques, au moins dans les représentations ou les valeurs des agents. Marques-Cardoso (2004 ; 4) remarque à juste titre : « *These concepts [autonomie, efficience] are productive, they can get things done.* »

« [...] *policies are textual interventions into practices ; and although many teachers (and others) are proactive, 'writerly', readers of texts, their readings and reactions are not constructed in circumstances of their own making. Policies pose problems to their subjects, problems that must be solved in context. It may be possible for some to 'hide' from policy but that is rarely a common option. I must be very clear, policy 'matters : it is important, not the least because it consists of texts which are (sometimes) acted on'* (Beilbarx 1987 : 394). » (Ball, 1994 ; 18)

Le recours au paradigme de la gouvernance n'est pas anodin ni sans conséquence, c'est la ligne théorique entre politique et administration qui est flouée (Arnott, Raab, 2000). Les comparaisons internationales (Whitty, Power, Halpin, 1998) ont établi que la « gouvernance » – à l'instar d'autres concepts « modernes » comme la « privatisation » ou la « décentralisation » – ne se présente pas de façon uniforme d'un pays à l'autre. Dans un système où l'État cesserait d'être le seul planificateur de la politique d'éducation et verrait cette tâche au moins partiellement confiée aux administrations locales, il ne serait pas étonnant que les modalités de gouvernance ne soient pas identiques d'un territoire à un autre.

Chapitre II.

Acteurs, systèmes éducatifs, influences réciproques et rôle des objets :

À partir d'une sociologie de la régulation de l'organisation scolaire

La sociologie de l'éducation s'est enrichie, depuis plusieurs années, d'études empiriques sur le fonctionnement de l'organisation scolaire, organisation scolaire non plus seulement saisie au niveau des unités d'enseignement (établissement ou école) mais de l'appareil d'encadrement de ces unités d'enseignement et du travail enseignant. Avant de présenter nos objets d'étude et notre problématique de recherche (B.), on présentera les résultats des travaux les plus significatifs dans le domaine de l'encadrement du système scolaire (A.).

A. APPROCHES SOCIOLOGIQUES DES « INTERSTICES » DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS : LA RÉGULATION ACADÉMIQUE

Parler de « mondes de l'éducation » n'est pas innocent, depuis longtemps maintenant les travaux sociologiques consacrés au champ de l'éducation ébranlent le consensus républicain établi sous Jules Ferry et régulièrement réaffirmé depuis d'une éducation qui serait la même pour tous. Anne Van Haecht a largement documenté cet ébranlement dans *L'école à l'épreuve de la sociologie* (Van Haecht, 1998a). Retenons deux moments-clés : la *Reproduction* de Bourdieu et Passeron (1971) à un niveau macro, Dominique Paty (1981) puis Jean-Louis Derouet (1992) illustrant à un niveau d'analyse micro-sociologique les facettes multiples du collège dit « unique ». Peu de travaux se sont interrogés par contre sur le rôle de l'administration dans ce processus de différenciation des établissements scolaires. Comment l'administration agit-elle sur l'établissement et ses acteurs (chef d'établissement, enseignants, élèves, parents) ? Quelles pratiques sont mises en œuvre pour gérer, évaluer, corriger le fonctionnement des établissements scolaires ? Qui se charge d'effectuer ces tâches ? Selon quels critères ? Avec quelles valeurs ? S'agit-il d'un seul et même groupe ? Quels sont ses éventuels segments ? Comment s'effectue la répartition des tâches ? Avec quelle influence sur les établissements et

leurs acteurs ? Autant de questions qui ne connaissent que des réponses très partielles tant, dans la littérature sociologique consacrée aux établissements, ces liens sont peu investigués et la subordination de l'établissement à l'échelon hiérarchique supérieur, peu interrogée. Les travaux empiriques de Laforgue, Giraud et Milly et de van Zanten sont des exceptions notables à cette tendance (Laforgue, 2003 ; Laforgue, 2004b ; Giraud, Milly 2003 ; Van Zanten, 2004).

• La sociologie de la régulation appliquée au système éducatif

L'intérêt que porte Jean-Daniel Reynaud (1988) aux différentes sources de régulation lui permet d'insister sur les sources concurrentes de régulation – qu'il distingue : de contrôle et autonome –, la régulation étant, selon lui, à tout moment le résultat d'un compromis (régulation conjointe). « La direction n'a pas le monopole de la logique du coût et de l'efficacité » (Reynaud, 1988 ; 7) La régulation de contrôle vise à contrôler les zones d'autonomie et de liberté que les salariés s'octroient. « Dans une régulation complexe, les modes de participation (et le poids éventuel) de chacun varie selon les phases de la décision » (Reynaud, 1988 ; 17). Avec Christian Maroy, on verra ci-dessous que la régulation des systèmes éducatifs peut trouver au moins trois niveaux de régulation : transnational, nationale, locale.

Le caractère dynamique de l'approche proposée par Jean-Daniel Reynaud permet de poser une question fondamentale pour saisir l'évolution du système éducatif : quand l'autonomie des acteurs ou groupes d'acteurs s'accroît ou diminue, quelles nouvelles formes de régulation se mettent en place ? Reynaud attire également l'attention sur la variété des formes de régulation à l'œuvre dans les organisations. La régulation peut avoir beaucoup d'*objets*, mobiliser des *outils* (Reynaud, 1988 ; 17) ses enjeux sont dispersés et variables. Les régulations ne respectent pas les lignes hiérarchiques ou corporatistes, les acteurs qu'elles rassemblent sont également dispersés et peuvent varier dans le temps (Reynaud, 1988 ; 13). Sociologie du changement, la sociologie de la régulation permet de voir comment les nouvelles formes de gestion ou de management participent à la redistribution du pouvoir dans les organisations, notamment à l'occasion de l'extraction de nouvelles ressources intellectuelles (Reynaud, 1988 ; 12). L'intérêt de l'approche que propose Reynaud c'est de pouvoir penser la manière dont des logiques d'actions hétéronomes à l'intérieur d'une organisation peuvent concourir à produire un résultat commun : « La différenciation des intérêts et l'autonomie croissante des groupes ne sont pas contradictoires avec un résultat commun. » (Reynaud 1988, 19). Appliquée à une organisation, une institution, telle qu'un système éducatif, la sociologie de la régulation permet de penser les variations historiques et géographiques, bref, d'épouser la complexité de l'objet. Christian Maroy (2004) a bien synthétisé l'intérêt de la sociologie de la régulation appliquée à l'analyse du

fonctionnement des systèmes éducatifs, on citera donc *in extenso* ce paragraphe introductif à un numéro de la revue *Recherches sociologiques* consacré à la question :

« La régulation dans le système éducatif, comme dans d'autres champs sociaux, renvoie aux modes d'orientation, de coordination et de contrôle des acteurs. Il s'agit d'un processus complexe de production des « règles du jeu » et d'orientation des conduites des acteurs qui procède de plusieurs sources entrecroisées (Maroy/Dupriez, 2000). La régulation est d'abord institutionnelle. Divers arrangements institutionnels définis, promus ou autorisés par l'État (tels que les règles et lois édictées par différents niveaux d'autorité publique, le pouvoir discrétionnaire dévolu à des autorités locales ou aux hiérarchies des établissements scolaires, les dispositifs de concertation, de coordination ou de contrôle comme le [quasi-]marché, l'évaluation, *etc.*) contribuent à coordonner et orienter l'action dans le système éducatif par la distribution des ressources et contraintes. Mais les règles du jeu sont construites simultanément par le « bas ». Elles sont construites en situation par les acteurs pour résoudre les problèmes de coordination et d'orientation dans les systèmes d'action organisés. Elles dérivent de « régulation autonomes » qui interagissent avec la « régulation de contrôle » promue par les autorités politiques ou organisationnelles (Reynaud, 1989). La régulation est enfin normative. Les actions locales sont orientées par des modèles cognitifs et normatifs, historiquement situés, notamment ceux qui sous-tendent les politiques éducatives. La régulation est donc un processus multiple par ses sources, ses mécanismes, ses objets, mais aussi par la pluralité des acteurs qui la construisent (au niveau transnational, national, local). Dans les faits, la régulation est toujours une multirégulation (Barroso, 2004), complexe, parfois conflictuelle et potentiellement contradictoire. Notre approche de la régulation n'est donc pas fonctionnaliste ; les régulations ne produisent pas nécessairement de l'ordre et de l'ajustement face aux problèmes et dysfonctionnement d'un système. La multirégulation peut aussi être génératrice de désordre et de contradiction. » (Maroy, 2004 ; 1)

• Les différents « visages » d'une académie

Giraud et Milly (2003) notent l'existence de fractures entre les hiérarchies académiques (rectorat et inspections académiques) et les établissements scolaires d'une part et, d'autre part, à l'intérieur même des établissements scolaires entre les personnels de direction et les enseignants. Ces fractures créent, selon les auteurs, autant de « micro-mondes » qui tendent à rendre abstraite la notion même d'une unité organisationnelle telle que le rectorat ou l'inspection académique.

Mais on peut se demander si l'importance de ces fractures n'est pas surdéterminée par un biais de recherche, et notamment la méthodologie retenue qui recueille la parole des chefs d'établissement plus que des enseignants, discours qui peinent sans doute à donner à voir la façon dont ces deux groupes créent du « commun ». Les discours des chefs d'établissement

sont, de plus, sans doute ceux qui sont le plus imprégnés – prégnant – de l'idéologie officielle de l'Éducation nationale, que ce soit la *doxa* sur le chef d'établissement *manager*, les rhétoriques d'évaluation ou de réforme pédagogique (*doxa* inculquée lors de leur formation commune, lors des regroupements auxquels ils sont régulièrement convoqués et, sans doute, *doxa* présente dès leur « vocation », à savoir le moment où ces enseignants ont décidé de « passer le pas », d'intervenir à une échelle plus importante du système et se sont reconnus dans l'un ou l'autre des modèles de chefs d'établissement présent sur le marché idéologique du moment).

Il faut regretter que Giraud et Milly s'intéressent essentiellement dans leur étude aux représentants académiques et aux chefs d'établissement. Le travail des groupes professionnels qui peuplent l'espace entre les instances académiques et les établissements n'est pas abordé, ce sont donc les efforts de liaison entre ces « mondes » qui sont passés sous silence.

Dans un chapitre final, après avoir détaillé les multiples fractures organisationnelles, les auteurs viennent à s'interroger sur ce qui « fait lien » dans l'académie. Selon eux, l'opposition entre « académiques » (au sens de personnels inscrivant leur action professionnelle dans le territoire de l'académie) et les enseignants (ces personnels qui inscrivent leur action professionnelle dans l'espace de la classe) serait structurante de l'agir académique. Autrement dit, c'est dans l'opposition « enseignants » et « non-enseignants » que se structure l'action académique, même si, semblent regretter les auteurs, le territoire académique n'est occupé que par défaut, et non pas de façon stratégique.¹⁴

• L'« intermédiaire » comme espace émergent de la régulation du système scolaire

Dutercq et Lang (2001) s'intéressent à l'évolution de la régulation du système éducatif, ils observent – suivant Muller – le passage d'un système d'administration local à un système de gouvernement local comme effet involontaire des auteurs de la décentralisation (Dutercq, Lang, 2001 ; 49). La territorialisation, la délégation des responsabilités sont justifiées par la « volonté de meilleure prise en compte des contingences locales et des ressources disponibles » (Dutercq, Lang, 2001 ; 50).

Les auteurs remarquent qu'il est nécessaire pour les cadres de se construire une légitimité sur une autre base que hiérarchique (Dutercq, Lang, 2001 ; 51), en effet, la circulation du pouvoir, sa redistribution, le fait reposer « sur la position que confère plus une mission spécifique qu'une fonction hiérarchique » (Dutercq, Lang, 2001 ; 51). La position des acteurs est variable,

¹⁴ La « référence à l'espace académique est ainsi parfois mobilisée – même si ce n'est pas en tant que territoire principal d'identification – pour marquer les différences avec le monde enseignant, présenté comme borgne, pour ne pas dire aveugle à l'intérêt général. L'académie est ici devenue le territoire de non-enseignants. » (Giraud, Milly, 2003 ; 124)

elle est doublement déterminée d'une part par des variables structurelles, et d'autre part par des variables biographiques et professionnelles (Dutercq, Lang, 2001 ; 51).¹⁵

Les auteurs préfigurent un résultat de Giraud et Milly. Avant son évolution, le système connaissait deux types de relations professionnelles, les unes à l'intérieur de l'établissement, les autres à l'extérieur de l'établissement mais toujours à l'intérieur du système éducatif. Ces relations empruntaient le plus souvent la forme d'une hiérarchie descendante.

Dutercq et Lang soulignent l'importance que prend la figure du chef d'établissement charismatique : le principal ou le proviseur doit désormais être un séducteur, le charme, le charisme sont ses armes les plus sûres pour la négociation. Celui-ci peut mobiliser deux types de ressources : celles interrelationnelles pour faire pression dans un monde où désormais il existe une flexibilité dans les crédits qui fera la différence entre les établissements, et les ressources techniques. Les projets déposés doivent être clairs, toucher des sujets « sensibles » pour les politiques « être porteurs » (la chose n'est pas vraiment nouvelle, l'on retrouve ici une caractéristique des attentes antérieures des services académiques) (Dutercq, Lang, 2001 ; 55). Reprenant les termes de la sociologie de la traduction développée par Michel Callon (1986), les auteurs font des chefs d'établissement des « porte-paroles légitimes d'un collectif composite et nombreux (Callon 1986) » (Dutercq, Lang, 2001 ; 58) en cela qu'ils représentent les élèves, la structure et les enseignants.

Pour Dutercq et Lang, on assiste bien au passage d'une régulation via l'injonction et la contrainte combinée à un contrôle *ex ante* à une fonction d'animation, d'argumentation, de mobilisation combinée à une évaluation *ex-post*. La régulation se ferait désormais par accompagnement de l'action (Dutercq, Lang, 2001 ; 58).

Sans doute parce que les auteurs estiment que les problèmes de régulation dans le système se posent de façon criante au niveau de l'établissement scolaire, une nouvelle fois, le regard porte essentiellement sur le rôle des chefs d'établissement et ignore tout, ou partie des interventions des autres cadres amenés à réguler le travail enseignants. Si les Dutercq et Lang décrivent bien la transformation du rôle du chef d'établissement, son rôle de traducteur à destination des autres acteurs au regard des multiples contraintes qui pèsent sur l'établissement, la critique portée par Friedberg (1993) à la sociologie de la traduction nous semble particulièrement valable ici : en sur-investissant l'analyse du rôle de traducteur, la sociologie de la traduction semble perdre de vue le rôle des autres acteurs en présence, acteurs dont le travail, les rôles, alliances et idéologies semblent bien ternes en comparaison des développements que l'analyse consacre aux chefs d'établissement.¹⁶

¹⁵ Les auteurs retrouvent les diverses positions éthico-politiques décrites par Lise Demailly (2000b) qui distingue les traditionalistes, les néo-jacobins, les modernistes organisationnels, la régulation néo-libérale, ceux qui ont un projet critique démocratisant.

¹⁶ Certes le format d'un article destiné à une revue ne permet pas des développements extensifs, mais les modalités de recueil des informations et leurs modes d'exposition semblent confirmer le caractère central

• Le « repli gestionnaire » des inspections académiques

Les travaux menés par Denis Laforgue (2003, 2004b) dans deux inspections académiques échappent à cette focalisation, sans doute par la méthodologie originale du chercheur qui se revendique de l'enquête ethnographique. Enquête qui a duré deux ans, deux inspections académiques (IA), complétée d'entretiens au niveau du rectorat. Laforgue a analysé les mouvements d'élèves en lien avec leur niveau scolaire entre deux bassins d'éducation et de formation, mais – et c'est là l'originalité de la démarche – il a également mené des observations de commissions d'affectation présidée par l'inspecteur académique en juin 2001 (examens de dossiers de demande d'orientation). Si les stratégies consuméristes de certains parents d'élèves sont maintenant connues, Laforgue étudie quant à lui les conditions institutionnelles de mise en œuvre de ces stratégies. Autrement dit, comment l'institution favorise ou contrecarre les stratégies parentales dont les effets ségrégatifs pourraient menacer à terme « l'idéal de l'École Républicaine » (circulaire n°98-263 du 29-12-1998, citée 2004b ;136). L'auteur vérifie dans l'administration académique l'analyse de Grémion (1976) qui soulignait la « faiblesse publique » de l'administration d'État locale. Les décisions en termes de sectorisation et de carte des formations favorisent les familles socialement et scolairement favorisées (qui peuvent fuir un secteur au profit d'un autre). Laisser-faire de l'administration qui a des effets pervers sur la possibilité d'implanter le principe d'égalité des chances.

Au moment de la rentrée scolaire, l'inspection académique focaliserait davantage sur des enjeux de gestion des structures et des personnels, à savoir maintenir des sections dans des établissements prestigieux dont les secteurs de recrutement connaissent pourtant une baisse démographique, que sur sa mission « républicaine ». Le résultat de cette absence de régulation se mesure par l'évolution de la mixité sociale et scolaire des établissements scolaire. La « (...) volonté de limiter le coût éducatif [en multipliant des sections notamment généralistes dans des petites structures] et de sauver des lycées a conduit l'administration à autoriser ces derniers à recruter des bons élèves d'autres bassins, en leur assurant une sectorisation favorable et un monopole local sur des options de seconde généralistes. Ces différents enjeux ont été réalisés au détriment de la mixité scolaire d'autres établissements » (Laforgue, 2004b ; 142).

La recherche de Laforgue nous amène finalement à nous poser la question des origines du mécanisme des ségrégations scolaire et sociale dans les établissements. Il semblerait que l'on assiste à la convergence de deux impulsions, à la fois l'influence des parents, et les contraintes gestionnaires qui pèsent sur l'organisation. Cette recherche a le mérite de souligner la

revêtu par les chefs d'établissement aux yeux des chercheurs. L'analyse se fonde surtout sur 100 questionnaires informés par des chefs d'établissement tandis que les 45 entretiens semi-directifs réalisés auprès de CE, mais aussi d'inspecteurs territoriaux, de personnels des services académiques, de membres des collectivités territoriales ne semblent pas exploités dans l'article ou, du moins, n'apparaissent pas comme tels.

difficulté de l'équilibre à trouver par les hauts fonctionnaires locaux, entre d'une part l'idéal de l'École Républicaine et, d'autre part, les contraintes gestionnaires.

• Émergence d'une régulation « territorialisée » des établissements scolaires

À la même période, Agnès van Zanten a mené avec l'aide des étudiants de sociologie de l'IEP de Paris une étude essentiellement qualitative menée dans deux départements de la région parisienne. Van Zanten renoue ici avec l'une des problématiques soulevées par Dutercq et Lang dans leur article de 2001, à savoir la question des sources de légitimité de la régulation territoriale. L'auteur pointe en effet deux sources aux limites de la régulation territoriale dans deux académies, d'une part la question d'un manque de légitimité, d'autre part les ratés de la coordination.

1. La question du manque de légitimité des acteurs. La définition par l'État du régime territorial d'éducation est ambiguë, fragilise sa construction locale. On note une absence de discours sur les finalités en termes d'intégration ou d'égalité. Si on reconnaît aux IA des compétences administratives, celles-ci sont en cours de redéfinition, cette redéfinition recoupe le constat de Dutercq et Lang du passage d'une régulation par l'injonction à une régulation par fonction d'animation et évaluation *ex post*. « Il ne s'agit plus, comme dans le cadre bureaucratique classique, d'ajuster les moyens aux finalités, mais de choisir et d'adapter des moyens ou, plus largement, des solutions en fonction de l'intérêt général local, c'est-à-dire de réfléchir non pas en termes de conformité aux règles mais de résultats et de conséquences des actions (Duran, 1999) » (Van Zanten, 2004 ; 49).

L'auteur constate enfin l'absence de légitimité des collectivités territoriales sur la scène éducative locale (suspectées d'être trop sensibles aux clientèles politiques), les inspections académiques savent qu'elles doivent tenir compte d'un environnement partisan. Absence de légitimité aussi des médiateurs : syndicats professionnels et fédérations d'associations de parents d'élèves (suspectés de porter des revendications individuelles ou quantitatives).

2. Les ratés de la coordination. Un second apport met l'accent sur les ratés de la coordination entre les différents acteurs locaux. Agnès van Zanten constate que les inspections académiques travaillent bien souvent en concurrence avec les autres échelons de l'administration étatique ou les collectivités territoriales en fabriquant et mobilisant leurs propres indicateurs. Les inspections académiques cherchent ainsi à forger une légitimité d'action localiste fondée sur une expertise, leur stratégie est alors moins de partager les analyses qu'à les monopoliser (éviter de diffuser les résultats avec comme « bonne raison » la crainte des comparaisons étroites entre établissements scolaires). Les collectivités territoriales régissent quant à elles les

demandes individuelles des établissements scolaires dont elles ont la co-tutelle et, par conséquent, elles peuvent participer à l'empilement de ressources et dispositifs attribués aux établissements les plus demandeurs. A l'instar de Giraud et Milly (2003), Agnès van Zanten constate l'existence voire le développement de formes de collégialités. Pourant, il s'agit selon elle d'espace de « concertation » sans véritable délibération : les IA communiquent en direction de la base, « en lien avec le besoin, plus important actuellement que par le passé, de persuader et d'enrôler des professionnels de l'éducation en l'absence d'un modèle normatif largement partagé et par rapport à des changements reposant très largement sur l'initiative et la responsabilité des acteurs » (Van Zanten, 2004 ; 57). La question du charisme comme source de légitimité soulevée par Lang et Dutercq trouve ici un écho puisque, selon van Zanten, les IA développent une gestion charismatique pour se doter d'une légitimité supplémentaire et un engagement plus ou moins prononcé dans une politique de projet local avec une « référence éthique », liée aux individus (Van Zanten, 2004 ; 50).

En conclusion l'évolution du système de régulation marquée par la « (...) difficulté à passer d'une gestion « périphérique » de la participation d'autres acteurs à une gestion plus proprement « territoriale » (Duran, Thoenig, 1996) s'explique par la tradition de clôture sur lui-même du secteur de l'éducation en France, mais aussi, ces deux dimensions allant de pair, avec la légitimité elle-même fragile des inspecteurs d'académie qui demeurent dans une situation de relative dépendance par rapport au niveau territorial supérieur. » (Van Zanten, 2004 ; 61) Pour Agnès van Zanten :

« (...) ce que l'on observe *in fine*, c'est d'une part une régulation institutionnelle imparfaite émanant des autorités éducatives locales et doublée de stratégies peu coordonnées de la part des collectivités territoriales et, d'autre part, l'action à dominante contestataire des syndicats enseignants et des associations des parents. Or cette régulation parfois concurrentielle, parfois commune, s'avère impuissante à contenir les effets, en termes d'inégalité et de ségrégation, d'une régulation de type « quasi-marchand » résultants de stratégies concurrentielles, elles aussi généralement peu coordonnées, des établissements scolaires et des usagers (...). » (Van Zanten, 2004 ; 62)

• Détour empirique et méthodologique : la régulation du *borough* de Wyeham.

Le détour par une étude de cas anglaise autorise la mise en perspective des formes de régulation du système d'éducation français. Le sentiment d'altérité induit par le recours à la comparaison internationale est heuristique en ce sens qu'il offre d'une part de nouveaux outils d'interprétations du réel et d'autre part une relativisation, *via* un décentrement du regard, de ce que le chercheur estime connu (*taken for granted*) de son objet d'étude. Au moyen d'une

enquête qualitative dans le borough de Wyeham Thrupp *et al.* (2004) ont procédé à la reconstitution de l'histoire des modes de régulation expérimentés dans cet arrondissement de Londres qui a fait l'objet d'un certain nombre d'expérimentations depuis les années 1990 : fermeture d'une école en 1995, première inspection d'une autorité éducative locale (LEA) en 1997, avec pour conséquence une prise de contrôle par une équipe gouvernementale. Privatisation partielle des services du LEA (Northway, entreprise privée), création d'une fondation éducative (fondation à but non lucratif). Entretiens menés avec les agents d'encadrement intermédiaire (Thrupp *et al.*, 2004 ; 27). Ce travail amène les auteurs à distinguer la *régulation cumulative* (*additive regulation*) de l'*hyper-régulation*. Avec la première notion, ils attirent l'attention sur le caractère composite des politiques éducatives, la superposition des modes de régulation.

« New logics and discourses of regulation do not simply replace old but run alongside and on top of one another or are sometimes in contradiction. (...) regulatory pressures under New Labour have not been brought to bear equally across time and space. Indeed when some kind of well-publicised "crisis" of provision occurs around a particular policy issue or in some particular locale, this has usually to take control of the problem. We call this especially intense regulatory activity "hyper-regulation". » (Thrupp *et al.*, 2004 ; 66)

La seconde marque une tendance générale du *New Labour* et, plus particulièrement, des expériences de régulation intense limitées à quelques politiques éducatives et à une zone particulière.

« Rather than any systematic reforms in provision the New Labour method of change has been the use of add-ons, schemes, special programmes and pilots, many of which require schools or LEAs to bid for funds. This reflects New Labour's commitment to "standards not structures", that is to finding "what works", rather than going for wholesale change in school organisation, and creating a « high challenge, high support » (Barber, 2000 ;19) policy framework. This includes a commitment to and a belief in the role of leadership and "effectiveness" as major determinants of school and student performance, rather than any "easy" acceptance that such performances might be constrained by social demographic factors. » (Thrupp *et al.*, 2004 ; 67)

Un des effets des politiques managériales et performatives du *New Labour* a été de cadrer lourdement le travail des agents intermédiaires aux moyens de politiques prescrites, d'arrangements financiers, et des cibles de performances « acceptables ». Les auteurs constatent également que les écoles ont été capables de court-circuiter les services intermédiaires, établissent des transactions directes avec l'administration centrale (on observe donc une centralisation du pouvoir). Enfin, du point de vue éthico-politique des acteurs, les expériences de privatisation et le processus d'emprise du marché sont moins discutés par les managers : *« Significantly the concern of the service managers was mostly with the means of reform, the gap between policy and practice given the inauthentic process generated by managerialist and performative policy »* (Thrupp *et al.*, 2004 ; 79).

Les auteurs concluent que : *« Both additive regulation and hyper-regulation have to be "managed". The former sediments different discourses and ideologies, all of which are in play, often simultaneously, different languages*

and values, sometimes in conflict, and sometimes lead to miscommunication and confusion. (...). A reluctance to think about reform in terms of "structures" may have its attractions, it also brings its own problems » (Thrupp *et al.*, 2004 ; 80).

Le champ de recherche consacré aux modalités de régulation du système éducatif français, dont l'exploration n'est que très partielle à ce jour, décrit le passage d'une bureaucratie à une autre forme d'organisation, bureaucratie atypique (Giraud, Milly, 2003) ou « régulation post-bureaucratique » (Demailly *et al.*, 2003). Nous aurons l'occasion de préciser plus tard le sens de la seconde notion et d'en discuter la pertinence. L'une des caractéristiques principales de cette transition est le passage d'une régulation *via* l'injonction et la contrainte combinée à un contrôle *ex ante* à une fonction d'animation, d'argumentation, de mobilisation combinée à une évaluation *ex-post*. La régulation se ferait désormais par accompagnement de l'action. Cette tendance initialement soulignée par Dutercq et Lang (2001, 58) se retrouve dans la plupart des analyses (d'une certaine manière chez Giraud et Milly (2003), chez Demailly *et al.* (2003) et van Zanten (2004)).

Les recherches de Denis Laforge (2003, 2004b) pourraient offrir un contre-exemple à cette analyse, nous pensons pourtant que ce n'est pas le cas. En effet, l'objet de l'auteur induit une perspective différente qui explique sans doute un décalage plus complémentaire qu'invalident, au niveau des résultats obtenus. En effet, en s'intéressant aux modalités de production organisationnelle des inégalités scolaires, celui-ci constate le repli gestionnaire des inspections académiques. Ce repli gestionnaire peut être l'une des logiques d'action à l'œuvre dans le système éducatif, cette logique d'action peut précéder, succéder voire se combiner avec d'autres logiques d'actions, à savoir la promotion d'une régulation par la concurrence entre établissement scolaire, un « laisser-faire » proche du repli gestionnaire décrit par Laforge ou un interventionnisme dans la régulation des concurrences entre établissements scolaires. Les recherches menées dans le contexte lillois ont souligné le caractère à la fois successif et combiné de ces logiques d'actions (Barthon, Monfroy 2003 ; Demailly *et al.* 2003), nous y reviendrons ultérieurement. C'est en ce sens que la comparaison avec les études consacrées à la régulation du système éducatif anglais nous semble intéressante. Les recherches anglaises donnent un aperçu de ce que peut être le cumul (*additive regulation*) et la combinaison de plusieurs formes de régulation issues de politiques éducatives et d'orientations idéologiques-politiques opposées. Le *New Labour* réalisant une alchimie entre l'affirmation de préoccupations et de dispositifs à vocation égalitaire et une régulation teintée du néo-libéralisme et néo-conservatisme thatcherien. L'intérêt de la perspective de Thrupp *et al.* (2004) est de saisir les politiques éducatives dans un contexte sociétal, en pensant l'interpénétration croissante des sphères politique et économique, dépassant ainsi largement le champ de l'analyse organisationnelle.

Caractéristique ou conséquence – la chose reste à déterminer – du passage à une gestion non ou moins bureaucratique du système éducatif, la politisation des acteurs. Les références éthico-politiques (Demailly) semblent s'affirmer dans ce nouveau contexte organisationnel, c'est ce que constatent Dutercq et Lang (2001) au travers de l'émergence de la figure de cadres « charismatiques », mais aussi van Zanten (2004) et Demailly *et al.* (2003) aux moyens de stratégies de publicisation des modes des processus décisionnels (Demailly, Tondellier, 2001), et donc de leur justification publique, notamment par l'introduction de nouvelles formes de collégialité. Formes de collégialités qui, au regard de Giraud et Milly (2003), sont l'une des caractéristique de cette bureaucratie atypique.

Les auteurs qui ne focalisent pas leurs recherches sur les acteurs les plus traditionnels du système éducatif (sans doute les plus « visibles » et disposés à offrir aux chercheurs un récit de leur expérience professionnelle), comme les chefs d'établissement, éclairent les activités et relations professionnelles qui se tissent au niveau d'échelons supérieurs du système éducatif (rectorats ou IA), ou d'espaces intermédiaires comme les zones d'éducation prioritaires, les districts ou les bassins d'éducation et de formation. Émergent alors des interrogations sur les acteurs de régulation intermédiaire : quels sont leurs rôles, les sources de leurs légitimités, les effets de leurs activités ? Plus concrètement encore se pose la question de leur identification et leur démographie : de quels groupes professionnels ou segments de groupes professionnels sont peuplés ces segments interstitiels, qui « font lien » – pour reprendre la préoccupation de Giraud et Milly (2003) – entre les enseignants, les établissements et les autorités académiques ? (Demailly, Tondellier, 2001 ; Demailly *et al.* 2003).

B. PROBLÉMATIQUE : UNE SOCIOLOGIE EMPIRIQUE DE LA RATIONALITÉ À L'ŒUVRE DANS UNE INSTITUTION, ET DES MODALITÉS D'ÉVOLUTION DE CETTE RATIONALITÉ

À l'origine de cette thèse se trouve la volonté d'étudier un changement social, un processus à l'œuvre à l'intérieur d'une organisation : l'Éducation nationale. L'ouverture empirique pour observer ce changement était celle d'un groupe professionnel, les coordonnateurs des zones d'éducation prioritaire. Il s'agit d'un « petit » groupe – à l'échelle de l'organisation que représente l'académie de Lille – d'enseignants déchargés à mi-temps de leur fonction d'enseignement pour exercer un travail d'animation professionnelle et d'influence sur les pratiques professionnelles de leurs collègues enseignants. Population de taille restreinte, ce groupe restait suffisamment significatif pour poser des questions en termes de recrutement (et donc de mobilité professionnelle), de formation (quelles compétences pour occuper cette nouvelle fonction ?), mais aussi en termes de relations professionnelles (quel type de relations

professionnelles favorisait cette innovation organisationnelle ?). Voilà pour l'origine de la recherche (Tondellier, 2001).

Le travail de situation plus globale des coordonnateurs REP dans le projet académique de l'éducation prioritaire de l'académie de Lille, à l'occasion d'une recherche menée avec Lise Demailly (Demailly, Tondellier, 2001), a fait gagner en épaisseur la problématique : l'étude passe de l'action des « agents rationalisateurs » à celle de la mise en œuvre d'une « politique de rationalisation » et soulignait ainsi le lien étroit entre les politiques éducatives et les groupes professionnels. En cherchant à estimer l'impact de l'insertion organisationnelle de ce groupe de professionnels on en venait à toucher la rationalité du système. Dans ses antécédents, Max Weber définit ainsi l'ambition de *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* : « dans mes recherches, il s'agissait d'analyser le développement d'un « style de vie » éthique adéquat au capitalisme naissant de l'époque moderne, et rien d'autre » (Weber, 1904-1905 [2003] ; 386). La porte entre-ouverte sur le système éducatif au niveau des coordonnateurs REP interrogeait sur le « style de vie » professionnel de ces agents éducatifs et sur leur relation avec la promotion de nouvelles formes de régulation traversant l'institution, mais que l'on retrouve aussi à l'extérieur de celle-ci. Autrement dit, on se propose d'interroger le « style de vie » de groupes professionnels en relation avec la rationalité de l'institution et dans la dynamique évolutive de cette rationalité.

À partir de cette matrice sociologique, la combinaison d'une sociologie des groupes professionnels et d'une sociologie des politiques éducatives, le projet de recherche pouvait se développer dans deux directions. La première option est celle d'une recherche exclusivement centrée sur l'éducation prioritaire, de façon à compléter l'étude de la mise en œuvre de cette politique du travail enseignant jusqu'à son niveau d'élaboration politique nationale. La seconde option est celle qui opère un décentrement de l'objet d'étude (le principe unificateur n'est plus une politique éducative) et propose de généraliser l'application de cette matrice sociologique à d'autres objets au sein d'un territoire (mais plus restreint). Des questions de contingences de recherche (*cf.* Encadré 1), mais aussi d'intérêt personnel nous ont fait préférer la seconde option. Dès lors, le projet de thèse a été redéfini comme suit : la thèse allait moins porter sur les changements de rationalité dans le système éducatif observables au regard d'une politique éducative particulière (l'éducation prioritaire) que sur les changements de rationalité au sein du système éducatif au regard des groupes professionnels et des politiques éducatives tels qu'on peut les observer dans une unité géographique donnée (ici l'académie de Lille).

Encadré 1 : Travailler pour et à partir de « REGULEDUC »

Outre un contrat de recherche signé avec le rectorat de Lille (Demaillly, Tondellier ; 2001), cette recherche doctorale a été partiellement financée par un contrat d'ingénieur d'étude dans la recherche européenne « *Changes in regulation modes and social production of inequalities in education systems* » financée par le 5^e programme cadre de la Commission européenne, coordonnée par Christian Maroy entre 2001 et 2004.

L'architecture de la recherche était la suivante : Cadres institutionnels et modes de régulation des acteurs locaux (*workpackage* n°2), Espaces locaux d'interdépendance entre établissements (*workpackage* n°5), Instances de régulation intermédiaires et agents de supervision (*workpackage* n°7), Logiques d'acteurs et modes d'agir collectif dans les établissements (*workpackage* n°9). À charge pour chaque équipe participant à la recherche de produire un rapport (appelé *deliverable*) sur cet objet. Certaines équipes assurant alors la rédaction de rapports d'analyse transversale de ces monographies nationales (Barroso, *et al.*, 2002, pour le *workpackage* n°2 ; Van Zanten, Delvaux, 2004 pour le *workpackage* n°5 ; Maroy, Demaillly, 2004a, pour *workpackage* n°7 ; Ball, Maroy, 2004, pour *workpackage* n°9) et le coordonnateur de la recherche assurant la rédaction du rapport mettant en perspective l'ensemble de ces recherches (Maroy, 2004).

L'équipe lilloise, sous la direction de Lise Demaillly, a rédigé ou co-rédigé plusieurs rapports (Da Costa *et al.*, 2002 ; Barthou, Monfroy, 2003 ; Demaillly *et al.*, 2003 ; Monfroy *et al.*, 2004). Au sein de cette équipe, j'ai participé au recueil de données sur les terrains lillois et participé à la rédaction de plusieurs rapports (Da Costa *et al.*, 2002 ; Demaillly *et al.*, 2003 ; Monfroy *et al.*, 2004).

Mais la participation à ce type de recherche impose des contraintes très fortes pour la réflexion scientifique. D'une part les objets empiriques « traités » selon des découpages relativement cloisonnés (l'établissement, la régulation d'une zone, les relations d'interdépendance), d'autre part, le volet comparatif entre les pays induit de très puissantes contraintes de forme (il faut s'entendre sur des définitions communes, des termes comparables) et de temps (de façon à respecter le calendrier de restitution des comparaisons trans-nationales, les études de cas doivent être rendue à date précise). Ces deux types de contraintes ont été, dans une certaine mesure, difficiles à concilier avec la logique de la recherche. C'est non sans raison qu'un collègue a pu, récemment, qualifier la notion de « régulation » de « mot magique » dans le cadre précis d'une recherche trans-nationale telle que REGULEDUC (Eross, 2004).

Une fois passées les contraintes imposées par la recherche exercée sous la férule de la Commission européenne, certaines données appelaient à être complétées, à connaître un traitement plus intensif, certains résultats à être explicités voire amendés. Ce travail de thèse découle de cette expérience. J'ai largement mobilisé dans ce travail les parties des rapports que j'ai personnellement rédigé et qui ont bénéficié au moment de leur production de la relecture de mes collègues, d'autres parties cette fois co-rédigées et bénéficiant donc d'apports substantiels de mes collègues ont été utilisées. Ces sources sont trop nombreuses pour faire l'objet de citations systématiques, et font pour la plupart l'objet d'une réécriture, sont signalés en note au début de chaque Partie ou Chapitre.

Il s'est agi, dans un premier temps, d'identifier et d'analyser les différents groupes et segments de groupes professionnels à l'œuvre dans l'académie de Lille et de procéder à une cartographie de leurs espaces d'interventions. Ce premier volet du travail empirique cherchait à répondre aux interrogations portant sur la régulation contemporaine du travail enseignant et des établissements scolaires. Très concrètement, comment et par quels moyens, à l'heure actuelle, la hiérarchie locale dirige-t-elle, contrôle-t-elle, anime-t-elle le travail de ses agents ? Ces formes d'encadrement sont-elles en évolution ? Si oui, comment comprendre cette évolution ?

Dans un deuxième temps, on a cherché à comprendre comment certains de ces groupes professionnels inscrivent leurs actions dans des contextes qui ne se réduisent pas à la structure

hiérarchique académique traditionnelle, dans le seul système de relations des groupes professionnels, mais s'inscrit *aussi* dans un projet de réforme de tel ou tel segment spécifique du système. Ce sont ces projets réformateurs que nous proposons d'appeler « politiques éducatives ». Travailler sur l'action des coordonnateurs REP a amené à s'interroger plus spécifiquement sur la nature, l'ambition et les conséquences de la politique d'éducation prioritaire. Ce faisant, l'objet même de la sociologie des politiques éducatives a été questionné. L'étude de cas d'une seconde politique éducative, les itinéraires de découverte (IDD) a autorisé une mise en perspective par comparaison. La réforme du système éducatif se fait par l'action conjointe des politiques et des groupes qui les mettent en œuvre. Ces groupes professionnels et ces politiques témoignent de l'introduction d'une nouvelle rationalité à l'intérieur de l'institution, rationalité dont on détaillera les caractéristiques.

Une monographie d'établissement scolaire complète le tableau empirique de cette recherche. L'établissement investigué a été choisi au regard de son inscription dans la politique d'éducation prioritaire. L'idée initiale était d'observer au niveau d'un établissement, dans ses instances collégiales formelles ou informelles, voire dans les classes, la mise en œuvre – au quotidien – des deux politiques éducatives investiguées. Mais ces espoirs ont partiellement été déçus. Le collège Balzac n'entretient avec la politique d'éducation prioritaire que des relations distantes, formelles voire de façade. Cette absence, si elle est décevante quant à l'élaboration au niveau de l'établissement scolaire et de la zone d'une politique d'éducation prioritaire, est hautement significative en elle-même (nous aurons l'occasion d'y revenir). Par contre, cette monographie a été riche d'enseignements sur les modalités de mise en œuvre des IDD mais aussi sur l'émergence d'une « politique d'établissement », un « style de vie » organisationnel où les pratiques professionnelles doivent s'accommoder de la relation avec les tutelles et avec les « clients » de l'établissement. Cette monographie a permis de mettre à l'épreuve l'hypothèse du changement de rationalité du système et de ses implications, non seulement au niveau de la direction (des hommes, des politiques) mais aussi au niveau de l'unité de base du système (celle qui regroupe, dans un lieu donné, enseignants et élèves).

D'un point de vue méthodologique, ces trois niveaux d'observation sont autant de coupes opérées dans l'académie de Lille pendant une période de presque quatre années. Aucune de ces coupes ne se focalise sur tel ou tel segment de l'organisation scolaire académique, chaque terrain cherche à offrir une perspective transversale et une perspective « plus vaste » sur les objets étudiés au regard de notre problématique. Sont ainsi analysées la division du travail, les relations professionnelles et leurs évolutions respectives dans l'analyse des groupes professionnels ; les modalités de mise en œuvre de politiques éducatives sur l'ensemble du territoire académique dans les études de cas consacrées à l'éducation prioritaire et aux IDD ; les

relations professionnelles au sein d'un établissement scolaire et les relations avec les parents d'élèves dans l'étude de cas du collège Balzac.

D'un point de vue analytique, il nous a semblé pertinent pour restituer cette recherche, de respecter la perspective inductive qui a toujours été la nôtre. Ceci à deux conséquences :

– la première est analytique. Aucune phase de terrain n'a été abordée au regard d'hypothèses pré-établies. Le recueil des données, leur analyse et la restitution de cette analyse dans les trois parties empiriques de cette recherche s'est toujours organisée en fonction de ce qui a été directement observé sur le terrain. Ce faisant, il n'a pas été possible d'exposer les données à une grille d'analyse commune, tant les données étaient hétérogènes. On a choisi alors de réinscrire chaque niveau d'analyse (groupes professionnels, politique, établissement) dans sa tradition sociologique. Cette première partie du travail analytique effectuée, on a cherché à découvrir dans ces analyses les schèmes transversaux à l'étude des groupes professionnels, des établissements et des politiques éducatives dans l'Éducation nationale.

– la seconde concerne la restitution, la présentation des données et des résultats. Ce choix, à la fois méthodologique et analytique, n'est pas sans conséquence au niveau de la restitution de la recherche. Deux options s'offrent alors : la première est de respecter le caractère processuel de la recherche (chaque « niveau » de recherche est présenté dans son intégrité empirique et analytique), la seconde est celle d'une réécriture unifiante, *a posteriori*, de la recherche où le processus serait gommé. Le parti pris a été celui d'un respect, dans la présentation des données et de leur analyse, du processus de recherche, y compris dans ses tâtonnements. L'attachement à la forme inductive de la recherche nous amène donc à présenter ce travail de la façon dont il a été réalisé, en exploitant les données empiriques disponibles au moyen des cadres théoriques qui leurs sont les plus adaptés, en « poussant » la logique des sociologies des groupes professionnels, des établissements scolaires et des politiques éducatives à leur maximum avant d'en proposer, dans la partie conclusive, une mise en perspective au regard de leurs traits communs. Cette thèse est alimentée par trois parties, autant de terrains d'investigation de l'antagonisme de rationalités à l'œuvre dans le système éducatif. Ces trois parties s'élaborent et s'articulent chacune autour d'une problématique qui leur est propre. Le plan suivant a donc été retenu :

Partie 1. Les formes d'encadrement du travail enseignant dans le système éducatif français. Cette première partie analyse, à l'aide de monographies de groupes professionnels, les principaux acteurs de cette transformation. La perspective adoptée est celle des pratiques, des relations professionnelles, de la place et du rôle tenus par ces groupes dans l'organisation. On verra dans cette partie, l'évolution de la rationalité à l'œuvre dans les formes d'encadrement.

Partie 2. À propos de politiques éducatives. La mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire et des itinéraires de découverte dans l'académie de Lille. Cette partie porte sur l'analyse de la mise en œuvre des politiques éducatives en France. L'analyse est menée à l'échelle de l'académie, la mise en œuvre des politiques observée de façon croisée à différents niveaux organisationnels de l'institution. Cette partie éclairera l'évolution de la rationalité des politiques éducatives. Cette analyse se fonde empiriquement sur deux politiques éducatives : la politique d'éducation prioritaire et la mise en œuvre des itinéraires de découverte au collège (pour des questions de place, la partie ne présente que les données provenant du terrain mené sur l'éducation prioritaire, la politique des IDD est présentée dans son détail en annexe n°01).

Partie 3. La monographie d'établissement scolaire : Approches théoriques, étude de cas et éléments d'analyse. Cette troisième étude empirique nous renseigne sur le visage que peut prendre l'organisation scolaire contemporaine quand elle est étudiée au niveau d'un établissement scolaire, ici un établissement classé en zone d'éducation prioritaire. Dans cette partie, on verra plus précisément, comment l'évolution de la rationalité à l'œuvre dans les pratiques d'encadrement et des politiques scolaires influe sur la négociation locale d'un ordre scolaire.

Partie 4. Conclusion. Le caractère politique de l'organisation.

La porte ouverte par Max Weber sur « l'éthique » de sectes protestantes, sur le système de leurs croyances, a permis à cet auteur de détailler le processus de rationalisation du monde moderne occidental. De la même façon, le premier regard posé sur le système éducatif à partir d'un groupe professionnel (spécifique) nous a amené à décrire un processus de rationalisation à l'œuvre à la fois chez les professionnels, dans les politiques éducatives et les établissements scolaires.

Avant de songer à dresser le tableau de « l'avenir d'une illusion » (Derouet, 2003), il nous a semblé opportun de démontrer *très concrètement* plusieurs rouages organisationnels afin d'expliquer causalement pourquoi le projet éducatif du « collège unique » apparaît désormais pour certains commentateurs une illusion à l'avenir incertain. Sans vouloir trop anticiper les résultats, notre thèse – en suivant Claus Offe – est celle de la co-existence, à l'heure actuelle de deux types de rationalités au cœur de l'organisation éducative. En cherchant à résoudre le « dilemme des États-providence » (Offe, 1984), l'institution scolaire s'est enrichie d'un nouveau mode d'intervention sur elle-même. La première rationalité est de type bureaucratique, l'autre est incompatible avec la première car elle doit ses modalités d'existence à l'aménagement, voire au viol des premières. C'est bien la coexistence de ces deux formes de

rationalité que nous allons observer à travers le spectacle de la reconfiguration de groupes professionnels et de leur action, de la transformation de la forme scolaire et de la lutte locale pour l'âme d'un établissement scolaire. Ce spectacle est celui de la malléabilité des structures (à la fois élastiques et résistantes), de la souplesse et de l'endurance des individus, de l'opportunisme du politique. Ce spectacle est aussi celui des croyances et des idéologies qui motivent les acteurs, et de leurs épuisements respectifs.

Au final, on pourrait introduire notre thèse de la façon suivante : *on assiste moins au passage – hasardeux ou difficile, largement commenté – d'un type de régulation par la règle caractérisant la légitimité administrativo-bureaucratique à une régulation légitimée par des objectifs, qu'à l'antagonisme irréductible de deux rationalités dont certaines conséquences sont l'innovation, la réflexion, parfois la réflexivité, l'émergence d'« espaces publics », le blocage de l'action, l'incertitude et l'épuisement des acteurs.*

Sur le terrain de l'analyse systématique des groupes professionnels, la tension des rationalités est observable dans la dynamique de ces groupes, dynamiques internes aux groupes ou dans leurs relations d'interdépendance. On peut par contre observer, sur le terrain des politiques éducatives, les modalités du travail de mise en œuvre de cette rationalité post-bureaucratique. Là encore, la tension profonde entre une rationalité de type bureaucratique et celle qui soutient la réforme de l'institution est particulièrement visible. Enfin, le terrain des établissements scolaires permet une mise en perspective de cette problématique puisque l'on peut voir très concrètement comment les enseignants d'une part, et les parents d'élèves d'autre part, s'emparent des opportunités ouvertes par la réforme institutionnelle. La monographie du collège propose d'analyser en termes de « lutte pour l'âme de l'établissement » la tension irréductible entre les deux types de rationalité, telle qu'elle est lisible au niveau du collège.

Ces trois parties, ainsi dotées d'une autonomie relative, viennent enfin alimenter la thèse, plus générale, défendue en conclusion. *On assiste moins à l'heure actuelle à une réforme de surface du système qu'à une réforme profonde, incrémentale depuis près d'un quart de siècle, de sa rationalité même.* Cette réforme de la rationalité systémique a des conséquences très concrètement observables que certains auteurs ont choisi d'appeler « démocratisation » ou « libéralisation » et qu'il conviendra de discuter. Après une réflexion sur les origines de la réforme, sur ses mécanismes, il conviendra de s'interroger sur la couche d'individus qu'elle favorise en analysant les modalités de ce favoritisme. Autrement dit : qui tire les bénéfices de la réforme de l'appareil scolaire ?

Chapitre III.

Les questions posées par une perspective constructiviste à la sociologie, et notamment la sociologie de l'éducation

D'un point de vue historique, l'apparition de nouveaux groupes professionnels, de nouvelles organisations du travail dans une institution n'est pas innocente. Ces changements portent avec eux des valeurs, des projets qui vont façonner le travail des agents et l'organisation. Une des tâches essentielles des sciences sociales appliquées aux mondes de l'éducation est d'explorer empiriquement ces changements, d'identifier les acteurs, d'étudier leurs relations, d'analyser leurs représentations.

A. PROJET : À PARTIR D'UNE ETHNOGRAPHIE CRITIQUE

Notre projet est double, il s'agit à la fois d'identifier des groupes professionnels à l'intérieur de l'organisation scolaire et d'analyser leurs activités en suivant les trajectoires de politiques éducatives dans le territoire d'une académie. Si la présentation des cadres théoriques propres à ces deux objets donnent un aperçu de la méthodologie employée, il semble important de présenter rapidement le projet méthodologique qui sous-tend cette thèse. Les points suivants vont aborder certains problèmes qui me semblent fondamentaux, notamment en sociologie de l'éducation, pour présenter la façon dont je les conceptualise et donner au lecteur un aperçu du lieu de production de ces connaissances. Seront abordés les problèmes : de relation entre les niveaux macro-micro d'analyse sociologique, les problèmes propres à une sociologie du changement social. Enfin, dernier point, je m'interrogerai sur la relation réciproque du champ sociologique – ou sous-champ de la sociologie de l'éducation – au champ de l'éducation en France.

Un programme scientifique faisant preuve d'*imagination sociologique* était, pour Ch. W. Mills le suivant :

« La distinction la plus fructueuse qu'on doive à l'imagination sociologique est celle qu'elle opère entre les « preuves personnelles de milieu » et les « enjeux

collectifs de structure sociale ». C'est là un instrument majeur de l'imagination sociologique et un trait commun à tous les ouvrages classiques de la sociologie.

Les épreuves surgissent au sein du caractère de l'individu et affectent ses rapports immédiats avec autrui ; elles concernent son moi et les secteurs limités de la vie sociale qu'il connaît personnellement et directement. Partant, la formulation et la résolution des épreuves ne franchissent pas les frontières de l'entité biographique que constitue l'individu, ni celles de son milieu immédiat, le contexte social où d'exercent directement son expérience personnelle et, dans une certaine mesure, son activité consciente. L'épreuve affecte l'individu : il sent peser sur lui une menace sur les valeurs qui lui tiennent à cœur.

Les enjeux soulèvent des questions qui transcendent le voisinage de l'individu et le champ de sa vie intérieure. Ils concernent la combinaison de ces milieux limités, dont la somme constitue les institutions d'une société historique ; ils affectent la façon dont ils se recoupent et s'interpénètrent en donnant cette structure à grand point qu'est la vie sociale et historique. L'enjeu affecte les collectivités : elles sentent qu'une menace pèse sur une valeur qui leur est chère. On ne s'entend pas toujours sur ce qu'est au juste cette valeur, et sur ce qui la menace. Il s'agit le plus souvent d'un dialogue de sourds, pour la bonne raison que l'enjeu (par sa nature même, et contrairement à l'épreuve, fût-elle communément répandue) se définit très mal en fonction du milieu quotidien immédiat des hommes ordinaires. Pour tout dire, il ne va presque jamais sans une crise dans les institutions, et sans ce que les Marxistes appellent des « contradictions » ou des « antagonismes ». » (Mills, 1959 [1967] ; 10-11)

Mills souligne ici l'importance de ne pas dissocier l'étude des comportements individuels, de leurs subjectivités, des formes institutionnelles et autres contraintes sociales avec lesquelles les individus sont en interaction. Mills attire l'attention sur deux types d'écueils qui menacent la sociologie à l'époque qui sont : d'une part l'hyper empirisme, d'autre par la sur-théorisation.

Ce faisant, il appelle à s'attacher à une sociologie qui articulerait les niveaux d'analyse micro-sociaux et macro-sociaux. L'importance de ce projet a été régulièrement répétée dans le champ de la sociologie de l'éducation anglo-saxonne notamment au début des années 1980 (Apple, 1982 ; Hargreaves, 1985) ou plus récemment Troyna (1998), Gale (2001) ou encore Whitty (2002 ; 15) ou plus récemment en France par Barrère (2004) et Martuccelli (2006). Michael Apple propose de définir ainsi ce qu'il présente comme une ethnographie marxiste (*Marxist ethnography*) :

« It must account, hence, for where, how, and why people are caught, and where they may not be totally so. This requires a particular sensitive perspective, a combination of what might be called a socio-economic approach to catch the structural phenomena and what might be called a cultural program of analysis to catch the level of everydayness. Nothing less than this kind of dual program, one that looks for the series of connections and interpenetrations, not the one-way determination, of the economic, political, and cultural 'arenas' can overcome the previously noted problems of straightforward base/superstructure models. In essence, what is called for is a Marxist ethnography of life in and around our dominant institutions. » (Apple, 1982 ; 94)

Le projet est séduisant, ambitieux mais difficile à mettre en œuvre, car il pose trois types de questions, autant de difficultés, que l'on va discuter : 1. l'articulation micro-macro 2. la question du changement 3. la question de la généralisation.

L'ethnographie scolaire peut tomber dans deux types d'excès, d'une part que ce que A. Hargreaves (1985) appelle l'« isolation splendide » (*splendid isolation*), c'est-à-dire la prétention du chercheur à étudier un objet de façon totalement neutre, postulant que l'observation de pratiques de classe ou les interactions élèves/enseignant ne sont pas contaminées (*uncontaminated*) par des pré-supposés sur le fonctionnement de la société dans son ensemble. Le second piège de l'ethnographie réside dans la possible *réduction* des données empiriques de façon à ce qu'elles s'intègrent à un cadre théorique pré-défini dont elles ne feraient que « vérifier » la pertinence. Les matériaux qualitatifs regroupés dans la *Misère du monde* tombent parfois dans ce travers (Bourdieu, 1993) et c'est le risque aussi que court selon nous la construction théorique des arrangements locaux de Derouet (1992).

« *The best empirical work does not (...) use and interpret evidence uncritically, but treats it as constantly problematic. Empirical work of high quality consists of a continually dialogue between theory and evidence where each is continually interrogated against the other as well as being tested for its internal consistency and coherence.* » (Hargreaves, 1985 ; 28. Souligné par l'auteur.)

A. Hargreaves (1985, 30-31) cite Marx et Engels qui défendent l'intérêt d'une observation empirique pour éviter à la recherche de tomber à la fois dans un empiricisme étroit ou dans la « spéculation » qui est, à l'époque où écrivent Marx et Engels, l'une des caractéristiques de l'Idéalisme allemand.¹⁷

B. PENSER L'ARTICULATION MICRO-MACRO EN SOCIOLOGIE

Le débat ancien du passage d'une analyse de type micro-sociologique à une analyse de type macro-sociologique n'est toujours pas clos malgré les synthèses proposées par des auteurs comme Bourdieu (*La Distinction*, 1979) ou Giddens (*Central problems in social theory*, 1979).

Dans ce point, on défendra deux idées :

- d'une part l'intérêt d'une approche qualitatives (D. Hargreaves), d'inspiration interactionniste du système éducatif, il s'agira d'argumenter autour de la définition de l'interactionnisme symbolique, en précisant notamment ce que l'interactionnisme n'est pas ;
- d'autre part, on cherchera à montrer en quoi l'interactionnisme symbolique peut être utilement intégré dans une articulation micro-macro de l'analyse sociologique.

¹⁷ Sur le processus de maturation de K. Marx et son éloignement progressif de « l'idéologie allemande », cf. le chapitre II de *Pour Marx*, de Louis Althusser (1966).

A. Hargreaves (1985) rappelle la nécessité pragmatique (*pragmatic necessity*) d'un rapprochement entre les deux sphères d'analyse micro et macro. Selon l'auteur, à l'extrémité de l'analyse sociologique, l'ethnométhodologie montre bien les limites d'une approche exclusivement guidée par la récolte des données qualitatives : il est impossible d'interpréter l'ensemble des données et de choisir parmi le lot, quelles données doivent être interprétées (Hargreaves, 1985 ; 32). En rendant compte de la critique marxiste à l'interactionnisme symbolique, Martyn Hammersley (1980 ; 200-201) critique quant à lui la dérive empiriste de l'interactionnisme qui, selon les marxistes, pêcherait par son absence d'épaisseur historique (a-historisme), son manque de dimension comparative mais aussi son peu d'intérêt pour la façon dont les phénomènes sont systématiquement reliés les uns aux autres.

« (...) we need to remember that (...) an overly deterministic and economistic position, by treating schools as black boxes, is too limited a program to understand how schools create what the political economists want to analyse, so too are there significant limitations in any totally 'cultural' analysis. Rather, the two must be integrated to fully explain the roles schools play in the cultural and economic reproduction of class relations. » (Apple, 1979 ; 130)

On suivra A. Hargreaves quand il s'interrogera sur les limites à donner à cet effort de contextualisation, pour des raisons pratiques, tout ne peut pas être expliqué dans son entière complexité : « *Life, as they say, is simply too short.* »

Avant d'exposer ses propositions pour réduire cette fracture entre les niveaux micro et macro de l'analyse sociologique, Hammersley (1980) rappelle utilement que l'interactionnisme symbolique ne relève pas d'une tradition monolithique. Que tous les interactionnistes ne perdent pas de vue les structures sociales, notamment les élèves de E. Ch. Hughes. On présente souvent – non sans raison – Erving Goffman comme emblématique de l'interactionnisme symbolique, en réduisant peut-être sa sociologie à l'interaction de face à face qui a défini son objet d'étude dans la seconde moitié de sa carrière, on oublie bien souvent le second visage sociologique de Goffman, celui d'*Asile* (1968), qui rappelle à Robert Castel la « dureté [de l'analyse] durkheimienne » (Castel, 1989 ; 35).¹⁸ Mais les sociologues de Chicago de la précédente génération – R. E. Park, E. Ch. Hughes – portaient un grand intérêt aux questions d'intégration sociale, notamment aux questions de race (Hughes, 1996 [1971] ; Chapoulie, 2001 ; Le Breton, 2004).

« Il faut insister ici, contre des interprétations trop fréquentes, sur le fait que le terme « *interaction* » n'est pas utilisé par Park, ni plus tard dans la tradition de Chicago, pour désigner seulement les interactions de face-à-face entre individus :

¹⁸ Il semblera paradoxale de traiter de durkheimien un ouvrage d'un représentant de l'interactionnisme symbolique mais, non sans plaisir, Robert Castel franchit le cap : « Et, pour provoquer un peu, je dirai que pour moi *Asiles* est un livre durkheimien, du Durkheim mieux que Durkheim. Je m'explique : j'y retrouve le poids de cet objectivisme sociologique, ce que Ferrarotti appelle la « dureté durkheimienne ». Mais chez Durkheim l'exposé de ces principes reste le plus souvent sur un plan très abstrait, au niveau de la prescription ou de l'exposé d'intention (...). Chez Goffman, ces prescriptions sont opérationnelles. Ce sont elles qui donnent sens aux règles d'échanges et d'usage empiriquement observées. » (Castel, 1989 ; 35).

il est employé également pour désigner les relations de compétition entre des groupes qui, selon la terminologie du manuel de Park et Burgess (1921), n'impliquent aucun contact. (Le terme « conflit » est, dans ce manuel, utilisé pour désigner des antagonismes qui s'expriment dans des contacts directs). L'accent mis sur les interactions directes dans de nombreuses études interactionnistes découle principalement de l'utilisation presque exclusive de l'observation *in situ* et d'entretiens comme documentation, et non d'une récusation *a priori* de toute analyse dans les termes de ce que d'autres traditions dénomment « rapports objectifs » (...) » (Chapoulie, 1984 ; 587)

La sociologie de la déviance de Becker est particulièrement sensible quant à elle à la question de la stratification sociale quand elle cherche avant tout à répondre à la question de savoir qui promeut certaines normes, qui sont les « entrepreneurs de morale » (Becker, 1963 [1985]). De plus, Becker, dans sa sociologie de l'école a produit des textes fameux qui soulignent avec plus ou moins vigueur l'influence du facteur classe sociale sur la scolarisation des élèves. Dans « *Schools and systems of social values* » (Becker, 1955), il examine les relations entre écoles et systèmes de stratification sociale en comparant les écoles américaines à celles d'autres pays. Mais le meilleur exemple est sans doute encore son texte « *Social-Class Variations in the Teacher-Pupil Relationship* » (Becker, 1952 ; 1952 [1997]) où Becker discute l'influence de l'appartenance de classe dans l'interaction enseignant-élève à partir de trois moments d'ajustement des enseignants à leurs élèves (l'enseignement à proprement parler, la discipline, l'acceptabilité morale – *morale acceptability* – des élèves). Ceci pour discuter une réduction voire une confusion, dont est régulièrement victime cette tradition sociologique.

En s'appuyant sur Glaser et Strauss, Hammersley (1980) appelle à distinguer à l'intérieur même des niveaux micro et macro de l'analyse, deux formes de théories, l'une formelle, l'autre substantive.

« (...) *the more abstract formal theory does not conceptualise a large area of continuous terrain, it theorises patterns in particular types of society or setting on the basis of analogy with other patterns on often very remotely related societies and settings. Substantive theory, on the other hand, operates at a lower level of abstraction, ranging from theories about the internal workings of a particular society or institutional sector down to accounts of particular settings.* » (Hammersley, 1980 ; 202-203)

L'auteur propose de synthétiser sa présentation dans le tableau suivant (cf. Tableau 1) :

Tableau 1 : Les quatre formes complémentaires de recherche ou de produit de la recherche

	Formal	Substantive
Macro	Par exemple : Marx sur les types de société et la dynamique du développement historique Durkheim sur la division du travail social Parsons sur le système social	Par exemple Marx et Weber sur le capitalisme Durkheim sur l'histoire de l'éducation en France Bernstein sur le passage d'une forme fermée de scolarisation à une forme ouverte
Micro	Par exemple : Mead avec l'être, le soi, l'acte et la société Goffman avec la présentation de soi, les rites d'interaction et les cadres de l'interaction Glaser et Strass avec le passage de statuts Sacks sur l'organisation de la conversation	Par exemple : Hargreaves et Lacey sur la différenciation et la polarisation des valeurs chez les élèves Werthmans sur les 'délinquants à l'école' Dumont et Wax sur les élèves Cherokee dans la classe Woods avec 'leur montrer' et 'se marrer un coup'

Source : Hammlerley, 1980 ; 202.

Pour l'auteur, la recherche doit se spécialiser dans l'une ou l'autre de ces approches, il lui semble douteux que l'on puisse, dans une même étude, tenir ensemble plusieurs de ces perspectives. Il faut selon lui, que la recherche se divise entre ces approches, mais aussi qu'elle se coordonne à la fois à l'intérieur des types (en vérifiant les résultats déjà obtenus à partir de cas critiques, en menant des études sur un même objet mais dans des contextes différents, en travaillant par équipe moins sur un objet que sur l'ensemble d'un espace dans lequel s'inscrit l'objet) mais aussi à l'extérieur, en s'appuyant sur les autres travaux. Les résultats obtenus plusieurs années auparavant peuvent être ré-investigués pour évaluer l'évolution de l'objet dans sa dimension historique.

Ce travail épistémologique d'Hammersley est important dans les distinctions qu'il opère entre forme et substance de l'analyse sociologique qui permet, notamment, de contrer – ou plutôt diriger avec plus de précision – la critique d'empirisme adressée à l'interactionnisme symbolique. Hammersley par contre semble échouer à penser un lien satisfaisant à l'analyse micro et macro sociologique. Si son schéma complexifie la dichotomie et montre des éléments des passages d'un niveau à l'autre de l'analyse, il semble abdiquer l'ambition d'un projet plus intégré.

Quelques années plus tard, A. Hargreaves se montre plus optimiste. Il est possible, selon lui, de lier (*link*) certaines recherches micro-sociologiques avec d'autres recherches micro-sociologiques ou des recherches s'intéressant davantage aux structures du social.

« In this sens it would not be unreasonable to expect interactionist researchers who are studying deviance and disruption to take account of Marxist work on pupil resistance, for instance (and vice versa), and to make some attempt to argue through the continuities and discontinuities that arise

from such comparison. (...) Clearly, it is not possible to explain everything, but we should not use this as an excuse to bury our heads in small-scale empirical studies, or to become exclusively preoccupied with speculation about the nature of 'the social theory'. » (Hargreaves A., 1985 ; 35)

A. Hargreaves défend l'idée selon laquelle ce n'est pas parce que les classes sociales sont moins visibles de nos jours (au sens de mouvements sociaux), que l'identité de classe est plus fragmentée, parfois méconnue, que les groupes sociaux que l'on peut désigner par « classes sociales » perdent pour autant de leur intérêt analytique. Il reste une expérience commune, celle de l'usine, du bureau, où les personnes sont prises de façon similaire dans leur relation à la production et dans leurs relations avec ceux qui ont autorité sur eux (Hargreaves A., 1985 ; 39). « *We need theories of what occurs bounded in time and space, and of supra-individual entities which provide a context for what goes on in those particular settings* » (Hargreaves A., 1985 ; 40). Comment alors combler ce vide entre micro et macro ? Hargreaves propose de s'intéresser à ce que Merton a appelé les théories à portée moyenne : « *Middle range theory involves abstraction, of course, but they are close enough to observed data to be incorporated in propositions that permit empirical testing* » (Hargreaves A., 1985 ; 41). Ce pont peut être trouvé selon lui dans l'analyse d'objets négligés en sociologie de l'éducation : l'éthos de l'établissement scolaire, la culture des enseignants, leurs stratégies pour « faire avec » (*teachers coping strategies*). Ces objets permettent d'éviter de faire le grand-écart entre des observations de pratiques dans quelques classes et la prédétermination de ce processus par la lutte des classes.

« There is no necessary reason, for instance, why 'society' must be dealt with or explained as an undifferentiated unit. It is true that those who have tried to bring off some kind of micro-macro integration in their work, have in fact tended to focus their empirical energies on the classroom, and to bracket off everything else that happens outside those walls as belonging to 'society', but this weakness need not continue. For instance, many of the so-called macro constraints which teachers face are usually attributed to the operation of vast social structures could actually be analysed by studying interactions outside the classroom – in the headteacher's office, County Hall, the Department of Education and Science, and so on. » (Hargreaves A., 1985 ; 42-43)

« It is a mistake then, to regard educational policy as belonging exclusively to the world of macro theory (as in Abier and Flude 1983 ; Dale 1981) not just because classroom teachers have policies too (Pollard 1984), but because even outside the school, policy has still to be negotiated and implemented through interactions, be this face to face, on the telephone or via correspondence. » (Hargreaves A., 1985 ; 43)

« Given such research programmes we might just begin to gain a serious, well grounded understanding of the complicated mechanisms by which economic, political and social constraints on teaching and learning are filtered down to the school level. Of course, these linked micro-studies would still not remove the need and relevance for concept like state, class and economy which transcend space and time, but they would prevent us relegating much of our analysis to that level by default simply because we chose not to study them empirically. » (Hargreaves A. 1985 ; 43)

Finalement ce programme de recherche n'est pas si éloigné de celui d'Hammersley, même si Hargreaves offre de nouveaux objets de recherche, la perspective est la même : une analyse substantive des interactions permet une articulation à un fonctionnement plus macro-scopique

du système. Les objets d'études proposés par Hargreaves, autant d'espaces intermédiaires, permettent cette articulation substantive, alors que ceux proposés par Hammersley, à l'exception de la proposition d'étude diachronique, risquent de se rabattre sur des résultats de micro-sociologie formelle (typification des élèves par les enseignants, par les élèves eux-mêmes).

La discussion autour des avantages et faiblesses de l'interactionnisme symbolique en sociologie de l'éducation permet de souligner plusieurs points importants :

- d'une part, l'analyse des interactions ne se limite pas à leur forme, elle peut être substantive ;
- ce faisant, d'autre part, l'investigation qualitative peut être replacée dans un contexte d'analyse plus large (contraintes sociales qu'elles soient organisationnelles ou de classe)¹⁹ ;
- enfin, l'analyse macro-sociologique du système éducatif peut plus spécifiquement porter sur des objets encore peu étudiés (le système hors de la relation enseignant-enseigné, hors de la classe ou hors-l'établissement).

Si l'on accepte la validité des perspectives d'A. Hargreaves, d'Apple ou même d'Hammersley, il s'agit ici moins de reconstruire le lien entre l'analyse micro- et macro-sociologique *a posteriori* à partir d'exercices théoriques, que d'aller observer *in situ* ces mécanismes intermédiaires dont parle Hargreaves.

C. LES DIFFICULTÉS POSÉES PAR UNE SOCIOLOGIE DU CHANGEMENT

Les recherches qui cherchent à analyser un processus – ici les mécanismes du « changement » à l'œuvre dans l'organisation du système éducatif – en s'appuyant sur des données qualitatives se heurtent à deux difficultés : la première est diachronique, quelles sont les limites imposées par un recueil de données sur une courte période pour étudier les transformations d'une organisation ? Cette difficulté renvoie à l'accès à l'épaisseur historique de l'objet d'étude. La seconde difficulté est synchronique : dans quelle mesure ce qui est observé à un point du système, est valable pour d'autres points, qu'ils occupent des fonctions similaires ou non ? Il s'agit de la difficulté de la généralisation des résultats de recherches qualitatives.

Hammersley constatait déjà au début des années 1980 que la majorité des travaux d'inspiration interactionniste de l'époque, en Angleterre, étaient ahistoriques, décontextualisés, et ne s'intéressaient pas à la façon dont les phénomènes étudiés étaient reliés les uns aux autres (Hammersley, 1980 ; 200).

¹⁹ Coulon (1993, chapitre II) insiste lui aussi, dans sa synthèse, sur l'importance du contexte ou « cadre social » pour saisir les liens entre l'analyse micro et macro sociologique.

La question du changement de la régulation du système éducatif se pose avec une acuité particulière en Angleterre après 1988, l'année qui voit la mise en œuvre de l'*Education Reform Act* réorganisant la régulation du système selon les règles du marché économique. Il existe alors dans les études des politiques éducatives un *avant* et un *après* 1988. Mais la fureur et le bruit (*beat and noise*) provoqué par cette réforme ne doit pas masquer le piège de l'a-historisme qui guette les recherches.

« *That is, a good deal of policy research take the changes introduced by the 1988 Education Reform Act as the ground zero in the history of education ; anything happening before 1988 become a kind of unexplored pre-history, creating a rubicon-like 'before and after' effect. A sense of significant continuities is lost sight of in the heat and noise of reform.* » (Ball, 1997 ; 266)

Sally Power, cité par Ball (1997, 266) remarque que les nouvelles politiques, après 1988, sont traitées comme influentes, ayant un impact sur les pratiques de terrain alors que les politiques précédant la réforme sont plus généralement vues de façon sceptique et ayant un impact minimum sur les pratiques de terrain. Se posent deux types de problèmes : les études (qualitatives ou autres) n'embrassent qu'une courte période. L'étude de Giraud et Milly (2003) a été réalisée de avril 2000 et octobre 2002 dans l'académie de Lyon, celle de Laforgue dans une académie de l'est de la France entre 1999 et 2003, celles de Demailly *et al.* (2003) dans l'académie de Lille et Van Zanten (2003b) dans deux inspections académiques parisiennes essentiellement sur l'année scolaire 2002-2003. Ces quatre études offrent donc des images contextualisées, à la fois spatialement et dans le temps. Sur quelles données, même grossièrement comparables, peut-on alors affirmer qu'il y ait évolution du système ? Quand elles s'intéressent explicitement à cette dimension (Giraud, Milly 2003, Van Zanten 2003a²⁰, Demailly *et al.* 2003), ces études éludent la question des données qui sous-tendent la comparaison et postulent que le système éducatif fonctionnait en suivant le modèle idéal-typique de la bureaucratie (au moins jusqu'au début des années 1980). Antoine Prost a récemment vigoureusement mis en garde les chercheurs contre ce même postulat²¹. Comment évaluer l'importance d'un changement quand les données permettant la comparaison viennent à manquer ? Force est de constater que le champ de la régulation intermédiaire et supérieure du système éducatif français n'a été étudié que depuis le début des années 2000. Il n'est donc pas possible de pouvoir observer l'évolution, par exemple, du fonctionnement d'une académie, ou du ministère de l'Éducation nationale, par comparaison de monographies espacées dans le temps. Je ne pense pas avoir résolu ce problème, mais en le soulignant j'espère éviter à cette recherche les tonalités nostalgiques d'un « *avant* » romantique, sorte d'âge d'or de régulation

²⁰ Intervention à l'occasion des journées du RAPPE à l'Institut of Education, Londres, 20-21 mars 2003, « Gouvernance, régulation et équité dans les systèmes éducatifs européens ».

²¹ Intervention orale lors du séminaire RAPPE « Jeunes chercheurs » à Paris, les 24-25 mai 2004, « Les comparaisons nationales et internationales des politiques éducatives ».

républicaine (Dubet, Duru-Bellat, 2000 ; 63 et suiv.), opposé à l'âpre complexité qui caractériserait actuellement le système.

D. CE QUE FAIT LA SOCIOLOGIE À L'APPAREIL ÉDUCATIF ET INVERSEMENT

Dans ce dernier point, on va moins chercher à objectiver le travail de recherche par un retour réflexif sur place du chercheur, et surtout de sa subjectivité, dans le processus de recherche, le but qui nous anime ici est plutôt de poursuivre le travail théorique de définition de ce que serait une ethnographie critique.

À côté de leurs activités scientifiques, les chercheurs peuvent être amenés à participer à la formation professionnelle des enseignants (cela fait partie de leur service quand ils sont rattachés à des IUFM), à celle des cadres de l'Éducation nationale (sur sollicitation des responsables de cette formation). En participant à l'élaboration d'un *curriculum* professionnel, en éclairant les pratiques, les chercheurs participent fondamentalement à la définition d'un projet éducatif, pour le dire autrement : normativement, à ce que doit ou ne doit pas être l'éducation. Cette activité brouille les marques qui distinguent le travail du scientifique de celui du praticien. À l'inverse, on peut observer sur le terrain un rapprochement de pratiques des acteurs, voire une imprégnation culturelle, avec les résultats de la recherche en sciences sociales. Ceci procède sans doute d'un même mouvement, d'un côté le travail de chercheur est invité à se rapprocher de la pratique des acteurs ; de l'autre les pratiques des acteurs incorporent, s'orientent parfois, au regard de résultats de recherche.

• *Proximité du champ scientifique avec son objet.* En 2003, Franck Poupeau a souligné dans l'enjeu « de souligner la perte d'autonomie rendue possible par une orientation générale des recherches dont beaucoup se mettent au service des demandes administratives et de l'État – sous couvert, bien souvent, de se rendre utile aux « praticiens » » (Poupeau, 2003 ; 150). L'auteur dénonce l'instrumentalisation d'une sociologie, « sociologie d'État », qui tendrait à « confirmer, voire à ratifier, la légitimité des questions politiques et bureaucratiques du moment » (Poupeau, 2003 ; 151). Le brouillage résiderait notamment dans les difficultés rencontrées par les sociologues à construire leur légitimité « dans un domaine surinvesti par la politique » (Poupeau, 2003 ; 151). Le problème n'est pas nouveau, en 1975 Brian Fay's attirait déjà, Outre-Manche, l'attention sur la distinction entre *policy science* et *policy scholarship* renvoyant la première à une approche des faits sociaux proche de l'ingénierie (il s'agit de répondre à un problème), les politiques étant alors à la fois dépolitisées et technicisées, soumises à la contingence des problèmes à régler. Les financements de ces recherches sont alors de plus en plus liés aux agendas politiques des

gouvernements (cité par Ball 1995). Grace (1991), Ball (1995) et Whitty (2002) insistent sur les mêmes dangers. Pour Grace « *what risks being lost to view from this perspective is 'the examination of the politics and ideologies and interest groups of the policy making progress; the making visible of internal contradictions within policy formulations, and the wider structuring and constraining effects of the social and economic relations within which policy making is taking place'* (Grace, 1991 : 26). This requires what he terms 'policy scholarships' » (Grace, 2004 ; 14). Aux sciences politiques qui risquent de dégénérer en ingénierie politique, Ball reconnaît une autre forme possible de dérive : celle de l'entrepreneur politique (*policy entrepreneurship*).

« It seems clear to me that there are areas of activity which attach themselves to educational studies which have bases in institutions of higher education, which display little or no pretence of scholarship or science. The point of policy entrepreneurship is not research practices, but to change them into an image of policy. It rests on the proselytising and, in some cases, the sale or 'technically correct answers'. The entrepreneur's interest, in terms of identity and career, are bound up directly and immediately, rather than once removed, as in the case of policy science and critical social science, with the success of their dissemination.

(...) The policy entrepreneur is committed to the application of certain technical solutions or organisations and contexts which are taken a priori to be in need of structural and/or cultural change. Here inquiry is replaced by belief; questioning by subjects becomes resistance; research is replaced by experience and common sense; data are displaced by anecdotes. » (Ball, 1995 ; 265)

Le champ n'a pas seulement besoin d'être critique avec son terrain, il doit l'être aussi et avant tout avec les propres données qu'il produit. Nous allons voir pourquoi dans ce qui suit.

- *Diffusion des résultats de recherche et conséquences sur la pratique de recherche.* De façon à souligner la perméabilité des connaissances communes aux discours des sciences sociales, Anthony Giddens remarque malicieusement qu'il ne serait pas du tout improbable de rencontrer un médecin légiste qui aurait lu Durkheim (et notamment son *Suicide*) (Giddens, 1990 ; 42). À plusieurs occasions pendant ces cinq années de fréquentation des acteurs éducatifs, j'ai été surpris pas la perméabilité du milieu éducatif aux recherches scientifiques. La première expérience de ce type est vécue avec un coordonnateur REP, d'autres suivront, j'en détaille ici trois exemples très hétérogènes mais particulièrement explicites qui semblent donner un aperçu du phénomène et de ses dimensions.

– *Exemple n°1. Entretien avec M. Tiwaque, coordonnateur REP.* À la fin d'un entretien qui aura duré plus de quatre heures, une fois l'enregistrement stoppé, M. Tiwaque m'interroge avec beaucoup de curiosité sur les auteurs qui seront mobilisés dans ma recherche, face à mon hésitation, il m'en propose plusieurs : Baudelot et Establet, Bourdieu, Ballion, Charlot, etc. Débutant ma formation en sociologie de l'éducation, je me souviens avoir été très troublé par cette expérience. Je dialoguais avec un informateur qui semblait mieux maîtriser les « classiques » du champs que moi. Par ailleurs, M. Tiwaque évoque à plusieurs reprises ses liens et son intérêt pour des recherches-actions menées en collaboration avec l'IUFM, pour leur

« apport théorique, ou de chercheurs, mais au plus près du terrain, [pour] accompagner les pratiques pour voir comment ça fonctionne ».

– *Exemple n°2. Entretien Mme Bénédicte formatrice associée à l'IUFM, qui nous accueille chez elle.* L'entretien est réalisé avec une collègue. Nous avons rencontré Mme Bénédicte suite à l'observation d'un stage qu'elle animait, sur la question de la mise en œuvre des itinéraires de découverte. L'entretien nous apprend que son intérêt pour ce type de pédagogie n'est pas nouveau, elle s'était déjà impliquée dans la mise en œuvre des travaux croisés :

« Donc j'avais fait une lecture croisée des programmes pour voir déjà si c'était faisable, et comment ça s'inscrivait dans les programmes. [...] Et puis donc du coup effectivement, j'avais déjà un petit peu déblayé le terrain et du coup ça a marché. Et c'est comme ça que je me suis retrouvée dans le groupe de travail du Ministère. [...] Il s'est réuni, il s'était déjà réuni trois fois avant que j'arrive et on s'est encore réunis 4-5 fois après, donc des journées complètes. Mais c'est le ministre quelque part qui demande des choses. [...] on était là pour déblayer le terrain, examiner, faire des propositions possibles avec à la fois des mises en garde, des réflexions personnelles sur les difficultés, des choses comme ça et ils finissent, c'est le ministre/ Enfin le ministre, c'est pas le ministre, c'est le cabinet qui tranche. Mais derrière ça y'a qui ? Y' a Edgar Morin.

– *Ah oui ?*

– Eh bien oui. Parce que il y a tous ces livres-là [elle se lève et se dirige vers la bibliothèque à laquelle elle tournait le dos], c'est Claude Allègre qui a commandé ça à Edgar Morin, donc c'est toute une réunion de têtes pensantes.

– *Oui, c'est une thématique euh... Donc ça, c'était Allègre, en 98.*

– Oui oui.

– *Parce que Morin n'a pas de... de responsabilité là-dedans, au ministère.*

– Non mais... Enfin Morin il n'a pas de responsabilité mais c'est quand même un maître à penser et c'est quand même lui qui a écrit ben toutes ces choses-là... Enfin moi c'est c'est un petit peu, de tout ce que j'ai lu d'Edgar Morin qui fait que euh retrouves ça sans arrêt. Alors il y en avait encore un autre, j'en avais un troisième. *Essai de savoir à l'éducation du futur, Repenser la réforme pour former la pensée*, et puis derrière ça il y en a encore d'autres parce qu'il en cite d'autres là-dedans. Il cite euh ben il cite d'autres scientifiques, il cite des gens comme ça... [Elle nous présente les livres]. Et Edgar Morin c'est quand même/ Ben c'est Claude Allègre tu vois qui lui a qui lui a demandé tu vois : « Ensemble de travaux thématiques organisés sous l'égide du Ministère de l'éducation, de Claude Allègre, qui était possible de la connaissance devra affronter le défi de la globalité » et ainsi de suite. [...] Et le fait d'entrevoir justement que tout est lié euh ben ça ça veut pas dire que ça va conduire à l'immobilisme mais ça veut dire que ça va conduire à agir autrement. Et c'est un petit peu ce qu'il défend Edgar Morin et c'est aussi un petit peu, je/ on retrouve ça dans l'interdisciplinarité aussi. [...] Il est pas mal celui-là, j'ai peut-être pas tout lu jusqu'au bout, il y a des choses parce que bon ça aborde tout hein euh toutes les découvertes scientifiques, mais il y a toujours des chapitres du côté de l'école et des programmes et ainsi de suite, donc c'est vraiment... euh intéressant je trouve à lire. Et du coup ça m'a amené à lire autre chose. Euh... tu sais tous les bouquins d'Yves Coppens sur la pensée scientifique et toutes ces choses-là, avec Karl Popper et des choses comme ça. » [Mme Bénédicte, formatrice associée à l'IUFM]

– Exemple 3. Rencontre avec les parents d'élèves élus du collège Balzac. À l'époque de nos premières observations dans le collège, nous sommes invités à présenter notre recherche. Mme L. nous invite à présenter nos objectifs, méthodologie et projets de publication. Elle recherche les termes de la lettre [que nous leur avons fait parvenir] mais ne les trouve pas, elle finit la phrase d'un geste. Ma collègue commence à répondre, mais la description doit être trop technique. M. Albedo et Mme Noël interviennent pour demander des éclaircissements. Quelles sont nos hypothèses ? Ils ne se contentent pas de l'hypothèse générale (à tester) de convergence ou de divergence des systèmes éducatifs en Europe. « Vous avez bien d'autres hypothèses ? » Ils se posent beaucoup de questions sur la méthodologie : comment allons-nous procéder ? Nous expliquons notamment que nous allons étudier la mise en œuvre au niveau du collège des directives hiérarchiques. « Mais est-ce que vous prenez en compte les choses qui peuvent ne pas être comme dans les directives ? » Nous expliquons alors l'approche qualitative, inductive, qui est mise en œuvre dans l'étude des établissements. Mme Noël nous demande si nous avons une grille des choses que nous voulons observer (elle mime de la main une liste : tac tac tac). Leur vision de la recherche est *très* positiviste. Ils se demandent aussi quelles variables, en dernières instances, seront retenues pour caractériser l'établissement. Ils semblent inquiets par les réductions qui peuvent être opérées. Bref, le cadre d'analyse semble les inquiéter. [...] Mme Noël trouve insupportable l'idée d'être observée, elle demande son assentiment à M. Albedo qui s'exécute : « Ah oui, pendant la réunion, j'étais très gêné. » Ils sont persuadés que les parents n'auraient pas réagi comme ça s'ils avaient su que nous étions là. [À aucun moment pourtant, ils n'ont fait mine de nous présenter, nous avons pourtant proposé de le faire dans le courrier que nous leur avons adressé. La discussion porte ensuite sur l'investissement des parents d'élèves élus, ceux-ci énoncent des exemples de leurs projets]. Par exemple une action où des psychotérapeutes mis à disposition par le Conseil général interviennent dans l'établissement. Il y a un travail pour sensibiliser les enseignants à l'apport des psychotérapeutes, Mme Noël et M. Albedo décrivent le rejet des enseignants qui ont refusé d'aller sur le « divan du psy » alors que dans leur esprit c'était plutôt pour les aider à maîtriser des interactions difficiles (supporter la proximité de l'élève). [La discussion revient sur le travail d'observation qui va être mené dans l'établissement]. Mais Mme Noël et M. Albedo ne voient pas bien, concrètement, ce que peut leur apporter la recherche. Ils veulent être fixés sur des modalités de restitution de la recherche. Brigitte explique que des moments de restitution sont envisagés, reste à voir sous quelles formes. Mme Noël montre qu'elle trouve la réponse évasive. M. Albedo rajoute que pour s'engager il doit voir un aspect positif à court ou moyen terme. Je fais une mise au point sur l'engagement du chercheur sur le terrain, nous venons observer, rencontrer les gens, faire des entretiens, nous ne sommes pas des acteurs. Nous venons étudier et non pas participer au changement dans l'établissement. Je distingue bien le travail de recherche de celui de consultant. Mme Noël me demande si cela est aussi clair dans l'esprit des personnels ? Je pense

que oui pour autant que j'ai pu le constater. Mme Noël finit par constater que nous n'avons pas les mêmes attentes. [Balzac - Réunion FCPE 14/09/02]

La population est troublante, il lui arrive aussi d'exiger une attestation de scientificité voire d'utilité (exemple 3)²² ou plus simplement de montrer qu'elle cherche dans les productions scientifiques une aide pour décoder et avoir une meilleure prise sur le réel (exemple 1, exemple 2). Ceci pose bien sûr des problèmes de méthode, en effet dans quelle mesure le discours recueilli en condition d'entretien décrit-il des pratiques réelles et n'est pas qu'une mise en scène de rhétoriques sociologiques.

Au premier abord, la question est celle de la réflexivité qu'ont les acteurs de leurs pratiques, ou plus précisément du *degré* de réflexivité dont ils font preuve.

Giddens définit plusieurs niveaux de réflexivité. Un premier niveau, qu'il emprunte à Goffman, est celui du contrôle réflexif de l'action (*reflexive monitoring of action*). Les individus intègrent selon l'auteur, un contrôle particulièrement dense des comportements des autres individus, et du contexte dans lequel se déroule l'interaction (Giddens, 1990 ; 36). Un second niveau de réflexivité réside dans la *Reflexive self-regulation* : « *casual loops wich have a feedback effect in system reproduction, where that feedback is substantially influenced by knowledge wich agents have of the mechanisms of system reproduction and employ to control it* » (Giddens, 1984 ; 376). Mais ces formes de réflexivité, si elle en sont le support, ne sont pas la forme de réflexivité qui caractérise selon Giddens la modernité. « *The reflexivity of modern life consists in the fact that social practices are constantly examined and reformed in the light of incoming information about those very practices, thus constitutively altering their character* » (Giddens, 1990 ; 38). À ce deuxième niveau de la réflexivité, l'individu ne réalise pas seulement un contrôle réflexif de son action, mais observe cette dernière au regard d'informations complémentaires. De nature technique ou scientifique, ces nouvelles informations s'intègrent dans les pratiques en les modifiant.

Les pratiques réflexives qui sont théorisées au niveau individuel chez Giddens le sont au niveau du groupe, voire de l'organisation, chez d'autres auteurs (par exemple Alter, 2000). De

²² En 1986, déjà dans le champ scolaire, Maryse Tripier et Alain Léger rencontraient le même type de réticences, cette fois moins des parents d'élèves élus aux instances représentatives d'un établissement populaire que des enseignants du quartier qu'ils étudient. « La connaissance des premiers résultats, qui portaient sur la comparaison entre les deux écoles, a donc cristallisé un climat d'inquiétude qui s'est mué en hostilité des enseignants à l'égard de cette enquête : échange de lettres, exercice du droit de réponse par le SNI-PEGC dans le bulletin municipal suivant, rédaction par un groupe d'enseignants militants d'un texte critique de 11 pages sous forme de contre-enquête [...]. Nous-même avons été tenus, alors que la rédaction du rapport était encore inachevée, de nous expliquer oralement et par écrit, sur notre méthode, nos hypothèses, notre déontologie » (Tripier, Léger, 1986 ; 182). On verra dans la Partie 3. et plus particulièrement dans la conclusion de ce mémoire que les motifs de ces réticences pourtant issues de populations différentes – les enseignants dans l'enquête des Grésillons et les parents d'élèves à Lille – trouvent des sources communes.

façon plus profonde, cela pose la question de la « double herméneutique » qui lie le milieu éducatif au milieu de la recherche en sociologie de l'éducation.

Pour Anthony Giddens, les sciences sociales sont caractérisées par leur « double herméneutique ». Les terrains d'investigation des sociologues sont déjà considérés comme dotés de sens :

« The condition of 'entry' to this field is getting to know what actors already know, and have to know, to 'go on' in the daily activities of social life. The concepts that sociological observers invent are 'second-order' concepts in so far as they presume certain conceptual capabilities on the part of the actors whose conduct they refer. But it is in the nature of social science that these can become 'first order' concepts by being appropriated within social life itself. [Double hermeneutic is] the double process of translation or interpretation which is involved. Sociological descriptions have the task of mediating the frames of meaning within which actors orient their conduct. But such descriptions are interpretative categories which also demand an effort of translation in and out of the frames of meaning involved in sociological theories. » (Giddens, 1984 ; 284)

Cette double herméneutique pose la question des modalités de circulation des idées dans les milieux éducatifs, de la validité – ou plutôt, pour reprendre la distinction wéberienne – du degré de validité des savoirs mobilisés qui influencent l'action ou qui sont mobilisés pour la diriger. *« Modernity is constituted in and through reflexivity applied knowledge, but the equation with certitude has turned out to be misconceived. We are abroad in a world which is thoroughly constituted through reflexivity applied knowledge, but where at the same time we can never be sure that any given element of that knowledge will not be revised »* (Giddens, 1990 ; 39).

On a vu plus haut que les chercheurs étaient davantage invités à prendre une part active à la formation des personnels d'éducation, on a vu également que les domaines de la recherche et de la pratique connaissent certaines formes de brouillage. Ceci amène à défendre la thèse que ces idées sont autant des idées « descendantes » (par voie de formation ou hiérarchique) que des idées qui apparaissent çà et là, au gré des lectures, des réseaux qui se forment et voient leurs diffusions, plus ou moins efficaces, plus ou moins vaste.

« Ici, écrit Danilo Martuccelli, la difficulté de la relation entre la connaissance sociologique et l'action sociale procède paradoxalement de la facilité avec laquelle certains acteurs sont capables de s'approprier la première. L'augmentation de la réflexivité des acteurs sociaux sur eux-mêmes et sur la vie sociale est plus rapide que leurs capacités d'action. À terme même, et pour le moment de manière extrême et plutôt rare, voire carrément pathologique, la connaissance devient un succédané de l'action, à la fois une explicitation de sa faiblesse et une excuse au désengagement de l'acteur. Ou encore, et pour les acteurs les plus instruits, elle opère comme un formidable levier de neutralisation critique puisque l'acteur « connaît » l'objection, même s'il se garde bien d'en tirer une quelconque conclusion pratique. Écartée dans un premier moment (on ne « croit » pas aux analyses sociologiques), la connaissance est, dans un deuxième moment, un outil important de justification de l'action effectuée. » (Martuccelli, 2002 ; 37)

On verra que le niveau central ne dispose finalement que d'un pouvoir régulateur assez lâche pour définir le cœur des savoirs professionnels des personnels d'éducation, et qu'à ce cœur lâchement défini par le ministère vient s'agréger, se substituer, toute une série de connaissances, croyances, idéologies à différents moments de la carrière des professionnels, indifféremment issus de différentes sources : savoirs universitaires, sciences politiques, ingénieurs politiques, entrepreneurs politiques.

Alors que Giddens voit sans doute dans la double hermeneutique une forme de libération, de dévoilement, j'ai pour ma part une vision moins enchantée du phénomène et pense que Geoff Whitty n'a pas tout à fait tort quand il doute de la portée de l'assertion de Giddens : « (...) *I do not believe that sociologists of education should accept the demise of their discipline on the grounds that something like Giddens' 'double hermeneutic' (Giddens, 1984) has already taken a sociological way of thinking the world into the common sense of other educators and educational researchers* » (Whitty, 2002 ; 15).

On peut penser avec Whitty que les acteurs ne partagent pas les mêmes facultés que les sociologues pour appréhender la réalité, reste pourtant que les outils – qu'ils soient ceux issus des savoirs académiques, des sciences politiques, des ingénieurs politiques ou des entrepreneurs politiques – sont indifféremment mis dans leurs mains. De plus, les contraintes qui s'exercent sur les individus ne sont pas les mêmes, celles que connaissent les praticiens ne sont pas celles des chercheurs. Mais la subversion (Giddens, 1990 ; 40) du sens commun par les discours des sciences sociales complique singulièrement le travail des chercheurs puisque les discours doivent être accompagnés d'une archéologie de ces savoirs mobilisés. Si la tâche est compliquée tant les sources peuvent être variées, diffuses, non-explicites voire inconscientes, l'intérêt heuristique de l'exercice n'est pas altéré, il est même prioritaire de s'y appliquer empiriquement.

Sachant que les modalités d'intégration des travaux de recherche échappent à leur auteur, que ceux-ci peuvent potentiellement influencer le travail de certains acteurs, voir le fonctionnement du système, quelle posture doit tenir le sociologue ?

• **Quelle posture scientifique adopter en sociologie de l'éducation ?**

Ball (1995) propose de discuter les deux positions scientifiques en sciences sociales proposées par Fay, avant d'en proposer une troisième. La première, les sciences sociales interprétatives, révèle aux acteurs sociaux ce qu'ils font, cette perspective leur permet de corriger les idées que les acteurs sociaux se font les uns des autres. La deuxième est l'analyse sociale critique (*critical social analysis*), les sciences sociales ici n'offrent pas qu'une image du système social du fonctionnement de l'ordre social, elles sont aussi catalyseur du changement social. Pour séduisante et confortable que puisse apparaître cette perspective, elle reçoit trois critiques :

- 1. elle semble postuler que les sciences sociales agissent au-delà et contre la réalité sociale et n'en sont pas partie : « *Social scientists are not seen to have interests, careers or identities at stake here ; they are free moral agents, unencumbered by everyday ideological limitations and personal ambitions* » (Ball, 1995 ; 264) ;
- 2. se pose ensuite un problème éthique, cette proposition de Fay semble postuler que les acteurs sont agités par une fausse conscience qu'il convient au chercheur d'éclairer ;
- 3. cette perspective, enfin, a un caractère rationaliste et progressiste, en effet les sciences sociales auraient pour vocation d'offrir aux acteurs une alternative à ce qu'ils sont.

Après avoir présenté les limites des sciences sociales conçues comme interprétatives ou critiques, Ball plaide pour un ré-enracinement théorique des sciences sociales. Le recours à la théorie permet à la fois d'éviter le piège de la technicisation par un recours à une réflexivité critique mais aussi à dégager de nouvelles perspectives dans le champ : « *Too often in educational studies theory becomes no more than a mantric reaffirmation of belief rather than a tool for exploration and for thinking otherwise* » (Ball, 1995 ; 268). Il s'agit de dégager ce que l'auteur appelle une alternative post-structurale : « *What I am groping towards here is a model of the educational theorist as a cultural critic offering perspective rather than truth ; engaged in what Eco calls 'semiotic guerrilla warfare' (Eco, 1994)* » (Ball, 1995 ; 268).

Je partage avec Ball la conviction que le domaine de la recherche en éducation ne peut pas être pensé comme détaché de son objet, qu'il ne peut se contenter d'exposer des faits²³, et doit se protéger de toute dérive techniciste d'une part en mobilisant les théories sociologiques (et pas seulement en sociologie de l'éducation) pour offrir de nouvelles perspectives sur les objets étudiés, et par une ré-interrogation des résultats obtenus aux regards à la fois de perspectives théoriques différentes mais aussi de données empiriques plus récentes.

L'intégration des données scientifiques dans le champ de la pratique pose un problème particulier : les différentes recherches ont-elles la même influence ? On peut penser à la lecture d'*Une sociologie d'État* de Franck Poupeau (2003), que cette influence diverge déjà selon le degré de proximité des chercheurs avec le champ politique. Le poids et la tradition des analyses quantitatives en France, l'approche exclusivement quantitativiste du système par la DEP, incite à penser avec Jenny Ozga que les apports des approches qualitatives sont moins audibles dans les milieux des décideurs.

²³ On trouve chez d'autres chercheurs, comme Troyna, une critique du dévoilement comme seul objectif des sciences sociales. Les sciences sociales des politiques éducatives ne peuvent pas, selon lui, se contenter de « déballer les choses » : « *Critical social research (...) is concerned not only with unpacking reality, but suggesting ways of altering it ; to provide genuine support, in other words, in the struggle against the structural oppression of discernible groups* » (Troyna ; 1994, 82).

« *Ethnographic work has made little impact on school management because it is not obviously linked to system improvement and indeed reveals the contradiction and untidiness in any 'system'. Literature on heads' tasks and heads' role grows, but whatever happened to Wolcott's 'Man in the Principal's Office' ? Nor is there much evidence of these problems.* » (Ozga 1987 ; 143)

La supériorité d'audience des approches quantitatives sur les approches qualitatives s'explique finalement assez aisément. Les premières sont facilement intégrables dans les impératifs *gestionnaires* auxquels font face les décideurs. Les secondes, comme le souligne justement Ozga, n'apportent que complexité là – et au moment – où des décisions doivent être prises.²⁴

La question du poids des recherches qualitatives auprès des décideurs a fait l'objet d'un article courageux – car ouvertement dirigée vers l'action – de Janet Finch, où cette dernière interroge la position du savant face au politique et formule le constat suivant :

« *As Payne et al. (1981) put it, making strong case for development of a new 'policy sociology', we should stop being content with a critical-spectator sociology and recognize that sociology is involved in the policy field of necessity, because the knowledge it produce can always be used there (p. 156).* » (Finch 1985 ; 126. Souligné par l'auteur.)

Elle propose alors de dégager trois types de compromis acceptables pour lier les politiques éducatives et la recherche, notamment ethnographique :

- 1. le premier est de se définir soi-même comme un avocat, aussi loin que porte la recherche. Le problème avec cette position d'avocat, c'est qu'elle sape la crédibilité du chercheur auprès des décideurs, de plus elle retire aux concernés leur voix, ce qui risque de perpétuer un processus qu'il convient de remettre en cause ;
- 2. deuxième type de compromis, apporter une connaissance aux acteurs, sur laquelle ils puissent s'appuyer dans le processus de prise de décision, pas simplement des faits mais des éclairages invitant les participants à reconceptualiser leurs propre vision du monde social. Ce compromis est confronté au problème des risques de réinterprétation des éclairages scientifiques et de leur traduction dans le processus de prise de décision politique dans des directions opposées à celles souhaitées.
- 3. « *The third possible 'acceptable compromise' is to get one's own hands dirty, to take up a frankly reformist stance, and to engage directly in the developpement of social engineering strategies wich attempt to alleviate some of the worst features which one had identified* » (Finch, 1985 ; 123). Avec beaucoup de lucidité, l'auteur souligne que ce modèle semblera le moins attractif aux chercheurs pour des raisons à la fois pratiques et idéologiques. Elle souligne aussi une dérive probable de ce type d'action : l'ingénierie sociale court le risque de déraper vers des tentatives de changer les gens qui sont des « problèmes » plutôt que les situations dans lesquels ils se trouvent. Le point est important. « *The classic dilemma for those who are*

²⁴ Le constat est ancien, Becker écrivait déjà dans « *Studying Urban Schools* » (1983) que l'approche ethnographique ne peut pas aider les praticiens qui sont sous l'emprise de la psychologie, de la technologie, de « la meilleure façon de faire ».

attracted to this kind of reformism is to decide whether it is better to do something rather to do nothing (...). However, to adopt the reformist stance does require that we find ways of reconceptualizing and presenting our work so that it can be potentially translated into practical policies, and (in contrast with 'the provider of knowledge' strategy) requires that we do this ourselves. » (Finch 1985, 124-125)

Les apports de Finch me semblent importants dans l'honnêteté de leur exposition, voilà une chercheuse qui ne se voile pas la face et qui affronte avec lucidité le dilemme ancien mais toujours irrésolu du savant et du politique.

S'il reconnaît l'intérêt de la proposition de *'semiotic guerrilla warfare'* formulée par Ball, Geoff Whitty semble néanmoins défendre une position intermédiaire à Ball et Finch, il s'agit selon lui de trouver un lien entre les politiques éducatives et la planification/élaboration démocratique (*education policy and democratic planning*). Il s'agit pour lui de permettre au sociologue d'échapper au seul exercice de diagnostic et de trouver des espaces possibles d'intervention. L'auteur mobilise alors les tentatives de Giddens pour replacer la théorie sociale dans des considérations plus larges en essayant notamment de répondre aux défis politiques posés par le changement de l'ordre social (Whitty, 2002 ; 17). Malgré les importantes distorsions imposées par la mise en œuvre par le *New Labour* des politiques « remise à neuf » sociale et matérielle des espaces locaux décrites par Giddens, Whitty voit dans ces « expériences de démocratie » des perspectives encourageantes (notamment dans l'exemple des forums qui se tiennent dans les *Education Action Zone*) (Whitty, 2002 ; 24). Cet intérêt pour l'élaboration démocratique locale ne fait pas perdre de vue à l'auteur le besoin urgent de contrer la polarisation et l'exclusion sociale associée à une version atomisée du fonctionnement du quasi-marché scolaire en Angleterre. Ces aspirations ne sont pas pensées comme non-réalistes, on peut au contraire essayer de tendre vers elles.

Je partage dans une certaine mesure avec Whitty ce projet de planification démocratique. On pourra lire dans les chapitres consacrés à l'organisation de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille, et dans une certaine mesure, la partie consacrée aux bassins d'éducation et de formation, une sensibilité à l'émergence de nouveaux espaces publics. Je théoriserai ce point dans le Chapitre I. de la partie conclusive (Partie 4.), moins en m'appuyant sur Giddens que sur l'un de ses interlocuteurs outre-Rhin, Jurgen Habermas.

Avec Finch (1985, 125), Angus (cité par Ball, 1995), Ball (1995, 261) je partage la conviction exprimée plus tard par Whitty :

« The Left has so far done too little to develop an approach to public education which looks significantly different from the state education so often criticised in the past for its role in reproducing and legitimising social inequalities (Young and Whitty, 1977). Even if the social democratic era looks better in retrospect, and in comparison with neoliberal policies, than it did at the time, that does not remove the need to rethink what might be the progressive policies for the new century. If we do not take the opportunity to do this, we may even find the policy agenda dominated by those radical rightist commentators who will foster the very forms of individualism and competition that Mannheim saw as such a threat to the futur of liberal democracies. » (Whitty, 2002 ; 21)

SYNTHÈSE DE L'INTRODUCTION

L'objet « Éducation nationale » apparaît, en France, comme un défi pour l'analyse sociologique. Une étude qui ne se limiterait pas à un segment de l'organisation scolaire doit appréhender à la fois les pratiques professionnelles des agents, l'organisation, le rapport à l'État et à la société civile. Pour saisir la nature des changements à l'œuvre dans l'organisation scolaire, ce mémoire de thèse propose d'observer trois de ses segments : des groupes professionnels porteurs de pratiques innovantes ou réformatrices, des politiques éducatives (la régulation de l'éducation prioritaire, la mise en œuvre des IDD) et une monographie d'établissement scolaire (le collège Balzac).

Il s'agit de saisir le sens de l'activité des groupes professionnels chargés de la régulation intermédiaire du système au moyen de monographies de groupes professionnels (Partie 1.), couplées à des monographies de politiques éducatives illustrant les modalités de cette régulation intermédiaire et la teneur des évolutions promues (Partie 2.). On propose de voir enfin, au niveau d'un établissement scolaire, quelles conséquences ont ses évolutions au niveau de la relation aux usagers et, plus particulièrement, les parents d'élèves (Partie 3.).

La thèse que nous aimerions défendre dans ce mémoire est celle d'un changement majeur de rationalité du système éducatif français au cours des trois dernières décennies, changement qui prend davantage la forme d'une évolution incrémentale que d'une réforme systématique de l'appareil scolaire. Malgré les crises que traverse le système, malgré les dysfonctionnements bureaucratiques, ce changement de rationalité nous apparaît doté d'une certaine « cohérence », à la fois dans ses modalités de mise en œuvre mais aussi dans l'unité relative de la fraction de population qui soutient ce projet de rationalisation.

Parce que les objets étudiés sont hétérogènes, et parce qu'une étude combinant des fragments aussi hétérogènes de l'appareil scolaire ne dispose pas d'outils théoriques spécifiques, cette recherche va emprunter les outils de l'ethnographie pour alimenter empiriquement trois parties recourant à autant de cadres d'analyses théoriques : sociologie des groupes professionnels (Partie 1.) ; sociologie des politiques éducatives (Partie 2.) ; sociologie de l'établissement scolaire (Partie 3.). La dernière partie (Partie 4.), conclusive, se propose d'offrir une mise en perspective analytique de ces trois parties.

Trois préoccupations méthodologiques accompagnent ce projet : d'une part le projet d'ethnographie critique, d'autre part une réflexion portant sur la question de l'articulation de l'analyse micro-sociologique à celle macrosociologique et, enfin, une réflexion sur la difficulté que pose l'étude du changement social dans le champ de la sociologie de l'éducation.

PARTIE 1.

LES FORMES D'ENCADREMENT DU TRAVAIL ENSEIGNANT DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Dans un rapport rédigé le 21 avril 1885, l'inspecteur Jules Chevalier décrit ainsi un jeune enseignant de philosophie au lycée de Saint-Quentin : « [Ce professeur] *has a very serious and somewhat cold appearance. He is conscientious, hard-working, well informed and very clever, though his mind is perhaps more rigorous than penetrating and more capable of assimilation than invention : nonetheless, his teaching is very exact, very precise, very concise and perfectly clear, though the clarity is, it is true, of a scientific rather than a popular nature. His way of speaking is firm and clear-cut, though somewhat brief... M. Durkheim is, in short, one of the most serious of our young professors of philosophy...* » (Rapport cité par Lukes, 1973 [1975] ; 64-65)

La thèse défendue dans la première partie de ce mémoire paraîtra banale : la direction du système éducatif public a évolué avec la transformation de la morphologie même du système. C'est effectivement une banalité que d'affirmer que les enquêtes de moralité commandées par le ministre Guizot lors de la création du corps d'inspection ont laissé place à des examens plus professionnels, comme celui – cité en exergue – auquel a été soumis Émile Durkheim, jeune professeur de philosophie nouvellement nommé à Saint-Quentin. Longtemps les tâches des agents de régulation du système éducatif étaient des tâches de contrôle de la conformité aux instructions, d'autres tâches notamment gestionnaires ont progressivement été intégrées dans le système, notamment depuis que l'organisation institutionnalise l'exercice d'une autonomie à différents échelons du système éducatif. Ce mouvement général a déjà été décrit (par exemple Dutercq, Lang, 2001).

Dans un premier temps, ce que l'on propose de voir dans cette partie est moins le mouvement général de la réforme de la régulation du système éducatif que ses *détails* (absents de l'article – finalement programmatique – de Dutercq, Lang, 2001). Dans un second temps, on s'intéressera au système des professions et fonctions de régulation du système éducatif français. La façon dont ces professions et fonctions de régulation font système nous permettra de caractériser plus finement cette évolution et dévoiler notamment les modalités de cette évolution. La première partie de ce mémoire se fixe donc deux ambitions, d'une part une description empirique d'un système de groupes professionnels, et des fonctions assurées par ces professionnels pour la régulation de l'académie de Lille (Chapitre III), et d'autre part une analyse qui s'interroge sur la signification d'un changement organisationnel saisi au niveau des professions, au regard de changements techniques et idéologiques dans un contexte économique et social particulier (Chapitre IV). Les deux premiers chapitres présentent les cadres d'analyse théorique (Chapitre I) et conceptuel (Chapitre II) de la recherche exposée dans cette partie.

Chapitre I.

L'encadrement du travail enseignant et des cadres de proximité dans le système éducatif français²⁵

La sociologie des professions apparaît comme un champ d'étude relativement récent dans le paysage de la sociologie française, Dubart et Tripier (1998) datent son apparition au début des années 1980. C'est du moins le cas pour son acceptation « moderne », c'est-à-dire une acceptation de la catégorie « profession » qui ne serait pas subordonnée à l'approche fonctionnaliste construisant le modèle de la profession à partir du modèle du droit ou de la médecine, ce que Dubart et Tripier appelle l'essentialisme de la profession (Dubart et Tripier, 1998 ; 9). En effet, la réception de la sociologie des professions en France (et plus généralement dans les pays non anglo-saxons) est contrariée par ce que Freidson appelle « l'esprit de clocher » (« *parochialism* ») du concept institutionnel anglo-saxon de profession, et notamment le « professionnalisme » (« *professionalism* ») comme façon spécifique d'organiser des métiers, et qui regroupe un certain nombre de traits (identités de métier distinctes, marchés du travail distincts et protégés) (Freidson, 1994 ; 16-17).²⁶ Dans la sociologie des professions anglo-saxonne, les groupes professionnels typiquement concernés par ce type d'approche sont ceux dévoués à la médecine, à la loi, au clergé mais également à l'enseignement. « *Occupations called professions in English have had a rather special history. As we all know, the medieval universities of Europe spawned the three learned professions of medicine, law, and the clergy (...). Elliott (...) has suggested the term "status professions" for them, pointing out quite accurately their marked difference from the recent "occupational professions"* » (Freidson, 1994 ; 16-17).

²⁵ Une partie des matériaux et analyses présentés dans cette première partie est reprise de travaux antérieurs (Tondellier, 2001 ; Demailly *et al.*, 2003), certaines analyses ont été publiées sous des formes différentes dans *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle* (Demailly, Tondellier, 2004a), *Regards sociologiques* (Demailly, Tondellier, 2004b). Les références seraient trop nombreuses pour être systématiques, mais elles sont rappelées en début de chapitre quand ces reprises portent sur des élaborations collectives. Je reste, seul responsable des développements proposés ici.

²⁶ Wilensky (1964) propose de retenir six critères ordonnés pour définir la profession dans cette acceptation, autant de caractères que doit acquérir successivement une occupation qui veut être reconnue comme « profession » : 1. être exercée à plein temps ; 2. comporter des règles d'activité ; 3. comprendre une formation et des écoles spécialisées ; 4. posséder des organisations professionnelles ; 5. comporter une protection légale du monopole ; 6. avoir établi un code de déontologie. (Dubart et Tripier, 1998 ; 90)

A. CADRE D'ANALYSE : SOCIOLOGIE DES PROFESSIONS ET DES GROUPES PROFESSIONNELS

La sociologie des professions, nous prévient donc Freidson, s'inscrit dans des contextes à la fois historiques et géographiques qui influencent la façon dont, telle ou telle aire géographique, à telle ou telle époque, seront qualifiées de professions (*status professions*) différents métiers (*occupations*). « *In England and the United States, the tendency was for each occupation to have to mount its own movement for recognition and protection. Its members' loyalties and identities were attached to their individual occupation and its institutions. The situation was rather different in Europe, where the state was much more active in organizing both training and employment* » (Freidson, 1994 ; 18).

La conception même de la profession dépend donc, on le voit, des contextes économiques, social et politiques qui caractérisent leur lieu d'exercice. La profession, notamment en France, est donc inséparable d'une réflexion du rôle de l'État et de son influence sur la définition de champs professionnels et des qualifications requises pour exercer tel ou tel métier. Nous y reviendrons.

De la même façon que Cottureau dénombrerait pas moins de quatorze sens du terme *travail* (Cottureau, 1994), la *profession* est relativement polysémique puisque Dubar et Tripiier (1998) relèvent trois, voire quatre, sens au terme :

- [*Déclaration*] celui de la profession de foi, qu'elle soit religieuse ou politique : « La profession est de l'ordre du langagier, du déclaratif (littéralement professer, c'est porter en avant la parole). Ce sens a quelque chose à voir avec celui du terme anglais *calling* (vocation) ou du terme allemand *Beruf* (métier et vocation) » (Dubar, Tripiier, 1998 ; 10) ;
- [*Classification professionnelle*] un sens renvoyant à une activité rémunérée source de subsistance (activité indépendante, salariée, servile, libérale). Dans ce sens, la mère de famille comme le chômeur sont considérés comme « sans profession » ;
- [*Spécialisation professionnelle*] dans un troisième sens, la profession désigne l'ensemble des personnes qui exercent un même métier, ce sens est proche de celui de corporation ou de groupe professionnel (même statuts, même appellation professionnelle) ;
- [*Position professionnelle*] position issue de négociation sociales entre « partenaires sociaux » et branche professionnelle d'un même secteur.

De façon à ordonner cette polysémie, les auteurs proposent de distinguer trois enjeux pour la sociologie des professions :

- « - Les professions représentent des formes historiques d'organisation sociale, de catégorisation des activités du travail qui constituent des enjeux politiques, inséparables de la question des rapports entre l'État et les individus, question

désignée traditionnellement, depuis Durkheim, en sociologie, comme celle des « groupes intermédiaires ».

– Les professions sont aussi des formes historiques d’accomplissement de soi, des cadres d’identification subjective et d’expression de valeurs d’ordre éthique ayant des significations culturelles. L’origine religieuse du terme « profession » pose aux sociologues les questions du sens subjectif des activités de travail, de la dynamique des cultures professionnelles et des formes d’individualités qui constituent, depuis Max Weber, des préoccupations centrales de la sociologie.

– Les professions sont, enfin, des formes historiques de coalitions d’acteurs qui défendent leurs intérêts en essayant d’assurer et de maintenir une fermeture de leur marché du travail, un monopole pour leurs activités, une clientèle assurée pour leur service, un emploi stable et une rémunération élevée, une reconnaissance de leur expertise. Cet enjeu économique pose la question de la compatibilité entre professions et marché et, au-delà, celle de l’avenir des professions dans une économie de marché de plus en plus rationalisée et mondialisée. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 13-14)

Au terme d’une carrière consacrée à la l’analyse du phénomène professionnel, Freidson propose une définition idéale-typique de la profession, en distinguant les cinq critères interdépendants suivants :

« 1. specialized work in the officially recognized economy that believed to be grounded in a body of theoretically based, discretionary knowledge and skill and that is accordingly given special status in the labor force ;

2. exclusive jurisdiction in a particular division of labor created and controlled by occupational negotiation ;

3. a sheltered position in both external and internal labor markets that is based on qualifying credentials created by the occupation ;

4. a formal training program lying outside the labor market that produces the qualifying credentials, wich is controlled by the occupation and associated with higher education ; and

5. an ideology that asserts greater commitment to doing good work than to economic gain and to the quality rather than the economic efficiency of work. » (Strauss, 2001 ; 127).

On s’intéressera plus particulièrement dans la première partie de ce mémoire (Partie 1.) à deux niveaux d’analyse des professions, tels que la sociologie des professions peut nous aider à les analyser. Voyons rapidement, dans deux points théoriques, les types d’approches mobilisées pour étudier (1.) les modalités de distribution des groupes professionnels dans la division du travail, quels sont les objets de leurs activités, et (2.) comment penser l’articulation du travail de ces groupes à des ensembles analytiques plus vastes caractérisant un état de la société contemporaine (processus de professionnalisation ou de dé-professionnalisation, évolution du rôle et du statut de l’encadrement dans un contexte spatial et historique particulier et, plus généralement le lien à la direction politique du pays).

1. Les dynamiques des professions et segments professionnels au regard de l'interactionnisme symbolique et des « nouvelles » théories des professions

• Les apports initiaux de Everett Ch. Hughes et Anselm Strauss

À travers l'observation des pratiques des acteurs, des entretiens non-directifs et semi-directifs, l'analyse de documents, il s'agit de saisir le « système d'interactions » (Hughes, 1971 [1996] ; 66) sur lequel s'accordent les individus composant tel ou tel groupe professionnel au sein du système éducatif. Ce premier niveau d'analyse nous permettra de dégager l'*ethos*, les valeurs ou un « système de rationalisations » des comportements qu'un groupe juge approprié (Hughes, 1971 [1996] ; 68), ses modalités d'insertion dans l'organisation du système éducatif (l'obtention de la *licence* d'exercice, du *mandat* de cet exercice). Ce premier niveau d'analyse interactionniste a été retenu pour l'importance qu'il porte :

- à l'importance d'une étude empirique minutieuse et dépourvue d'*a priori* sur les métiers ou professions analysées (cf. le texte important « Métiers modestes et professions prétentieuses, l'étude comparative des métiers », Hughes, 1971 [1996] ; 123-135) ;
- et à l'analyse inductive (son programme d'analyse ne cherche pas à valider une définition *a priori* de type fonctionnaliste de la profession), et à la qualité des outils interprétatifs qu'il offre pour observer le réel (chez Hughes les notions de « groupe professionnel », « carrière », « *turning point* », « licence/mandat », « système » ou « ordre de l'interaction » ; chez Strauss celles de « segment de groupe professionnel », « idéologie », « ordre négocié », « mobilité professionnelle »).

Ce premier niveau d'analyse est celui qui étudie le faisceau des tâches des groupes professionnels et explore sérieusement le caractère phénoménologique des professions (Freidson, 1994 ; 20).

À ce niveau de présentation, on va présenter une définition liminaire du groupe professionnel qui servira de base à nos analyses. Ces éléments de définition sont empruntés à une intervention de Lise Demailly (2001) qui propose de définir l'axiomatique d'une sociologie des professions sur la base de trois critères, est défini comme groupe professionnel l'ensemble d'individus qui répond à ces trois critères.

- Une place similaire et relativement stable dans la division technique et sociale du travail, de façon extra-organisationnelle et extra-territoriale [...] ;
- une existence spécifique et collective subjective « plus ou moins » forte ;

– une capacité spécifique et collective d'intervention « plus ou moins » importante (Demailly, 2001).²⁷

Ce cadre analytique est préféré à celui plus élaboré de Freidson (*supra*) car il permet d'interroger des segments (même de taille réduite) à l'intérieur de fonctions plus vastes.

« Segments are not fixed, perpetually defined parts of the body professional. They tend to be more or less continually undergoing change. They take form and develop, they are modified, and they disappear. Movement is forced upon them by changes in their conceptual and technical apparatus, in the institutional conditions of work, and in their relationship to other segments and occupations. Each generation engages in spelling out, again, what is about and where it is going. In this process, boundaries become diffuse as generations overlap, and different loci of professional activity articulate somewhat different definitions of the work situation. Out of this fluidity new groupings may emerge. » (Strauss, 2001 ; 20)

Au regard de ce cadre conceptuel souple, on peut s'interroger sur les dynamiques qui animent l'insertion organisationnelle récente dans l'académie de Lille de groupes professionnels composés d'une quinzaine de personnes tels que les « administrateurs scolaires » ou les « CPFE », ou de groupes démographiquement plus importants et bénéficiant d'une implantation historique plus longue, tels que les « coordonnateurs REP » (ce sera l'objet du Chapitre III. de cette première Partie).

• *Les prolongements de la perspective interactionniste des métiers et des professions*

Réduire les apports de l'interactionnisme symbolique à une phénoménologie dont l'analyse porterait uniquement sur les interactions entre individus serait céder à ce que nous dénonçons plus loin être une conception étroite de ce courant de pensée (*cf.* Partie 3.). Les catégories de « classe sociale », de « domination », ne sont pas étrangères à ces chercheurs même s'ils ne leur accordent pas le même statut que des sociologies d'inspiration plus déterministe. Mais les auteurs tels que Strauss ou Becker ont cherché à développer une théorie plus large des relations sociales, et plus particulièrement celles à l'œuvre sur le terrain d'étude des métiers et des professions en lien avec leurs « champs » d'action.²⁸ Ces auteurs, comme Hughes par

²⁷ « J'appellerai donc *groupes professionnels* des ensembles d'individus occupant objectivement des places semblables dans la division technique et sociale du travail (dans l'échange social autour du travail), ces groupes ayant pour leurs membres une existence subjective *plus ou moins présente*, disposant d'une organisation interne et de capacités d'intervention externes *plus ou moins fortes*, sur la base des principes de structuration divers. La mention du « plus ou moins » est important : elle évoque la force du processus de professionnalisation. » (Demailly, 2001)

²⁸ Deux autres développements de la sociologie interactionniste peuvent être intéressants du point de vue des professions, et notamment de leur articulation à un espace organisationnel, professionnel ou institutionnel. Il s'agit des concepts d'*ordre négocié* de Strauss ou de *mondes sociaux* de Becker. L'*ordre négocié* s'inscrit dans un espace organisationnel – Strauss donne l'exemple d'un hôpital – commun où confluent des destins collectifs (carrière professionnelles) et des destins individuels (malades), fonctions diverse de l'institution, règles formelles trop générales pour « permettre d'agir de façon non ambiguë », l'hôpital est alors un espace relationnel, producteur de règles informelles par la négociation permanente. L'*ordre négocié* permet de relier les logiques professionnelles aux mécanismes de la division du travail et des dynamiques

ailleurs, n'enferment donc pas le métier ou la profession dans ses pratiques, mais cherchent bien à étendre leur cadre d'analyse sans pour autant céder à la lecture « essentialiste » de la professionnalisation. On peut alors prendre au sérieux l'intuition de Bucher et Strauss qui décrivent les groupes professionnels sont des *mouvements sociaux* :

« La compétition permanente entre segments ne peut être isolée de son contexte économique, social et politique. Il s'agit aussi, pour un segment qui s'organise, de s'assurer l'alliance d'autres segments, l'adhésion de certains clients, de négocier des avantages matériels et symboliques de la part de l'État, de tourner à son profit les règles du marché. On retrouve bien les trois enjeux fondamentaux des professions présentés en introduction comme structurants de la sous-discipline. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 107)

• *Le programme de sociologie des professions d'Eliot Freidson*

Nous avons souligné plus tôt l'hétérogénéité intrinsèque de la sociologie des professions car elle s'exerce sur des terrains et des groupes sociaux qui ne partagent des développements culturels identiques. Selon l'expression de Freidson, le « professionnalisme » est une « maladie anglo-américaine » (« *the Anglo-American disease* ») (Freidson, 1994 ; 19) : « (...) *I would argue that, as an institutional concept, the term "profession" is intrinsically bound up with a particular period of history and with only a limited number of nations in that period of history* » (Freidson, 1994 ; 19).²⁹

Freidson pose donc comme préliminaire à toute sociologie des professions soucieuse de dépasser une conception essentialiste de la notion, la réalisation de recherches empiriques détaillées concernant le plus grand nombre possible de métiers (*occupation*). Cet aspect du programme de Freidson est encore loin d'être réalisé dans le seul champ de l'éducation.

Dans le projet de sociologie des professions élaboré par Freidson (1994), contrairement à l'approche fonctionnaliste, la catégorie des professions est traitée comme une « *empirical entity about which there is little ground for generalizing as homogeneous class or a logically exclusive conceptual category*. Thus, profession is treated as an empirical entity about which there is little ground for generalizing as homogeneous class or a logically exclusive conceptual category » (Freidson, 1994 ; 25). Une théorisation des professions aurait alors selon l'auteur à conduire deux tâches :

« *While the first task is concerned primarily with analyzing the title 'profession' as a socio-political artifact, the second task is concerned primarily with analysing in some detail the occupations to which the title has been applied. In the spirit of the distinction between sociology of occupations and a sociology of professions, it follows that the thrust of such a task is to be concerned with the role of*

professionnelles. Les *mondes sociaux*, pour Becker, les mondes sociaux sont des univers cognitifs et relationnels, à la fois des « schémas conventionnels » (systèmes de croyances partagées) et des « réseaux de chaînes de coopération » (ensembles d'individus coordonnés) nécessaires pour l'action. En étudiant le champ des professionnels de l'art, Becker montre qu'il s'agit à la fois des segments professionnels, des réseaux sociaux, des relations personnelles et des cultures professionnelles (Dubar, Tripier, 1998 ; 107-109).

²⁹ « *As the occupational structure of capitalist industrialism developed during the nineteenth century in England, and then later in the United States, terminological consensus became greatly consued by the effort of newly reorganized or newly formed middle-class occupations to seek the title of "profession" because it was connected with the gentlemanly status of the traditional learned profession.* » (Freidson, 1994 ; 17)

the title in the aspirations and fortunes of those occupations claiming it, and not with some quality or trait that all occupations claiming the title may share. The strategy of analysis, therefore, is particular rather than general, studying occupations as individual empirical cases rather than as specimens of some more general, fixed concept. » (Freidson, 1994 ; 26)

On partage avec Freidson l'idée qu'il est plus intéressant pour la connaissance d'étudier les caractéristiques spéciales des professions plutôt que focaliser sur le peu qu'elles ont en commun (*the comparatively little they share*) (Freidson, 1994 ; 26).

« By expanding the universe of occupations on which we have detailed and systematic data, and by analysing them as individual, historic cases, we could establish the ground for catholic comparisons that we lack at present. Such a foundation would go far toward portraying the variety of contexts and inconsistencies intrinsic to the notion of profession, as well as the varied role of the notion in the fortunes of a number of occupations and their members in English-speaking societies. Such a portrait is certain to be richer and more varied than that abstract essence toward which the traditional literature aimed, but, in being so, it is likely to be more faithful to reality. » (Freidson, 1994 ; 27)

Le programme de recherche de Freidson, en articulant étude des tâches et processus d'institutionnalisation des groupes professionnels poursuit les ambitions de Hughes. Des échos de ce programme sont audibles dans la définition non-clivée que Lise Demailly donne à la sociologie des professions en France : « La sociologie française des professions a finalement pour particularité de se construire comme une sociologie non clivée par rapport aux autres sociologies spécialisées, comme une sociologie à autonomie paradigmatique volontairement faible. Cette caractéristique est certainement liée à la reconnaissance de la pluralité des références professionnelles et des modèles de professionnalisation, ce qui la met à distance du concept anglo-saxon de Profession, qui, lui, articule une sociologie spécialisée fortement autonome et un modèle unique de professionnalisation » (Demailly, 2001).

• *La fonction d'encadrement au regard d'un processus de rationalisation du travail*

La sociologie webérienne nous semble d'un secours efficace pour envisager de décroïsonner un objet d'étude spécifique (les professions) pour le replacer dans un contexte d'analyse plus vaste, d'une part celui de la transformation de la division du travail (notamment celle administrativo-bureaucratique) et d'autre part, l'articuler à d'autres problématiques qui le sous-tendent, à savoir un processus sociétal, celui de la *rationalisation*.

La sociologie des professions telle qu'inaugurée par Weber en Allemagne se caractérise par deux ambitions : saisir un *processus* à l'œuvre (un mouvement de *rationalisation* du monde social) et saisir ce processus moins dans un champ spécifique qu'à l'entrecroisement de plusieurs sphères du social, qu'elles soient privée, économique, politique, religieuse ou encore sexuelle.³⁰

³⁰ Weber a inauguré ce type de questionnement dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (Weber, 1904-1905 [2003]) et dans l'essai qui est généralement co-édité (« Les sectes protestantes et l'esprit du

De façon à expliquer les causes de l'apparition du capitalisme, Weber s'est attaché à analyser l'importance dans un contexte particulier d'un type d'individus qu'il va décrire de façon idéale, de la même façon – du reste – qu'il explique au début de sa carrière l'importance d'un type d'individus pour expliquer socialement le déclin de la civilisation antique.³¹ On trouve donc dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* une description de l'idéal-type des entrepreneurs capitalistes « élevé à la dure école de la vie, calculateurs et audacieux à la fois, des hommes avant tout sobres et sûrs, perspicaces, entièrement dévoués à leur tâche, professant des opinions sévères et de strictes « principes » bourgeois » (Weber, 1905 [1964] ; 72). Ce type idéal n'a « rien de commun avec ces arrivistes plus ou moins raffinés » (Weber, 1905 [1964] ; 73) des poètes, des héritiers ou des aventuriers seulement motivés par l'appât du gain ou de la puissance.³²

« On obtient un idéal-type en accentuant unilatéralement un ou plusieurs points de vue et en enchaînant une multitude de phénomènes donnés *isolément*, diffus et discrets (...), qu'on ordonne selon les précédents points de vue choisis unilatéralement, pour former un *tableau de pensée* homogène. On ne trouvera nulle part un pareil tableau dans sa pureté conceptuelle : *il est une utopie*. Le travail historique aura pour tâche de déterminer dans chaque cas particulier combien la réalité se rapproche ou s'écarte de ce tableau idéal (...). » (Weber, 1904 [1965] ; 172-173)

Mais finalement aux côtés de l'entrepreneur capitaliste, c'est un autre groupe social, avec la figure du prêtre, qui semble avoir pris une place essentielle dans le processus de rationalisation du monde. Figure du prêtre comme fonctionnaire (Dubar, Tripier, 1998 ; 116) qui doit résister au pouvoir du prophète (figure contestatrice de l'ordre clérical) et à qui revient de résoudre le paradoxe de la « routinisation » – ou « quotidianisation » – du charisme. Le prêtre doit adapter son message avec des prises de position concrètes que lui dicte son rôle intra-mondain, impliquant des accommodements avec la pureté de la doctrine originelle (alors

capitalisme » (Weber, 1906 [2003] ; 278-317), c'est pourtant dans sa sociologie des religions (Weber, 1996), mais systématise cet exercice avec virtuosité dans sa « considération intermédiaire » (Weber, 1996 ; 410-460).

³¹ Pour récuser l'acceptation courante voulant que la bataille de Teutoburger Wald soit la cause du déclin de l'empire romain, Weber a recours au rôle de l'organisation sociale, notamment économique de l'époque. Ce sont moins les invasions barbares qui expliquent le déclin de la civilisation antique que la fin de l'expansion de l'empire. L'organisation sociale de certains groupes a participé à ce déclin, Weber décrit alors le rôle du grand propriétaire romain ou de l'esclave : « Le grand propriétaire romain *typique* n'est pas un agriculteur menant lui-même l'exploitation, mais un homme qui vit en ville, dont l'activité est politique ; avant toutes choses, il veut percevoir de la rente monétaire. » (Weber, 1896 [2001] ; 70. Je souligne). Le « *schéma idéal* » de l'esclave est le suivant : il connaît une « vie de caserne », sans propriété ni famille. (Weber, 1896 [2001] ; 71. Je souligne.)

³² À la même époque Max Weber propose la mise en œuvre de cette méthodologie en décrivant dans *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme* (1964), les types « idéaux », « purs », des entrepreneurs à l'origine de l'esprit du capitalisme (Weber, 1964 ; 71-72), entrepreneurs qu'il oppose aux entrepreneurs pré-capitalistes ou traditionnels (les « parvenus ») (Weber, 1964 ; 67-68). La construction d'un type-idéal comme méthode n'est inédit dans l'œuvre webérienne, si l'on en croit Dirk Kaesler, l'idéal-type est présent dès la thèse d'habilitation de Weber (Kaesler, 1996 [1995] ; 50), elle n'est pas une innovation webérienne, même si celui-ci en propose des développements épistémologiques et fait un usage intensif, on le trouve également chez Marx et Durkheim (Boudon, 1993 ; 231).

que les prophètes s'appuient quant à eux sur la pureté de la doctrine originale). « Pour contrecarrer le magicien, il doit être à l'écoute des problèmes et des besoins concrets de ses ouailles et les guider dans les décisions pratiques de leur vie quotidienne » (Dubar, Tripier, 1998 ; 117).

Weber cherchera à trouver dans la cause religieuse, l'apparition dans un contexte particulier d'un *ethos* qui va modeler la forme d'économie capitaliste moderne au moyen de nouveaux professionnels.

« Ainsi la dynamique conjointe de l'économie marchande – impliquant l'émergence d'une classe d'entrepreneurs porteurs d'un rationalisme laïc dirigé vers la prévision – et du christianisme occidental – poussant à la valeur religieuse du travail par le salut, d'abord extra-mondain avec cette espèce particulière de prêtres que sont les moines des ordres mendiants, puis intra-mondain avec cette espèce particulière de prophètes que sont les réformateurs protestants – a fait naître, selon Weber, une configuration unique dans laquelle les relations entre ces « figures professionnelles » sont porteuses d'un monde nouveau. Désormais, c'est l'activité économique qui devient primordiale. Les stratégies de monopolisation des voies de salut cèdent la place à celles des chances de gains sur le marché. De nouvelles figures professionnelles émergent sur le devant de la scène historique. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 118)

Mais Weber est l'analyste de la montée en puissance d'un autre type d'organisation, celle bureaucratique qui s'appuie sur d'autres corps professionnels et dont la domination cherche *ailleurs que dans la tradition*, sa légitimité. Il s'agit de l'organisation administrativo-bureaucratique.

• *Émergence de la figure de l'expert et le rôle de la connaissance*

Ces groupes d'individus ne fonctionnent pas indépendamment d'un système social (division du travail, organisationnel) là encore, Max Weber propose d'élaborer, pour analyser les changements à l'œuvre dans les modalités de domination qui lui sont contemporaines, des types élevés au rang conceptuel de type-idéaux : son étude sur les ouvriers agricoles à l'est de l'Elbe lui permet d'alimenter empiriquement une analyse en termes de passage d'une domination de type personnelle de type patriarcale (domination traditionnelle) à des rapports de domination impersonnelle reposant sur le travail formellement libre (domination de type bureaucratique-administrative) (Grossein, 2003 ; XVII-XVIII). Selon Weber, l'idéaltype de la direction administrative (comme type de domination) repose sur la combinaison de deux éléments (eux-aussi définissables de façon idéal-typique) : le « fonctionnariat » et la « bureaucratie » (Weber, 1922 [1995] ; 293).

L'administration structurée de cette façon est celle qui, selon Weber, exerce le type de domination le plus rationnel. C'est son application dans les domaines de l'État, de l'Église, de l'armée, de l'entreprise économique, *etc.*, qui est « la spore de l'État occidental moderne » (Weber, 1922 [1995] ; 298).

« L'administration purement bureaucratique, donc fondée sur la conformité aux actes, l'administration bureaucratique-monocratique, par sa précision, sa permanence, sa discipline, son rigorisme et la confiance qu'elle inspire, par conséquent par son caractère de prévisibilité pour le détenteur du pouvoir comme pour les intéressés, par l'intensité et l'étendue de sa prestation par la possibilité formellement universelle qu'elle a de s'appliquer à toutes les tâches, perfectible qu'elle est du point de vue purement technique afin d'atteindre le maximum de rendement – cette administration est, de toute expérience, la forme de pratique de la domination *la plus rationnelle* du point de vue formel » (Weber, 1922 [1995] ; 297-298. Souligné par l'auteur.)

Le cosmos prodigieux de l'ordre économique moderne est devenu un système de contraintes, la fameuse « cage d'acier ». Les « spécialistes sans vision et voluptueux sans cœur » préfigurent l'expert des organisations bureaucratiques et s'observent dans la place croissante de la légitimité rationnelle légale : « (...) l'interpénétration croissante des sphères économiques, politiques et sociales favorise la diffusion d'un même modèle de rationalité et d'organisation et finit par imposer la figure de l'expert professionnel tenant sa compétence de ses diplômes et sa légitimité de sa loyauté bureaucratique » (Dubar, Tripiet, 1998 ; 119).³³

• *Connaissance et idéologie*

Ce segment disciplinaire ouvert par Weber qu'est la sociologie des professions a connu, on l'a vu des développements importants depuis un siècle. L'un de ces développements confirme et développe une première analyse de Weber, celle de l'importance de la place de la connaissance dans l'organisation du travail, et notamment la spécialisation du savoir dans les bureaucraties. « L'administration bureaucratique, nous explique M. Weber, signifie la domination en vertu du savoir : c'est son caractère fondamental spécifiquement rationnel » (Weber, 1919 [1994] ; 299). Toujours selon cet observateur attentif de la bureaucratie, « l'étendue de la qualification professionnelle est en constante progression » (Weber, 1922 [1995] ; 296). Les fonctionnaires sont « nommés (non élus) selon une qualification professionnelle révélée par l'examen, attestée par le diplôme » (Weber, 1922 [1995] ; 294).

Alors que Max Weber souligne l'importance de la connaissance contrôlée sous forme de qualification professionnelle (« révélée » et « attestée ») dans un processus de rationalisation de l'activité sociale empruntant les voies de la domination de type bureaucratique, Eliot Freidson souligne l'importance de la connaissance dans le processus de division du travail qui permet à différents groupes professionnels ou segments de groupes professionnels de revendiquer une autorité sur certaines tâches :

³³ Il semble difficile d'attribuer à Weber l'idée d'un désenchantement radical du monde qui verrait la disparition de toute action qui ne serait pas légitimée rationnellement. Dans les organisations, tous les fonctionnaires ne sont pas des experts, et comme toute incertitude est loin d'être réductible, rationalisée, il existe toujours des croyances et donc aussi des prophètes. Sinon, Habermas (1968) a vigoureusement rappelé ce caractère non neutre de la technique en la ravalant au rang d'idéologie.

« The sole generic resource of professions is, like all labor, their capacity to perform particular kinds of work. They distinguish themselves from other occupations by particular tasks they claim, and by the special character of the knowledge and skill required to perform them. The authority of knowledge is central to professionalism, and is expressed and conveyed by a variety of agents and institutions : it is not solely contingent on practitioner-client relationships or on the official activities of associations. » (Freidson, 1994 ; 36)

En France, l'analyse stratégique a souligné depuis longtemps l'importance que joue la connaissance dans l'organisation. « L'expert est le seul qui dispose du savoir-faire, des connaissances, de l'expérience du contexte qui lui permettent de résoudre certains problèmes cruciaux pour l'organisation. Sa position est donc bien meilleure dans la négociation aussi bien avec l'organisation qu'avec ses collègues. Du moment que de son intervention dépend la bonne marche d'une activité, d'un secteur, d'une fonction très importante pour l'organisation, il pourra la négocier contre des avantages ou des privilèges » (Crozier, Friedberg, 1977 ; 84-85). C'est la maîtrise de l'expertise qui autorise des stratégies individuelles ou collectives, de négociation autour des zones d'incertitude des acteurs. L'expertise comme la *connaissance des règles organisationnelles* sont source de pouvoir dans l'organisation (Crozier, Friedberg, 1977).

On s'accorde avec Freidson quand ce dernier pose comme postulat que « *any profession will contain more than one orientation toward its body of knowledge and skill, with contending theories and practices advanced by different formal specialties and informal segments or schools* » (Freidson, 1994, 36). Ceci explique la différenciation et la spécialisation des tâches que l'on peut observer, sous certaines conditions, à l'intérieur d'un même groupe professionnel. Mais cette différenciation à l'intérieur du groupe dépasse la formation initiale, le diplôme, ce sont des représentations du monde qui sont partagées : des *idéologies*.

« My discussion thus far has been seriously incomplete in that it takes no account of three critical elements – the particular bodies of knowledge and skill claimed by professions, the public itself, and the institutions that convey to the public the information and ideas which shape its members' conceptions of themselves and their world. These three elements are essential for explaining some of the variation in allocation of resources to sectors of the economy and to different institutions within any single sector. They are also essential for understanding the demand for different professional services and the value assigned to them, the support the public may provide to efforts by the state or capital to enlarge, restrict, or control professional enterprises, and the prestige and authority of professions themselves. » (Freidson, 1994 ; 43)

2. La sociologie des cadres et des professions de l'encadrement en France : catégories sociales, professions et changement sociétal

Les groupes professionnels et leurs segments étudiés dans cette partie s'inscrivent à la fois dans un ensemble professionnel particulier, la fonction publique (et plus spécifiquement dans les corps professionnels dévolus au système éducatif français) mais aussi dans une division du

travail propre à cet espace organisationnel, ces groupes ou segments relèvent de professions et de fonctions dites « d'encadrement ».

• *Sociologie des « cadres » comme catégorie de la statistique institutionnelle*

D'un point de vue théorique, l'analyse des groupes sociaux a longuement été tiraillée en France par deux types de perspectives qui ont sans doute « écrasé » une analyse en termes de professions : il s'agit de l'opposition théorique entre une analyse en termes de classes sociales et de stratification sociale (CSP puis PCS, Catégories socio-professionnelles et Professions et catégories socioprofessionnelles). L'institutionnalisation de la nomenclature des CSP, sa diffusion et l'hégémonie de ce cadre conceptuel n'a pas été sans conséquence sur la façon dont la sociologie a pu aborder les catégories professionnelles : gommage des conflits entre groupes professionnels ou à l'intérieur d'un même groupe, un processus d'homogénéisation statistique du groupe, *etc.* Le code des CSP de 1951 « (...) isole ainsi la catégorie de cadres, en distinguant : les ingénieurs et assimilés, les cadres intellectuels (professeurs et magistrats, membres salariés des professions habituellement exercées en libéral) et les autres cadres (directeurs administratifs, commerciaux, chefs du personnel). En sont exclus les professions libérales, le clergé, les « intellectuels subalternes » (assistantes sociales, musiciens, préparateurs en pharmacie), les « techniciens subalternes », les agents de maîtrise, (...) » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 18-19). En 1954, la nomenclature distingue désormais au « sein du *groupe* cadres supérieurs et profession libérales, quatre *catégories* de cadres (...) : les professeurs et professions littéraires ou scientifiques, les ingénieurs, les cadres administratifs supérieurs du privé et du public » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 19).

L'ensemble des personnels enseignants de l'Éducation nationale appartient donc à la catégorie de « cadre », mais ce n'est pas pour autant que ces « cadres » exercent une activité d'encadrement, au sens de direction du travail d'autrui. Cadres sans activité d'encadrement, leur activité professionnelle est placée sous la responsabilité d'une hiérarchie. C'est cette autorité supérieure aux enseignants, mais aussi aux personnels d'encadrement de première ligne comme les inspecteurs de l'Éducation nationale et les chefs d'établissement, qui sera l'objet de notre attention dans ce mémoire.

Les analystes du groupe des « cadres » constatent un accroissement démographique de cette population depuis la fin de la Seconde guerre mondiale. « Dans les courbes d'évolution de la population active sur le long terme produites par Marchand et Thélot [1997], les cadres et professions intermédiaires semblent apparaître soudain après guerre et suivre une pente si rapide qu'ensemble ils deviennent en peu de temps aussi nombreux que les ouvriers. La seconde moitié du XX^e siècle aura certainement été, du point de vue de l'histoire du travail, celle de la montée des cadres, qui s'affirme dans la période de croissance et se maintient au

cours des années de crise » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 19). Cependant, si l'augmentation du volume de la population est net, elle ne doit pas masquer l'hétérogénéité de la catégorie.

La crise économique des années 1930 illustre l'influence du contexte économique et du rôle de l'État sur la trajectoire du groupe professionnel – au sens large – « cadres ».

« La situation des ingénieurs devient difficile lors de la crise de 1930, ils sont touchés par le chômage et le déclassement [Grelon, 1986]. Leurs organisations intensifient la pression sur l'État pour obtenir une protection du titre, qui sera partiellement accordée par la loi de 1934.

Cette période est capitale pour la formation du groupe social des cadres. L'ensemble de la petite bourgeoisie, alors définie le plus souvent par la propriété et la mise en valeur d'un patrimoine (et s'opposant aux capitalistes d'un côté et aux ouvriers de l'autre), subit la crise. L'inflation ronge la valeur des rentes et la concentration industrielle fragilise les petites entreprises. Autour des catégories sociales qui se situent en position intermédiaire dans l'antagonisme de classe se nouent des enjeux sociaux et politiques majeurs. » (Bouffartigue, Gadea, 2000 ; 15)

On ne reviendra pas en détail sur « l'invention des cadres » en renvoyant ici aux travaux de Boltanski et Groux (Boltanski, 1982 ; Groux, 1983), sans pour autant perdre de vue l'intérêt de la perspective socio-historique qui replace la carrière du groupe au regard d'un contexte socio-économique particulier et des modalités de la régulation étatique.

Ce lien de la notion d'encadrement au contexte socio-économique pose depuis le début de la recherche sur les cadres la question de la place du groupe dans les rapports de classe et dans ses rapports à l'État. Cette question a récemment attiré l'attention de chercheurs qui ré-interrogent la filiation entre la catégorie des cadres et celle de « classe moyenne » au regard notamment de la fonction du groupe dans la division du travail.

• *Le salariat intermédiaire sous tensions*

Paul Bouffartigue propose d'amalgamer l'ensemble des « cadres et professions intellectuelles supérieures » aux « professions intermédiaires » sous l'appellation de « salariat intermédiaire » car ils partagent deux caractéristiques : « [1] ils mettent en œuvre ou traduisent, à destination des agents d'exécution, les orientations venues des directions ; [2] en position intermédiaire : ils sont dans une situation moyenne dans l'échelle des revenus et des niveaux de vie. » (Bouffartigue, 2004b ; 113)

« Leur condition sociale est marquée par les processus de rationalisation des activités et par la mise en œuvre des politiques néolibérales dans les administrations et les entreprises. » (Bouffartigue, 2004b ; 116)

Quelles sont les caractéristiques de son travail ?

« Le cadre a une quantité élevée et un rythme soutenu de travail. Ses activités sont variées, vaguement définies et fragmentées. Il est constamment interrompu dans la réalisation de ses actions. Ses communications sont essentiellement verbales. Ses relations non hiérarchiques sont aussi importantes et complexes. Préoccupé

prioritairement par ce qui est exigé de lui, il réagit plus aux événements qu'il ne les planifie. [...] les cadres ne sont pas confrontés à des problèmes bien structurés pour lesquels les données nécessaires seraient toutes disponibles et suffisantes : dans la réalité de leur travail, le problème à résoudre, la manière de l'aborder et les solutions envisageables sont autant problématiques : plus que tous les autres travailleurs, ils composent avec la variabilité industrielle et construisent leur action en fonction de données présentes qu'ils contribuent à définir. » (Pierrelong, cité par Bouffartigue, 2004b ; 122)

• *Les cadres, de nouveaux acteurs sociaux ?*

Les travaux de Bouffartigue permettent de mettre en perspective la catégorie sociale de l'encadrement avec les interrogations en termes de classes sociales. Tant Freidson que Bouffartigue accordent un rôle important à la connaissance dans l'économie de ces groupes professionnels. Le premier y voit les ressources et enjeux de pouvoir des professions tandis que le second compare la connaissance au capital moderne. En effet, l'auteur prend acte de l'« épuisement du mouvement ouvrier comme acteur social central, en lien avec le passage de la « société industrielle » à la « société programmée », animée non plus par l'accumulation du capital mais par l'accumulation des connaissances » (Bouffartigue, 2004a ; 25).

« Dans le contexte de chômage de masse et de déstabilisation des emplois installés depuis une vingtaine d'années, le clivage ancien entre « gens du privé, gens du public » a connu incontestablement une nouvelle vigueur, au point de faire apparaître la condition des seconds comme « privilégiée ». » (Bouffartigue, 2004a ; 34)

Pour Dubet les classes sociales conservent leur intérêt pour décrire des groupes sociaux concrets – entreprise vaine à ses yeux – que « pour renverser l'ordre de lecture des problèmes sociaux », lesquels se manifestent désormais sous la forme d'épreuves individuelles (stress, dépression, violence des jeunes des banlieues) (Bouffartigue, 2004a ; 26). Quatre ensembles diviserait la population : les compétitifs (qui dominent dans les secteurs économiques de pointe), les précaires (ceux qui dépendent du premier), les protégés (le service public et professions dépendantes de l'État), les exclus (assistance et économie parallèle). Chaque monde étant divisé par des rapports de classe plus traditionnels.

Replaçant ces catégories sociales dans un schéma de lecture d'inspiration marxiste, Bouffartigue s'interroge sur le rôle des « cadres » dans la propagation ou l'opposition à la diffusion de la doctrine libérale en France. Selon lui, les mobilisations du secteur public aux différents chantiers politiques de la « réforme publique » en 1995 avec les cheminots ou en 2003 avec les enseignants, voient une défense d'intérêts à la fois privés mais également « universels » (contre une réforme qui touche la protection sociale de tous). Peut-on pour autant parler de l'émergence de « nouveaux acteurs anti-capitaliste » ? « En 2003, les enseignants semblent avoir remplacé cheminots et traminots. De ce point de vue, le conflit prolonge et accentue le rôle des groupes de salariés du secteur public relativement protégés et qualifiés eu

égard à la situation faite au salariat populaire du secteur privé ; on y retrouve également des enjeux de civilisation au-delà des enjeux corporatifs, la sympathie de l'opinion publique, celle des salariés du privé et des précaires. Mais dans les deux cas ces derniers se tiennent en retrait de l'action collective. » (Bouffartigue, 2004a ; 35)

« Quant au rôle central joué par les enseignants en 2003, faut-il y voir un signe de l'engagement des « cadres » dans la lutte des classes ? D'une certaine manière oui, puisque les enseignants font partie de la catégorie des « cadres et professions intellectuelles supérieures ». D'une autre manière non : c'est une composante bien précise des « cadres », « cadres » du public d'abord, « cadre » non encadrants et « cadres » très féminisés ensuite, « cadres » enfin exposés très directement dans leur activité à la contradiction entre le sens de leur activité et la dérive néolibérale. » (Bouffartigue, 2004a ; 35-36)

Il est intéressant de noter que Lojkine pose autour des personnels d'éducation des questions similaires, en s'interrogeant notamment sur les processus de recomposition, autour de la « classe moyenne », des rapports sociaux de classe (Lojkine, 2005). La convergence de ces interrogations attire l'attention sur la dimension sociétale que prend la catégorie de l'encadrement. Le cadre émerge en France dans un contexte social particulier (Boltanski, 1982), sa figure apparaît à la fois dans l'évolution de la division du travail tant dans le secteur public que privé (Grelon, 2001). Son existence et la spécificité de sa place dans le procès de production, la spécificité de ses formations et de sa rémunération en font une catégorie pertinente au regard de l'appareil de statistique nationale (Desrosières, Thévenot, 2000). Mais ce groupe apparaît segmenté, est lui-même confronté à de nouvelles formes de division du travail, dans son évolution il semble doué, au regard de certains analystes, de modes de vie qui lui sont propres (Bouffartigue, 2001). Il n'est donc pas illégitime de s'interroger sur la place sociétale qu'occupe ce groupe historiquement constitué dans l'économie sociale nationale : « Tout se passe comme si, dans la nouvelle phase de l'accumulation capitaliste, la classe dominante était contrainte d'engager une épreuve de force avec un haut lieu de la résistance aux valeurs du libéralisme, le salariat de l'État et des grandes entreprises publiques. » (Bouffartigue, 2004a ; 35).

3. Quelle matrice interprétative pour une sociologie des groupes et segments professionnels d'encadrement dans le système éducatif français ?

La matrice interprétative que nous aimerions déployer dans cette partie cherche à articuler plusieurs dimensions de la recherche consacrée aux groupes professionnels :

- il s'agirait, dans un premier temps, de réaliser à partir de monographies précises de groupes professionnels, ou de segments de groupes professionnels, une étude serrée de leurs tâches et de leurs valeurs. Cette approche centrée sur un groupe nous renseignera sur les dynamiques internes qui animent ces collectifs (cette perspective relève ici de la sociologie du travail et d'un premier niveau de sociologie interactionniste des professions) ;
- le deuxième niveau de l'analyse repose sur un second niveau d'analyse interactionniste, il s'agit de reconstruire l'ordre des interactions, non plus seulement entre les individus mais entre les différents groupes (les systèmes de groupe professionnels décrit par Freidson). Il s'agit de cartographier les relations de ces groupes. Le type-idéal du professionnalisme proposé par Freidson qui ne se réduit pas à une conception fonctionnaliste des professions ni aux professions établies, n'est pas incompatible avec le contexte sociétal français, il sera notamment utile pour prendre en compte le rôle de l'État dans ces dynamiques d'institutionnalisation ou non des groupes professionnels ou de leurs segments.
- dans un dernier niveau d'analyse, avec Bouffartigue nous aimerions réfléchir à l'insertion de cette réflexion sur ce système de relations professionnelle, sur la place de ces groupes dans le processus de division du travail, dans un cadre analytique classiste.

Dans sa mise en perspective de la sociologie des cadres, Charles Gadea (2003) soulignait l'intérêt heuristique du croisement de différents paradigmes. Gadea constate en effet que trois paradigmes permettent d'étudier les cadres, comme technocrate, comme classe moyenne et comme profession. Charles Gadea énonce alors un certain nombre de métissages possibles, certaines recherches ont pu articuler par exemple le paradigme des classes aux professions (en France avec les travaux de Monjardet et Benguigui, dans la sociologie anglo-saxonne avec Johnson) mais d'autres types de métissages sont possibles. Plutôt donc que de mettre les paradigmes en concurrence où l'on peut observer des jeux de coalition – « les perspectives de la technocratie et des professions n'en font qu'une contre celle des classes, ou celles des classes et des professions s'unissent pour rejeter la technocratie » (Gadea, 2003 ; 228) – Gadea préfère mettre l'accent sur l'interconnection de ces approches et privilégier des rapprochements « raisonnés », au moins sur des aspects ponctuels.

« Unis entre eux par ces nombreux liens, les paradigmes se dotent d'une force bien supérieure à ce que chacun d'eux posséderait pris séparément. Chacun d'eux devient partie prenante du socle d'un édifice puissant, une « matrice disciplinaire » reposant sur trois piliers, profondément enracinés dans les fondements mêmes des sciences sociales. » (Gadea, 2003 ; 230)

Ce programme nous semble d'autant plus pertinent appliqué à nos données que dans le champ du système éducatif la *rationalisation*, comme dans le champ des ingénieurs qui sert de base de

discussion à Gadea, est le schème commun aux trois paradigmes. N'anticipons pas trop sur les conclusions de cette partie, et voyons plutôt quel serait l'intérêt de l'application de cette matrice dans le champ de l'organisation scolaire.

B. CONSTAT : DES CONNAISSANCES ET DES REGARDS FRAGMENTÉS DANS LE DOMAINE DE L'ÉDUCATION

Proposer une lecture en termes de sociologie des professions des groupes sociaux inscrits dans le fonctionnement du système éducatif, c'est s'adresser à un segment du monde professionnel bien particulier. Dans un pays à tradition de forte intervention étatique (Freidson, 1994), ces professionnels se caractérisent par leur appartenance à un service qualifié de « public ». Ils ne répondent donc pas à la définition historique, essentialiste, de la sociologie des professions. Les « gens » qui nous intéressent donc en premier lieu sont ceux du « public » (De Singly, Thélot, 1988). Cette spécificité des caractéristiques de la population étudiée n'invalide pour autant pas tout programme de recherche en termes de sociologie des professions dans le champ de l'éducation.³⁴ Le programme tel que définit dans le chapitre précédent peut s'appliquer dans ses deux axes, il semble en effet pertinent d'étudier empiriquement les différents, métiers, corps professionnels à l'œuvre dans l'Éducation nationale tant dans leurs pratiques que dans leurs représentations, dans les interactions réciproques de ces différents groupes, dans la trajectoire organisationnelle à la fois des individus et des groupes professionnels ou de certains de leurs segments. Il apparaît en effet que si certains groupes professionnels ont particulièrement retenu l'attention des sociologues ou chercheurs en sciences de l'éducation, d'autres segments du système éducatif n'ont été que très partiellement investigués, ou alors de façon très segmentaire. Les tâches, représentations, stratégies des acteurs de la régulation intermédiaire et de proximité du système éducatif nous semblent notamment très peu étudiés.³⁵ On peut en effet constater que les peuples de l'Éducation nationale polarisent une attention très inégale de la part des sociologues ou

³⁴ Selon Freidson, la distinction entre intervention étatique forte ou faible dans la définition des groupes professionnels n'est pas centrale pour juger ou pas de la pertinence du programme de la sociologie des professions. Certes la faible intervention de l'État semble bien être la cause de ce que Freidson appelle la maladie anglo-américaine des professions (Freidson, 1994 ; 19) que le modèle d'analyse fonctionnaliste a bien décrit. Freidson souligne pourtant que les recherches qui associent faible intervention étatique et faiblesse des politiques des groupes professionnels ignorent la façon dont les États fonctionnent dans les sociétés industrielles complexes : « *Even under circumstance of "high stateness" at least some professions (...), can wield important powers* » (Freidson, 1994 ; 37).

³⁵ La fonction de ce développement étant de présenter de façon générale notre projet, on reporte au Chapitre II. de cette partie, la tâche de d'identifier et de catégoriser plus spécifiquement ces acteurs et leurs fonctions dans le travail de régulation des politiques éducatives et leur rôle dans le travail d'encadrement des enseignants.

chercheurs en sciences de l'éducation. Nombreuses sont les recherches qui se sont intéressées aux enseignants (Hirschhorn, 1993), aux chefs d'établissement (cf. Encadré 2) et aux formateurs d'enseignants (Altet, Paquay, Perrenoud, 2002). Moins nombreuses sont celles qui se sont penchées sur les corps d'inspection (cf. Encadré 3), les agents administratifs de l'Éducation nationale, les cadres politiques (cf. Encadré 4). Les encadrés suivants présentent de façon synthétique les apports et les limites de certaines de ces études.

Encadré 2 : Les recherches portant sur le groupe professionnel des chefs d'établissement

Dans un article publié un peu moins de dix ans après la création des EPLE et la politique de rénovation des collèges, Guillaume et Maresca (1993) cherchent à mesurer la façon dont les chefs d'établissement apprécient et s'engagent dans la politique d'autonomisation des établissements scolaires. Guillaume et Maresca notent trois aspects de l'existence de l'établissement scolaire : le travail en équipe des enseignants et le rôle pédagogique des chefs d'établissement ; le développement de la fonction stratégique ; la gestion des moyens. Une enquête auprès d'un panel de chefs d'établissement permet ainsi aux auteurs de mesurer l'adhésion de cette fraction de l'encadrement de première ligne à ce qu'ils appellent « la forme convenue de la modernité en matière de politique éducative » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50) : à savoir les principes d'organisation d'un « travail en équipe » dans l'établissement, la promotion d'une « politique d'établissement », le « souci d'introduire des outils d'évaluation du projet et des performances », « la nécessité de diversifier les ressources et les partenaires susceptibles d'apporter des moyens supplémentaires à l'« entreprise éducative » » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50).

Les auteurs présentent en fin d'article une catégorie de personnels de direction pour lesquels « la marge de manœuvre est faible, voire nulle dans les différents registres qui permettent de construire une politique d'établissement. » Il s'agit selon eux de ceux qui « sont peu concernés par l'ouverture sur l'environnement et l'action éducative », ceux que l'intervention des « partenaires extérieurs » inquiète, pour ces responsables le conseil d'administration n'a pas de fonction importante ou n'est qu'une instance formelle. La revendication de ces personnels porte davantage sur l'augmentation des moyens que sur un accroissement de l'autonomie. « S'il ne concerne qu'une minorité de chefs d'établissement (10 à 20% selon la manière de les identifier), il est l'un des horizons de la représentation des principes structurant l'organisation de l'établissement : celui de la vision conservatrice des principes de l'école publique attachée à la primauté de la mission de l'enseignement et à la garantie de son indépendance » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50).

Les auteurs mesurent l'adhésion à la *doxa* promue par l'institution. Implicitement en décrivant les chefs d'établissement les plus rétifs au mouvement d'autonomisation de l'établissement scolaire, Guillaume et Maresca en font le portrait d'un corps davantage attaché à la gestion des moyens qu'à saisir l'opportunité d'impulser une politique d'établissement, cette « résistance implicite » ou « opposition délibérée » se justifiant par leur « incrédulité quant à la possibilité d'améliorer les performances scolaires par le biais d'une politique d'établissement volontariste » et une « vision conservatrice des principes de l'école publique » (Guillaume, Maresca, 1993 ; 50).

L'institution promet qu'une politique d'établissement permet d'améliorer les performances des élèves, des chefs d'établissement adhèrent à cette axiomatique. Guillaume et Maresca vont chercher à évaluer la distribution de ces *représentations* dans la population étudiée. On apprend dès lors que 10 à 20 % d'individus, au lieu, d'adhérer à la nouvelle *doxa* se montrent « incrédules » quant à la toute puissance de la politique d'établissement et préfèrent une « vision conservatrice des principes de l'école publique » (je souligne). La méthodologie retenue par les auteurs (interrogation d'un panel important d'individus – n = 1000 –, et les recours marginal aux données qualitatives) induit ce type de limites : seules est évaluée l'adhésion à des représentations mais finalement pas comment se construisent localement l'adhésion aux

représentations promues par l'institution ou la distance à celles-ci. Les auteurs évoquent la construction de la nouvelle légitimité des chefs d'établissement, quand on sait depuis Weber que la légitimité est un *octroi* qu'une catégorie d'agents accorde à une autre, comment espérer mesurer celle-ci en se basant sur le seul discours des intéressés ? L'adhésion au discours de modernisation est certes différenciée, c'est l'apport de l'étude, mais *quid* de la façon dont se négocie le travail en équipe des enseignants avec les principaux intéressés, les enseignants ? *Quid* de la place de la fonction stratégique du chef d'établissement sans parler des contraintes environnementales qui pèsent sur les établissements ? *Quid* de la question de l'attribution des moyens dont la plus ou moins grande affectation permet sans doute d'expérimenter diverses formes d'autonomie dans l'exercice d'une « politique d'établissement » ? Peut-on raisonnablement penser que tous les chefs d'établissement exercent leur « autonomie » dans des conditions similaires ? La notion même d'autonomie est-elle univoque ?

La recherche sur la diffusion des représentations, notamment managériales comme c'est le cas ici, est utile, notamment en sociologie de l'éducation. Limiter des résultats de recherche à cette seule perspective pose pourtant problème, surtout quand ceux qui opposent une résistance implicite voire une opposition délibérée, sont classés par les chercheurs dans une catégorie (« les gestionnaires administratifs ») affublée du qualificatif de « conservateur ». Jamais dans l'article, les auteurs ne s'interrogent, ni ne présentent comme une croyance indigène (promue par l'institution), celle supposant qu'une « politique » permet d'accroître les performances scolaires d'un établissement. Les résultats de la recherche, sans précautions de ce type et, de plus, non couplés avec des données permettant de contextualiser les établissements, et donc la façon dont les chefs d'établissement sont amenés à concilier politique éducatives et contraintes locales spécifiques, réduit *de facto* à l'action d'un seul homme, le chef d'établissement comme individu capable de mettre en œuvre une politique d'établissement, la possibilité d'accroître les performances scolaires dans un établissement.

Comment étudier sérieusement l'influence d'une réforme en résumant la recherche aux seules *représentations* du groupe professionnel dont l'institution cherche justement à influencer les pratiques ? Les compétences pédagogiques d'un chef d'établissement se construisent en interaction avec les enseignants, les compétences stratégiques avec les partenaires extérieurs et la hiérarchie. Bref, le chef d'établissement exerce son activité au sein de jeux d'acteurs dont il n'est, finalement qu'un seul représentant. L'étude des représentations des acteurs, de leur modalité de diffusion, est sociologiquement utile, répétons-le, à la condition d'être étudiée comme processus à la fois historique, contextualisé et situé dans un jeu d'interactions. Sans cela, ce type de recherche borne son intérêt à la mesure de la diffusion, auprès d'une catégorie d'acteur, de la doxa managériale. Cet type de recherche est peut-être utile à la direction de l'institution, beaucoup moins à la compréhension de son fonctionnement.

Agnès Pelage (1998a et 1998b) échappe partiellement à ce type de critiques. Sa recherche centrée sur les chefs d'établissement et plus précisément les proviseurs, est historiquement informée (on voit les contraintes qui ont précédé à l'apparition du groupe professionnel, 1998b) et organisationnellement située (on voit en effet comment la définition du rôle du chef d'établissement se négocie avec les enseignants, 1998a). Si l'on retrouve une réflexion commune autour de la figure du chef d'établissement comme « pédagogue », Pelage inscrit la question dans une double perspective : à la fois celle de la trajectoire professionnelle des individus (la distance prise au métier d'enseignement), et les problématiques institutionnelles (la question de la conciliation du rôle du chef d'établissement pédagogue et de l'autonomie de l'activité enseignante). La perspective quant à la définition institutionnelle du métier du chef d'établissement est plus critique (et en cela plus éclairante car elle ne gomme pas les contradictions institutionnelles) mais bute sur une limite commune à l'étude menée par Guillaume et Maresca, l'établissement est considéré en lui-même, et ici aussi la politique d'établissement semblerait ne dépendre que de ce que contiennent l'enceinte de l'établissement, des interactions *internes* à l'établissement. Une fois encore, le personnage du chef d'établissement, ici tentant d'endosser son rôle de « pédagogue », est pensé hors d'une inscription dans un contexte local et en rapport avec un encadrement lui-même en évolution. Une nouvelle fois, le personnage du chef d'établissement semble singulièrement restreint même si, chez Pelage, l'interaction enseignant-proviseur n'est pas insignifiante.

Encadré 3 : Les recherches portant sur le groupe professionnel des IEN

En plaçant l'inspection primaire entre le pouvoir central et le pouvoir local, Jean Ferrier souligne le rôle fondateur des inspecteurs des écoles primaires dans la construction de l'école publique. L'articulation d'une approche historique et d'une étude par questionnaire a permis à l'auteur de retracer les fonctions de ces agents depuis Guizot jusqu'à une période contemporaine et d'explorer dans le détail les pratiques d'inspection dans la même période (évolution des rapports d'inspection, des modalités d'animation pédagogique). Cette fresque historique permet de non seulement de saisir l'évolution de la fonction, mais de voir que la question de l'alourdissement continu des tâches n'est pas un phénomène nouveau puisque la tendance caractérisait déjà la fonction entre les ministères Guizot et Ferry (Ferrier, 1997 ; 71). Pour autant, si Ferrier explore avec justesse la question de la place de la régulation intermédiaire dans la tension entre pouvoir local et pouvoir central, les pages sur les développements récents (jusqu'à la date de publication) de la fonction ne nous renseignent que partiellement sur l'évolution des relations des inspecteurs à leur hiérarchie et aux subordonnés, mais surtout sur l'évolution des *modalités de relations professionnelles* dans le système éducatif au regard – depuis et sur – de la fonction d'inspection du primaire.

Mais la thèse est historique, c'est sa force, il n'est pas étonnant que les recherches les plus stimulantes sur ce groupe soient historiques puisque le groupe conjugue à la fois une longue tradition mais se voit associé à l'émergence de l'école publique telle qu'elle peut être réifiée dans l'imaginaire collectif français. Si Ferrier montre bien comment les inspecteurs s'inscrivent eux-aussi dans une relation d'autorité avec l'État (voir les « rappels à l'ordre » qui leur sont adressés, 77-78), il revient à une autre étude consacrée à l'histoire du corps, de souligner les « dévoiements de la fonction », et plus particulièrement le renforcement du contrôle du corps enseignant jusqu'à rôle de surveillance politique après l'épisode révolutionnaire de 1848 (Roux, 1997 ; 103 et suivantes).

Sans doute faut-il regretter parfois dans les travaux de Ferrier cette dimension critique qui ne devrait pas être étrangère à toute étude de gouvernement des hommes.

Encadré 4 : La recherche portant sur les recteurs de l'académie de Lille

Le projet de Jean-François Condette (2001) dans cette étude est de pallier au manque de connaissances sur une population pourtant hautement symbolique. Mises à part quelques monographies consacrées à des figures marquantes, on ne sait que peu de choses, constate l'auteur, sur les recteurs d'académie. Condette se penche alors sur l'histoire des trente recteurs qui se sont succédés dans l'académie de Douai (transférée à Lille en 1888). Ses sources sont les archives, et un questionnaire adressé aux anciens recteurs de l'académie.

L'auteur détaille notamment l'évolution des caractéristiques sociales et des parcours scolaires de ces acteurs, la place de l'académie de Lille dans leur carrière professionnelle (leur mobilité horizontale) et le lien de ces grands fonctionnaires à la politique éducative. Condette s'interroge sur la transformation du rôle de ces grands commis de l'État dans les territoires académiques : préfets de l'enseignement de 1809 à 1879, hussards noirs de la République de 1879 à 1937, grands administrateurs de 1937 à 1972. La période commençant en 1972 et se poursuivant toujours à l'heure actuelle serait celle d'une « réaffirmation d'une mission temporaire au service du gouvernement et de sa politique éducative » (Condette, 2001 ; 103 et suivantes). L'auteur observe dans cette période une réelle politisation des profils des recteurs qui apparaissent liés au pouvoir en place (directeur de cabinet, secrétaire de parti, etc.).

La limite de la recherche apparaît quand on la compare à une autre étude historique consacrée aux dirigeants de l'Éducation nationale. Dans *L'École des présidents*, Lelièvre et Nique mobilisent eux aussi la trajectoire individuelle des acteurs, mais la mettent plus étroitement en rapports avec les représentations des acteurs et les modalités de mise en œuvre de leur projet politique. Ceci se fait, et ce sont sans doute les développements qui manquent à l'ouvrage Condette, au regard de l'analyse de quelques dossiers-clé de leurs septennats (la « réforme

Haby» pour le président Giscard d'Estaing, le dossier de l'enseignement privé pour le président Mitterrand). Le grand intérêt de l'ouvrage de Lelièvre et Nique réside dans sa réflexion sur l'exercice – et ses limites – du pouvoir présidentiel sur le champ éducatif. Ce pouvoir présidentiel dépend des « moyens » dont le président peut disposer, ces moyens apparaissent comme contingents. « Ces moyens d'exercice du pouvoir sont à la fois très grands et très relatifs. Très grands parce que le Président peut aller jusqu'à refuser une loi votée par le Parlement ou encore en appeler au peuple pour faire imposer une décision qu'il juge bonne et dont le gouvernement ou les parlementaires ne voudraient pas. Mais très relatifs parce que le Président ne peut pas en user comme s'il avait le pouvoir absolu. Pour nommer le Premier ministre, sa liberté est en principe totale ; mais il est en général obligé de le choisir au sein de la majorité parlementaire s'il veut que celui-ci puisse effectivement gouverner (sinon il risquerait d'être « censuré » par les députés). Quant à sa possibilité de nommer les hautes fonctionnaires, pour prendre un autre exemple, elle est limitée par le fait que les décrets de nomination sont préparés par les ministres et non par les services de l'Élysée : il peut refuser ce qu'on lui propose de signer, mais il ne prend pas seul un décret de nomination » (Lelièvre, Nique, 1995 ; 14).

Cette limite de la recherche de Condette est sans doute liée à des questions méthodologiques puisqu'une part non négligeable de ses informations sur les recteurs les plus récents proviennent de courrier ou d'un questionnaire que ceux-ci lui ont adressé et, de fait, les orientations dans les politiques éducatives qu'ils impulsent apparaissent bien unidimensionnelles (cf. les remarques complémentaires de la notice bibliographique établie pour chaque recteur). La question de pouvoir et des jeux de pouvoir, centrale chez Lelièvre et Nique reste malheureusement marginale chez Condette (dont l'étude reste par ailleurs hautement instructive).

Au regard de ces recherches brièvement présentées, les métiers de la régulation du système éducatif apparaissent donc comme partiellement étudiés (tous ne sont pas représentés), étudiés de façon partialement qui nous semble problématique (plusieurs recherches induisent des biais pour la compréhension du fonctionnement du système éducatif) et, enfin, la plupart apparaissent comme a-historique (le métier de chef d'établissement est étudié dans la période bien spécifique qui est celle de la création des EPLE) et non-contextualisés (renforçant implicitement et de façon non-critique, dans le cas du métier de chef d'établissement, l'image institutionnelle du chef d'établissement « providentiel », variable clé d'un « effet d'établissement » sur la réussite scolaire). Il s'agit bien d'études portant sur des groupes professionnels (les plus établis), mais surtout d'études qui ne s'intéressent qu'à ces groupes professionnels saisis de façon relativement indépendante des autres groupes professionnels avec lesquels ils sont en interaction quotidienne. Parfois, ces études détaillent les relations professionnelles entretenues avec d'autres groupes d'acteurs, les enseignants le plus souvent, plus rarement d'autres cadres de l'Éducation nationale. Plus rares, voire inexistantes, sont les études qui mettent sérieusement en relation ces groupes professionnels avec ce que Freidson appelle les sources ultimes de capital, l'État et le capital (Freidson, 1994 ; 45). De fait, ces recherches offrent ou confortent cette l'image de l'Éducation nationale qui est celle d'une organisation relativement cloisonnée où chaque fonction ou trajectoire professionnelle est déterminée de façon rationnelle-légale. L'hypothèse que nous faisons nôtre à la suite d'Elit Freidson est toute inverse, la réalité sociale est moins bien policée que cela (« *The task for a*

theory of professions is to document the untidiness and inconsistency of the empirical phenomenon (...)» (Freidson, 1994 ; 25)), dans un contexte d'évolution des modalités d'attribution des ressources « (...) *segments of professions struggle with each other over how the resources made available to them are to be divided up»* (Freidson, 1994 ; 43). Une analyse serrée du fonctionnement de l'institution éducative détaillera donc le spectacle de groupes de professionnels nombreux, en évolution (des fonctions se créent, évoluent, voire disparaissent), toujours en conflit (avec l'ordre organisationnel antérieur à leur apparition, avec d'autres groupes professionnels). Pour saisir ce foisonnement, il s'agit moins de s'intéresser à un ou deux groupes de professionnels que d'en saisir le plus grand nombre pendant une période donnée dans un espace donné. La période est celle du début des années 2000 (2000-2003), l'espace est celui de l'académie de Lille (on trouvera en Annexe n°02 une compilation d'informations présentant les spécificités de l'académie de Lille).

Voilà pour le premier volet de ce programme de recherche. On cherche donc moins à étudier globalement la profession des fonctionnaires rattachés au ministère de l'éducation – l'évolution de leur statut par exemple – que les pratiques, les représentations de différents corps de fonctionnaires, de différents groupes sociaux à l'œuvre dans l'organisation (que ces groupes soient des groupes de statut ou fonctionnels).

Le second volet du programme de recherche n'est pas plus invalidé par le caractère très spécifique de la population étudiée. En quoi l'évolution des groupes professionnels à l'intérieur du système éducatif donne-t-elle un aperçu du fonctionnement, voire de l'évolution, de la régulation de ce système dans son ensemble ? Enfin, dans quelle mesure ce que l'on observe au niveau des groupes professionnels de l'institution éducative s'inscrit dans une évolution plus générale des rapports sociaux et de la division du travail en France ? La spécificité de statut, la spécificité du rapport à l'État, ne fait pas de ces groupes professionnels des groupes qui évoluent en apesenteur sociale. C'est donc ces relations, avec l'organisation du travail, avec le rôle du système éducatif et l'État, qu'il s'agit d'explorer dans une seconde partie de la recherche.

Quels sont, au final, les enjeux de cette partie ?

L'intérêt pour l'encadrement touche au moins quatre dimensions leurs relations sociales :

- le processus historique d'émergence et de disparition des groupes professionnels
- les tâches effectuées par ces personnels d'encadrement
- les deux premiers points sont liés à des modalités spécifiques d'organisation du travail
- les cadres sont des bons indicateurs pour saisir l'évolution d'une organisation du travail

Au regard de la littérature disponible sur les personnels d'encadrement dans l'Éducation nationale, plusieurs de ces aspects ne sont pas adressés ou mis en relations. Ce sont ces différents aspects de la sociologie des professions, et plus spécifiquement leur mise en relation, que l'on cherchera à réaliser dans la première partie de ce mémoire. Ce projet va se décomposer comme suit :

- identification, connaissance des groupes professionnels ou segments de groupes professionnels qui peuplent l'organisation. On rejoint se trouve ici à l'articulation d'une sociologie des organisations de type crozérienne qui identifie les acteurs et leurs relations à l'œuvre dans un système d'action concret et du projet de recherche de Freidson qui pose comme préalable à toute étude des métiers et occupations, une recherche empirique aussi précise que possible des différents métiers en s'intéressant moins à ce qu'ils ont de communs, qu'à ce qui les différencient ;
- on cherchera donc dans cette partie à montrer que la façade de l'institution dissimule les jeux d'influence, de concurrence complexe de groupes d'acteurs qui cherchent à imposer aux autres ce qu'ils pensent être une vision « juste » ou « efficace » du fonctionnement du système éducatif. L'institution éducative, loin d'être réglée par une rationalité strictement légale au sens webérien du terme apparaît comme un espace où des groupes, ou segments professionnels, luttent les uns avec les autres pour décider de la façon dont les ressources allouées doivent leur revenir (Freidson, 1994 ; 43) ;
- cette différenciation repose pour partie sur des corps de connaissances, des croyances, idéologies qui sont propres ou communes à ces différents groupes.

Chapitre II.

Le travail de régulation académique et d'encadrement du travail enseignant

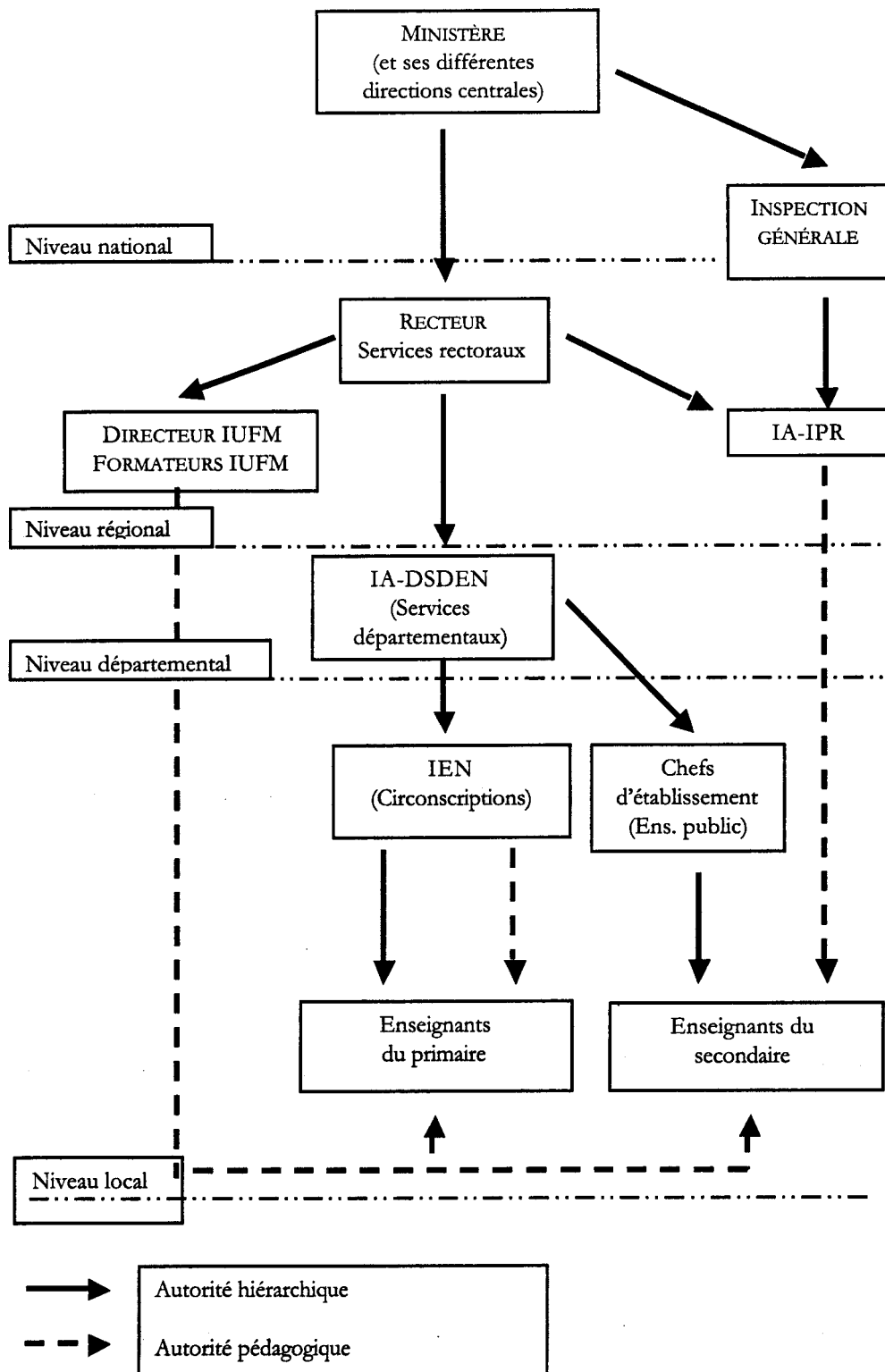
Les formes concrètes dans lesquelles s'incarnent, dans la période récente, les processus de régulation intermédiaire et de proximité institutionnelle peuvent être décrits à trois niveaux : en termes d'espaces de régulation, en termes d'objets du travail de régulation et en termes d'acteurs de la régulation.

A. IDENTIFICATION, CLASSIFICATION ET FONCTIONS DES CORPS ET GROUPES PROFESSIONNELS³⁶

L'organigramme du système éducatif, tel qu'il se donne à voir a priori et de façon synthétique pourrait être le suivant (*cf.* Figure 1). On y distingue les différents niveaux décisionnels de l'action (*national, régional, départemental, local*), les différents corps ou groupes de professionnels (*corps d'inspection, personnels de direction, recteur, enseignants, formateurs, etc.*). Les flèches représentent schématiquement deux types de rapports d'autorité, l'autorité de type hiérarchique et l'autorité de type pédagogique.

³⁶ Ce point s'appuie et reformule certains propositions de la note méthodologique élaborée à l'occasion de la recherche Reguleduc (Note d'orientation WP7, produite sous la responsabilité de Christian Maroy et Lise Demailly).

Figure 1 : Représentation schématique des rapports d'autorité dans le système éducatif français



L'encadré suivant (cf. Encadré 5) résumé synthétiquement les fonctions des différents acteurs inscrits dans l'organigramme de l'Éducation nationale.³⁷

Encadré 5 : Les fonctions des agents de régulation éducatif

- Le *recteur* est le premier responsable au niveau d'une académie scolaire. Le Rectorat gère les personnels enseignants du premier et second degré (en dehors de ce qui est traité par le niveau national). Les services rectoraux prennent plus particulièrement en charge le suivi administratif et pédagogique des lycées, déléguant la tutelle des écoles et collèges aux IA-DSDEN (voir ci-dessous) et aux services des Inspections académiques départementales. Les recteurs sont nommés et révoqués discrétionnairement par le gouvernement, leur recrutement s'effectue **parmi le corps des professeurs d'université**. Ils ont en général auparavant occupé dans l'Éducation nationale d'autres fonctions de responsable de haut niveau : président d'université, directeur d'IUFM, directeur d'administration centrale.
- Les *inspecteurs généraux de l'Éducation nationale (IGEN)* et de l'*Inspection générale de l'administration de l'Éducation nationale et de la recherche* pour une partie de ses missions forment un corps placé sous l'autorité directe du ministre, qui exerce auprès de lui des fonctions d'expertise, d'encadrement et d'évaluation. Ce sont principalement des personnels de l'Éducation nationale, professeurs d'université, anciens inspecteurs territoriaux, hauts-fonctionnaires de l'administration scolaire. Leurs missions traditionnelles sont la définition des programmes d'enseignement et d'examens, l'organisation des concours de recrutement des enseignants du second degré, la coordination, avec le recteur, de l'action des corps d'inspection, l'évaluation du système scolaire dans ses différentes dimensions (pédagogique, organisationnelle, budgétaire...). Le code de l'Éducation les autorise à procéder à de nombreuses vérifications et investigations pour écrire leurs rapports.
- Les *inspecteurs d'Académie-Directeurs des services départementaux de l'éducation nationale (IA-DSDEN et IA-adjoints)* gèrent les moyens et/ou les personnels des premiers et second degrés dans un département. Ils sont les bénéficiaires des mesures de déconcentration et des transferts de compétence vers les recteurs, et se voient attribuer de nouveaux domaines d'intervention (carte scolaire, intervention dans les procédures de notation des enseignants du secondaire, etc.). Nommés sur dossier et au vu de leurs mérites et de leurs compétences supposées, les IA-DSDEN dépendent du recteur.
- Le *chef d'établissement*, chargé du pilotage de l'établissement scolaire, à la fois le représentant de l'État, fonctionnaire d'autorité garant du service public et responsable de l'EPLE (Établissement public local d'enseignement). La massification de l'enseignement secondaire depuis les années 1960 est à l'origine d'une transformation dans le mode de recrutement des chefs d'établissement. L'accès à la fonction qui s'opérait jadis par détachement du corps enseignant (sous forme de cooptation) passe désormais par un concours de recrutement et l'intégration à un corps d'administration spécifique. Coordinée au niveau national, la formation des chefs d'établissement est assurée dans chaque académie par un groupe académique de formation des personnels de direction et leur titularisation est soumise à l'avis favorable du recteur.
- Le corps des *inspecteurs pédagogiques régionaux* (aujourd'hui IA-IPR) est créé en 1960, en réponse à la hausse du nombre d'enseignants, elle-même en réponse à la hausse du nombre d'élèves. Les IPR sont donc des responsables pédagogiques des enseignants des collèges et lycée. En règle générale, leur compétence couvre le territoire d'une académie (elle peut être inter-académique pour les IPR des disciplines comptant peu d'enseignants) Ils suivent en moyenne 250 établissements scolaires, soit un millier d'enseignants (pour les disciplines d'enseignement général). À partir de 1983, les IPR ne travaillent plus par délégation de

³⁷ De façon à ne pas alourdir l'exposé, on se centrera dans cette partie sur les agents de régulation intermédiaire non-hiérarchiques et les agents de régulation de proximité. Pour une description plus détaillée des fonctions politiques, hiérarchiques ou pédagogiques (notamment celles d'IEN, d'IA-IPR ou encore d'IA-DSDEN), voir Demailly, Monfroy, Tondellier, Verdière (2003).

l'Inspection générale mais la double tutelle de l'Inspection Générale et du recteur. Leurs missions sont le contrôle et l'évaluation ; l'animation pédagogique et la formation des personnels enseignants, l'expertise disciplinaire au service de la mise en œuvre de la politique éducative ; la contribution au fonctionnement de l'institution et à l'animation de réseaux de relations .

- Sous la tutelle des inspecteurs d'Académie, les *Inspecteurs d'Éducation nationale (IEN)* ont sous leur responsabilité les écoles primaires d'une circonscription (30 à 100 écoles, 150 à plus de 300 enseignants), aidés par une équipe de conseillers pédagogiques, de secrétaires et d'animateurs. Ils mènent des inspections individuelles des professeurs des écoles lors desquelles ils évaluent et notent les enseignants, mais aussi dialoguent avec eux, tentent de cerner leurs besoins en conseils et en formations, surveillent le respect des programmes, la gestion de l'hétérogénéité, les résultats des élèves. Ils animent leurs circonscriptions par le biais d'animations pédagogiques, qui leur permettent de traduire au niveau local les politiques nationales et académiques. Ils sont les responsables administratifs de leur circonscription. Ils prennent également part à la formation continue des maîtres de l'école élémentaire au sein des IUFM ou en circonscription.

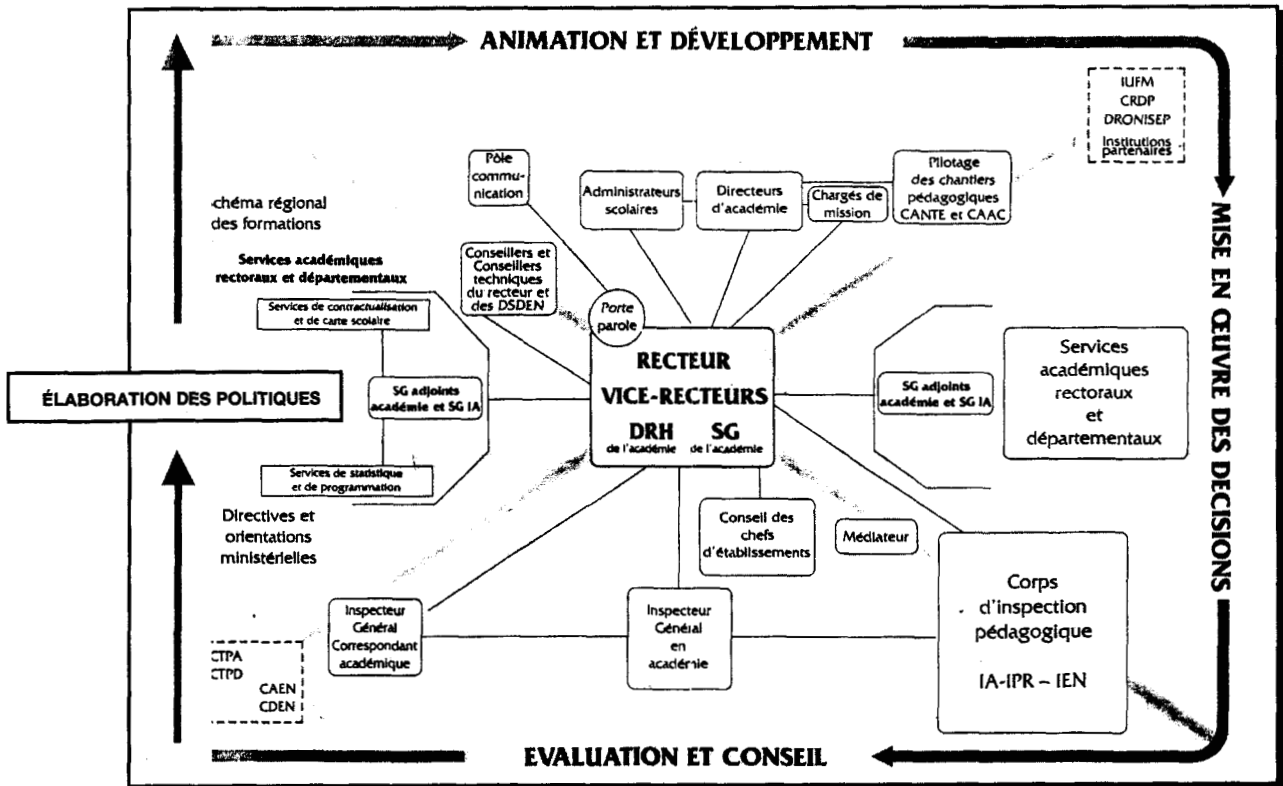
- Les IUFM (Instituts universitaires de formation de maîtres) ont pour mission la formation initiale des enseignants des classes de maternelle au lycée. Établissements publics à caractère administratif rattachés à une ou plusieurs universités, créés en 1991, les IUFM se substituent aux structures antérieures du second degré de formation des enseignants (écoles normales d'instituteurs, centres pédagogiques régionaux, écoles normales d'apprentissage, centre de formation des professeurs de l'enseignement technique). Les titulaires d'une licence peuvent être recrutés sur dossier pour entrer dans un IUFM afin d'y suivre une première année de formation préparant au concours du premier ou du second degré (en partenariat avec les universités), ou de l'enseignement professionnel. En cas de réussite, une deuxième année de formation professionnelle conduit à la certification de l'enseignant, qui devient alors fonctionnaire stagiaire, en général titularisé un an plus tard après la première année d'enseignement. On compte 29 IUFM en France, qui ont accueilli à la rentrée 2000 80 373 étudiants et professeurs stagiaires et titulaires en formation longue durée. Les IUFM se sont également vu attribués la formation continue des enseignants à la fin des années 1990, autrefois assurée par les Missions Académiques à la formation des personnels (MAFPEN, services rectoraux), formation continue qui peut toujours leur être disputée par des dispositifs directement placés sous la responsabilité du recteur.

- Les formateurs IUFM interviennent dans la formation initiale (depuis le début des années 1990) et continue (fin des années 1990) des enseignants. En conférant un caractère universitaire à la formation professionnelle des maîtres par la création des IUFM, on a par ailleurs diversifié le recrutement des formateurs : professeurs d'université, maîtres de conférence, professeurs agrégés, enseignants sortis du rang pour assurer la formation de leurs pairs.



L'analyse de l'organigramme de l'académie de Lille fait apparaître une réalité plus complexe.

Figure 2 : Organisation fonctionnelle de l'académie de Lille (février 2000)



L'organigramme adopte une forme pyramidale, le recteur et la direction générale au sommet et sur les quatre faces de la pyramide, autant de division dont les tâches portent sur : « l'animation et le développement », « la mise en œuvre des politiques éducatives », « l'évaluation et le conseil », « l'élaboration des politiques ». Un mouvement circulaire liant ces quatre directions. Un certain nombre d'encadrés signalent l'existence de fonctions tenues par un ou des individus, dans des groupes statutaires. On voit par exemple que les corps d'inspection pédagogique IA-IPR et IEN se trouvent à cheval sur les orientations : « mise en œuvre des politiques éducatives » et « évaluation et le conseil ». Alors que les administrateurs scolaires se situent uniquement sur la « face » « animation et développement », le « pilotage des chantiers pédagogiques » se partage entre l'« animation et développement » et « la mise en œuvre des politiques éducatives ».

La formation des enseignants n'est plus seulement confiée aux Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), elle connaît des initiatives académiques (formateurs académiques), notamment en ce qui concerne la formation continue des enseignants (formation « à initiative locale » se déroulant à la demande des établissements, dans les établissements). La formation continue connaît dans l'académie de Lille un intérêt particulier, un groupe d'agents éducatifs, les CPFE (conseillers en plan de formation en établissement), se voient mandatés pour « accompagner » les « équipes » éducatives dans l'élaboration de leur « plan de formation ». Apparaissent dans les réseaux d'éducation prioritaire des fonctions

d'encadrement de proximité (responsable de REP, coordonnateur REP). Ce sont plus spécifiquement ces fonctions et groupes d'acteurs que nous allons étudier dans le détail dans le développement empirique de cette partie (Chapitre III.).

Le concept de « cadre » est typiquement français, il a correspondu à une stratégie historique et socio-professionnelle d'un certain nombre de salariés d'entreprises.³⁸ Cette notion avait un *sens statutaire*, mais aussi dans la période récente un *sens fonctionnel non hiérarchique* qui fait que les agents de maîtrise de l'industrie sont « assimilés cadre », ou des personnels de coordination horizontale. Nous proposons donc d'utiliser ce terme dans son *sens hiérarchique* et dans son *sens fonctionnel non hiérarchique*, conformément à l'évolution linguistique du mot, car il est plus pratique stylistiquement qu'une longue périphrase (comme « agents d'interface, d'influence et d'encadrement »), qui correspondrait mieux à ce que nous voulons désigner mais est lourde à manier. Mais pour le champ éducatif, on pourrait aussi définir ces cadres en extension négative. Ce sont les personnels liés au système scolaire qui ne sont :

- ni les élèves, les parents, les enseignants (en tant qu'enseignants) ;
- ni les personnels éducatifs, relevant de la vie scolaire, du socio-sanitaire, de l'animation socio-culturelle ou du soutien scolaire qui ont des relations directes avec les élèves ;
- ni les personnels administratifs *subordonnés* (secrétaires, agents de bureau, techniciens).

On pourrait les définir en compréhension ainsi : les personnels qui ont pour mission explicite d'influencer les enseignants et leurs pratiques et les équipes de direction. La notion *d'influence* prise au sens large couvre ici aussi bien la contrainte hiérarchique, que la prescription, l'action de mobilisation-persuasion, la formation, l'interface, l'expertise. Tout agent qui a une mission explicite de transformer les pratiques professionnelles des enseignants ou des chefs d'établissement sera ainsi considéré comme un cadre et censé effectuer un travail d'encadrement. Ce travail d'influence, d'encadrement, d'interface peut porter sur ce qui se passe dans les établissements (régulation intra-établissement) ou encore sur les relations entre les établissements (régulation inter-établissements).

Deux catégories d'acteurs posent problème au regard de notre objet. Les premiers sont les responsables d'établissement (personnels de direction), les seconds sont les formateurs. Commençons par les seconds. Certains formateurs sont de purs transmetteurs de savoir académique, d'autres – notamment en formation continue – ont pour mission de transformer les pratiques et de développer les savoirs d'expertise afférents. Nous proposons de ne prendre en compte que la formation continue (ne pas traiter de la formation initiale), et seulement la partie de la formation continue qui consiste explicitement en une *intervention* sur les établissements et les pratiques pédagogiques des enseignants. Par ailleurs, il ne semble pas possible de prendre en compte dans le cadre de cette recherche l'ensemble des experts

³⁸ Cf. Boltanski (1982), Bouffartigue et Gadea (2000).

pédagogiques et centres de ressources (notamment documentaires), bien qu'ils contribuent à influencer les enseignants. Les personnels de direction posent un autre problème : sont-ils des cadres hiérarchiques, sont-ils des cadres non-hiérarchiques ? Au terme de notre étude, on pourrait dire les deux. Ce sont des responsables hiérarchiques qui se voient astreints d'adopter à la fois des conduites de type hiérarchique et non-hiérarchiques. Les contraintes de temps et d'espace nous ont dissuadé d'analyser les pratiques des personnels de direction dans leur fonction d'agent de régulation de proximité. Les principaux sont donc absents comme objet d'étude propre de cette thèse, ils ont pourtant été rencontrés, interviewés, leurs pratiques analysées. Les principaux participent d'un travail de régulation intermédiaire et de proximité, mais contrairement aux autres agents de régulation de proximité qui n'interviennent que ponctuellement dans un établissement, ceux-ci sont affectés dans un établissement, et sauf à occuper une fonction dans le bassin, le district ou au niveau académique, leur zone d'influence se limite à leur établissement d'affectation. Si la fonction même de chef d'établissement n'est pas investiguée (nous renvoyons à la littérature sur le sujet (Pelage, 1998a ; Pelage, 1998b), on se penchera plus spécifiquement sur les fonctions afférentes à leur métier d'origine : administrateur scolaire, animateur de district, responsable REP. Au regard de ces fonctions, on se dessine en creux une des caractéristique du chef d'établissement, son rôle d'encadrement non-hiérarchique auprès, non seulement des enseignants, mais d'autres cadres de régulation intermédiaire et de proximité (la Partie 3. du mémoire, consacrée à la monographie d'un établissement scolaire nous renseigne également sur le quotidien du chef d'établissement).

1. Les catégories de personnels de régulation : proposition de classification

L'étude du travail de régulation fait apparaître plusieurs catégories de cadres, qu'il faudrait construire. Les distinctions proposées reposent sur les rapports hiérarchiques, le niveau d'autonomie des agents concernés, le prestige des fonctions, le temps d'interaction directe avec les enseignants. Les distinctions proposées *n'ont rien à voir avec les statuts sociaux des personnes*. Tous les types de cadres distingués ci-dessous appartiennent dans le cas de la France à la catégorie des cadres supérieurs de la nomenclature INSEE, à la catégorie A de la fonction publique pour la rémunération. Ces distinctions ont un caractère idéal-typique et posent certainement des problèmes de frontière pour lesquelles des décisions au cas par cas seront utiles.

- *cadres politiques (supérieurs ou intermédiaires)* : liés à la majorité parlementaire, au gouvernement « central » local, à la direction d'une autorité nationale déconcentrée,

susceptibles de « sauter » suite à des élections ou à un gros changement d'orientation d'un pouvoir organisateur, personnels discrétionnaires (ex. en France : un recteur)

– *cadres supérieurs hiérarchiques* : les cadres supérieurs du territoire local choisi (ex. en France les IG, IA, IA-adjoint). Ils n'ont quasiment jamais de face à face avec les enseignants, mais il leur arrive d'avoir des réunions avec des chefs d'établissement

– *cadres intermédiaires* sous la tutelle des cadres politiques ou sous celle des cadres supérieurs hiérarchiques, de statut divers, ils pratiquent à temps partiel du face à face avec les enseignants individuellement ou en équipe. Ce sont les IA-IPR, les IEN. C'est ici qu'on classerait, au premier abord les chefs d'établissement, mais certaines des pratiques des personnels de direction s'inscrivent également dans la catégorie des cadres de proximité.

– *cadres de proximité ou de terrain* : Leurs activités se situent pour l'essentiel en face à face avec les enseignants, dans un rapport non-hiérarchique. Ces activités sont souvent exercées à temps partiel. Il s'agit des coordonnateurs de zones d'éducation prioritaire, des conseillers de formation continue en établissements (CPFE), des conseillers pédagogiques, des personnes ressources, des formateurs en formation continue.

2. Distinctions analytiques pour les tâches de l'encadrement et les statuts

Les tâches d'un personnel d'encadrement pourraient être réparties ainsi :

- *commandement* : exercice du pouvoir hiérarchique ;
- *gestion* : pouvoir de répartition de crédits, de postes, de services, de personnels, de flux d'élèves ;
- *contrôle* : contrôle, évaluation contrôle, prescription. Il peut s'agir d'un contrôle de légalité et de régularité, ou d'un contrôle de qualité et d'efficacité ;
- *coordination politique* : animation d'une politique particulière, conduite d'un projet ;
- *accompagnement, formation, orientation de l'action* : évaluation formative, aide, conseil, aide à la construction de projet, aide à l'auto évaluation, accompagnement, formation, aide à l'auto-évaluation ;
- *coordination pédagogique ou organisationnelle* : animation de projet ou d'équipes, conduite de concertation et de travail collectif, animation d'une coopération horizontale dans l'établissement ou entre établissements, régulation horizontale de l'éventuelle concurrence entre établissements.

Les statuts des agents peuvent être les suivants : fonction statutaire (la fonction est exercée sur la base du statut professionnel), fonction par délégation de mission ou fonction contractuelle (personnel externe). L'exercice de la mission peut varier dans sa quotité de travail en plein temps, temps partiel ou « équivalent temps plein » (calculable en additionnant les temps partiels de plusieurs personnes ou en calculant des ratio d'intervention sur un territoire donné).

Les missions peuvent être remplies par des personnels aux statuts professionnels différents : fonctionnaire, indépendant, élu politique ou associatif.

3. Les outils et dispositifs de régulation

Ces outils ou dispositifs de régulation sont les différents artefacts³⁹ qui structurent et régulent les interactions des acteurs (les mettent en relation, les amène à collaborer, à se rencontrer, *etc.*). Ces dispositifs ont été créés dans le but de mettre en forme la complexité du réel et d'en proposer une lecture relativement stable et partagée (Dutercq, 2000). La sociologie de la traduction proposée par Callon et Latour – et dont s'inspire Dutercq – est particulièrement sensible aux rôles de ce qu'ils appellent les « actants non-humains ». Dans un des textes fondateurs de cette démarche sociologique, Michel Callon (1986) propose un principe de symétrie généralisée cherchant à abolir la distinction, selon lui fallacieuse, entre actants humains et actants non-humains. Cette nouvelle anthropologie cherche à redonner aux objets ou hybrides un rôle qu'on leur a dénié dans l'analyse d'un champ d'action. Cette perspective théorique est particulièrement féconde car elle s'attache à décrire avec beaucoup de précision les négociations à l'œuvre entre les différents acteurs lors d'une mobilisation, que ces acteurs soient humains ou non-humains. Certaines relations sociales connaissent « des investissements de forme » (Thévenot, 1986, Boltanski, Thévenot, 1991), elles s'incarnent dans des statistiques, des graphiques, des schémas ou représentations graphiques.⁴⁰

³⁹ En tant que phénomènes d'origine humaine, artificielle. Les notions d'outils et de dispositifs ne sont pas strictement superposables même s'il s'agit, dans les deux cas, de techniques ou technologies. L'outil se définit comme un artefact matériel qui condense un certain nombre d'informations tandis que la notion de dispositif renvoie à un système stabilisé d'interactions (les dispositifs utilisent et se nourrissent d'outils).

⁴⁰ Nous gardons à l'esprit la critique de Friedberg qui rappelle que l'investissement de forme, s'il cherche à assurer la stabilité des comportements, n'en est pas moins fragile. « (...) les « investissements de forme » peuvent bien avoir pour fonction de réaliser « un accroissement de la prédictibilité des états à venir » (Thévenot, 1986, p. 29), ils n'y parviennent jamais que partiellement. La stabilité qu'ils induisent est contrebalancée par des nouvelles instabilités résultat des jeux autour des règles et autour des formes qui sont le lot quotidien de toute organisation. » (Friedberg, 1993 ; 157) Si les apports de la sociologie de la traduction semblent importants pour saisir la manière dont ces dispositifs ont été créés pour réduire la complexité du réel et en proposer une lecture relativement stable et partagée, on sera sensible à la critique d'Erhard Friedberg quand il s'agit de limiter la prise en compte de ce que Callon et Latour appellent les « actants non-humains » : « On peut s'en tenir aux seuls acteurs humains et néanmoins chercher à comprendre comment un champ est

On peut également qualifier ces objets de « techniques du social », à savoir des objets structurants les relations sociales, objets qui condensent à la fois des savoirs (bonne manière) et des rapports sociaux (rapports hiérarchiques par exemple) (Demailly, 2000a).

Outils et dispositifs de régulation peuvent emprunter des formes variées. Matériellement, il peut s'agir matériellement de *trois types* d'objets :

- des *grilles d'évaluation et des outils statistiques* ;
- des « *documents impliquant* », documents que les acteurs sont tenus de rédiger, sous une contrainte plus ou moins formalisée. Il peut s'agir de contrats (comme les contrats de réussite dans les zones d'éducation prioritaires) ou de projets (projets d'établissement ou projet de classe nécessitant l'achat d'un matériel spécifique nécessitant des justifications en termes pédagogiques ou de plus-value d'apprentissage de la part de l'enseignant) ;
- mais aussi des *types de réunions ou d'instances* plus ou moins formalisées de coordinations (type groupes de pilotage, coordinations horizontales, formation), *etc.*

Ces outils peuvent être assimilés à des ressources (mobilisées ou pas) à l'usage pour – ou créés par – les acteurs du système éducatif ou extérieurs à l'Éducation nationale (élèves, parents, représentants ou techniciens des collectivités territoriales, presse, etc.). Les indicateurs d'évaluation, les inspections, les groupes de pilotages, réunions de district ou de zone, documents impliquant (contrats et projets), *etc.*, en sont autant d'exemples.

Six fonctions peuvent distinguer ces outils et dispositifs de régulation. Outils et dispositifs peuvent assurer des fonctions : de description statistique ; d'évaluation ; de contrôle ; de coordination/mobilisation, ajustement mutuel ; d'accompagnement/formation ; de gestion.

La plupart des outils et dispositifs remplissent plusieurs fonctions officielles et plusieurs fonctions pratiques (en France par exemple, les inspections servent conjointement au contrôle et à l'accompagnement). Nous verrons que les usages concrets imbriquent souvent plusieurs outils et dispositifs. Par exemple, les divers projets ou contrats que doivent produire les acteurs s'appuient sur des indicateurs chiffrés produits par ailleurs (indicateurs d'évaluation, évaluations standardisées de masse, *etc.*).

« structuré », c'est-à-dire investi par des réseaux de relations qui inventent et stabilisent des objets, des dispositifs, bref un monde matériel et immatériel, des techniques et une culture, les deux se conditionnant et se tenant mutuellement. Cela ne signifie pas non plus qu'on ne s'intéresse qu'aux humains et qu'on délaisse l'interrogation sur les objets, les techniques. Un système d'acteurs incorpore toujours aussi des objets, des techniques, des instruments, bref un ensemble de dispositifs qui le matérialisent et lui fournissent un soubassement concret et plus stable que le foisonnement « libre » des stratégies de pouvoir. S'interroger sur ce système d'acteurs, c'est aussi et toujours s'interroger sur sa manière d'utiliser ces dispositifs (et donc tout autant de les manipuler, de les définir, de les stabiliser et en même temps de les transformer). En un mot, c'est chercher à comprendre l'investissement dont ces objets et les dispositifs sont la cible de la part des acteurs humains, et à circonscrire ainsi les éléments d'opportunités et de contraintes qu'ils y voient pour leur action. » (Friedberg, 1999 ; 219)

Outre une focalisation excessive sur la pensée du traducteur, même si celle-ci permet de suivre les tâtonnements de son action, l'anthropomorphisme induit par l'approche de Callon et Latour trouve, conclue Friedberg, ses limites quand les objets sont incapables de stratégies.

B. LES DEMANDES ET OBJETS DE LA RÉGULATION

1. Les demandes de régulation

Avant de déterminer quels sont les objets spécifiques de ce travail de régulation intermédiaire et de proximité, il semble important de s'interroger sur l'origine de la régulation, d'où émerge la demande de régulation. Cette interrogation semble d'autant plus importante que la demande de régulation n'émerge pas seulement d'une rationalité de type administrativo-bureaucratique, autrement dit, la demande de régulation n'est pas uniquement une demande hiérarchique. Quelles sont alors les sources de ces demandes de régulation pendant la période étudiées ?

Weber soulignait avec raison que « tout véritable rapport de domination comporte un minimum de volonté d'obéir, par conséquent un intérêt, extérieur ou intérieur, à obéir. » Les fondements de la domination reposent sur une « croyance en la légitimité » de cette domination (Weber, 1922 [1995] ; 285). S'intéresser aux demandes de régulation, c'est s'intéresser non seulement aux régulations hiérarchiques ou même établies (ce qui favorise une analyse descendante (*top-down*) du fonctionnement de l'organisation) qui peuvent être suivies ou être de pures fictions, c'est porter attention aux attentes de régulation, celles que les différents acteurs estiment légitimes et qui ont le plus de « chance [...] de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus » (Weber, 1922 [1995] ; 285).

Avant tout la régulation de l'institution scolaire repose sur de règles de type administrativo-bureaucratiques. On l'a vu. Jean-Louis Derouet (1992) a bien documenté l'émergence de nouvelles revendications au cours des trente années précédentes la publication de son ouvrage : l'école se voit adresser un certain nombre de critiques, critiques qui sont porteuses d'objectifs et de modalités de régulation qui leurs sont propres. Petit à petit ces types de régulations se multiplient et leurs superpositions, leurs conflits, entraînent ce que Derouet appelle l'émergence d'*arrangements locaux*.

Dès lors l'administration bureaucratique-administrative n'a plus le monopole des demandes et des modalités de régulation. Quelles demandes sont adressées à l'organisation, ou plutôt, à quels types de demandes l'organisation répond-elle avec la mobilisation des agents de régulation intermédiaires et de proximité ? L'hétérogénéité de la régulation observée s'explique partiellement par des demandes de régulation issues de milieux ou de groupes professionnels hétérogènes. On peut distinguer de façon analytique les demandes en termes de pratiques de gestion (1.), des demandes spécifiques au groupe professionnel enseignant (2.), des demandes répondant à un impératif hiérarchique (3) et les demandes de redéfinition voire de réforme du travail enseignant (4.).

- 1. Des *pratiques de gestion*. Celles-ci émanent des cadres hiérarchiques locaux qui sont à la demande d'outils efficaces de gestion de l'unité scolaire placée sous leur responsabilité : régulation claire en termes de composition des classes, d'affectation des moyens, fonctionnement quotidien des établissements pour les chefs d'établissement. Pour les corps d'inspection, gestion des carrières, la gestion des dossiers. C'est une attente de régulation de type bureaucratique-administrative.

- 2. Une *réponse aux demandes des enseignants*. Ce deuxième type d'attente est plus hétérogène, il émerge de façon confuse, spontanée des revendications du groupe enseignant. Ce sont les critiques traditionnelles adressées à la formation initiale : les enseignants aimeraient disposer d'outils pour gérer, aider la gestion du « face-à-face » avec les élèves, les parents, les collègues, l'administration, *l'environnement* de l'école. Cette demande de régulation pourra trouver réponse dans la formation continue des enseignants. C'est elle qui légitime l'action des formations continues issues de l'IUFM mais aussi des rectorats (c'est une innovation au moment de la recherche), mais c'est aussi ce type de revendication qui favorise le succès des formations portant sur le thème de « praticien réflexif » ou encore le recours à des techniques du social, telle que la PNL, l'analyse transactionnelle. À côté de ce type d'attentes, on trouve également une attente particulière liée à la gestion de cette catégorie d'élèves dits « en difficulté ». Ici le recours est moins novateur dans ses propositions, il peut être lié à une exigence de norme administrativo-bureaucratique dans sa logique d'égalité de traitement (quelle sanction dans tel cas de figure ?) ou dans sa logique de spécialisation (externalisation du traitement des difficultés au moyen d'une socialisation, d'une psychologisation voire d'une psychiatrisation de la catégorie des élèves en difficulté : la déviance est alors traitée – évacuée au regard d'un misérabilisme social ou de la responsabilisation des élèves). Les attentes des enseignants peuvent donc se formuler en termes d'intégration ou d'exclusion objective des élèves de l'organisation scolaire.

- 3. Une *réponse aux demandes de la hiérarchie politique*. Ce troisième type d'attentes est lié aux exigences politiques et/ou hiérarchiques qui peuvent notamment s'exprimer de deux façons :

- une amélioration des résultats : améliorer certaines données chiffrées de l'académie ;

- la rationalisation des formes d'évaluation : une évaluation chiffrée

La hiérarchie politique ou l'autorité hiérarchique supérieure, en contact avec les cadres politiques ou rendant compte directement au ministère est sensible aux résultats scolaires locaux. Répondre aux demandes de la hiérarchie politique, c'est « rendre compte » de l'usage efficace des finances publiques, c'est montrer une amélioration des données chiffrées des résultats scolaires de l'académie. Ceci est sensible dans la

promotion d'une rationalisation de l'évaluation des pratiques tant des élèves que des enseignants et, parfois, de l'encadrement. Le secrétaire général de l'académie de Lille expliquait notamment en 2001 : « Pour obtenir les résultats escomptés, « nous devons, explique Claude Lecompte, secrétaire général de l'académie, nous doter d'outils d'évaluation, de suivi et de prévision pour savoir ce qui marche, mais aussi ce qui ne marche pas et dans ce cas comprendre pourquoi et trouver des solutions ». ⁴¹

– 4. *Une redéfinition de l'objet du travail enseignant.* La dernière source de demande de régulation est hétérogène. C'est la critique portant sur la qualité du métier d'enseignant. La critique peut être endogène ou exogène. De façon endogène, c'est la critique des introuvables modalités de formation des enseignants. La critique de l'IUFM, les projets successifs de réforme de cette organisation en sont des indicateurs. La question de la préparation au métier se retrouve au niveau de l'encadrement avec les introuvables modalités de formation des cadres de proximité (réforme successive de la formation des personnels de direction en est un exemple), voire de l'*a-formation* des autres cadres de proximité.

Endogène cette critique l'est car elle peut provenir des intéressés eux-mêmes, qui se mobilisent pour dénoncer telle ou telle carence, proposer telle ou telle formation.

Exogène quand la re-socialisation professionnelle des enseignants fait l'objet d'un débat public, d'une critique de la part d'une fraction de la population

Ce type de débat sur la nécessité de réforme de la formation des enseignants n'est pas nouveau, on a déjà cité Derouet qui a réalisé l'histoire de cette critique, on peut également citer K. Rousmaniere (1997) qui montre que déjà dans les années 1920, sous l'influence des travaux de Taylor, on rêve aux États-Unis d'implanter dans les écoles un fonctionnement qui s'inspire de celui de l'entreprise.⁴² L'intensification et l'accroissement du contrôle enseignant, sa technicisation ne sont pas une donnée nouvelle. Un autre exemple de re-socialisation professionnelle du corps enseignant à l'échelle d'un pays nous est donné par H. Mintrop (1997) au moment de la réforme de l'enseignement secondaire en Allemagne de l'Est après la chute du mur de Berlin.⁴³

En Angleterre, McCulloch (2001) décrit la mise à l'agenda d'une réforme de la professionnalisation enseignante répondant à un « impératif de modernisation » (*The imperative*

⁴¹ Cité dans « L'académie de Lille adapte le système éducatif aux réalités locales », *XXI^e siècle – Le magazine du ministère de l'Éducation nationale de la Recherche et de la Technologie*, n°5, juin 1999.

⁴² « *In the first two decades of the twentieth century, American educational reformers promised to make schooling the central axis of young peoples' social and civic lives, and to reorganize educational administration in order to make the local school as efficiently run as a local business. Reformers promised that under these initiatives, modern schools would become bright intellectual and social machines that scientifically organized and monitored the work of teachers and students.* » (Rousmaniere, 1997 ; 355)

⁴³ Si la réforme des pratiques pédagogiques importée de l'Ouest s'impose en Allemagne de l'Est assez facilement, sa mise en pratique apparaît problématique et malgré l'adhésion spontanée à de nouvelles valeurs, certaines pratiques anciennes persistent.

of modernisation) qui souligne la nécessité pour les écoles de s'adapter aux transformations sociales et technologiques majeures (McCulloch, 2001 ; 113). Cet impératif ne sera pas sans conséquence sur la définition de la profession enseignante en Angleterre :

The benign indifference of the Ministry of Education in the 1950s had created conditions in which ideals of teacher autonomy could flourish, whatever the problems of interpreting them in practice. The active intervention of State on a regular basis from 1976 led to a more circumscribed and closely policed approach, under the regime of the National Curriculum and enforced by Ofsted. In a comparatively short time span, within the professional lifetime of many teachers working in state schools, the expectations of teacher professionalism had changed so far as to be virtually unrecognisable, and in many respects in a hostile and threatening way (McCulloch, 2001 ; 115).

Sous l'influence de l'agenda politique, Furlong décrit le processus de réforme de la profession enseignante en Angleterre : « scholar » avant 1976, le travail enseignant s'autonomise et se fragmente entre 1976 et 1984, avant que ne se mette en place une promotion de l'expertise (1984-1992) puis une représentation du métier enseignant comme celui d'un « praticien compétent » (1992 à 1997) et finalement (?) la promotion d'un nouveau « professionnalisme » mettant l'accent sur la restitution de comptes (*accountability*) et l'efficacité (Furlong, 2001).

La critique peut être exogène à la profession, venir de la politique qui cherche à répondre à une crise de légitimité du système, elle peut être endogène quand les enseignants recherchent eux-mêmes des réponses à des situations critiques (et l'on rejoint ici le type 2. de légitimation de réforme de la profession via l'adhésion à des valeurs auparavant exogènes à l'institution, celles du marché dont parle Derouet et dont nous aurons l'occasion de préciser l'influence, ou celle du modèle du praticien réflexif auquel nous accorderons aussi un développement).

Les demandes de régulation trouvent donc des sources diverses leur apportant des légitimités variées, voyons maintenant sur quels objets peuvent porter ces régulations.

2. Les objets de la régulation

De quoi s'occupent les acteurs de la régulation ainsi conçue ? Jean-Daniel Reynaud a justement signalé la multiplicité des objets des régulations – au sens d'objet sur lesquels portent les régulations – dans les organisations : la régulation « porte sur les méthodes de travail (...), mais aussi sur l'accès au postes, la promotion, les salaires ; ou encore sur l'adoption d'une technique nouvelle et le partage des responsabilités qu'elle entraîne » (Reynaud, 1988 ; 13). Il s'agit d'une clarification nécessaire pour éviter que ce concept n'ait un champ trop flou. Tous ces objets sont potentiellement étudiables dans l'institution scolaire, mais en nous focalisant sur les fonctions de régulation intermédiaire et de proximité – entre le niveau central et le niveau local – certains objets dont la régulation relève du ministère échappent à la recherche. On analysera l'action des régulations intermédiaires comme portant sur trois objets. Il s'agit pour

eux : de réguler l'interdépendance des établissements et l'offre scolaire (1.), de réguler le fonctionnement des établissements scolaires (2.), de réguler les pratiques enseignantes (3.).

- 1. Les cadres intermédiaires ont pour fonction de réguler les flux de postes, d'équipements, d'argent et de salariés sur le territoire qu'ils ont en charge. Il s'agit en somme de réguler l'offre scolaire. Ce faisant, ils interviennent donc de fait sur l'interdépendance des établissements (interdépendance objective, coopération, concurrence) (Barthon, Monfroy, 2003).
- 2. Les cadres intermédiaires ont pour fonction d'intervenir sur le fonctionnement des établissements scolaires eux-mêmes. Il s'agit pour eux de modifier les normes du management, les outils de celui-ci, les manières de piloter le travail pédagogique. Il s'agit aussi de gérer les crises pour lesquelles cette régulation peut constituer un recours.
- 3. Les cadres intermédiaires ont pour fonction d'influencer les pratiques professionnelles enseignantes dans ses différentes dimensions : interprétation des *curricula* (dont la définition est nationale mais l'interprétation locale), mise en œuvre de la pédagogie et des didactiques, normes de la relation disciplinaire. Il s'agit de transmettre des normes professionnelles, mais surtout de modifier les pratiques professionnelles enseignantes.

Le processus continu de négociation avec l'environnement politique, économique, associatif ne sera pas envisagé comme un *objet* de la régulation, mais comme un *moyen*, moyen dont la place est grandissante dans le travail de ces agents et instances de régulation.

C. LES ESPACES DE LA RÉGULATION

D'un point de vue organisationnel, la question de la régulation du système éducatif semble se poser avant tout en termes d'*espace* de régulation. C'est donc la question du « bon espace » de régulation a suscité des allées et venues au niveau des solutions choisies dans une académie lourde à gérer.⁴⁴ On peut alors se demander si la perspective de la régulation par l'espace n'est pas un biais pour l'analyse. Poser la question du « bon espace de régulation » du système, c'est penser *a priori* que la « bonne » régulation du système, ou du moins la plus efficace, repose l'existence d'un espace de régulation pertinent. Il suffirait alors de faire coulisser le curseur jusqu'à trouver le point d'équilibre du système.

Avant les modifications organisationnelles récentes qui seront présentées dans cette partie, les espaces essentiels de régulation étaient :

⁴⁴ On trouvera en Annexe n°02, une compilation de données démographiques, historiques et sociales concernant l'académie de Lille.

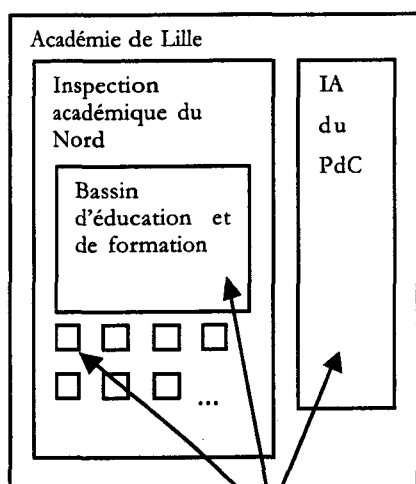
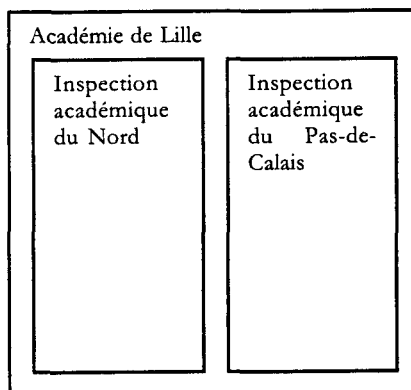
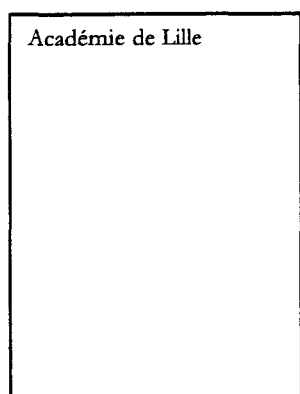
- le département, avec une culture administrative et des manières de travailler différentes dans le Nord et le Pas-de-Calais et une autonomie forte du Pas-de-Calais ;
- les circonscriptions d'inspecteurs d'académie adjoint ;
- les districts, réunissant un ensemble d'établissements secondaires sur zone géographique de taille restreinte.

L'articulation des espaces de régulation était donc *pyramidale, avec des marges d'autonomie fortes*. La nouvelle organisation limite l'autonomie des deux départements et crée les « bassins d'éducation », plus vastes que les districts, avec des découpages divers, et sans être hiérarchiques par rapport à eux. Ces bassins perturbent l'organisation bureaucratique territorialisée, propre à l'état français, qui faisait coïncider exactement la taille d'un territoire et la place hiérarchique de son responsable dans l'organigramme. La création des bassins est l'un des indices d'un processus plus global, qui est celui du passage à une *organisation matricielle*. À l'ancien système qui fait dépendre en général chaque agent d'un supérieur hiérarchique, se surajoute pour l'agent une mise en rapport de travail avec des « chargés de dossiers », dont la compétence couvre le territoire académique. Matricielle ne veut pas dire, il faut le préciser, la jonction d'une *pyramide et de réseaux* d'influence, de concertation ou d'affinités, ce qui était précisément l'état organisationnel antérieur, mais *le croisement systématique de la hiérarchie légale territoriale et d'une hiérarchie d'animation fonctionnelle*. Il s'agit d'un modèle emprunté au management industriel.⁴⁵

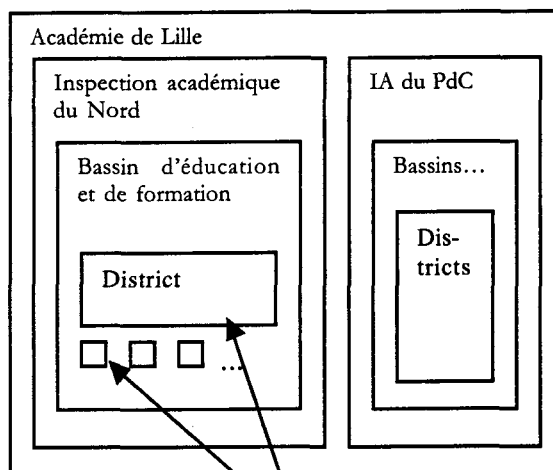
Au niveau qualitatif, les zones d'observation pertinentes sont des espaces infra-nationaux, qui peuvent être considérés comme des *espaces d'action institutionnalisés d'impulsion et/ou de coordination des politiques et/ou de projets scolaires*. Dans ces espaces peuvent être observées les actions d'un certain nombre d'instances de pilotage, d'influence, de territoires-réseaux, de réseaux qui ont une fonction effective de régulation. Par rapport à une zone d'observation donnée, plusieurs réseaux ou instances de régulation peuvent se juxtaposer, s'emboîter, ou se couper de manière sécante. Les figures suivantes (Figure 1 ; Figure 3) illustrent ce principe :

⁴⁵ Vingt ans après la description que Mintzberg (1982) popularisait à partir d'une étude de cas consacrée au programme Apollo de la Nasa, Flamant (2002) offre un analyse assez vivante de ce type d'organisation dans une entreprise d'aéronautique française. Cette structure organisationnelle de type matricielle que Mintzberg appelle aussi « adhocratie » est caractérisée selon l'auteur par la place importante qu'y tient l'innovation, par le « recours massif (...) à l'ensemble des mécanismes de liaison », « à l'abondance des cadres » (responsables de fonctions, responsables de projets, cadres intégrateurs) (Mintzberg, 1982 ; 379). Mintzberg définit ainsi le cadre d'existence de cette structure organisationnelle : « L'adhocratie est clairement située dans un environnement qui est à la fois complexe et dynamique » (Mintzberg, 1982 ; 390). Sans doute l'environnement de l'Éducation nationale est-il plus « complexe et dynamique » de nos jours que dans les années 1950 ou même du temps de la mise en œuvre des principes de l'École républicaine, en tout cas on le pense plus « complexe et dynamique » de nos jours et ces qui légitime dans les discours des politiques et des agents d'encadrement supérieur le recours à ce type de structure organisationnelle.

Figure n°1. Représentation schématique de l'insertion organisationnelle des espaces de régulation institutionnelle

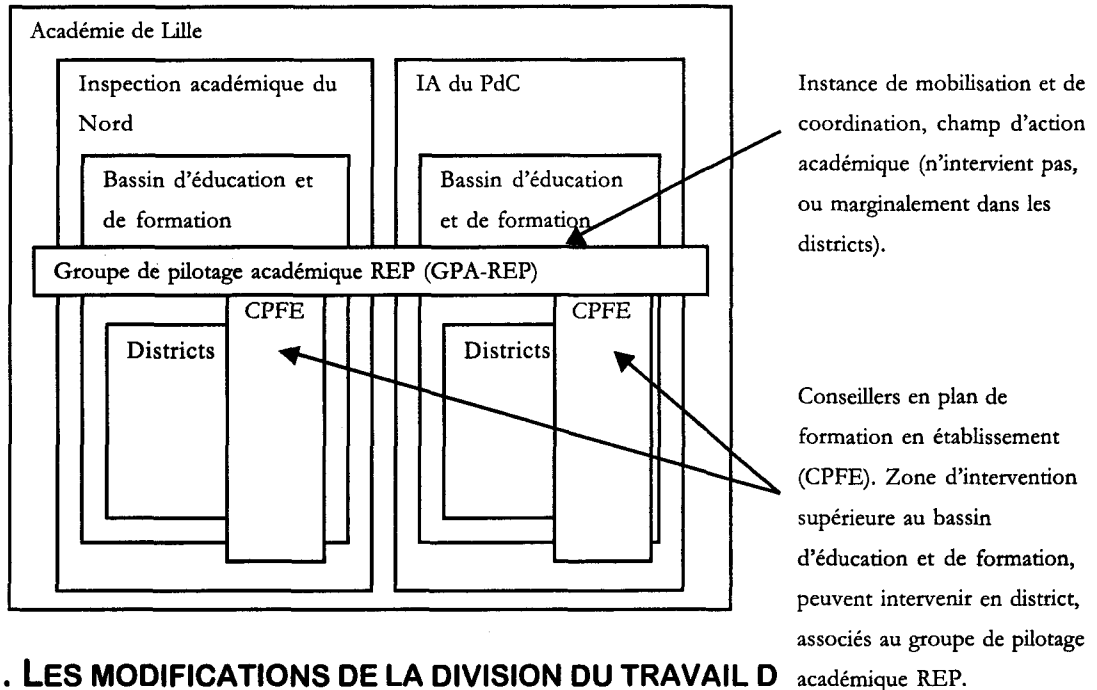


Neuf bassins d'éducation et de formation dans l'IA du Nord, 5 dans l'IA du Pas-de-Calais



De un à quatre districts par bassin d'éducation et de formation

Figure 3 : Représentation schématique de l'insertion organisationnelle des espaces de régulation institutionnelle, croisés du dispositif de pilotage REP (GPA-REP) et du dispositif d'analyse en besoin de formation (CPFE)



Les cadres intermédiaires se voient confier de nombreuses missions, pour lesquels ils sont déchargés ou non en partie de leur tâche principale, mais dans ce cas parfois aidés par un personnel supplémentaire. Ces missions sont à durée déterminée. Le tableau suivant présente les missions pédagogiques académiques (*cf.* Tableau 2).

Tableau 2 : Chantiers pédagogiques et statuts des chargés de mission dans l'académie de Lille en 2001

Mission	Corps d'appartenance du cadre en charge de mission
Éducation prioritaire	IA-IPR
Développement des langues étrangères	IA-IPR + 1 IEN/département
Action éducative 1er degré	IA-DSDEN adjoint + 1 IEN/département
Promotion de la culture scientifique et technique	2 IA-IPR
Maîtrise de la langue et réussite scolaire	IA-IPR
Enseignement des sciences à l'école	IEN + 1 IEN/département
Lycée de toutes les chances	2 IEN-ET
Travaux personnels encadrés	2 IA-IPR
Travaux croisés	2 IA-IPR
PPCP et suivi en entreprise	?
Éducation civique juridique et sociale	IA-IPR
Nouvelles Tech. Éducatives et pupitre XXI ^e siècle	IA-IPR + 1 IEN/département
Développement des pratiques artistiques	IA-IPR + IEN
Développement des activités physiques et sportives	IA-IPR
Vie de l'élève	IA-IPR

Source : « Réussir l'avenir des jeunes du Nord-Pas-de-Calais. Un projet et une nouvelle organisation pour l'académie de Lille. » Document rectorat, 2001.

Commentaire : Depuis 2001 la définition des chantiers et leurs distributions ont été remaniés.

Les cadres intermédiaires qui se voient confier des « chantiers pédagogiques », ici majoritairement des inspecteurs pédagogiques régionaux, sont déchargés d'un certain nombre de tâches de face à face avec les enseignants, acquièrent des missions plus « politiques ». De la même façon, des chefs d'établissement sont embauchés comme « administrateur de bassin ».

E. LÉGITIMATION, CROYANCE, IDÉOLOGIE

Les outils, les dispositifs et les missions/fonctions occupées par les agents de régulation intermédiaire et de proximité sont des objets d'étude intéressants car ils nous informent sur les représentations du système scolaire de ceux qui les ont construits et de ceux qui les utilisent. On peut retracer la genèse de ces « artefacts » et suivre leurs usages.

Outils, dispositifs, missions, les réflexions autour des espaces pertinents de mobilisation sont autant d'indicateurs d'un état de l'organisation du système éducatif (ou du moins sa formulation locale) mais, au-delà, on soutiendra la thèse que loin de n'être que des formes à un moment donné du système organisationnel, ils sont les révélateurs de rapports sociaux et peuvent s'inscrire dans des cadres d'interprétation plus vastes. En effets, ces mises en formes du réel, qu'elles soient techniques au travers des outils ou discursives (rhétorique de la mobilisation), portent des visions de ce que doit être le système éducatif, ses buts. Ces visions de ce que doit être le système éducatif ne s'élaborent pas dans un vide social, ou plutôt

sociétal, il semble donc important de lier les évolutions sociales perceptibles à l'intérieur du système éducatif à des mouvements idéologiques traversant d'autres segments de la société. En lien avec les outils, dispositifs et types d'agents, on cherchera donc à cerner ces rhétoriques discursives, les croyances voire les idéologies qui les animent.

F. MORPHOLOGIE DES CORPS ET GROUPES PROFESSIONNELS DANS L'ACADÉMIE DE LILLE

Les régulations intermédiaires sont portées par des acteurs dont le nombre a nettement augmenté. En effet, selon un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation nationale (IGEN), en dix ans (de 1989-1990 à 1999-2000) le nombre de postes hors de la classe (sans rapport de face à face avec un groupe) dans le seul premier degré a connu une augmentation de 12,21 %. La diminution des effectifs d'élèves pendant la période (-5,62 %) a permis de détacher de l'enseignement 43 391 enseignants. L'IGEN distingue trois groupes de postes hors de la classe : les postes affectés au service des élèves (les postes qui accompagnent et soutiennent l'activité pédagogique), ceux affectés au service des enseignants (remplacements, postes de direction), ceux destinés à d'autres services (décharges diverses et syndicales). Les postes en direction des actions de soutien et d'accompagnement de l'activité pédagogique ont connu une augmentation de 53,39 % sur la même période (IGEN, 2001).

Au niveau de l'académie de Lille, l'augmentation du nombre des cadres de proximité est repérable dans les dernières lignes du tableau synthétique suivant (*cf.* Tableau 3).

Tableau 3 : Tableau synthétique de l'évolution des cadres dans l'académie de Lille entre 1991 et 2002

	1991			1997			2002			Évolution en %		
	Nb*	Ratio/élèv.**	Ratio/ens.***	Nb	Ratio/élèv.**	Ratio/ens.***	Nb	Ratio/élèv.**	Ratio/ens.***	Nb	Ratio/élèv.**	Ratio/ens.***
<i>Cadre supérieur politique</i>												
Recteur	1	0,00	0,02	1	0,00	0,02	1	0,00	0,02	0,00	11,95	-38,32
<i>Cadres supérieurs hiérarchiques</i>												
IA + IA-Adjoint	7	0,01	0,16	7	0,01	0,13	7	0,01	0,12	0,00	11,95	-38,32
<i>Cadres intermédiaires</i>												
IA-IPR	33	0,03	0,75	66	0,07	1,19	68	0,08	1,12	51,47	57,27	32,87
IEN	124	0,12	2,82	141	0,15	2,54	131	0,15	2,15	5,34	16,66	-30,93
Chefs d'établissement	760	0,75	17,28	936	0,98	16,88	971	1,09	15,96	21,73	31,09	-8,26
<i>Cadres de proximité</i>												
ARA, dont:	nr	nr	nr	332	0,35	5,99	425	0,48	6,99	21,91	27,12	14,29
Formateurs IUFM	nr	nr	nr	115	0,12	2,07	178	0,20	2,92	35,36	39,67	29,06
CPFE	nr	nr	nr	10	0,011	0,180	13,5	0,015	0,2219	25,93	30,02	18,88
Coordonnateurs REP/ZEP	77	0,08	1,75	77	0,08	1,39	112	0,13	1,84	31,25	39,47	4,91

Légende :

- ARA = activité à responsabilité académique.

- nr = non renseigné.

- * en équivalent temps plein, arrondi à l'unité la plus proche.

- ** ratio calculé sur la base de 1000 élèves.

- *** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants.

On lit le tableau de la manière suivante : en 1993 il y a 0,03 IA-IPR pour 1000 élèves et 0,75 IA-IPR pour 1000 enseignants. Les données détaillées sont disponibles en Annexe n°03.

Rappelons que nous appelons cadres de proximité ou de terrain, ceux qui ont une activité essentiellement en face à face avec les enseignants, le plus souvent exercée à temps partiel, le reste de leur temps de travail étant l'enseignement dans un établissement scolaire.

Ces cadres sont invités à être les actifs diffuseurs des outils de rationalisation de l'action pédagogique : rédaction de projet, auto-évaluation et évaluation, travail collectif.

Encadré 6 : Méthodologie d'enquête pour le recueil des données de la Partie 1.

Les matériaux utilisés pour étudier le travail de régulation académique et d'encadrement du travail enseignant dans l'académie de Lille sont divers. Notre projet étant de présenter des monographies de groupes professionnels, il nous a semblé pertinent de procéder à des entretiens prolongés avec des agents occupant les différentes fonctions de régulation étudiées. Une première approche de ces fonctions de régulation a été réalisée à l'occasion de travaux antérieurs, permettant d'identifier un certain nombre de fonctions et « d'acteurs clés » de la régulation académique. Des entretiens semi-directifs ont été menés auprès de ces différentes populations (Demailly, Tondellier, 2001 ; Tondellier, 2001). Ces entretiens ont tous été intégralement retranscrits et soumis à une grille d'analyse commune. Certains informateurs ont répondu à nos questions sur *plusieurs fonctions occupées simultanément* (chef d'établissement et responsable ZEP ; formateur associé à l'IUFM et personne ressource REP ; etc). On a donc cherché à identifier, pour chaque groupe professionnel, la logique interne du groupe : ses représentations sociales, l'ethos du groupe, la trajectoire professionnelle de ses

membres, les représentations du changement à apporter dans l'institution. Les entretiens cherchaient aussi à explorer, systématiquement, les relations avec d'autres groupes professionnels. Des observations de réunion, permettant d'observer l'interaction de ces groupes professionnels ont été menées, elles complètent utilement les paroles recueillies (on a suivi les stages de formation des coordonnateurs REP, observé ponctuellement des actions REP, ou encore des interventions d'agents de régulation dans les réseaux). Les entretiens ont également investigué les situations de conflits professionnels, les objets de friction entre agents. Ces entretiens éclairent sur les relations entretenues par ces agents ou ces groupes d'agents avec d'autres collectifs, mais ils renseignent aussi sur les représentations sociales des rôles que doivent occuper ces autres groupes, et de la façon dont ils tiennent ces rôles. Le croisement de ces récits offre la possibilité de cartographier le système des relations professionnelles entre les différents groupes étudiés dans l'académie de Lille.

Les documents visant à « cadrer » l'activité de ces groupes ou à influencer sur les pratiques d'autres agents ont été collectés et analysés. Des données quantitatives obtenues auprès du rectorat de Lille éclairent l'évolution démographique de ces groupes.

Une grille d'analyse des entretiens commune a été adoptée. Chaque monographie de groupe professionnel suit un plan sensiblement similaire d'exposition des résultats : fonction, contenu effectif du travail, identités et représentations des acteurs, modalités de l'insertion organisationnelle de la nouvelle fonction.

Pour plus de détails concernant la méthodologie de cette première partie, les lecteurs sont invités à se reporter aux annexes suivantes :

- Annexe n°04, Enquête de terrain et relation d'enquête ;
- Annexe n°05, Tableaux récapitulatifs des entretiens menés et observations réalisées ;
- Annexe n°06, Guide d'entretien (coordonnateurs REP) ;
- Annexe n°07, Grille d'analyse (coordonnateurs REP) ;
- Annexe n°08, Questionnaire adressé aux coordonnateurs REP ;
- Annexe n°09, Guide d'entretien (agents de régulation intermédiaire et de proximité) ;
- Annexe n°10, Grille d'analyse (agents de régulation intermédiaire et de proximité).

Chapitre III.

Les agents de mobilisation et d'accompagnement du travail enseignant et d'encadrement de proximité : Fonctions, *ethos* et activités professionnelles⁴⁶

Dans ce Chapitre seront présentées trois monographies de groupes professionnels : (A.) Les coordonnateurs REP, (B.) les Conseillers en plan de formation en établissement (CPFE), (C.) les administrateurs scolaires. Saisir ces groupes dans leur singularité ne présente qu'un intérêt limité, c'est pourquoi ceux-ci seront systématiquement remis en perspective dans leurs relations avec d'autres groupes professionnels et, plus spécifiquement, avec ce ou ces groupes avec lesquels ils entretiennent des relations d'interdépendances les plus significatives (les responsables de réseaux pour les coordonnateurs REP, les animateurs de district pour les administrateurs scolaires et les formateurs rectoraux ou associés à l'IUFM pour les CPFE). Pour des raisons de place et de lisibilité, le principe a été retenu de ne pas développer également la description minutieuse de l'ensemble de ces groupes et de focaliser l'exposé sur les plus significatifs d'entre eux, du point de vue de l'évolution de la régulation académique. On a donc rappelé synthétiquement dans un système d'encadrés les caractéristiques des groupes qui ne sont pas analysés dans le détail (les responsables de REP, les animateurs de district, les formateurs rectoraux ou associés à l'IUFM), et on renvoie le lecteur aux annexes pour des exposés plus précis de leurs pratiques et caractéristiques.

A. LA FONCTION DES COORDONNATEURS REP

La figure du coordonnateur ZEP apparaît de manière encore confuse au début des années 1980 avec la création en France d'une politique de discrimination positive et se formalise à l'occasion des différentes relances de l'Éducation prioritaire. Le nombre de ceux qui sont

⁴⁶ Les résultats proposés dans le Point A. proviennent notamment de recherches et d'échanges réalisés avec Lise Demailly (Demailly, Tondellier, 2001) ; ceux du Point C. doivent beaucoup aux données portant sur les animateurs de district recueillies par Juliette Verdière et aux discussions collectives tenues dans le cadre de la recherche Reguleduc (Demailly *et al.*, 2003).

devenus les « coordos » s'accroît à l'occasion des relances qui redéfinissent et étendent la carte de l'éducation prioritaire. Recrutés parmi les enseignants, les coordonnateurs de ZEP ont pour *fonction* de lier les enseignants, les écoles et l'établissement que la politique éducative de lutte contre la concentration de l'échec scolaire met en réseau. Leur travail est placé sous la responsabilité des responsables de zone : inspecteur de l'éducation nationale (IEN) ou principal de collège.⁴⁷ La catégorie « coordonnateurs ZEP/REP » n'est pas distinguée dans les travaux des services statistiques nationaux de l'Éducation nationale qui travaillent à partir des fichiers de paie. Le nombre de réseaux et de zones ne nous renseigne guère plus : on dénombre en France 706 zones et 808 réseaux (MEN, 2002a). On ne peut en déduire le nombre de 1 514 individus occupant la fonction, car, par endroit, réseau et zone sont confondus. Il est plus logique d'estimer leur nombre sur la France à 1200.

Depuis la création du dispositif d'éducation prioritaire, la proportion d'établissements concernés a significativement augmenté dans l'académie de Lille. Le nombre de zones/réseaux concernés entre 1989 et 1999 passe de 77 à 112. Ces réseaux sont inégalement répartis sur le territoire académique. 76 dans le département du Nord, 36 dans celui du Pas-de-Calais. Certains bassins d'éducation et de formation (espace d'animation politique *infra*-départemental) connaissent une plus forte concentration de réseaux que d'autres.⁴⁸

Si l'on traite dans ce point en détail de la fonction de coordination, celle-ci – on le verra plus bas – ne peut s'appréhender qu'en rapport avec un autre acteur de régulation locale, le responsable de REP, de façon à ne pas alourdir l'exposé, on trouvera dans l'Encadré 7 une brève présentation de cette fonction et, en Annexe n°11, une étude plus précise de la fonction.

Encadré 7 : La fonction de responsable de REP

- *Statut social et professionnel* : fonction par délégation de mission ; fonctionnaires, les responsables de zone sont recrutés parmi les chefs d'établissement et les IEN.
- *Situation hiérarchique* : le responsable REP est placé sous la responsabilité du correspondant académique à l'éducation prioritaire (responsabilité qui semble largement formelle). Il ne dispose pas de décharge spécifique pour exercer cette mission. La mission est exercée en plus de la fonction habituelle.
- *Tâches d'encadrement* : Coordination organisationnelle et gestion des moyens ZEP.
- *Éléments historiques* : Dès le texte fondateur de l'éducation prioritaire (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981), il est fait référence à un responsable de zone. La nécessité d'un tel encadrement s'impose puisque la nouvelle territorialisation de la lutte contre les inégalités scolaires, qui sera présentée plus tard comme *espace de souplesse* pour assurer un meilleur pilotage des établissements scolaires, doit être un lieu de *mobilisation* des enseignants et des partenaires, et d'*innovation pédagogique*.

⁴⁷ On détaillera dans la Partie 2. (Chapitre II.), le processus de définition et de redéfinition de cette fonction dans la succession de textes institutionnels consacrés à l'éducation prioritaire. Ce processus de définition de la fonction est inséparable, de la définition même de la politique d'éducation prioritaire.

⁴⁸ Six bassins comptent de un à neuf REP, quatre regroupent chacun de dix à quinze REP (le bassin de Roubaix-Tourcoing, celui de l'Avesnois, de Lille et de Douai) et enfin deux comptent chacun plus de seize REP (bassin de Lens-Hénin-Carvin, bassin du valenciennois).

– *Modalités de recrutement* : Selon les situations locales, la fonction peut être confiée à un chef d'établissement ou à un IEN (circulaire n°90-028 du premier février 1990), il doit être « connu et reconnu par l'ensemble des partenaires » (circulaire n°99-007 du 20-1-1999).

– *Type de formation* : Pas de formation. Il n'est pas rare de voir désigné pour occuper cette fonction un IEN ou un chef d'établissement ayant une complète méconnaissance de l'éducation prioritaire.

– *Trajectoire de carrière et possibilités d'évolution de carrière* : La responsabilité d'une zone ou d'un réseau d'éducation prioritaire n'ouvre pas – formellement – d'opportunité de carrière spécifique.

– *Description des tâches concrètes* : C'est précisément cette mission de mobilisation et d'animation, concrétisée dans un premier temps par un projet de zone, puis par un contrat de réussite que l'on confiera au responsable de zone. Le responsable de zone a la charge des relations avec l'ensemble des interlocuteurs et des partenaires, il représente, à l'extérieur de la ZEP, l'équipe éducative engagée dans le projet.

1. Propriétés sociales et trajectoires professionnelles

Une petite dizaine de coordonnateurs est déchargée d'enseignement à temps plein pour occuper leur fonction, les autres sont déchargés à mi-temps. Dans le premier degré, les coordonnateurs REP peuvent également faire fonction d'animateurs-REP ou de directeurs d'école : ils sont une cinquantaine à cumuler ainsi d'autres décharges d'enseignement à mi-temps ou quart-temps.

Sur les 59 hommes et 42 femmes exerçant la fonction, 26 ont moins de 40 ans, 75 ont 40 ans ou plus. L'âge moyen des coordonnateurs est de 45,6 ans, il est plus élevé chez les hommes que chez les femmes (46,4 ans contre 44,5 ans). L'âge moyen des enseignants en France est d'environ 42 ans et de 40,4 ans dans l'académie. Les caractéristiques de la population des coordonnateurs ne coïncident pas avec celles des enseignants mais se rapprochent de celles des personnels d'encadrement dont 70% des effectifs appartiennent à la catégorie des 50 ans et plus (MEN, 2002a). La proportion de femmes est faible en comparaison du taux académique de féminisation du corps enseignant (41,58 % contre 52,1 %), lui-même plus masculin que dans le reste de la France⁴⁹. Les coordonnateurs issus de l'enseignement primaire sont sur-représentés (68,32 %). Il s'agit donc globalement d'un groupe plus masculin et plus âgé que la moyenne des enseignants, donc plus proche des caractéristiques des cadres hiérarchiques, et davantage issu de l'enseignement élémentaire.

L'ancienneté moyenne des coordonnateurs dépasse les trois ans. Mais cela recouvre des disparités importantes puisque l'on peut distinguer deux sous-populations assez polarisées : une moitié relève d'un recrutement ancien, ces coordonnateurs sont relativement stables dans

⁴⁹ 57 % en France métropolitaine. Le taux de féminisation des enseignants de l'académie de Lille est le plus faible du territoire. Le taux de féminisation des coordonnateurs est, là encore, plus proche de celui du personnel d'encadrement : respectivement 34,8 % et 38,3 % pour les personnels d'inspection et de direction (MEN, 2002b).

leur fonction mais concernés par les départs à la retraite. Une deuxième moitié correspond aux campagnes de recrutement plus récentes (notamment 1999), ces coordonnateurs semblent moins stables. La seule rentrée 2001 compte une vingtaine de nouveaux recrutements.

• *L'accès à l'enseignement*

Pour permettre de déceler une éventuelle particularité du « groupe » des coordonnateurs nos données mériteraient d'être comparées à un échantillon témoin d'enseignants n'assurant pas cette fonction. Ce type de recueil de données n'ayant pas été effectué, seules seront présentées ci-dessous les principales lignes du parcours des individus de l'échantillon vers le métier d'enseignant.

Une majorité des coordonnateurs évoquent une « vocation très ancienne » pour expliquer leur attrait pour le métier d'enseignant et au moins une sensibilité pour les enfants et la transmission de savoir. Plusieurs affirment vouloir enseigner depuis leur plus jeune âge, tel ce coordonnateur qui a découvert sa vocation au CP après d'un instituteur exceptionnel adepte de la pédagogie Freinet⁵⁰. D'autres évoquent à l'inverse une absence de vocation. L'un d'entre eux aurait « bien aimé travailler dans la police » (M. Ergo, coordonnateur REP), une autre envisageait une carrière artistique mais cette perspective déplaisait à ses parents (professeurs) qui lui ont demandé de s'inscrire à l'École normale pour devenir, si elle le désirait, professeur de dessin (Mme Reibel, coordinatrice REP). Enfin, cette coordonnatrice pensait avoir trouvé sa vocation dans le commerce où elle encadrait et formait du personnel :

« [...] je bossais à peu près 70H par semaine donc je me suis dit : « Avec les enfants c'est pas compatible, il faut faire quelque chose. » [...] Donc j'ai profité pour passer le concours [à l'UFR] parce que s'était à proximité. Donc pour entrer en maternelle... Parce que mes enfants étaient en maternelle, que je trouvais cela extraordinaire ce qu'ils faisaient et tout, cela me plaisait énormément, je me sentais capable de... non pas de le faire comme ça sans formation mais de m'intégrer à ce genre de formation et puis d'agir ensuite. » [Mme Raben, coordinatrice REP]

D'autres coordonnateurs expliquent qu'ils sont venus à l'Éducation nationale par hasard : l'un d'entre eux surveillant dans un collège, encore étudiant, s'est vu proposer provisoirement la place d'un professeur qui n'avait pas rejoint son poste. Deux autres se sont tournés vers l'Éducation nationale pour échapper au chômage.

« Ben j'avais 20 ans [rires]. Je vais loin, hein ? Donc il y a plus de trente ans j'étais sans emploi, je cherchais du boulot. Un ami m'a dit : « Tu devrais voir l'inspecteur ». Alors comme je faisais un boulot d'intérim, je suis allé frapper à sa porte à 7H le matin, un lundi, il est venu en pyjama [rires], c'est vrai hein. J'ai dit : « J'aimerais être instituteur ». Deux jours plus tard, j'étais dans une classe. C'est bizarre euh comme entrée dans l'enseignement [rires]. Ça correspond peut-être

⁵⁰ D'autres encore poursuivaient des études supérieures parfois en vue d'enseigner dans le Secondaire ou le Supérieur mais ils ont été poussés à enseigner plus tôt que prévu par des événements personnels, familiaux voire l'absence de débouchés.

pas beaucoup/ ça correspond pas au schéma. Mais bon j'étais instituteur qu'on appelait « remplaçant » et puis après un certain nombre d'années je devenais titularisé. » [M. Renard, coordonnateur REP]

D'autres coordonnateurs évoquent également leur origine socio-professionnelle qui ne laissait qu'une marge de manœuvre limitée s'ils désiraient poursuivre leurs études ou « échapper à l'usine ». Mais là encore, l'intérêt pour le métier est venu par la suite.

« Ben parce que j'étais l'aîné de sept enfants, je voulais me destiner à être euh toubib et comme derrière les autres poussaient et que mon père était un ouvrier j'ai décidé de trouver un métier parce que il était utile à la maison qu'il y ait un deuxième salaire qui entre. C'est tout bête. » [M. Ortige, coordonnateur REP]

L'accès à l'enseignement du coordonnateur REP ne semble pas aux vues des données dont nous disposons connaître des différences sensibles avec celui des autres enseignants (Duru-Bellat et Van Zanten, 1999 ; Van Zanten, 2001).

• *L'accès à la fonction de coordonnateur*

L'accès à la fonction de coordonnateur est rarement spontané. Parmi nos vingt-sept interviewés, seuls trois déclarent s'être portés *spontanément* volontaires, tandis que dans leur majorité les autres ont été *sollicités* par leurs supérieurs directs (neuf à la demande de l'inspecteur, sept à la demande du principal). Le mode de recrutement se rapproche du cas de figure décrit et critiqué par cette coordonnatrice :

« – Alors on devient coordonnateur c'est une mission qui nous est donnée par l'inspecteur d'académie, mais l'inspecteur il choisit pas, c'est l'inspecteur, qui nous demande et nous euh... enfin qui « demande », ça c'est j'ai toujours entendu que ça c'était passé comme ça. C'est-à-dire que l'inspecteur demande à une personne, et puis la personne dit « oui ». Et puis l'inspecteur lui dit : « Faites une lettre et et... »

– « Et demandez. »

– « Et demandez », voilà.

– *D'accord, et vous pensez que ça devrait se passer comment normalement ?*

– Ben ça... il devrait y avoir un je sais pas moi un... les collègues devraient... quelque chose qui soit... qui émane du REP. C'est-à-dire que le REP devrait euh, si il y a des réunions régulières, ben le REP devrait voir émaner parmi euh parmi les personnels du REP quelqu'un qui se dégage comme coordinateur possible. Il pourrait y en avoir plusieurs possibles. Alors bien sûr, de toute façon personne ne courrait après ce genre de boulot, c'est sûr mais... Mais ça ça c'est pas très sain comme façon de procéder, je trouve. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

La procédure serait donc la suivante : le responsable sollicite la personne pressentie, si celle-ci accepte, à elle de faire acte de candidature. Dans quelques cas, la fonction a été proposée par l'ancien coordonnateur sur le départ :

« On est venu me le demander parce que un collègue avait pris le poste. Je ne

savais même pas que ça existait « coordonnateur ». [...] Donc voilà, un jour ce poste a été proposé à un collègue et il l'a gardé un an et ensuite il a passé le concours de conseiller pédagogique et il est parti et il m'a demandé si je voulais du poste. Je lui est dit : « Écoute, je n'en sais rien ». Il m'a dit qu'il y avait certainement beaucoup de choses à faire, [...] » [M. Hicare, coordonnateur REP]

Ce dernier mode de recrutement reste assez marginal dans notre échantillon mais semble être privilégié par plusieurs coordonnateurs actuels qui vont, ou envisagent, de quitter leur fonction. La cooptation par un responsable (on peut aussi l'appeler *sponsor* avec Strauss) ou par un pair, apparaît comme le mode privilégié de recrutement des coordonnateurs, pose la question des critères qui ont présidé à la proposition de la fonction à tel ou tel enseignant. Les entretiens avec les coordonnateurs nous fournissent quelques éléments de réponse. On peut distinguer plusieurs cas de figure. Parmi ceux qui ont été sollicités par leurs supérieurs, certains font valoir leur bonne intégration dans le tissu social local, notamment associatif ou politique, autrement dit l'un des critères de cooptation résiderait dans la qualité de leur réseau relationnel : « [...] en 95 je suis arrivé ici dans le REP et puis la coordonnatrice a démissionné, et j'ai été sollicité ; et puis ça m'intéressait, j'habite à cinquante mètres donc je connais bien le coin et puis en tant que directeur j'étais déjà bien implanté sur le REP » (M. Courtineau, coordonnateur REP). Mais l'argument reste assez rare (quatre occurrences).

Les coordonnateurs évoquent par contre plus fréquemment (dix occurrences) un engagement dans des tâches que l'on pourrait qualifier liées à l'« esprit » de l'éducation prioritaire, parfois même antérieures à la labellisation de la zone. C'est donc le cas quand le réseau n'existait pas encore (ces enseignants ont participé aux réunions de préparation à l'entrée des établissements dans la politique d'éducation prioritaire) ou encore des participations aux activités de la ZEP ou du REP si la structure existait déjà. Par exemple, plusieurs individus auparavant chargés de l'animation dans le REP se sont vus proposer la fonction lors du départ du coordonnateur : « Avant d'être coordonnatrice j'étais animatrice [REP] à plein temps. Je fréquentais, je dirais très près le coordonnateur de l'époque, qui lui a eu un poste de conseiller pédagogique. Le poste m'a été offert en priorité parce que j'étais très au courant des projets qui étaient menés à l'époque dans le REP, [...] » (Mme Leman, coordinatrice REP). D'autres évoquent une forme de reconnaissance par le supérieur hiérarchique local du travail accompli, de l'engagement ou de la conception de l'enseignement (pour sept d'entre eux). C'est le cas pour ces deux directeurs d'école : « Le coordonnateur est parti et M. l'inspecteur m'a proposé de prendre le travail au bout de deux ans, donc simplement au bout de deux ans de travail dans le REP. Donc c'est qu'il a certainement estimé que le travail que j'y avais fait était intéressant » (M. Ergo, coordonnateur REP). Même observation dans le second degré où cette jeune professeur est sollicitée par son responsable d'établissement suite à des actions dont elle est à l'initiative :

« Je pense que la la raison pour laquelle il avait énormément insisté et il avait pensé à moi, c'est que très rapidement j'ai commencé non seulement à travailler

dans mon équipe, en français, mais à travailler avec les équipes des autres matières. Bon par exemple en maths on avait un projet, français-mathématiques.» [Mme Imonée, coordinatrice REP]

Trois coordonnateurs ont par ailleurs fait l'expérience des classes de transition ou des sixièmes d'adaptation. Il s'agit d'individus intéressés par le travail avec les élèves en difficulté et considèrent la coordination comme une forme de prolongement de ces structures qui ont disparu : « Quand on a eu notre formation de professeurs de classes de transition et de classe pratiques, on s'occupaient déjà des enfants en difficulté et ces enfants en difficulté étaient dans nos classes donc nous avons déjà monté des projets, nous avons déjà fait des choses et on voulait participer à la ZEP. Pour nous c'était un moyen de faire encore plus pour ces enfants-là » (M. Simeno, coordonnateur REP). Certains coordonnateurs estiment enfin qu'on leur a proposé la place par défaut, c'est-à-dire qu'en l'absence d'autres volontaires, ils étaient sans doute les moins hostiles à l'idée de d'accepter la fonction. Certains cas de figures semblent typiques de cette situation, notamment quand un enseignant nouveau venu sur la zone se voit d'emblée proposer la fonction.

« J'étais hors-REP. Ça semble illogique d'ailleurs, on aurait mieux fait de prendre quelqu'un du REP. Je ne connaissais pratiquement personne en plus, c'est ça qui est drôle quoi, puisque je venais d'arriver dans la circonscription. [...] Je suppose que parmi les anciens ils connaissaient la difficulté de la situation donc il n'y avait pas de volontaire. » [M. Renard, coordonnateur REP]

On note que les individus de ce petit groupe qui reconnaissent ce mode de recrutement par défaut vont tous, ou envisagent tous, de quitter leur fonction. Dans l'échantillon, *seuls deux coordonnateurs mentionnent le fait qu'ils ont été choisis parmi d'autres candidats*. L'absence de candidature explique donc les sollicitations venant des responsables tant du premier degré que du second degré. Le recrutement par défaut peut prendre des formes un peu plus contraintes, cette directrice d'école nous rapporte l'expérience vécue par ses prédécesseurs dans la fonction :

« – [...] une directrice d'école du coin avait demandé à être coordinatrice, donc elle l'a été puisqu'elle a demandé et qu'il n'y en avait qu'un qui avait demandé. [...] Et donc c'était une coordonnatrice qui était euh une fille très imbue de sa personne, qui a fait des choix/ Qui a été contre vents et marées à imposer des projets dont les collègues ne voulaient pas, et ensuite quand elle quand elle est arrivée à la retraite, alors en plus elle était là pour deux ou trois ans, elle est arrivée à la retraite eh ben c'est la personne qui lui a succédé dans sa direction d'école qui a pris la coordination. Donc en fait dans son école il y avait une instit qui prenait la même classe, et donc elle a fait office de directrice, donc elle fait office de coordinatrice. [...] C'était n'importe quoi. Et puis la pauvre coordinatrice qui... Je dis la pauvre parce que elle avait rien demandé. Elle s'est retrouvée coordonnatrice parce que l'inspecteur voyait pas qui pouvait prendre la coordination. Et puis elle a fait ça deux-trois ans malheureuse comme une pierre parce qu'elle ne comprenait rien aux financements, comment les choses se passaient. Et c'était affreux. Pour elle c'était affreux et les collègues souffraient pour elle, mais c'est tout quoi. [...] Voilà, bon. Moi la vision que j'ai de la coordination du REP elle est pas tellement folichonne. Il y a eu aussi

coordination du REP avec un monsieur qui ne pouvait plus tenir sa classe, qui pouvait plus prendre sa classe donc on lui avait donné la coordination du REP.

– *Oui, par défaut.*

– Ensuite, il a été... Oui, par défaut, oui. Et ensuite on lui a donné l'animation du REP, parce que euh il y avait quelqu'un qui était coordonnateur et qu'on ne pouvait plus lui donner à lui, en sachant que ça se voyait trop à l'extérieur quoi.

– *C'est-à-dire ?*

– Ben on voyait qu'il était incompétent à l'extérieur, donc on lui a on lui a donné de l'animation, parce que l'animation ça se voit pas, c'est dans les écoles. [...].

– *Et il officie toujours ?*

– Non, maintenant il est en congé maladie, en congé longue durée. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

Nos entretiens n'ont pas rencontré directement d'expériences aussi extrêmes de coordonnateurs nommés « par défaut », ou alors ils ne se sont pas révélés comme tels, mais ce type de discours ou d'anecdotes est suffisamment redondant pour être pris au sérieux. La fonction utilisée comme « placard » pour personnel jugé usé ou incompétent est exemplifiée encore ailleurs : « J'ai connu sur Roubaix un IEN qui avait nommé un collègue coordonnateur, un collègue directeur, il fera en tant que coordonnateur moins de mal que dans sa classe ! Donc ça a été la motivation de la nomination du coordonnateur quoi » (M. Tiwaque, coordonnateur REP).

Autre caractéristique saillante dans les discours des coordonnateurs REP : *l'intérêt de ces agents pour le changement*. Huit coordonnateurs du premier degré, dont deux directeurs, évoquent pour justifier leur engagement pour la fonction, des motifs liés au changement (sous des formes diverses). Le motif n'est évoqué que par deux enseignants du secondaire. Ce changement qu'autoriserait la fonction de coordonnateurs peut emprunter deux directions. D'une part, il peut être une opportunité pour « découvrir d'autres choses » (l'action dirigée vers son expérience propre), d'autre part il peut être l'occasion de « faire changer les choses » (action dirigée vers les pratiques d'autrui). Les horizons ne sont pas les mêmes, un groupe d'enseignants se saisit de l'opportunité de cette forme de mobilité professionnelle pour échapper à un quotidien dont ils estiment « avoir fait le tour », il s'agit de rompre avec une évolution de carrière qui commençait à être insatisfaisante.

« [...] j'ai travaillé dans une école, qui est l'école S. à M. [ville] pendant 17/18 ans, une école d'un niveau socioculturel et dans un milieu favorable. Et puis au bout de 17-18 ans j'avais fait le tour de toutes les choses. [...] comme j'avais fait le tour des choses à S. eh ben je me suis dit : « Bon ben il serait peut-être temps de prendre un poste de direction. » J'ai pris un poste de direction mais je n'ai pas fait attention volontairement de savoir si l'école était en REP ou pas, parce que ce côté-là ne me désintéressait pas. » [M. Ergo, coordonnateur REP]

« Ça faisait trente ans que j'étais dans le même village, j'avais fait les classes de CP,

de CE2, de CM1 et là je faisais du CM2 depuis quelques années. Donc en gros, j'avais « bouclé la boucle » entre guillemets. [...] Après quelques années de CM2, c'était devenu la routine. On peut toujours faire de nouvelles choses, on s'améliore toujours, mais c'est toujours enseigner. » [M. Lader, coordonnateur REP]

L'autre groupe est motivé par l'opportunité de changer ses pratiques professionnelles mais aussi d'*influer sur celles des autres*. Le sentiment d'insatisfaction est le même, il est davantage dirigé vers les pratiques pédagogiques moins sur un sentiment de routine ou d'enfermement dans la classe. La composition de ce second sous-groupe est exclusivement féminine, il s'agit d'institutrices et de deux professeurs de l'enseignement secondaire. Ce qui a motivé l'une d'entre elle était : « le fait de pouvoir consacrer beaucoup de temps dans des projets intercycles et pour la valorisation des élèves. Je pense que le maître mot c'était de pouvoir informer les gens, leurs faire prendre des initiatives et suivre les projets » (Mme Leman, coordinatrice REP).

« [...] je me suis retrouvée au conseil d'administration avec d'autres collègues et c'est à ce moment-là que j'ai appris que les enseignants du primaire, depuis un certain temps travaillaient à ce que euh leurs écoles passent en ZEP et que jamais il n'y avait un enseignant du collège qui venait assister à ces réunions. Ça ce sont les parents d'élèves qui me l'ont appris. Donc moi j'ai dit : « C'est pas normal qu'il n'y ait pas un enseignant du collège », donc je suis allée aux réunions. Et c'est un petit peu comme ça que je suis entrée euh sans le système de la ZEP et puis ensuite du REP. Et donc après, j'ai travaillé avec les enseignants de primaire et de maternelle quand on a fait le travail de préparation sur le contrat de réussite. Et c'était un petit peu dans la foulée quoi, le fait que je sois coordinatrice. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

Si le profil du premier sous-groupe serait celui des directeurs d'école plutôt masculins (mobilité professionnelle), celui du second serait celui d'enseignantes ou d'institutrices légèrement moins âgées (changer les pratiques d'autrui).⁵¹ À l'origine de ce besoin de « changer » on trouve bien le commun besoin de faire « autre chose » ou faire « autrement ». Retenons pourtant la distinction qui s'esquisse ici entre *sortir de sa classe* et *faire déborder les pratiques pédagogiques du cadre jugé trop étroit de la classe*, même si à l'origine de ces deux actions on trouve le même mouvement.

L'analyse des conditions d'accès à la fonction de coordonnateur nous amène à un *constat* puis à repérer au moins *deux grandes tendances* chez les enseignants qui prennent en charge cette mission. Le constat est celui de l'absence de volontariat pour une fonction qui apparaît comme peu voir pas connue des acteurs de terrain, ou encore perçue négativement. D'où le travail de sollicitation des responsables et parfois des coordonnateurs sur le départ. La première

⁵¹ Deux individus parmi les plus jeunes de notre échantillon viennent contrarier cette proposition de typologie en s'agrégeant à ce sous-groupe. Cette donnée invite à relativiser une opposition « ancien » / « jeune » mais peut s'expliquer également par le caractère hautement polysémique de la définition du « changement ».

tendance serait celle d'une forme de pré-dispositions ou d'antécédents à la fonction de coordonnateur. Il s'agit d'investissement des individus sollicités dans des activités « REP avant l'heure », REP ou en direction d'un public en difficulté. Investissements qui semblent avoir été remarqués par les responsables et leur permettrait d'orienter leur choix. Seconde tendance, celle caractérisée par un désir de changement chez les futurs coordonnateurs : désir d'évolution dans la carrière pour certains et peut-être plus précisément, désir de changement dans les manières de faire⁵². L'absence de volontaires, les représentations négatives associées à la fonction, encouragent enfin l'installation de « volontaires désignés » qui d'une part ne suscitent pas la vocation lors de leur départ (en alimentant l'image négative de la fonction) mais également, compromettent sans doute l'efficacité du fonctionnement de la structure et de ses résultats. On peut faire l'hypothèse que de telles pratiques conditionnent durablement le fonctionnement local du dispositif.

• *Quelle vision de l'avenir ?*

La vision que les coordonnateurs en exercice ont de leur avenir peut être définie en trois axes. Grossièrement on peut déjà distinguer ceux « qui continuent » et ceux « qui arrêtent » ou envisagent d'arrêter à court terme (moins de deux ans). Si l'on cumule les coordonnateurs qui envisagent de reprendre la classe ou évoluent vers une autre fonction, ceux qui sont proches de la retraite et ceux qui évoquent une certaine « usure » personnelle dans la fonction, le total se porte à quatorze coordonnateurs sur vingt-quatre réponses exploitables. Si la tendance était celle d'un renouvellement important des coordonnateurs d'ici à la nouvelle contractualisation prévue en 2002.⁵³ Trois coordonnateurs considèrent le bilan final qui sera fait à l'issue des trois premières années de contractualisation comme une étape qui décidera de leur engagement dans la fonction.

Les projets professionnels des coordonnateurs peuvent se ventiler dans plusieurs catégories⁵⁴ :

- ceux qui n'ont pas de plan de carrière (quatre occurrences dans les entretiens) ;
- ceux qui sont proches de la retraite (six occurrences) ;
- ceux qui pensent continuer (sept occurrences) ;
- ceux qui pensent continuer mais pas trop longtemps (trois occurrences) ;
- ceux qui présentent des signes d'usure (sept occurrences) ;

⁵² Les possibilités de progression hiérarchiques étant limitées dans l'Éducation nationale, les enseignants (comme les cadres) auront des stratégies de déplacements horizontaux plutôt que verticaux. Autrement dit, ils demanderont leur mutation dans les établissements bénéficiant de la meilleure réputation. Becker avait déjà mis en lumière ce phénomène dans les années 1950 à propos des institutrices de Chicago, cf. Van Zanten, Grosiron (2001).

⁵³ Le premier contrat d'éducation prioritaire a été signé en 1999 pour une période de trois ans (il a toutefois été reconduit pour une année au terme des trois années prévues initialement).

⁵⁴ La différence entre le nombre d'occurrences et le nombre de coordonnateurs interrogés (n=27) s'explique par des réponses multiples à la question.

- ceux qui arrêtent ou envisagent d'arrêter leur engagement (sept occurrences) ;
- ceux qui aimeraient ou vont évoluer professionnellement (sept occurrences).

La vision de l'avenir de l'engagement donne déjà des indications sur la représentation que certains coordonnateurs se font de leur fonction. Ceux qui n'ont pas de plan de carrière. Ils voient celle-ci sans mobilité vers des fonctions hiérarchiques et présentent cet engagement professionnel non carriériste au seul bénéfice des enfants :

« Il y a aussi une différence entre nous les coordonnateurs, nous on a jamais voulu faire carrière, nous on est nous nous sommes des gens et je pense que tu en rencontrera d'autres, pour la plupart hein, les anciens, les nouveaux je pense que ça va être pareil, on était très contents d'enfin pouvoir agir sur le terrain, c'est-à-dire sans qu'il y ait de hiérarchie. C'est-à-dire pas de façon pyramidale mais en réseau, hein. Susciter des initiatives euh, hein mettre des pointes dans le réseau, trouver des personnes ressources, permettre à tout le monde de s'exprimer, d'avoir envie de faire quelque chose. C'était notre rêve finalement, le terrain d'abord. Donc nous on a jamais pensé à faire carrière. Alors je n'a pas, personne d'entre nous n'en a profité pour devenir inspecteur ou principal de collège et tout ça. On a jamais/ au contraire, on était très bien comme ça. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

Cette vision quelque peu enchantée est partagée par un groupe de coordonnateurs issus du militantisme, âgés, qui n'a pas profité d'éventuelles opportunités de mobilité de carrière. Ceux qui pensent continuer, mais pas trop longtemps, montrent des hésitations à occuper la fonction encore et encore. Un dernier groupe d'individus, composé notamment d'une fraction des individus qui composent la catégorie de « ceux qui envisagent d'arrêter leur engagement », projette d'évoluer vers d'autres fonctions ou d'autres responsabilités. Pour ces individus, la fonction de coordonnateur aura été une période transitoire permettant d'acquérir de nouvelles compétences et de vivre des expériences inédites :

« [...] bon je sais pas honnêtement si euh je vais être amené à continuer ça pendant dix ans comme certains, je ne sais pas. Franchement je sais pas parce que bon, il y a des choses qui m'attire grandement et puis il y a des choses bon qui ne me plaisent pas trop. Alors bon là là je suis entre les deux. Par contre il est sûr que je pense que dans les deux ou trois ans je/ Mon évolution de carrière passera par le concours de chef d'établissement. Il est clair que si c'est pas l'année prochaine ce sera dans... dans deux trois ans peut-être. C'est euh bon un objectif que je me suis fixé depuis quatre-cinq ans. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

D'une part il y a ceux qui affirment ne pas avoir de plan de carrière (avec une opposition explicite aux « carriéristes » que sont les responsables hiérarchiques), il y a d'autre par ceux qui sont proches de la retraite (moins de cinq ans), ceux encore qui envisagent de poursuivre leur travail de coordonnateur, et enfin ceux, plus jeunes, qui envisagent d'évoluer vers d'autres fonctions d'encadrement et entretiennent un projet de mobilité professionnelle hiérarchique.

2. Contenu du travail (missions, travail prescrit, travail réel) et fonction du travail

• *Les modalités d'enrôlement des autres acteurs dans les actions REP*

La lettre de mission du coordonnateur définit localement⁵⁵ trois grands axes à son action (cf. Annexe n°12) : un domaine d'action pédagogique (diagnostic, pourvoyeur d'information, travail de *traduction*⁵⁶ entre les différents acteurs), institutionnel et partenarial (tâches administratives du réseau, représentation dans les écoles, liaison avec les partenaires). Ces trois axes trouvent des déclinaisons diverses sur le terrain. Nous verrons dans l'étude de cas consacrée à la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire dans l'académie de Lille (Partie 2,) la place que tient le travail autour des évaluations CE2-6^e dans les activités du coordonnateur, et son implication dans la rédaction des documents spécifiques au REP, mais nous aimerions insister brièvement sur les modalités d'enrôlement des acteurs du REP par le coordonnateur. Ici le coordonnateur est celui qui « enrôle », celui qui « ajuste » les situations. Dans les discours recueillis, les caractéristiques des modalités d'enrôlement des collègues dans des actions REP sont : la disponibilité, la patience, la communication et parfois l'entêtement. La collaboration des enseignants, leur engagement en faveur du REP, repose selon les coordonnateurs sur leur libre adhésion au projet d'éducation prioritaire. « C'est aussi parfois conforter les gens dans ce qu'ils font et d'autres fois c'est remettre les gens en question, c'est pour ça que je parlais de susceptibilité, mais on peut leur dire délicatement, on peut les inviter à participer à des stages et les inviter à réfléchir un peu » (M. Courtineau, coordonnateur REP). Les coordonnateurs refusent nettement d'associer leurs actions à un quelconque pouvoir hiérarchique qu'ils exerceraient sur leurs collègues. Il s'agit d'intéresser, persuader, convaincre les collègues que la politique d'éducation prioritaire laisse indécis ou en retrait.

« Bon, mais c'était pas imposé, j'avais pris le temps d'expliquer, de m'appuyer sur certains collègues qui étaient du même avis que moi et qui avaient envie... En fait on a mis en route un travail d'équipe quoi, on a mis en route en utilisant les compétences de chacun et hop on a essayé d'avancer et puis on a rattaché quelques collègues qui étaient un peu sceptiques. Donc je crois que que il est bien préférable de passer par ce cheminement-là qui prend du temps, qui bouffe de l'énergie mais je crois que c'est beaucoup plus payant que lorsqu'on essaye d'imposer les choses. » [M. Hemen, coordonnateur REP]

Plusieurs techniques sont utilisées par les coordonnateurs pour sensibiliser et mobiliser les enseignants. La communication tient une place importante, *avant* les actions, lors d'une phase

⁵⁵ Sous cette forme, et donc dans la définition de la fonction, cette lettre de mission du coordonnateur REP est propre à l'académie de Lille. La lettre de mission n'émane pas du ministère.

⁵⁶ Au sens que confèrent à la notion les sociologues de l'innovation (Callon, 1986). Le coordonnateur apparaît comme un passeur entre les enseignants et la politique REP (et ses représentations nationales ou locales).

d'*intéressement* des acteurs, mais également *après* les actions. Il s'agit d'exposer les résultats de l'action, montrer ses réussites, gratifier les enseignants qui ont participé et éventuellement éveiller la curiosité des autres⁵⁷ : « Les actions je les gère toute seule du début à la fin, de l'organisation,... de la mobilisation des collègues [sourire], de tout ce qui est écrit. Et puis évidemment tous les collègues reçoivent donc les bilans quand ils participent à l'action, à la fin » (Mme Imonée, coordinatrice REP). Les coordonnateurs veillent également à établir des liens de proximité avec leurs collègues : qui fréquente les cours de récréation, qui veille à les concerter, qui s'efforce de les rencontrer individuellement. Là encore les coordonnateurs marquent leur distance à ce qui se dessine en creux, le pouvoir hiérarchique (coupé des réalités, distant, évaluation, contraignant, *etc.*). C'est une compétence « relationnelle » que cherchent à entretenir les coordonnateurs. L'enrôlement passe ensuite par une phase de négociation, de persuasion. Là encore, selon les publics à enrôler, les techniques sont variées. L'enrôlement peut se faire par *accompagnement*, ici des parents d'élèves ou en instaurant une relation de confiance et d'échange avec un collègue.

« Mais dans la classe [...] et pour accompagner ces familles dans leurs démarches on [une association porteuse] a embauché une maman lectrice permanente qui travaille deux heures dans chaque école. Comme ça, les mamans qui ont un petit peu de difficultés : « Je le ferai bien mais j'ose pas trop ! », ben le jour où la maman elle est là, elle l'accompagne. D'accord ? Donc il y a quelqu'un/ une espèce de formatrice à long terme quoi [rires], qui rassure plus qu'elle ne forme et ça se passe très bien. Et du fait même que les mamans interviennent pendant que l'enseignant fait classe, ça lui oblige aussi... ça l'oblige lui à travailler autrement. Et on a changé des pratiques de ce fait-là voilà. » [M. Tiwaque, coordonnateur REP]

« J'ai une jeune enseignante qui n'arrive pas à avoir de discipline dans sa classe [elle hésite quand il lui demande si elle désire accueillir des stagiaires IUFM en cours]. Elle me dit : « Tu sais, j'ai une mauvaise classe, *etc.* » Je lui dis : « Écoute Béatrice, ce sera une bonne expérience pour toi ». À peine on lui avait mis les stagiaires dans la salle, [une collègue arrive] : « Ortige, va vite là-bas, tout de suite ! Il y a le bordel dans la classe... » Il n'y avait que treize élèves, j'étais m'asseoir pendant une heure avec eux, elle a bien vu que c'était pas/ Ça m'a permis après de lui donner quelques petits conseils, en lui disant : « Attaque-les toujours de face. Ne tourne jamais les dos à ces galapias. Parce que dès que tu as le dos tourné, il y en a trois-quatre qui sont en train de faire de conneries derrière ton dos. » » [M. Ortige, coordonnateur REP]

⁵⁷ Pour la sociologie de l'innovation (Callon, 1986) la phase d'*intéressement* précède celle d'*enrôlement*. Autre technique d'intéressement, l'exposition. La même coordinatrice décrit comment une exposition à l'issue d'un défi-lecture devient un lieu d'échange et suscite l'intérêt de certains enseignants : « Voilà, ce qui est intéressant c'est qu'à l'issue de ça, l'année dernière on avait quand même montré beaucoup de choses sur le défi-lecture, la nouvelle version du défi-lecture, et du coup les enseignants du CM2 sont venus me voir en disant : « Nous on veut faire un défi-lecture en CP » » (Mme Imonée, coordinatrice REP).

Autre forme d'échange que pratiquent les coordonnateurs pour enrôler leurs collègues, que nous avons détaillé plus haut, celui qui consiste à les décharger du « sale boulot » nécessaire à la réalisation d'action REP.

« Donc les choses peuvent avancer tout doucement, c'est une aide hein j'essaie de les persuader, par l'action bien sûr, parfois par le discours que que ma présence n'est qu'une/ Je leur ai dit souvent : je peux les aider même pour tâches pratiques ou des démarches, s'ils ont un projet euh je peux essayer de trouver des financements, enfin c'est mon boulot quoi. » [M. Renard, coordonnateur REP]

C'est ce que Hughes qui a popularisé la notion de « sale boulot » dans sa description de la division morale du travail. Selon Hughes :

« Tous les métiers comportent du sale boulot. Il est difficile d'imaginer un métier dont les membres ne sont pas, de manière récurrente, pratiquement obligés d'apparaître dans un rôle dont ils pensent qu'ils devraient avoir un peu honte. Dans la mesure où le métier implique une conception du moi, une notion de dignité personnelle, ses membres devront probablement, à certains moments, faire quelque chose qu'ils considèrent comme *infra dignitate*. » (Hughes, 1971 [1996] ; 81)

Les enseignants considèrent que la centralité de leur métier demeure la relation à l'enfant, les activités périphériques comme les tâches administratives ou le maintien de l'ordre, sont stigmatisées voire déléguées.⁵⁸ Afin de ne pas contrarier les enrôlements, les coordonnateurs se chargent alors « spontanément » d'effectuer ces tâches : suivi de commandes de matériel, recherches sur internet pour une action, recherche de financements, dossiers, *etc.*⁵⁹ La prise en charge du sale boulot procède dans ce cas de figure moins d'une division des tâches « qui s'imposerait »⁶⁰ que d'un échange avec les collègues, au sens d'*échange social*. En rendant service aux enseignants, en acceptant de mettre à l'épreuve leur dignité d'enseignant, les coordonnateurs attendent en contrepartie, dans un temps plus ou moins éloigné, un investissement de la part des enseignants redevables. Les liens personnels tissés au quotidien dans les cours ou les salles des professeurs sortent renforcés par cette forme d'échange.⁶¹ Susciter la confiance, développer des liens de connaissance puis de reconnaissance à travers des échanges, on comprend mieux que le travail du coordonnateur s'inscrive dans la durée.

⁵⁸ Sur la délégation des tâches de maintien de l'ordre dans le secondaire, voir le texte de J.-P. Payet (1997), « Le "sale boulot". Division morale du travail dans un collège de banlieue ». Les limites de cette division du travail seront été discutées dans la Partie 3. de ce mémoire.

⁵⁹ On peut également faire l'hypothèse que dans certains cas la prise en charge du sale boulot est l'occasion de concrètement se sentir utile.

⁶⁰ Comme dans l'apparition du métier d'infirmière que Strauss décrit (Strauss, 2001).

⁶¹ Je renvoie ici au texte fameux que Marcel Mauss consacre aux dons qui, selon Mauss : « sont des mélanges. On mêle les âmes dans les choses ; on mêle les choses dans les âmes. On mêle les vies et voilà comment les personnes et les choses mêlées sortent chacune de sa sphère et se mêlent : ce qui est précisément le *contrat* et l'*échange*. » (Mauss, 1950 ; 173. Je souligne). Pour Mauss, l'échange s'inscrit dans la durée : « Le "temps" est nécessaire pour exécuter toute contre-prestation. » (Mauss, 1950 ; 199)

• *Outils et dispositifs mobilisés*

Voyons à présent quels sont les outils, quels sont les dispositifs que les coordonnateurs sont contraints ou invités à utiliser, quels sont ceux qu'ils mobilisent spontanément dans leurs pratiques ?⁶²

– *Le contrat de réussite, les bilans d'étape et final* sont des documents spécifiques aux REP. Dans l'idéal, ils sont rédigés sur la base d'une concertation entre les différents acteurs du REP et le diagnostic (pour le premier) ou le bilan (pour le second) peuvent susciter une certaine mobilisation au sein des réseaux. Certains REP corrigent et rectifient les orientations de leur contrat de réussite en cours d'exercice, dans d'autres ce document semble sommeiller sur une étagère. La politique volontariste de l'académie a sans doute stimulé la base pour entreprendre la rédaction du contrat de réussite, mais le faible délai accordé pour la réalisation de cette tâche a eu pour effet pervers de mettre les acteurs en situation d'urgence, ce qui a contrarié le travail de concertation et de traduction des requêtes des différents degrés d'enseignement, écoles et collèges qui, parfois, peinent à reconnaître leurs projets d'action dans le document final.

– *Les évaluations standardisées nationales*. Il s'agit d'un outil élaboré par les services ministériels qui peine à être investi par les enseignants. Pourtant la majorité des coordonnateurs rencontrés déclarent l'utiliser et regrettent même les réticences de leurs collègues. L'évaluation permet de situer l'évolution des acquis des enfants (évolution dans le temps), elle offre également la possibilité de comparer des résultats à l'échelle de différents découpages territoriaux. Par ailleurs, l'évaluation est un outil d'orientation de l'action (cibler des lacunes et mettre en place des dispositifs de remédiation). L'usage de l'outil est, dans ce sens, *instrumental*. L'utilisation de l'outil devient *stratégique* quand elle devient un moyen de mobiliser les acteurs, de les faire adhérer au projet REP. Ces évaluations sont présentées aux parents d'élèves dans un même esprit d'usage stratégique visant soit à rassurer les familles sur le niveau de la classe (usage comparatif pour stabiliser les parents), soit à les impliquer en les sensibilisant sur certaines lacunes des enfants (enrôler les parents et orienter leur action).

– *Les dispositifs REP* : on distingue trois, voire quatre, types d'instances qui réunissent plus ou moins régulièrement les acteurs du REP. Les textes officiels n'évoquent pour le « pilotage » local que le conseil de réseau : « Un conseil de réseau ouvert à l'ensemble des écoles et des établissements du réseau et à ses principaux partenaires est réuni régulièrement » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999). On retrouve ce *conseil de réseau* dans la lettre de mission du coordonnateur, plus précise que la circulaire puisqu'elle mentionne deux autres instances de pilotage : le *directoire* et le *groupe de pilotage restreint*. Le *conseil de réseau* se réunit en règle générale une fois par an. Il réunit les pilotes et le coordonnateur, des élus, les partenaires, les parents, les

⁶² Ce développement reste essentiellement synthétique, pour une description plus détaillée de l'élaboration et fonctionnement de ces outils et dispositifs REP on peut se reporter à la Partie 2, Chapitre II., de ce mémoire.

enseignants, les institutions. Le *directoire* est une autre instance qui se tient à l'initiative du responsable de réseau. La fréquence des rencontres est plus élevée même si elle varie selon le REP (une à deux fois par an, trimestrielle). Le principal, l'IEN et le coordonnateur, les représentants des écoles, du collège, le gestionnaire, les conseillers pédagogiques et éventuellement un responsable de SEGPA se rencontrent à l'occasion des temps forts du cycle annuel des REP (distribution des moyens attribués au REP, mise en place du stage commun aux enseignants de primaire et du collège, préparation des journées d'accueil des futurs enseignants). Le *groupe de pilotage restreint* réunit en principe le principal, l'IEN et le coordonnateur de manière régulière pour faire le point sur les actions du REP.

3. Identité et représentations des coordonnateurs

• Une identité professionnelle incertaine

Alors que le statut d'enseignant prévoit un avancement de carrière largement régulé, basé sur des inspections relativement régulières, les modalités d'évaluation du travail du coordonnateur semblent baigner dans l'incertitude.

À la question volontairement ouverte : « Comment vos opérations sont-elles évaluées ? », nous avons obtenu deux types de réponses. La première concerne l'évaluation par la hiérarchie, IEN ou IPR. La seconde concerne la base : l'individu s'auto-évalue ou alors l'évaluation se fait en groupe (reconnaissance des pairs ou « réussite » des actions).

« – Comment vos opérations sont-elles évaluées ?

– Je ne sais pas, je n'ai jamais été évalué, c'est-à-dire que logiquement – si je suis le principe qui régit le premier degré, comme je suis un enseignant du premier degré – c'est l'inspecteur qui devrait venir me voir, faire un rapport sur mes activités, les évaluer et me donner une note. Logiquement, si il joue le jeu, il devrait aussi rencontrer le responsable du REP pour lui demander son avis, parce que je travaille plus souvent avec le responsable du REP qu'avec l'inspecteur, c'est normal. Donc il y en a un qui est mon chef de service, l'inspecteur et un autre, le responsable du REP qui n'est pas mon chef de service, qui ne me notera pas et avec qui je vais travailler le plus. Il y a aussi un petit *hiatus* à ce niveau là. [...] Je ne sais pas moi, il y a six ans que je ne suis pas évalué en tant qu'enseignant et je rappelle que normalement on est évalué tous les trois ans.

– Et en tant que coordonnateur non plus ?

– En tant que coordonnateur, jamais. Je ne sais pas, ils ont dû m'oublier quelque part. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

Cet oubli n'est pas un cas isolé. La reconnaissance hiérarchique est largement informelle. L'enquête montre que les cadres hiérarchiques n'ont pas reçu de consignes, ou ne les appliquent pas, en ce qui concerne l'évaluation des coordonnateurs. La pratique la plus courante est le bilan d'activité que l'inspecteur demande au coordonnateur (il semblerait que

l'on s'inspire ici d'une pratique utilisée pour « noter » les directeurs d'école), Mme Retine, coordinatrice-directrice, se satisfait de ce mode d'évaluation : « Et bon c'est vrai que quand nous sommes inspectés, comme tout enseignant, on sait que/ comme la dernière fois que j'étais inspectée, Mme l'inspectrice m'a demandé de faire un rapport d'activité, de direction d'école et un rapport d'activité REP, ce qui est logique. »

Une autre profite du moment éducatif pour signaler les tâches dont elle estime qu'elles ne relèvent pas de sa fonction : « L'inspecteur m'avait demandé de faire un rapport d'activité, je l'avais fait à l'époque [...]. Non. [Elle lit son rapport]. Je l'avais déjà mis à l'époque : « Divers, tâches occasionnelles : gestions des ZIL – ça, ça se fait plus –, permanence du secrétariat, planning piscine, *etc.* qui ne concernent pas du tout le coordonnateur, je l'avais déjà mis à l'époque » (Mme Tenon, coordinatrice REP). Les pratiques d'évaluation professionnelle adoptées par les cadres semblent parfois improvisées, voire bricolées. Un enseignant du secondaire nous rapporte comment l'IEEN (donc primaire) tenait à lui faire « passer une inspection », perspective qu'il a refusé catégoriquement. Parfois cette évaluation est complétée par un entretien, toujours informel d'après nos interviewés. Certains coordonnateurs déplorent ne pas savoir comment se fait leur évaluation et d'autres encore peuvent parfois regretter l'inspection formelle à laquelle ils se soumettaient en tant qu'enseignants et qui leur semblait moins opaque, moins unilatérale. Certains individus craignent de « prendre du retard » dans leur avancement. L'un d'entre eux s'interroge : « Sinon, est-ce qu'il y'a un outil d'évaluation d'un coordonnateur ? Ouais, la question qui faudrait poser : faut-il en créer un ? Faut-il ?! Faut-il en créer un ? Parce que... » (M. Tiwaque, coordonnateur REP). Cette interrogation rejoint la critique adressée par une directrice d'école aux corps d'inspection. Comment noter (les enseignants sont notés lors des inspections) pertinemment un travail d'équipe en réalisant des inspections individuelles ? À sa manière cet instituteur pose la même question :

« Cette année, l'IEEN avait promis de m'inspecter, donc je lui ai rendu un rapport d'activités qui a fait l'objet derrière de discussions, je regrette d'ailleurs qu'elles aient eu lieu seulement en présence de l'IEEN, elles auraient pu avoir lieu en présence des deux responsables également. Mais il a au moins interpellé les deux responsables en leur demandant de faire un rapport sur mon activité. » [Anonyme, coordonnateur REP]

Il est notable que le travail d'évaluation des professionnels ne semble pas avoir évolué pour épouser l'apparition des tâches nouvelles qui incombent à ceux-ci. Sa mise à jour étant un impensé institutionnel, ou un oubli délibéré, on peut observer des initiatives, des innovations locales, mais le dispositif qui prévaut est toujours celui d'une évaluation définie de façon rationnelle légale, contenue dans le cadre de régulation professionnelle de type bureaucratique.

Enfin, dans certains discours, la distinction entre l'évaluation du *travail du coordonnateur* et les *résultats du REP* n'est pas faite. Les coordonnateurs semblent penser – et craindre – que les résultats du REP témoignent de leur engagement. Cette formule risque d'être coûteuse pour le coordonnateur puisqu'elle rend tributaire son évaluation professionnelle d'une série de facteurs qui peuvent lui échapper totalement (« blocage » d'un responsable hiérarchique, « verrouillage » d'une école ou du collège qui refuse d'adhérer à la politique d'éducation prioritaire, défections des partenaires, etc.). Le coordonnateur risque alors d'avoir l'impression de porter seul la charge des dysfonctionnements du REP.

Ces oublis ou lacunes dans l'évaluation tant du travail à proprement parler du coordonnateur, que des résultats du REP déstabilisent ces enseignants. Une dernière donnée mérite citation, trois des interviewés, issus du secondaire, tenaient ou avaient tenu la première année de leur exercice, un cahier consignait leur emploi du temps. L'un a présenté cela comme un aide-mémoire, les deux autres ont explicitement fait référence à une inspection qui ne s'est jamais déroulée. Les deux ont abandonné depuis la tenue de cet espèce de journal de leur engagement dans l'animation du REP. La confiance que leur accorde les pilotes, si elle est appréciée, présente une autre face : celle de la solitude au travail et d'une certaine incertitude professionnelle. Ces changements dans les rapports à la hiérarchie sont déstabilisant pour l'identité professionnelle de l'enseignant.

Une autre dimension témoigne du flou dans lequel évolue la carrière professionnelle des coordonnateurs, il s'agit de la question concernant l'avenir de leur fonction. Soit la question n'inspire pas de réponse précise aux individus, soit les orientations semblent prendre des directions très différenciées.⁶³

Quatre avouent ne pas avoir d'idée quant à l'évolution de la fonction. Cinq coordonnateurs évoquent la question de la décharge : faut-il évoluer vers une fonction à temps plein ? Quatre y sont favorables (des coordonnateurs déjà déchargés à temps plein ou des directeurs d'école), un est réticent et évoque le risque de coupure avec l'enseignement, donc la réalité de travail de terrain (argument que l'on retrouve chez d'autres individus). Un consensus se dessine autour de la question du pouvoir à attribuer à la fonction : *le coordonnateur ne doit pas être le dépositaire d'une responsabilité hiérarchique*. Deux individus ont l'impression d'assister à un affaiblissement de l'éducation prioritaire, la fonction serait donc menacée. Cinq individus appellent à une revalorisation de la fonction, revalorisation qui ne prendra pas forcément la forme d'une gratification financière mais peut prendre la forme d'avantages accordés à la carrière des coordonnateurs. D'une manière plus générale, les coordonnateurs se plaignent du manque de « reconnaissance » institutionnelle de la fonction. Trois coordonnateurs demandent une clarification de la fonction, de ses tâches. La plainte signale les difficultés que rencontrent les

⁶³ L'amalgame entre des distinctions comme « métier », « fonction », « statut » assez répandu dans les discours, est révélateur de cette incertitude propre à la fonction.

coordonneurs pour se positionner vis-à-vis des autres acteurs de l'Éducation nationale. Une coordonnatrice, plus radicale car en conflit avec la hiérarchie, se demande si l'autonomie du coordonnateur vis-à-vis des pilotes locaux ne devrait pas être accrue et si, finalement, la fonction ne devrait pas évoluer vers le modèle voisin incarné par le chef de projet de la politique de la ville. Si les réponses de coordonneurs ne manquent pas d'intérêt, le caractère peu inspiré (beaucoup d'hésitations dans les réponses) et hétérogène de la perception de l'avenir de la fonction est sans doute la donnée principale à retenir sur cet *item*. La coordination est une fonction dont l'expérience se fait ici et maintenant, et globalement, même si quelques pistes se dessinent, son avenir reste incertain.⁶⁴

• *Un groupe centrifuge : trois types de caractéristiques (expérience, valeurs, centralité du métier éducatif)*

Si les circulaires du ministère de l'Éducation et la lettre de mission échouent à caractériser de façon univoque la fonction des coordonneurs REP, leurs caractéristiques individuelles, celles de l'espace local où ils évoluent et celles de la configuration du pilotage local déjoue les tentatives de typologisation à partir de ces variables.

L'expérience de la fonction. Quand on les interroge sur les motifs de satisfactions qu'ils rencontrent dans leur fonction, les coordonneurs répondent apprécier :

- l'ouverture qu'autorise la fonction sur l'extérieur de l'école, source d'enrichissement personnel et de diversification des tâches (occurrences chez dix-sept coordonneurs) ;
- les effets bénéfiques de leur travail pour les enfants du REP (neuf occurrences),
- les retours positifs de la part d'enfants ou de collègues après des actions menées à bien (huit occurrences) ;
- le sentiment de faire avancer les choses pour le REP (six occurrences) ;
- le sentiment parfois d'être les « hommes de la situation » (en permettant une action grâce à des financements) ou grâce à leur connaissance du réseau (en jouant aux médiateurs entre des acteurs), (six occurrences) ;
- la liberté et la confiance dont leur témoigne l'encadrement proche ou lointain (cinq occurrences) ;
- l'aspect relationnel de la fonction (cinq occurrences) ;
- la possibilité de conduire des projets (quatre occurrences) ;
- leur pouvoir de persuasion auprès des collègues (quatre occurrences).

Deux coordonneurs évoquent la « valorisation » que leur apporte parfois leur fonction, un autre la « reconnaissance » de son travail. Trois s'estiment satisfaits des modifications que leur

⁶⁴ On verra dans la Partie 2. (Chapitre II.) que l'expérience professionnelle du coordonnateur REP n'est pas sans être intimement liée à la bonne fortune pour le moins inconstante de la politique d'éducation prioritaire elle-même.

action a pu amener dans les pratiques pédagogiques de leur collègues. Enfin, deux coordonnateurs ont le sentiment d'être utiles en travaillant en zone d'éducation prioritaire.

« [...] un jour on m'avait dit : « Ici les enfants n'ont pas besoin de vous », ça m'avait vexé. « Ils apprendraient bien à lire sans vous », ça m'avait encore plus vexé. Du coup je m'étais dit : « J'irai bien voir un endroit réputé difficile pour voir si je suis capable aussi d'apprendre à lire à des enfants en difficulté. » Du coup la l'opportunité s'est présentée, j'ai pris cette école-ci. Et franchement j'étais contente parce que là c'est vrai que je me sens plus utile ici. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

Des valeurs communes. Ces occurrences dessinent quelques tendances, autant de valeurs qui semblent communes aux coordonnateurs et que l'on va détailler. On peut en dénombrer au moins trois : l'attachement aux *partenariats*, l'attachement aux *relations avec les enfants*, l'attachement à des *pratiques pédagogiques « autres » (alternatives)*. La séparation entre ces trois types n'est pas toujours aussi nette, notamment puisque les partenariats et la modification des pratiques pédagogiques ont pour objectif la réussite scolaire des enfants.

« C'est exaltant parce que ça veut dire qu'on insuffle des actions, ça veut dire que l'on met en place des choses, ça veut dire que l'on réfléchit avec les collègues *etc.*, pour améliorer la situation, que ce soit tant au niveau de l'école qu'au niveau du REP. Bon le problème principal, je sais pas, le principal c'est que les enfants s'épanouissent, qu'on ait de meilleurs résultats au niveau scolaire avec ces gamins-là enfin bref euh... c'est exaltant quand on fait ça. Et euh... et ça ça m'intéresse beaucoup ça, ça vaut le coup de passer du temps. » [M. Ergo, coordonnateur REP]

Les partenariats sont majoritairement vécus par les coordonnateurs comme une occasion de dégager un horizon trop étroitement balisé par le système scolaire.

« – *Qu'est-ce qui vous a poussé à accepter ?*

– Le fait de pouvoir voir l'enseignement *autrement*. Le réseau c'est travailler *autrement*, c'est voir les choses différemment, ça permet de voir plein de choses nouvelles. Être enseignante, ça veut dire être dans sa classe, le réseau ça veut dire aussi être un petit peu à l'extérieur. Ça permettrait de voir autre chose plutôt que de rester toujours dans sa classe. » [Mme Artod, coordinatrice REP. Je souligne.]

La fréquentation d'autres milieux, comme ceux de la police, des centres sociaux, l'usine que l'on visite permet de découvrir d'autres mondes sociaux, d'autres contraintes, de mieux comprendre notamment les impératifs des partenaires. Partenaires qui sont parfois des collègues ou des supérieurs. Au regard de ces expériences, certains coordonnateurs déclarent mieux comprendre le fonctionnement de l'autre degré d'enseignement (primaire ou secondaire), ses propres difficultés ou encore celles des pilotes avec qui ils sont amenés à collaborer. L'isolement de l'enseignant, voire de l'école, est rompu par ces collaborations et partenariats qui sont l'occasion d'enrichissements professionnels personnels et qui permettent de découvrir qu'on peut poursuivre, ailleurs, aussi, les mêmes objectifs que l'école :

« – *Qu'est-ce qui vous satisfait le plus dans votre travail ?*

– La multiplicité des contacts, ça c'est quelque chose qui me...la multiplicité des contacts et de ce fait là, c'est que la préoccupation de la réussite scolaire n'est pas que la nôtre. D'accord ? Et ça, quelque part, ça me rassure parce que, bon, on agit aussi dans ce sens-là, on continue à enfoncer le clou dans ce sens là quoi mais on peut tous aider à ce que l'école aille mieux, non, pardon, que les enfants à l'école aillent mieux et apprennent mieux, et à ce que les enfants apprennent mieux, parce qu'ils n'apprennent pas qu'à l'école. » [M. Tiwaque, coordonnateur REP]

Le travail « pour » les enfants ou « avec » les élèves est valorisé :

« Le fait de rester quand même en contact avec les enfants, bon moi je fais des animations, ça permet d'avoir encore les pieds sur terre, parce que sinon c'est facile de pondre de la pédagogie sur papier, mais après quand on met en application, il y a d'autres contraintes. » [M. Lader, coordonnateur REP]

L'enfant reste la référence centrale, valorisée, pour la perception du métier : proximité professionnelles avec l'enfant, son devenir et le rapport à la pédagogie. Dernière valeur partagée, celle portant sur la modifications des « manières de faire » dans l'enseignement.

« Ce qu'il y a aussi d'agréable c'est de voir qu'il y a des choses qui se mettent en place, qui font au bout et qui réussissent.. Et puis le contact avec les élèves qui fait qu'on s'aperçoit que les gamins n'arrivent pas tous en faisant la gueule à l'école ou au collège. Bon c'est déjà une réussite. C'est aussi parfois conforter les gens dans ce qu'ils font, et d'autres fois c'est remettre les gens en question, c'est pour ça que je parlais de susceptibilité, mais on peut leur dire délicatement, on peut les inviter à participer à des stages et les inviter à réfléchir un peu. On peut, sans épée de Damoclès, travailler tranquillement sur le temps, améliorer les choses sans s'énerver et en mutualisant aussi les expériences, ça aussi c'est important. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

Parvenir à enrôler leurs collègues, les convaincre à travailler en équipe ou à s'essayer à de nouvelles pratiques pédagogiques sans user du recours hiérarchique, faire l'expérience d'une collaboration avec une hiérarchie plus souple, tous ces points que l'on peut regrouper sous l'appellation de « transformation des manières de faire [dans] l'enseignement » forment la troisième valeur commune défendue par les coordonnateurs et qu'ils tentent de mettre en acte. Notons enfin que les coordonnateurs semblent globalement hostiles à toute idée de routine, routine qu'ils assimilent à une sclérose pédagogique qui nuit à terme à la réussite scolaire des enfants. Les coordonnateurs partagent une conception du changement dans l'école, et une conception de la place de l'école dans son environnement, conception nécessaire à l'éducation prioritaire pour améliorer la réussite scolaire et l'intégration sociale des enfants.

• *Des valeurs sous tensions : l'indélicate question des pratiques d'évitement scolaire*

Dans le point qui suit, on a cherché à voir si les coordonnateurs REP adoptent ou reproduisent des stratégies d'évitement des quartiers défavorisés ou des établissements

scolaires quand ils scolarisent leurs enfants. Parmi les 26 réponses exploitables à la question : « Vivez-vous sur le territoire de votre REP ? », une large majorité des coordonnateurs répond ne pas y résider (dix-huit, soit près des deux tiers). La plupart habitent dans une ville ou un village voisin, lieu de résidence datant d'avant l'affectation en REP, ou encore lieu où ils ont fait construire leur habitation.

« – C'est un choix, c'est pas un choix ?

– Euh... la question ne s'est jamais posée. On avait acheté une maison avant que je sois instit. Mais j'aurais refusé à toute fin d'habiter dans le quartier. Mais la question ne s'est pas posée, parce qu'on avait cette maison, on habitait dedans. Mais euh... D'abord j'aurais pas voulu habiter en logement de fonction parce que je veux pas vivre avec des instits et en plus j'aurais pas voulu habiter dans le quartier. C'est clair. [...] Pourquoi ? Parce que j'ai besoin aussi de m'aérer la cervelle euh Vous avez vu où ils vivent ! Dans quoi ils vivent ! » [Mme Raben, coordinatrice REP]

À l'instar de cette coordonnatrice, d'autres préfèrent maintenir une distance entre l'école et leur lieu de résidence. Cette distance a trouvé dans l'échantillon trois justifications. En premier lieu une *distance* pour préserver la *vie privée* de l'enseignant.

« C'est clair, je dirai que c'est quand même plus tranquille quand on est à l'extérieur de la ville où on travaille. Notamment au niveau des relations des élèves mais bon / Je dis attention OK c'est pas méchant ! Mais bon euh on va faire n'importe quelle courses et t'as les élèves : [il imite un jeune, débit empressé] « Monsieur, Monsieur ah je vous ai vu hier vous avez acheté euh Ah vous avez acheté une bouteille de Martini, hein ! Vous avez reçu ? » Non mais c'est des choses gentilles, mais je veux dire que bon c'est toujours un peu euh/ C'est comme ça bon. C'est clair que c'est pas méchant, ici sur [la ville]. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

Distance ensuite *politique*, ce directeur d'école tient à afficher sa neutralité sur la scène politique locale. Il s'agit pour lui de bien signifier que ses exigences ne sont pas partisans mais sont motivées par un souci de « réussite scolaire » des enfants. Enfin troisième mise à *distance* évoquée, celle *scolaire*. Cette enseignante déclare avoir choisi son lieu de résidence en fonction, notamment, de la qualité des établissements scolaires environnants en vue de la scolarisation de ses enfants. Moins d'une dizaine d'individus résident sur le territoire de leur REP ou tout du moins dans la ville, et seuls deux individus déclarent avoir fait le choix de vivre sur le territoire de leur REP.

« – Donc vous vivez sur le territoire de votre REP ?

– Ouais. C'est important.

– C'est un choix ?

– Oui parce que avant j'habitais une autre ville. Mais enfin oui, je crois que c'est important. Il faut qu'on soit, si on ne veut pas faire des ghettos, si on veut pas pratiquer l'exclusion dans les quartiers, il faut qu'il y ait de tout dans les quartiers. Et donc des enseignants aussi. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

Un troisième coordonnateur, proche de ce profil, n'habite pas la ZEP mais la ville, ce qu'il décrit comme un engagement et une ressource.⁶⁵ On le voit, le choix du lieu de résidence peut provoquer une tension chez le coordonnateur. D'un côté la distance est un moyen de préserver sa vie privée, d'un autre une implantation dans le quartier peut aussi être une ressource pour l'activité.

On retrouve le même type de tension quand on interroge les coordonnateurs sur la scolarisation en REP, le cas échéant, de leurs enfants. Vingt-trois extraits d'entretiens sont exploitables sur ce thème : sur les vingt et un coordonnateurs qui déclarent avoir des enfants, seuls neuf d'entre eux ont scolarisé ou scolarisent leurs enfants en REP.⁶⁶

« Ce n'est pas le cas échéant, j'ai deux filles, ma fille aînée a fait toutes ses études jusque la 3^e en ZEP et ma deuxième fille est actuellement en 4^e dans le REP Plotin. Je ne vois pas pourquoi mes enfants n'iraient pas en réseaux d'éducation prioritaire. Même si parfois c'est un peu difficile par rapport à la population, par rapport à son mode de vie et ses connaissances culturelles qui sont un peu différentes de la majeure partie de la population. Mais ça c'est rien, de toute façon il faut bien apprendre à vivre à un moment ou un autre. Je suis contre la protection des enfants, je le dis toujours, on met son enfant dans une école privée, après il va dans un collège privé, dans un lycée privé, après dans une université privée et puis un jour il se retrouve décideur et il se retrouve devant quelqu'un qui lui dit je vais te mettre mon poing sur la figure, c'est la première fois que ça lui arrive mais c'est dommage il a trente ans et puis ça fait cinq ans qu'il décide et il y a tout un monde pour qui il a décidé qu'il ne connaît pas. C'est ce qu'on appelle des technocrates. En tous cas c'est mon opinion. Je ne comprends pas que des gens puissent décider pour d'autres alors qu'ils ne connaissent même pas leurs conditions de vie. Un logement non rénové, c'est un logement où il y a deux pièces en haut, deux pièces en bas, dans lequel il y a un feu à charbon qu'il faut manœuvrer, dans lequel il n'y a pas d'eau chaude, où les toilettes sont à l'extérieur, et quand on veut se laver, on se lave encore au baquet ou à la lessiveuse c'est-à-dire qu'on fait chauffer de l'eau, on la met dans le baquet et, comme dans les westerns, on se baigne debout dedans. C'est ça la réalité, et c'est ça un logement non rénové et on se lave une fois par semaine parce qu'il n'y a pas le gaz qui arrive directement. Ça c'est un logement non rénové et il y a des gamins qui vivent là et quand ils se lèvent le matin, ils ont du givre sur leurs fenêtres, parce qu'ils n'ont pas de chauffage. C'est pas pour faire du Zola. Donc c'est ça qui m'énerve un peu et c'est pour ça que mes filles vont en REP. Même si parfois c'est un peu difficile pour elles, il faut qu'elles sachent ce que c'est la vraie vie, comme on dit. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

⁶⁵ « Oui, et j'ai habité longtemps sur la ZEP, enfin longtemps ! Quatre ans sur la ZEP. Je vis dans le secteur, et ça aussi, je comprends que les gens aiment bien fuir, venir ici c'est pas mal, une maison à la campagne, ils rentrent chez eux, c'est la coupure... Ils font l'effort de ne pas faire leurs courses à Auchan, c'est l'exemple que je prends, à partir du moment où ils ne veulent plus croiser les élèves dans la galerie, dans le magasin, et croiser tout le monde. Alors que moi, je mets un point d'honneur à venir dans le même magasin qu'eux, et à montrer que je vis avec eux, et qu'on a la même vie qu'eux. Ça, par contre ça joue énormément, dans mon rapport qui est là, parce que les familles me croisent à Auchan, je m'arrête, je discute avec eux, et on parle boulot là-bas. Il faut aller vers eux, comme ils viennent peu vers nous. » [M. Dinard, coordonnateur REP]

⁶⁶ La moyenne à n= 20 est de 1,85 enfant par coordonnateur. Dans quatre entretiens la question des enfants n'est pas évoquée et dans un dernier le nombre d'enfant n'est pas précisé.

« Ils étaient en REP. Ils étaient ici. [...]. Le fils du principal était en REP, était ici. Tous les fils de collègues qui travaillaient dans cette ZEP déclarée comme étant une « ZEP douce » par certains mais une ZEP avec beaucoup de difficultés sociales euh chacun d'entre eux a mis ses enfants ici. Le maire de T. [la ville] a mis ses trois filles ici. L'adjoint a mis ses deux garçons et sa fille ici. Et n'empêche que le l'une des filles du maire est secrétaire de mairie, l'autre est assistante sociale, les deux fils de l'adjoint au maire sont deux ingénieurs. Euh on parle des enfants en difficulté mais il y a tous ceux qui dans une REP aussi sont en situation de réussite. » [M. Ortige, coordonnateur REP]

La scolarisation des enfants des coordonnateurs en REP peut être motivée par un choix des enfants eux-mêmes, la volonté de respect d'un principe de mixité sociale, voire même comme une ressource pour les enfants puisque plusieurs individus estiment que l'expérience de la scolarité en REP, la fréquentation d'élèves issus d'autres milieux culturels, sera positive pour les enfants. Pour les enseignants de cet ensemble ou de l'ensemble suivant, l'enseignement en REP n'est pas moins bon qu'ailleurs, certains affirment même le contraire, reprenant à leur compte l'argument de la discrimination positive. Sept autres coordonnateurs déclarent ne pas être hostiles à la perspective de scolariser leurs enfants en REP mais évoquent le fait que ceux-ci fréquentent leur école de quartier, soit par respect de la carte scolaire, soit parce que c'était la solution la plus pratique : « Non ce n'est pas un choix, si j'habitais en REP je les aurais mis en REP, parce que pour moi ce n'est pas du tout quelque chose de négatif alors » (Mme Artod, coordinatrice REP).

« – D'accord, si à ce moment-là vous aviez été enseignante dans un REP...

– Est-ce que je les aurais mis en REP ?

– Voilà.

– Je crois que oui. Parce que je pars du principe que qui peut le plus peut le moins. Donc évidemment ça n'aurait été facile, il aurait fallu parler beaucoup mais je crois que si quand même. D'abord parce que je vois comment travaillent mes collègues donc à ce niveau-là j'avais aucune inquiétude à avoir. En ce qui concerne les fréquentations ben c'est là justement que l'action éducative est la plus forte euh, on les met en face de la réalité. Et puis voilà et puis le but c'est qu'ils sachent qu'ils vivent dans cette réalité là. Moi je ne suis pas pour les cocons, hein. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

Trois enseignants se déclarent opposés à la perspective de scolariser leurs enfants en REP, non sans mauvaise conscience d'ailleurs, comme en témoigne cette professeur de collègue :

« Bon je suis très très vilaine ? Quand on a choisi une maison sur la région Lille-Roubaix-Tourcoing, l'une des premières choses c'était que euh nos enfants puissent aller dans des établissements scolaires où ils pourraient « développer pleinement leurs potentialités » [ton ironique. Rires]. Or, moi je considère quand même que euh ils les développent mieux dans un établissement scolaire où il n'y a pas de problèmes sociaux plutôt que dans un établissement scolaire où il y a des problèmes sociaux. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

« – Si vous aviez des enfants, est-ce que vous envisageriez de les scolariser en REP ?

– La réponse est : aucun enseignant du collège n'a mis ses enfants en REP. Ça vous donne une réponse ? Non, pas pour l'instant. Parce qu'on a pas les moyens de fonctionner. Si on pouvait être sûr qu'on ait les moyens de fonctionner, pourquoi pas. Mais tant que les moyens ne seront pas donnés, qu'on ne fonctionnera pas... non il n'y a aucune raison. De toute façon sur mon secteur on est pas en REP. [...]. Donc est-ce que déjà, est-ce que ce serait dans mon REP où je travaille ? Non, sûrement pas. Et après on voit la difficulté, on connaît les difficultés que rencontrent les collègues, on voit les problèmes qui se passent. Et tant qu'on aura pas les moyens de lutter contre ça... C'est malheureux à dire mais... » [M. Guevari, coordonnateur REP]

Deux individus, dont l'un hostile à la scolarisation de ses enfants en REP, affirment toutefois leur détermination à scolariser leurs enfants dans le public. Le recours au privé est exclu par principe. Une autre exprime des doutes quant à une hypothétique scolarisation en collège REP de son fils :

« Il y a des REP euh où on peut tout à fait bien réussir. Balzac c'est vrai que je n'en avais pas forcément envie, mais le collège Balzac à Lille mais parce que j'en avais eu tellement d'échos négatifs, là c'est la maman qui parle euh... de vols de pas mal de choses, de certaines violences, de drogue qui circulent à l'intérieur du collège, ça ça me fait peur. Effectivement j'ai pas envie qu'il soit confronté à ça. Euh maintenant qu'il soit confronté à des [milieux] socio-professionnels différents du sien, je le veux. Donc j'irai pas non plus le mettre dans le privé ni dans un super collège CAMIF [...], certainement pas. » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.]

Les trois coordonnateurs qui refusent d'envisager dans l'état actuel des choses la scolarisation de leurs enfants en REP sont tous du second degré. À ces trois professeurs s'ajoute la coordinatrice précédente, également du secondaire, qui exprime son incertitude. Ces individus représentent un tiers de notre échantillon du secondaire. L'échantillon n'est pas suffisamment important pour proposer une généralisation, on peut néanmoins avancer quelques hypothèses. Trois de ces individus évoquent ou travaillent dans des REP de grande ville urbaine. Trois encore ne semblent pas très intégrés localement (les rapports avec le tissu associatif ou politique se limitant au rapports de travail dans le cadre du REP, ils n'habitent pas la zone). Les coordonnateurs du secondaire qui ne sont pas hostiles à la scolarisation de leurs enfants en REP semblent davantage exercer dans des REP de ville moyenne et/ou connaissent une bonne intégration locale (le témoignage de M. Ortige, plus haut, provient par exemple d'un REP implanté dans une mairie communiste. On peut noter enfin que d'autres facteurs déterminants ou hésitations à scolariser leurs enfants en REP tiennent moins du fait de la labellisation REP que de la connaissance que les coordonnateurs ont des compétences et pratiques pédagogiques de leurs collègues. « Non, ça me paraissait logique, travaillant ici, vivant ici, scolariser les enfants ici. Je connais l'engagement de mes collègues, donc... » (M. Récit, coordonnateur REP).

Nous avons déjà vu ces enseignants en proie à une tension dans leur choix de leur lieux d'habitation, on retrouve la même tension dans les choix de scolarisation de leurs enfants. Ce coordonnateur exprime bien le malaise que suscite cette interrogation.

« – Là je donne une réponse que vous pourriez donner, je veux dire personnellement, si vous aviez un gamin... Vous avez un gamin ?

– *Non.*

– Non, non mais cette question pourrait se poser à vous aussi.

– *Je/ J'en suis conscient.*

– Et je n'ai pas la réponse parce que je suis sûr que ça me ferait beaucoup de soucis quoi. Je trouverai bien sûr une solution par rapport à ça, mais qui ne me satisfait ni dans un sens ni dans l'autre, parce que euh... Oui, ça me poserait des questions. C'était la question je crois [sourire], ça me poserait problème, oui. »
[M. Renard, coordonnateur REP]

En tant qu'*individus*, les coordonnateurs inscrivent leurs actions dans plusieurs rationalités, d'une part celle professionnelle de l'enseignant, ils sont de ce fait porteurs de certains principes qui sont parfois renforcés par leur engagement dans l'éducation prioritaire. Mais les coordonnateurs sont d'autre part des parents et plus particulièrement des parents d'*élèves*. L'attachement aux principes de la carte scolaire, de l'enseignement public, l'indifférence voire la valorisation de la scolarisation de leurs enfants en ZEP est une manière d'affirmer certaines valeurs de leur métier. Mais le choix tactique de ne pas scolariser les enfants en REP ne se fait pas sans mauvaise conscience. La double appartenance, privée et professionnelle, et la tension entre les valeurs (du métier) et la question de l'intégration sociale (le souci familial de réussite scolaire de ses enfants) peut placer les coordonnateurs dans des situations inconfortables et provoquer des conflits identitaires qui mettent à mal leurs valeurs. « Est-ce que ma conviction doit aller jusque là ? » se demandait une coordonnatrice.

Les coordonnateurs vivant sur le territoire de leur REP ont cette particularité qu'ils sont généralement davantage engagés dans la vie associative ou proche de la vie politique locale. On peut donc distinguer au moins quatre type de rapports à l'implantation spatiale. Une implantation militante dans le quartier d'exercice de la fonction où le coordonnateur est bien intégré socialement (1). La scolarisation des enfants, « comme les autres », dans les écoles et le collège du REP est affirmée, il s'agit d'un choix lié à des valeurs en rapport avec une certaine conception de l'Éducation, nationale. Autre type (2), celui caractérisé par une implantation dans une ville voisine, parfois natale ou encore où il a fait bâtir sa maison. Le coordonnateur ne se déclare pas hostile au fait d'habiter en REP mais les opportunités de logement, les affectations liées au mouvement en ont décidé autrement. Troisième type (3), celui des enseignants pour qui il est nécessaire de mettre une distance entre leur lieu d'habitation et leur lieu de travail. Enfin dernier type (4), relativement homogène, les coordonnateurs du second degré qui n'habitent pas en REP et déclarent hésiter à scolariser leurs enfants en ZEP. On trouve dans les

deux derniers types les coordonnateurs les plus jeunes (moins intégrés localement) et ceux du secondaire.

De manière plus générale, les positions des coordonnateurs nous renseignent *in fine* sur leurs représentations des zones ou réseaux, et de la qualité des enseignements qui y sont proposés. La représentation de l'enseignement en REP dans le premier degré est assez positive et les coordonnateurs n'hésitent pas ou peu à y scolariser leurs enfants et ce, d'autant plus facilement qu'ils connaissent l'engagement de leurs collègues. La chose est plus délicate pour le secondaire, des réticences naissent chez ces enseignants qui s'estiment là aussi « bien placés » pour connaître les difficultés de l'enseignement secondaire dans les REP et hésitent, voire refusent, d'y scolariser leurs enfants. Si la structure REP convainc les enseignants dans le primaire, les doutes s'installent dans le secondaire et plus spécifiquement dans les grandes zones urbaines. Ce phénomène d'évitement du secondaire avait été repéré par une coordonnatrice du primaire, il semblerait que le raisonnement soit applicable à certains enseignants et, notamment, certains coordonnateurs :

« – [...] on a 45 % de chômeurs, on doit avoir 10 ou 12 % de cadres à peu près, c'est quand même énorme pour une école comme ça, et puis après on a euh... des gens qui travaillent mais qui ne gagnent pas beaucoup quoi. Donc c'est très mélangé mais l'écart s'est creusé. Je pense que c'est à peu près le cas partout, sauf au collège où la partie des cadres n'est plus là.

– *Ils sont partis.*

– Ils sont partis après.

– *D'accord. Et l'arrivée des enfants de cadres comme ça, vous sentez une évolution au niveau de l'école, au niveau des résultats scolaires ?*

– [Hésitation] C'est bien meilleur, la mixité est bien meilleure. Mais ça ne résout pas tout parce que il y avait un moment où on avait les cadres mais on avait pas les couches moyennes du tout, [...], ben là il y a un grand écart, les cadres eh ben profitent beaucoup de tout ce qui est ZEP, etc., des moyens, etc. Et puis les autres peinent derrière. Quand il y a une couche moyenne ou des couches moyennes au milieu, c'est beaucoup plus profitable pour les plus pauvres. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

4. L'insertion organisationnelle du groupe des coordonnateurs REP et tensions structurelles

On a présenté l'identité professionnelle des coordonnateurs, les valeurs partagées par ces individus, voyons maintenant plus spécifiquement les questions que pose l'insertion d'un nouveau « groupe professionnel » dans une organisation comme l'Éducation nationale.

- *Trouver/négocier sa place sur le terrain*

Un enseignant qui accepte la mission de coordonnateur quitte une place définie dans l'organisation de l'Éducation nationale pour en occuper une autre. Ce déplacement est loin d'être anodin. L'exercice de nouvelles tâches, les contacts plus fréquents avec la hiérarchie, la coupure même partielle du contact avec les enfants, exigent du coordonnateur un *effort de repositionnement* vis-à-vis de ses collègues enseignants, des membres de l'équipe de circonscription et des responsables hiérarchiques. Le coordonnateur est amené à :

– *Se couler entre les éventuels conflits de pouvoir et de personnalités des pilotes, voire en jouer.* C'est particulièrement visible dans les REP qui comptent, ou travaillent, avec plusieurs collègues : « Trois [responsables] avec trois personnalités complètement différentes ! [...] Les responsables IEN et les [principaux], ils sont complètement différents les uns des autres ! Pfff... ben, il faut aménager la susceptibilité. Heureusement la collègue IEN a bien vite perçu ça, la rivalité déjà des deux collègues entre eux » (M. Tiwaque, coordonnateur REP). Le coordonnateur est amené à composer avec deux types de logiques : celles des hiérarchies de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire.

– *Se situer vis-à-vis de l'encadrement :* en s'éloignant du travail enseignant pour effectuer des tâches plus « périphériques », en étant amené à collaborer plus étroitement avec le responsable d'établissement ou l'IEN, le coordonnateur peut être suspecté par ses collègues de devenir un « administratif » qui a perdu pied avec la « centralité du métier » (son métier principal – Hughes, 1971 [1996] – la relation pédagogique avec les élèves), voire une « oreille » des responsables hiérarchiques locaux. À l'inverse les pilotes incorporeront plus ou moins les coordonnateurs à leur équipe en leur confiant des tâches. Les coordonnateurs seront plus ou moins sensibles à ces jeux d'assignation sociale (par la base et par la hiérarchie) et tenteront ou non de dissiper les malentendus : « Ce qui fait que je me suis levé, et je suis intervenu [...] Ce qui m'a permis de m'autonomiser vis-à-vis de mon chef d'établissement, et de situer vis-à-vis de mes collègues, ma place. L'affaire était réglée au sein de mon établissement » (M. Innan, coordonnateur REP). Ici le coordonnateur se situe non plus en rapport à des hiérarchies mais au niveau des couples d'opposition : « base/hiérarchie » et « terrain/administratif ».

– *Estimer les zones d'incertitudes des autres acteurs.* Se déterminer vis-à-vis des collègues et des pilotes n'est pas suffisant, le coordonnateur doit encore se situer vis-à-vis des autres membres des équipes pédagogiques tels que les animateurs REP ou les conseillers pédagogiques.⁶⁷

« Il faut que [le coordonnateur] soit quelqu'un qui soit, plus pas non plus attention conseiller pédagogique, mais qui permette aux acteurs de la communauté de se

⁶⁷ Un examen (CAFI-PEMF) autorise l'accès à la fonction de conseiller pédagogique ou de maître formateur en école d'application. Affectés dans une circonscription, les conseillers pédagogiques sont placés sous la responsabilité directe de l'IEN. Leur mission est l'accompagnement des jeunes enseignants du premier degré. De plus, les compétences des conseillers pédagogiques, divisés entre généralistes ou spécialistes dans une discipline (sport, langue, etc.), peuvent être sollicitées par les enseignants. Enfin, l'IEN pourra leur déléguer un certain nombre de tâches (animations pédagogiques, tâches administratives, etc.). Les conseillers pédagogiques sont essentiellement recrutés parmi les enseignants (ils conservent un statut de professeur des écoles).

connaître, de se lier, de se voir, et d'assurer cette fonction justement de ben de coordination entre euh entre les différents trucs. Mais par contre, cette fonction-là, elle est pas évidente à assumer et je pense qu'elle rencontrera toujours des problèmes. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

« (...) si au moins il y avait un cadre clairement défini et clairement exprimé à la hiérarchie, voilà ça c'est le domaine d'actions du coordo, et il faut le laisser travailler, mais il n'y a rien qui le dit. Ce qu'il y a dans le contrat éducatif [local, lié à la « politique de la ville »], en gros je m'en occupe mais de quel droit, si ce n'est un droit que je me suis accordé et par ce que personne ne s'en occupait auparavant, mais ce n'est pas évident. » [M. Hicare, coordonnateur REP]

En supposant connu le contenu de sa mission (au niveau national et académique), le travail du coordonnateur à ce niveau est *d'estimer quel espace peut occuper sa fonction dans l'organisation et la division locale des tâches et des fonctions* (au niveau du réseau). On voit que les domaines d'action du coordonnateur sont façonnés localement d'une part par les orientations que lui donne la hiérarchie, par les interactions avec d'autres acteurs de l'Éducation nationale mais aussi les dossier desquels les coordonnateurs s'auto-saisissent. Selon l'impulsion donnée par un IEN ou les divisions locales des tâches (qui ne peuvent masquer des luttes de pouvoir), tel coordonnateur collaborera étroitement avec les conseillers pédagogiques ou les animateurs REP ou pas du tout. Que cette question concerne surtout les coordonnateurs du premier degré éclaire déjà sur les difficultés pour les coordonnateurs du second degré à négocier une place dans l'organisation du travail du premier degré ; ensuite, les variations de configuration d'un REP à l'autre montrent bien que la place du coordonnateur n'est pas définie auprès de ce type de personnel. Ici le coordonnateur ne doit plus se situer vis-à-vis des hiérarchies ou de la base mais par rapport à d'autres acteurs qui partagent au moins partiellement un même champ d'intervention que lui.

- *Mettre en valeur ses ressources.* Le coordonnateur fera valoir ses compétences dans le montage financier de projets, il déchargera les collègues enseignants ou directeurs d'école du « sale boulot » des actions REP. Il mettra en relation les personnes pertinentes du réseau et de son environnement. Il s'agit ici d'effacer les obstacles qui pourraient dissuader les enseignants *intéressés* pour participer à la politique d'éducation prioritaire. Les ressources du coordonnateur apparaissent dans les renforts qu'il apporte à l'action de collègues, collègues qu'il ne faut pas décevoir pour espérer les enrôler durablement dans le réseau. Les coordonnateurs se fixent comme objectif de montrer que l'on peut innover, que l'on peut enseigner « autrement », que c'est possible et que ça n'est pas aussi difficile que les collègues se le représentent. Ils situent ici leur singularité vis-à-vis des compétences de leurs collègues.

- *Estimer le degré de saturation du terrain.* L'impulsion d'actions, d'une dynamique dans le REP nécessite une autre compétence essentielle de la part des coordonnateurs : il ne s'agit plus cette fois de situer son action vis-à-vis d'autres acteurs mais de situer les collègues vis-à-vis de

leurs activités d'enseignants. Dépourvu d'autorité hiérarchique, c'est au moyen de son pouvoir de conviction que le coordonnateur doit négocier avec ses collègues leur implication dans le REP. Pour les intéresser, il doit être capable de mobiliser les bons arguments aux bons moments, ici la négociation est évaluation – au coordonnateur d'estimer si les actions spécifiques REP sont compatibles avec le niveau de carrière de l'enseignant –, et l'échange connaît une temporalité et des modalités qui lui sont propres.⁶⁸

- *Estimer l'éligibilité et la légitimité des actions.* La mise en place d'actions en collaboration avec des partenaires nécessite de se situer aussi sur la scène associative locale toujours suspectée d'opportunisme ou traversée par des enjeux de pouvoir (Demailly, Verdière ; 1998). Mais la collaboration avec les partenaires nécessite aussi la négociation d'accords autour des partenariats envisagés. Cette négociation porte sur un objet délicat : la division du travail entre l'Éducation nationale et ce qui lui est extérieur. Une fois le compromis trouvé (ou parallèlement) se mène une autre négociation, celle avec les collègues ou la hiérarchie qui doivent partager le même point de vue. Le coordonnateur est dans une situation intermédiaire, celle d'un acteur pris dans les tensions entre l'Éducation nationale et ses partenaires.⁶⁹

Si la lettre de mission offre la légitimité nécessaire au coordonnateur pour accéder à l'espace de la coordination, elle n'est pas pour autant un gage de la réussite de son installation. Mandaté par l'institution pour effectuer un certain nombre de tâches, le coordonnateur doit sur le terrain *négocier* avec tous les acteurs en présence – et pas seulement ceux de l'Éducation nationale – pour dessiner les modalités et les contenus de cette mission. Si la hiérarchie missionne le coordonnateur, ce sont les interactions du coordonnateur avec le terrain qui vont dessiner le cadre de son travail. L'hétérogénéité des aménagements que sont amenés à faire les coordonnateurs n'est sans doute pas sans lien avec l'hétérogénéité des réseaux eux-mêmes. Rappelons enfin que ces négociations et ces aménagements ne sont pas figés mais varient dans la durée, et notamment dans ces périodes propices à la redistribution des cartes du pouvoir : l'entrée ou la sortie dans le jeu de nouveaux acteurs (ici le *turn-over* tant des cadres que des enseignants ou des partenaires). La multiplication des acteurs, les fréquentes rotations des personnels font des réseaux des espaces de négociation perpétuelle des pratiques.

• *Le nœud des tensions identitaires du coordonnateur REP*

⁶⁸ Au sens d'évaluer si l'enseignant est suffisamment disponible (dimension temporelle), et « prêt » pour innover (dimension professionnelle), ou encore s'il peut être autonome dans la mise en œuvre de l'action ou a besoin d'un accompagnement ou de soutien. Le coordonnateur apparaît alors comme le gestionnaire d'une ressource (certes relativement peu élevée en termes d'heures) qu'il peut gérer à sa guise en fonction de son évaluation des besoins. Cette ressource peut être la sienne propre (accompagnement d'une action) ou la mobilisation de ressources locales (animateur REP ou conseiller pédagogique).

⁶⁹ On verra avec l'injonction institutionnelle (nationale et académique) au « recentrage sur le pédagogique », cf. l'Encadré n°24 dans la Partie 2., que l'institution elle-même est ambivalente sur ce sujet ce qui rend les partenariats d'autant plus complexes à réaliser et à maintenir qu'elle est « l'axe central du partenariat » (Demailly, Verdière ; 1998).

Voyons maintenant quelles sont les tensions qui s'exercent sur la fonction. L'absence d'évaluation du travail du coordonnateur ou son caractère incertain peut générer un malaise chez ces enseignants dont l'évolution de carrière est normalement strictement définie. Si le coordonnateur conserve son identité statutaire d'enseignant (il peut « retourner dans sa classe » quand il le désire), celle-ci est mise à mal par l'incertitude régnant autour de l'évaluation de son travail. Aux incertitudes précédentes se cumule celle concernant l'évolution de carrière d'individus qui ont l'impression de beaucoup s'investir dans leur tâche ? Les formes empruntées par ces évaluations : bilans d'activité, discussions informelles avec les responsables, *etc.*, n'ont rien pour rassurer les coordonnateurs qui ont l'impression de connaître une notation partielle, voire partielle. Quand notation il y a.

Autre tension, cette fois au niveau de l'identité de métier des coordonnateurs. La décharge d'enseignement provoque un éloignement du métier principal d'enseignant, les enfants (tant aux yeux des coordonnateurs qu'à ceux des *autres significatifs* que sont les collègues⁷⁰).

« – Et c'est vrai que notre fonction je dirai euh... C'est pas qu'elle est mal vue hein, mais je pense que d'abord il y a une première chose qui est très difficile à faire admettre, c'est que la plupart ils me disent : « Ben ouais, ah ben tiens tu es en vacances, touriste toi. » Parce qu'ils nous voient dans les couloirs mais / [...] il y a plein de collègues coordos qui sont comme ça et notre fonction elle a du mal à être euh... valorisée. Par rapport à ça parce que on a l'impression que bon on sert pas à grand-chose. [...].

– Vous avez déjà eu des remarques de ce type-là ?

– Ah oui oui, tout à fait oui. J'ai déjà eu des remarques : « Ah tiens voilà le plagiste ». On m'appelle le touriste pédagogique par exemple. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

Cette tension peut être renforcée par les représentations que les individus se font de leur fonction et notamment sur la place qu'ils peuvent occuper sur le terrain, et notamment sur leur légitimité à participer aux actions impulsées. Certains coordonnateurs estiment par exemple qu'ils n'ont pas à accompagner les actions pendant leur déroulement dans les écoles ou au collège. D'autres, parfois débordés, ne peuvent pas matériellement suivre le déroulement de toutes ces actions...

« Ou alors on passe son temps à aller dans les écoles, mais en quoi est-on utiles dans les écoles ? Moi c'est la question que je me pose. On est pas animateurs. On est coordonnateur. Donc on a pas à intervenir auprès des enfants, hein ? On est bien d'accord ? On a à intervenir que dans le travail au niveau des adultes, en principe. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

Ces tensions sont à lier à l'expérience subjective de l'activité et à mettre en rapport avec la carrière des individus.

⁷⁰ La référence à l'*Autrui significatif* par opposition à l'*Autrui généralisé* est empruntée à Georges Herbert Mead, via Claude Dubar (Dubar, 2000 ; 171-172).

« Parfois, je me dit qu'on a plus de satisfaction au contact des enfants, plutôt qu'au contact des adultes, mais ça c'était surtout l'année dernière, maintenant le relationnel se passe mieux et l'année dernière quand je me suis posé la question de savoir si j'allais continuer, je me suis dit que c'était peut-être un peu dommage d'écouter une phase de découragement et de ne pas profiter de tout ce qui c'était noué, de tous ce qui c'était créé, déjà en une année, donc oui je continuerai l'année prochaine si ça m'est possible. » [Mme Leman, coordinatrice REP]

Si les pratiques pédagogiques évoluent dans les réseaux, force est de constater que *le coordonnateur vit ce changement à distance ou par procuration*. Autrement dit, dans de nombreux cas, quand ils ne participent pas aux actions qu'ils ont contribué à mettre en place, les coordonnateurs ne récoltent pas de première main les bénéfices symboliques de leur travail. Leur satisfaction viendra des « retours » des enseignants sur le terrain (« l'action a bien fonctionné »). La rupture avec les enfants est doublement consommée : les coordonnateurs REP sont hors de la classe et hors du déroulement des actions qu'ils aident à mettre en œuvre. Autres tensions, celles consécutives aux choix de vie des coordonnateurs qui peuvent être en contradiction avec leurs valeurs d'enseignants. Ces tensions apparaissent quand les coordonnateurs choisissent, ou pas, de vivre sur leur zone et/ou quand ils sont amenés à tenir le double rôle d'enseignant en éducation prioritaire et de parent. Les coordonnateurs ont d'autres rôles sociaux, s'inscrivent dans d'autres cercles sociaux (Simmel, 1908 [1999]), d'autres existences : ils sont également mari, femme, père ou mère. Ce sont aussi des enseignants qui, comme leurs collègues s'interrogent : doivent-ils pousser la « conviction » jusqu'à faire vivre et faire scolariser leurs enfants dans la zone ? À l'exception d'établissements du secondaire situés dans des villes de taille moyenne, éloignés de la métropole, malgré leur engagement professionnel les coordonnateurs semblent adhérer aux représentations négatives touchant l'enseignement secondaire en REP. La confiance dans les établissements semble connaître une courbe décroissante de la maternelle au collège. Cela dit, l'attachement à l'enseignement public semble indéfectible. Après d'autres auteurs⁷¹, François Dubet avait déjà repéré cette tension chez les enseignants du secondaire :

« Alors que les professeurs rencontrés se déclarent quasi tous hostiles à la désectorisation et aux diverses « magouilles » permettant aux familles privilégiées de tourner la loi, on sait par ailleurs que, en tant que parents, les enseignants sont les plus nombreux à demander des dérogations à la carte scolaire. Comme le dit R. Ballion, les enseignants « républicains » et égalitaristes ne sont pas seulement des consommateurs d'école, ce sont des « spéculateurs ». Notons simplement, de manière plus nuancée, que le professeur et le parent n'agissent pas comme un même acteur, bien que parfois « ça aide à comprendre », dit un enseignant en évoquant les difficultés scolaires de ses propres enfants. Mais, après tout cette distinction d'un domaine professionnel et d'un domaine privé ne prouve rien quant au clivage de l'expérience enseignante. » (Dubet, 1991 ; 279)

⁷¹ Ballion R. (1986). Le choix « éclairé » des familles. *Revue française de sociologie*, XXVII ; 719-734.

François Dubet semble limiter les effets de cette tension entre identité pour soi et identité pour autrui et des rôles contradictoires qu'elle peut amener à faire tenir aux acteurs. Il préfère, comme variable explicative au « malaise enseignant » celle repérée entre le métier et le statut de professeurs de lycée. Si le poids effectif de cette première tension est difficile à mesurer, on peut tout de même faire l'hypothèse que chez cette autre catégorie de personnels – les coordonnateurs –, la question doit se poser avec davantage d'acuité puisque leur fonction est l'animation – l'incarnation – du réseau, et donc de l'éducation prioritaire. En effet, comment parvenir à enrôler des acteurs en faveur de l'éducation prioritaire si, soi-même, on donne les signes de « ne pas y croire » ? Alors que Simmel faisait de l'entrecroisement des cercles sociaux une caractéristique de la condition moderne (Simmel, 1908 [1999]), l'insertion organisationnelle, dans une institution guidée par des principes éthiques, de fonctions de coordination et d'interface peut souligner un paradoxe de la modernité en plaçant un même individu à la croisée de deux sphères d'existence relativement incompatibles.

• *La coordination, un labeur sans fin ?*

Au moins deux éléments nous permettent d'identifier une source de lassitude, de découragement et de démobilité des coordonnateurs : d'une part le taux de rotation des acteurs avec lesquels le coordonnateur est amené à travailler, à s'investir ; d'autre part les modalités de sortie du dispositif REP. Ces deux éléments concourent à la perception d'une mission sans issue, d'un travail ou d'un labeur sans fin.

Le travail des coordonnateurs et plus généralement du réseau comprend des phases d'*identification* des acteurs pertinents, de *négociation* ou d' *enrôlement* de ces acteurs puis de *cadrage* des activités. Ce travail, qui s'effectue dans des interactions personnelles, parfois sur la longue durée est remis en question à chaque fois que l'un de ces individus quitte la zone. Il peut s'agir des enseignants, des responsables hiérarchiques locaux comme des partenaires. Chaque année l'Éducation nationale connaît un mouvement de ses personnels (le « mouvement »), nous avons vu que les cadres de proximité sont extrêmement mobiles et un coordonnateur nous rappelait que les partenaires (il cite l'exemple des assistantes sociales) qui étaient eux aussi amenés à changer de poste régulièrement. Ce brassage continu des acteurs a amené certains coordonnateurs à réaliser des plaquettes informatives à l'attention de leurs collègues nouvellement nommés. Les journées de pré-rentrée dans les écoles ou les collèges sont mises à profit pour leur présenter le REP, mais le travail d'enrôlement qui passe par la création de liens personnels, d'interactions concrètes, semble bien fragile et à renouveler sans cesse. Confrontés à ce labeur inachevable, les coordonnateurs éprouvent une certaine lassitude.

Autre facteur de lassitude voire de découragement : l'objectif même de leur mission. Les coordonnateurs ont l'impression de n'avoir le pouvoir d'influer que sur une part réduite, voire marginale, des causes de l'échec scolaire des enfants en zone d'éducation prioritaire. Même si

les pratiques pédagogiques évoluent, que peuvent faire les enseignants face à un environnement économique et social dont les indicateurs montrent qu'il se dégrade ? Se pose alors les questions de l'évaluation de l'action REP et de la responsabilité du coordonnateur dans les effets de la mise en œuvre locale de la politique d'éducation prioritaire.

« Logiquement on en a pour trois ans. Est-ce qu'on doit se dire qu'on est satisfait quand on est encore en REP au bout de 15 ans ? Parce que logiquement si on fait ce qu'on a à faire, je vais dire au bout de trois ans on doit sortir [du dispositif], bien que les critères pour entrer en REP sont des critères [sociaux]. Là il y a quelque chose qui moi personnellement me gêne là. Ça veut donc dire que si même on arrive à obtenir des bons résultats scolaires, est-ce que nous resterons encore en REP ? Logiquement oui. Si au niveau social ça s'arrange pas. Mais si on fonctionne d'une certaine façon et qu'on obtient des bons résultats, est-ce utile d'être catalogué REP ? » [M. Hemen, coordonnateur REP]

Le mode de classement des écoles et établissements scolaires en zone d'éducation prioritaire aboutit au paradoxe suivant : le classement se réalise en fonction des critères sociaux des élèves, critères sur lesquels n'a pas, voire très peu⁷², de prise le travail enseignant (qui lui influe en direction d'une amélioration des résultats scolaires). À moins de se placer dans le très long terme⁷³, on constate alors que l'aboutissement des efforts demandés aux enseignants n'est pas relié aux modalités de labellisation REP. Une zone peut très bien connaître des résultats corrects aux évaluations nationales CE2-6^e et rester classée en éducation prioritaire. La question de la sortie du dispositif interpelle les coordonnateurs dans la mesure où leurs actions semblent liées à un objectif déconnecté de leurs tâches et donc inatteignable.⁷⁴ S'ils se fixent comme objectif de sortir de l'éducation prioritaire, les enseignants se confrontent à une tâche qui les dépasse. S'ils se fixent pour ambition d'offrir aux élèves socialement défavorisés l'opportunité d'une mobilité sociale ascendante (l'école comme ascenseur social), les enseignants se confrontent à une tâche qui implique une déconnection entre l'évolution du contexte économique et social local et la réussite scolaire et la mobilité sociale des élèves. Tâche dont on peine, de plus, à mesurer l'efficacité sur le temps de carrière d'un coordonnateur.

« Attention moi je pense, honnêtement c'est très sincère ce que je vais dire [...], je pense que c'est pas parce qu'on est en REP qu'on va améliorer les choses. Pour l'instant ! Il est possible, mais même là, je sais pas, il faudrait voir ça au niveau des statistiques nationales parce que... mais je pense que là, toutes [*sic*] les REP qui

⁷² Sauf à adhérer à la *doxa* de l'« image de marque » des établissements scolaires et de s'inscrire dans des stratégies de concurrence entre établissements scolaires pour tirer bénéfice de cette « image de marque ».

⁷³ Hypothèse où l'évolution des pratiques pédagogiques finirait par influencer la carrière des élèves en faveur d'une mobilité sociale ascendante, corrélat à une fixation dans l'espace local de cette population socialement ascendante.

⁷⁴ Il serait intéressant de tester cette hypothèse en examinant précisément les modalités de sortie d'établissement de l'éducation prioritaire lors des différentes refontes des cartes ZEP, et les négociations locales que celles-ci doivent impliquer. (Ceci a été rédigé avant la « relance » de l'éducation prioritaire initiée suite aux incidents de novembre 2005 et la création du label « ambition réussite ».)

fonctionnent, ça permet de mener à bien des actions, ça/ certes, mais malheureusement ça ne réglera pas tous les autres problèmes sous-jacents, qui ne sont pas forcément liés au REP. Qui sont liés à la politique des banlieues, qui sont liés à la politique de la ville, enfin plein de choses. Et cette fonction-là du justement de coordo dans trois ans, si c'est ça, moi j'y crois pas trop. Il n'y a que/ Bon, le mot REP/ZEP bon dans trois ans ou dans 10 ans on l'aura encore je pense mais le phénomène va s'accroître plus, c'est sûr que quelquefois il y a des choses positives qui se font mais par contre il y a des moments je me dis... On peut faire des choses. Personnellement par exemple dans mon REP je pense que si on avait encore une fois les moyens [temps de concertation] on pourrait faire des choses beaucoup plus intéressantes et je pense qu'on arriverait à terme, à très long terme – quand je dis très long terme, je compte dix ans – à faire bouger les choses. Mais en trois ans je pense que pff, la fonction euh... balbutie.» [M. Lesage, coordonnateur REP]

Le discours de la solitude relevé chez de nombreux coordonnateurs REP trouve notamment son origine dans la configuration particulière qui caractérise la place du coordonnateur dans le système scolaire. En superposant à des structures de pouvoir hiérarchiques (verticales) une structure horizontale (réticulaire), en plaçant les coordonnateurs au centre de ce dispositif, l'Éducation nationale a multiplié les doubles-appartenances des enseignants qui ont accepté cette fonction. Autrement dit, le coordonnateur évolue dans de nombreuses situations intermédiaires, « d'entre-deux »⁷⁵ : entre deux hiérarchies, entre deux groupes (la base, la hiérarchie), mais aussi entre deux rapports au métier (les enseignants, les administratifs), enfin entre l'école et les partenaires (les politiques, la municipalité, les associations,...). À ces effets organisationnels se cumulent ceux plus professionnels ou culturels du groupe enseignant. Les coordonnateurs s'éloignent de la centralité du métier d'enseignant (les enfants), tout en continuant à partager avec eux certaines tensions identitaires (l'attachement aux valeurs d'une école démocratique confrontée à la massification de l'enseignement). Paradoxalement, si la mission des coordonnateurs les amène à ouvrir et enrichir considérablement leur champ d'activités, à multiplier les contacts, elle a pour contrepartie une forme d'isolement trouvant son origine par la suspicion que soulève les formes multiples de double appartenance chez les acteurs de l'Éducation nationale (chaque groupe s'opposant plus ou moins formellement, ou fortement, à l'autre). Ce sentiment est renforcé par l'éloignement de « l'objet » central de l'enseignement : le contact avec les enfants. Enfin, la sensation d'isolement peut être confirmée par le sentiment hautement subjectif d'être au moins pour partie responsable des échecs de fonctionnement du REP, avec les conséquences – projetées – que cela implique au niveau de la réussite scolaire des enfants. L'identité du coordonnateur peut-être d'autant plus douloureuse qu'en acceptant sa mission il a quitté une identité professionnelle (relativement) délimitée et stable. Paradoxalement, la centralité organisationnelle de la fonction a pour effet

⁷⁵ Pour une première discussion des différentes approches sociologiques de « l'entre-deux », je me permets de renvoyer à ma tentative, Tondellier (2000 ; 160 et suivantes).

un sentiment subjectif de solitude professionnelle. Le nœud des réseaux d'éducation prioritaire, pourtant centre de tous les échanges, se sent seul.

5. La fonction de coordination et ses agents

Après la présentation des caractéristiques de ce groupe, que nous proposerons plus loin d'appeler, *segment du groupe professionnel enseignant*, on proposera dans une conclusion en trois points une typification de cette population (1), d'expliquer en quoi ce groupe apparaît comme un segment du groupe professionnel enseignant (2) et, enfin (3), d'identifier quelques tendances à l'œuvre dans l'évolution professionnelle du groupe des coordonnateurs REP de l'académie de Lille.

• *L'enlacement des caractéristiques : malgré l'hétérogénéité caractéristique du groupe, quelle possibilité de réaliser une typologie de la fonction de coordination ?*

La question de la proposition d'une typologie des coordonnateurs pose problème. D'une part parce que leurs caractéristiques sont, on l'a vu, de natures et d'influences très diverses et d'autre part parce que les groupes ainsi définis ne sont pas composés d'individus aux trajectoires homogènes.

On l'a vu, trois types de caractéristiques modèlent le rapport à leur fonction de ces enseignants. D'une part leur trajectoire personnelle et professionnelle (trajectoire atypique, vocation ou non,...). D'autre part les caractéristiques de l'environnement où ils exercent leur fonction (zone urbaine ou rurale, urbaine ou « ruraine », proximité ou éloignement de la métropole,...). Enfin la configuration du réseau dans lequel ils inscrivent leurs actions (les relations de pouvoir dans les groupes de régulation locale ne sont pas les mêmes selon que la complémentarité des degrés est respectée ou pas, si le responsable est chef d'établissement ou IEN, si par exemple le coordonnateur appartient au premier degré et que le responsable REP est un IEN autoritaire voire « anti-ZEP »). Sur un échantillon de vingt-sept individus, un tel enlacement des caractéristiques rend hasardeuses les tentatives de typologisation qui rendrait simultanément compte de ces trois dimensions.

Pour tenter de donner une lisibilité à notre échantillon, on peut construire sur le modèle des idéaux-types webériens une première typologie rendant compte de la trajectoire professionnelle et de l'*ethos* professionnel des coordonnateurs. Cette typologie sera articulée à une seconde typologie cette fois consacrée aux rapports de pouvoir et de soumission dans l'équipe REP. Au début des années 1990, L. Demailly proposait dans *Le Collège. Crise, mythe et métiers* (Demailly, 1991 ; 208 et suivantes) de distinguer six groupes chez les enseignants de français dans les années 1975-1980 : les « littéraires classiques », les « intellectuels modernes » ; les « pédagogues militants », les « libéraux », les « porteurs de la tradition républicaine », les

« défenseurs des normes ». En suivant un travail ultérieur de Cauterman, Demailly, Suffys et Bliez-Sullerot (1999), on propose de réduire cette typologie à trois groupes dont les caractéristiques principales seraient les suivantes :

« – les *intellectuels*, « classiques » ou « modernes », pour lesquels le fondement de l'identité est le Savoir, celui de l'humanisme classique ou celui qui participe de l'aventure de la modernité, partagés entre élitistes et démocratisés, impliqués dans leur métiers ;

– les *militants*, démocratisés, pour lesquels le fondement de l'identité est la défense de l'école laïque et la vocation (les « héritiers de la tradition républicaine »), ou l'engagement social en faveur d'une école démocratique (les « pédagogues militants ») ;

– les *employés*, élitistes, l'enseignement est un métier comme un autre et il s'agit de conserver ou d'obtenir de bonnes conditions de travail, soit par une application et une exigence de respect strict des règles (les « défenseurs des normes »), soit à l'inverse par une baisse des exigences pédagogiques qui préserve le confort relationnel (les « libéraux »). L'investissement dans le travail est faible, celui-ci étant vécu comme un moment à passer du mieux possible, la vraie vie étant ailleurs (dans la famille notamment). » (Cautermann *et al.*, 1999 ;)

Nous pouvons nous inspirer de ce travail pour proposer des coordonnateurs les types idéaux suivants (Chaque « type » sera illustré d'un exemple d'un coordonnateur proche de cette définition) :

– les « *jeunes en ascension professionnelle* » (« les intellectuels » chez les enseignants de français étudiés par Cauterman *et al.*). Il s'agit du groupe numériquement le moins important puisqu'il ne compte que quelques individus dont le profil serait le suivant : ces coordonnateurs sont de jeunes militants pédagogiques ou sociaux, ce sont des enseignants qui exercent par ailleurs des activités en lien avec l'IUFM (formateurs associés à l'IUFM, type de mobilité fonctionnelle) ou qui envisagent d'évoluer vers les fonctions de chef d'établissement ou de conseiller pédagogique (l'évolution de carrière est verticale). La fonction n'est alors qu'une étape dans la carrière professionnelle des coordonnateurs.

Encadré 8 : Mme Imonée, coordinatrice du REP Leibniz

Mme Imonée est une jeune professeur de collège arrivée à l'enseignement par défaut (elle est titulaire d'un DEA de lettres, mais connaît un problème de financement qui l'empêchera de poursuivre en thèse) et affectée dès sa première année en zone d'éducation prioritaire (bassin de Roubaix-Tourcoing). Après des premières années difficiles (elle pense démissionner) et une nouvelle affectation dans une zone moins sensible (petite ville du bassin minier), Mme Imonée s'investit au collège dans des actions pluridisciplinaires et suscite une mobilisation locale, et sans doute inédite, des enseignants. Le principal et plus tard l'IUFM remarquent le travail de cette jeune enseignante. Mme Imonée est fortement sollicitée par le responsable d'établissement pour devenir la coordinatrice de la zone qui vient de bénéficier de la labellisation REP, puis se voit proposer des interventions à l'IUFM à raison de quelques heures par semaine. Même si elle occupe un poste d'enseignante dans ce collège depuis plusieurs années, Mme Imonée n'a découvert l'environnement de son établissement qu'en acceptant la fonction. Elle ne réside pas dans cette ville, elle est hostile à l'idée d'un

engagement syndical, ses investissements hors de son travail sont exclusivement orientés vers un enfant en bas âge.

– les « *administratifs* ». Ces individus ont un profil plus âgé que les précédents, il s'agit souvent de directeurs d'écoles, déchargés du service d'enseignement à mi-temps pour leur fonction de directeur, décharge à laquelle s'ajoute celle de coordonnateur. La distinction entre les deux fonctions n'est pas bien définie, voire impossible à réaliser. Ce sont ces individus qui expriment les plus souvent l'impression d'être débordés par les tâches administratives. Ils manifestent à cet égard une certaine nostalgie de la classe. C'est ce type d'individu qui ressent, ou auquel les collègues font le plus ressentir, l'éloignement effectif ou les risques d'éloignement avec la base, à savoir le contact avec les enfants⁷⁶ ;

Encadré 9 : Mme Retine, coordinatrice du REP Voltaire

Mme Retine est enseignante dans le premier degré dans l'un de ces REP que l'on qualifie de « dur ». Sa décharge de coordinatrice (c'est la troisième année d'existence du REP) se cumule à celle de directrice d'école, fonction à laquelle elle accède voici plus de dix ans en acceptant un poste dans cette école. Cette coordinatrice réside sur la zone et connaît une bonne intégration sociale locale (notamment associative). Mme Retine est préoccupée par la distance qu'elle sent grandir entre elle et ses collègues enseignants : « C'est pas toujours facile. Bon en fait il y a [plusieurs] éléments qui ne sont pas très faciles. C'est un que je suis directeur, donc vis-à-vis des collègues c'est : « Oui, mais tu es directeur mais avec une coordination tu n'as plus d'enfants, donc tu vois ça euh tu vois les problèmes de plus loin, euh ». Enfin bon. » Le cumul des tâches de directrice d'école et de coordinatrice lui donne l'impression de consacrer beaucoup de temps au montage de dossiers et Mme Retine redoute de perdre pied avec ce qui caractérise – selon elle – le métier d'enseignant, à savoir la relation pédagogique. Comme beaucoup de directeurs d'école-coordonnateurs, elle a périodiquement l'impression qu'une fonction se fait au détriment de l'autre même si, selon elle, l'un dans l'autre un équilibre finit par s'établir.

– les « *militants sociaux* » ou « *militants pédagogiques* ». Ce type regroupe des individus qui n'envisagent pas de mobilité professionnelle. Il valorise le contact avec les enfants et le changement des pratiques pédagogiques. Ici, la fonction de coordination s'inscrit davantage dans la durée, c'est une étape plus longue dans la carrière professionnelle des coordonnateurs. C'est sans doute le type le plus flou car il comprend des jeunes enseignants comme des individus en fin de carrière. C'est ici que l'on trouve les « coordonnateurs historiques », impliqués dans la politique d'éducation prioritaire dès la première heure et parfois même en sont des précurseurs. Il s'agit d'un sous-groupe dont le profil est plus politisé et syndiqué que les précédents, plus intégré à sa zone. Le départ des « militants historiques », proches de la retraite, ne met pas le type en danger puisque l'on observe un groupe d'individus plus jeunes mais aux caractéristiques proches, moins tournés vers le militantisme (politique ou syndical)

⁷⁶ C'est dans ce type que l'on pourrait classer, mais en extrême, ces coordonnateurs plusieurs décrits mais que nous ne pensons pas avoir rencontré, que l'administration aurait « sorti de leur classe » pour leur confier une fonction où ils feront « moins de mal ».

que l'innovation pédagogique. La « relève » des « militants historiques » semble assurée. Ce type est le plus important numériquement.

Encadré 10 : Mme Estiage, coordinatrice du REP Rousseau

Mme Estiage compte vingt-sept années d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Issue de milieu ouvrier, elle déclare avoir été « pré-destinée » par son origine socio-culturelle à devenir secrétaire et a passé le concours de l'École normale en troisième « pour me sortir de cette affaire. » La vocation d'enseignante vient après, comme « lutte contre l'injustice ».

Au début du dispositif de l'éducation prioritaire, elle est sollicitée par son inspectrice pour devenir animatrice-REP, mais Mme Estiage reprendra une classe, insatisfaite par l'aspect administratif du travail d'animatrice-REP à l'époque et puis, surtout : « parce qu'on était ressentis comme... comme des gens appartenant à l'inspection. Et que donc c'est assez désagréable. Parce qu'en fait on a envie d'impulser des choses mais on était vécus comme venant de l'extérieur... » « Je ne supportais pas [...] la façon dont les collègues pouvait me voir... Façon œil de Moscou. » Affectée depuis 10 ans dans une école d'un quartier populaire de Lille, elle accepte la direction de l'école (à quart-temps) reprend un poste d'animatrice-REP (à quart-temps) et avant de se voir proposer par le nouvel inspecteur la fonction de coordonnatrice REP (à mi-temps depuis deux ans). Mme Estiage finit donc par cumuler trois fonctions distinctes, deux qui l'éloignent de la classe mais une troisième (l'animation pédagogique) qui lui permet de rester chaque jour en contact des enfants. « Étant beaucoup plus implantée, puisque j'ai repris la direction de l'école en 89, et étant implantée sur le terrain et ayant [une bonne connaissance de] tous les problèmes que posait le fait de pas avoir de coordonnateur qui en voulait et implanté dans le quartier, connaissant toutes les ficelles des financements etc etc, eh ben j'ai dit oui. *En me disant que ça pouvait faire avancer les choses.* » (Je souligne.)

Mme Estiage se plaint de l'ampleur que prennent les tâches administratives (celle de la direction d'école cumulées à celles du REP), des commandes de matériel pour le réseau, etc. Elle est par ailleurs militante syndicale et s'investit fortement dans la vie de quartier, elle est conseillère de quartier (« c'est plus facile pour un paquet de choses »). Et travaille en collaboration étroite avec la responsable locale de la politique de la ville avec qui elle a monté un « groupe de travail » sur la lecture. Elle est à l'origine de la création de deux associations, dont elle est toujours présidente, liant le quartier et le thème de la lecture. Ses relations avec sa hiérarchie directe ont été conflictuelles. Elle reproche aux IEN, au pire, leur dirigisme et leur incapacité à promouvoir la concertation entre les acteurs du terrain, au mieux leur manque d'implication et d'intérêt pour le dispositif d'éducation prioritaire.

Les coordonnateurs ne se partagent pas également dans ces trois types, ce qui nous fait insister sur le caractère construit de ces profils. Il ne s'agit pas de types purs ou moyens, ni de groupes réels mais bien de constructions abstraites réalisées et proposées comme, pour reprendre la formule synthétique de D. Schnapper, « instrument de clarification du réel et d'intelligibilité du social » (Schnapper, 1999 ;5). Chaque type connaît des individus-frontières qui peuvent être par exemple à la fois de forts militants pédagogiques mais se faire rattraper par « la paperasse », à l'instar de ce directeur d'école, fortement attaché à l'innovation pédagogique, qui menace de démissionner de sa fonction de coordination si celle-ci lui impose de perdre encore plus de temps à remplir des dossiers. Et ce qui distingue le type de « jeunes en ascension professionnelle » des « militants pédagogues » se résume principalement aux projets d'évolution de carrières des uns, tandis que les autres optent, au moins provisoirement, pour une évolution de carrière « horizontale » (entre écoles ou établissements) ou à l'ancienneté.

Si une distinction entre les « jeunes en ascension professionnelle », les « administratifs » et les « militants » nous permet déjà de détailler la composition du groupe des coordonnateurs, cette typologie reste insuffisante car elle ne nous renseigne pas sur le type de régulation à l'œuvre dans les REP. Déplaçons donc l'angle d'analyse pour nous concentrer moins sur les trajectoires personnelles et professionnelles des coordonnateurs que sur les types de relations de pouvoir qui sous-tendent les réseaux. À ce niveau, le nœud de l'analyse réside moins dans un rapport au travail et à la pédagogie que dans la tension entre proximité et autonomie vis-à-vis des pilotes du REP. Les entretiens révèlent parfois une certaine captation par l'IEN de la fonction du coordonnateur, et on s'interroge alors : le coordonnateur n'est-il que le bras droit ou la « petite main » des responsables ? D'un autre côté, certains coordonnateurs du secondaire se sentant isolés dans leur établissement se rapprochent spontanément de leur principal comme s'ils cherchaient à justifier leur heures de décharge d'enseignement. Un biais implicite de la recherche, en interrogeant une population spécifique, était de placer le coordonnateur au centre du dispositif REP, sorte de « point de passage obligé » du fonctionnement du REP. Les entretiens montrent au contraire un décentrement du dispositif au bénéfice des pilotes (on verra dans les prochaines monographies de groupes professionnels la centralité de la fonction de responsable de réseau). En ce sens on rejoindrait bien là l'idée de réseau (à travers la perspective d'un pouvoir partagé et une absence de hiérarchie des acteurs) si ce déplacement ne rappelait systématiquement pas le poids des logiques institutionnelles qu'incarnent les responsables hiérarchiques locaux dans le réseau. Le responsable de réseau est *aussi* un cadre hiérarchique. Alors que l'IEN est, localement, détenteur d'un important pouvoir hiérarchique et pédagogique, le principal ne dispose pas de ce type d'autorité, son domaine d'action étant essentiellement administratif. Il reste localement le responsable hiérarchique des enseignants du secondaire et peut très bien « verrouiller » son établissement vis-à-vis des actions REP.

Du point de vue de la régulation des REP, on peut alors proposer de définir les types suivants de logiques professionnelles dans lesquelles s'inscrivent les coordonnateurs, en les illustrant, une fois encore, de cas concrets se rapprochant de ces types construits :

– les « *inféodés* » : ceux qui ont été « récupérés » par les pilotes, qui ont été plus ou moins intégrés dans les équipes de circonscription ou l'administration du collège. Les coordonnateurs deviennent rarement « inféodés » suite à une intervention brutale de leur supérieur hiérarchique (on parlerait alors d'annexion) mais le deviennent plutôt par le pouvoir de la « force des choses », souvent conséquemment à l'inertie du fonctionnement des réseaux, aux résistances de tel ou tel groupes d'individus à la politique d'éducation prioritaire. La proximité spatiale avec un des pilotes (un bureau à l'inspection) est l'occasion d'échanges de menus services qui peuvent se transformer à la longue en division des tâches, voire la délégation du travail du pilote vers le coordonnateur (le risque est d'autant plus important quand les deux appartiennent au même degré, le rapport hiérarchique jouant en défaveur du

coordonnateur). Le coordonnateur est d'autant moins rétif à cette délégation qu'elle le valorise dans une fonction où les gratifications sont rares.⁷⁷ Par ailleurs, le caractère irrégulier des activités en REP, les dysfonctionnements (blocage des activités par les enseignants en retrait ou par un cadre anti-ZEP), font connaître à certains coordonnateurs des plages d'inactivités car la fonction dépend d'autrui. La fonction expose particulièrement les coordonnateurs à une flexibilité du travail qu'impose leur dépendance vis-à-vis du bon vouloir d'autres acteurs. Si cette fluctuation des périodes d'intense activité et des périodes de calme est relativement bien gérée par les coordonnateurs qui bénéficient également d'une décharge de directeur d'école (ce qui leur permet de compenser), la situation est plus mal vécue par les coordonnateurs du secondaire dont les heures devant la classe sont déjà moins nombreuses que leurs collègues du premier degré. Pour ne pas rester inactifs ou *paraître* inactifs pendant certaines périodes, c'est « naturellement » qu'ils vont proposer leur aide au responsable d'établissement. Ces « inféodés » auront tendance à entretenir des actions REP qui fonctionnent déjà bien, à s'appuyer sur une minorité d'enseignants actifs et interviennent plutôt à leur demande ;

Encadré 11. Les individus et leur insertion organisationnelle : Les « inféodés »

Mme Tenon est dans sa cinquième année de coordination REP. Elle cumule deux fonctions et se voit donc déchargée d'enseignement à temps complet. Issue du premier degré, elle a auparavant exercé la fonction d'animatrice REP mais a quitté celle-ci quand la nomination d'un nouvel inspecteur a donné à la fonction une tournure trop administrative. Mme Tenon a envisagé de passer le concours pour devenir conseillère pédagogique mais, dit-elle le manque de débouchés, l'éloignement du contact direct avec les enfants et le caractère administratif de la fonction l'en ont dissuadée. Accepter la coordination du REP est lié à une volonté « de changer » : « Le ronron j'aime pas. » « [...] le poste de coordonnateur s'est libéré, on me l'a proposé, et puis je me suis dit : « Pourquoi pas, c'est autre chose, c'est complètement différent. » Donc j'ai accepté pour changer. » À trois ans de la retraite, Mme Tenon espère conserver ses deux décharges d'enseignement. « [...] si je suis très franche, je vous dirai que... j'ai peur, c'est... j'ai peur de retravailler dans une classe. C'est-à-dire que si je n'ai pas de poste de coordonnateur, je retourne dans ma classe puisque je n'ai pas d'autre choix. J'avoue franchement que j'ai peur. Ça a beaucoup évolué... Je sens que mes collègues ont des problèmes, que moi j'ai rompu pendant dix ans puisque j'étais animatrice. Même si j'avais des petits groupes d'élèves c'est quand même pas une classe, c'est pas une gestion de classe, de parents enfin... Il y a quand même en ce moment quand même pas mal de difficultés. Peut-être que si j'y étais j'y arriverai, mais je crains de ne plus savoir m'en sortir aussi bien. J'ai une appréhension en tout cas donc je voudrais bien, effectivement, rester là jusque ma retraite. » Mme Tenon dispose d'un petit bureau à l'inspection, bureau qu'elle a retapissé elle-même pendant les congés scolaires. Elle s'estime « bien logée » et s'est récemment vue attribuée un ordinateur tout neuf. Une porte intérieure s'ouvre sur le bureau de la conseillère pédagogique avec qui elle s'entend « comme larrons en foire ». Le bureau de l'inspectrice, avec qui elle entretient des « relations de confiance », est à peine plus éloigné. Mme Tenon énumère longuement les activités qui l'occupent, y compris celles qui « débordent » son travail de coordonnatrice : suivi du « contrat éducatif local », suivi des

⁷⁷ La mobilité professionnelle des agents de régulation de proximité ou intermédiaire dépend bien souvent de l'action de ceux que Strauss (2001) appellent les « sponsors », à savoir des agents plus anciens ou mieux établis dans l'organisation. Strauss souligne ainsi l'interdépendance qu'il peut exister entre différentes carrières individuelles.

liaisons maternelle-école, CE2-6^e, réflexion sur l'apprentissage de la lecture, permanence dans la salle des profs du collège, semaine du petit-déjeuner, et autres tâches plus ponctuelles comme l'organisation d'une exposition, *etc.* De plus, Mme Tenon s'est vue attribuer la gestion des « sorties piscine » des élèves et les déplacements de tous les enfants de la ville, par bus, lors d'une importante manifestation culturelle locale. Jusqu'il y a peu, elle s'occupait avec ses collègues, de la gestion de la brigade de remplacement. Il semble, dans son cas, que la proximité géographique du lieu de travail de la coordonnatrice et celui de l'inspectrice, conjugué à un fort respect de la hiérarchie aient une grande influence sur le fonctionnement du REP : au fil du temps, à mesure que la relation de confiance s'établit, l'inspectrice a délégué de plus en plus de tâches à la coordonnatrice qui finit par partager les mêmes tâches administratives que les conseillers pédagogiques. Elle fera même référence à la permanence téléphonique qu'elle devra assurer après notre départ suite à l'absence de la secrétaire. De fait, le travail de la coordonnatrice est essentiellement administratif, par ses services, sa compétence, elle a su s'intégrer à l'équipe de circonscription au sein de laquelle elle gère les affaires courantes à défaut d'avoir pu ou su se créer une fonction autre qu'administrative au sein du REP.⁷⁸ À la différence de Mme Imonée, Mme Tenon accompagne rarement les actions sur le terrain, elle n'a, dit-elle, pas le temps matériel pour le faire.

– les coordonnateurs dont l'exercice de la fonction est « *bloqué* » : le REP est « bloqué », l'un des cadres hiérarchique local est un « anti-ZEP », quelqu'un qui ne maîtrise pas le dossier REP ou encore l'un des degrés d'enseignement est résiste à la mise en œuvre de la politique d'Éducation prioritaire. Chaque contact avec l'anti-REP est une lutte, le second pilote – très occupé par ailleurs – n'intervient pas ou timidement, le coordonnateur se sent isolé et se démobilise ou se replie sur des tâches techniques : évaluations CM2-6^e, journal de REP, recherches documentaires sur internet pour les collègues. Comme le type précédent, le « bloqué » qui manque d'appuis pour impulser des actions intervient surtout à la demande des enseignants.

Encadré 12. Les individus et leur insertion organisationnelle : Les « bloqués »

M. Courtineau, coordonnateur REP : « Déjà là on a changé d'IEN, il y en a un qui est parti à la retraite, les REP ne l'intéressaient pas plus que ça en général, tous ce qu'on faisait c'était bien, à partir du moment où il n'était pas ennuyé. Par contre là, on en a un qui est plus jeune, qui vient d'arriver, qui ne connaissait pas bien les REP. Il a été surpris par la qualité du travail qu'on a fait, c'est ce qu'il a dit. Mais bon c'est toujours un IEN, ils sont là pour inspecter, pour noter, c'est des supérieurs hiérarchiques dans le sens profond du terme, il ne faut pas tourner autour du pot, c'est des chefs ! [Rires] »

Les blocages sensibles dans un autre réseau, celui de Mme Albert, relèvent quant à eux d'un manque de disponibilité de l'IEN, couplé avec sans doute un manque d'autonomie de la coordinatrice, conséquence sans doute d'une inscription toujours forte de la hiérarchie dans le réseau : « Je me sens seule dans mon travail. En sachant qu'il y a quand même tous les acteurs de terrain, pour eux, le REP n'est pas une priorité non plus. Ils s'y impliquent, mais c'est tout, ça s'arrête là. Le responsable est pris par d'autres occupations, dans son travail il a plein de choses à faire, il a la circonscription, il n'y a pas que le REP. Donc pour le joindre ou le contacter, c'est parfois compliqué, moi je ne peux pas prendre de décision. Comme votre entretien, par exemple, je devais lui en parler. Il a fallu que je demande son accord pour savoir

⁷⁸ Une précision pour éviter une ambiguïté. Par ses actions, Mme Tenon encourage bien la mise en œuvre de la politique REP, mais moins par accompagnement, par innovation pédagogique, que par gestion à distance – depuis son bureau – des « dossiers ».

si je pouvais vous recevoir, il a dit oui tout de suite, mais ça prend un laps de temps, le contacter déjà, il n'est pas toujours disponible, se rappeler... on est quand même assez éloigné. Je me sens un peu isolée. » [Mme Albert, coordinatrice REP]

À l'occasion d'un changement de responsable de REP, Mme Imonée a aussi connu les difficultés du blocage des actions REP par un anti-ZEP ou, plus précisément un responsable qui n'avait pas été sensibilisé à la politique d'éducation prioritaire. Mais contrairement à d'autres collègues moins heureux dans leurs pratiques, elle parviendra à sensibiliser et convaincre le nouveau responsable. « (...) le principal a eu sa mutation, donc là : nouveau principal. Forcément au début ça ne lui plaisait pas du tout parce que pour lui je suis une enseignante dans son collège et puis euh j'avais un regard euh je demandais des comptes sur les crédits REP, combien on en donnait ? Donc ça lui plaisait pas. Je me permettais d'organiser des actions, [ce qui provoquait « forcément » l'] absence de certains enseignants, dont moi. [...], il ne comprenait pas pourquoi je demandais des financements à la mairie, il me disait que : « Non, nous étions au collège et que c'était le conseil général, que c'était à lui à s'occuper du financement ». Mais je lui disais : « Oui mais je parle niveau REP, c'est école-collège et... moi je peux travailler avec la Région, c'est un partenaire du REP... » *comme ça jusqu'au jour où il a compris... [...].*

– *Ça a mis combien de temps pour euh qu'il comprenne le fonctionnement ?*

– Oh je dirai que ça a mis plus de six mois. Le dernier trimestre l'année dernière était correct. Mais là cette année par contre j'ai son appui total. [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.] »

Les blocages peuvent être levés soit par persuasion, soit en attendant la mutation du responsable, mais dans les deux cas l'action du réseau est ralentie, voire bloquée, par l'attitude du responsable. Le réseau ne parvient pas à se mobiliser pour déjouer les blocages provoqués par cet acteur.

– les « *opiniâtres* » : Ce sont ceux qui composent *sans* leurs supérieurs. Quand un nouveau responsable de réseau est nommé, ou un responsable hiérarchique local, c'est moins agents éducatifs de la « base » de changer leurs pratiques qu'au nouveau venu. Cette opposition, qui peut être conflictuelle, naît de la lassitude de voir très régulièrement – parfois chaque année – remises en cause des actions dont on estime qu'elles portent leurs fruits sur le long terme⁷⁹. Aux orientations pédagogiques « toujours différentes » des pilotes, à leur méconnaissance du dispositif d'éducation prioritaire, aux « modes » portées par la hiérarchie sont opposés la stabilité et la légitimité *locale* et l'engagement militant de la base. C'est la résolution qui caractérise ces coordonnateurs, quitte à patienter jusqu'à la mutation du « cadre bloquant » pour enfin « recommencer à travailler ». Dans ce dernier cas, celui qui semble caractériser les réseaux les plus dynamiques (ceux où de fait les barrières hiérarchiques sont les moins représentées), se dessine l'image d'un sous-réseau à l'intérieur du réseau (un réseau informel

⁷⁹ La lassitude est d'autant plus forte que les virages pédagogiques opérés par un pilote qui vient d'être nommé sur la zone sont, dans les représentations que peuvent en avoir les coordonnateurs, moins justifiés par la réussite scolaire des enfants que par le carriérisme du nouvel arrivant, une « mode » pédagogique ou, au pire, des opinions bornées. L'incompréhension est d'autant plus forte que ces nouveaux arrivants en tentant de réformer l'orientation pédagogique dans le REP contreviennent à l'esprit de concertation que pouvait connaître la zone auparavant. Absence de concertation et non-prise en compte des caractéristiques locales sont identifiés comme contraires à « l'esprit REP ».

fortement mobilisé autour des actions du REP et le réseau formel incarné par les acteurs « institutionnels » du réseau).

Encadré 13. Les individus et leur insertion organisationnelle : Les « opiniâtres »

Retrouvons Mme Estiage et le REP Rousseau dont le fonctionnement semble bien illustrer ces groupes d'agents éducatifs que nous avons choisi d'appeler les « opiniâtres ». L'action du REP doit s'inscrire dans un contexte de mobilité professionnelles des cadres : « L'année dernière moi j'ai commencé la coordination du REP avec un principal qui arrivait, avec un principal-adjoint qui arrivait, avec des animateurs qui arrivaient et on c'était de la folie l'année dernière parce que tous les postes étaient coupés en petits bouts (...). » Cette mobilité professionnelle des responsables locaux n'est pas sans incidence sur le fonctionnement du REP, notamment le maintien d'une politique définie localement : « Enfin j'ai ce sentiment, j'ai ce sentiment-là. C'est peut-être complètement faux et j'ai eu ce sentiment qu'on pouvait monter des projets qui ne correspondaient pas toujours à des besoins. Quand les projets étaient montés ça correspondait pas à de vrais diagnostics et des projets. Ça correspondait au truc euh... à la mode dans la circonscription. Et comme on a eu cinq inspecteurs on a pu voir. Alors maintenant ça a un petit peu bougé dans cette circonscription-là, parce que les gens se sont rendus compte que... c'était pas possible que ça bouge tous les ans quoi. Que... que c'était pas possible. Donc il fallait avoir une boussole et que la boussole c'était la leur. Forcément, que donc il fallait partir d'un diagnostic, dégager des objectifs à atteindre et ne plus en déroger quoiqu'il arrive. Donc on a réussi à se dire cela en réunion et à se dire : « Bon voilà, maintenant on va là et puis n'importe quel inspecteur qui arrive », parce qu'on en a eu cinq en cinq ans. On fait ça et puis on bouge plus, mais c'est quand même pas si simple que ça, il faut quand même imaginer que... [Silence]. [...]. Les inspecteurs veulent tenir leur place, aussi. »

Ici les acteurs se prennent au jeu du fonctionnement du REP (par projet, sur la base d'un diagnostic initial partagé), de ses instances, tels que qu'ils sont définis au niveau national dans les circulaires ministérielles.

Ceci implique des actions de résistance ouverte (« Et même en réunion quand un inspecteur qui dit, enfin à mon avis, quelque chose qui est gros, je ne je ne l'évite jamais. Bon, maintenant l'inspecteur aussi me respecte mais les collègues aussi/ (...) Je ne prends pas un parti ou un autre, je prends le parti de ce qui semble euh... voilà quoi, qui me semble juste ») ou des stratégies d'évitement qui permettent le maintien de l'activité locale sans la soumettre à la discussion de la hiérarchie (« On a un nouvel inspecteur, il a l'air plutôt euh ouvert, j'ai demandé un rendez-vous pour parler du REP une fois, il l'a annulé. J'ai fini par en avoir un et je l'ai vu une fois, sur le REP, uniquement sur le REP donc je l'ai vu une fois sur l'année. C'est quand même pas beaucoup »). La source de légitimité à l'action locale du REP n'est pas hiérarchique, elle est locale, collégiale et issue de la concertation. Dans tous les cas, le REP semble fonctionner sans les responsables hiérarchiques, ici les stratégies de résistance développent une certaine autonomie de fonctionnement : le REP devient un espace organisationnel dont la « boussole » échappe à la hiérarchie.

Dans le REP Rousseau, on lutte pour un fonctionnement non hiérarchique, une prise de décision transparent (collective) de façon à éviter ce qui apparaît comme des « modes ». Opiniâtres, les agents éducatifs le sont car ils cherchent à inscrire l'action du REP dans une durée temporelle que menace chaque année l'instabilité organisationnelle (notamment de ses porteurs de régulation hiérarchique). Les capacités des résistances des agents éducatifs ne semblent pas uniquement relever de leur force de conviction personnelle (Mme Estiage ne fait pas de secret pour son aversion pour les relations d'autorité hiérarchique au sein de l'Éducation nationale) mais aussi des ressources qu'ils savent mobiliser, notamment hors de l'institution. Le REP Rousseau est le porteur de projets qui touchent l'ensemble du quartier, il est à l'origine d'associations de quartier, et s'appuie sur des contacts privilégiés avec les représentants locaux de la « politique de la ville » et les ressources qui leurs sont propres.

• *Les coordonnateurs REP : Segment de groupe professionnel enseignant.*

Ce point propose de situer l'identité professionnelle des coordonnateurs vis-à-vis du groupe professionnel des enseignants. La question de l'unité et la diversité du corps enseignant a déjà fait l'objet de nombreuses analyses et commentaires. Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten décrivent, dans leur manuel consacré à la *Sociologie de l'École*, que : « L'unité interne de ces deux corps [primaire et secondaire] et leur évolution autonome a été étroitement façonnée par l'État qui leur a assigné des missions différentes – instruire et moraliser le peuple pour les uns, former l'élite pour les autres – et qui a organisé leur formation et leur carrière de façon distincte » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999 ; 147).

« Les frontières entre enseignements primaire et secondaires se sont dilués. Dans les années 1960, de nombreux instituteurs sont devenus enseignants de collège. C'est « la fin de l'univers primaire », selon l'expression de B. Geay, que les Écoles Normales, par leur socialisation professionnelle forte, définissaient [...]. Malgré les résistances, l'unification entre les deux corps progresse. Les origines sociales n'opposent plus vraiment instituteurs, enfants du peuple et professeurs demi-bourgeois. Instituteurs et professeurs, certes classés dans des PCS (Professions et catégories socio-professionnelles) différentes, appartiennent aux classes moyennes salariées fortement homogames. La féminisation, si elle touche toutes les différentes catégories d'enseignants, varie en raison inverse du statut social. En 1990, les femmes constituent 27% des enseignants du supérieur et 74% des instituteurs. » (Mabillon-Bonfils, Saadoun, 2001 ; 192-193)

Au-delà de la convergence historique des métiers d'enseignement primaire et secondaire, ce qui définit les enseignants c'est l'expérience commune et duale du *statut* et du *métier* d'enseignant. Nous reprenons ici une distinction proposée par François Dubet, le *statut* renvoyant les enseignants à « leur position dans une organisation et leurs identifications collectives. De l'autre ils se définissent par leur *métier* : leurs investissements personnels, les relations qui les attachent aux élèves et une conception très individuelle, parfois intime, de leur tâche. La sagesse conduit à interpréter cette dualité comme une des conséquences du caractère de « bureaucratie professionnelle » de l'Éducation nationale » (Dubet, 1991 ; 274 et suivantes). F. Dubet et D. Martuccelli placent : « Le cœur de l'expérience scolaire des maîtres, son noyau stable, se trouve dans le face à face avec les écoliers » (Dubet, Martuccelli, 1996 ; 123). Cet attachement au face à face avec les élèves est explicitement exprimé par certains coordonnateurs de notre échantillon.⁸⁰

Les critères de la définition minimale du groupe professionnel empruntés à L. Demailly (2001) semblent réunis pour considérer les enseignants en tant que groupe professionnel. Le statut historiquement défini par l'État confère aux enseignants : « une place similaire et relativement

⁸⁰ « J'ai plus que huit heures de cours, honnêtement quand je fais cours je prends mon pied. Quelquefois en tant que coordo' je ne prends pas mon pied. Parce que je sais pas où je vais. Et ce qui fait que... Tss il y a des moments euh je suis dans une « phase » entre guillemets de « déprime » entre guillemets » (M. Lesage, coordonnateur REP).

stable dans la division du travail » (critère 1.). L'existence spécifique et collective subjective (critère 2.) correspond à ce que Dubet désigne sous la notion de *métier*. Et enfin les multiples sociations⁸¹, qu'elles soient syndicales, corporatistes ou associatives, témoignent bien de leur capacité spécifique et collective d'intervention (critère 3.). Si le groupe professionnel a connu une évolution historique le guidant vers une certaine homogénéité, notamment des statuts et des représentations sur ce que doit être le métier (la relation aux enfants), à l'intérieur du groupe, plusieurs rapports au métier d'enseignant peuvent coexister, ce qui a été désigné plus tôt « enseignant en retrait », « militants ». Il est intéressant de voir comment les coordonnateurs se situent vis-à-vis du groupe professionnel dont ils sont issus.

Les coordonnateurs semblent globalement avoir été recrutés dans le groupe des enseignants militants, novateurs, qui se distinguent de leurs collègues enseignants en retrait. Cette homogénéité semble relativement logique au regard de leur mission. On nous a rapporté l'expérience d'enseignants désignés pour se charger de la mission de coordination parce qu'ils « faisaient plus de mal dans leur classe », une voie de garage en somme. Les entretiens n'ont permis d'identifier de tels parcours dans notre échantillon, on peut donc faire l'hypothèse que le phénomène reste marginal. Les coordonnateurs sont donc des militants pédagogiques ou sociaux, le plus souvent recrutés par les responsables de REP parce qu'identifiés comme tels. On peut alors proposer de définir comme suit, la *fonction* des coordonnateurs REP. *Il s'agit d'enseignants qui partagent donc initialement le statut et le rapport au métier d'enseignant tels qu'ils viennent d'être décrits. L'attachement à certaines valeurs comme les enfants ou la pédagogie peut être très fort. Le motif qui explique alors l'engagement des individus dans cette mission est la volonté « d'en faire plus pour les enfants », autrement dit d'essayer d'améliorer la réussite scolaire des enfants mais sur une autre échelle, l'échelon « enseignant » ou « directeur d'école » ne semblant pas suffisamment efficace ou l'échelon REP semblant offrir des opportunités inédites.* Ces éléments apparaissent implicitement dans les entretiens où les élèves en position d'échec provoquent une souffrance chez les coordonnateurs.

« Et puis ce qui me gêne surtout c'est à la fin du CM2, ben les gamins retombent dans un mode de fonctionnement qui... qui bon qui moi je dis engendre obligatoirement de la violence, ça peut pas être autrement. Surtout surtout en REP, ça peut pas être autrement. Mon truc, personnellement, ce qui me chagrine le plus c'est ça. Donc là c'est... c'est totalement... c'est pour ça que je vous demandais sur quel niveau il fallait se placer parce que là c'est pas sur le niveau coordonnateur REP, là c'est le niveau c'est encore, là c'est l'institut qui parle. C'est le... là je me situe au niveau du gosse euh de ce qu'on fait pour les gamins et là ça me désole parce que je me dis : « Nom de nom si... » » [M. Hemen, coordonnateur REP.]

⁸¹ Au sens donné par M. Weber au terme – « Nous appelons « sociation » une relation sociale lorsque, en tant que, la disposition de l'activité sociale se fonde sur un *compromis* d'intérêts motivés rationnellement (en valeur ou en finalité) ou sur une *coordination* d'intérêts motivée par la même manière » (Weber, 1919 [1959] ; 78) – et qu'il oppose à communalisation.

« – On peut-être voir plus précisément ce qui vous satisfait le plus dans votre travail ?

– Franchement bon peu de choses, peu de choses. J'avais eu le tort/ Enfin j'ai eu le tort d'accepter parce que j'aimais bien mon boulot d'enseignant, j'étais à l'aise, beaucoup d'enseignants aiment bien leur boulot, mais je le faisais relativement avec peu de stress, avec peu une bonne relation avec les gamins, une bonne relation avec les parents, donc j'étais à l'aise. Donc c'était j'étais pas l'homme à retirer d'une classe quoi, finalement. Puisque euh ça me plaisait, donc il y avait peu de chance que [la fonction de coordination] me plaise autant. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

Si les enseignants forment à l'évidence un groupe professionnel, peut-on en dire autant des coordonnateurs ? Nous avons souligné dans ce développement les tensions identitaires que les coordonnateurs partagent toujours avec les enseignants. On sait également que le recrutement des coordonnateurs s'effectue dans ce segment du groupe professionnel des enseignants novateurs. Enfin nous avons vu que l'identité personnelle des coordonnateurs était contrariée par les formes multiples de double-appartenance (voire non-appartenance) qui les caractérisent. Mais ces caractéristiques suffisent-elles à délimiter un groupe professionnel ? Dans sa fameuse digression, Georg Simmel (1984 [1908]) considère l'étranger comme celui qui intègre un groupe dont il ne partage pas la même histoire ni la même culture (immigrant), mais on peut voir l'étranger dans une autre relation, celle qui caractérise l'émigrant, à savoir l'individu qui quitte le groupe avec lequel il partage une histoire et une culture.⁸² Ainsi, les coordonnateurs qui partagent et adhèrent à l'histoire et la culture du groupe des enseignants se voient-ils suspectés ou reprochés par des membres de ce groupe d'adhérer à une autre culture (celle d'encadrement, qui perd de vue la centralité du métier), suspicion qu'ils peuvent – nous l'avons vu – partager.

« Lorsque l'étranger est d'un pays, d'une ville, d'une race différente, ses caractéristiques ne sont plus perçues : on ne fait attention qu'à son origine étrangère, qu'il partage ou peut partager avec beaucoup d'autres. C'est pourquoi ne nous considérons pas les étrangers véritablement comme des individus, mais surtout comme des étrangers d'un type particulier ; l'élément de distance n'est pas moins général, en ce qui les concerne, que l'élément de proximité. » (Simmel, 1984 [1908] ; 59)

Selon Simmel, la caractéristique essentielle de l'étranger est une tension entre proximité et distance, tension qui connaît deux formulations : la mobilité et l'objectivité. « Quels que soient les trésors de charme et de gravité intellectuelle qu'il déploie dans des relations plus intimes,

⁸² Si la description de la forme sociologique de l'étranger que réalise Simmel fait référence à la figure du commerçant et de ses interactions avec des groupes spatialement et historiquement déterminés, sa portée ne se limite pas à la dimension spatiale de l'étrangeté (qui est une condition) mais touche celle symbolique des relations humaines. Dans la continuité de nos recherches précédentes nous posons comme pertinent que la forme décrite par Simmel peut s'appliquer à certaines relations de travail, relations où les distances entre les groupes sont moins essentiellement symboliques (encore que parfois la localisation spatiale du bureau du coordonnateur l'éloigne du groupe enseignant). Cf. Tondellier (1999), Tondellier (2000).

tant qu'il est, aux yeux de l'autre, « l'étranger », il n'a pas de racines. Réduit au commerce intermédiaire, et souvent à la pure finance, comme si celle-ci en était la forme sublimée, il en acquiert la caractéristique spécifique : la *mobilité* » (Simmel, 1984 [1908] ; 55). Quant à l'objectivité, elle lui permet d'examiner « les relations avec moins de préjugés, il les soumet à des modèles plus généraux, plus objectifs, il ne s'attache pas par ses actes à respecter la tradition, la piété ou ses prédécesseurs » (Simmel, 1984 [1908] ; 55). À la fois proche et distant de son groupe d'origine, le coordonnateur REP est « réduit au commerce intermédiaire », en position d'interface, entre la base, la hiérarchie et les partenaires. Il est également l'individu objectif auquel les partenaires peuvent se confier (il peut recueillir indifféremment la détresse des enseignants et les difficultés organisationnelles que rencontrent les pilotes) mais aussi un acteur moins crispé sur la régulation de contrôle et sur les caractéristiques identitaires du groupe enseignant. Devenu pour partie étranger aux siens (le groupe d'origine, celui enseignant) et toujours étranger aux autres (l'encadrement et le partenaires) il n'est pas étonnant que le coordonnateur puisse se plaindre d'un sentiment d'isolement. Dans son entretien, M. Renard décrivait le coordonnateur comme « l'homme seul ». Dans le cas précis des coordonnateurs la mobilité et l'objectivité ont un coût, une altération de l'identité (« pour autrui » et parfois « pour soi »).

Les nouvelles tâches (plus administratives : montage de dossiers, rapport plus distant à l'enseignement), le repositionnement des coordonnateurs dans l'organisation (vis-à-vis des collègues enseignants et non-enseignants et de la hiérarchie) distancie les coordonnateurs du métier d'enseignant⁸³ tandis que le flou entourant l'évaluation de leur travail porte atteinte à leur identité statutaire. En devenant coordonnateurs, ces enseignants deviennent les représentants du réseau, ce sont les seuls à bénéficier d'une décharge pour le faire fonctionner. Cette situation crée un décalage vis-à-vis de leurs collègues ou des pilotes qui ont eux d'autres priorités. Norbert Alter appelle ce type de décalage des *dyschronies* : « Ces conflits de temporalité n'ont rien à voir avec le résultat d'une « mauvaise gestion ». Ils correspondent à l'autonomie relative des formes par rapport à l'action » (Alter, 2000 ; 188). Les coordonnateurs sont convaincus par la nécessité de mettre en place des actions REP en direction des élèves mais ne sont pas forcément suivis par des enseignants et par les responsables hiérarchiques locaux qui n'évoluent pas dans la même temporalité qu'eux et qui connaissent d'autres urgences (celles posées par les contingences de l'activité « faire classe » pour les uns, celles posées par leur fonction hiérarchique pour les autres). Les individus qui acceptent la mission de coordonnateur deviennent localement les porteurs du changement des pratiques pédagogiques mais sont loin de posséder l'assurance d'être suivis dans leurs propositions. Tous

⁸³ Il s'agit autant d'une distanciation opérée par l'acteur qu'une assignation ou ré-assignation de la place par les autres acteurs, notamment ces *autres significatifs* que sont les collègues enseignants ou les responsables hiérarchiques. Le coordonnateur peut anticiper ou se positionner vis-à-vis de la façon dont il pense qu'autrui se représente – potentiellement – sa fonction.

ces éléments marquent le creusement – en s’agréant de façon toujours singulière au regard des trajectoires individuelles et des contextes d’exercice de la fonction – d’une distance au groupe professionnel d’origine. *Devenir coordonnateur c’est faire l’expérience de ces déplacements ou modifications de l’identité de métier comme de l’identité statutaire.* Accepter la mission de coordonnateur c’est accepter, pour un temps au moins, une véritable *re-socialisation* professionnelle. On peut suivre Claude Dubar dans la modélisation qu’il propose des crises identitaires :

« Entre l’abandon de « l’ancienne identité », c’est-à-dire le renoncement à une forme identitaire protectrice, celle qui résulte de la socialisation primaire, et la construction, longue et pénible, d’une « nouvelle identité », à partir des expériences de la socialisation secondaire, en rupture avec la précédente, il existe un sas, un « no man’s land du sens », un vide, celui où littéralement, « le je n’est plus rien ». [Et d’ajouter plus loin] [...] le sujet « en crise » est aussi un sujet social : il s’agit, pour lui, de retrouver des références, des repères, une nouvelle définition de lui-même et donc des autres et du monde. » (Dubar, 2000 ; 172-173)

L’alternative entre « le repli sur soi ou la conversion identitaire » est bien celle qui se pose au coordonnateur. D’une part, il y a ceux qui réussissent la conversion de leur identité professionnelle et d’autre part ceux qui échouent l’insertion organisationnelle de leur fonction dans le système, à négocier leur place et celle du réseau dans l’organisation locale et ne trouvent pas de « monnaie d’échange » (d’objets de transaction sociale) avec leurs collègues. M. Ortigue n’exprime pas autre chose dans cet extrait :

« Un coordonnateur ne se forme pas, un coordonnateur peut recevoir de l’institution un cahier des charges précis. Un ordre de mission précis. *Si il se retrouve dans le cahier des charges et dans la mission, il est coordonnateur, s’il ne s’y retrouve pas il flanque sa démission.* « Coordonner », ça dit bien ce qu’il veut dire, il faut qu’il y ait des équipes mouvantes sur le terrain euh si il n’y a personne à coordonner, le coordonnateur il ne sert à rien. » [M. Ortigue, coordonnateur REP. Je souligne.]

Un fait est notable, qui nous renseigne sur « l’esprit » de la régulation du système éducatif dans cette personnalisation de la fonction. On voit confiée la responsabilité de la réussite de l’insertion organisationnelle de la fonction de coordination à l’individu même chargé de l’assurer dans les réseaux. Au regard de cette perspective, le système éducatif semble avoir fait le deuil d’une régulation de contrôle qui attribuerait un cadre professionnel/fonctionnel précis et sans ambiguïté (toute querelle de territoire professionnel étant dans ce cas arbitrée par les textes officiels) au profit de métiers s’inscrivant dans des « fonctions-cadres » (sur le même principes que les « lois-cadres »), relativement peu définies, auxquels les agents sont chargés de trouver et négocier – en interaction avec les autres agents qui sont eux *encore* affiliés à des formes de régulation de contrôle – des contenus pertinents. L’insertion organisationnelle de la fonction n’est plus assurée au moyen de l’autorité hiérarchique, mais se voit confiée à l’habileté des individus chargés de l’animer. Toute mesure gardée, car les statuts professionnels sont extrêmement différents, on retrouve ici un nouveau paradigme de régulation, le même

qui a présidé dans les politiques d'emploi la création des emplois-jeunes (Verley, 2003). En effet, injonction était faite aux bénéficiaires de ces emplois d'occuper de nouvelles niches d'emploi (être les porteurs de « nouveaux métiers ») et, à terme, de participer à la pérennisation de ces emplois en faisant la preuve de leur intérêt pour la communauté.

Le coordonnateur bloqué dans sa fonction, blessé par des échecs ou des actions avortées du fait de la complexité de la tâche de coordination, déçu par la fragilité et l'incertitude inhérente à sa situation fonctionnelle adopte une stratégie de repli vers la centralité de son groupe professionnel d'origine. Il démissionne ou envisage de le faire : « Ça m'arrive de me poser la question. Et ce qui fait que euh il y a des moments où je me dis : « Ma fonction elle est pour quoi ? » Mais il y a des moments où honnêtement, comme je n'aime pas rester à rien faire, je préfère redevenir prof, à temps complet » (M. Lesage, coordonnateur REP). « Donc si euh si on m'empêchait complètement de travailler, ben je préférerais je crois renoncer, effectivement. Il est possible que ce soit... oui, peut-être l'année prochaine puisque c'est un cycle de trois ans, bon il est possible que je demande à réintégrer ma classe, c'est possible » (M. Renard, coordonnateur REP).⁸⁴

Si la mission met les coordonnateurs à distance de leur groupe professionnel d'origine, cet isolement suffit-il pour les considérer comme un nouveau groupe professionnel ? Si l'on s'en tient aux trois critères proposés par L. Demailly, les coordonnateurs ne forment pas un nouveau groupe professionnel. En effet, il n'existe pas au niveau national de statut régulant la carrière et la division du travail du coordonnateur. Les disparités sont fortes d'une académie à l'autre, et des différences sont même perceptibles dans les deux départements où s'est déroulée l'enquête.⁸⁵ De plus les coordonnateurs ne se sont, pour le moment, pas regroupés en association ou groupe d'intérêt. Les rencontres qui s'organisent localement s'apparentent davantage à des réunions de travail ou de soutien qu'à l'émergence d'un acteur collectif. Si les coordonnateurs partagent effectivement une subjectivité collective qui trouve ses origines dans des épreuves communes, ce seul critère ne suffit pas pour les considérer comme un nouveau groupe professionnel. S'ils ne sont plus tout à fait dans le groupe professionnel enseignant et s'ils ne forment pas un groupe professionnel indépendant, comment qualifier

⁸⁴ La sortie de la mission pour les coordonnateurs qui échouent leur conversion n'est pas évidente, elle s'accompagne d'une mauvaise conscience personnelle, parfois réactivée par les pilotes. Le travail du coordonnateur s'effectuant dans la durée, ses contacts avec les partenaires étant fortement liés à sa personne, sa personnalité, quitter la mission ne se fait pas sans mauvaise conscience. Exemple de M. Lesage : « Et puis en plus je me dis bon ben un exemple très simple j'en ai parlé au responsable je lui ai dit que peut-être bon je vais arrêter en fin d'année, « Ah » il me dit : « Non non ! Il faut pas arrêter maintenant, ça commence maintenant à bouger ». C'est ça ! Et c'est vrai que : « Si vous arrêtez, ben on sera embêtés, il faudra repartir ». » Pour soulager la conscience des démissionnaires, les modalités de sortie de fonction sont encore à trouver.

⁸⁵ Exemple : les directeurs du Pas-de-Calais déchargés d'enseignement à quart-temps qui acceptent la mission de coordination obtiennent une demi-décharge de directeur, ce qui n'est pas le cas dans le Nord où les directeurs sont amenés à composer entre une demi-décharge de coordonnateur, un quart de décharge de direction, de l'enseignement ou de l'animation...

cette ensemble ou collection d'individus ? Décrivant le caractère « feuilleté » des identités collectives, Lise Demailly attire l'attention sur les allers et retours effectués par certains professionnels de l'éducation et de la formation qui sont « en fait « attirés » par la profession à laquelle ils forment ». « Ces groupes constituent donc, sous cet angle, des segments de groupes professionnels divers, dont les identités collectives sont finalement pour eux *plus fondatrices que celle de formateur ou d'enseignant* » (Demailly, 2001). L'image de *segment de groupe professionnel* semble adéquate pour qualifier le cas des coordonnateurs REP qui fondent leur identité collective sur l'appartenance au groupe professionnel enseignant mais effectuent des tâches à sa marge mais en référence, toujours, à la centralité du métier enseignant.

• *Quel avenir pour la fonction de coordination ?*

Il ne s'agit pas dans cette courte partie de s'essayer à l'exercice de la prospective mais de dresser un bilan des informations concernant le segment de groupe professionnel des coordonnateurs et voir à partir des préoccupations de ce groupe quelles orientations privilégient ces individus. Pour le dire autrement, quelles sont les demandes professionnelles qui émergent du groupe, qui le caractérisent ? Ce segment connaît-il une volonté relativement partagée, des revendications, voire des stratégies d'institutionnalisation de la fonction ? Le groupe connaît-il une historicité, au sens de *sujet historique* (Touraine, 1973, 1974) ? Autrement dit : les coordonnateurs éprouvent-ils le besoin ou le désir de se constituer en groupe professionnel ? La réponse est relativement unanime, nous n'avons rencontré *aucun* coordonnateur voulant exercer la fonction comme un métier à part entière ou même proposant une institutionnalisation de ce type.

« Moi je suis formellement opposé à ce que ça devienne un métier, si on se coupe des élèves que l'on a à charge et si l'on se coupe de, qu'on devient une espèce de délégué d'inspecteur machin-chose, qui se balade sur le terrain et qui remplit des tâches administratives mais qui n'est plus au cœur du problème. »
[M. Ortige, coordonnateur REP]

Une demande en savoirs experts : vers une professionnalité plus technique. L'importance des revendications en formation offre un élément de réponse important à cette interrogation. Les entretiens montrent des coordonnateurs à la fois friands et très exigeants quant aux formations dont ils peuvent bénéficier. Si les avis sont partagés sur des formations académiques thématiques portant sur la « violence » ou la « parentalité », certaines formations très spécifiques – à vocation pratique ou à ambition managériale – comme l'animation de réunion sont appréciées. Enfin, et surtout, les coordonnateurs déplorent l'absence d'une formation dans le domaine de la « politique de la ville », domaine face auquel ils se sentent particulièrement « désarmés ». Les exigences de formation sont orientés vers des savoirs experts, souvent à la limite du domaine éducatif, de la relation éducative. Les coordonnateurs s'inscrivent donc (ou veulent s'inscrire) d'aménagement d'une certaine *professionnalité*, comme « l'ensemble des compétences

considérées comme caractérisant normalement les membres d'un groupe professionnel donné à une époque donnée » (Demailly, 2001). Chez les coordonnateurs cette professionnalité est en rapport étroit avec les besoins ou les manques qu'ils relèvent dans leurs tâches quotidiennes (animation, politique de la ville) ou dans leur posture pédagogique vis-à-vis des enseignants (les sensibiliser aux relations école/famille, à la perception de la violence).

Les critiques que les coordonnateurs adressent parfois aux formations dont ils bénéficient (organisées par CEFISEM) sont moins aux contenus de ces formations qu'à l'absence de concertation et de mutualisation dans le groupe des coordonnateurs. Les séances de formation sont unanimement appréciées par les coordonnateurs parce qu'elles sont l'occasion d'échanges informels sur des aspects du métier de coordonnateur souvent plus problématiques que le contenu de la formation lui-même. Nombreux sont les coordonnateurs qui évoquent le chahut de ces journées de formation. Ces temps de formation sont pour beaucoup de coordonnateurs les seuls moments de mutualisation qu'ils peuvent avoir avec leurs pairs, notamment les plus jeunes coordonnateurs qui n'ont pas encore « posé leurs marques » au niveau de la circonscription ou du bassin d'éducation et de formation⁸⁶, pour éventuellement retrouver informellement des collègues coordonnateurs. Les formations sont vécues sur le mode de « retrouvailles » avec des collègues dont on se sent particulièrement proche parce qu'ils partagent les mêmes problèmes (il y a, à l'occasion de ces rencontres, une reconnaissance professionnelle, même si non hiérarchique qui fait défaut ailleurs). La critique parfois sévère qui est adressée à ces journées de formation porte finalement moins sur leur contenu que précisément sur le fait qu'elles ne sont pas ce que les coordonnateurs voudraient qu'elles soient : c'est-à-dire un temps et un espace de concertation et de mutualisation entre pairs. La mise en place de telles ressources semblent moins relever des structures assurant la formation que de la régulation académique des REP.

Une absence de revendication collectives organisées : les coordonnateurs ne forment pas un groupe professionnel. Nous avons vu que les coordonnateurs en carence de statut précis restent attachés à leur identité professionnelle d'enseignant. Par ailleurs, à l'exception d'un refus historique⁸⁷, ils ne se sont jamais regroupés en collectif doué de revendications communes.

Nous venons de voir qu'ils partageaient un même souci de professionnalité mais il s'agit moins d'une exigence collective que d'une congruence autour des difficultés identiques rencontrées dans leur mission. Les réunions qui s'organisent localement parfois à l'échelle des circonscriptions ou des bassins, ou de découpages plus informels, restent orientées par le besoin d'échange et de mutualisation des pratiques (orientées vers l'exercice pratique du métier et non la professionnalisation du groupe). Là encore, les regroupements n'ont pas un caractère

⁸⁶ Il s'agit là d'un autre espace institutionnel qui peut organiser des rencontres entre coordonnateurs (*cf.* les points C. et D. de ce Chapitre).

⁸⁷ Une opposition des coordonnateurs du Pas-de-Calais à rendre compte de leur emploi du temps (datant d'une période antérieure à la « deuxième » relance de l'éducation prioritaire).

de revendication collective et encore moins de revendication collective de type corporatiste. La tendance que semblent afficher les coordonnateurs semble moins s'orienter vers une forme de reconnaissance professionnelle de leur groupe que vers une exigence de professionnalité ou d'expertise en rapport étroit avec les besoins du terrain.

En ce sens la fonction ne semble pas en voie de professionnalisation (dans la définition qu'en donne Freidson) même si les tâches et représentations communes sur ce que doit être le travail enseignant en fait un segment relativement spécifique du corps enseignant.

B. LE TRAVAIL DES CPFE OU L'INSERTION ORGANISATIONNELLE DU CONSEIL EN FORMATION CONTINUE DES PERSONNELS DE L'ACADÉMIE DE LILLE

« [...] de plus en plus j'avais l'impression qu'on devenait quelque part un peu les... – je vais pas dire les « agents du rectorat », mais enfin... – les *agents du changement*. À chaque fois que quelque chose se mettait en place, on nous demandait d'aller sur le terrain pour voir ce qu'on pouvait apporter, et ce qu'on pouvait faire. » [M. Landres, CPFE. Je souligne.]

En France, l'offre de formation initiale et continue des enseignants s'organise actuellement de façon déconcentrée dans les académies à partir de directives nationales. L'organisation de ces formations a connu de nombreuses transformations au cours des dernières décennies. Les pages qui suivent concernent plus particulièrement la formation continue depuis le début des années 1980, et notamment l'organisation de la formation continue des enseignants dans leurs établissements⁸⁸. L'étude de ces hésitations dans la proposition de formation continue est intéressante dans la mesure où elle permet d'observer comment l'institution essaie d'optimiser son offre de formation en mettant en relation des variables comme l'efficacité ou le coût des stages proposés (Cauterman, *et al.*, 1999).

Afin de clarifier l'exposé, on propose dans les Encadré 14 et Encadré 15 de présenter synthétiquement deux types d'agents du système éducatif avec lesquels les CPFE sont amenés à

⁸⁸ La formation continue des enseignants peut prendre trois formes, d'une part la participation de l'enseignant à un stage de type « à public désigné », d'autre part l'inscription volontaire de l'enseignant à un stage proposé dans le cadre du plan académique de formation (PAF), et enfin la participation de l'enseignant à une formation à initiative locale (FIL).

entretenir des relations professionnelles.⁸⁹ Il s'agit respectivement des formateurs IUFM et des agents recrutés pour effectuer une fonction de formateur non plus sous la responsabilité de l'IUFM, mais du rectorat (les « formateurs rectoraux »).

Encadré 14 : Les formateurs associés à l'IUFM

- *Tâches d'encadrement* : Accompagnement et formation.
- *Zone d'action* : La zone de rattachement d'un centre IUFM.
- *Situation hiérarchique* : Les formateurs associés à l'IUFM sont placés sous la responsabilité de la direction de l'un des centres de formation de l'IUFM, ils ne se situent pas dans une relation hiérarchique vis-à-vis des enseignants.
- *Statut social et professionnel* : Les formateurs sont recrutés parmi les enseignants, ils sont détachés à l'IUFM, ils exercent leur fonction de formation à temps partiel.
- *Éléments historiques* : La fonction de formation des maîtres est ancienne, elle connaît des évolutions à mesure que la formation des enseignants se trouve de nouvelles formes d'organisation et doit répondre à de nouveaux besoins. Des écoles normales aux IUFM le recrutement des formateurs se diversifie. Depuis la création des IUFM qui donne un caractère universitaire à la formation des maîtres, le groupe professionnel des formateurs IUFM n'est plus homogène et devient un « monde composite » (Lang ; 2002). On y trouve des enseignants aux statuts divers : professeurs d'université, maîtres de conférence, professeurs agrégés, mais aussi ce qui a été la base de la formation des futurs enseignants dès les écoles normales, à savoir des enseignants sortis du rang pour assurer la formation de leurs pairs. C'est à cette dernière catégorie qu'appartiennent les formateurs associés à l'IUFM. Ceux chargés de la formation continue des enseignants reprennent une tâche assurée jusqu'en 1998 au sein des MAFPEN.
- *Modalités de recrutement* : Les formateurs associés à l'IUFM sont recrutés par cooptation par d'autres formateurs ou se voient proposer la fonction par des IA-IPR, ils peuvent également accéder à la mission en répondant à un appel à candidature. Ils sont recrutés parmi le corps enseignants, certains exerçaient déjà au sein de la MAFPEN et ont rejoint l'IUFM au moment de la dissolution de cette dernière.
- *Type de formation* : Les formateurs associés bénéficient de deux heures de formation hebdomadaire l'année suivant leur recrutement. Ils utilisent ces deux heures pour suivre les stages animés par leurs collègues et peuvent être amenés à les co-animer.
- *Trajectoire de carrière et possibilités d'évolution de carrière* : la fonction de formateur associé à l'IUFM n'ouvre aucun droit spécifique à une évolution de carrière statutaire mais les formateurs peuvent choisir d'évoluer vers des fonctions d'encadrement hiérarchique : chef d'établissement, corps d'inspection.
- *Description des tâches concrètes* : Les formateurs associés interviennent en centre de formation ou dans les établissements auprès de groupes d'enseignants. Spécialisés dans un champ de compétences, ils sont censés répondre à des attentes ou des besoins diagnostiqués chez ces enseignants. Les formateurs associés peuvent également participer à des actions de recherche et développement.

⁸⁹ Pour une présentation plus détaillée, voir l'Annexe n°13.

Encadré 15 : Les personnes ressources et formateurs rectoraux

- *Tâches d'encadrement* : accompagnement et formation.
- *Zone d'action* : variable selon les dispositifs auxquelles appartiennent ces personnes ressources. Elles peuvent être appelées à intervenir au niveau académique ou leur champ d'action peut être limité à un bassin d'éducation.
- *Situation hiérarchique* : les personnes ressources sont recrutées dans le cadre d'un chantier pédagogique académique (ex. IDD ou REP). Ces personnes ressources sont placées sous la responsabilité du correspondant académique de ce chantier pédagogique, elles ne se situent pas dans une relation hiérarchique vis-à-vis des enseignants.
- *Statut social et professionnel* : ces formateurs académiques occupent auprès des IPR une fonction relativement proche de celle des conseillers pédagogiques auprès des IEN, ils exercent leur fonction par délégation de mission. Ils sont déchargés d'enseignement à temps partiel.
- *Éléments historiques* : L'apparition des personnes ressources dans l'académie de Lille est relativement récente. Elle est liée à la délégation par le recteur Fortier de chantiers pédagogiques à des IA-IPR. Ceux-ci, pour appuyer leur action dans les établissements scolaires ont recours à des enseignants chargés de former leurs collègues. Le dispositif est censé être plus souple que le recours aux services de l'IUFM. On assiste, dans l'académie de Lille, à une montée en puissance du recours aux personnes ressources ou formateurs rectoraux. En effet, l'IUFM n'est plus le seul prestataire de formation reconnu par le rectorat, celui-ci peut proposer ses propres actions de formations continue en établissement sous le pilotage des IA-IPR.
- *Modalités de recrutement* : Les personnes ressources sont recrutées par cooptation parmi les enseignants. Les enseignants sont repérés par les chefs d'établissement ou les IA-IPR.
- *Type de formation* : Les besoins en formation sont variables. Les personnes ressources REP n'ont pas suivi de formation particulière, tandis que les formateurs rectoraux IDD ont suivi une formation d'une journée.
- *Trajectoire de carrière et possibilités d'évolution de carrière* : La mission de personne ressources est temporaire, elle est liée à la durée de vie du dispositif auquel elle est rattachée. Elle n'ouvre aucun droit spécifique à une évolution de carrière statutaire.
- *Description des tâches concrètes* : Les personnes ressources assurent une fonction de formation et d'accompagnement des personnels enseignants dans le cadre de chantiers pédagogiques. Ils collaborent à la mise en place au niveau académique des politiques éducatives nationales. Les personnes ressources font partie des rares cadres de proximité à pouvoir observer les pratiques d'un enseignant – sur la base du volontariat – à l'intérieur même de sa classe.

1. Le dispositif et son origine

C'est la mission académique à la formation des personnels de l'Éducation nationale (MAFPEN), créée en 1982 par le ministre Savary, qui prend en charge la formation continue des personnels de l'Éducation nationale jusqu'en 1998, date de la disparition du dispositif. Structures « légères », pluri-catégorielles, fonctionnant à l'interne « hors-hiérarchie » et placées sous l'autorité d'un « chef de mission », les MAFPEN avaient pour objectif l'élaboration d'une « politique cohérente de formation au niveau académique conformément aux orientations nationales » (Guglielmi, 1999). Définition des besoins et offre de formation étaient assurées par la même MAFPEN. Lors de la dissolution de ce dispositif qui était intégré au rectorat, celui-ci « perd » la responsabilité de la mise en œuvre de la formation continue au profit de l'IUFM. On reproche à la MAFPEN son inefficacité, son coût, etc. Par ailleurs, le recteur se voit au même moment confier la définition du plan de formation continue académique à partir d'une

analyse des besoins des personnels et d'objectifs choisis par lui (Lettre aux recteurs du 12 mars 1998).

On note donc la dissociation entre la définition des besoins (académie) et l'offre de formation (IUFM) et la mainmise gardée par l'administration académique sur l'orientation à donner, en amont, à la politique de formation continue des enseignants.

« Notre politique de contractualisation suppose que l'ensemble des acteurs du système éducatif maîtrisent les divers éléments d'une démarche de projet, depuis le diagnostic jusqu'à l'évaluation finale en passant par la construction de plans d'actions précis, mobilisateurs, inscrits dans la durée. La politique de formation [...] doit aussi soutenir l'aspiration à la promotion des personnels. [...] Quel que soit le but poursuivi, il importe que les actions de formation ne désorganisent pas les établissements scolaires et ne privent pas les élèves des heures d'enseignement qui leur sont dues. » (Encart au BO n°46 du 23 décembre 1999)

Dans l'académie de Lille, à la disparition de la mission académique de formation des personnel (MAFPEN), un cadre issu de ce dispositif propose à la direction des ressources humaines de consacrer spécifiquement des moyens à l'analyse – de *proximité* et *indépendante* – des besoins de formation des établissements scolaires. La préoccupation autour du diagnostic des besoins de formation, leur formalisation dans des plans de formation, sont des héritages de la MAFPEN que s'approprie le rectorat en accord avec les textes nationaux (Encart au BO n°46 du 23 décembre 1999) au moment où il se voit confier l'analyse des besoins en formation de ses enseignants. La décision est prise de placer l'élaboration du diagnostic sous la responsabilité du recteur en le confiant à des agents placés à l'intersection des établissements et de l'IUFM : les conseillers en plan de formation d'établissement (CPFE).

La volonté affichée est de rendre indépendants diagnostic local et maîtrise d'œuvre des formations en distinguant les compétences relevant du rectorat (diagnostic) et de l'IUFM (formation). Cette distinction servira de doctrine constitutive au groupe.

« Et au niveau de la MAFPEN ils s'étaient rendus compte que quand il y avait une demande de formation qui était à faire, on envoyait un formateur [...] qui était chargé de faire l'analyse des besoins. Donc l'analyse des besoins le formateur, avec ses lunettes de formateur, il voyait forcément formation. [...] Et donc en plus quand il était formateur pour la gestion de classe, la réponse qu'il apportait souvent c'était une formation sur la gestion de classe. En fait, c'était le docteur et puis le pharmacien en même temps, c'est-à-dire qu'il avait toujours quelque chose à proposer lui-même, en tant que formateur. » [M. Ireno, CPFE]

La neutralisation des interférences que provoque la confusion des fonctions entre diagnostic et proposition de formation pourrait servir d'axiomatique au groupe. L'ambition initiale des CPFE est de venir en aide aux établissements dans l'élaboration de *plan de formation*, c'est-à-dire d'un plan de stage reposant sur des besoins définis en accord avec le projet d'établissement.

Dans un second temps l'objectif sera de multiplier les formations à initiative locale (FIL) jugées plus proches des besoins en formation des enseignants mais aussi plus économiques.⁹⁰

Le groupe exerce ses fonctions jusqu'à la fin de l'année scolaire 2002-2003 date à laquelle ses effectifs sont réduits, ses missions redéfinies et le dispositif rebaptisé.⁹¹

Sous d'autres appellations, on trouve dans d'autres académies des agents exerçant les mêmes fonctions.

2. Propriétés sociales et trajectoires professionnelles

Si les CPFE sont recrutés parmi le corps enseignant, le groupe a connu, historiquement, deux modes de recrutement. Un premier recrutement s'est fait par cooptation parmi le groupe des anciens formateurs de la MAFPEN sur un critère de confiance partagée. Ces recrutés de la première heure forment encore le noyau dur du dispositif au moment de l'enquête⁹². Les années suivantes le dispositif se renouvelle et s'étoffe. Le recrutement s'ouvre, se « rationalise ». On procède désormais par appel à candidature dans les établissements, puis par « appel à candidature localisé » (par zone de besoin). Les nouveaux CPFE sont recrutés tant chez des formateurs IUFM que chez des enseignants sans expérience de formation mais impliqués dans des démarches de projet. Comme les premiers CPFE ils peuvent être issus du collège, de lycées généraux ou techniques ou de l'enseignement professionnel. Ce recrutement est volontairement hétérogène afin, explique-t-on, de permettre une mutualisation des connaissances entre des agents issus d'horizons différents (les conseillers faisant bénéficier de leur expérience les collègues issus d'un autre type d'établissement).

Les CPFE bénéficient d'une décharge d'enseignement plus ou moins importante (avec incitation à prendre au moins neuf heures de décharge), celle-ci variant selon leur attachement

⁹⁰ Les FIL sont plus économiques au regard des autorités académiques dans la mesure où elles occasionnent des frais de déplacement et de formation moindres, en fait elles déplacent ces frais vers les établissements qui doivent organiser les formations sur ressources internes. Dans l'académie de Lille l'offre globale de formation serait de 110 000 journées stagiaire/an (stages à public désigné, stages à public volontaire, FIL). Les FIL en représentent 7 500 journées stagiaire de ce total, l'objectif en mars 2003 était de doubler ce chiffre. Le défi semble d'autant plus difficile que d'après le responsable du dispositif la demande semble s'être stabilisée à 150 demandes d'action par an dans les établissements.

⁹¹ La refonte du dispositif CPFE suit de quelques mois la nomination d'un nouveau recteur dans l'académie de Lille et l'injonction faite par la Centrale aux recteurs de réduire les coûts notamment en « économisant » des postes. Ces coupes porteront essentiellement sur les postes n'exerçant pas devant une classe, dont les CPFE. En 2001-2002, on recensait vingt-deux CPFE (dont 6 femmes). Entre la création de la fonction et sa refonte cinq années plus tard, on observe une montée en puissance du dispositif, le rectorat lui consacrait initialement l'équivalent d'une dizaine de temps plein contre presque quatorze en 2002-2003.

⁹² La population de notre échantillon n'est pas représentative du groupe CPFE. Le choix des interviewés a porté sur les responsables de « centre académique », responsables dont il s'est avéré qu'ils étaient tous des « anciens » de la MAFPEN. Les centres académiques regroupent en quatre lieux géographiques les CPFE qui se voient attribuer la charge d'un certain nombre de bassins d'éducation.

à l'enseignement ou leur investissement dans d'autres fonctions (formation IUFM, personnes ressources dans un dispositif rectoral), plusieurs n'enseignent plus. En 2002, vingt-deux personnes étaient missionnées comme CPFE.

3. Pratiques professionnelles et ethos du groupe

Dans les pages suivantes, nous parlerons de « compétences », de « projets », de « pilotage » ou encore de « management par le sens » comme autant de catégories indigènes au système éducatif français et plus particulièrement dans l'académie de Lille abordée comme organisation. Nous proposerons certes d'interroger ces catégories en retraçant la trajectoire d'un groupe professionnel, en décrivant ses pratiques, nous tenterons d'identifier son ambition et les ressources qu'il a mobilisé pour mener celle-ci à terme (techniques, savoirs et croyances). Le cadre d'activité est celui de la négociation de la formation continue des enseignants.

Cette perspective ne nous renseignera pas sur « l'effet-CPFE » (de l'acronyme désignant ses membres) mais a la seule ambition d'analyser comment en un lieu et à un moment donné, des croyances et des savoirs se sont organisés et ont tenté de se diffuser.

Nous proposons d'aborder la fonction du conseil en formation continue dans les établissements scolaires d'un point de vue diachronique en tâchant de rendre compte de leurs actions à l'intérieur d'une dimension institutionnelle et organisationnelle particulière. L'historique de la fonction, son évolution et ses modalités de recrutement illustrent la singularité de la trajectoire du groupe professionnel des CPFE. À l'instar du programme que propose Howard Ch. Hughes concernant les *carrières* biographiques des individus ou même Stephen J. Ball dans sa proposition d'études des *trajectoires des politiques éducatives* (Hughes, 1971 [1996] ; Ball, 1994), tentons de voir comment la trajectoire de ce projet organisationnel s'articule avec les carrières des individus qui composent le groupe et portent le projet des CPFE.

Nous verrons dans un premier temps les origines discursives qui nourrissent l'expérience du groupe des CPFE, ses intentions, les réponses qu'il propose aux problèmes organisationnels qu'il rencontre, et les effets qu'il déclare avoir. Et, dans un second temps, voyons sur la base de quels individus ce groupe a incarné ses ambitions et ses pratiques.

Cette monographie préférera faire référence aux *formes d'encadrement* plutôt qu'aux seuls *cadres* de l'institution, nous voulons en effet attirer l'attention non seulement sur l'apparition de nouvelles fonctions d'encadrement mais également sur celle de nouvelles méthodes d'encadrement. Par formes d'encadrement, nous proposons donc d'étudier l'ensemble des acteurs, dispositifs et objets concourant à commander, gérer, contrôler, accompagner, orienter

le travail enseignant. La notion, telle qu'abordée, dépasse le caractère strictement hiérarchique qui lui est traditionnellement reconnu. Le texte donnera l'occasion de montrer que la fonction d'encadrement n'est plus seulement déléguée à des individus mais qu'elle est également portée par toute une batterie de dispositifs et de techniques structurant l'action sociale en condensant des savoirs et des rapports sociaux (Demailly, 2000a).

Au travers d'une description des tâches, d'une première analyse du discours des CPFE et des objets sur lesquels ils auront reposé leur action, le point suivant proposera de définir l'« esprit » des CPFE. Enfin, le point 4. analysera le projet porté par ce groupe au regard du système éducatif français et notamment de l'évolution de son organisation telle qu'elle peut être observée dans l'académie de Lille depuis la fin des années 1990.

• *Mission et tâches*

L'ambition originale : la mise en place de plans de formation. La formation continue des enseignants répond à un double objectif : l'amélioration des pratiques pédagogiques, éducatives et de gestion, et le soutien de l'aspiration à la mobilité professionnelle des personnels. C'est à l'articulation entre les priorités académiques et les besoins émergents des terrains qu'intervient le CPFE. Le conseiller aide le chef d'établissement à définir un plan de formation de l'équipe éducative en lien avec son projet d'établissement. Ce travail de définition se fait – idéalement – sur la base d'une démarche participative impliquant le chef d'établissement, les enseignants et le CPFE qui favorise la rédaction du plan de formation au travers des clarifications, d'aides à l'analyse des besoins, de propositions de modalités de travail. La définition de l'analyse des besoins s'incarne dans un document, le cahier des charges (CdC), qui arrête un plan d'action de formation tel que souhaité par l'établissement.⁹³ Les plans de formation articulent une série de formations qui peuvent s'organiser sur plusieurs années. Avant d'être transmis à l'opérateur de formation (IUFM ou formateurs rectoraux), les cahiers des charges sont visés par une commission rectorale paritaire pour évaluation et validation.⁹⁴ L'IUFM, ou un autre opérateur de formation, élabore enfin les propositions de stages qu'il transmettra aux établissements. À noter que depuis quelques années l'IUFM n'est plus le seul opérateur de formation dans l'académie de Lille, les chargés de mission, dans le cadre des axes prioritaires de la politique rectorale (dispositifs d'accompagnement des réformes, de préventions de la violence, REP,

⁹³ Pour être valide, la version finale d'un CdC demande deux signatures aux « participants potentiels » à la formation : « La 1^{ère} signature témoigne de la démarche participative d'élaboration du cahier des charges. La 2^{ème} signature valide votre pré-inscription [pré-inscription des enseignants] à la formation. » (Annexe A. au CdC/FIL 2002-2003).

⁹⁴ Cette commission comprend des CPFE, des cadres rectoraux, des représentants des missions rectorales, un représentant de l'IUFM.

maîtrise du langage, *etc.*), peuvent également répondre aux demandes exprimées dans les CdC et même proposer des stages dans le cadre du plan académique de formation (PAF).⁹⁵

L'objectif initial des CPFE était d'aider les équipes éducatives à mettre en place une démarche visant une mise en cohérence à moyen terme des formations avec le projet de l'établissement (plan de formation). De l'aveu même des CPFE, cet objectif est déçu. En effet, ceux-ci sont davantage sollicités pour contribuer à mettre en place des actions de formations plus ponctuelles. Les établissements peinent, selon les conseillers, à articuler démarche de projet et formation continue des personnels. Il s'agit de la première évolution de la fonction.

Les CPFE n'interviennent que sur sollicitation d'un établissement. Sollicités, les CPFE se déplacent dans l'établissement, rencontrent le responsable puis les personnels en s'efforçant de décoder la demande des enseignants, les aidant à distinguer ce qui relève de la formation de ce qui n'en relève pas, traduisant les demandes à destination de l'IUFM et assurant ensuite un suivi de la formation jusqu'à l'évaluation finale – dite « différée » – qui cherchera à évaluer plusieurs mois après le stage si la formation a été utile ou pas à l'équipe enseignante⁹⁶.

Évolution des tâches : les CPFE comme agents administratifs. À cette aide ponctuelle sont venues se greffer de nouvelles tâches – des « commandes » académiques – qui constituent la seconde évolution de la mission.

Les CPFE collaborent à l'organisation de l'accueil des néo-titulaires (nouveaux enseignants) dans les collèges :

« Alors, en début d'année, parce qu'il a fallu faire ça dans l'urgence, c'est évident, en début d'année, ben on a passé des centaines d'heures au téléphone, au fax, à contacter les chefs d'établissement, à se rendre compte que, en termes de communication, c'était effrayant. C'est-à-dire qu'on a parfois appris nous, CPFE aux chefs d'établissement, qu'ils avaient des néo-titulaires dans leur équipe. En septembre. [...] Donc, ça nous a demandé un boulot fou de mise en place de tout ça. Et, en même temps, on a été chargé de la « formation », entre guillemets – parce que la formation sur deux journées, sur deux demi-journées, on peut pas parler de formation – mais tout au moins d'un certain cadrage des accompagnants. » [M. Cemillion, CPFE]

Les CPFE contribuent par ailleurs à la mise en place d'un réseau de personnes ressources recrutées parmi les enseignants dans les domaines transversaux à l'intérieur des établissements dans un projet de mutualisation des pratiques :

⁹⁵ Charge alors à la commission paritaire de distribuer les cahiers des charges en fonction des compétences de chaque opérateur de formation. On voit là un point de tension potentiel entre le rectorat et l'IUFM qui risque de se voir déchargé d'une part importante de la formation continue. Cependant, après presque un an d'existence effective, les cadres rectoraux en charge des missions académiques n'avaient pas encore investis cette opportunité.

⁹⁶ On trouvera en Annexe n°14 la reproduction d'un document produit par un CPFE pour présenter sa fonction, la démarche de contractualisation d'une FIL et le plan de rédaction du CdC. Le document A3, présenté sous forme de pochette, est distribué par le conseiller aux participants des réunions qu'il anime.

« Il y a/ il y a énormément de tâches qui nous sont tombées dessus, bon je parlais tout à l'heure, des dispositifs [personnes ressources] On nous a demandé de participer à la formation des personnes ressources qui ont été recensées. Moi j'ai suivi/ j'ai assisté aux formations pour savoir quels en étaient les contenus [...] pendant plusieurs semaines à la rentrée. Ensuite, ça a été très difficile de recenser les personnes volontaires pour travailler dans ce dispositif [...]. Ensuite, mettre au point le planning des réunions, des interventions avec les personnes ressources avec comme critère la proximité. » [M. Landres, CPFE]

Les CPFE participent également à l'aide au repérage des personnels en difficultés dans les établissements (en lien avec l'administrateur scolaire et son chargé en ressources humaines) :

« Mais de plus en plus, on est missionné dans le domaine des ressources humaines. Aider quelqu'un que l'on juge en difficulté, enfin, ou dont on pressent ou dont le chef d'établissement nous dit : « Celui-là a quelques problèmes », donc l'aider, ça fait partie, là aussi de/ j'allais dire de notre mission. Ça peut aller, à l'extrême, jusqu'à quelqu'un qui se pose des questions sur son évolution de carrière, qui désire devenir chef d'établissement, IPR, etc. Donc que l'on peut guider dans ce domaine-là.. » [M. Cemillion, CPFE]

Plus ponctuellement, s'ajoute parfois un rôle de conseil pour des chefs d'établissement soit isolés soit cherchant à déléguer une partie de leur travail à quelqu'un dont ils reconnaissent la compétence (*ex.* rédaction du nouveau projet d'établissement).

Enfin, et c'est une évolution récente, les CPFE sont amenés à mettre sur pied des stages « sur-mesure » dans les établissements dans des domaines où l'opérateur de formation, trop sollicité, peine à répondre à la demande :

« Un certain nombre d'établissements veulent mettre en place des formations massives de mise à niveau de leur personnel enseignant en vue du brevet informatique et internet [BII], de la mise en place du BII en fin de 3^{ème} donc ils souhaitent que tous leurs enseignants aient une formation complètement basique à la manipulation de l'ordinateur et à l'accès à internet. Très souvent, une des solutions qu'on leur propose, c'est de repérer une personne ressource dans l'établissement qui soit susceptible de faire cette action de formation parce que l'IUFM ne peut pas répondre à la demande, tous les établissements ayant trente à quarante personnes à former à des choses extrêmement simples. Eh bien là le travail c'est, avec le chef d'établissement, de repérer la personne ressource, de travailler à l'analyse de besoin, de travailler complètement à l'ingénierie de formation, c'est ça dire d'accompagner cette personne ressource qui souvent n'a jamais fait de formation dans la mise en place et l'évaluation de l'action de formation. [...] Oui, ça c'est vraiment quelque chose qui monte complètement en puissance. [...] on peut anticiper que c'est quelque chose qui va se développer dans les années à venir. » [Mme Artlieb, CPFE]

À charge pour le CPFE d'assurer la mise en place du stage, l'élaboration du CdC. Dans ce cas précis il y a bien rédaction d'un cahier des charges et validation par le groupe technique mais ce CdC n'est pas transmis à l'IUFM et c'est le CPFE qui assure alors sa maîtrise d'œuvre. Les CPFE sont ainsi appelés à faire – en première évaluation – un tri dans les formations qui

peuvent connaître une réponse de formation *en interne* et ce qui reviendra à tel ou tel dispositif de formation.

« Il faut avoir bien en tête tout l'éventail possible des solutions qui s'offrent à l'établissement. Très souvent la solution que je propose à l'établissement, enfin la palette de solutions parce que, on donne un conseil mais c'est l'établissement qui prend la décision, [...] mais pour pouvoir proposer une palette il faut bien avoir en tête tous les possibles. Y compris parfois ce qui n'est pas encore inventé. Parce que c'est aussi l'avantage/ c'est aussi pour ça que ce dispositif a été créé, c'est bien pour pouvoir bâtir du sur mesure pour l'établissement. Pour pouvoir proposer des réponses de formation à des établissements qui jusque là ne pouvaient pas se satisfaire de l'offre classique. » [Mme Artlieb, CPFE]

L'évolution des tâches des conseillers montre que ceux-ci gèrent une complexification du système de formation continue des enseignants. (1.) Ils déterminent si la formation est possible à partir de ressources propres à l'établissement (en quoi ils procèdent à un premier filtrage de la formation). (2.) Ils participent à la mise en place de nouvelles formes d'accompagnement des personnels (aux regroupements de personnels opérés pour la formation sont préférées des accompagnements s'inscrivant dans la durée et assurés par des personnes ressources à l'intérieur des établissements).

Selon le responsable du dispositif, les CPFE ont un double objectif : d'une part celui explicite d'aide à l'élaboration des plans de formation dans les établissements scolaires, d'autre part l'objectif implicite « au moins connu de l'ensemble des personnes qui appartiennent au dispositif, c'est d'aider à renouveler les formes de pilotage au sein des établissements scolaires et notamment sur la question de la formation continue. » (M. Olivier) De fait, avec les chefs d'établissement, les CPFE sont en première ligne auprès des enseignants pour diffuser les directives académiques ou nationales, mais ce travail de rappel de textes ne se résume pas aux seuls enseignants, les CPFE sont également des « rappels aux textes » pour les personnels de direction.

« Un exemple, très récemment j'ai fait un bond parce qu'un élève va être passé en SEGPA [structure accueillant les élèves connaissant une déficience intellectuelle légère] parce qu'il est sourd. Il est en 6^e et il est sourd. Donc évidemment mon sens de la prise en charge de la difficulté scolaire se hérissé, et donc je demande qu'on me parle un peu plus de ce cas. Et je dis au chef d'établissement : « mais est-ce que vous savez que il y a quelqu'un dans l'académie dont la mission est bien de d'intégrer les élèves handicapés ? » Donc j'ai mis en relation ce chef d'établissement avec [le cadre] au rectorat qui a cette mission d'intégration de manière à ce qu'on puisse intégrer au mieux cet enfant dans sa classe de 6^{ème} tout en lui apprenant à lire peut être dans la SEGPA. [...] Il a une intelligence tout à fait normale, cet enfant ne relève pas de la SEGPA. [...] Donc voyez, c'est un petit peu la mission du CPFE, c'est de rappeler constamment les règles et les devoirs à un chef d'établissement. Bon évidemment on est pas hiérarchique, on a une mission de conseil, on rappelle la règle, on va mettre en relation avec une

personne qui va aider si il y a eu une difficulté mais on ne peut pas faire de rappel à l'ordre et des sanctions, si quelque chose est fait qui va à l'encontre du droit actuel. » [Mme Artlieb, CPFE]

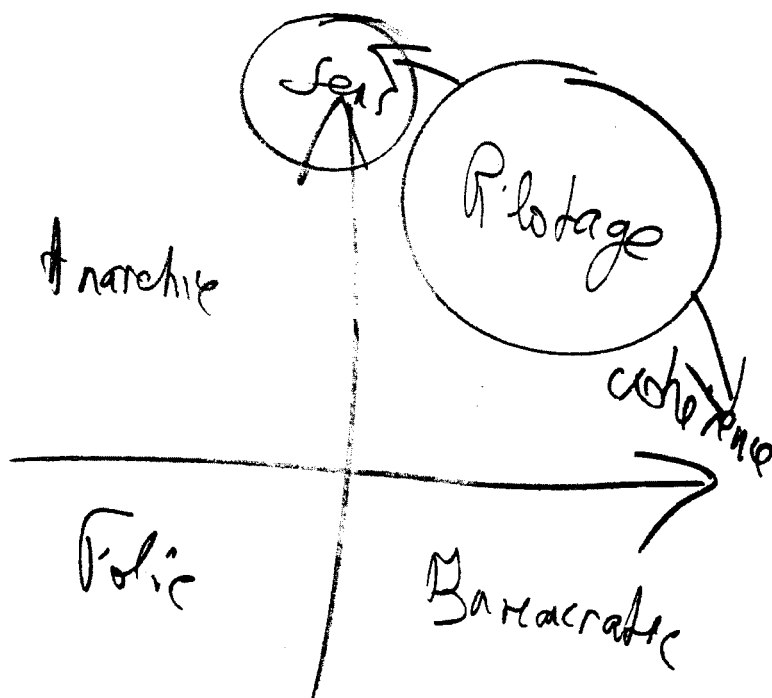
Autre forme de « rappel » :

« Disons moi maintenant je me suis fait un classeur de de transparents sur euh d'abord des définitions de base, sur les projets d'établissement, euh sur euh... l'esprit d'un projet d'établissement, par exemple un transparent – je ne sais pas, vous connaissez sûrement – où il y a un axe vertical sens et cohérence par exemple. Et donc le domaine euh projet d'établissement c'est le domaine de la gestion participative qui essaye de mettre en rapport le plus possible axe sens-cohérence, de manière collective. Bon, si on est en-dessous de la barre du sens, et à gauche pour la barre de cohérence, là on est dans la folie. Si on est euh au niveau de l'organisation-cohérence euh dans le positif mais négatif dans le sens, là c'est le domaine de... » [Mme Leluth, CPFE]

Ces deux extraits exemplifient l'activité de « cadrage » du travail enseignant et des personnels de direction mis en œuvre par le groupe. Les conseillers véhiculent à la fois une image de ce qui est faisable ou pas dans les établissements au regard des textes officiels, mais ils proposent aussi, et c'est le sens du second extrait, une image de ce que doit être la gestion et l'animation d'un établissement scolaire.

Le second extrait illustre plus particulièrement la cristallisation de la règle, son intégration à l'outil. Dans une première série de documents les transparents rappellent quelques définitions jugées « de base » comme le « projet d'établissement » ou son « esprit ». Un second transparent (voir figure 1.) permet à cette CPFE de proposer une classification de l'établissement dans selon quatre « états » : le projet étant de permettre à l'établissement de quitter les états de « chaos », d'« anarchie », et de « bureaucratie » pour atteindre l'état – jugé enviable car combinant à la fois sens et cohérence – du « pilotage ».

Figure 4 : schéma de la distribution des établissements selon le sens et la cohérence donnés à leurs actions. Schéma réalisé par M. Cemillion.



Un autre CPFE, M. Cemillion, commente le même outil :

« – Et moi je pense, que, notre action elle est là [*montre l'axe du sens sur le graphique qu'il vient de dessiner sur la paperboard*]. C'est-à-dire que, euh, quoi qu'on fasse, alors je/ je sais plus quelle est la question précise... Les changements, c'est redonner du sens en permanence à ce que l'on fait.

– *Parce que vous pensez qu'il y a de la cohérence, mais qu'il y a pas de sens, donc ?*

– La plupart du temps. Combien d'élèves entrent en classe, en sachant qu'ils vont faire tel exercice de maths ou telle leçon d'histoire, sans savoir que, derrière, il y a un sens. [...] Ils perçoivent le sens de ce qu'ils font. Donc, à mon avis, tout notre travail, enfin ça, c'est peut-être un peu présomptueux de dire ça, mais, dans/ dans l'aide auprès des chefs d'établissement, c'est d'essayer de remettre du sens, dans tout ça. » [M. Cemillion, CPFE]

Ces outils participent de « techniques du social » (Demailly, 2000a) en qualifiant positivement ou négativement des types de management et en promouvant (sens de flèches) le « pilotage »⁹⁷.

⁹⁷ Ce schéma semble s'inspirer librement d'une proposition que le recteur Pair décrivait en 1998 dans son rapport sur la rénovation sur service public de l'Éducation nationale et que lui avait inspiré un « interlocuteur extérieur » à l'institution. Pair distinguait quatre champs distribués autour d'un axe (la responsabilité) et d'une ordonnée (le pouvoir). « L'Éducation nationale, écrit-il, relève plutôt, selon le point de vue adopté, des deux cases inférieures [bureaucratie et anarchie] ; on a voulu, dans la période récente et avec une réussite variable, la faire passer dans la case supérieure gauche [management par objectifs/résultats] ; il est temps d'aller vers la quatrième, celle du « management par le sens ». » (Pair, 1998 ; 5)

Le graphique préviens Pinto « est l'illustration privilégiée d'un savoir efficace : immédiatement intelligible, il est immédiatement convertible en recettes opératoires [...] ». Le graphique a le mérite de combiner une double logique, à la fois savante et pratique. « Il livre visuellement le principal, ce que l'on a besoin de mémoriser une fois affranchi des pesanteurs inutiles de l'explication verbale détaillée. » (Pinto, 1987 ; 93). Si les mots sont porteurs de sens (la métaphore du « pilotage n'est pas innocente, nous y reviendrons en conclusion), les objets construits ou mobilisés par les acteurs ne le sont pas moins et méritent l'attention du chercheur (sur la délégation de fonctions aux objets, voir les travaux de Callon et Latour, et notamment Latour ; 1996). Nous y reviendrons.

Sortir de la classe et entrer dans les établissements. En devenant CPFÉ, ces enseignants endossent une mission d'expertise auprès des personnels de direction. Ils quittent leur classe pour proposer leurs services dans d'autres établissements scolaires, ce mouvement n'est pas anodin et on imagine que ce passage d'un métier à un autre ne se fait pas sans tensions.

S'ils disposent d'une lettre de mission signée par le recteur, l'intervention du conseiller dépend des sollicitations des chefs d'établissement et de l'accueil qui lui est réservé dans les établissements. Le CPFÉ propose son aide mais ne peut intervenir dans un établissement sans l'accord du principal ou du proviseur. L'une des tâches du CPFÉ est de valoriser son offre de service : « C'est vrai que quand le dispositif a été mis en place, un certain nombre de conseillers se sont dits, finalement on est un peu comme des représentants de commerce, ou des visiteurs médicaux, on doit aller faire le siège des chefs d'établissement, essayer d'obtenir un rendez-vous. » (Mme Artlieb). L'accueil réservé au CPFÉ dans les établissements, notamment par les personnels de direction, connaît une large gamme de déclinaisons. Dans des petits collèges sans principal-adjoint, le CPFÉ jouera un rôle d'accompagnant auprès d'un chef d'établissement isolé ou débutant dans la fonction ; dans un lycée professionnel il se verra confier des tâches par un responsable « au top du management [et qui] sont demandeurs de personnes qui vont faire une partie du boulot à leur place parce qu'ils ont trop de choses à gérer. » Ailleurs, le CPFÉ est sollicité pour accompagner les enseignants sur certaines actions :

« Ensuite il y a tout le travail qu'on fait dans les établissements, c'est-à-dire que pour ma part il y a [...] quantité d'établissements, où j'interviens, il y a pas de cahier des charges qui [soit rédigé], il y a pas d'actions. Par contre, j'accompagne des groupes à l'intérieur. J'accompagne des groupes sur la réflexion, sur les quatrièmes à projet, les itinéraires de découverte, sur la remédiation, sur les compétences. Donc il y a des groupes qui travaillent, et qui ont besoin que je vienne, à un moment, généralement c'est une fois par trimestre, pour avoir un regard décalé, et pour pointer certaines choses, pour permettre d'avancer, avoir ce regard extérieur quoi. » [M. Cemillion, CPFÉ]

Dans d'autres établissements, la porte restera close, le responsable affirmant que les enseignants n'ont pas besoin de formation. Certains principaux ou proviseurs sont connus du groupe pour

verrouiller leur établissement. Le conseiller peut savoir par ailleurs que les enseignants sont en demande de formation, à charge pour lui de mettre en place des stratégies pour déverrouiller l'accès à l'établissement⁹⁸. Ailleurs le CPFE peut être interpellé suite à une agression dans l'établissement, à lui de mettre en place une formation contre la violence scolaire⁹⁹.

Dans les faits le groupe rencontre des difficultés à assurer son mandat (Hughes, 1971 [1996]). Si l'administration a bien accordé au dispositif la licence d'intervenir dans les établissements pour mobiliser les enseignants, en plaçant le dispositif dans un fonctionnement non-hiérarchique les CPFE doivent également négocier avec les personnels de direction l'autorisation (licence) d'intervenir dans leurs établissements. Quels sont ces réticences ?

En autorisant le CPFE à entrer dans l'établissement, à rencontrer les personnels, le chef d'établissement lui ouvre l'accès à des sources d'information, informations dont le chef d'établissement perd la maîtrise.

« On voit beaucoup de choses. [...] On voit des choses qui se passent. Et on sent, avec un peu de pratique, on sent les établissements. Rien que la façon dont euh...Un élève qui a été renvoyé de cours est euh, accueilli à l'administration. Ça ça arrive, on est en plein entretien, tout d'un coup la porte s'ouvre, il y a un surveillant qui ramène, un lascar qui a fait des siennes. Le chef d'établissement dit : « Tu permets, je m'en occupe ». Eh bien on apprend énormément de choses. Tout ça, ça fait partie finalement d'un savoir qu'on finit par acquérir mais qui va être noté nulle part. » [M. Landres, CPFE]

Les réticences des cadres à exposer leurs pratiques aux regards d'agents extérieurs peuvent tenir de leurs craintes de laisser filtrer des informations négatives sur l'établissement, ou d'un réflexe de défense de prérogatives. La demande d'une FIL rend obligatoire la rédaction par le CPFE d'un CdC, on imagine que l'imposition d'un tiers dans ce processus – tiers qui contrôle auprès des enseignants la validité des demandes de formation – puisse être vécue comme une atteinte aux prérogatives des cadres¹⁰⁰.

⁹⁸ Les nouvelles commandes académiques (*ex.* : accompagnement des néo-titulaires) sont présentées par le responsable du dispositif non seulement comme une montée en charge du travail et – plus positivement – comme autant d'occasions d'*intéresser* les établissements voire de consolider une collaboration (Callon, 1986). Parmi les stratégies mises en place pour approcher les cadres récalcitrants, un conseiller qui se faisait systématiquement refuser des rendez-vous par téléphone explique qu'il passe désormais à l'improviste voir le chef d'établissement. Un autre a « forcé » la porte d'un IEN dont le secrétariat faisait barrage. L'usage des questionnaires sur les besoins de formation est une manière souple d'avoir un premier accès – indirect – à l'équipe enseignante puis de travailler sur des données concrètes.

⁹⁹ Exemple typique des actions ponctuelles et qui interroge sur l'instrumentalisation des CPFE par les personnels de direction à des fins de gestion de crise. Le modèle du consultant et la comparaison du CPFE avec la figure de l'étranger telle que l'a dépeinte Georg Simmel mériterait d'être développée. Appliquée aux segments non traditionnels de l'organisation scolaire, elle peut rendre compte des tensions qui traversent les individus formant les groupes professionnels qui s'y déploient (Simmel, 1908 [1999]).

¹⁰⁰ Notre exposé se focalisant sur les personnels de direction nous passons sous silence l'expérience des stages intercatégoriels REP qui a demandé aux CPFE de rédiger pour chaque REP de l'académie (112) le cahier des charges d'une formation commune à des enseignants du premier et du second degré, et donc un travail de négociation commune avec le principal et l'inspecteur de l'Éducation nationale (IEN) du réseau.

L'ambition initiale d'offrir aux établissements un véritable plan de formation n'a connu qu'un succès tout relatif que les CPFÉ expliquent notamment par la non-intégration par les personnels de direction de la démarche par projet.

« Alors là c'est peut-être plus... plus « méchant » j'allais dire, mais pour beaucoup de chefs d'établissement, c'est du pilotage – entre guillemets – « à la petite semaine ». C'est-à-dire qu'il leur est difficile, de se projeter, et d'arriver à avoir un véritable projet. Pour eux, leur projet d'établissement, le plus souvent, c'est un catalogue d'actions mais il y a pas de/ cette véritable dynamique de projet.»
[M. Cemillion, CPFÉ]

S'il est difficile d'estimer l'ampleur des résistances rencontrées par les CPFÉ, elles restent au moins l'indicateur de l'écart idéologique qui séparent encore les deux groupes : les chefs d'établissement toujours dominés par un mode de fonctionnement bureaucratique, les CPFÉ acquis à la réforme du système par des logiques post-bureaucratiques¹⁰¹.

Changer de place dans l'organisation. Enseignant, éventuellement formateur, le CPFÉ doit dans sa nouvelle fonction non seulement négocier sa place à l'intersection de l'établissement scolaire et de l'IUFM mais aussi à l'intérieur même des établissements qu'il visite puisqu'il doit cette fois négocier une place entre les personnels de direction et les enseignants. À la différence des autres personnels dont le mandat est traditionnellement assuré dans les établissements (enseignants, personnels de direction, formateurs), la présence du CPFÉ relève de ses compétences à convaincre chefs d'établissement et enseignants. Le responsable du dispositif l'indique quand il dit : « le conseil, c'est vraiment un métier nouveau dans l'Éducation Nationale. Et donc de ce point de vue-là, ça renvoie à des compétences qui sont sans doute pas celles de l'enseignant, et pas plus celles du formateur, d'une certaine manière. » En les situant dans un segment particulier de l'organisation, l'institution amène les CPFÉ à se forger une nouvelle identité professionnelle. La combinaison de la situation organisationnelle du groupe et de son travail identitaire permet de signaler une nouvelle segmentation du groupe professionnel enseignant¹⁰².

Ces derniers, traditionnellement responsables à la fois de la maîtrise d'œuvre et de la maîtrise d'ouvrage de la formation continue dans le premier degré, les CPFÉ ont rencontré les mêmes réticences, parfois plus aigües, qu'avec les personnels de direction.

¹⁰¹ Sur la tentative de dépassement de l'organisation bureaucratique taylorienne voir la synthèse proposée par Bagla-Gökalp, 1998 : notamment le chapitre III où l'on retrouve le « management du sens » préconisé par Claude Pair (Pair, 1998).

¹⁰² On a rendu compte par ailleurs d'une autre segmentation du groupe professionnel enseignants en étudiant le groupe des coordonnateurs REP (Demailly *et al.*, 1999). Si le statut d'enseignant n'est pas remis en cause par la nouvelle activité, celle-ci éloignant l'enseignant de ce qui est présenté comme le cœur du métier – l'activité pédagogique face à une classe – altère l'image professionnelle qu'il a de lui-même mais surtout altère le regard que les autres enseignants peuvent porter sur lui. Le coordonnateur REP, à l'instar du CPFÉ ou encore du formateur n'est plus tout à fait un enseignant.

Voyons maintenant sur quelle idéologie s'appuie le groupe des CPFE et quelles sont les valeurs qui l'animent.

• *L'« esprit » des CPFE*

Valeurs et croyances des conseillers en formation. Les valeurs du groupe doivent beaucoup à celui qui a été à son initiative, M. Olivier. Le groupe a, dans un premier temps, procédé de l'auto-conservation d'une partie des formateurs et des apports de la MAFPEN : « la cooptation [...] ne produit généralement ses effets (la reproduction du groupe au-delà des individus qui le composent) que si les individus sont « pénétrés d'un même esprit » et s'ils font preuve d'une « grande capacité d'assimilation de leur rôle ». » (Dubar et Tripier citant Simmel ; 1998 : p. 97).

Le responsable du nouveau dispositif CPFE a déjà eu l'occasion de participer à deux dispositifs préfigurant le travail des CPFE du temps de la MAFPEN (une première expérience dans l'académie dans les années 1989-90 avait une mission comparable à celle des actuels CPFE : « Cette expérience-là a tourné court parce que l'Académie a fait d'autres choix, qui a été la mise en place d'une politique d'audits. » Un an avant la disparition de la MAFPEN, un chantier académique travaillait sur :

« L'aide à l'élaboration du plan de formation » où on travaillait ces questions-là mais de manière extrêmement limitée. On travaillait sur quatre cinq établissements, on essayait de construire les outils, etc. On n'était pas dans un dispositif reconnu et estampillé comme tel : on était sur un chantier avec des personnes qui avaient envie de travailler ces thèmes-là, mais pas obligatoirement à vocation à prendre un développement. » [M. Olivier, responsable CPFE]

Ces expériences et la reprise en main par le rectorat du diagnostic dans la formation continue lui donnent une opportunité de relancer ce chantier en lui offrant une certaine légitimité institutionnelle : « Et en 98, suppression des MAFPEN. Il me semble que l'activité conseil est une activité qui déjà à cette époque-là méritait d'être reconnue, et donc j'ai négocié avec le DRH [...] la possibilité de créer un dispositif vraiment là reconnu, estampillé « Conseiller en plan de formation » avec une mission précise. » Il recrute les futurs CPFE chez des anciens de la MAFPEN :

« Alors on est en 98-99 [...]. Il y a pas beaucoup de personnes au départ. Donc, ce que j'ai fait : j'ai contacté les uns et les autres. Donc d'anciens formateurs qui n'avaient pas encore décidé s'ils allaient du côté du Rectorat, s'ils arrêtaient la formation, ou s'ils allaient du côté de l'IUFM. J'ai contacté 20-25 personnes, par téléphone, directement, et je leur ai dit : « Ben voilà. Moi, je suis en train de constituer un dispositif des conseillers en plan de formation, j'aurai besoin de vous, voilà ce qu'il s'agit de faire, et est-ce que vous êtes d'accord ou pas ? » Donc on est dans un système qui au départ ressemble à de la cooptation. C'est-à-dire, par connaissances, le dispositif s'est construit, et il se fait qu'un certain nombre de personnes, environ une vingtaine, ont répondu favorablement à ça. Mais évidemment, ceci a un biais : [quand on les a interrogé sur la motivation à rejoindre le dispositif] la réponse majoritaire ça avait été : « On est là parce que [M. Olivier]

nous a demandé ». Donc il y avait ce côté un peu affectif du départ que je reconnais en tant que tel, et en même temps très rapidement, on a basé les axes de travail sur l'aspect un peu professionnel des choses. Mais voilà : donc au départ, ça a été ça. Et petit à petit, ce système-là a évolué, et on en est venu à des procédures dès la deuxième année, je pense, on en est venu à des procédures plus traditionnelles qui sont : appel à candidature, lettres de motivation avec *curriculum vitae*, entretien et sélection du candidat. » [M. Olivier, responsable CPFE]

Le recrutement du groupe se fait en deux temps, à l'origine la cooptation d'un groupe homogène puis, rapidement, la mise en place de modalités de recrutement de type moins communautaires et l'ouverture du groupe à des personnels qui n'ont pas eu d'expérience à la MAFPEN, voire pas d'expérience de formateur du tout.

La dissolution de la MAFPEN est un *turning-point* (Hughes, 1971 [1996]) dans la carrière de ces formateurs qui peuvent soit intégrer l'IUFM, soit réintégrer leurs classes. Ceux contactés par M. Olivier se voient proposer une autre alternative et justifieront leur choix : par une insatisfaction quant au mode de formation proposé par l'IUFM, par l'intérêt qu'ils trouvent dans le dispositif et, enfin, par la confiance ou la fidélité qu'ils placent en M. Olivier « C'est vrai que du côté CPFE, je savais peut être pas non plus trop vraiment à quoi on allait servir mais moi, je faisais confiance aux gens qui y étaient. Ce qui n'était pas forcément le cas de l'autre côté. Mais je n'ai pas regretté » [Mme Leluth, CPFE].

Ces recrutés de la première heure forment encore le noyau dur du dispositif au moment de l'enquête. Après cette première phase de recrutement sur un critère de confiance partagée (la mission est encore mal définie à l'époque) le dispositif se renouvelle et s'étoffe. Le recrutement s'ouvre aux « enseignants de base », se « rationalise ». On procède désormais par appel à candidature dans les établissements, puis par « appel à candidature localisé » (par zone de besoin). Les nouveaux CPFE sont recrutés tant chez des formateurs IUFM que chez des enseignants sans expérience de formation¹⁰³. Comme les conseillers de la première heure, les CPFE plus récemment recrutés peuvent être issus du collège, secondaire général ou technique ou de l'enseignement professionnel.

Par ailleurs, le groupe partage quelques convictions communes : on conçoit mal d'être CPFE à plein temps¹⁰⁴. L'attachement à la classe, l'élève, est important dans la conception que l'on a de son métier mais aussi du point de vue de la légitimité que l'on peut avoir auprès des autres enseignants (risques de suspicion de rupture avec « le terrain »). Autre idée partagée par certains membres du groupe, afin de préserver l'indépendance de l'analyse des besoins, on ne

¹⁰³ Ces modalités de recrutement sont critiquées par une CPFE qui pense plus compétents les CPFE ayant une expérience de formateurs et qui pense que l'idée de secteur géographique est un « obstacle complet » au recrutement. Le groupe rencontrant selon elle, beaucoup de difficultés à recruter. Par contre, l'un des critères de sélection des enseignants sans expérience en matière de formation, consiste dans leur forte implication dans des projets au sein de leur établissement.

¹⁰⁴ Plusieurs CPFE exercent à temps plein, il s'agit d'individus en fin de carrière. Un autre CPFE envisageait de passer à temps plein deux ans avant sa retraite.

peut pas appartenir à la fois au dispositif CPFE et à l'IUFM (principal opérateur de formation). Enfin, plusieurs CPFE se sont montrés opposés à la création de classes de niveaux dans les établissements scolaires. La plupart de nos interlocuteurs sont des militants qu'ils soient pédagogiques, syndicaux ou associatifs (dans le péri-scolaire, ou le domaine familial), plusieurs d'entre eux ont raconté leur engagement pour les élèves dits « en difficulté ». Le militantisme, notamment pédagogique, des CPFE crée une tension entre : d'une part une logique de défense du corps enseignant (dont on critique l'immobilisme) et d'autre part la volonté de voir le système se réformer (réforme qui apparaît comme nécessaire).

« Quel changement paraît souhaitable ? j'aurais bien des idées mais ça va à l'encontre de mon boulot de prof alors je devrais pas. Je trouve que les profs ne devraient pas n'avoir que dix-huit heures à faire. Je trouve qu'ils devraient être présents dans l'établissement à des moments où ils n'ont pas d'heure de cours pour pouvoir participer à la vie scolaire, un peu comme en Angleterre. D'un autre côté, je suis prof et j'aurais pas envie d'être plus de 18 heures dans mon bahut. [...] Mais je sais pourtant que ça serait l'un des seuls moyens pour que ça change, pour que le prof/ si tu veux si/ tant tant que les profs arrivent à huit heures moins cinq et partent à cinq heures sans s'occuper de rien d'autres que de leurs cours, c'est/ tu saucissonnes le gamin. » [Mme Bauld, CPFE]

« Amener les gens à réfléchir », participer à la réforme du système est un motif de satisfaction qui traverse les entretiens des conseillers.

Le projet des CPFE. Avec le dispositif des conseillers en plan de formation, M. Olivier met en œuvre un projet :

« [...] j'ai toujours été clair avec le dispositif, mais il est clair que le dispositif des conseillers en plan de formation pour moi, est un coin, une sorte de levier que j'utilise aussi pour faire évoluer, je dirais, l'organisation générale de la formation continue. [Relance] Moi, par rapport à la formation continue, ce que je cherche à faire évoluer, c'est qu'on soit plus précis ; il est clair qu'aujourd'hui dans l'analyse des besoins prédominent encore les orientations nationales et les priorités institutionnelles, les priorités académiques, ce qui est légitime en soi. Si c'est un cadrage nécessaire, etc. Ceci étant, moi, il y a deux choses que j'essaie de défendre par rapport à ça, c'est : il y a des besoins exprimés par des personnes dans des réalités locales qu'il faut entendre, et se donner les moyens de les entendre. La deuxième [chose] que je tends à défendre, c'est le pouvoir des décisions qu'ont les personnes au local, pour décider de leur objet de formation, de là où ils veulent aller etc. Donc c'est un peu là-dessus que je travaille. » [M. Olivier, responsable CPFE]

Le dispositif devient un levier pour le « renouvellement des formes de pilotage au sein des établissements scolaires. » Il repose sur des individus qui partagent un projet de réforme du système (le noyau des « anciens » de la MAFPEN) et des enseignants acquis à la démarche par projet (pour les conseillers plus récemment recrutés).

Pour conclure rappelons quelques points de cette première partie. 1. Le groupe n'a pas une grande ancienneté mais a déjà connu une importante réorientation dans ses tâches. 2. L'évolution de carrière des individus (d'enseignant à cadre de proximité) combinée à celle du dispositif ne sont pas sans tensions (révision de l'identité professionnelle). 3. Les conseillers semblent animés par un même esprit (notamment lié aux conditions historiques de recrutement). 4. Nous avons enfin souligné l'importance du travail de négociation des CPFE auprès des acteurs des institutions. Une seconde partie de notre exposé s'attachera à détailler partiellement et analyser les ressources qui ont permis aux CPFE d'effectuer cette conversion professionnelle et on contribué à légitimer leurs interventions dans les établissements scolaires.

4. Le travail des CPFE, du point de vue organisationnel et institutionnel

Les points de cette deuxième partie vont tenter de montrer dans un premier temps comment les CPFE ont tenté de se construire une légitimité aux yeux de leurs interlocuteurs (c'est ici que sera discutée la thèse de professionnalisation du groupe corollaire à leur travail de révision de leur identité professionnelle) et, dans un second temps, nous dégagerons les bénéfices qu'a pu tirer l'institution de l'expérience des CPFE.

• Une nouvelle professionnalité

E. Freidson désigne par « professionnalisme » (*professionalism*) les circonstances institutionnelles durant lesquelles ce sont les professionnels (*members of occupations*) qui contrôlent leur travail plutôt que les clients (*market*) ou la hiérarchie bureaucratique (*bureaucracy*). Selon lui, on parlera de professionnalisme quand un métier (*organized occupation*) gagne le pouvoir de déterminer qui est qualifié pour réaliser des tâches bien définies et contrôle les critères d'évaluation de l'activité (Freidson ; 2001 : 12). L'idéal type du professionnalisme combinerait cinq caractéristiques : posséder un savoir professionnel et des compétences particulières ; bénéficier d'une division du travail ; s'inscrire dans des modalités de formation ; s'inscrire dans un marché du travail ; partager une idéologie.

« [...] comme on est hors hiérarchie, c'est un dispositif qui de ce point de vue-là a besoin de se faire légitimer, de se construire une légitimité, qui paradoxalement/ enfin, pas paradoxalement, il ne peut se la construire que par ses résultats et par ses compétences, quoi ! C'est-à-dire que c'est parce qu'il fait bien son boulot, et qu'on lui reconnaît qu'il fait bien son boulot, qu'il acquiert de la légitimité. Il ne l'acquiert pas par une position hiérarchique. » [M. Olivier, responsable CPFE]

Nous avons vu plus tôt que les CPFE s'étaient vu accorder par l'institution une licence à exercer des activités (division du travail), qu'ils partagent un même esprit (idéologie) et s'intègrent dans un marché du travail spécifique (l'organisation scolaire). En cela, les CPFE sont

comparables au groupe des coordonnateurs REP qui, dans un autre segment de l'organisation, présentent des caractéristiques professionnelles qui, dans une certaine mesure, sont similaires. Voyons comment se sont construits les savoirs professionnels et les compétences des CPFE au travers, notamment, des modalités de leurs formations.

Une tentative de professionnalisation. Le groupe ne peut rencontrer les enseignants dans les établissements qu'à condition de se voir accorder la confiance de l'équipe éducative, et en premier lieu le chef d'établissement. Afin de ne pas contrarier la mobilisation des équipes, le CPFE s'engage à respecter une règle de confidentialité et de non-circulation des informations dont il est amené à prendre connaissance. Seules sont rendues publiques les informations contenues dans le cahier des charges élaboré et validé par l'équipe. Le CPFE ne prend pas partie dans les conflits internes aux établissements (règle de neutralité). Autre règle « déontologique », le CPFE ne fait pas remonter un cahier des charges qui ne serait pas issu d'un travail en concertation avec les enseignants (la formation doit être à l'initiative de l'équipe éducative et pas du seul chef d'établissement). Enfin, pour éviter les conflits d'intérêts, le CPFE n'intervient jamais dans l'élaboration de formations dans son établissement scolaire de rattachement. Le groupe s'est également accordé à transmettre à l'IUFM des cahiers des charges auxquels on estime que l'opérateur de formation ne saura pas répondre (la démarche vise à signaler les manques dans l'offre de formation). L'affirmation de cette déontologie est l'une des données récurrente des entretiens.

Si les discours font références à une idéologie commune, celle-ci ne s'est pas simplement sédimentée avec l'expérience du groupe, elle a pour partie résulté d'une impulsion initiale du responsable du groupe (dans son recrutement puis dans l'opérationnalisation du dispositif) puis retravaillée par les CPFE lors des premières années d'existence du groupe. Le responsable du groupe se présente explicitement comme promoteur de dispositifs d'aide aux établissements scolaires, dispositifs qu'il veut non hiérarchiques et capables de reconnaître aux personnes la capacité à prendre des décisions. M. Olivier est à la recherche de fonctionnement démocratiques dans l'organisation et l'objectif de ce dispositif est d'être un « levier [utilisé] pour faire évoluer l'organisation générale de la formation continue. » Les « consultants en entreprises » serviront explicitement de modèle aux expérimentations qui précèdent la création du groupe.

« C'est-à-dire dans les années 1989-90, lorsqu'on a mis en place les consultants, ceux qui étaient chargés de notre formation, c'étaient bien les gens qui travaillaient comme consultants dans les entreprises industrielles. [...] On a fait appel à des consultants externes à l'Éducation nationale, parce qu'il y avait pas à l'époque [...], mais il n'y avait pas ce type de personne, de compétences, vraiment dans l'Éducation nationale. Donc on a travaillé avec des gens d'autres lieux. En même temps, ça nous a demandé un gros effort de transfert, c'est-à-dire que le modèle était pertinent, mais en même temps, en termes de méthodologie, de rapport aux

organisations, de rapport aux équipes, on n'était pas dans les mêmes types de rapport, notamment en termes de rentabilité économique ou des choses comme ça. Donc il y avait des positionnements qui étaient différents.» [M. Olivier, responsable CPFE]

Nous empruntons à Bordeleau une présentation synthétique du contenu du modèle de la consultation :

«La consultation auprès des organisations est une activité professionnelle : - exécutée par une ou des personnes compétentes (internes ou externes à l'organisation) qui ne sont pas en ligne d'autorité directe avec le client spécifique, - selon un processus spécifique caractérisé par l'interaction continue entre le conseiller et le client et par une analyse systématique des faits [...], - dans le but d'aider la direction d'une organisation à résoudre un problème, à améliorer une situation ou à faire face à une situation totalement nouvelle.» (Bordeleau : 1986 ; 5-6)

L'activité de conseil est donc une activité spécifique et qui s'est constituée dans un passé relativement récent dans l'organisation académique. Voyons comment elle a procédé.

Création et mobilisation d'un outillage interne et/ou externe. Au premier abord, l'une des particularités les plus marquantes du groupe des CPFE, c'est la grande formalisation *a priori* de son travail, de ses manières de faire à travers une profusion d'outils et de dispositifs. On a vu que le travail des CPFE dépendait d'une double licence, d'une part celle de la hiérarchie académique, d'autre part celle qui sera accordée par les chefs d'établissement. On a vu comment la négociation de cette licence avec les équipes éducatives passait notamment par l'affichage de règles déontologiques (neutralité, confidentialité), voyons maintenant un autre moyen mobilisé par le groupe afin d'asseoir sa légitimité : faire preuve de sa compétence. L'administration de cette preuve peut prendre plusieurs formes : 1. la création de compétences communes (les dispositifs de formation) ; 2. l'élaboration d'outils propres au groupe (d'analyse des besoins, d'évaluation, d'animation).

La première année d'exercice du groupe a été celle de la création d'outils méthodologiques :

«Donc on a globalement travaillé sur « Comment mettre en place une analyse des besoins. Comment mettre en place un dispositif d'évaluation ? Comment construire un scénario et l'envoyer au chef d'établissement ? Comment se comporter vis-à-vis du chef d'établissement dès le premier entretien ? » Donc on était sur une formation, je dirais, alors essentiellement technique ; il y avait un deuxième aspect à ça, deuxième aspect méthodologique, c'était aussi de se mettre d'accord sur un document que le dispositif devait produire et qui était la base de la communication que nous devions entretenir avec l'IUFM. Donc c'est notamment la rédaction d'un cahier des charges. » [M. Olivier, responsable CPFE]

1. Une *formation spécifique* apparaît comme une priorité pour le groupe tant les espaces institutionnels de concertation et de mutualisation des CPFE sont nombreux et formalisés : formation initiale des nouveaux CPFE ; une demi-journée trimestrielle (au moins) de

l'ensemble du groupe autour d'un intervenant interne ou externe ; réunion suivie d'une seconde demi-journée consacrée cette fois à la mise en commun interne au groupe de l'intervention ; réunion mensuelle d'information sur l'évolution des directives nationales et académiques ; temps de mutualisation des pratiques et de retours sur expériences au niveau des centres rectoraux (rencontres mensuelles). La formation du groupe ne s'improvise pas, une instance est chargée de réfléchir à ses contenus. On se rappellera également que le recrutement des conseillers a veillé, afin de diversifier des expériences et de susciter une mutualisation des compétences, à convoquer des acteurs d'horizons organisationnels variés : formateurs ou pas, issus de l'enseignement général (collège ou lycée) ou professionnel, on trouve même parmi eux un conseiller d'orientation psychologue. À la formation initiale des nouveaux CPFE se rajoute une forme de tutorat par un conseiller plus expérimenté. Si le groupe veille à équiper les nouveaux conseillers des connaissances utiles à leur fonction (et à régulièrement réactualiser celles des conseillers installés), il leur fournit par ailleurs de nombreux outils pour la remplir : « Après il y a évidemment une polarisation du nouveau conseiller sur donnez-nous les bons outils, donc il y a l'outillage du conseiller, c'est-à-dire différents outils dont on dispose. » (Mme Artlieb).

2. Ces *instances de concertation* sont l'occasion de faire circuler les nombreux *outils* élaborés et utilisés par le groupe. Ces outils permettent la transmission, la cristallisation et le cadrage des actions à partir de rôles incorporés ou délégués à l'objet (Demailly, 2000a ; Latour, 1996). Par exemple, les CPFE ont élaboré une trame commune pour guider la rédaction des CdC (une démarche et un plan de rédaction accompagnent parfois ce document sur le terrain, cf. Annexe n°14.). La rédaction du CdC est donc cadrée dans sa forme (rubriques à renseigner) mais également dans sa démarche (démarche participative, obligation pour les enseignants de signer le document prouvant ainsi – qu'au moins – ils en ont pris connaissance et qu'ils valident la demande de stage et s'engagent à la suivre). Ce document, normé, cadre non seulement le travail en amont de la formation mais également l'intervention du formateur : « Donc le cahier des charges a pour objectif d'établir une sorte de contrat pour obliger le formateur à respecter les souhaits des enseignants » (Mme Bauld). Le CdC est une forme de contractualisation. Le document sera ensuite transmis à une instance paritaire – « groupe technique FIL », composée de membres du rectorat et de l'IUFM – chargée d'évaluer et de valider les cahiers des charges. Instance de contrôle dont le travail est doublé en amont par l'incitation faite aux CPFE de réaliser entre paires une relecture (auto-évaluation) des documents avant de les soumettre au groupe technique FIL). Le CdC cristallise une partie du travail du CPFE mais également des personnels de direction, des enseignants et des formateurs. Il oblige les acteurs à s'entendre sur une certaine réalité, les besoins, dont la définition est le *point de passage obligé* de l'action de formation (Callon, 1986). Le CdC est également un instrument stratégique et politique dans la mesure où il impose – ou du moins

le tente – des manières de faire et une vision de ce que doit être la formation continue. Sous des abords techniques, pragmatiques et opérationnels, le CdC révèle des ambitions de régulation politique. Ceci est particulièrement patent quand le CdC fait l'objet de disputes, à savoir quand les CPFE dénoncent un CdC n'ayant pas été rédigé dans les règles de l'art. Quand un cahier des charges n'est pas basé sur un travail collectif, M. Cemillion accompagne le document d'un courrier « signalant que le cahier des charges avait été fait dans telle et telle conditions et que par conséquent, moi je ne me portais pas du tout garant de ça ». Un autre procède de façon plus informelle :

« j'ai une petite formule qui montre tout à fait que ça vient du chef d'établissement, et qui vient pas des profs, c'est que dans la présentation méthodologique du cahier des charges, je marque : « Ce cahier des charges a été fait d'une façon non participative par les enseignants » [rires]. Ça, ça veut tout dire ! Bon. Et comme le chef d'établissement relit ça en diagonale les trois quarts du temps il ne fait pas attention, et ça ça veut dire aux collègues : « Attention, euh, ça ça vient du chef d'établissement ! » » [M. Landres, CPFE]

Informé, le groupe technique FIL sanctionne la formation qui, disqualifiée au regard de l'idéal de démarche participative, n'aura pas lieu. S'il est emblématique du travail du groupe, les CdC n'est pas le seul outil mobilisé par les conseillers, loin s'en faut. D'autres outils accompagnent leurs actions :

- les *outils d'analyse des besoins*, il s'agit des questionnaires qui permettent d'évaluer les besoins en formation d'un établissement et peuvent être auto-administrés par les enseignants. Au delà de l'objectif affiché d'analyse, ils sont utilisés pour intéresser les cadres, l'analyse des résultats étant une occasion de retour dans l'établissement.
- des *outils d'évaluation* : évaluation des portées de la formation *a posteriori*, normalement quelques mois après, sous forme de questionnaire.
- des *outils d'animation* : allant de transparents comprenant des schémas, des définitions de bases jusqu'à la mobilisation de techniques comme la PNL ou l'analyse transactionnelle et autres méthodes dites de « communication ».
- Existente enfin des *outils d'information* : une plaquette éditée par le rectorat et distribuée aux enseignants rappelle les grands axes de la formation continue et, au passage, le rôle des CPFE. Un CPFE distribue en réunion de travail un A3, sous forme de pochette, condensant ces informations et décrivant la démarche idéale à suivre pour la mise en place d'une FIL (*cf.* Annexe n°14).
- Plus informels, existent enfin divers documents qui servent à un *retour réflexif* sur la pratique (monographie d'intervention) ou de *mémoire* à un conseiller (un écrit-bilan réalisé en fin de réunion dans un établissement) ou permettant la *circulation des informations* (deux CPFE qui se partagent une même zone réalisent des compte-rendus de réunion car :

« quand on arrive quelque part, il faut bien montrer qu'on est au courant de tout ce qui se passe »).

- Viennent enfin les outils qui ne sont pas propres au groupe mais que les CPFE mobilisent largement et dont ils assurent par ailleurs la promotion : d'une part les évaluations nationales, d'autre part les projets d'établissement. Les premiers sont mobilisés comme indicateurs pour discuter les objectifs que se fixent les établissements. Les CPFE s'appuient sur les seconds pour l'analyse des besoins en formation de l'établissement (une conseillère proposant même de traduire en termes de compétences les actions du projet d'établissement pour mieux détecter les manques). Évaluations nationales et projets d'établissement sont des documents/objets produits par les collèges et les lycées, et qui servent à une mise en débat autour de la formation et, normalement, à l'élaboration d'un plan de formation pour l'ensemble des personnels de l'établissement.

On le voit, le groupe des CPFE s'appuie sur une multitude de dispositifs et d'outils pour asseoir son action. Par la formation, il tente d'acquiescer ou de stabiliser un certain nombre de compétences, en déléguant aux objets il rationalise son action en limitant son champ. Ces outils, loin d'avoir des usages exclusifs, s'imbriquent les uns dans les autres (le plan de formation repose sur le projet d'établissement, le projet d'établissement sur des indicateurs,...) en se renforçant...ou s'affaiblissant mutuellement (le cahier des charges sera d'autant plus difficile à mettre en place que le projet d'établissement est insatisfaisant ou ne répond pas à une véritable demande des enseignants). L'usage même de ces outils, la masse d'informations sur l'établissement qu'ils font circuler, illustrent bien la promotion implicite que les CPFE font aux formes diverses d'auto-évaluation critériée, à la publicisation des pratiques et au travail hors-hiérarchie.

Le groupe des conseillers en formation a, dès sa création, travaillé à se forger une légitimité et des formes d'expertise spécifique. Le groupe a mobilisé des outils et dispositifs en vue de se doter de compétences collectives : élaboration de représentations partagées, mise en place d'outils de communication, expérience comme source d'apprentissage collectif (Le Boterf : 1998). En cela le groupe qui a fait sienne la référence au pilotage (Foucault, 2001), à l'utilisation d'indicateurs critériés à l'instar de cette CPFE qui regrette : « on pilote pas avec des impressions. Parce que pour l'instant on voit que dans les établissements où il y a un pilotage, c'est le pilotage au feeling. » (Mme Artlieb).

En appliquant aux CPFE la grille d'analyse de l'idéal-type du professionnalisme décrit par Freidson, nous voyons que le groupe a su se réserver une part spécifique des tâches (division du travail), enfin, nous avons vu qu'il s'était doté de compétences (savoirs professionnels) au moyen d'un fort investissement dans des programmes de formation (séminaires et formes diverses de mutualisation des pratiques). Enfin, nous avons vu que le groupe incarnait un

projet (idéologie), issu de l'expérience d'un cœur d'anciens de la MAFPEN rassemblés par le nouveau responsable du dispositif. Les CPFE défendent un idéal de pilotage moins hiérarchique et plus participatif, ils partagent également une culture de l'évaluation à travers la recherche d'indicateurs pour évaluer les objectifs, la promotion des évaluations de masse, etc. Les efforts de la part du responsable et d'un noyau d'anciens pour légitimer et renforcer la position et le rôle du groupe dans l'organisation en gagnant la reconnaissance de l'institution et de leurs principaux interlocuteurs (confirmer leur mandat après l'octroi de leur licence à exercer) ne sont pas sans rapport avec l'idéal-type du professionnalisme décrit par Freidson même si on verra en conclusion quelles réserves on pourra porter sur l'achèvement de ce processus. Dans une organisation traditionnellement régulée selon des logiques bureaucratiques l'apparition de ce nouveau groupe, sa tentative de constitution *ad hoc* d'une nouvelle fonction, voire d'un nouveau métier, sa volonté de légitimation de compétences propres par des emprunts aux organisations industrielles post-tayloriennes, sont particulièrement notables. Dès leur apparition, les CPFE se sont convertis à des formes de management moderne. Ceci est d'autant plus frappant au regard d'autres segments du corps professionnel enseignants ou des cadres de l'organisation académique.¹⁰⁵

• *De l'usage du conseil en établissement. Les bénéfices secondaires de l'activité des CPFE.*

Les récits que font les CPFE de leurs activités laissent apparaître deux types de bénéfices pour l'institution, ceux primaires directement liés à la mission des CPFE, ceux secondaires davantage liés à leur influence (les premiers étant beaucoup plus contrôlables et évaluables que les seconds).

Nous avons vu que les CPFE s'étaient inspirés, pour la construction de leur identité professionnelle inédite dans l'organisation, du modèle des « consultants » en entreprise. Une des limites de la comparaison réside dans l'appartenance du CPFE à l'organisation. On retrouve dans la fonction de conseil à l'intérieur de l'institution scolaire les mêmes limites que celles que connaissent les consultants interne en entreprise : leur statut hiérarchique connu dans l'organisation peut rendre difficile les contacts avec ses supérieurs hiérarchiques ; ils sont pris dans le même contexte organisationnels que les dirigeants, le consultant interne aura-t-il le recul nécessaire pour les aider ? (Sterne, Tutoy, 1998 ; p. 45). On peut, au regard de ce que nous avons exposé, s'interroger sur l'autonomie réelle des CPFE à l'intérieur de l'institution, et notamment vis-à-vis du projet institutionnel.

¹⁰⁵ On trouve chez les coordonnateurs REP une même aspiration à la légitimation de la fonction, notamment par l'accroissement de savoirs professionnels mais l'attachement au métier d'enseignant est beaucoup plus sensible et l'autonomisation des tâches moins prononcée (Demailly *et al.*, 1999). Il n'est pas certain que les cadres intermédiaires (IPR) ou de proximité (chef d'établissement ou IEN) incarnent avec autant de conviction que les CPFE une culture du pilotage par projet ou une culture de l'évaluation. Nos études, tant des CPFE que des coordonnateurs REP, attestent que nombreux sont les cadres qui résistent à l'idée d'un pilotage hors hiérarchie.

La diffusion et le renforcement d'un modèle. De fait, l'activité des CPFE colle à plusieurs doctrines que l'on retrouve régulièrement dans les discours des cadres de l'académie de Lille. On peut en identifier au moins trois :

- *Le « management par projet »* : l'action des CPFE s'appuie fortement sur le projet d'établissement dans lesquels la hiérarchie académique investit beaucoup d'effort depuis plusieurs années¹⁰⁶. Le pilotage de l'établissement par projet, est un pré-requis à la rédaction au mieux d'un plan de formation, au minimum d'un cahier des charges. Les interventions des CPFE dans les établissements sont des occasions de réactiver – au moins provisoirement – un outil qui a tendance à « refroidir »¹⁰⁷.
- *La « culture de l'évaluation »* : le travail du groupe repose ensuite sur des capacités à évaluer et mobiliser des indicateurs, en ce sens les CPFE portent une certaine culture de l'évaluation que la hiérarchie tente de promouvoir dans l'institution – et de la réactiver régulièrement – depuis la création des évaluations nationales de masse.¹⁰⁸ La phase d'état des lieux qui prend place avant l'écriture du cahier des charges nécessite de mobiliser la batterie d'outils qui accompagne la vie des établissements (notamment les tableaux de bord) voire d'en construire de nouveaux (comme les grilles d'évaluation des besoins de formation). Ces interventions sont autant de moyens d'intéresser les personnels de direction, voire de les enrôler (au sens que Callon prête à ces termes, Callon, 1989).
- *Le « management participatif »* : les CPFE diffusent ensuite auprès des chefs d'établissement et des enseignants des modèles d'encadrement participatif, basés sur la concertation et représentent en ce sens une culture de l'encadrement que l'on voit apparaître à d'autres niveaux de l'institution (dans les REP, les bassins de formation). La règle voulant que les CPFE refusent de rédiger un cahier des charges qui n'ait pas été issu d'une démarche de concertation montre bien la volonté du groupe à promouvoir la concertation en établissement quitte à établir un rapport de force avec les chefs d'établissement (en refusant de cautionner un cahier des charges jugé trop directif).

Le relevé de ces doctrines ne prétend pas à l'exhaustivité. Notons qu'elles ne sont pas exclusives les unes des autres mais qu'elles aussi peuvent s'articuler pour mieux se renforcer.

¹⁰⁶ À l'instar des évaluations de masse, les projets d'établissement connaissent des périodes de relance institutionnelle.

¹⁰⁷ Un article de Crespin et Lascoumes propose l'utile distinction entre outil chaud et outil froid pour distinguer d'une part les outils dont les usages sont encore « indéterminés ou en renouvellement » de ceux dont les usages sont « stabilisés » (Crespin, Lascoumes, 2000 ; 134).

¹⁰⁸ Le rectorat a organisé en novembre 2001 un séminaire académique « Évaluations à l'école et au collègue » regroupant plus d'une centaine de cadres de proximité devant lesquels sont intervenus les cadres politiques de l'académie, des représentants du ministère et des formateurs présentant des expériences dans des établissements.

Les renseignements informels : le contrôle. Les CPFE sont amenés à rendre compte de leur activité deux fois par an, le bilan est à la fois quantitatif et qualitatif. Il se fait le plus souvent par écrit auprès du responsable du dispositif. On y fait apparaître l'objectif (une série de données quantifiables comme le nombre de visites effectuées, des CdC élaborés,...) et on sollicite plus qualitativement ce qu'ils perçoivent sur l'évolution des besoins en formation. Les bilans des CPFE participent avec les remontées d'information des IPR de l'élaboration du plan académique de formation signé par le recteur. Leur position privilégiée est source d'information : « On est au petit peu aussi l'œil de/ On est un peu le thermomètre sur certains sujets, sur certains dossiers. » Plusieurs confient des informations orales au responsable du dispositif pour expliquer des difficultés dans un établissement. Cet échange d'information se fait dans le cadre d'un secret partagé, parce que l'on sait que le responsable n'ira pas « dénoncer derrière » et que l'information circule « dans l'intérêt de l'établissement ». Malgré une déontologie affirmée, on constate ainsi plusieurs « fuites » d'information en direction de la hiérarchie ou d'autres cadres du système : tel CPFE répondra à l'IA-DSDEN adjoint qui lui demande d'exprimer « à cœur ouvert » ce qu'il pense d'un établissement, tel autre collabore avec des IPR de sa connaissance pour signaler les enseignants en grande difficulté, tel autre – suite à l'évaluation d'une formation – s'entretiendra au sujet d'un formateur avec le responsable de l'IUFM. Le tout se fait toujours sur le mode du secret partagé et se justifie par l'intérêt de l'établissement ou des élèves.

On a vu que l'accès aux établissements, aux équipes éducatives n'était pas évident pour les conseillers. On a vu que celui-ci reposait sur une relation construite avec le chef d'établissement, relation de confiance et/ou reconnaissance de la légitimité et des compétences du conseiller. Cette relation de confiance se fonde pour partie sur la discrétion des conseillers quant au fonctionnement de l'établissement. Mais que faire quand on observe, à l'intérieur d'un établissement, un dysfonctionnement patent ?¹⁰⁹ Une CPFE explique qu'elle en rend compte verbalement à son responsable (M. Olivier), une autre qu'elle contacte des IPR qu'elle connaît bien. Toutes deux rendent compte du dysfonctionnement à des cadres hiérarchiques dont elles savent qu'ils n'agiront pas avec « esprit de sanction » mais de réflexion, d'accompagnement.

De même que les bilans d'activité bi-annuels qu'ils rédigent informent la hiérarchie rectorale sur l'état du fonctionnement du système, de même des rapports informels offrent à la hiérarchie des occasions de régulation fine (directe ou indirecte) dans des établissements dont

¹⁰⁹ Un exemple de dysfonctionnement ayant posé question au groupe, la création dans un collège d'une classe de doublants puis la demande de la part de l'équipe enseignante d'une formation sur la gestion d'une classe difficile. Ailleurs un projet d'établissement est écrit sur injonction de la hiérarchie avec une intention délibérée de faire façade. De la même manière, que doit faire le CPFE quand dans son évaluation différée (quelques mois après la formation) il découvre un grave problème avec le formateur ? Une CPFE nous explique que ses bonnes relations avec le responsable UFT de l'IUFM lui permettent d'en parler avec lui parce qu'elle sait qu'il n'agira – là encore – pas dans un esprit de sanction. Là encore, le rapport est verbal.

le fonctionnement peut parfois rester opaque. Les CPFE s'interrogent alors sur le dicible et l'indicible de leurs *savoirs coupables* (Hughes, 1971 [1996]), sachant qu'une indiscretion incontrôlée peut saper la confiance que leur accordaient les chefs d'établissement et discréditer le dispositif¹⁰. Les CPFE le disent eux-mêmes, quelque part ils sont « l'œil » du rectorat. La difficulté est de trouver les limites de cette observation : dans les discours, on la justifie comme bienveillante et non-hiérarchique.

L'objet de cette seconde partie a été de décrire le processus d'objectivation des connaissances des CPFE et de leur diffusion à l'intérieur du groupe. Il nous a semblé pertinent de proposer de comparer ce processus à une tentative de professionnalisation du groupe. Nous avons ensuite rapproché l'esprit du groupe des CPFE d'un certain nombre de doctrines en usage dans l'institution. Nous avons constaté l'adéquation entre ces doctrines et les valeurs défendues par les CPFE. Enfin, nous nous sommes penchés sur ces moments où les CPFE violent leur promesse de discrétion envers leurs « clients » (établissements, personnels de direction, enseignants). On pourrait conclure à l'ubiquité du dispositif. Les CPFE profiteraient des liens de confiance tissés dans les établissements pour renseigner l'institution. Sans être dénuée de tout fondement cette conclusion mériterait d'être nuancée. L'analyse des discours des CPFE montre bien la contradiction entre la référence à la neutralité et l'engagement. De fait les conseillers participent bien à un accroissement du contrôle du fonctionnement des établissements dans l'académie. C'est le contexte de réception de leurs indiscretions qui les distingue semble-t-il du rôle de simples informateurs. Leurs indiscretions appellent moins à des sanctions qu'à un accompagnement d'un enseignant, d'un principal ou proviseur ou encore d'un formateur rencontrant des difficultés. Elles se font auprès de hiérarchiques en qui ils placent leur confiance pour résoudre une situation problématique sans automatiquement mobiliser un arsenal de sanctions. Les moyens du « bon dressement » et de la discipline (Foucault ; 1975) ne relèvent pas de la surveillance hiérarchique directe mais passent par celle d'un réseau de tiers. Ici les CPFE rejoignent une autre doctrine de management, celle de la *concertation intercatégorielle* prônant la résolution de problème par une mobilisation hors-hiérarchie des compétences et connaissances de chacun. Cette concertation intercatégorielle n'est possible que si les individus partagent le même projet¹¹.

Des valeurs partagées et une forme de connivence lient les CPFE à un réseau de cadres hiérarchiques ou politiques de l'académie autour de doctrines communes. Mintzberg (1982) parlerait de coterie. Les CPFE sont des agents institutionnels chargés d'une forme de contrôle

¹⁰ De la même manière, une des nouvelles fonctions du CPFE est le repérage des personnels en difficulté dans les établissements, cette fonction ne peut semble-t-il se faire que si elle reste discrète voire secrète pour ne pas susciter la méfiance des enseignants. La culture du secret autour de ce dispositif interpelle.

¹¹ Une analyse de ce principe a proposée lors l'étude du groupe de pilotage REP dans l'académie de Lille (Demailly, Tondellier, 2001).

mais moins à fin de sanction qu'à fin de changement organisationnel. Parce qu'ils partagent avec l'institution des convictions sur la réforme du pilotage des établissements, les CPFE trahissent leur idéal d'autonomie et servent les objectifs de l'institution. C'est parce qu'ils considèrent comme inadéquates les formes traditionnelles de management et adhèrent au projet de modernisation de l'organisation que les CPFE acceptent de devenir les agents institutionnel du changement.

4. Conclusion

La trajectoire des CPFE donne à voir comment un groupe à l'intérieur d'une organisation a mobilisé, dans un contexte donné, des savoirs pour légitimer son action réformatrice. Outre qu'elle tire ses sources dans le travail réflexif d'un groupe, on peut distinguer ici deux niveaux d'innovation à l'œuvre chez les CPFE : d'une part dans la création du groupe qui emprunte au modèle du management privé et s'inscrit dans une démarche de professionnalisation, d'autre part dans les stratégies mobilisées pour légitimer ses interventions dans les établissements. S'il semble difficile de mesurer les effets du dispositif sur les personnels avec lesquels il était amené à composer, on peut assurer que le groupe n'a pas été sans influence. Les savoirs qu'il a concentrés et les énergies qu'il a déployées auront eu une influence (positive ou négative, acceptée ou pas, reconnue ou pas) dans les représentations et les manières de faire des agents et sur la régulation du système. Pour emprunter la terminologie de Callon (1986), le CPFE a réalisé dans chaque établissement qu'il a visité, non pas une simple activité de conseil mais un travail de *mobilisation* des différents acteurs, mobilisation dont il a été le *traducteur*. Ce travail mené par un individu à l'échelle de l'établissement s'est fait à l'échelle académique par le dispositif. Les conseillers en formation incarnent – et promeuvent auprès des acteurs – un processus de *glissement du discours* de gestion bureaucratique vers un discours qui relèverait du nouveau *management* public (Ball, Gewirtz ; 2000). Ce travail mené par un individu à l'échelle de l'établissement s'est fait à l'échelle académique par le dispositif. Ces mobilisations s'inscrivent enfin dans un contexte plus large, elles ne se sont pas déroulées en apesanteur institutionnelle ou organisationnelle. Elles ont bénéficié et participé d'autres mobilisations et du soutien d'acteurs aussi divers que, par exemple, le rapport Pair (proposant des formes de modernisation du service public de l'Éducation nationale), le ministre Allègre (dont le projet modernisateur était soutenu par une partie des personnels) ou encore du recteur Fortier dont l'ambition réformatrice a marqué l'académie de Lille. L'histoire de cette mobilisation reste à écrire. On verrait l'acteur Allègre s'aliénant l'autre partie des personnels, on lirait encore – mais la liste n'est pas exhaustive – aux niveaux infra-nationaux les résistances liées à la superposition et aux conflits des modèles de management.

C. LE TRAVAIL DES ADMINISTRATEURS SCOLAIRES (OU ANIMATEURS DES BASSINS D'ÉDUCATION ET DE FORMATION)

La mise en place d'une organisation territoriale infra-départementale d'importance démographique, organisationnelle et politique supérieure à celle des districts (*cf.* Encadré 16) est une idée ancienne. Elle apparaît pour la première fois en 1983 dans le rapport Prost qui proposait la création de bassins de formation, puis en 1988 dans le rapport Lesourne. Le commissariat général au plan relève la même année l'intérêt de cette démarche. La loi d'orientation de 1989 invite les établissements à « s'associer pour l'élaboration et la mise en œuvre de projets communs, notamment dans le cadre d'un bassin de formation. » En 1998, le rapport Pair propose de mettre des IA-DSDEN adjoint à la tête des bassins d'éducation et de formation (Pair ; 1998).

Encadré 16 : Le district, un espace de régulation infra-académique pré-existant aux bassins¹¹²

- *Situation hiérarchique* : l'animateur de district est placé sous l'autorité directe de l'inspecteur d'académie et de ses adjoints. La fonction ne lui octroie pas une autorité hiérarchique sur ses collègues chefs d'établissement.
- *Tâche d'encadrement* : coordination pédagogique et organisationnelle.
- *Éléments historiques* : Le découpage territorial du district apparaît au début des années 1960 lors de la mise en place de la sectorisation de établissements scolaires. À l'unité du collège correspond un *secteur* de recrutement, à celle du lycée un *district scolaire*. À ce découpage fonctionnel s'est progressivement adjoint des fonctions d'information et d'animation de proximité. Jusqu'à l'apparition du bassin, le district était le niveau pertinent de concertation entre établissements scolaires.
- *Modalités de recrutement et type de formation* : L'animateur de district est recruté parmi les chefs d'établissement. Il est formellement élu par ses pairs et installé dans sa fonction par l'inspecteur d'académie. Les animateurs de district ne bénéficient pas d'une formation spécifique.
- *Trajectoire de carrière et possibilités d'évolution de carrière* : la mission d'animateur de district est temporaire, elle n'ouvre aucun droit spécifique à une évolution de carrière statutaire.
- *Description des tâches concrètes* : l'animateur de district est chargé de relayer l'information en provenance de l'inspection académique. Il est également chargé de mettre en place un groupe de réflexion au niveau du district (regroupement de collègues). Le mode de régulation mis en place à ce niveau est moins ambitieux qu'au niveau des bassins. Les animateurs de district ne bénéficient pas d'un temps de décharge spécifique pour remplir leur mission, ils ne bénéficient d'aucun moyen supplémentaire pour exercer leur mission, celle-ci s'effectue *en plus* de leurs tâches habituelles.



Du point de vue de l'opérationnalisation des bassins d'éducation et de formation, de premières initiatives sont prises dans l'académie de Versailles dès 1984, puis dans celle de Lille. Le bassin apparaît comme une unité territoriale aux fonctions différentes d'une unité de gestion déconcentrée. En 1995, un rapport de l'IGEAN réalise un bilan de la politique de bassin dans

¹¹² Pour une description plus détaillée de la fonction, voire l'Annexe n°15.

six académies. « En 1998, une nouvelle expérimentation était engagée dans quatre académies, fixant pour objectifs l'amélioration du pilotage pédagogique, la mise en œuvre d'une gestion plus qualitative des ressources humaines et le renforcement des partenariats locaux. » En juin 2001, une circulaire parue au *Bulletin officiel* vient valider et généraliser une démarche qui s'est mise en place dans « la plupart des académies ». Cette circulaire fixe, dix-sept ans après la première expérimentation, le « cadre général des missions et de l'organisation des bassins. » Cette circulaire appelle à la généralisation de la démarche (Circulaire n°2001-150 du 20/6/2001, parue au BO n°26 du 28/6/2001 ; Pair, 1998). Le texte (unique) de cadrage des bassins définit ainsi leur mission :

« Organisation infradépartementale de travail en commun, au service de l'animation et de la cohérence de l'action pédagogique, le bassin d'éducation et de formation contribue à l'efficacité et à une meilleure lisibilité du système éducatif : il est le cadre privilégié de la réflexion, des échanges, de la coopération entre les écoles, collèges et lycées d'un territoire donné et permet des réponses bien adaptées aux besoins et aux attentes des établissements en favorisant la confrontation des idées, la comparaison et la mise en commun des pratiques, l'échange et l'enrichissement professionnels, l'élaboration et la réalisation de projets communs, la mutualisation des moyens.

Le bassin d'éducation et de formation n'est donc pas un niveau administratif ou hiérarchique supplémentaire qui modifierait les règles de gestion du système éducatif et les responsabilités institutionnelles de chacun ; il est simplement un cadre d'animation au sein duquel peuvent s'exprimer des solidarités de proximité entre les niveaux d'enseignement et les établissements d'un même niveau. Contribuant à une préparation concertée des décisions, le bassin apporte une véritable valeur ajoutée au service public.

Ses missions s'organisent autour de trois pôles principaux : le pilotage et l'animation pédagogique, la gestion des ressources humaines de proximité, les relations avec les partenaires locaux. » (Circulaire n°2001-150 du 20/6/2001, parue au BO n°26 du 28/6/2001)

Les spécificités de l'académie de Lille en termes de densité d'élèves et d'importance des moyens humains et financiers déployés ont fait apparaître, aux yeux du recteur Fortier, les bassins comme des relais pertinents du pilotage de la politique académique (relais d'animation à une échelle plus pertinente que les inspections académiques et les districts). Après une longue période d'expérimentation plus ou moins appuyée, c'est le recteur Fortier qui engage, à partir de 1998, l'opérationnalisation du dispositif. Lille fait partie des quatre académies participant à la nouvelle expérimentation des bassins. Cette expérimentation s'inscrit dans le cadre de la contractualisation de l'académie avec l'État. Le rectorat dote l'académie d'un « projet » et d'une « nouvelle organisation ».¹¹³ Les administrateurs scolaires incarnent pour

¹¹³ « Réussir l'avenir des jeunes du Nord-Pas-de-Calais. Un projet et une nouvelle organisation pour l'académie de Lille. » Document daté du 31 janvier 2001.

partie cette nouvelle organisation et seront les porteurs du projet académique au niveau des bassins.

L'arrivée en novembre 2002 du recteur Desneuf à la tête de l'académie a vu le maintien du dispositif des bassins. Le nouveau recteur a impulsé une réflexion pour une définition plus précise de la fonction et un recentrage de la mission sur l'animation pédagogique.

L'académie est divisée en 14 bassins d'éducation et de formation correspondant aux bassins d'emploi définis par l'INSEE et proposant une relative homogénéité économique et sociale. Les frontières du bassin recouvrent un ou plusieurs districts scolaires, autre échelon territorial d'animation historiquement antérieur et avec lequel le bassin entre en concurrence organisationnelle objective (*cf.* Encadré 16). Le département du Nord est divisé en neuf bassins (dont quatre pour la seule métropole lilloise), le Pas-de-Calais en cinq.

1. Caractéristiques de la fonction et des administrateurs scolaires

• *Propriétés sociales et trajectoires professionnelles*

Le recrutement des administrateurs scolaires se fait par désignation et nomination officielle du recteur parmi de nombreux corps de cadres. On compte des proviseurs de lycées et de lycées professionnels, un principal, une IEN, un IEN-IO, une IEN-ET, un IEN-AIS et depuis la rentrée scolaire de 2002-2003 un CASU et des IA-IPR. Ce recrutement pluri-catégoriel a été souhaité afin de permettre une mutualisation des pratiques des administrateurs scolaires, chacun pouvant éclairer les autres en fonction des connaissances spécifiques à son segment d'activité. Le recrutement des IA-IPR s'est fait suite à une forte insistance du recteur Fortier qui voulait voir ces derniers investir la fonction.

Certains administrateurs scolaires sont nommés en fin de carrière, à quelques années de la retraite, d'autre y accèdent plus jeunes à partir de la quarantaine.

On peut distinguer trois types d'administrateurs scolaires :

– les *gestionnaires de l'école républicaine* : ils relaient la politique académique mais peinent à trouver une légitimité ou une envergure pédagogique dans leur bassin. L'expérience de M. Horace offre une bonne illustration de ce type de coordonnateur (*cf.* Encadré 17.) ;

Encadré 17 : M. Horace, la fonction comme mission de gestion de l'école républicaine

À 49 ans, M. Horace est principal de collège depuis dix ans (actuellement principal de collège en zone d'éducation prioritaire). Il espère pouvoir changer de type d'établissement. Son père était cadre dans l'industrie, sa mère employée à la Sécurité sociale. Il a obtenu un DESS en ingénierie et management dans le système éducatif.
M. Horace présente lui-même comme sa mission essentielle la préparation de la rentrée à venir. Il s'agit de veiller à la rationalité de l'offre de formation au niveau local, d'éviter les doublons de formation, la concurrence entre les établissements.

M. Horace est le seul administrateur scolaire qui semble s'auto-censurer dans la définition de sa fonction, ce qu'il présente comme privilégier une vision « réaliste » ou du moins « pragmatique » de cette fonction : « Bon, à mon avis, c'est que en tant qu'administrateur scolaire euh on a pas forcément la compétence et l'expertise sur l'ensemble des dossiers. Moi en toute humilité, je pense ne pas les avoir toutes, d'une part. D'autre part, c'est sans doute un héritage culturel, mais notre institution fonctionne avec des signes de reconnaissance que sont les grades. Et qu'un IPR quel qu'il soit, est davantage expert qu'un autre corps, donc sur le plan de la pédagogie, que quelqu'un qui appartient à un autre corps. Donc il me semble que si on veut s'assurer euh d'une part que l'administrateur scolaire ne soit pas perçu comme un relais institutionnel euh supplémentaire et que certains qualifient de caporal de service ou je ne sais quoi, il est nécessaire et je crois tout à fait normal et dans l'ordre des choses, de s'associer aux corps d'inspection pour mener l'animation de terrain sur les aspects pédagogiques. Or c'est le boulot des ex/ des IPR. Ils sont experts, moi je ne le suis pas. Bon euh... donc il faut travailler avec euh sur ces choses-là. »

M. Horace pense qu'occuper un poste de proviseur donne plus de crédit à la fonction d'administrateur scolaire. C'est une impression qu'il exprime, même si personne ne lui a fait explicitement remarquer. Par contre « dès lors que l'administrateur de bassin prend des initiatives, celles-ci peuvent être perçues comme étant concurrentes, rivales à ce qui pouvait se faire au niveau d'un district. D'autant plus que dans notre académie il y a un fort sentiment d'appartenance à un territoire. Si vous êtes de D. [ville], vous n'êtes pas de T. [autre ville du bassin]. Entre [les deux espaces géographiques, l'un maritime l'autre non], c'est pas la même chose. Bon, l'animatrice du district de I. [ville] vous dit : « Mais bon, nous on a rien à voir avec E. [ville]. » Sauf que c'est pas aussi évident que ça, que le district de I. est tout petit, il y a dix ou douze établissements, on ne peut pas y développer une carte des formations, on ne peut pas y mener des animations euh... Et puis on ne peut pas travailler éternellement avec un taux de consanguinité extrêmement élevé, on voit [sourire] les dérives que ça peut [engendrer]. » Il donne un exemple de tensions avec les districts : « Monter la réunion avec [l'IPR en charge de la politique des itinéraires de découverte (IDD)]. Bon un calendrier d'IPR est assez chargé. Je l'appelle, je lui demande : quand est-ce qu'on peut le faire ? Donc il avait deux ou trois demi-journées possibles dans le mois de mars. Bon la seule qui soit bien pour tout le monde tombait avec une réunion de district qui n'était pas prévue à cette date-là mais que l'animateur de district avait dû changer pour je ne sais quelle raisons, ben finalement les deux réunions étaient le même jour. Bon, on a frisé l'incident diplomatique, l'un et l'autre pensant que c'était fait exprès. Bon finalement on s'est on s'est arrangés, je suis allé le voir, les choses sont rentrées dans l'ordre, mais vous voyez il y a des difficultés comme ça... »

– les *militants pédagogiques* : leur discours tend davantage vers l'animation et les pratiques pédagogiques. Les corps d'inspection représentent sans surprise cette catégorie. Cette fois, c'est l'expérience de Mme Thiers qui servira à illustrer ce type d'administrateur scolaire (cf. Encadré 18) ;

Encadré 18 : Mme Tiers, la fonction comme mission pédagogique

Mme Tiers débute sa carrière dans une autre académie au nord de Paris. Elle est institutrice pendant huit ans avant de devenir conseillère pédagogique puis IEN. Elle avait pour projet professionnel de devenir IEN quand elle est entrée à l'École normale. Ses parents étaient ouvriers, elle a 55 ans. Elle est IEN depuis huit ans dans une ville du Nord, et envisage de devenir IA-IPR au moment de l'entretien.

Elle est séduite par le projet du recteur Fortier car intéressée par l'enjeu politique du bassin (au sens de politique non partisane) qui converge avec sa connaissance du système éducatif. Mme Tiers a le sentiment que plus on avance dans « ces fonctions de responsabilité, plus on a une vision globale [du fonctionnement du système]. »

En cours d'entretien elle constate à deux reprises l'orientation proprement pédagogique qu'elle donne à sa fonction d'administrateur scolaire : « Je crois que c'est vrai, en en discutant avec vous, peut-être que vue de l'extérieur je m'impliquerais davantage dans des chantiers où la pédagogie est première, la réflexion pédagogique est première. Le regard sur les gamins, la relation aux gamins, les contenus qu'on fait passer, c'est peut-être ce qui m'anime le plus parce que je crois que j'ai toujours été comme ça depuis instit' quoi ».

La relation avec les districts ne semble pas conflictuelle mais Mme Tiers avoue peiner à trouver les spécificités du champ d'intervention de l'administrateur scolaire. Elle sait par ailleurs que certains chefs d'établissement ont montré des réticences à l'idée de collaborer avec un administrateur scolaire issu du premier degré. « Donc j'ai veillé à ne pas être ressentie, ou être soupçonnée d'être un échelon hiérarchique caché. »

La proximité statutaire de Mme Tiers avec les IEN ne favorise pas pour autant sa collaboration avec eux. Elle constate en effet que s'il y a une reconnaissance de la mission d'administrateur scolaire de la part des acteurs, il y a un frein chez les IEN et tous les chefs d'établissement ne sont pas convaincus de son intérêt.

– les « *politiques* » : les administrateurs scolaires ne sont pas dépourvus d'un certain charisme, ils sont attirés par la réflexion sur une unité territoriale, empruntent une rhétorique proche de celle des cadres politiques de l'académie (IA-DSDEN et recteur) et ont connu une promotion rapide dans le système. Il s'agit de proviseurs qui s'interrogent sur leur possibilité d'évolution de carrière (ils s'interrogent sur l'intérêt professionnel voire financier d'une évolution vers la fonction d'IA-DSDEN). M. Liseré est un bon exemple de ce type d'administrateur scolaire (cf. Encadré 19.).

Encadré 19 : M. Liseré, la fonction comme mission politique

Quand je le rencontre, M. Liseré est proviseur d'un très gros lycée professionnel de la métropole lilloise. M. Liseré fêtera prochainement son départ en retraite, la mobilité professionnelle en direction de la fonction d'IA-DSDEN ne l'intéresse pas, notamment pour des questions financières mais aussi pour son rôle perçu comme trop gestionnaire. Cette ancienneté, cette absence d'ambition professionnelle lui offrent, selon lui, une *liberté de parole* appréciable dans sa fonction d'administrateur scolaire. M. Liseré insiste sur la liberté intellectuelle dont il dispose dans sa fonction, et sa liberté pour l'exprimer tant face aux chefs d'établissement que face à la hiérarchie. Il se compare au conseiller du roi qui sert de fusible et peut « sauter » en cas de problème. Géographe de formation, il déclare s'intéresser aux questions d'aménagement du territoire, s'implique dans la politique de la ville et notamment la mise en œuvre du contrat éducatif local (CEL). Il n'est pas rare qu'il légitime son discours en insistant sur la densité de son bassin (« 25 collèges, 19 lycées. Donc ça fait 45 établissements, 7 000 fonctionnaires »).

M. Liseré présente sa fonction comme un travail en collaboration avec les élus, le comité de bassin de l'emploi pour aider à la mise en place d'une « cohérence horizontale » au niveau de la formation (au niveau du territoire) et d'une « cohérence verticale » (de la maternelle à l'université). « L'administrateur scolaire s'occupe de tout ce qui a rapport avec l'Éducation nationale. Je dirai que mis à part l'enseignement supérieur où on intervient peu, mais on va commencer à y intervenir, euh... l'Éducation nationale/ c'est le *Bulletin officiel* de l'Éducation nationale de A à Z si je puis dire, [la fonction] touche à la fois les personnels, ça touche à la fois l'organisation pédagogique, l'organisation structurelle, le rapport à l'économie, la carte des formations quoi. [...] aucun champ ne nous est interdit » « nous pouvons également nous auto-saisir hein, nous aussi. Il n'y a pas de... Nous sommes aussi des sortes de [...] consultants internes. C'est-à-dire que nous nous saisissons de problèmes, nous travaillons au conseil auprès de untel ou untel par rapport à telle ou telle organisation. Nous intervenons sur les crises aussi. » « Je pense que nous sommes vraiment des gens d'influence. »

C'est M. Liseré qui offre la vision la plus tranchée du district : pour lui le district est factuel, c'est une association d'établissements et rien d'autre. C'est l'absence de « vision territoriale » qui suffit à disqualifier le dispositif du district au profit du bassin. De fait, les éventuels conflits entre bassin et districts semblent neutralisés, les deux instances collaborent et connaissent même une division des tâches relativement claire : « l'administrateur scolaire s'occupe du bassin, s'occupe des grandes questions de l'Éducation nationale mais ne s'occupe jamais des élèves. Le travail sur l'orientation des élèves, sur le problème des élèves, les relations avec les élèves, ça c'est le travail des districts. [...] l'animation de terrain, du territoire... le district a toujours joué un rôle un peu sur le problème de l'orientation, en fin de 3^e, des choses comme ça, essentiellement. C'est donc essentiellement un travail euh de liaison entre le CM2 et la 6^e, des choses comme ça. »

• *Contenu du travail : missions, travail prescrit, travail réel*

La circulaire du 20/06/2001 définit trois pôles principaux à la mission des bassins : le pilotage et l'animation pédagogique, la gestion des ressources humaines de proximité, les relations avec les partenaires locaux. Voyons quelles sont les tâches réalisées dans l'académie de Lille.

Les administrateurs scolaires se sont vus confier la responsabilité de la *préparation de la rentrée scolaire* dans les bassins. Celle-ci doit se faire sans heurts. Sans être les responsables de la gestion de l'appareil scolaire local, les administrateurs veillent à sa bonne orchestration. Les administrateurs scolaires organisent notamment l'accueil des nouveaux personnels, c'est au niveau bassin qu'a été décentralisé l'organisation de cet accueil (Circulaire n°2001-150 du 27/7/2001, parue au BO n°32 du 06/9/2001). Une deuxième tâche des administrateurs scolaires est la *préparation de carte des formations, des options et des langues*.

« Les bassins permettent d'associer étroitement les établissements à la préparation du schéma des formations. En amont des décisions académiques, la réflexion au niveau des bassins sur l'offre de formation aide à situer les choix à partir d'une perception fine des enjeux locaux privilégiant la complémentarité entre EPLE. Le bassin constitue ainsi le lieu privilégié de l'élaboration de la carte des langues vivantes et de celle des options, dans la recherche d'une plus grande cohérence des parcours des élèves. »

La mise en œuvre des bassins d'éducation et de formation pousse les segments décentralisés de l'institution à une réflexion en termes de territorialisation de l'action publique éducative, son ajustement aux besoins locaux, son adéquation avec d'autres politiques publiques, sa mise en cohérence tant verticale, qu'horizontale. C'est chez M. Liseré que l'on trouve la vision et le discours les plus aboutis du rôle de l'administrateur scolaire sur l'unité territoriale qu'est le bassin d'éducation et de formation :

« – On avait pas eu jusqu'à présent beaucoup cette vision territoriale. Et c'était important pour moi qu'on l'ait dans la mesure où nos territoires sont des territoires qui ont des histoires et des géographies très différentes les uns des autres et qu'on travaillait jusqu'à présent dans l'Éducation nationale sur des unités, un établissement par ici, un établissement par là. Sur des territoires mais petits, qui sont les circonscriptions d'inspection du premier degré mais pas encore sur des visions de bassin de l'emploi, de bassins... et d'ensembles importants comme on

peut le faire aujourd'hui.

– Il y avait quand même quelque chose d'intermédiaire, des choses qui existaient au niveau des districts ?

– Non ça n'existait pas parce que ça ça existait euh de façon factuelle, je veux dire c'est... le district c'est une association d'établissements qui fonctionnent de façon/ mais ça n'est pas/ il n'y avait pas du tout de vision territoriale dedans. La vision c'est-à-dire de liaison que/ Là je viens de travailler avec des conseillers en formation continue, qui étaient là, du GRETA de S., on travaille sur des problématiques du territoire, de la reconversion des personnels, etc. La carte des formations. Donc c'est véritablement une vision tout à fait nouvelle. Puisque l'administrateur scolaire travaille avec les élus, avec le comité du bassin de l'emploi, avec les structures de l'Éducation nationale en lien avec l'apprentissage. C'est véritablement, outre un essai de cohérence verticale, entre la scolarisation depuis la maternelle jusqu'à l'université, une cohérence horizontale, c'est-à-dire comment on investit, l'Éducation nationale s'investit dans un territoire donné. La symbolique est bien sûr la carte de formations. Mais c'est pas seulement c'est pas seulement ça, la réflexion territoriale va nous amener à travailler sur les contrats éducatifs locaux, sur les relations que nous pouvons avoir avec telle ville par rapport à telle ou telle problématique. » [M. Liseré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Cette réflexion territoriale a une vision stratégique qui est double : d'une part, reprendre une réflexion en termes de cohérence de la carte des formations face aux demandes et attentes des tutelles, notamment la région. L'inscription territoriale de l'administrateur scolaire vient ici combler le déficit d'une réflexion qui ne se menait, auparavant, qu'à l'échelon académique, par le délégué académique à l'enseignement technique (DEAT) :

« [qui] était un conseiller du recteur mais pour une académie comme la nôtre c'est complètement dément. Personne ne peut avoir une vision à long terme ou à moyen terme de ce que doit être la formation professionnelle. » [M. Duchamps, IEN-IO, administrateur scolaire]

Affirmation politique de la part du rectorat dans deux directions, d'une part se positionner face à un partenaire extérieur : « [il s'agissait de] reprendre totalement la main sur le dispositif de la carte des formations qui n'était plus piloté depuis belle lurette. Les cartes de formations, c'est une compétence partagée entre la région et le recteur. L'un ne peut pas faire sans l'autre pour être très clair. Le recteur a voulu fortement se positionner face à la Région en disant c'est aussi ma compétence et je vais vous demander des choses et je vais m'appuyer sur les administrateurs scolaires et sur la réflexion locale pour essayer de monter quelque chose » (M. Duchamps, IEN-IO, administrateur scolaire). Mais l'affirmation politique du rectorat s'est faite dans une autre direction en « interne » cette fois, car la gestion centralisée et distante de l'offre de formation, a favorisé le développement d'une logique concurrentielle entre établissements scolaires qui pouvait être défavorable, à terme, aux élèves.

« C'est un système, quand même qui nous occupe mine de rien pendant trois mois ! C'est extrêmement long. Mais ça permet de gommer beaucoup d'anomalies, de faire en sorte qu'il y ait un travail dans le cadre du bassin, une réflexion sur les

grands axes. Chaque établissement est extrêmement maximaliste, il va demander un maximum de choses pour lui-même sans aucune cohérence par rapport à une géographie globale, d'autant plus qu'à l'heure actuelle, vous savez, on est quand même dans un contexte de baisse démographique extrêmement fort, donc vous m'avez entendu parler d'ouverture, mais on est plutôt [en période de] transformation voire de fermeture. Et c'est un phénomène qui va encore être présent pendant quelques années, donc on a tout intérêt à ce que la carte des formations soit la plus cohérente possible dans l'intérêt des élèves et qu'on ait une réflexion globale commune sur : « Quel établissement propose quoi ? ». En termes d'options, en termes de formations, de façon à rendre un système complètement cohérent. Aide à la décision, comme je l'ai dit, mais également après, faire partager la décision qui a été prise, aller et retour systématiquement entre les services du Rectorat, les services de M. E. aussi qui s'occupe des moyens et de la carte des formations, et les chefs d'établissement. Parce que sinon, vous allez avoir huit lycées d'enseignement généraux, onze lycées professionnels, chacun va faire ses demandes ! Imaginez, personne ne va dire : « Moi, je veux fermer telle et telle section ! ». À moins vraiment qu'ils ne puissent pas faire autrement, tout le monde veut des ouvertures, tout le monde veut ceci cela ! Donc il faut bien penser la carte des formations, notamment, je vous dis, on va plutôt spécialiser tel et tel établissement dans tel domaine, celui-là dans un autre domaine. Si on fait des modifications, ça va suivre plutôt ces grandes lignes-là. Les domaines porteurs dans le bassin sont ceux-là, donc on a intérêt plutôt à orienter les ouvertures dans tel domaine. Il y a différents pans économiques qui sont en train de tomber, donc si on doit supprimer des sections par manque d'élèves, c'est plutôt dans tel et tel domaine, et là, on travaille étroitement avec les corps d'inspection aussi, dont moi, je suis originaire. » [Mme Tisseau, IA-IPR, administrateur scolaire]

L'administrateur scolaire favorise alors une forme de rationalisation de l'offre scolaire sur son territoire :

« Parce que premièrement la mise en place des bassins d'éducation, le premier souhait, c'est offrir à chaque gamin une offre de formation à sa porte ou autour de sa porte, sans induire des coûts excessifs ou des cheminements excessifs qui ne pourraient pas être supportés par bien des familles, et c'est particulièrement vrai de la région Nord-Pas-de-Calais. C'est ça la première intention. » [M. Dubois, proviseur, administrateur scolaire]

Lors de réunions avec les chefs d'établissement, l'administrateur scolaire procède à une mise à plat des demandes d'ouverture de classes, sections et options des différents établissements et les soumet à discussion.

« – Quand il y a une demande de la part d'un établissement pour proposer une nouvelle formation, est-ce que cette demande passe par le bassin ? Est-ce qu'on en discute automatiquement en bassin ? Font-ils quand même une demande indépendante aux services académiques ? »

– Ah oui, bien sûr.

– Et est-ce que tous les chefs d'établissement jouent le jeu ?

– Ben c'est-à-dire que ça dépend. Moi ce que je fais sur/ je réunis les chefs d'établissement et puis, comme eux, en général j'ai le double de ce qu'ils ont demandé, de où ils en sont, de leur constat de rentrée, de leurs prévisions *etc.* Je donne l'information à tout le monde.

– *D'accord, vous avez le double qui vous est communiqué par le chef d'établissement ou par les services académiques ?*

– Par le chef d'établissement, et puis s'il nous en manque un ou deux, on va les réclamer au service académique. Mais c'est rare qu'on en/ nous ne sommes jamais allés les réclamer. Et donc comme je les ai sous les yeux, je dis bon voilà tel établissement, vous en êtes là, vous demandez ça, et puis ça fait réagir les autres. Et puis après je travaille aussi beaucoup avec les directeurs de CIO sur les pertinences de telle offre de formation, de telle ouverture. Enfin cette année, on a eu énormément de mal avec le bâtiment, parce qu'on voudrait ouvrir, élargir le secteur bâtiment, qui est une nécessité d'emploi, qui est une nécessité aussi pour ce qu'on appelle le public prioritaire. Et bon, on a eu du mal à trouver un établissement porteur. Donc ça crée beaucoup d'échanges, beaucoup de travaux, faire remonter au rectorat, faire des argumentaires voyez. C'est ça ce que j'appelle rendre compte aussi. Mais, non, de plus en plus ils sont/ Alors il y en a toujours quelques-uns qui essaient de forcer la main aux services académiques, ça, ça a toujours existé, on arrive pas à ça en quatre ans. [...] il faut pas faire de doublon, ça sert à rien. Faut pas se mettre en concurrence, alors il y a encore des tentatives, de se mettre en concurrence. Mais quand même, il y a un souci de réguler, de/ Par exemple [...], au moment de la préparation de la rentrée pour les lycées d'enseignement général, la volonté avec le conseil général, c'était de ne pas aller fermer des petits établissements parce qu'ils sont plus à l'extérieur des zones urbaines, donc on a essayé de travailler pour préserver les petits établissements qui ont cinq ou six 2nde, et puis on a chargé en effectif les établissements urbains. Ce qui fait que par exemple on a des moyennes de 28 [élèves] dans certains établissements périphériques à C. [ville], Et puis on est resté à 32 sur C. Mais ça tout le monde est au courant.. [Mme Tiers, IEN, administrateur scolaire]

L'élaboration de la carte des langues est un autre champ de compétence de l'administrateur scolaire :

« C'est pareil, les langues c'est un outil encore faut-il qu'il soit bien réparti dans les différents établissements. Or la tendance antérieure c'était de privilégier certains établissements y compris de manière artificielle au détriment d'autres. Ma volonté ici c'était de répartir un petit peu par exemple les classes européennes. Il y a pas de raison qu'on concentre les classes européennes dans les mêmes établissements. Il faut en mettre un petit peu partout de façon à ce que les élèves se répartissent. »
[M. Duchamps, IEN-IO, administrateur scolaire]

L'administrateur scolaire a bénéficié dans cette tâche du soutien du rectorat qui empêche désormais les chefs d'établissement de négocier directement leurs moyens avec les services rectoraux (pratique qui précédait la mise en place des bassins). Cette tâche occupe généralement le premier trimestre de l'année scolaire des administrateurs scolaires.

Dans le cadre de l'opérationnalisation des politiques éducatives ou de besoins spécifiques au bassin, l'administrateur scolaire tient un rôle d'impulsion locale d'initiatives dont ils assurera le suivi par la suite. Il est soutenu d'une équipe de personnes ressources recrutées parmi des personnes volontaires et bénévoles (le plus souvent sollicitées) à qui il délègue la réflexion autour de dossiers spécifiques. Les administrateurs scolaires sont les interlocuteurs des pilotes des chantiers pédagogiques et éducatifs. C'est eux qui sont chargés d'impulser sur le terrain, avec l'aide des personnes ressources, la « réflexion globale à l'échelle du bassin sur les

perspectives, les difficultés, les spécificités locales de la politique concernée » (« Réussir pour l'avenir des jeunes du Nord-Pas-de-Calais. Un projet et une nouvelle organisation pour l'académie de Lille » Document daté du 31 janvier 2001). Les administrateurs scolaires se sont notamment vus confier le suivi d'une politique de relance des projets d'établissement placés sous la responsabilité d'une IA-IPR. À cette tâche de soutien de la politique académique s'est cumulée une montée en puissance de la fonction. Les administrateurs scolaires ont aussi été chargés de l'accompagnement voire l'opérationnalisation sur les bassins des nouvelles politiques nationales (IDD, 3^e à projet professionnel, journée de l'engagement, *etc.*).

Enfin, dernière tâche des administrateurs scolaires, les services du rectorat ont récemment commencé à organiser en collaboration avec eux la « gestion des ressources humaines de proximité » évoquée dans la circulaire du n°2001-150 du 20/6/2001 (parue au BO n°26 du 28/6/2001).

• *Outils et dispositifs mobilisés par les administrateurs scolaires*

Plusieurs administrateurs scolaires, et plus particulièrement ceux répondant au profil « politique » décrivent avec minutie les caractéristiques sociales, géographiques ou organisationnelles de leur bassin (notamment le nombre d'établissements, d'écoles, de circonscriptions, *etc.*), en soulignant que ce bassin équivaut en « densité » à telle autre académie ou département. Si la filiation de la référence à « l'épaisseur » de l'académie de Lille est explicitement rapportée au recteur Fortier, on retrouve ce souci de contextualisation et de comparaison géographique – non dénué d'effet de dramatisation – dans les discours des IA-DSDEN et les IA-DSDEN adjoints. Les administrateurs scolaires semblent donc s'être dotés d'une série d'indicateurs de recensement. Sinon, à quelques exceptions près, ils font peu référence à des outils d'analyse statistique, de pilotage ou autres. Il était pourtant prévu de faire une « exploitation des bilans d'activité et des projets d'établissement », une constitution de tableaux de bord en vue d'une évaluation du système éducatif au niveau du bassin (document interne, non daté). Certains bassins, à orientation plus pédagogique, déclarent d'ailleurs fonctionner davantage au « *feeling* ». ¹¹⁴

Les administrateurs scolaires déclarent mobiliser peu d'*outils*, nous verrons par contre qu'ils participent ou convoquent de nombreux *dispositifs*, autant d'instances de travail, d'information ou de concertation.

¹¹⁴ « – Alors est-ce que vous utilisez des outils dans votre travail, ou est-ce que vous fonctionnez plutôt au *feeling* ?

– Des outils ? De type statistique, des indicateurs ?

– Des documents, des écrits, des analyses, des statistiques...

– Des statistiques, par exemple au moment de la préparation de la rentrée, on les a par le rectorat. On va pas les demander une fois que c'est déjà fini. Non, je crois que la dominante c'est au *feeling*. » [Mme Tiers, IEN, administrateur scolaire]

Le dispositif des personnes ressources : si au niveau national la circulaire ne fait qu'évoquer laconiquement les « équipes » avec lesquelles travaillent les administrateurs scolaires, au niveau académique, un document présente plus précisément les modalités de constitution de ces ressources. Les administrateurs scolaires disposent : « d'une équipe de personnes ressources dans des domaines prioritaires de la politique académique : ressources humaines, vie scolaire et citoyenneté, éducation culturelle et sportive, éducation prioritaire, emplois-jeunes et insertion, orientation. En fonction des spécificités du bassin, il fait appel à d'autres personnes ressources dans les domaines qu'il juge prioritaire. » Les administrateurs scolaires s'entourent donc d'une série de personnes ressources sur des thèmes désignés par l'académie mais aussi sur des problématiques plus spécifiques aux bassins. Si les thèmes cités dans le documents sont tous présents dans les quatorze bassins, on note deux aménagements : l'éducation prioritaire n'est pas représentée dans deux bassins (peu concernés) et l'éducation à la citoyenneté dans un bassin. Par contre, les bassins investissent plus ou moins de nouveaux chantiers thématiques, on recense : Liaison à l'entreprise (dix bassins), Prévention de la violence (huit), Politique de la ville (cinq), Collège des années 2000 (quatre), Politique des langues et développement international (quatre), Élèves en difficulté (deux), Ingénierie de formation (un), Projet d'école et d'établissement (un), Formation tout au long de la vie (un). Les bassins s'investissent inégalement en nombre de dossiers (de sept à douze) et en personnes ressources (onze à quinze). Le rapport nombre de dossiers sur le nombre de personnes ressources varie de 1 à 1,7 d'un bassin à l'autre. L'expression « armée mexicaine » est apparue de manière récurrente – parfois même chez les administrateurs scolaires – pour désigner des dispositifs attribuant des fonctions à nombre d'acteurs, fonctions parfois bien peu investies. L'une des premières tâches qui semble occuper les administrateurs scolaires qui entrent en fonction est une remise à jour de l'équipe de personnes ressources. Le ou les animateurs de district du bassin comptent de droit parmi les personnes ressources. La fréquence des réunions des personnes ressources varie selon les bassins d'une fois par mois à une fois par trimestre, mais cette fréquence ne peut s'apprécier qu'au regard des fréquences de convocations d'autres instances parfois jugées plus souples que celle des personnes ressources.

Le bureau de bassin : confrontés aux limites imposées par la réunion et l'animation d'un groupe aussi important que celui des personnes ressources, certains administrateurs scolaires ont pris l'initiative de composer un bureau de bassin. Dans un souci d'amélioration des relations avec les corps d'inspection, quelques administrateurs scolaires ont constitué en équipe réduite et intercatégorielle, un « bureau de bassin », composé de l'administrateur scolaire, des animateurs de district, d'un représentant de chaque catégorie d'intervenant dans le bassin (personnel de direction d'un collège, d'un lycée, d'un lycée profession, un IPR, un IEN, un IEN-IO, un IEN-ET,...) et dans lequel sont discutées les options de « pilotage » du bassin.

Les *commissions thématiques* : dernières réunions spécifiques aux bassins, les commissions thématiques sont des groupes de travail placés sous la responsabilité de l'administrateur scolaire ou, par délégation, d'une personne-ressource bassin.

D'autres instances de concertation sont fréquentées par les administrateurs scolaires, citons-en quelques-unes : ceux-ci participent – normalement – aux réunions de district. Seuls ou accompagnés d'une personne ressource, ils sont les interlocuteurs des représentants politiques locaux, négocient des partenariats avec les chambres consulaires (Chambre des métiers, Chambre du commerce) et les représentants locaux du patronat (MEDEF).

Les références moindres à l'usage d'outils en comparaison avec une profusion de dispositifs nous éclairent sur le caractère *politique* et moins *technique* de la fonction. Si des outils existent, ce sont des outils de compilation d'informations ou de mise à plat de l'information (par exemple les recensements concernant la carte des formations ou des langues), ils sont le prétexte à une discussion de nature plus politique (optimisation de la carte des formations ou des langues).

• *Les relations sociales de travail des administrateurs scolaires*

Placés sous l'autorité directe du recteur, les administrateurs scolaires sont convoqués à la réunion mensuelle des cadres de l'académie où le recteur rend compte de la réunion mensuelle des recteurs au ministère de l'Éducation nationale. Cette réunion des cadres est suivie d'une réunion plus spécifique avec les administrateurs scolaires où le recteur les instruits de nouvelles commandes. Ces réunions sont un moment d'échange sur l'état d'avancement des travaux dans les bassins, les difficultés rencontrées. Les administrateurs scolaires estiment rendre des comptes au recteur de deux façons, à l'occasion d'un bilan annuel verbal ou écrit et à l'occasion de ces rencontres mensuelles. À l'occasion de l'alternance rectorale en novembre 2002, un nouvel acteur est apparu dans l'organigramme académique : il s'agit du responsable de la pédagogie et de l'évaluation, ancien doyen des IPR, qui devient le nouvel interlocuteur direct des administrateurs scolaires. Le principe inauguré par le recteur Fortier de la participation des administrateurs scolaires aux séminaires mensuels des cadres et à une rencontre en comité plus restreint a été confirmé par le recteur Desneuf, le tout se fait en présence du responsable de la pédagogie et de l'évaluation. Celui-ci provoque au cours de l'année une série de réunions techniques discutant la mise en place dans les bassins des itinéraires de découverte, des 3^e APP, l'AOG, etc. L'une des missions de ce responsable est de mobiliser une réflexion sur la mission des administrateurs scolaires. Un projet de rédaction de cahier des charges de la fonction est à l'étude. L'intervention de ce nouvel interlocuteur est appréciée par les administrateurs scolaires qui y voient un agent plus accessible hiérarchiquement et disponible que le recteur. Le projet de recadrage de la mission est généralement apprécié, mais son projet de recentrage pédagogique qui semble bien accepté pour les pédagogues pose question aux gestionnaires et aux politiques sur leur compétences

pédagogiques. La fonction doit-elle être confiée aux seuls corps d'inspection ? Doit-elle être accompagnée de conseillers pédagogiques ?

Enfin, la fonction ne connaît de reconnaissance institutionnelle que partielle. Les administrateurs scolaires se voient attribuer une lettre de mission, mais l'exercice de cette mission ne leur ouvre droit à aucune compensation financière supplémentaire, ni ne leur ouvre de nouvelles opportunités de carrière. Au moment de la recherche, un débat a lieu sur la pertinence ou non d'accorder une indemnité aux administrateurs scolaires. Certains administrateurs scolaires la pense nécessaire car l'institution reconnaîtrait ainsi le travail effectué et solderait ses comptes avec l'administrateur scolaire. Sans cette rétribution, l'administrateur scolaire pourrait développer le sentiment d'avoir été utilisé et pressé comme de « vieux citron »¹¹⁵ (la majorité insiste sur l'intensité de la mission et l'impossibilité de l'occuper plus de quelques années).

• *Idéologies professionnelles et ethos spécifiques*

Au moment de la création de la fonction, le recteur Fortier a personnellement veillé au recrutement des administrateurs scolaires. Chaque candidat a été reçu par le recteur qui, sur une cinquantaine d'impétrants, a retenu les quatorze administrateurs scolaires. Malgré leurs origines différentes, on trouve chez les administrateurs scolaires un discours relativement homogène dont on peut estimer qu'il tient d'un double filtre : d'une part celui des impétrants se reconnaissant dans l'appel à candidature et d'autre part celle du recteur Fortier reconnaissant certaines qualités aux quatorze sélectionnés. Cette conjonction n'a sans doute pas été anodine dans la constitution d'un ethos spécifique de groupe. 1. Concernant l'évolution de la fonction, même si certains semblent hésiter, ne souhaitent pas qu'elle devienne un statut à part entière. L'administrateur scolaire doit partager sa mission avec son métier d'origine. 2. Les administrateurs scolaires défendent un service d'éducation publique pour tous, service qu'ils veulent contribuer à améliorer par leur mission. La fonction d'administrateur scolaire a pour objectif d'aider à la fois à lutter contre les inégalités (notamment d'accès aux formations) et de rationalisation (notamment de la carte de formations). 3. Les administrateurs scolaires décrivent le plaisir qu'ils tirent de cette position surplombante qui leur permet d'avoir une compréhension plus globale du système. Ces cadres hiérarchiques décrivent enfin l'intérêt qu'ils trouvent dans un travail d'animation non hiérarchique. La fonction est vécue comme une opportunité d'enrichir la gamme de ses compétences. L'une de leurs caractéristiques est leur forte adhésion à la politique scolaire rectorale et donc leur implication dans les différents dispositifs mis en place. Cette adhésion à la politique scolaire rectorale n'exclut pas certaines formes de distance voire de résistance face à des aspects très descendants de la politique

¹¹⁵ L'expression est de M. Khere, proviseur, administrateur scolaire.

nationale (exemple : la commande par le ministère Ferry autour de la Journée de l'engagement mise en place dans l'urgence).

2. Tensions objectives et contradictions dans l'exercice de la fonction

L'un des administrateurs scolaires, rencontré après la rentrée a démissionné en cours d'année scolaire. Un autre annonce qu'il démissionne. Un autre encore a été promu dans une autre académie. Le corps se renouvelle ainsi régulièrement (ils étaient quatre nouveaux administrateurs scolaires à la rentrée scolaire de 2002-2003). Depuis le début du dispositif, un de nos interlocuteurs a estimé à une cinquantaine le nombre de personnes ayant occupé la fonction. Leur mission s'accumulant à un métier d'origine qu'ils exercent toujours, les administrateurs scolaires estiment que cette organisation du travail pâtie à l'une ou l'autre de leur fonction ou mission. Paradoxalement la plupart refuseraient de faire ou d'accepter cette mission à temps plein. Une tension identitaire supplémentaire ne serait perceptible que si les administrateurs scolaires n'adhéraient pas au projet académique du recteur. Cette notion de conversion à un projet a été particulièrement sensible au moment de l'alternance académique et pendant la période de flottement au niveau de la politique académique qui a suivi : le nouveau recteur allait-il maintenir le dispositif ? Sous quelles modalités ? Des incertitudes se sont faites sentir et au moins un administrateur scolaire a démissionné de sa fonction par fidélité au projet du recteur Fortier.

La mise en œuvre des bassins d'éducation et de formation connaît des résistances dans plusieurs secteurs de l'académie, notamment le centre de la métropole lilloise.

L'administrateur scolaire était perçu comme un échelon hiérarchique supplémentaire, a provoqué des « barouds d'honneur et des oppositions tout à fait farouches avec euh certains administrateurs scolaires ridiculisés au [début de leur mission]. » Des pressions s'exercent pour montrer que les AS ne servaient à rien, usine à gaz, doublons ou triplons : « avec d'ailleurs quelque fois des choses vraies. Parce que si vous voulez il y a des choses qu'on fait que les services rectoraux faisaient ou que les IA faisaient ou que les chefs d'établissement directement faisaient. Donc pendant une certaine époque ben on avait quatre/ quatre fois une optique sur le même dossier. » [M. Khere, proviseur, administrateur scolaire]

Ces résistances peuvent se formaliser à quatre voire cinq niveaux : chef d'établissement, animateur de district, IA, et même le rectorat.¹¹⁶

– Les *chefs d'établissement* :

« Je vous ai dit tout à l'heure la hantise de mes collègues chefs d'établissement que

¹¹⁶ Si la fonction des administrateurs scolaires les met en interaction directe sur le travail des cadres de proximité du système, ceux-ci n'ont pas d'interaction directe avec le personnel enseignant.

l'administrateur scolaire soit un chef d'établissement qui soit le chef des chefs d'établissement d'un bassin. Vous voyez, bon c'est vrai que c'est une dérive possible. » [M. Khere, proviseur, administrateur scolaire]

« Je me suis donc trouvée affectée – certains [AS] avaient choisi le bassin, mais moi je l'ai su après – donc je me suis retrouvée affectée sur Lille centre qui était un bassin très très difficile. Je dis très difficile, qui s'est amélioré après. Pourquoi c'était très difficile ? Parce que souvent sur un bassin comme Lille-centre c'était faire passer l'idée du bassin déjà. Ça, ça a été très difficile sur l'académie, et en particulier sur Lille. Il faut savoir que la moyenne d'âge des enseignants sur Lille est la plus élevée, pareil pour les chefs d'établissement. Ce qui veut dire que pour aller [bouger les choses]... Et après [une affectation à Lille], ils ne bougent plus, il n'y a pas de mobilité. [...] Donc ce sont des fins de carrière, ce sont donc des gens qui estiment que quand ils ont été mis sur Lille, ils ont eu leur « bâton de maréchal » et on a plus rien à leur apporter, et encore moins à leur demander. Voilà dans quel contexte je suis arrivée sur Lille [...]. Ce qui fait que les chefs d'établissement derrière veulent pas aller aux regroupements et disent : « Moi je ne me bouge pas le cul ». Voilà, c'était très statique *etc.* Les dernières années, ça avait bougé un petit peu parce qu'il y avait eu un renouvellement de chefs d'établissement et pour la première fois on voyait arriver des plus jeunes. Donc là, il y a eu une autre mentalité mais il faut dire aussi que les bassins étaient installés. » [Mme Marque, IEN-ET, administrateur scolaire]

L'expérience de M. Khere est intéressante du point de vue du phénomène d'assignation sociale qui suit la nomination à la fonction d'administrateur scolaire. Chef d'établissement dans un bassin de l'académie, celui-ci se voit élu, puis régulièrement réélu à la tête de son district d'appartenance. Au bout de quatre ans, il change et reprend un établissement plus important dans un autre bassin et se voit un peu plus tard, nommé administrateur scolaire dans son secteur d'origine. Il perçoit alors que le regard de ses collègues a changé :

« Par exemple, regardez, sur la cabale que je vous dis dans le [bassin] au départ : « Attention il a des tentatives autoritaires, ça va être le *missi dominici* de Fortier, il va venir ici pour nous empoisonner [l'existence], pour nous forcer à faire ce qu'on veut pas faire dans notre EPLE, *etc.* » Bon c'est complètement en contradiction avec le fait que quatre ans de suite, les mêmes – parce que les personnels de direction du [bassin] n'ont pratiquement pas changé – les mêmes m'aient réélus quatre ans de suite animateur de district. Comment se fait-il que ces gens-là m'aient élu quatre ans de suite animateur de district pensent que je vais devenir un petit chef quand je deviens administrateur scolaire. Bon, ça ne les a pas gêné pendant quatre ans, pourquoi soudainement je devrais changer de personnalité ? » [Khere, proviseur, administrateur scolaire]

Les résistances ne sont pas forcément individuelles, elles peuvent être organisées, notamment au niveau syndical, pour objecter contre telle ou telle politique.

« – Quand il y a des résistances ou des consignes syndicales, je suis informée, en me disant : « Attention t'auras pas ça parce qu'on a une consigne syndicale », ou : « On a une consigne syndicale mais parce que c'est toi, tu l'auras ».

– Ça portait sur quoi ?

– Sur les projets d'établissement il y a eu une petite vague là-dessus, il y a eu sur les 3^e à projet professionnel, là actuellement. Ce sont des choses comme ça quoi

mais en général, je suis prévenue. Bon et puis c'est vrai que dans/ il y a quand même 40 établissements du second degré, cinq inspections, euh, il y a des gens polis, des gens courtois, il y a des gens engagés, il y a des gens qui y croient, il y a des gens qui sont présents parce que/ euh ils veulent pas se mouiller ni d'un coté ni de l'autre, donc ils sont plutôt neutres.» [Mme Tiers, IEN, administrateur scolaire]

– Les animateurs de district :

« Par ailleurs se pose toujours le problème de la clarification du rôle d'animation du district et d'animation de bassin. Dans les questions abordées, qu'est-ce qui relève du district et qu'est-ce qui relève du bassin? Comment peuvent fonctionner de manière efficace l'administrateur scolaire nommé par le Recteur et les animateurs de district nommé par l'Académie quand on sait que la mise en place des bassins et des administrateurs de bassin a été parfois mal perçue par des inspecteurs d'académies, a été considérée comme une concurrence aux fonctions même d'inspecteur d'académie. [...] Bien sûr le plus difficile ça a été les années 99-2000 pour faire passer l'idée du bassin, avec l'idée en plus l'existence des animateurs de district qui voyaient d'un très mauvais œil les administrateurs de bassin, et puis même les inspecteurs d'académie. [...] au niveau des animateurs de district, eh bien c'était une guerre. Moi je parle de ligue parce qu'ils estimaient qu'on leur prenait leurs postes d'autant qu'on ne voyait pas du tout à quoi cette superposition nous menait. Alors le recteur a fait un peu marche arrière après en nous disant, parce qu'au départ [les animateurs de district] devaient disparaître. Après il a fait marche arrière, en disant : « Si, les animateurs de district, on peut s'appuyer dessus pour faire telle ou telle chose ». [Mme Marque, IEN-ET, administrateur scolaire].

Mais tous ne rencontrent pas ce type de résistance ou parviennent à les déjouer, parfois même en semblant jusqu'à les ignorer (les nier ?), c'est le cas de M. Liséré pour qui la dimension « district » n'entre pas en concurrence avec le bassin, tout simplement car elle n'est pas pertinente au regard du projet du bassin, à savoir développer une vision territoriale.

« – Il y avait quand même quelque chose d'intermédiaire, des choses qui existaient au niveau des districts ?

– Non ça n'existait pas parce que ça existait euh de façon factuelle, je veux dire c'est... le district c'est une/ c'est une association d'établissements qui fonctionnent de façon/ mais ça n'est pas/ il n'y avait pas du tout de vision territoriale dedans. » [M. Liséré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Concernant les difficultés rencontrées lors de la mise en œuvre des bassins, un administrateur scolaire nous confie au cours d'un entretien – sous le sceau de l'anonymat, et d'une façon qui contraste singulièrement du caractère optimiste et positif de ses déclarations enregistrées – que dans le bassin de Lille-centre « c'est le feu ». Selon lui, un administrateur scolaire récemment nommé (au moment de l'entretien) a tenté d'instaurer avec les chefs d'établissement et les animateurs de district des relations moins consensuelles, « plus autoritaires », ce qui a provoqué des « incidents ». Selon cet AS, les bassins de Lille connaîtraient des « irréductibles », notamment au niveau des animateurs de district. Plusieurs interviewés s'accordent à penser que

l'une des difficultés à Lille se situe dans la concentration géographique des districts et des établissements, concentration qui favorise des « effets d'agrégation » d'individus réfractaires aux bassins (chefs d'établissement et/ou animateurs de district).

– Les *inspecteurs d'académie et leurs adjoints* :

L'insertion organisationnelle d'une nouvelle fonction n'est pas sans poser de problème dans les relations qu'entretiennent les différents groupes professionnels qui exercent dans le champ. M. Dubois s'interroge sur les conséquences, pour les inspecteurs d'académie et leurs adjoints de la création de la fonction d'administrateur scolaire :

« quel est le devenir des inspecteurs d'académie dans l'évolution du système éducatif ? On sait tous par exemple que l'introduction des dix administrateurs de bassin n'a pas manqué de susciter un certain nombre de questions chez les dix inspecteurs d'académie, en particulier ceux qui étaient adjoints au DSDEN. Le DSDEN lui bon, ça va, mais les adjoints en résidence dans telle ou telle zone se sont beaucoup interrogés. Ils s'interrogent encore d'ailleurs. » [M. Dubois, proviseur, administrateur scolaire]

Cette tension de la fonction avec les IA est signalée par une majorité de nos interviewés, elle ne semble pourtant pas être vécue au quotidien par les administrateurs, comme dans leurs relations avec les chefs d'établissement, les animateurs de district ou encore les IEN, elle apparaît pourtant feutrée comme si ces autres tensions n'étaient finalement que l'écho d'une bataille que le recteur mène avec les IA-DSDEN et leurs adjoints pour la « reprise en main » de l'académie par le rectorat.¹¹⁷

« Ce sont des... des choix politiques... au détriment peut-être de la hiérarchie administrative traditionnelle. [...] ça se fait à mon avis avec un rôle moindre dans le domaine pédagogique de la hiérarchie départementale par exemple. Euh il y a un pouvoir/ une organisation qui se met en route au niveau de l'académie, au niveau à la fois de la formation pédagogique, de la formation des personnels et donc euh euh... avec des missions qui sont confiées à des inspecteurs pédagogiques régionaux, et on attend des administrateurs scolaires qu'ils en soient les relais territoriaux, sans passer par le département. » [M. Liseré, proviseur LP, administrateur scolaire]

« On voit très bien le chaînage je crois, recteur-bassin ; IA, IA-adjoint, animateur de district [silence]. Donc là il y a des choix à faire... c'est l'histoire de l'académie qui fait que/ C'est l'histoire sans doute des institutions qui devaient essayer de permettre – qui permettent toujours – aux inspecteurs d'académie d'être pratiquement des recteurs dans leur département. On a connu des époques où il y avait des politiques sensiblement différentes dans le Nord et dans le Pas-de-Calais. Je crois qu'une académie comme la nôtre ne peut plus se dispenser d'avoir un pilotage unifié dans la politique académique, mais bon ça c'est moi aussi. » [Horace, principal, administrateur scolaire]

¹¹⁷ Une fois encore, on a maintenu ici la plupart des hésitations qui apparaissent dans les discours et peuvent surcharger les extraits d'entretiens. Ces hésitations nous semblent révélatrices de la prudence dont les administrateurs scolaires témoignent pour évoquer les conséquences de la création de leur fonction pour les cadres politiques hiérarchiques que sont les inspecteurs d'académie et leurs adjoints.

La création des bassins d'éducation et de formation, la nomination d'administrateurs scolaires, a provoqué des tensions objectives avec les inspecteurs d'académie, la fonction d'administrateur scolaire ayant pour conséquence une redistribution des missions qui étaient celles des IA-adjoints.

« Je sais pas si on vous / vous l'avez ressenti dans d'autres interviews ou à l'occasion d'autres rencontres, c'est / finalement, ces nouvelles fonctions étaient très houleuses au début. Entre l'Inspecteur d'Académie qui voyait arriver des administrateurs scolaires qui pour certains ont à coordonner l'activité d'un nombre d'établissements tel que ça représente un département français. C'est l'équivalent d'un département français donc qui sont en quelque sorte des inspecteurs d'académie *bis* au niveau d'un bassin, directement relié au recteur, vous voyez le danger pour les inspecteurs d'académie. En tous cas le danger pressenti. Ils l'ont vécu de cette manière-là [...]. Les choses se normalisent, mais c'est vrai qu'au début c'est passé un petit peu au forceps. » [Caron, CASU, administrateur scolaire]

« C'est l'histoire de l'éducation en France qui a fait ça, parce que le second degré euh... le premier degré et le second degré, vous savez en France, ont fonctionné séparément et en concurrence. Dans l'histoire de l'éducation, le premier degré avait créé son degré supérieur, et euh le second degré avait créé ses écoles primaires. C'est les écoles et les classes primaires de lycée. Donc euh en fait les deux systèmes historiquement ne sont pas des systèmes qui se sont succédés mais des systèmes concurrents, avec une organisation différente. Donc les administrateurs scolaires ont été conçus dès le départ par les inspecteurs d'académie comme étant les choses du recteur. Et euh oui, on a eu des difficultés avec le premier degré, on continue à en avoir, c'est encore pas tout à fait évident. C'est euh/ On a on est pas encore *personna grata* dans les IA... pour ne pas dire comme elles sont/ il faut dire les choses comme elles sont. On touche là à des pouvoirs. Les IEN ne sont pas des chefs d'établissement, ce sont des délégués du département, leur carrière dépend de l'inspecteur d'académie, ils sont obligés d'être extrêmement prudents dans un système qui avait été conçu par M. Fortier au départ euh, en particulier dans le département du Nord, en opposition avec l'inspecteur d'académie de l'époque, M. [cite un nom d'IA]. Donc euh... il a fallu être euh/ Ça a été... On a eu des années difficiles. [Inspiration]. Tout doucement... [silence, implicitement : « Les choses évoluent »] [M. Liseré, proviseur LP, administrateur scolaire]

En tant qu'IEN-IO, sa fonction d'origine, M. Duchamps est davantage amené à fréquenter les IA-adjoints :

« – Et c'est vrai que les IA adjoints ont pâti un petit peu de notre arrivée. [...] ce que l'on fait là, c'est l'animation qu'ils faisaient eux auparavant, en partie. Aujourd'hui, ils n'ont plus de notion de territoire, il leur reste l'évaluation des chefs d'établissement. Donc ils travaillent dans la hiérarchie. Donc évaluation et mutation des chefs d'établissement. Ils font les enquêtes administratives au niveau des établissements. Ils n'interviennent plus en préparation de rentrée. Ce n'est plus dans leurs compétences. Ils ont quelques dossiers du style politique de la ville, des dossiers départementaux, c'est à peu près tout. C'est vrai que la situation pour eux est devenue relativement difficile.

– *Vous n'avez jamais eu de tensions avec eux. En fait ils ont été déchargés au fur et à mesure.*

– Oh, ils ont été déchargés ! C'est-à-dire que dans l'organisation initiale, il y avait ce que l'on appelait des directeurs académiques. Dans le schéma général [les IA-

adjoints] avaient une compétence. L'un était chargé de l'orientation, l'autre était chargé de l'intégration scolaire/ enfin des SEGPA et de l'intégration scolaire. Ils avaient tous une compétence transversale sur l'ensemble de l'académie. Et puis au fil du temps, ça n'a pas bien fonctionné. Alors là il y avait le rapport entre les directeurs académiques, les administrateurs et la direction générale, ça n'a pas bien marché ce qui fait que au bout de un an [dans l'académie] le recteur [Fortier] a supprimé tout ça. Il a supprimé ces missions. Et du coup, la difficulté était là. [...] dans la mesure où on leur a enlevé cette mission académique, ils étaient un petit peu/ je crois que leur situation est pas simple actuellement. Ça, je le conçois aisément, c'est pas facile pour eux. En fait ils n'agissent que par délégation du directeur qui lui-même a perdu beaucoup de ses prérogatives au profit de l'instance rectorale. Donc actuellement c'est vrai que c'est une situation délicate pour les IA adjoints.» [M. Duchamps, IEN-IO, administrateur scolaire]

Un an après sa nomination dans l'académie de Lille, le recteur Fortier entreprend une réorganisation de l'organigramme académique. C'est la création des bassins d'éducation et de formation. Au moment de leur mise en place, les bassins se sont heurtés aux résistances des IA-DSDEN et de leurs adjoints dans les deux départements, ceux-ci voyaient dans les tâches confiées aux administrateurs scolaires des atteintes à leurs prérogatives d'animation, notamment au niveau des districts scolaires. Des mouvements – très explicitement politiques – à la tête des inspections académiques ont permis d'unifier le pilotage académique, mais n'ont pas suffi à convaincre les interlocuteurs de l'ancienne ligne hiérarchique remise en cause par les bassins : les chefs d'établissement organisés en districts scolaires (sur la résistance des districts à la politique de bassin, voir le point consacré aux animateurs de district). Bénéficiant de l'appui distant du recteur, les administrateurs scolaires ont été chargés de se négocier une place entre des cadres d'autorité politique et des chefs d'établissement réticents. Ces réticences locales influenceront sur le développement de l'entité bassin qui pourra développer son rôle d'animation en direction des autres agents intermédiaires ou l'abandonner aux districts. Mais ces réticences ne se limitent pas au secondaire, les batailles entre le rectorat et ses inspections académiques trouvent aussi des échos dans les relations des administrateurs scolaires à l'enseignement primaire.

– Le « *premier degré* ». Dans le prolongement de cette redéfinition des pouvoirs au niveau académique et départemental, apparaissent aussi des tensions au niveau de l'intégration des circonscriptions des IEN dans la politique des bassins d'éducation et de formation. M. Liséré explique que :

« le plus gros problème qui n'est pas encore résolu, c'est le premier degré. Dans la mesure où le premier degré ne fonctionnait pas dans l'Éducation nationale.

– ... ?

– Il ne fonctionne pas. Le premier degré fonctionne au niveau départemental.»
[M. Liséré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Selon M. Liseré, le recteur ne parvenait pas à « rentrer » dans le premier degré qui fonctionnait en « isolat intégral ». De fait, M. Liseré ne travaille pas avec le premier degré comme il le souhaiterait, ses relations avec les IEN – comme celles de beaucoup d'autres administrateurs scolaires – se limitent à des relations avec ceux des IEN qui ont accepté de faire partie de l'équipe de personnes ressources du bassin. « Le premier degré euh fonctionne un peu en cercle fermé. Je l'ai dit à M. Fortier, je lui ai dit : « Quand est-ce que vous allez faire rentrer – c'est amusant comme expression – le premier degré dans l'Éducation nationale ? » »

« Avec quelques IEN, on arrive à travailler, mais il y a quelques IEN qui ont mis des barbelés autour de leur/ On est dans deux logiques. On est vraiment dans deux logiques complètement différentes. Nous on raisonne en termes d'animation, l'IEN raisonne en termes de pouvoir hiérarchique et pour certains collègues inspecteur du 1^{er} degré : « C'est je suis chez moi, tu touches pas à mon domaine ». C'est malheureux à dire parce que les résultats aux tests de 6^e sont catastrophiques, c'est un problème d'abord de 1^{er} degré donc il faudrait fortement pouvoir travailler avec les IEN du 1^{er} degré et même les enseignants. » [M. Duchamps, IEN-IO, administrateur scolaire]

On trouve à cette résistance, cet isolement, des origines organisationnelles :

« Le 1^{er} degré est structuré avec déjà une organisation à travers l'IEN. Moi j'ai des contacts avec les IEN 1^{er} degré, mais pas avec les directeurs d'écoles. Eux ont des pratiques de travail telles qu'ils sont d'abord très proches de l'inspecteur d'académie, ils dépendent directement de lui et ce sont d'une certaine manière des petites féodalités locales. Mon seul rôle consisterait, consistera à faciliter la passerelle entre l'école primaire et le collège. Et peut-être à favoriser les rencontres entre professeurs de maths et de français du collège et les instituteurs [...] pour faire en sorte qu'il y ait une meilleure liaison sur les apprentissages fondamentaux. C'est pas simplement aider l'élève de l'école primaire à passer au collège avec un environnement un petit peu différent, c'est aussi faire en sorte que sur les champs pédagogiques possibles, l'apprentissage de la langue, l'apprentissage des langues vivantes, pour l'apprentissage des maths, il y ait un travail en commun sur certains aspects. Par exemple l'évaluation en 6^e, qu'on communique, qu'on discute, qu'on travaille ensemble avec des écoles primaires pour améliorer/ Là il y a un champ qui est possible. » [Caron, CASU, administrateur scolaire]

« Un échec, le primaire... les liaisons avec le premier degré. Mais/ C'est pas conflictuel mais non, on arrive pas à trouver les articulations entre le premier degré, la circonscription et le bassin.

– *Les personnes ressources sont recrutées parmi les chefs d'établissement, vous avez des IEN aussi ? Vous en avez dans le bassin, parmi vos collaborateurs proches ?*

– Oui, sur ce papier [il montre la liste des personnes ressources du bassin].

– *D'accord, ils sont sur la liste.*

– Bien sûr moi je les ai sollicités. Mais euh... bon, ça s'explique historiquement et culturellement, à mon sens, [...] les circonscriptions du premier degré relèvent de l'inspecteur d'académie, donc d'une politique départementale. On a là une chaîne : inspecteur d'académie-IEN. Je pense que les IEN n'ont pas perçu l'avantage de travailler en bassin, parce que leur circonscription constitue un territoire à lui seul, autonome, dans le fonctionnement administratif et sur lequel – et c'est pour ça que je dis que c'est culturel – sur lequel l'IEN est le seul maître à

bord, *grosso modo*. Alors sur des aspects qu'on aurait pu développer, sur des liaisons entre le premier et le second degré, sur l'articulation CM2-6^e, sur les réflexions sur les évaluations nationales, sur une réflexion aussi sur les compétences et sur les attentes à l'entrée en 6^e, sur la connaissance des programmes. Enfin sur toutes sortes de choses, on pourrait... Mais bon la mayonnaise ne prend pas.» [Horace, principal, administrateur scolaire]

• *La question de la légitimation de la fonction*

La légitimation de la fonction passe avant tout, et elle est présente dans la majorité des discours, par une *légitimité de type morphologique* soigneusement mise en scène. Plusieurs administrateurs le soulignent, l'« épaisseur » – certains d'entre eux se plaisent à reprendre le terme de Fortier – de l'académie impose une réflexion sur un nouveau espace géographique d'intervention territoriale. Pour M. Dubois, « l'épaisseur » de l'académie est telle que même l'échelon bassin ne suffit pas pour assurer une régulation de proximité, il s'interroge alors sur le maintien des districts : « C'est ce qui me fait penser que dans un bassin comme celui de Valenciennes, 450 000 habitants, 300 écoles, 31 collèges etc. etc. – et je ne parle que du public là, je ne parle que du public – c'est ce qui me fait penser que il faut qu'il y ait une dimension infra-bassin. Bon alors est-ce que c'est l'animation de district telle qu'elle existe aujourd'hui, est-ce que c'est quelque chose du même genre mais reformaté, enfin bon. Parce que c'est déjà trop peu. Je vous le disais c'est l'équivalent du département de la Haute-Vienne,... donc c'est un principe de réalité si vous voulez » (M. Dubois, proviseur, administrateur scolaire). On retrouve ici chez certains administrateurs la rhétorique des IA-DSDEN et IA-DSDEN-adjoints qui mobilisent des chiffres soient pour susciter l'adhésion de l'interlocuteur quant à l'ampleur de la tâche à accomplir, soit pour légitimer (et c'est le cas des administrateurs scolaires) l'existence du nouvel espace d'intervention.

« C'est très compliqué l'Éducation nationale. C'est compliqué parce que il y a plus d'un million de personnes et donc c'est un monde qu'on ne fait pas fonctionner par un claquement des doigts. C'est véritablement une structure complexe où l'on a effectivement plusieurs strates. On a quand même une superstructure, direction avec le Ministère, les Rectorats, l'Inspection Académique, ça représente quand même un encadrement supérieur important. Et de l'autre côté, très éloigné du Ministère, très éloigné du recteur dans les grandes académies comme celle-ci où vous avez plus de 500 établissements, lycées et collèges, forcément vous avez de la distance entre les établissements et le Recteur. A côté d'une petite Académie où on a 80 ou une centaine d'établissements à tout casser, il y a véritablement des problèmes d'échelle. L'inspecteur d'Académie du Nord, c'est l'équivalent d'un Recteur déjà d'une Académie moyenne. Donc cette distance entre le terrain où se passe les choses et les différents niveaux intermédiaires est telle qu'une fonction comme les nôtres, d'administrateur scolaire, se justifie. » [M. Caron, CASU, administrateur scolaire]

Mais cette légitimation ne suffit pas à lever tous les obstacles à l'exercice de la fonction. Outre les réticences d'autres cadres institutionnels – dont il vient d'être question – les difficultés des

administrateurs scolaires dans l'exercice de leur travail de régulation trouvent au moins partiellement leurs sources dans une contradiction propre à leurs modalités de fonctionnement. Sont recrutés des cadres pour qui l'exercice de cette mission vient s'ajouter aux tâches et contraintes de leurs métiers d'origine. De plus, un critère d'affectation exige qu'on leur attribue un bassin où ils n'exercent pas leur métier d'origine. À la charge supplémentaire de travail s'ajoute la question des déplacements de leur lieu de travail à leur lieu de mission. Après plusieurs années d'existence, certains bassins connaissent toujours des échecs relatifs : faible lisibilité de la structure des bassins (notamment de ses personnes ressources), incapacité parfois à réaliser une mission d'animation remplie auparavant par les districts. Dans certains bassins, le nombre de chefs d'établissement est tout simplement trop important pour permettre une animation de réunion, l'échelle du district semblant alors plus pertinente. Enfin, les administrateurs scolaires se sont heurtés de plein fouet à la résistance – corporatistes ou syndicales – des chefs d'établissement. L'empilement des réseaux de ressources et de concertation, une division incertaine des tâches, des relations de concurrence brouillent le fonctionnement de l'échelon d'animation du bassin d'éducation et de formation. Dans un premier temps, le caractère expérimental de la fonction a pu nuire à l'exercice de la mission.

« Les gens qui étaient hostiles à l'expérience disaient aussi localement : « Oh, de toute façon l'administrateur scolaire c'est une lubie de Fortier, ça va durer six mois et ça ne va pas durer. » Bon, on a commencé la mission d'administrateur scolaire sans texte de BO, maintenant il y a un texte de BO qui fixe l'animation de bassin si vous voulez comme une possibilité laissée au recteur sous la forme que le recteur décide, mais il y a au moins un texte. On avait aucun texte juridique pour faire cela au départ. » [M. Khere, proviseur, administrateur scolaire]

Le texte officiel apparaît important car il légitime non seulement l'action mais l'existence même des administrateurs scolaires. En même temps, les administrateurs scolaire bénéficient du soutien actif du recteur dans la mesure de ses moyens : interdiction aux services rectoraux de traiter directement avec les établissements scolaires en ce qui concerne l'ouverture et la fermeture des sections et aménagement de la carte des formations.

• *Relayer les politiques nationales, académique : quelles limites ?*

Plusieurs administrateurs scolaires soulignent l'accroissement de la charge de travail qui leur est dévolue, n'étant pas une unité de gestion localisée, ils sont chargés d'impulser et de relayer au niveau du bassin les politiques nationales et les éventuelles orientations académiques. Ces politiques peuvent être nombreuses et s'imposer aux administrateurs dans des calendriers très courts.

« Je n'ai pas d'autonomie complète mais j'ai une autonomie de jugement. C'est ça qui m'intéresse le plus. C'est-à-dire que moi je peux dire au recteur, à... Quand je pense que quelque chose sera difficile à faire, je lui dis : « Ce sera difficile à

faire ». Par exemple, la journée de l'engagement. Je lui ai dit que ça me paraissait extrêmement difficile, qu'il aurait fallu la préparer pendant des mois parce que c'était quelque chose de compliqué à mettre en place. En tant que professionnel, je sais quand même voir ce qui peut marcher, ce qui ne marche pas. On ne décrète pas des organisations comme celles-là comme ça. [...] Or là, il a fallu le faire en quelques semaines, là j'avoue très franchement que je ne m'engage plus, parce que je sais que je ne vais pas pouvoir faire. Ou on fait ce qu'on peut quoi. » [M. Liseré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Si M. Liseré souligne le problème organisationnel que pose ces commandes ministérielles à relayer auprès des établissements, Mme Tiers – issue des corps de l'inspection – pose le problème de l'intégration pédagogique que posent la mise en œuvre de tels événements (qu'ils soient issus du ministère de l'éducation, d'autres ministères ou instances publics) :

« Transformer, j'ai envie de dire, chaque fois qu'il y aurait une opération nouvelle, avoir le souci de présenter cette action ou cette semaine, parce qu'on aura bientôt 52 semaines phares dans notre système, et puis 380 journées phares. Euh, comment ça s'inscrit dans les programmes, c'est à dire comment former ou donner des informations à ceux qui opérationnalisent devant les gamins, et que nous on pourrait relayer bien sûr, euh sur/ Il y a la journée et il y a la semaine de la presse. Il y a la journée de la misère ou je ne sais plus quoi, ça, ça commence à me sortir par les yeux. Je dis on aura bientôt 52 semaines, et 380 jours.. Voilà journée de ci journée de ça, semaine de ci, semaine de ça. Semaine du goût, fête Internet là bientôt. En mars vous avez Internet, printemps des poésies, enfin je sais plus/ Poésie, et puis la semaine de la presse, et puis il y a bien trois journées différentes, et puis il y a encore bien un truc, commémorer ou je sais pas quoi. Ça je trouve que c'est néfaste. Enfin moi je pense que c'est néfaste pour la teneur, enfin, pour donner du sens au contenu, parce que on est en train, si on y veille pas, à transformer les enseignements en sensibilisation, en animation, en/ prendre contact avec 'A', avoir touché 'A', avoir vu ça, avoir entendu ça, et puis on perd de vue les contenus essentiels et la structuration des contenus, et ça/ On va aussi vers une catastrophe. Notamment, ça c'est mon avis. Donc qu'il y ait des tas de journées phares machin, et tout ça, pourquoi pas, mais on peut pas en donner que/ que sensibiliser, il faut vraiment chaque fois qu'il y ait des contenus qu'on rappelle, ça donnera peut-être un travail/ Mais dans le programme, ça correspondrait à, vous pourriez traiter tel ou tel point du programme à partir de ça. Je sais bien que les enseignants vont nous dire : « mais où est notre autonomie pédagogique » ? » [Mme Tiers, IEN, administrateur scolaire]

Mme Tiers, interrogée sur son investissement dans les chantiers académiques, à savoir les priorités définies par le recteur dans le cadre de sa politique académique, explique qu'en tant qu'IEN elle avait été amenée à participer à des chantiers académiques mais que la mission d'administrateur scolaire ne l'amenait pas à être particulièrement sollicitée : « Non, les chantiers académiques, les administrateurs, on est pas plus dans un chantier académique que dans un autre puisqu'on a donc mission, c'est un peu de les traverser » (Mme Tiers, IEN, administrateur scolaire).

Conclusion. L'insertion organisationnelle d'une fonction d'animation territoriale

L'ambition de lisibilité du système évoquée dans la circulaire actant l'existence des bassins (circulaire n°2001-150 du 20/6/2001) a, on le voit, peine à être réalisée puisque la structure se superpose aux districts scolaires. Les commandes des bassins connaissent parfois des « doublons » au niveau des inspections académiques. La même circulaire espère voir le bassin devenir un espace de « solidarité » entre établissements d'une même zone, là encore l'objectif est contrarié par la pré-existence aux bassins de tels espaces de solidarités : les districts. Les entretiens avec les administrateurs scolaires donnent à voir une grande diversité voire une grande inégalité de fonctionnement de cette structure. Certains administrateurs scolaires semblent pourtant réussir à organiser un maillage entre les agents intermédiaires amenés à agir dans le bassin (CPFE, animateurs de district, chargés de missions rectoraux, *etc.*) et les chefs d'établissement. Dans ces bassins, le rectorat a réussi à s'assurer d'un double réseau de mobilisation et de contrôle : d'une part celui traditionnel de la hiérarchie directe, d'autre part celui post-bureaucratique d'animation et de responsabilisation des acteurs sur projets et sur la base du volontariat.

Deux types de questionnements : organisationnels, professionnels, mais qui sont liés, ceux professionnels pouvant influencer sur le mode organisationnel en retour.

• Les administrateurs scolaires sont des cadres d'influence

La distinction évoquée plus haut entre *pouvoir décisionnel* et *pouvoir d'influence* semble parfois relever, pour reprendre une expression employée par M. Khere (proviseur, administrateur scolaire), de la rhétorique « jésuitique ». D'une part, les administrateurs scolaires reconnaissent que les propositions qu'ils soumettent aux décisionnels sont rarement contrariées. Le rectorat et les IA entérinant de fait les décisions. La proposition semble faire office de décision et c'est, par exemple, ce qui fait dire à un animateur de district que les administrateurs scolaires sont davantage qu'eux dans le décisionnel.

« Par exemple là, à ma demande, il va y avoir une réunion sur le positionnement du lycée de B. [ville] qui va se faire. Là, je vais aider l'établissement à établir son identité, voir comment il peut évoluer dans les années qui viennent. Et moi, ce rôle-là me satisfait totalement ! Je n'ai pas besoin d'avoir à signer [le projet], en mettant la case oui ou non [pour demander le soutien du rectorat]. De toute façon, la manière dont on peut constituer les dossiers, déjà... L'aide à la décision, c'est quand même un pouvoir d'influence extrêmement important. » [Mme Tisseau, IA-IPR, administrateur scolaire]

« C'est faire en sorte qu'on conduise une politique qui évite, ou ne permette plus, ou permette à au moins 72 élèves de 3^e du [bassin], de quitter leur lycée d'affectation pour rejoindre les lycées de W. [ville] comme ça a été constaté en septembre 2001. Et la meilleure manière de réduire cela, c'est de fermer le

robinet. C'est-à-dire de fermer l'appel d'air, c'est-à-dire de fermer les classes de seconde en centre de W., au moins en égale proportion de qu'on fait dans la périphérie. C'est ça que j'ai fait cette année. Vous comprenez bien qu'il a fallu le faire comprendre, qu'il a fallu le faire partager, qu'il a fallu *rappeler* quelques objectifs de l'école de la République [voix forte], il a fallu... *convaincre*.

– *Ça revient à ce que vous me disiez sur le fonctionnement horizontal qui vous intéressait.*

– Tout à fait, tout à fait.

– ... [Silence interrogatif]

– On est tout à fait dans cet esprit-là. Alors pour continuer sur les fonctions... c'est quand même un gros boulot hein, tout ce qui est carte des formations etc., parce que en plus vous avez des partenaires-interlocuteurs-concurrents, ça dépend de la configuration, qui entrent en ligne de compte. [Cette fonction, pour] l'Éducation nationale – le service public – doit défendre cette position là-dedans. Et donc être aussi capable de proposer des choses si nécessaire. Et allumer quelques contre-feux s'il le fait. » [M. Dubois, proviseur, administrateur scolaire]

D'autre part, la maîtrise des informations est un pouvoir à part entière (Crozier ; 1977). En faisant de l'administrateur scolaire un *point de passage obligé* des demandes des établissements vers les services rectoraux, les administrateurs scolaires détiennent désormais un pouvoir de négociation et de mise en forme de l'information (Callon ; 1986). À l'opacité du pouvoir discrétionnaire détenu par les services rectoraux et certains chefs d'établissement succède une obligation de transparence des demandes. C'est, au niveau du bassin, une matérialisation de ce que nous désignons par *publicisation des pratiques*, à savoir la publicité faite à des pratiques auparavant tenues discrètes (Demailly *et al.* ; 2000).

L'administrateur scolaire semble donc disposer de davantage de pouvoir qu'il veut bien le reconnaître, ce pouvoir se concrétise essentiellement dans sa tâche de mise en cohérence de la carte des formations.

• *Les administrateurs scolaires sont des salariés de confiance du recteur, et du recteur Fortier plus particulièrement*

La fonction, voulue par le recteur Fortier, impose dans l'organigramme académique un nouvel espace d'animation. Pour occuper cet espace, on a vu que le recteur Fortier avait lui-même assuré le recrutement des administrateurs scolaires. C'est un premier indice de l'importance qu'il accordait à ce changement organisationnel, il lui fallait des personnes de confiance ou, ce que l'on propose d'appeler avec Bouffartigue (2001), des salariés de confiance (dont les caractéristiques principales seraient le statut professionnel salarié et le degré d'implication dans l'organisation). Autre indice de l'importance des administrateurs scolaires aux yeux du recteur Fortier, ceux-ci sont invités à participer à la réunion mensuelle des cadres, aux côtés des inspecteurs d'académie. Un troisième indice de l'importance de cette mission pour le recteur, réside dans le soutien important apporté par le recteur aux administrateurs scolaires concernant la mise en œuvre de la carte des formations (l'impossibilité pour les chefs

d'établissement de négocier leurs moyens directement avec les services académiques ou de l'IA). Les administrateurs scolaire sont des salariés de confiance, car ils adhèrent au projet de réforme organisationnelle du recteur Fortier même si celui-ci provoque les résistances de hiérarchiques à tous les niveaux de l'institution locale.

Les administrateurs scolaires sont comparables à des salariés de confiance car ils expriment – certes à des degrés divers – une loyauté envers le recteur, et parfois moins à la fonction qu'à la personne. En effet, un des administrateurs scolaires que nous avons rencontré s'interrogeait sur l'intérêt à occuper la fonction une fois que le recteur Fortier aura été retiré de la tête de l'académie. De fait, il démissionnera de la fonction lors de l'arrivée du nouveau recteur. La loyauté était attachée au recteur Fortier, à son projet, pas au responsable hiérarchique. De façon moins explicite, cette adhésion à la personne, au projet du recteur Fortier, apparaît également dans le discours d'autres administrateurs scolaires qui doutent de la pérennisation de la fonction après le remplacement du recteur Fortier.

• *Motifs de l'engagement et mobilité professionnelle des administrateurs scolaires*

Quels sont les motifs de l'engagement des administrateurs scolaires ? Comme d'autres cadres de régulation intermédiaire et de proximité, ceux-ci sont attirés par l'opportunité d'agir, d'agir souvent à un échelon supérieur à celui où ils exercent habituellement et, ce faisant, de changer la focale de leur regard sur le système éducatif (M. Liséré).

« Je suis chef d'établissement, en fin de carrière, dirigeant par ailleurs trois établissements, donc une grosse structure. J'avais envie de m'intéresser à l'aménagement du territoire et à la synergie qu'il pouvait y avoir entre l'Éducation nationale et l'aménagement du territoire. Ça je le fais depuis longtemps puisque j'ai en fait une spécialité quand même de chef d'établissement d'enseignement technique et professionnel. Quand le recteur Fortier a lancé cette idée, elle correspondait à des recherches que j'avais envie de faire depuis longtemps [...]. Ça correspondait à la fois à un vœu du recteur de l'académie de Lille de l'époque et puis à un souhait que j'avais personnellement d'intégrer – puisque je suis de formation de géographe – un peu l'éducation dans une vision territoriale. On avait pas eu jusqu'à présent beaucoup cette vision territoriale. C'était important pour moi qu'on l'ait dans la mesure où nos territoires sont des territoires qui ont des histoires et des géographies très différentes les uns des autres et qu'on travaillait jusqu'à présent dans l'Éducation nationale sur des unités, un établissement par ci, un établissement par là. Sur des territoires mais petits, qui sont les circonscriptions d'inspection du premier degré mais pas encore sur des visions de bassin de l'emploi, de bassins... et d'ensembles importants comme on peut le faire aujourd'hui. » [M. Liséré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Les motivations peuvent également se chercher dans les modalités mêmes d'intervention. M. Khere nous explique que dans son établissement il a une « responsabilité directe » (qu'il peut déléguer) tandis que dans le bassin il a une « responsabilité d'animation » qu'il juge enthousiasmante car elle lui permet d'avoir un recul et une vision intellectuelle sans avoir la responsabilité finale.

• *Quelle évolution pour la fonction ?*

Tous les administrateurs scolaires soulignent l'investissement en temps qu'exige d'eux cette mission. Beaucoup estiment qu'elle se fait au détriment du métier principal qu'ils exercent par ailleurs (certains disposent d'aides, comme M. Liseré qui a vu son établissement scolaire doté d'un principal adjoint supplémentaire, mais pas tous). La charge de travail vient donc s'ajouter à celle de leur métier principal. Aucun ne s'imagine exercer cette fonction à temps plein, ni même très longtemps (la distance géographique parfois importante entre les lieux d'exercice des deux fonctions est notamment un obstacle aux velléités d'installation durable dans la mission).

L'administration de bassin apparaît bien comme une possibilité de mobilité professionnelle, mais cette mobilité pose question quand elle est pensée dans une trajectoire professionnelle. Quelles suites donner à cette expérience professionnelle ? M. Liseré présente un profil particulier, sa carrière prendra sans doute fin sur cette expérience puisqu'il est proche de la retraite. Il estime d'ailleurs que cette proximité de la retraite est un atout, puisqu'elle lui donne une liberté de parole dont ne disposent pas des collègues en début de carrière.

« Moi je suis d'autant plus libre que je suis arrivé près du sommet. Donc je n'avais plus de carrière à faire. Arriver dans une des principales responsabilités du système éducatif français, proviseur d'un très gros établissement euh... – comment dirai-je ? – avec une rémunération très confortable, arrivé là et n'ayant plus à attendre quoi que ce soit, du point de vue de nomination, on est au sommet du *cursus* – ou au moins celui qui m'intéressait – je pense que c'est mieux comme ça parce qu'on est libre. » [M. Liseré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Contrairement à ce qui a pu se dérouler dans des réseaux d'éducation prioritaires, la fonction d'administrateur de bassin n'est pas pensée comme une promotion factice ou un « placard ». Certains administrateurs, jugés trop « pantouflards », ont d'ailleurs été remplacés. Certains administrateurs scolaires décrivent même la fonction comme un dérivatif à la fonction d'IA, peu attractive, en perte de pouvoir, et au nombre de places limitées.

« – On a vu votre évolution de carrière, est-ce que vous avez encore des projets ?

– Je vais être très honnête avec vous, je fais partie de ces quelques chefs d'établissement qui à un moment donné se sont posé la question : Est-ce que je passe oui ou non le concours d'inspecteur d'académie ? Et j'en suis arrivé à la conclusion, avec d'autres, donc certains administrateurs scolaires aujourd'hui d'ailleurs, que *vraiment* ça n'en valait pas la peine. Vous savez il y a une revalorisation – je ne sais pas si vous connaissez ça – il y a une revalorisation du statut des personnels de direction, notamment en 2001, mais avant également. Il y a eu une série d'accords [...] qui font qu'aujourd'hui les personnels de direction peuvent terminer leur carrière – je parle des traitements – euh au même rang que euh le corps d'inspections. Le fameux butoir de l'indice 900, je ne sais plus si c'est 62 [962] ou 82 [982], a explosé. Ce butoir a explosé. Enfin bref, tout ça fait qu'un personnel de direction hors-classe peut aujourd'hui terminer sa carrière –

professionnellement, au niveau du traitement j'entends – de la même manière qu'un inspecteur d'académie le ferait, ou un IPR. Premier élément. Deuxième élément, quel est le devenir des inspecteurs d'académie dans l'évolution du système éducatif? On sait tous par exemple que l'introduction des dix administrateurs de bassin n'a pas manqué de susciter un certain nombre de questions chez les dix inspecteurs d'académie, en particulier ceux qui étaient adjoints au DSDEN. Le DSDEN lui bon, ça va, mais les adjoints en résidence dans telle ou telle zone se sont beaucoup interrogés. Ils s'interrogent encore d'ailleurs. Et enfin, troisièmement, si c'est pour inaugurer les chrysanthèmes, non merci hein. Alors voilà sur ce champ-là parce que les possibilités d'évolution, dans l'institution sont assez réduites. À part inspecteur d'académie, pas grand-chose, pas grand-chose. S'il y avait des... passerelles soit à l'intérieur de l'institution entre certains corps, je ne sais pas moi : personnels de direction/CASU, vous voyez des choses comme ça, bon il y a un certain nombre de choses mais pour l'instant il n'y a pas grand-chose. Ou bien entre ministère, bon *why not?* Mais dans l'immédiat, quand on regarde les choses l'ensemble paraît assez étriqué, donc je ne sais pas trop bien[...] Voilà où je me situe. Et donc pour le coup, actuellement c'est une mission... d'administrateur scolaire, c'est *cool* quoi, ça répond à certain nombre d'intérêts, de préoccupations, de champs d'investigation et je suis très bien là-dedans. » [M. Dubois, proviseur, administrateur scolaire]

« Ma carrière aurait pu m'amener à être inspecteur d'académie, des choses comme ça mais ça j'ai jamais voulu parce que j'ai toujours considéré qu'ils n'avaient pas de pouvoir. Non, ils n'ont pas de pouvoir réel. Quand un type quitte un département au bout de cinq ans, quatre à cinq ans, qu'est-ce qu'il a fait? Est-ce qu'il a vu ce qu'il a pu faire? Pffff, recteur, oui! Le recteur a des vrais leviers. Peut-être dans le premier degré... [songeur] même pas. Il y a tellement d'échelons entre les individus que c'est le système de l'édredon qui fonctionne. Non, j'aurais pu à un moment donné [devenir inspecteur d'académie], bon c'est vrai que financièrement c'était tout à fait inintéressant pour moi. Mais je l'ai pas fait parce qu'après tout, on ne passe pas des concours ou on ne s'inscrit par sur liste d'aptitude pour perdre de l'argent. Non. Proviseur, vous avez des pouvoirs. Enfin proviseur d'un lycée technique – le lycée technique hein, avec enseignement technique supérieur – où il y a de réels leviers là, parce qu'il y a des problèmes d'argent. Vous savez quand vous faites entrer 60 ordinateurs par semaine ou des choses comme ça, c'est autre chose que d'être dans la gestion de bouts de craies hein. Quand vous embauchez tous les jours des vacataires... [...] Là les décisions, c'est des décisions que je prends. » [M. Liseré, proviseur LP, administrateur scolaire]

Si l'on envisage l'évolution de carrière des personnels qui ont occupé la fonction d'administrateur scolaire, force est de constater que la mission n'offre aucune opportunité de débouchés supplémentaires. À part une éventuelle attention supplémentaire au moment d'une réaffectation, la reconnaissance de l'engagement ne se fait pas par évolution de carrière. Où se situe-t-elle d'ailleurs? Les administrateurs sont peu enclins à la plainte, à peine dénoncent-ils une surcharge de travail. Un seul, pourtant administrateur déclaré du recteur Fortier, s'indigne du « traitement » qui leur est réservé. Son discours est intéressant, car il illustre particulièrement bien une caractéristique transversale à l'ensemble des fonctions de régulation intermédiaire et de proximité : la reconnaissance de l'investissement des acteurs est un impensé, voire un oubli, organisationnel. Suivant M. Khere, peut-on alors dépeindre ces fonctions comme des « usines à aigris » ?

« Et puis après il y a ce qui est chronophage, tout ce que je vous ai expliqué, toutes les réunions d'information et puis après d'application et puis après de relai *etc.* Alors là ça prend un temps fou. Donc très franchement à mon avis on ne peut pas rester administrateur scolaire, dans la mouture actuelle, c'est-à-dire en ayant deux fonctions, plus de trois-quatre ans. J'en suis à ma troisième année, je crois que je vais continuer un an parce que là je suis assez passionné parce que je mets en place, mais c'est pas envisageable 10-15 ans, c'est pas possible, c'est usant, on ne fait que ça [...]. Bon, il y a aussi l'aspect financier aussi, où il ne faut pas se foutre du monde je veux dire, pendant au moins un an j'y ai été de ma poche. Ma facture de portable – pour vous donner un exemple – passe de 300 à 1500 francs par mois. Pour lesquels je ne suis pas remboursés, d'accord ? Et les 3/4 du temps c'est effectivement dans ma mission parce que ma voiture est devenue un secrétariat itinérant. En plus je risque des procès parce que je téléphone... – Ben oui ! – au secrétariat ici, à mon adjointe ici, à mon secrétariat de E. [ville], à l'animateur de district *etc.* Et je le fais quand j'ai le temps, quand je suis pris dans un embouteillage *etc.* Voilà un exemple.

– *Et les frais de déplacement ?*

– Bon alors frais de déplacement là par contre il n'y a pas de problème. Donc vous donnez vos déplacements, on vous rembourse sans barguigner. Et puis les indemnités ! Pendant un an et demi pas d'indemnités, après des indemnités d'animation qui équivaudraient à 3000 francs par mois mais en fait on en a eu deux, on a eu 6000 francs, et puis après on a arrêté de nous payer, sans nous le dire. On l'a découvert six mois après [rires]. Là maintenant, 3000 francs c'est trop, donc on nous donnerait 1500 francs. Là aussi, on nous dit : « – On réduit votre indemnité de moitié ». Comme ça. « – Bon pourquoi ? Comment ? » « – On ne sait pas. »

– *L'indemnité d'animation, c'est pour votre boulot d'administration ?*

– Non non, c'est-à-dire qu'on ne pouvait pas – puisque c'est une administration de mission – on ne pouvait pas donner un salaire d'administrateur scolaire. Et donc l'idée c'était de donner/ par contre il existe des sous pour animation, du type formation, *etc.* Or effectivement quand vous rencontrez trente collègues pour animer un truc sur les 3^{es} professionnelles, vous avez une mission d'animateur. Donc c'était sur ces sous-là qu'on devait nous payer. Bon et puis il y a eu des problèmes *etc.* Toujours est-il qu'en trois ans j'ai touché en tout et pour tout 6000 francs. C'est-à-dire 200 balles par mois. Bon je les donne aux pauvres quoi, et puis c'est tout, on en parle plus. Donc je considère que je ne suis pas payé. Et puis je vous dis, les frais de déplacement, pas de problèmes, les frais de portable c'est pas réglé. Donc très franchement j'y suis plutôt de ma poche. En tout cas 0 centime gagné. Je m'en fous, c'est pas pour cela que je fais ça, mais attention, j'avais quand même écrit au recteur Fortier que dans une société capitaliste de manière dominante, faire quelque chose pour rien c'est faire pour rien. Et il m'avait répondu qu'on ne pouvait pas faire fonctionner un service public sans militantisme. Vvoouuui... euh bon euh... Je crois que ça a été vrai, je crois que ce n'est plus dans l'air du temps – bon ça je ne m'étais pas permis de lui répondre cela – mais que à mon avis – et puis à mon avis il le savait très bien parce qu'il est quelqu'un de remarquable le recteur Fortier dans son/ dans les concepts qu'il mettait *etc.*, je pense à lui tous les jours je dois dire dans ma manière d'agir *etc.* – mais donc il m'avait fait ça, il fallait bien qu'il me fasse une réponse et puis euh... quelque part m'envoyer balader courtoisement.

– *Botter en touche.*

– Oui oui, c'était botter en touche mais euh... quand même, quelque chose qu'on fait pour rien sur des années *etc.*, quelque part on est poire quoi. Si on veut que ça soit pris au sérieux ça peut pas/ Alors moi l'aspect fric je m'en fiche. Mais ce qui

pourrait paraître ben : « Pour exister il leur faut absolument le job d'administrateur scolaire, ils sont même prêts à le faire pour rien en travaillant 70 heures par semaine pour qu'on les voit, star-système *etc.* », ça ça me dégoûte un peu parce que là, je vais être grossier, là si c'était l'image qu'il advenait des administrateurs scolaires, je répondrais « merde ». Je vais dire, j'ai bien d'autres cordes à mon arc et à ma vie que le pur euh la pure activité professionnelle. Donc je veux bien passer 70 heures parce que ça me passionne, c'est aussi le handicap, moi tant que ça me passionne je passe 70 heures, le jour où j'en ai marre je dis : « flûte » du jour au lendemain. Donc un système qui repose là-dessus il repose quand même sur quelque chose de dangereux. Bon alors on peut se dire : « Il y en aura toujours un reprendre la relève *etc.* » C'est probablement vrai, mais il faut faire. J'avais écrit au recteur Fortier, puisqu'il nous avait sondé, que je considérais qu'il fallait qu'on soit payé pour que le système ne nous doive rien. Vous comprenez ce que je veux dire ? Parce que si on est payé, vous acceptez une mission, vous êtes payé, si vous trouvez que c'est mal vous ne le faites pas, si vous trouvez que c'est bien eh bien vous le faites, mais vous êtes payé. Une fois qu'on veut plus de vous ou que vous en avez marre, on n'a pas à vous vouer une reconnaissance éternelle parce que vous avez accompli une mission, vous avez été payé pour votre mission. Tandis que si vous n'êtes pas payé, quelque part moralement on vous doit quelque chose, alors évidemment il y a suffisamment de cynisme pour dire : « On l'a exploité comme un vieux citron et puis on s'en fiche maintenant ». Mais c'est plus compliqué que ça, quand même les gens sont pas tous monstrueux comme ça, y compris la hiérarchie, contrairement à ce qu'on croit. Et puis du point de vue de celui qui a fait ça, il se dit : « Mince, j'ai fait ça pour la peau et on me donne rien et on ne me donne rien en échange, mince de mince. » Et vous avez des aigris pendant dix ans. J'ai encore dix ans de carrière, admettez que l'année prochaine j'en puisse plus, je suis plus administrateur scolaire, j'ai encore dix ans à faire, on ne me récompense pas. Ils vont avoir un aigri sur les bras pendant dix ans, comme ils le savent, ils se disent : « Bon ben on va compenser, on va le compenser, *etc.* » Mais ça c'est très malsain. Moi j'étais pour : « On vous donne une mission, on vous paie la mission. Point. » Quand vous n'avez plus la mission, vous n'avez plus rien à dire et c'est tout. [...] on est bien dans un système de modernisation du système, et le truc : « Ben peut-être qu'un jour on compensera parce que finalement effectivement vous avez rendu service au système », c'est malsain. C'est vieux ça, c'est un vieux truc, un vieux concept qui faudrait qu'on jette aux orties à mon avis.

– *Le côté médailles...*

– Oui, c'est ça ! Je deviendrai sans doute officier des palmes académiques, voir commandeur *etc.* et puis le jour où je mourrai ça sera mis sur mon cercueil, mais c'est vraiment pas/ ! C'est/ Ça c'est ringard, je veux dire c'est fini tout ça, les gens ne marchent plus comme ça, où s'ils marchent comme ça, ils marchent à contre-courant de la société telle qu'elle est. » [Khere, proviseur, administrateur scolaire]

D. CHANGEMENT D'ÉCHELLE, CHANGEMENT DE RÉGULATION : LA PROMOTION D'UNE RÉGULATION D'ANIMATION TERRITORIALE HORS HÉRARCHIE

« (...) gérer une entité sans en être le chef hiérarchique. Et ça c'est peut-être la clé de la modernisation. » [Khere, AS6, 37]

Le choix du recteur Fortier, avec la création des bassins d'éducation et de formation, est la promotion d'une forme de régulation non-hiérarchique. C'est le couplage d'un nouveau territoire d'intervention de l'action publique à un nouveau mode de direction des personnels d'encadrement de proximité qui apparaît. Alors que dans ses préconisations pour la mise en œuvre des bassins le recteur Pair proposait de nommer à la tête de ces nouvelles entités des IA-DSDEN adjoints, le recteur Fortier privilégie une autre piste de réflexion organisationnelle, celle d'une régulation non hiérarchique.

Les modes de recrutement des fonctions d'administrateur scolaire et d'animateur de district sont diamétriquement opposés. Dans un cas, l'élection se fait par les pairs (district), dans l'autre le recrutement se fait par le recteur (bassin). La ligne hiérarchique dans laquelle s'inscrivent ces deux espaces de régulation recoupe cette opposition : inspection académique pour les districts, rectorat pour les bassins. Dans le cas des districts le recrutement se fait à l'intérieur du territoire, dans le cas des bassins, l'administrateur scolaire ne peut être nommé sur le territoire où il exerce son métier principal. La légitimité d'action doit lui venir de sa fonction, non pas de son « enracinement » local.

Le travail des administrateurs scolaires dans la mise à plat de la carte des formations au niveau du bassin semble avoir un réel pouvoir de régulation des tensions qui peuvent exister entre établissements scolaires.

Cette régulation concertée a trois objectifs qui s'imbriquent :

- elle permet une mise en cohérence de l'offre de formation au niveau du bassin ;
- elle permet une mise en cohérence de l'offre de formation à l'intérieur des établissements (*cf.* le lycée de tous les métiers) ;
- la mise en cohérence de l'offre de formation au niveau du bassin autorise un redéploiement des moyens (ouverture de nouvelles sections) pour offrir aux élèves du bassin l'offre la plus variée possible.

Cette mise en cohérence est une rationalisation de l'offre de formation qui, au niveau du bassin est présentée comme l'occasion d'offrir aux élèves une égalité géographique d'accès aux formations. Cette mise en cohérence n'a été rendue possible que par la publicisation des pratiques des établissements scolaires et l'interdiction faite aux chefs d'établissement de négocier, comme par le passé, leurs ouvertures de classe ou de filière directement et de façon discrétionnaire, avec les services académiques. Le bassin apparaît comme un instrument d'égalisation d'accès des élèves à la carte scolaire, instrument de rationalisation et de lutte contre les dérives concurrentielles entre établissements.

Les moyens de la régulation de la carte de formation sont les suivants :

- l'objectivation du débat ;
- la publicité de l'action ;

- le soutien du recteur Fortier ;
- l’opportunité de réunir les acteurs concernés.

Ce travail est particulièrement significatif puisqu’il illustre le passage d’une forme de régulation de l’offre de formation par la concurrence spontanée à une régulation de l’offre de formation concertée. Pour autant, ce travail peut aussi, être mené en district (*cf.* Encadré 16, et Annexe n°15). Les éléments manquent pour évaluer quel est le niveau le plus pertinent pour réaliser ce travail, toujours est-il qu’il est possible quand les politiques l’impulsent et trouvent sur le terrain des agents suffisamment diplomates (dans les bassins) ou respectés par leurs pairs (dans les districts) pour assurer cette mission.

Une caractéristique importante de ces fonctions renvoie au caractère relativement ambiguë de leur inscription hiérarchique. Les districts se présentent parfois comme des courroies de transmission strictement hiérarchiques des inspections académiques, ils ne sont pourtant pas *que ça*. Certains districts assurent un travail d’animation proche voire comparable de ce qui peut se faire en bassin. Certains bassins peuvent apparaître comme de simples courroies de transmission de la hiérarchie rectorale, mais là encore, on ne peut guère les limiter à cette fonction. Le recteur n’impose pas sa définition de la carte des formations aux différents bassins, il entérine les propositions qui lui sont faites. La contrainte exercée par la hiérarchie en bassin porte surtout sur l’obligation de concertation et la fin des opacités. Mais ces pratiques peuvent aussi s’observer en district.

Autre caractéristique commune, les deux espaces de régulation ont été dotés et/ou se sont emparés de la capacité de s’auto-saisir de dossiers spécifiques. Cet auto-saisissement des bassins et des districts peut se faire sur une politique nationale particulière ou en réponse à un diagnostic local. Dans les bassins, il s’agit aussi d’une forme d’opportunisme d’intervention, l’administrateur scolaire profitant des bonnes volontés pour « faire avancer » certains dossiers plutôt que d’autres. Cet opportunisme d’intervention semble plus développé au niveau des bassins, sans doute parce que ce dispositif est plus récent, moins légitime, mais on peut l’observer aussi dans les districts (ou, d’après les discours des animateurs de district, toutes les commandes hiérarchiques ne sont pas exécutées avec un zèle comparable).

Ce qui est notable dans les deux cas, est plus particulièrement dans les bassins du fait de leur nouveauté, c’est que ces dispositifs sont des cadres politiques auxquels les initiatives viennent donner chair. Il s’agit de faire de la coquille vide, une coquille pleine. Bien sûr, les responsables hiérarchiques, qu’ils soient affiliés au rectorat ou aux IA donnent des orientations, imposent des ordres du jour, mais le choix des objets et les modalités de régulation sont partiellement dévolus aux décideurs locaux.

Ce qui distingue les relations sociales dans l’un ou l’autre dispositif, c’est de fortes relations de corps et d’allégeance à la hiérarchie des IA dans les districts, relations qu’a tenté de neutraliser le recteur Fortier dans les bassins en nommant des administrateurs scolaires issus de différents

corps et en les nommant hors de leur territoire d'origine. Alors que le district s'intéresse quasi-exclusivement au secondaire¹¹⁸, l'ambition du bassin est plus vaste puisqu'il cherche également à instaurer des formes de régulation entre l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire. L'échec des relations avec l'enseignement primaire vient pourtant nuancer cette ambition.

On le voit, les fonctions peuvent être proches, on peut même penser que certains districts, pour mieux résister à la logique des bassins, ont épousé le fonctionnement du bassin pour mieux légitimer la survie de cet espace de régulation. Mais si les tâches sont proches, la philosophie sous-tendant les deux dispositifs n'est pas la même. La stratégie de recrutement du recteur Fortier en est un premier indice. La mise en œuvre des bassins est bien un exercice de redéfinition du pouvoir local : celui-ci doit dépasser les divisions hiérarchiques, corporatistes, sectorielles. En refusant d'attribuer du pouvoir autre que d'*animation* aux administrateurs scolaires, le recteur Fortier opère un mouvement de *concentration du pouvoir* académique. Les administrateurs scolaires peuvent se saisir localement de tous les dossiers qu'ils jugent pertinents, proposent des orientations que l'autorité rectorale validera ou pas. C'est la fameuse et ambiguë « aide à la décision ». En imposant de nouvelles formes de régulation locale, celles qui passent par une obligation de concertation des acteurs en présence, le recteur Fortier a bousculé les hiérarchies traditionnelles qui entrent alors, plus ou moins selon les secteurs géographiques et la place dans l'organisation, en résistance. Les difficultés que rencontrent les administrateurs scolaires pour organiser une régulation non-hiérarchique dans les bassins face aux animateurs de district, aux IEN, ne sont finalement que les échos d'une bataille menée par le recteur Fortier au sommet de la hiérarchie académique pour réunifier la politique académique. La redéfinition locale de l'autorité est donc à lier à une redéfinition de l'autorité académique.

La mise en œuvre de ce dispositif a des conséquences pratiques, la multiplication des personnes ressources dans les bassins, le « quadrillage » académique ainsi opéré, est une opportunité d'améliorer la communication académique. Communication descendante, mais aussi remontante. La maîtrise de l'information est source de pouvoir, même si dans le cadre des bassins, tout est fait pour que ce pouvoir n'apparaisse pas comme explicitement hiérarchique. Avec la co-existence des deux dispositifs, les territoires semblent particulièrement bien « couverts » (c'est-à-dire pourvus en informateurs potentiels).

Le niveau organisationnel des bassins ne semble pas résoudre la question du territoire pertinent pour exercer une régulation locale dans l'académie de Lille, celle-ci peut même apparaître comme un « angle mort » de la réflexion organisationnelle alors même que les discours ne cessent de la mobiliser. D'un bassin à l'autre, le poids de la charge de gestion de l'animation (en termes d'élèves, d'enseignants, d'établissements) varie considérablement. Cela

¹¹⁸ Il existe au niveau de l'enseignement primaire une instance comparable, regroupant les IEN.

amène certains administrateurs scolaires à envisager l'intégration de l'échelon district comme partenaire à part entière du bassin, voire comme relais de la politique de bassin. Dans d'autres secteurs, le district semble obsolète, on peut alors formuler plusieurs explications pour expliquer cette perception et ces dispositions différenciées de la part des acteurs locaux :

- une hypothèse intégrative, le district n'a plus lieu d'être, sa fonction est totalement absorbée par le bassin (ce peut être le cas des districts qui ont montré peu de résistance à l'initiative du recteur Fortier, des districts les plus petits, ceux qui ne revendiquent pas une forte identité locale) ;
- une hypothèse conflictuelle, les districts résistent, accusés de l'échec d'une mise en œuvre de la politique de bassin, il faudrait alors, selon les administrateurs scolaires, les faire disparaître ;
- une troisième hypothèse, médiane, est celle d'une intégration des districts comme échelon d'animation lié à la politique de bassin et particulièrement précieux dans ces bassins où la densité organisationnelle est particulièrement forte.

Au-delà de cette perception différenciée du rôle et des modalités d'intégration des districts dans la politique de bassin, ce qu'il est intéressant de noter c'est que finalement on ne rediscute pas les frontières des territoires, il s'agit toujours soit d'intégrer la politique dans l'un ou l'autre des territoires (bassin, district, éventuellement circonscription d'IA-adjoint) mais jamais de penser la création d'un autre découpage territorial. En se calquant – avec des aménagements – sur les bassins de l'INSEE, les bassins d'éducation et de formation, s'ils ont « bien » pris en compte l'homogénéité de la population, n'ont-ils pas ignoré un facteur essentiel dans l'académie, à savoir son « épaisseur ». Le découpage académique s'est finalement peu intéressé à l'épaisseur et la cohérence des tranches, ce qui n'est pas sans conséquence pour le fonctionnement du nouvel échelon territorial. Certains districts (pacifiés) participent légitimement de l'action des bassins les plus importants, d'autres (conflictuels) légitiment leurs résistances à la politique de bassin en opposant aux travaux de l'administrateur la cohérence de leur propre territoire.

Tout se passe donc comme si l'administration ne sait pas ou n'ose pas se charger d'une réflexion sur le territoire pertinent et hésite entre des espaces déjà pré-existants. Le discours de la fluidité de la configuration des territoires pertinents d'action publique semble encore bien éloigné des pratiques.¹¹⁹

« Le découpage de Lille, il y a Lille-Centre, Lille-Est, Lille-Ouest [...] On s'aperçoit que le découpage a été fait sous l'influence, je pense, des les inspecteurs d'académie de l'époque. Et leur rapport avec le recteur a amené à un découpage

¹¹⁹ On retrouve ces problèmes de définition des territoires d'action publique éducative dans la politique d'éducation prioritaire avec le passage sémantique de la notion de « zone » à « réseau » d'éducation prioritaire, le passage à la pratique de redéfinition des réseaux en fonction des besoins constatés s'avérant plus difficile (cf. Partie 2).

qui n'est pas très logique. Il faut d'ailleurs que les trois administrateurs scolaires apprennent à travailler ensemble parce qu'il est bien évident que Lille-Est, Lille-Centre et Lille-Ouest impérativement doivent travailler ensemble [...]. C'est d'ailleurs M. Liseré, que nous vous connaissez peut-être, qui continue à nous stimuler, à nous rencontrer périodiquement pour faire le point et pour apprendre bien sûr à mieux négocier ensemble. Mais depuis la rentrée il y a deux administrateurs scolaires, donc nouveaux... [...] mais on finira bien par trouver le mode d'emploi parce que la nécessité de travailler donc encore ensemble est absolument indispensable. » [M. Buisson, proviseur, administrateur scolaire]

Alors même que le découpage territorial est le fruit d'une réflexion de la part de l'Éducation nationale, il semble avoir posé des problèmes au moment de sa définition mais surtout, montre encore des difficultés de concertation. Dans un secteur à forte concentration urbaine comme celui de l'agglomération lilloise, et malgré l'étendue de la ville, les élèves sont relativement mobiles d'un établissement scolaire à l'autre ce qui nécessiterait la concertation, en termes de carte de formation, des trois administrateurs scolaires. Cette concertation apparaît problématique, d'une part car à cause de la rotation régulière observée à la tête de ces fonctions dans les bassins lillois, les administrateurs scolaires n'ont pas le temps d'investir leur fonction et de mettre en place une politique de concertation, ensuite et peut-être surtout, parce que finalement les bassins, entre eux, reproduisent les modes de fonctionnement cloisonnés dénoncés à d'autres niveaux organisationnels. Il semble apparaître que la relation hiérarchique avec les établissements pose problème, puisque c'est notamment à Lille, que les établissements scolaires résistent le plus à l'injonction académique à travailler en bassin. Ces difficultés dans les relations hiérarchiques et de concurrence entre les établissements ont des conséquences sur le travail horizontal qu'essaient d'impulser les administrateurs scolaires au niveau du bassin. Il semble dès lors improbable qu'ayant déjà du mal à impulser une cohérence à l'échelle du bassin, ceux-ci puissent impulser une cohérence au niveau des trois bassins lillois.

Second angle mort de la régulation, tant au niveau des districts que des bassins d'éducation et de formation, la régulation conjointe de l'enseignement public et privé. Nous avons pu constater qu'au niveau académique, les relations étaient des plus lointaines avec les trois diocèses de la région, et ne se limitent qu'à des interactions gestionnaires (attributions de financements). Ni les bassins, ni les districts ne semblent avoir vocation à « discuter » avec la direction de l'enseignement privé.

Quand l'enseignement privé est évoqué par ailleurs, c'est dans le cadre d'une seconde fonction (l'inspection par exemple), pour le *modèle* que certaines de ses spécificités ou pratiques peuvent parfois représenter (Mme Marque pense par exemple qu'il est souhaitable, comme dans l'enseignement privé, que les chefs d'établissement continuent d'exercer une charge d'enseignement). Le modèle de l'enseignement privé est utile pour souligner des erreurs dans la politique de l'enseignement public. Mais plus généralement, quand il est évoqué,

l'enseignement privé incarne davantage un repoussoir (idéologique quand on estime qu'il favoriserait l'inculcation aux élèves d'une idéologie inégalitaire : « Parce que les élèves qui viennent ici n'iront jamais dans la réserve d'indiens de Lille-sud, s'ils ne viennent pas ici ils iront dans le privé. Et donc ils auront bien la mentalité « société à deux vitesses » » M. Khere) ou repoussoir dans un sens « laïc » quand on estime que l'enseignement public n'a pas à se compromettre avec l'enseignement privé (commentaire non-enregistré d'un administrateur scolaire). La distance idéologique semble difficilement surmontable.

De façon exemplaire, un seul administrateur scolaire évoque spontanément l'enseignement privé et se donne pour objectif de travailler sur la question. De façon nous semble-t-il extrêmement significative, il s'agit du CASU, que les fonctions de cadre gestionnaire n'ont sans doute pas socialisé aux thématiques toujours vivaces de la « guerre scolaire ». Il est sans doute significatif que les cadres les plus vindicatifs à l'égard de l'enseignement privé soient des chefs d'établissement qui font (c'est explicite dans un cas) ou qui ont fait l'expérience directe d'une concurrence avec l'enseignement privé. Quand l'enseignement privé est abordé de façon au moins neutre, ou peut encore servir de modèle, c'est chez les corps d'inspection dont la fonction d'origine comprend une mission de contrôle à l'intérieur des établissements privés. L'administrateur scolaire, qui appartient au corps professionnel des CASU, bien que distant de l'enseignement privé, semble dépourvu de représentations négatives qui lui seraient attachées et, observant des données objectives, s'interroge sur la façon de réguler les interactions entre établissements scolaires d'une même zone (à noter que son souci est bien de lutter contre la fuite des élèves, mais pas dans une stricte logique de concurrence avec « le privé »).

Si Claude Giraud et Bruno Milly (2003) ont souligné à juste titre l'existence de « mondes », et même de « micro-mondes », à l'intérieur même du système éducatif, micro-mondes qui co-existent en s'ignorant (les auteurs parlent alors d'« indifférence »), les discours que tiennent les acteurs sur leurs pratiques et la cartographie de leurs représentations montrent que, avant même l'indifférence que se portent administrations et établissements à l'intérieur d'un même segment du système éducatif, les représentations du monde éducatif entérinent dans les faits le fossé séparant enseignement public et enseignement privé. Malgré l'intégration de l'enseignement privé sous contrat de la tutelle publique à la fin des années 1950 (loi du 31 décembre 1959), les cadres de l'enseignement public voient encore largement l'enseignement privé comme un univers – si l'on veut filer la métaphore des « mondes » chère de Giraud et Milly – extérieur à l'enseignement public, univers qui ne relève pas de leurs efforts de régulation. On voit alors la distance qui sépare les cadres éducatifs de l'espoir caressé jadis par le ministre Savary au début du premier septennat de François Mitterrand, de voir intégré l'enseignement privé dans l'enseignement public (Prost, 1992). On peut s'étonner que malgré l'importance que revêt l'enseignement privé dans certains secteurs géographiques du territoire national, et notamment dans les grandes agglomérations (comme à Lille), les acteurs de la

régulation locale, mais aussi – bien souvent – les sociologues, fassent l’impasse d’intégrer le « facteur enseignement privé » dans l’équation déjà complexe du système éducatif local.¹²⁰

¹²⁰ Une série de monographies réalisé dans le cadre de la recherche Reguleduc a analysé les interactions entre établissements publics et privés sur un même espace d’interdépendance. En France, Monfroy et Barthou (2003) ont étudié le contexte Lillois, Van Zanten (2003) a étudié un espace dans le contexte parisien, Devaux et Joseph (2003) ont documenté ces relations dans le contexte d’une ville de communauté française de Belgique, l’équipe de Stephen Ball *et al.* (2003) a apporté un éclairage sur ces relations dans le contexte anglais, celle de Bajomi *et al.* (2003) en Hongrie, et Barroso et Viseu (2003) au Portugal. Pour une analyse transversale des logiques à l’œuvre dans ces espaces d’interdépendance Delvaux et Van Zanten (2004).

Conclusion de la Partie 1.

« L'état des techniques et des méthodes de production commande, au moins dans une large mesure, la situation professionnelle dans l'industrie. Le développement du travail en grande série entraîne le remplacement dans les ateliers de production des ouvriers qualifiés par des ouvriers spécialisés (O.S.) astreints à des tâches limitées, rapidement apprises, répétées. Il entraîne aussi le développement des ateliers d'entretien, de réparation, d'outillage où des ouvriers qualifiés, soit de type traditionnel, soit possédant une fonction plus technique, trouvent place. Plus les machines deviennent complexes et plus les opérations sont mécaniquement regroupées ou automatiquement enchaînées, plus ces travaux techniques prennent de l'importance, tandis que les ouvriers spécialisés représentent une part décroissante de l'ensemble des travailleurs manuels. » (Touraine, 1962 ; 387)

Dubar et Tripier (1998) relèvent quatre sens au terme de profession : la déclaration (profession de foi), la classification professionnelle (activité rémunérée source de subsistance), la spécialisation professionnelle (ensemble des personnes qui exerce un même métier) et enfin, la position professionnelle (position issue de négociations sociales entre « partenaires sociaux » d'un même secteur). Cette « polysémie est, selon les auteurs, évidemment favorable à toutes les manipulations symboliques » (Dubar, Tripier, 1998 ; 11). L'évolution des professions à l'intérieur du système éducatif (qui abrite différents corps de métiers, qu'ils soient institutionnalisés en profession ou pas) montre une absence d'uniformité dans ce que représentent les professions pour les acteurs concernés : pour les CPFE par exemple, la profession, l'appartenance à un groupe professionnel relève de la profession de foi, profession de foi dans un nouvel « ordre » organisationnel. Ces professionnels sont issus du corps enseignant, profession entendue au sens de « position professionnelle » ou de spécialisation professionnelle. Leur allégeance à l'intérieur du système, leur profession de foi, porte simplement sur un autre objet : la réforme du système plutôt que l'enseignement dans une relation de face à face avec les élèves. Cette profession de foi, on la retrouve chez les administrateurs scolaires et, de façon plus diffuse, chez les coordonnateurs REP. Une caractéristique commune à l'ensemble des groupes observés est le caractère polyvalent de leurs activités (même si le poids des différentes activités varie d'un groupe à l'autre : *management* dans son sens d'animation de collectifs de travail pour les administrateurs scolaires, *expertise* pour les CPFE ou combinaison des deux pour les coordonnateurs REP).

Ces évolutions professionnelles que l'on a saisi dans cette partie dans leurs détails sont selon nous des indicateurs de changements plus vastes à l'intérieur de l'institution scolaire et son organisation. Quel sens donner à ces « professions de foi », à l'émergence de ces nouveaux « savoirs d'expertise » et au développement de la polyactivité chez des personnels d'encadrement non hiérarchique ? On cherchera à répondre à ces questions dans les sous-chapitres de ce chapitre conclusif en éclairant dans un premier temps (A.) l'évolution organisationnelle et des groupes professionnels, en soulignant dans un deuxième temps (B.) l'hétérogénéité des valeurs et des rationalités à l'œuvre à l'intérieur du système éducatif. Dans un troisième temps (C.), on cherchera à cerner les conséquences institutionnelles de ces évolutions avant de répondre finalement (D.) à la question du sens de l'action des agents de régulation intermédiaires et de proximité.

A. L'INSTITUTION SCOLAIRE : ÉVOLUTION ORGANISATIONNELLE ET DES GROUPES PROFESSIONNELS

1. Une évolution de l'organisation du travail

Dans un article récent consacré à la régulation du système éducatif, Agnès van Zanten synthétise bien l'ordre qui prévalait, selon elle, avant l'ébranlement produit par « l'expansion et la massification du système d'enseignement à partir des années 1960 » (van Zanten, 2004 ; 48).

« À l'intérieur de ce système, l'orientation et le contrôle de l'activité des établissements d'enseignement reposait essentiellement sur trois mécanismes : la standardisation et le contrôle centralisé de l'offre de formation, l'application bureaucratique – mais faisant une place aux dérogations pour tenir compte des contextes et des situations particulières – d'un ensemble de règles juridiques et techniques valables pour l'ensemble du territoire et l'inculcation et le rappel auprès des professionnels de l'éducation d'un système commun de valeurs et de normes. » (Van Zanten, 2004 ; 48)

Dans ce point, on proposera justement de mettre les professions éducatives, les groupes professionnels étudiés, dans une perspective qui dépasse leurs tâches respectives pour s'interroger sur la place des agents de régulation intermédiaire et de proximité dans l'organisation du système éducatif, tel qu'on a pu l'observer dans l'académie de Lille au début des années 2000.

Dans le texte cité en exergue au début de cette conclusion, Alain Touraine (1962) décrit l'évolution professionnelle du travail ouvrier en cherchant à « rejeter l'image trop simple d'un passage progressif de l'ancien au nouveau système de travail » (Touraine, 1962 ; 390). Dans le

modèle dynamique d'évolution du travail ouvrier, Touraine souligne l'importance d'une appréhension « systémique » de l'évolution étudiée, l'organisation de l'entreprise ne pouvant se comprendre qu'au regard du « système de relations professionnelles » qui la compose et pas seulement au regard des qualifications de ses membres. Pour l'auteur, l'évolution du système d'organisation « professionnel » (phase A) à une nouvelle forme d'organisation ne peut s'envisager qu'en fonction d'un critère de « prévisibilité » à la fois *technique* et *économique*. « L'apparition de la phase B [spécialisation, mécanisation] est liée à la possibilité de prévoir et d'organiser le travail » (Touraine, 1962 ; 394). La prévisibilité économique renvoie à l'interdépendance de l'entreprise avec un marché permettant d'écouler un grand nombre d'exemplaires d'un même produit. La prévisibilité technique est celle qui réduit ou supprime, au moyen de la standardisation du processus de production « l'autonomie de décision de l'ouvrier professionnel » (Touraine, 1962 ; 394). La phase C, celle du passage au système automatisé, voit le passage d'une production de série à la production continue, la disparition de l'ouvrier spécialisé au profit de l'ouvrier de contrôle et de surveillance.

Le modèle tourainien d'évolution du travail ouvrier est intéressant car il replace l'évolution de la morphologie d'un groupe professionnel dans un système organisationnel soumis à des influences à la fois économiques et techniques. Les spécificités irréductibles de l'entreprise étudiée par Touraine et de celles de l'institution étudiée ici réduisent considérablement l'intérêt heuristique d'une application terme à terme du modèle. Celui-ci peut pourtant nous aider à caractériser la dynamique à l'œuvre dans l'Éducation nationale car, et l'on suit Touraine sur ce point : « les changements techniques et professionnels qui se produisent dans une entreprise aboutissent souvent – surtout à l'époque actuelle – à renforcer la présence du nouveau système de travail sans pour autant faire franchir à cette entreprise le seuil qui sépare la phase B de la phase C. [L'analyse sociologique] se condamnerait elle-même si elle parvenait à définir, à étiqueter simplement, une situation observée. Elle doit au contraire permettre de l'analyser dans son évolution même et dans sa complexité » (Touraine, 1962 ; 392). Le programme tourainien est utile, nous semble-t-il, pour comprendre le rôle des agents d'encadrement intermédiaires.

La perspective adoptée et les matériaux concernant les groupes professionnels ne permettent de distinguer que deux phases dans la période observée. La partie suivante consacrée à l'analyse des politiques éducatives permettra d'affiner le schéma (*cf.* Partie 2.).

• *Première phase* : La mise en œuvre d'une planification étatique du projet d'école pour tous.

On peut situer l'origine de cette phase dans les fondements du service public d'éducation initié par Guizot par la loi de juin 1833 avec la nomination d'inspecteurs de l'enseignement primaire et la création des écoles normales (Saisi, 1994 ; 18). À partir de cette date, « obligation [est] faite aux communes d'entretenir une école, la définition d'un brevet de capacité pour les maîtres et la création d'une administration autonome avec la mise en place progressive d'un

corps d'inspection. (...). Les lois fondamentales de la troisième République (1880-182) ont organisé l'enseignement primaire à la fois au plan pédagogique (...), au plan financier (...), et au plan administratif (...)» (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999 ; 18). L'objectif d'harmonisation de l'enseignement sur le territoire national passe par la création d'appareils de formation spécifiques au corps enseignant¹²¹ et, sous Guizot, également par la diffusion de manuels scolaires (Vasconcellos, 1999 ; 8). Certains objets de la régulation scolaire ont donc une histoire relativement ancienne, concomitante de l'apparition d'un projet scolaire étatique qui traite « le territoire national de façon homogène » (Saisi, 1994 ; 20). Déjà, ce travail de contrôle est outillé (les manuels scolaires, les instructions ministérielles). Ce mouvement de régulation se poursuit notamment à l'occasion des réformes Berthoin en 1959, et Fouchet en 1963 (respectivement le passage de la scolarisation obligatoire de 14 à 16 ans et la création des CES qui achève l'intégration des cursus scolaires dans un seul établissement) et plus largement les politiques d'aménagement du territoire (création de la DATAR en 1963). « À la logique politico-culturelle de l'État éducateur succède la logique économique d'un État « développeur » : la réforme « du réalisme et de l'efficacité » permettra d'utiliser les « investissements » du pays « à plein profit ». À condition de gérer la diversité, celle des aptitudes, des filières, des emplois » (Charlot, 1994 ; 30).

La transformation des questions posées à l'école dans les années 1960, que l'on appelle cela des « critiques » avec Derouet (1992), la confrontation à de nouveaux « modèles de société » (quatre selon Derouet, 2003) ou plutôt la transformation des questions posées à des professionnels – ici de l'éducation – si l'on suit cette fois Freidson (2001), occasionne un changement dans les modalités de régulation étatique du système.¹²² La notion de « crise de légitimité » (*cf.* Introduction, Chapitre I.) nous apparaît plus adéquate pour caractériser ces critiques, car c'est bien la politique publique (étatique) qui est interrogée à cette époque. La critique ne porte pas seulement sur l'école, même si cet appareil focalise effectivement une partie des débats.

« In neo-Marxist-theory, 'legitimation crises' is defined as the tendency of state institutions to lose popular political support and sometimes to invoke popular opposition and resistance. Legitimation is what persuades the mass of the population that the status quo is the common sense way to organize society : it converts power into authority. Traditionnally, the free market economy is legitimated through common sens beliefs such as 'the protestant work ethic', but in advanced capitalism the legitimation of the state itself is maintained by what Habermas (1976) calls 'scientific-technical rationality'. Social institutions are rationalized by technical experts and political problems are converted into technical ones, with technical solutions. Hence, increasingly, people are being depolitized, according to Habermas, because decisions are taken over by 'experts' and

¹²¹ La première École Normale est créée en 1810 à Strasbourg, la loi Guizot de 1833 oblige les départements à entretenir des Écoles normales. De 1833 à 1835, 35 sont créées, elles sont 78 en 1850 (Roux, 1997 ; 7).

¹²² « À la fin des années 70, l'État a de plus en plus de difficultés à gérer les contradictions du système scolaire. La « Crise », et les nouvelles logiques qu'elle induit dans l'ensemble de la société, vont amener l'État lui-même à redéfinir son rôle et à déléguer une partie de ses pouvoirs à des échelons locaux. » (Charlot, 1994 ; 34)

democracy is reduced to occasional choice between administrative teams. » (Codd Gordon, Harker, 1997, 266)

En France, le modèle du néo-corporatisme décrit par Jobert et Muller (1987), modèle qui semble particulièrement caractériser le fonctionnement du système éducatif français, est remis en cause :

« Ce mode de régulation a toutefois été profondément ébranlé par l'expansion et la massification du système d'enseignement à partir des années 1960. Il subit également des pressions transnationales en faveur de l'accroissement d'une autonomie contrôlée des établissements d'enseignement et des pressions locales, en provenance des établissements, mais aussi des parents d'élèves des classes moyennes, en faveur d'une diversification ou, plus exactement, d'une hiérarchisation de l'offre d'enseignement. » (Van Zanten, 2004 ; 48)¹²³

• *Seconde phase* : La mise en œuvre de la gestion publique territorialisée au regard des professions.

Les crises de légitimité du système voit la conjugaison de plusieurs facteurs, ceux économiques, idéologiques, et techniques qui sont à l'origine d'une nouvelle logique de régulation de l'école et, plus largement, de l'action publique (Duran, Thoenig, 1996). La première critique vient de la société civile (la sphère privée et la sphère entrepreneuriale) qui dénonce l'introuvable adéquation formation-emploi. Une deuxième critique combine la sphère civile et professionnelle, la croyance au mythe fondateur de l'École unique commence à s'éroder au profit d'accords plus localisés. Une troisième crise de légitimité a des sources professionnelles, l'institution dispose de nouveaux outils pour enseigner et pour gérer les unités du système, il faut les utiliser pour améliorer son efficacité.

La conjugaison de ces trois critiques a pour conséquence l'ouverture de trois chantiers institutionnels : 1. la recherche du bon échelon de gestion de l'appareil et des moyens administratifs, 2. la recherche du bon échelon d'animation des politiques éducatives, 3. la recherche des bonnes pratiques d'enseignement. Les groupes professionnels étudiés dans cette partie sont les porteurs de ces chantiers institutionnels. Dans la mesure où cette activité opère un décentrement vis-à-vis de l'autorité centrale et favorise une approche territorialisée de la gestion des problèmes que rencontre l'institution, on peut qualifier provisoirement cette seconde phase d'action publique territorialisée.

La tendance lourde est celle du passage d'une « planification étatique » à une gestion publique dite « territoriale » (Duran, Thoenig, 1996 ; Van Zanten, 2004) ou à un État régulateur (Charlot, 1994 ; 36-37). Pour autant l'action publique territorialisée, la notion de territoire, ne doit pas

¹²³ Ce phénomène fait écho à un même type de mouvement de l'autre côté de la Manche où l'autonomie professionnelle des enseignants et des écoles consécutive au « *old partnership* » entre l'État, les autorités éducatives locales et les enseignants élaboré au lendemain de la première guerre mondiale est critiqué – pour cause d'inertie – pendant le courant des années 1960 et 1970 (McCulloch, 2001). Ce partenariat est radicalement remis en cause par les politiques conservatrices à la fin des années 1970 puis par le gouvernement Blair (McCulloch, 2001 ; Furlong, 2001).

détourner l'attention de l'analyse de ce qui caractérise les groupes professionnels. Plutôt que d'adopter ici un cadre d'analyse d'action publique tel qu'il a été développé en France qui risque de plaquer l'action des groupes professionnels dans le cadre de l'analyse de l'action publique, on préférera poursuivre et mener à terme dans cette conclusion une analyse inspirée les travaux d'Eliot Freidson, en nous interrogeant sur la nature des groupes professionnels observés et de leurs relations à la fois à la logique marchande et à la logique bureaucratique (sans doute chez Freidson ce qui approche du concept habermassien de crise de légitimité). En effet, une analyse en termes de groupes professionnels semble en effet s'imposer dans une période qui voit, semble-t-il, la fin d'un accord entre l'État et les professionnels pour un contrôle conjoint du secteur d'activité (néo-corporatisme).

On a vu que « l'introuvable relation formation-emploi » (Tanguy, 1986) et le problème politique d'intégration professionnelle ou d'accroissement du niveau de formation pour soutenir la compétitivité de la productivité nationale, avaient notamment été la source de la critique de type marchand à l'encontre du fonctionnement et des fins du système éducatif. Essayons maintenant plus précisément de caractériser l'action de l'État.

En s'inspirant de Damaska¹²⁴, Freidson propose de distinguer deux types d'organisation étatique (cf. Tableau 4). Ces quatre variations idéales-typiques lui permettent d'étudier l'influence des contingences d'orientation et d'organisation de l'État sur la façon dont les groupes professionnels s'établissent et se perpétuent. À l'inverse, on peut soutenir qu'étudier les modalités d'évolution des groupes professionnels donne une bonne indication sur la distribution du pouvoir étatique.

Tableau 4 : Les agents portant la mise en œuvre des politiques au regard des variations d'orientation de la politique publique et de sa mise en œuvre (adapté de Freidson, 2001 ; 138)

Policy orientation	Policy implementation	
	Hierarchical	Coordinate
Reactive	A. State agencies establish and protect professionalism as agent of professions	C. State agencies protect power of private associations to establish and maintain professionalism
Activist	B. State agency formulates and implements professional institutions	D. State-approved labor groups formulates and implement policy toward professions

La transition observée au niveau national en France, non seulement dans l'organisation scolaire mais plus généralement dans l'administration publique, serait celle du modèle A. vers une combinaison des modèles B. et D. D'une façon idéal-typique qui serait très polarisée, on observerait le passage d'un État soucieux de protéger la fonction publique et ses prérogatives

¹²⁴ M. R. Damaska (1986) *The Faces of Justice and State Authority: A Comparative Approach to the Legal Process*. New Haven : Yale University Press.

au moyen des agences étatiques, à l'émergence de groupes professionnels issus d'initiatives locales (sous forme notamment d'innovations ou d'expériences) puis reconnus par l'État.

Les groupes professionnels établis à l'intérieur de l'institution n'ont plus le monopole de la définition hiérarchique de l'action scolaire désormais caractérisée par une autonomie déléguée aux groupes professionnels au regard de leur expertise pédagogique et/ou hiérarchique (ceci concerne donc tant les personnels d'encadrement, quels qu'ils soient, que les personnels enseignants). Suite aux crises de légitimité, l'État prend acte de la nécessité d'améliorer l'efficacité de son action et remet en cause l'hégémonie de sa définition politique de l'action, de son encadrement, de la gestion de l'autonomie pédagogique. Formulé dans les termes de Duran et Thoenig (1996), l'État perd le monopole de la définition des problèmes à résoudre. Deux options s'offrent alors, soit l'État fonde son action sur la hiérarchie, soit il fonde son action sur la coordination. Dans un type pur d'orientation politique étatique de type activiste et de mise en œuvre non-hiérarchique (par coordination) l'État cherche à dissoudre les groupes spécialisés dans des communautés plus larges où les décisions sont prises de façon collégiales sur la base d'une idéologie officielle (Freidson, 2001 ; 141). En maintenant une orientation politique hiérarchique, mais activiste, on se trouve dans un cas de figure où un État fort définit des buts qu'il contrôle au moyen d'agences bureaucratiques. Dans ce cas de figure, l'État ne soutient que les segments professionnels qui lui semblent les plus utiles, les plus performants au regard des objectifs qu'il se fixe. Ceci n'est pas sans conséquence. « *Disciplines and individuals with the pretention to challenge the dominant ideology of the state are suppressed, and the power to organize, administer, and supervise the work of professions is carefully restricted to officials and professionals who are considered politically reliable* » (Freidson, 2001 ; 140).

Si l'hypothèse du passage d'un État fort à un État faible ou, plus précisément, d'un État hiérarchique et réactif à celui d'un État activiste et coordonné devait se confirmer, on observerait empiriquement, selon Freidson, le passage d'une régulation confiée à des professions dont la licence et le mandat sont solidement établis, à une régulation confiée à des groupes professionnels aux statuts, tâches, à l'autorité hiérarchique et à la morphologie plus incertains. Dans le passage d'un type d'organisation à l'autre, ces groupes professionnels perdraient en autorité endogène (c'est-à-dire une autorité à l'intérieur de l'organisation scolaire) mais aussi en autorité exogène (car obligés de composer avec l'autorité ou l'influence d'acteurs extérieurs à l'organisation scolaire). Ce mouvement a déjà été observé ailleurs : « Un trait significatif de la situation présente repose sur la dépendance forte et directe que les acteurs publics vivent notamment à l'égard de tiers » (Duran, Thoenig, 1996 ; 595).

L'organisation du travail propre à cette seconde phase (action publique territorialisée), et c'est là que Freidson et Touraine se rejoignent, a des conséquences sur les pratiques, l'autorité, l'existence même des groupes professionnels tant enseignants que d'encadrement du travail enseignant dans l'institution scolaire.

Les crises de légitimité s'ancrent à la fois dans les conditions économiques que traverse le pays et qui se traduisent par des attentes de la part des organisations transnationales, de la part des parents d'élèves des classes moyennes mais aussi par l'apparition de nouvelles techniques, qu'elles soient pédagogiques ou managériales.

La perspective ouverte par Freidson qui distingue de façon idéale-typique trois logiques professionnelles, trois types de contrôle du travail (marché, bureaucratie, professionnalisme) est heuristique pour, d'une part, penser les crises de légitimité qui traversent régulièrement le système éducatif au regard des groupes professionnels qui l'incarnent (au niveau des critiques rencontrées par les professionnels de l'éducation qu'ils soient enseignants, de l'encadrement ou des décideurs) et, d'autre part, voire comment ces critiques influencent les logiques d'action de ces professionnels. Les professionnels de l'organisation éducative perdent l'exclusivité du contrôle de l'appareil d'État.

« I use the word "professionalism" to refer to the institutional circumstances in which the members of the occupations rather than consumers or managers control work. "Market" refers to those circumstances in which consumers control the work people do, and "bureaucracy" to those in which managers are in control. Professionalism may be said to exist when an organized occupation gains the power to determine who is qualified to perform a defined set of tasks, to prevent all others from performing that work, and to control the criteria by which to evaluate performance. » (Freidson, 2001 ; 12)

L'expertise bureaucratique et académique ne suffit plus à assurer la légitimité de l'autorité des personnels de l'Éducation nationale (quand elle n'est pas remise en question), et celle-ci doit de plus en plus composer, à tous les niveaux du système (région, département, ville, parfois même la classe), avec la place croissante du politique (Dutercq, Lang, 2001 ; Demailly *et al.*, 2003 ; Van Zanten, 2004).¹²⁵ La sociographie des types de personnels d'encadrement enregistre une montée en puissance de la *logique professionnelle* dans l'appareil éducatif, logique qui se détourne de celle bureaucratique (sans toutefois la supplanter), logique professionnelle qui à la fois subit et s'inspire de l'influence de la logique de marché et, à côté des corps historiquement constitués, voit l'émergence de groupes professionnels d'encadrement non plus d'autorité hiérarchique mais dotés d'un « pouvoir d'influence ». Comme alternative aux dénonciations des « ratés » de la logique bureaucratique, en résistance à la logique de marché de type pure, le professionnalisme corporatiste se teinte de logique de marché.¹²⁶

Au regard de cette évolution lourde de l'organisation du travail d'encadrement des établissements et des enseignants, comment interpréter, du point de vue de la sociologie des

¹²⁵ L'apparition de la question politique dans la gestion des affaires éducatives peut être *active* ou *passive*, dans tous les cas, elle est suivie d'effets qu'il convient d'étudier.

¹²⁶ Les sociologues anglais ont particulièrement bien analysé ce processus, récemment l'article de Ball et Gewirtz (2000) a éclairé la question au niveau des chefs d'établissement, l'ouvrage de Gewirtz (2002) généralise ces résultats à l'échelle des autres groupes professionnels (notamment les enseignants) et de l'école. Dans une perspective comparatiste, Van Zanten et Ball introduisent ce type d'approche dans un article publié à la fin des années 1990 (Ball, Van Zanten, 1998).

professions, l'apparition de ces formes de régulation : il s'agit avant tout de formes de mobilité professionnelle.

2. Les formes de mobilité professionnelle dans le système éducatif¹²⁷

On a déjà écrit que le métier d'enseignant était un métier sans vraie carrière (Demailly, 1991 ; Van Zanten et Grosperon, 2001), au sens où *carrière* signifie une progression conjointe du grade ou du statut, du salaire, un changement d'activités et un élargissement des responsabilités, comme dans l'entreprise privée, ou, de manière plus bureaucratique, pour les métiers de l'administration publique. Si la figure de l'ancien instituteur devenu en fin de carrière inspecteur d'académie est toujours vivace, il n'en reste pas moins que les postes qui peuvent signifier une augmentation de salaire et de responsabilités pour les professeurs des écoles ou les professeurs certifiés des lycées et collèges, sont peu nombreux : 17 190 emplois¹²⁸ pour les fonctions d'encadrement (inspecteurs, chefs d'établissement) et 43 662 pour le grade d'agrégé, chiffres que l'on peut référer à une population enseignante estimée à 989 890 individus en 2001.¹²⁹ Cela n'est pas sans poser, par rapport au métier d'enseignant que l'on exerce donc en général tout au long d'une vie professionnelle, des problèmes d'usure et lassitude, de baisse de la mobilisation relationnelle en classe ou de diminution de la capacité d'innovation, constatés par plusieurs auteurs (Huberman, 1987 ; Demailly, 1991).

La carrière professionnelle, selon Hughes, peut soit désigner la trajectoire d'une personne à l'intérieur d'une bureaucratie : « À chaque étape, cette personne reçoit une quantité d'argent, d'autorité et de prestige dont elle connaît par avance le montant exact » (Hughes, 1971 [1996] ; 175-176), soit explique-t-il, la carrière peut être « ni organisée ni définie de façon consciente à l'échelle d'une vie » (Hughes, 1971 [1996] ; 176). Hughes attire l'attention sur les formes atypiques de carrière, car « même là où il n'existe aucun cheminement bureaucratique défini, on trouve de nombreuses régularités » (Hughes, 1971 [1996] ; 175-176). Ce sont certaines de ces tendances que l'on va identifier ici.

Il faudra avant tout s'interroger sur les motifs qui poussent les individus à s'inscrire dans des régimes professionnels aussi peu pérennes. Un motif d'action semble *a minima* être partagé par les cadres intermédiaires : un souhait de changement. Les individus qui exercent ces fonctions

¹²⁷ On trouvera une première formulation de ces réflexions, mais plus exclusivement centrées sur le cas des coordonnateurs REP, dans l'article : Demailly, Tondellier, 2004.

¹²⁸ En 2001, on compte 3 385 postes d'inspection (premier et second degré confondus) et 13 805 postes de direction. En 2001, 775 postes de personnels de direction ont été pourvus, ainsi que 199 de postes dans les corps d'inspection. Source Ministère de l'Éducation nationale (MEN) (MEN 2002b). Il y a 34 294 postes d'agrégés en lycées d'enseignement généraux et techniques, et 9 069 en collèges. (Source MEN, 2002a).

¹²⁹ Secteur public et secteur privé sous contrat. Dont 316 150 dans le premier degré public et 423 640 dans le second degré public. (Source MEN, 2002b).

ne s'y investissent pas au regard d'une revalorisation salariale immédiate, ils peuvent escompter des avantages mais ceux-ci semblent différés.¹³⁰ Par contre, on retrouve chez ces individus un « sentiment de puissance » : « La conscience d'exercer une influence sur les autres humains, le sentiment de participer au pouvoir et surtout la conscience d'être du nombre de ceux qui tiennent en main un nerf important de l'histoire en train de se faire (...) » (Weber, 1919 [1959] ; 195). Motif qui, selon Weber, est à la source de l'engagement politique actif : « Tout homme qui fait de la politique aspire au pouvoir – soit parce qu'il le considère comme un moyen au service d'autres fins, idéales ou égoïstes, soit qu'il le désire « pour lui-même » en vue de jouir du sentiment de prestige qu'il confère » (Weber, 1919 [1959] ; 126).

Si le métier d'enseignant est un métier sans « vraie carrière », l'essentiel des progressions de carrière, au sens plus large de ce terme, se joue donc sur un autre registre, sans modification de salaire, mais avec une augmentation du confort au travail ou une meilleure adéquation aux choix de vie et aux loisirs. Ce sont les passages bien connus du Nord de la France au Sud, des établissements de « zones difficiles » aux « beaux quartiers », des petites villes aux grandes villes, du collège au lycée, d'horaires inconfortables à des horaires protégeant bien la vie de famille (pour un métier majoritairement féminin), ces passages qui forment ce que l'on pourrait appeler la carrière standard des enseignants. L'accès à des postes en BTS (Brevet Technique Supérieur) ou classes préparatoires, à des postes de PRCE (professeurs certifiés) ou PRAG (professeurs agrégés) en IUFM ou à l'université constitue un cas intermédiaire, plus proche de la conception bureaucratique de la carrière, puisque le changement de poste ou de condition joue, non seulement sur les conditions de travail, mais aussi sur les progressions d'échelons, sur l'accès à la « hors-classe » et sur les compléments salariaux (*maxima* d'enseignement, primes, heures supplémentaires, etc.).

Enfin, une autre forme de mobilité professionnelle s'est développée de façon plus récente et c'est l'objet de notre analyse. Fonctionnelle, elle offre une opportunité de mobilité professionnelle en ce qu'elle permet aux individus de « bouger » par rapport à leurs missions classiques et donc d'élargir leurs connaissances et leurs relations. Cela concerne l'ensemble de ces personnels qui, sans changer de statut ni de salaire, « font fonction » d'autre chose. Hughes attirait l'attention sur cette dimension de la carrière professionnelle au regard de la proximité ou non, avec *l'activité centrale* du métier, l'évolution de carrière étant alors un éloignement plus ou moins temporaire de la fonction d'origine : « Considérons donc *l'activité centrale* dans un métier, qui peut être également celle qui donne son nom au métier. Tout métier consiste inévitablement en une combinaison de cette activité et d'autres qui lui sont *accessoires*, soit par

¹³⁰ La fonction de coordination en REP, par exemple, peut n'être qu'une étape dans un parcours professionnel de type hiérarchique (corps d'inspection ou direction d'établissement), la fonction étant alors vécue comme un gain d'expérience en vue de cette mobilité professionnelle escomptée.

nature, soit en raison de l'organisation institutionnelle du travail » (Hughes, 1971 [1996] ; 180).¹³¹ Ces « faisant fonction » sont mandatés par l'institution pour occuper une fonction plus ou moins liée ou éloignée de leur métier d'origine. Cette mobilité concerne un nombre important de cadres moyens et d'enseignants. Par exemple, une forte majorité d'IPR sont, à temps partiel ou parfois même à temps plein, délégués à des missions qui ne sont pas au cœur de leur métier de base, l'inspection individuelle des enseignants. Un nombre non négligeable d'enseignants deviennent « formateurs associés », « personnes ressources », « coordonnateurs ZEP », directeurs d'écoles, *etc.* Ensemble de fonctions que l'on peut définir comme celles de « cadres de proximité » non hiérarchiques.

Cette mobilité fonctionnelle est en forte croissance (*cf.* le Chapitre II de cette Partie, F. Morphologie des corps et groupes professionnels dans l'académie de Lille) et constitue donc un phénomène sociologiquement intéressant du point de vue des opportunités de mobilité professionnelle. Nous avons fait l'hypothèse que, d'une part elle rencontre un certain intérêt des personnels (même si cet intérêt est marqué d'ambivalence et de discrétion), mais qu'elle rencontre, d'autre part, les besoins de l'institution, tels que les impliquent la modification des modes de régulation du système scolaire et de gestion des ressources humaines autour de la réforme institutionnelle. La question qui se pose est bien sûr de savoir si les objectifs de l'institution sont ainsi atteints.

La mise en œuvre, depuis les années 1980, d'une gestion publique territorialisée impose un nouveau cadre cognitif et normatif qui n'est pas, on l'a vu dans le point précédent, sans conséquences sur les « réponses » qui sont apportées aux « problèmes » élaborés localement.¹³² Concrètement les solutions institutionnelles qui s'ébauchent impliquent :

- une autonomie accrue des acteurs de base, mobilisés, inventifs, contrôlés, dont l'action sera mesurée de la manière la plus objective possible. Ces acteurs auront des capacités de négociation et de coordination locales ;

¹³¹ Plus récemment, Becker utilisait une notion proche – « l'activité cardinale » – pour décrire le faisceau de tâches des artistes dans les « mondes de l'art » (Becker, 1986 [2006]).

¹³² On s'éloigne ici d'une analyse formulée antérieurement qui lie l'apparition de ces solutions institutionnelles à l'insertion dans le système éducatif de l'obligation de résultat (Demailly *et al.*, 2003). Placer la source de cette évolution sur cette innovation institutionnelle (empruntée au management privé) revient selon nous à confondre la cause et la fonction d'un objet sociologique (Durkheim, 1895 [1988]). L'obligation de résultat n'est pas la *cause* de l'évolution du système éducatif, mais a bien – éventuellement – *fonction* de le faire évoluer. On l'a vu, la cause de ce changement est à chercher dans les politiques de décentralisation que Duran et Thoenig comparent à un « arbre [qui] cache la forêt de la redistribution de l'autorité et du pouvoir » (Duran, Thoenig, 1996 ; 593). L'obligation de résultat n'est qu'un outil ou une technique parmi d'autres, corollaire à l'évaluation, aux notions de projets et de contrat, qui trouve une opportunité et une possibilité voire une « pertinence » d'action dans ce cadre plus général de la décentralisation de l'administration publique en France et les discours de sa modernisation que nous étudierons ultérieurement. L'obligation de résultat est donc un prisme diffractant pour l'analyse dans la mesure où elle voile une partie des autres mécanismes à l'œuvre dans le système mais surtout, en insistant sur cette notion importée du management privé, colore sans doute de façon trompeuse l'évolution en cours.

- une mobilisation de corps intermédiaires, de cadres de proximité, capables d'encourager les équipes, coordonner, aider à l'auto-évaluation et à l'évaluation, aider à la rectification en cas de baisse de qualité ;
- la fabrication et l'utilisation de techniques sophistiquées de compte rendu et d'évaluation (renvoyant aux notions de « traçabilité » et de « mappabilité », Cochoy et de Terssac, 2000 ; Demailly, 2000a) qui caractérisent le management industriel moderne ;
- une différenciation interne du corps enseignant, qui, à la différence de l'agrégation, se fasse sur critères professionnels et non pas sur critères académiques, sur les compétences et non pas sur les qualifications.

Voyons rapidement comment ces évolutions s'inscrivent dans les pratiques des différents groupes professionnels étudiés.

• *Les coordonnateurs REP.* On voit se dessiner ces solutions institutionnelles dans la déclinaison académique lilloise de la politique d'Éducation prioritaire où, depuis la relance de l'Éducation prioritaire de 1999, les REP ont été tenus de produire un « contrat de réussite », puis un bilan intermédiaire et plus récemment un bilan final. Ces documents qui fixent normalement des objectifs s'appuient sur différents indicateurs standardisés : évaluations nationales CE2-6^e, caractéristiques de la zone (CSP défavorisées, taux de chômage, *etc.*) ou plus « qualitatifs » (appréciation portée sur la « réussite » de telle ou telle action). Cet outillage d'évaluation est diffusé ou défendu à la fois par les cadres de proximité, les cadres hiérarchiques et quelques militants pédagogiques dans leurs établissements. L'encadrement du travail enseignant combine, on le voit, des éléments humains et des outils. À défaut d'obligation de résultats, on trouve dans les discours des coordonnateurs REP une variante proche, celle de l'obligation de participer. Mme Imonée, par exemple, fera amèrement remarquer à des collègues non-impliqués dans les actions REP, ou distants, qu'eux-aussi bénéficient d'une indemnité REP. Selon elle, l'indemnité implique un investissement supplémentaire pour le réseau, une obligation d'implication, tandis qu'eux la perçoivent comme octroyée en raison d'un service en environnement difficile. Les coordonnateurs, comme les autres cadres de proximité (formateurs rectoraux, personnes ressources) sont une pièce essentielle du nouveau dispositif institutionnel de mobilisation des enseignants.

Les directives-cadres des circulaires de 1990, 1992 et 1997 imposent une formalisation des modes de fonctionnement du REP, au travers de la définition d'outils de « pilotage » (lettre de mission, contrat de réussite, directoire, conseil de zone), ou d'agents spécifiques : le responsable de zone qui est un principal de collège ou l'inspecteur de la circonscription, le co-responsable (l'autre), le coordonnateur REP qui forment la « triplète » ou le « trio » (en langage non officiel). Au niveau académique, la lettre de mission, rédigée à l'attention des coordonnateurs et co-signée par le recteur et l'inspecteur d'académie, distingue trois

orientations : un champ d'action institutionnel (préparation des instances de concertation, représentation du REP dans les réunions d'établissement), un champ d'action partenarial (représentation du REP dans les réunions communales, associatives ou de la politique de la ville) et un champ d'action pédagogique (participation à la réalisation du diagnostic pédagogique du réseau, préparation et suivi du programme d'actions, montage de projets, garantie de la cohésion des actions inter-degrés, facilitation de l'expression et la mise en forme de la demande de formation).

- *Les CPFE.* Les CPFE interviennent de façon autonome et développent des techniques inventives pour négocier leur entrée dans les établissements et mobiliser les équipes enseignantes. Leur tâche relève pour partie du cadrage de l'autonomie dévolue à l'établissement en veillant à une définition pertinente du droit à la « formation à initiative locale » octroyé aux équipes éducatives (forme de formation elle-même jugée par la hiérarchie comme la plus pertinente¹³³). Il s'agit bien de contrôler la bonne qualité de la demande de formation de façon à assurer son efficacité. Les CPFE se sont dotés d'une panoplie d'outils (le cahier des charges, le discours du « pilotage par le sens », le compte-rendu d'activité, etc.) permettant à la fois d'influencer les acteurs, d'assurer la bonne mise en forme de la demande de formation, le compte-rendu de leurs activités et de celle des équipes dans les établissements. Les compétences revendiquées par les CPFE (métier secondaire) sont bien distinctes des qualifications exigées pour l'exercice de leur métier d'origine ou métier principal (enseignement).

- *Les administrateurs scolaires.* Les administrateurs scolaires se voient confier la définition d'une politique qui serait l'émanation du projet académique au niveau du bassin. On trouve dans cette fonction une *autonomie* (définition d'une politique de bassin pertinente), mais une *autonomie cadrée* (en accord avec la politique académique). Leur rôle est celui d'un exercice d'influence (non hiérarchique) sur l'encadrement hiérarchique de proximité qu'il faut sensibiliser et mobiliser sur ces politiques de bassin et rectorales. Au besoin, l'administrateur scolaire cadre certaines pratiques, notamment celle de la carte des formations et des langues. Ce groupe professionnel, à ce stade d'existence de sa trajectoire, ne semble pas recourir de façon systématique à des outils, ceci leur permettant peut-être de se distinguer de la fonction de gestionnaire (opposée ici à une fonction proprement politique). Là encore, les compétences revendiquées par les administrateurs scolaires (métier secondaire) sont bien distinctes des qualifications exigées pour l'exercice de leur métier d'origine ou métier principal (puisque leur recrutement se fait dans des corps aux qualifications aussi diverses que celles des corps de direction, des corps d'inspection et du corps des gestionnaires).

¹³³ « Les formations sur place et pluri-catégorielles, faisant appel à des partenaires extérieurs sont privilégiées en raison de leur efficacité reconnue. » (Circulaire n°99-007 du 20-1-99, publiée au BO du 28-1-99)

En échange de tâches présentées comme gratifiantes, de possibilités de développement professionnel, voire de carrière hiérarchique ultérieure, l'administration scolaire attend donc de ses « faisant fonction » un travail de persuasion sur les terrains, qui soit propre à améliorer les résultats scolaires, rationaliser l'usage des moyens matériels et humains, éviter les gros problèmes affectant les établissements dits « sensibles », diffuser la « culture de l'évaluation » chez les enseignants.

3. Aux sources du changement, les motifs de l'engagement des acteurs

De façon qui pourra peut-être sembler paradoxale, les sources de l'engagement professionnel et idéologique des agents éducatifs que nous avons rencontrés sont peut-être à chercher dans une forme de *désengagement*.

L'hypothèse explicative que nous proposons à l'adhésion des agents éducatifs à un discours de modernisation du service public d'éducation relève d'une volonté d'action, d'influence, sur l'organisation scolaire et d'une prise de conscience des limites, voire une défiance vis-à-vis des formes traditionnelles d'actions sur l'institution (l'action politique ou syndicale notamment). Les acteurs adhèrent très généralement au discours de la modernisation du service public d'enseignement dans l'un ou l'autre de ses développements. Tous ont constaté des problèmes à l'un ou l'autre niveau du système, tous veulent œuvrer pour tenter de solutionner ces problèmes, le plus souvent en innovant par rapport aux formes d'actions antérieures (formes bureaucratiques). Les acteurs semblent avoir connu trop d'échecs, trop de désillusions dans leur engagement syndical ou politique pour continuer à déléguer la prise de décision à des structures représentatives. Ils ont décidé de s'impliquer *à leur niveau, avec leurs compétences*, dans la *réforme* du système, une réforme qui touche conjointement la régulation de l'institution mais aussi, et on le verra dans la partie suivante (Partie 2.), une redéfinition de la forme scolaire induite par les modalités de mise en œuvre des politiques éducatives depuis un quart de siècle (travail en équipe, par projet, contractualisation, diagnostic, évaluation, pilotage collégial, outillé, etc.). Pour les cadres porteurs de ce type de rationalité, faire « travailler autrement » les enseignants, c'est aussi « travailler autrement » soi-même. Mme Bénédicte (formatrice associée à l'IUFM) impliquée dans la mise en œuvre des itinéraires de découverte (IDD) en est convaincue : « Les évaluations sont des moyens nouveaux à apporter. On est amenés à changer les façons de faire parce que *dans les IDD on doit travailler autrement* » [je souligne].

Quand on interroge les coordonnateurs REP sur leur engagement syndical, sur vingt-trois réponses, quinze coordonnateurs affirment ne pas en avoir, soit les deux tiers. Cette faible proportion interpelle dans des métiers où l'adhésion syndicale est encore forte malgré le mouvement de reflux amorcé depuis les années 1960. Les entretiens ont tendance à montrer

que si l'engagement associatif peut être une ressource à l'action en REP, l'engagement syndical n'est pas mobilisé dans ce sens. Il est consumériste (donc d'usage privé) ou tend à défendre des intérêts collectifs et des valeurs qui dépassent le cadre des REP. Il semblerait que l'engagement syndical, à la différence de l'engagement associatif, soit « mal taillé » ou ne soit pas adapté à la mesure des REP. C'est ce qui ressort en filigrane des propos de deux coordonnateurs déçus du syndicalisme, qui se sont par ailleurs engagés dans des activités associatives qu'ils conçoivent comme ressources mobilisées pour améliorer le fonctionnement de leur réseau : tous deux estiment n'avoir pas été soutenus dans le passé par leurs structures syndicales et estiment insatisfaisantes les revendications syndicales (jugées conservatrices, corporatistes ou limitées aux revendications salariales). On peut poser comme hypothèses que ces cas limites offrent une explication au moins partielle à la réticence à l'engagement syndical rencontrée chez la majorité des coordonnateurs. Ces données recourent par ailleurs les conclusions d'Agnès Van Zanten dans *L'École de la périphérie*, d'où il ressort que l'engagement syndical reste distant de l'engagement local.¹³⁴

La question de l'engagement politique n'a pas été systématiquement abordée au cours des entretiens réalisés avec les agents de régulation de proximité. La portée du point suivant n'est donc pas générale mais dans la mesure où l'engagement politique rejoint l'analyse de l'engagement syndical, nous n'y consacrerons qu'un court développement. De manière générale, on note chez les coordonnateurs rencontrés quatre types d'attitude face à l'engagement politique. D'une part ce que l'on pourrait qualifier de *distance*, d'autre part d'*affinité distante* et enfin de *déception*. Un dernier type est celui des *engagés politiques*. La *déception*, ou rejet du politique, comme l'engagement syndical, se rapportent à une expérience vécue comme négative (type querelle de pouvoir), à un événement politique marquant (éviction d'un camarade du parti), *etc.* L'*affinité distante* est une position de sympathie à l'égard de la municipalité locale par exemple mais le coordonnateur évite de s'impliquer pour échapper aux amalgames (stratégie de cloisonnement des activités). La *distance* caractérise un désintérêt pour la chose politique. L'engagement politique des acteurs peut, à l'instar de l'engagement associatif, être une ressource au travail de coordonnateur, mais c'est une ressource relativement peu exploitée dans notre échantillon.¹³⁵ Les coordonnateurs ayant des affinités distantes avec le pouvoir politique local profitent de ces bonnes relations pour avoir accès à des structures et des équipements municipaux (reprographie, salle, bus, *etc.*).

On retrouve chez les CPFE ou les administrateurs scolaires le même type d'engagement, la volonté de participer à « changer les choses » dans l'organisation scolaire de façon directe, si

¹³⁴ Van Zanten (2001 ; 261 et suiv.). Pour une introduction sur le syndicalisme enseignant, on pourra consulter le manuel de Duru-Bellat et Van Zanten (1999).

¹³⁵ Pour une analyse détaillée – monographique – des relations des enseignants à l'espace politique local, voir l'ouvrage de Henriot-Van Zanten (1990).

possible de façon non-hiérarchique, en-dehors ou à distance des pratiques traditionnelles de représentation politique ou syndicale.

- La trajectoire de M. Ireno (CPFE) répond bien à l'hypothèse d'une volonté chez les acteurs d'engagement direct dans les réformes du système éducatif. L'expérience d'une thérapie et la participation à un groupe d'analyse de pratiques pendant trois années suscitent son intérêt pour les « relations humaines » et la « communication ». Le « développement personnel », la programmation neuro-linguistique (PNL) sont alors pensés comme des outils pour agir. Une d'affiliation à la MAFPEN puis son recrutement à l'IUFM lui a permis de rencontrer quelques personnes intéressées par ce qu'il appelle la « communication » : « Donc à partir de là on s'est réunis, on s'est retrouvés à deux-trois et donc on a dit : Il faut qu'on fasse quelque chose. Et chose qui a été intéressante, l'IUFM nous a reconnus étant donné qu'elle a bâti une équipe thématique et à partir du moment où on est une équipe thématique on a des moyens, on a quelques moyens. On a des ordres de mission *etc* pour se réunir, on a/ on est reconnus au sein de l'IUFM. » M. Ireno avait un engagement associatif dans la communication mais a abandonné faute de temps. Pas d'engagement politique ni syndical.

- Pour Mme Leluth (CPFE), l'engagement syndical n'entre pas en contradiction avec son projet de « faire avancer les gens » : « J'ai quand même une ligne directrice [...] c'est aussi ce qui m'a fait rentrer sûrement dans l'Éducation nationale, j'aime bien faire avancer les gens en les faisant réfléchir. Et j'avoue que j'aime pas trop la position hiérarchique, parce que on peut supposer qu'il y a des tentations, soit de dire : « Oui oui, vous avez raison » simplement pour faire plaisir [...] en termes de vie syndicale ou maintenant dans ma situation de CPFE euh, eh bien je retrouve cette satisfaction-là. C'est-à-dire que je suis en position non pas d'imposer aux gens mais de leur donner un petit peu des billes pour les faire avancer par la réflexion. »

- M. Bhane (CPFE) ne connaît pas actuellement d'engagement syndical. Il a participé à quelques actions en début de carrière mais considère l'engagement syndical comme « trop politisé » et se présente lui-même comme non-politisé. Il n'aime pas ce qui est « trop tranché ». Parallèlement à sa vie professionnelle, il s'est formé à « l'éducation à la vie », et fait fonction de conseiller conjugal et familial. Il s'agit d'une implication importante qui mobilise beaucoup ses week-ends et l'amène à des voyages fréquents dans les pays francophones.

- Si Mme Artlieb (CPFE) a été impliquée syndicalement elle explique que c'était « par défaut » car personne d'autre dans son collège ne l'était. Elle est donc devenue membre du conseil d'administration de l'établissement. Son engagement, elle le justifie ainsi : « Donc toujours avec l'idée d'aider en bout de chaîne les élèves en difficulté, les profs

en difficulté. Moi j'ai vraiment une entrée par le problème. C'est vrai qu'un établissement où on dit qu'il n'y a pas de problème, *a priori* cela ne m'intéresse pas, puisque mon entrée, c'est toujours une entrée de résolution de problème.»

L'engagement des CPFE dans leur nouvelle fonction d'encadrement leur permet de participer à un changement dans – et c'est selon – les pratiques pédagogiques, relations professionnelles, pratiques d'encadrement ou promotion d'outils ou de doctrines dont ils estiment la diffusion souhaitable pour l'amélioration du fonctionnement de l'organisation scolaire. Si l'un ou l'autre conserve un engagement militant ou syndical, la fonction d'encadrement de proximité leur permet une action tangible auprès des enseignants que ne leur autorise sans doute pas l'exercice d'activités au sein d'une structure syndicale ou encore politique.

Au niveau des administrateurs scolaires, les motifs de l'engagement sont comparables, avec une position plus affirmée autour d'une adhésion à un discours de modernisation du système éducatif tel que le recteur Fortier a pu le porter (*cf.* les Encadré 18 et Encadré 19 en donnent un premier aperçu). On développera seulement deux exemples :

- L'engagement syndical de M. Khere (administrateur scolaire) n'entre pas en contradiction avec le projet de modernisation du service éducatif auquel il adhère. Politiquement, il se situe dans la « mouvance de gauche », a une admiration pour le général De Gaulle, pour le Chirac du « Non » à l'intervention en Irak mais se dit « horripilé » par certains côtés des communistes ou des sociaux-démocrates. Bref, précise-t-il, « de gauche intellectuellement sans se situer ou se revendiquer d'une chapelle ». Il pense que le syndicalisme est une école de formation, secrétaire de section au SNES pendant dix ans, puis élu pendant treize ans au conseil syndical académique du Nord-Pas-de-Calais en tant que personnel de direction, M. Khere a démissionné de ses responsabilités quand il est devenu administrateur scolaire, les deux n'étaient pas cumulables. M. Khere est resté « carté » au SNPDEN. M. Khere parle à plusieurs reprises (sept occurrences développées) de la « modernisation du système d'éducation ». L'administration de mission lui semble intéressante dans ce cadre, il explique notamment que « notre système modernisé ne vous demande plus jamais d'appliquer une chose bêtement – d'ailleurs appliquer une chose bêtement c'est toujours bêtement fait hein, donc on a quelqu'un qui obéit mais on a quelqu'un de bête. Donc on a l'avantage d'avoir quelqu'un qui obéit et le désavantage d'avoir un idiot. Bon je ne sais pas si c'est tellement avantageux de fonctionner comme ça. Donc euh voilà, moi j'obéis mais j'obéis pas comme un sujet, j'obéis comme un acteur. »

- Même adhésion à la doctrine de modernisation chez M. Horace (*cf.* aussi Encadré 17) : « Je pense qu'au départ le choix du bassin est tout à fait pertinent dans une perspective de modernisation de fonctionnement. [...] Une académie comme Lille ne se dirige pas du rectorat... sans contact avec les gens, sans échanges sans rien. » « Avoir une

politique de gestion des ressources humaines [devrait être une priorité]. J'ai toujours un peu le sentiment qu'on est des chefs du personnel, qu'on est des chefs du personnel, c'est-à-dire que la machine est tellement... lourde, gravée dans la pierre avec ses statuts qui ne peuvent pas évoluer que bon, finalement les choses sont un peu figées, et bon un système moderne passe par davantage de souplesse. On a notre héritage historique et culturel qui fait que les choses sont parfois un peu difficiles et que bien vite quand on touche à ces aspects-là des choses, il y a une grande incompréhension et une grande crispation, un grand repli au nom des avantages acquis. Alors surtout c'est pas des propos rétrogrades d'autorité, ce n'est pas non plus dans ces termes-là que je me trouve, mais on voit bien que la mission des enseignants aujourd'hui, c'est plus seulement euh d'enseigner quoi. C'est pas euh c'est pas seulement faire cours, bon. C'est beaucoup plus large que ça. Mais les aspects complémentaires de leur mission ne sont pas définis, ne sont pas cadrés, ne sont pas euh... donc je pense qu'il y aurait lieu de redéfinir ce que pourrait être les missions d'un prof. »

Chez les différents acteurs, l'engagement politique ou syndical est délaissé au profit d'un engagement dans les opportunités de mobilité horizontale offertes par l'institution. Le désir d'engagement, d'influence sur le fonctionnement du système trouve ainsi de nouvelles voies d'accomplissement, délaissant celles plus traditionnelles (hiérarchiques ou représentatives, jugées obsolètes ou inopérantes). Il s'agit bien d'une nouvelle orientation dans la biographie professionnelle des individus interrogés puisque, comme le dit bien M. Olivier qui ne déclare aucun engagement politique ou syndical : « aujourd'hui que je n'ai plus [d'engagement syndical ou politique, ou religieux] puisque *j'ai évolué* de ce point de vue-là, dans mon approche » (M. Olivier, responsable des CPFÉ).

Les motifs d'engagement sont différents *à l'intérieur* d'un groupe (tous les agents ne rejoignent pas les CPFÉ ou la coordination REP pour les mêmes motifs) et, *a fortiori*, *entre* les groupes professionnels (les fonctions d'administrateurs scolaires, de CPFÉ ou de coordonnateurs REP ne prédisposent pas aux mêmes ambitions d'action). Pourtant tous se retrouvent autour d'un diagnostic de « crise » de l'institution, et l'impératif d'une « modernisation » de l'institution n'est, au final, qu'une formulation de l'orientation de l'action parmi d'autres., tous s'accordent à penser que la fonction qu'ils occupent est un échelon pertinent d'action. En effet, les espaces d'actions que permet la politique d'éducation prioritaire, la mise en œuvre de la politique éducatives (éducation prioritaire ou itinéraires de découverte ; cf. Partie 2. et Annexe n°1) sont investis par chacun au motif de pouvoir « agir sur le système ». La fonction guide les ambitions, les CPFÉ veulent agir sur le niveau établissement et les enseignants, les coordonnateurs sur les enseignants et une zone, un administrateur scolaire s'agace quand on

lui demande s'il entretient des relations fonctionnelles avec les enseignants : Non, son échelle d'action c'est le bassin, et l'échelon d'action *a minima* c'est l'établissement.

Pendant la période observée, c'est le discours de la modernisation du système éducatif qui servira à la fois « d'auberge espagnole » à ces velléités d'actions tout azimut et à leur légitimation. Le discours de la modernisation est un cadre labile qui permet d'accueillir ces pratiques différenciées et de les re-cadrer, de les enrôler, au moins partiellement. Les ambitions des CPFE sont définies par le cadre de travail induit par M. Olivier. On va voir dans la Partie 2. comment celles des coordonnateurs REP ont été cadrées par le travail du groupe de pilotage académique REP. Les interventions des formateurs académiques sont pareillement définies par les responsables qui les ont recrutés (*cf.* l'étude de cas sur la mise en œuvre des itinéraires de découverte présentée en Annexe n°1). Les initiatives des administrateurs scolaires se réalisent dans le cadre que leur a dessiné le recteur Fortier. Mais toutes ces actions sont liées, au moment de la recherche, à la politique académique impulsée par le recteur Fortier.

On cherche ici à attirer l'attention sur les opportunités créées au niveau académique, et saisies à divers niveaux du système éducatif académique par des groupes professionnels ou des acteurs proposant la mise en œuvre d'un « dispositif ». Ces opportunités trouvent leurs sources dans les instructions officielles nationales qui autorisent voire encouragent ce type d'initiatives, elles sont relayées au niveau académique et renforcées par le pilotage académique choisi par le recteur Fortier et incarné par son projet : « *Réussir l'avenir pour les jeunes*. Projet de l'académie de Lille 1999-2003 ». Ce projet a donné l'opportunité de créer un certain nombre de dispositifs dans lesquels les acteurs sensibles à l'un ou l'autre symptôme de la « crise » de l'éducation dans l'académie de Lille ont eu l'opportunité de s'investir au moyens des visions qui sont les leurs et des outils qu'ils maîtrisent : cette modernisation peut s'appuyer sur une meilleure formation des enseignants (CPFE), sur la diffusion des outils d'évaluation CE2-6^e (formateurs associés à l'IUFM), sur un renouvellement des actions et relations pédagogiques et leur évaluation, sur la politique de la ville ou les relations avec les parents (coordonnateurs REP), sur une animation territorialisée des politiques éducatives (administrateurs scolaires), *etc.*

Chacun adhère à sa façon, selon son expérience professionnelle et personnelle à l'idée d'une « nécessaire réforme » du système éducatif, de l'encadrement des établissements scolaire et des pratiques enseignantes. Pour certains acteurs, ces désirs ou ambitions trouvent une opportunité de réalisation dans la mobilité horizontale ou verticale que propose l'institution (*cf.* les coordonnateurs REP, les CPFE, les formateurs associés à l'IUFM, les administrateurs scolaires, *etc.*). Mobilité verticale quand un enseignant ou un faisant-fonction se présente et réussit un concours de recrutement de cadre hiérarchique (principal, IEN, IA-IPR), mobilité fonctionnelle, quand il accepte d'occuper une fonction de formation, de coordination ou d'accompagnement (formateur associé à l'IUFM, CPFE, coordonnateur REP). En acceptant ces fonctions, qu'elles soient hiérarchiques ou d'influence, ces acteurs se voient proposer par la

régulation nationale ou académique des grilles de lecture du réel et des outils pour agir sur lui (intérêt de la pédagogie différenciée, de la pédagogie et du pilotage par projet, de la contractualisation, *etc.*). Les agents peuvent bien entendu être sensibilisés à ces grilles et outils, ou les adopter avant même cette mobilité professionnelle. Tous partent d'un même constat, celui un peu flou (mais souvent très concrètement ancré dans des expériences professionnelles personnelles ou de proches) de la « crise » du système éducatif, tous veulent participer à sa réforme, à l'entreprise de sa rationalisation. Les notions, outils, dispositifs, zones d'autonomie accordées aux agents de terrain, mais aussi les opportunités de mobilité professionnelle fonctionnelle ou verticale sont autant de formes de cadrage à ces velléités d'action et d'engagement.

Newman (2000) décrit la série de « récits » qui sous-tende le discours de la modernisation et construit le caractère impératif du changement pour les services publics. Ces récits peuvent être les « besoins de la globalisation », les besoins de l'entreprise et de la flexibilité, l'impératif de réforme étant alors lié à l'inertie bureaucratique des institutions sociales non réformées. Dans ce projet de réforme modernisatrice, l'innovation est un terme central autour duquel ont été agencés les récits de la modernisation. Les documents, les discours sur l'innovation prennent alors la forme du récit des échecs du passé et des possibilités futures. Ce discours normatif porte des injonctions au changement pour les organisations publiques, il décrit la manière dont les services doivent être rendus (en lien avec un discours du management de la qualité, des services aux usagers et l'implication des usagers). Ce discours affirme la nécessité de rompre avec les modes traditionnels de rendre des services.

Replacés dans ces cadres normatifs (le « pilotage par projet », la « culture de l'évaluation », « la politique de contractualisation »), on l'a vu, largement partagés par les différents cadres, largement mobilisés pour transformer les pratiques enseignantes, les pratiques réformatrices apparaissent nettement moins isolées, éparpillées dans l'académie de Lille. Au-delà des querelles de pouvoir qui opposent les individus ou les segments organisationnels, les diagnostics sont souvent partagés et les modalités d'action aussi.

L'académie résout-elle pour autant la question de l'échec scolaire ? Manifestement non. Si l'on en croit les résultats de l'évaluation nationale menée en fin de collège qui constate (MEN, 2005) qu'il « reste des différences sensibles entre les scores attendus et les scores observés, révélant les plus ou moins bonnes performances des académies en matière d'acquis scolaires. Tandis que dans les académies de Corse, Lille, Aix-Marseille, Amiens et Nice, les valeurs observées restent inférieures aux valeurs attendues, les académies présentant les meilleurs résultats bruts font réellement mieux qu'on ne pourrait l'attendre, compte tenu de leur structure sociale » (MEN, 2005 ; 74). L'académie de Lille ne comble donc pas en fin de 3^e les inégalités de performance des élèves, même si celles-ci sont ramenées aux caractéristiques de la structure sociale. Pourquoi ?

Le discours de modernisation du pilotage, de rationalisation du travail enseignant connaît une inconnue majeure, celle de sa propre efficacité. Alors que la pertinence de la notion « d'établissement mobilisé » fait toujours débat¹³⁶, on ne sait pas évaluer la conséquence de la mobilisation d'un REP pour lutter contre l'échec scolaire, ni celle de l'un ou l'autre échelon territorial (bassin ou district). Ni l'institution, ni les acteurs de terrain ne savent évaluer l'efficacité d'un projet sur l'acquisition des connaissances par les élèves. Tout au plus a-t-on des intuitions, des impressions, mais pas ou très peu de données objectives ou même de critères d'évaluation qui auraient été soumis à débat. Les résultats aux évaluations standardisées ne montrent pas d'inflexion positive significative des résultats scolaires des élèves. Quelles fonctions remplissent ces agents ? Que dire, dans ces conditions, de l'évaluation des contrats de réussite REP ? On répondra à ce questionnement dans la Partie 2.

4. La carrière des groupes professionnels d'encadrement intermédiaire ou le mouvement social des groupes professionnels d'encadrement intermédiaire

On a traité des carrières individuelles des agents de régulation intermédiaire et de proximité, de l'apparition de régularités de trajectoires professionnelles autres que bureaucratiques. Voyons maintenant quelles sont les *carrières des groupes professionnels*, c'est-à-dire la mobilité et la destinée du métier lui-même. Ce type de mobilité, explique Hughes, « a été importante dans notre société au cours des périodes de grands changements technologiques qui accompagnaient une prolifération de nouveaux métiers et des modifications des techniques et des relations sociales pré-existantes » (Hughes, 1971 [1996] ; 77). La question qui se pose dans le champ éducatif est celle de l'institutionnalisation ou non des activités professionnelles émergentes, de leur pérennisation ou non, voire des formes de professionnalisation qu'elles peuvent emprunter (répondre à la question : « Dans quelles circonstances les membres d'un métier essaient-ils de transformer celui-ci en profession ? », Hughes, 1971 [1996] ; 77). L'interrogation peut paraître incongrue dans une institution où les statuts, tâches, responsabilités de groupes professionnels sont définis de façon réglementaire. Ce qui nous intéresse ici c'est moins l'évolution des statuts établis des corps de fonctionnaires, que l'évolution des opportunités de mobilité professionnelle décrites ci-dessus. Autrement dit, ce sont moins les *professions établies* (au sens de Hughes, 1971 [1996]) de l'organisation scolaire qui nous intéresse, que le *processus d'établissement ou de disparition des fonctions de régulation intermédiaire et de proximité*. Il s'agit donc de saisir la carrière de ces groupes ou ce que l'on peut appeler, à la suite

¹³⁶ Pour une synthèse critique et une discussion sur cette question dans les pays anglo-saxons, voir Thrupp (1999).

de Hughes et Strauss, ces groupes ou leurs segments comme des *mouvements sociaux* (Hughes, 1971 [1996]; Strauss, 2001). Ce qui nous intéresse maintenant c'est la mise en perspective diachronique de l'existence des groupes professionnels de régulation intermédiaire ou de proximité. L'opportunité existe pour les individus d'occuper ces fonctions, dans une grande mesure, ces fonctions sont occupées, elles suscitent donc l'intérêt des agents éducatifs. Se pose maintenant la question de la pérennisation de l'individu dans la fonction et de la pérennisation de la fonction elle-même (*cf.* Tableau 5).

Tableau 5 : Caractère pérenne ou non de l'occupation de la fonction et de la fonction elle-même

	Pérennisation de l'agent dans la fonction ?	Pérennisation de la fonction ?
Administrateur scolaire	La fonction est trop récente pour connaître des administrateurs scolaires « historiques ». On observe même une forte rotation des personnels en fonction.	La fonction est pérenne pendant la période étudiée mais des rumeurs de remise en cause de son existence apparaissent au moment de l'alternance politique de 2002. Le nouveau recteur allait-il poursuivre le dispositif mis en œuvre par le recteur Fortier ? Oui, mais avec des aménagements. À défaut d'être menacée, la fonction semble connaître un avenir incertain.
Animateur de district	La fonction n'est pas occupée par une même personne pendant une très longue période. Le jeu des mutations des chefs d'établissement empêche <i>de facto</i> une occupation longue de la fonction.	Fonction menacée de disparaître lors du mandat du recteur Fortier (remplacement par les administrateurs scolaires). La fonction est maintenue suite à des pressions des chefs d'établissement (notamment).
Coordonnateur REP	Existence d'une population de coordonnateurs « historiques », certains sont même déchargés d'enseignement à temps plein et exercent donc leur fonction à temps plein. Cette tendance sera combattue par l'administration scolaire qui encourage le maintien d'une activité d'enseignement.	Fonction qui connaît des effectifs croissants sur le long terme et semble donc relativement pérenne. Cependant, l'incertitude politique qui caractérise l'éducation prioritaire – sa réforme – menace la fonction. En cas de réforme, la fonction sera-t-elle maintenue ? En cas de réforme de la carte des REP (révision à la baisse), la population des coordonnateurs REP sera amenée à décroître. La pérennité du groupe est incertaine.
Responsable REP (IEN ou principal)	Le jeu des mutations des IEN et des principaux empêche <i>de facto</i> une occupation longue de la fonction.	<i>Idem</i> que ci-dessus.
CPFE	Fonction relativement nouvelle.	La fonction disparaît quelques mois après l'enquête.
Formateur associé à l'IUFM	Non renseigné.	Fonction pérenne, mais placée sous l'incertitude des réformes de l'IUFM
Formateur rectoral	Fonction relativement nouvelle.	Fonction liée à la pérennisation des politiques rectorales. Population décroissante au niveau des REP pendant la période d'observation.

Les formes de régulation augmentent, on dénombre un accroissement de la population d'agents de régulation pendant la période d'observation, mais cette tendance générale masque des réalités plus nuancées. Deux caractéristiques communes : (1.) il s'agit de fonctions occupées de façon *ponctuelle* par les agents éducatifs ; (2.) *les fonctions elles-mêmes ne sont pas pérennes*.

D'une part (1.), si des fonctions sont créées, elles semblent essentiellement de type transitoires. L'exception des coordonnateurs vient confirmer la règle, puisque la dizaine de coordonnateurs REP qui font de la fonction leur métier à temps plein sont priés – au moment

de l'enquête – par la hiérarchie des inspections académiques de reprendre un demi-poste d'enseignement. Il y a clairement une volonté hiérarchique de ne pas faire de ces différentes fonctions un véritable métier, une fonction institutionnalisée, soumise à des règles d'avancement, de traitement, qui serait une opportunité de mobilité professionnelle verticale pour les enseignants ou les cadres de proximité.¹³⁷ La mobilité de carrière est fonctionnelle, elle ne s'inscrit pas dans une carrière professionnelle de type bureaucratique où des échelons séparent les différentes fonctions. Les gratifications ne sont donc pas d'ordre pécuniaire il s'agit de l'enrichissement du métier par l'élargissement des tâches professionnelles, du pouvoir d'influence et du plaisir à participer de plus près à des instances si ce n'est décisionnelles, au moins consultatives, de s'éloigner de la pratique décrite comme « routinière » du métier d'origine, de « prendre du champ » pour s'approcher du cœur du pouvoir, de l'espace proprement politique de l'Éducation nationale. Cette mobilité n'est donc pas un avancement hiérarchique, ni une de reconnaissance professionnelle institutionnelle objective (de type évolution de carrière). Les statuts accordés sont provisoires et n'ouvrent pas d'opportunités de carrière à eux seuls.

D'autre part (2.), le caractère non-pérenne de l'inscription d'un agent dans l'une ou l'autre de ces fonctions en cours de carrière, est doublé par la non-pérennisation des fonctions elles-mêmes. Plusieurs d'entre elles disparaissent (CPFE) ou sont en voie d'extinction¹³⁸, d'autres encore doivent faire preuve de leur efficacité. Les coordonnateurs REP, la plus ancienne fonction concernée, semble voir la démographie de leur groupe contrariée par la récente réforme de l'éducation prioritaire décidée à la suite des désordres urbains de novembre 2005. Non pérennes, l'existence de ces fonctions est subordonnée à une évaluation de leur utilité au

¹³⁷ L'installation dans la fonction n'est pas encouragée par les autorités académiques. Le cas des coordonnateurs REP est intéressant puisqu'il a explicitement posé la question du maintien, sur le long terme, d'enseignants dans une fonction qui ne relèverait pas de leur premier métier. L'académie de Lille abonde dans le sens de la nécessité pour le coordonnateur de demeurer au contact de « l'activité cardinale » du métier enseignant (la relation pédagogique à l'enfant). Mais d'autres académies en France ont fait le choix d'institutionnaliser la fonction. Les IA-DSDEN exigeront que la minorité des coordonnateurs en charge de deux réseaux, et donc déchargés d'enseignement à temps plein, reprennent une charge d'enseignement. En cela la hiérarchie ne s'oppose finalement pas à la volonté du groupe des coordonnateurs puisque ceux-ci n'ont pas pour exigence de faire de la fonction un métier nouveau, une profession à part entière, au sein de l'organisation. Elle ignore toutefois le problème de recrutement que connaît la fonction (il n'est pas rare que la fonction reste vacante dans différents REP au moment des rentrées scolaires pendant plusieurs semaines voire plusieurs mois). Les autres groupes professionnels, à l'exception des formateurs IUFM n'existent pas depuis suffisamment longtemps pour que la question soit posée. Et le statut particulier des formateurs IUFM, sous l'autorité de l'IUFM plutôt que du rectorat, en fait un cas particulier. Ceci dit, la question de la désirabilité du maintien dans la fonction de formateurs associés à l'IUFM d'enseignants sur un long terme est intéressante, de même que celle de l'étendue de la décharge d'enseignement. Ces questionnements restent ouverts, les données nous manquent pour y apporter réponse.

¹³⁸ On verra dans la Partie 2. que les personnes ressources REP sont menacées d'extinction faute d'être sollicitées (la décision hiérarchique ne faisant alors que consacrer une réalité organisationnelle), le cas des animateurs de district est sensiblement différent, la disparition de la fonction était hiérarchiquement programmée mais a été retardée par la résistance des acteurs.

regard des objectifs qui leur sont attribuées. Il s'agit bien de chargés de *mission*, chargés de mission qui quittent la fonction une fois que celle-ci est arrivée à son terme ou que l'intérêt même de la mission est interrogé. On note d'ailleurs une tendance à la formalisation de ce contrat s'explicitant notamment par une *lettre de mission*.¹³⁹

Les monographies de groupes professionnels présentées plus tôt témoignent de la diversité et de la différenciation qui touchent les corps professionnels dans l'institution dans un État dont les modalités d'action évoluent en devenant moins hiérarchiques et à visée davantage coordinatrice. Il faut se garder d'une lecture unifiante, cette différenciation des corps – à l'intérieur même des corps d'inspection, d'enseignement ou de direction d'établissement – préexistait à cette évolution ; Freidson souligne avec raison qu'une profession ne peut pas être considérée comme une communauté unie d'intérêt (Freidson, 2001 ; 144). S'agrègent désormais à ces divisions anciennes, la diversification et la transversalité des fonctions. Certains corps perdent du pouvoir d'animation, d'autorité, ou encore du pouvoir discrétionnaire au profit de fonctions émergentes dans un modèle d'État coordonnateur actif (les IA-DSDEN et leurs adjoints vis-à-vis des administrateurs scolaires, les IEN et principaux vis-à-vis des CPFE, l'IUFM vis-à-vis du rectorat).

« (...) once professionalism has been established and many different specialities and perspectives develop, so may a variety of associations representing conflicting interests and cognitive orientations appear. The state then becomes the critical arbiter of influence by choosing one rather than another to represent the interest of the profession. » (Freidson, 2001 ; 149)

À l'intérieur du corporatisme d'État, dans son évolution en direction d'une administration de coordination, on voit dans l'académie de Lille entre 2000 et 2003 l'institution scolaire encourager une division accrue du travail – de façon générale en distinguant deux types de fonction, celles hiérarchiques et celles d'animation et d'influence. Les modalités de mise en œuvre de cette diversification trouvent leurs sources dans des initiatives de la hiérarchie nationale (la mise en œuvre locale de la politique REP pour les coordonnateurs REP) ou académique (le soutien politique fort du recteur Fortier en faveur de la politique de bassin) ou être proposées à un échelon décisionnel inférieur constatant le « dysfonctionnement » d'une fonction organisationnelle pré-existante (la définition des besoins de formation pour les CPFE). L'institution décide alors de remédier à ce dysfonctionnement en accordant à un groupe une fonction de régulation nouvelle.

¹³⁹ On ne peut qu'ébaucher ici l'hypothèse d'une généralisation possible de ces observations à partir de l'évolution que connaît le statut de chef d'établissement suite au Protocole d'accord relatif aux personnels de direction signé en novembre 2000. À ce titre ils deviennent eux aussi des chargés de mission évalués que ce soit annuellement ou au terme de trois ou quatre ans d'exercice au regard de la lettre de mission établie à leur nom. « Au bout des trois-quatre années fixées, une évaluation formelle, dans l'établissement, permet d'établir de façon contradictoire le degré d'atteinte des objectifs, d'où découle l'appréciation des performances de la personne évaluée » (Annexe 2, article 1.3. du Protocole d'accord relatif aux personnels de direction, Protocole du 16-11-2000).

De la même façon que l'institution permet l'émergence et soutient les groupes professionnels fonctionnels, c'est l'institution qui arbitre de leur éventuelle disparition. Le faible recours aux personnes ressources REP voit mécaniquement chuter l'attribution d'heures de décharge d'enseignement. C'est l'institution qui mettra fin à l'expérience de régulation autonome de la formation continue en établissement au moyen des CPFE. C'est elle qui cherche à faire disparaître les animateurs de district.

À l'intérieur des corps, l'institution favorise activement la segmentation de groupes professionnels porteurs d'une politique de coordination. La légitimation de l'action trouve de nouvelles sources, un segment de groupe professionnel se voit soutenu au détriment d'un autre pour remplir telle ou telle fonction. Ce faisant l'institution place plusieurs de ses segments non seulement en conflit autour de la « bonne interprétation » de la conduite organisationnelle à tenir¹⁴⁰, mais également – et plus pragmatiquement – en position de concurrence objective pour obtenir les moyens de leur survie en tant que groupe professionnel.¹⁴¹

La distinction soulignée par Freidson entre *groupes professionnels établis* ou *en voie d'établissement* est ici utile d'une part, pour souligner le caractère dynamique de la relation entre organisation et groupes professionnels à l'intérieur de l'institution, mais aussi, d'autre part, pour distinguer ces groupes qui relèvent finalement d'une expérimentation managériale locale de groupes professionnels à la légitimité plus établie. Les fonctions en voie d'établissement luttent pour voir pérenniser le contrôle de leurs tâches et de leurs privilèges. Les secondes sont caractérisées par la sécurité de leur position organisationnelle, elles sont moins sensibles aux revendications des *outsiders*, elles peuvent alors gagner en taille et en spécialisation interne (Freidson, 2001 ; 143). Il s'agit bien là de type idéaux, mais de façon exemplaire, les CPFE offrent une bonne illustration du groupe professionnel en voie de formation (définition d'un objet dans la division du travail qui serait spécifique au groupe, création d'une formation spécifique, *etc.*). À l'inverse, même s'il est remis en cause, le groupe des animateurs de district est un bon exemple de fonction établie, en cela même que le groupe résiste aux critiques de l'institution (les animateurs de district disposent d'une légitimité – reconnaissance des pairs – dont les administrateurs scolaires ne peuvent pas se prévaloir par autorité hiérarchique, cela leur permet de résister localement à l'entreprise de réorganisation de l'académie initiée par le recteur Fortier). Le groupe des coordonnateurs REP offre un profil plus ambiguë. Le statut du groupe est défini et assuré depuis plusieurs années, il semblerait établi d'un point de vue institutionnel, d'un point de vue organisationnel, la fonction semble rester pendant plus de

¹⁴⁰ On verra dans la Partie 2., que la rédaction de textes officiels de type « ouverts » favorise ce type de conflits d'interprétation.

¹⁴¹ « *This is nowhere more apparent than in the relation of the professions to the state, for those in power may find a minority school of professional thought more compatible with their political ideology than the majority and initiate a considerable shift in the fortunes of the members of each.* » (Freidson, 1994 ; 36)

vingt ans en *voie de formation* car dans chaque réseau, chaque coordonnateur doit créer et pérenniser sa propre légitimité (notamment à l'occasion du changement des responsables hiérarchiques). Sur le long terme, si l'on prend en compte la récente réforme de l'éducation prioritaire, ce caractère non pérenne au niveau individuel semble confirmé au niveau du groupe.

L'État, son appareil (le ministère, y compris dans ses développements déconcentrés¹⁴²), apparaît donc comme l'arbitre président à la pérennisation ou à la disparition des groupes professionnels, et plus particulièrement au regard de nos données, de certains segments de groupes professionnels occupant des fonctions de coordination. Il faut maintenant se poser la question des *modalités de cet arbitrage*. Ceci renvoie d'une part à la question de la *légitimité des corps de connaissances* revendiqués par les segments de groupes professionnels appelés à occuper ces fonctions. Cela pose, d'autre part, la question de l'évaluation institutionnelle de l'activité de ces fonctions. Ces deux points seront développés par la suite.

On a signalé plus tôt que Hughes envisageait les professions comme *mouvement social*, Strauss proposant par la suite la notion de *mouvement professionnel (professional movement)* :

« (...) *the analysis of social movements has been confined to religious, political, and reform movements, to such problems as the conditions of their origin, recruitment, leadership, the development of organizational apparatus, ideologies and tactics. The same questions can be asked of movements occurring within professions. Professional identity may be thought of as analogous to the ideology of a political movement ; in this sens, segments have ideology. We have seen that they have missions. They also tend to develop a brotherhood of colleagues, leadership, organizational forms and vehicles, and tactics for implementing their positions.* » (Strauss, 2001 ; 20)

Si on lie maintenant l'organisation du travail, le contexte sociétal (économique, technique, social, les crises de légitimité), on peut se demander dans quelle mesure les groupes professionnels ne sont pas les vecteurs d'une forme d'historicité, au sens de segments participant à la capacité que la société possède à se transformer.¹⁴³ Dans la mesure des contraintes sociétales qui sont les siennes et au moyen de son rôle dans la formation et de la disparition des groupes professionnels, l'institution fait preuve d'une capacité à concentrer sur un élément jugé problématique des forces qu'elle réquisitionne ailleurs (dans les classes pour

¹⁴² Au regard de ce processus de déconcentration et de décentralisation, sans doute faudrait-il amorcer une réflexion pour savoir s'il ne vaudrait pas mieux parler *des* appareils scolaires d'État.

¹⁴³ « Les trois dimensions de l'historicité [mode d'accumulation, créativité, existence d'un modèle de connaissance] définissent le propre des sociétés humaines : elles ont la capacité de produire leur sens. Si elles sont des systèmes, des ensembles d'éléments inter-dépendants, elles ne sont pas déterminées par un code ou par les exigences de la survie.

Les systèmes sociaux ne sont pas fermés mais ouverts, ne se reproduisent pas, mais s'adaptent, échappent au principe de dégradation de l'énergie qui commande les systèmes physiques, dépassent la régulation homoéstatique des systèmes vivants et ont une capacité morphogénétique. L'opposition entre la clôture du système et la force de transformation, conçue sur le mode vitaliste, doit faire place à une vision intégrée, celle d'un système en développement, poussé en avant par des *feed-back* positifs et non plus seulement négatifs. » (Touraine, 1974 ; 95)

les coordonnateurs REP, les formateurs, les CPFE, dans les corps d'inspection ou les chefs d'établissement pour les administrateurs scolaires, les chargés de missions académiques). Les groupes professionnels participent à la mise en œuvre de ce qui est désirable par l'institution. Mais ce n'est pas là que réside l'évolution majeure puisqu'elle était déjà à l'œuvre de façon expérimentale dans l'organisation de type bureaucratique-corporatiste. C'est l'ampleur du phénomène qui est nouvelle et *l'évolution réside essentiellement dans la plasticité de ces corps pour atteindre de nouveaux objectifs* : nouvelle organisation du travail, nouvelles formes de mobilités professionnelles. Il est notable que dans cette évolution seul le rapport salarial ne change pas.¹⁴⁴

B. LES GROUPES PROFESSIONNELS COMME RÉVÉLATEURS DE L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DES VALEURS ET DES RATIONALITÉS À L'INTÉRIEUR DU SYSTÈME ÉDUCATIF

On a vu dans le point précédent (A.) que l'évolution de l'organisation du travail dans le système éducatif n'était pas sans conséquence sur les formes de mobilité professionnelle à l'intérieur de l'organisation, ni sur la trajectoire (apparition et disparition) des fonctions et des groupes professionnels qui les occupent. Dans un deuxième point de cette conclusion (B.), on va chercher à déterminer plus spécifiquement l'objet du travail de régulation intermédiaire et de proximité tel qu'observé dans l'académie de Lille (1.) et les problèmes que soulève la légitimation de son action (2.). Nous verrons que cette légitimation se fait au regard des corps de connaissances que mobilisent plus spécifiquement ces cadres (3.).

¹⁴⁴ On peut déjà voir une inflexion majeure dans cet état de fait avec l'annonce en août 2006, du versement d'une « indemnité de performance » à quelques 200 hauts-fonctionnaires et délégués inter-ministériels (décret du 11 août 2006). Ces fonctionnaires se verront attribuer par une commission *ad hoc*, chargée d'évaluer l'adéquation objectifs/résultats, une prime de 10 000 à 15 000 euros, soit l'équivalent d'un mois de salaire (*Le Monde*, 23 août 2006). Cette initiative a été rendue possible par l'application de la Loi organique de loi de finances (LOLF) votée le 1^{er} août 2001 et dont le site internet officiel fait la présentation suivante : « Elle met en place des lois de finances plus lisibles et plus transparentes qui détaillent les moyens des différentes politiques publiques présentées en missions et en programmes ainsi qu'une gestion plus performante par l'introduction d'objectifs et d'indicateurs de performances. En développant une culture de résultats, la LOLF permet de dépenser mieux et d'améliorer l'efficacité de l'action publique pour le bénéfice de tous : des citoyens, des usagers des services publics, des contribuables et des agents de l'État. »

1. L'objet du travail de régulation intermédiaire et de proximité, et l'évolution objective des caractéristiques des cadres

Comment qualifier la transformation des pratiques d'encadrement que l'on observe au sein de la régulation intermédiaire dans l'académie de Lille entre 2000 et 2003 ? Deux types de questionnement peuvent nous guider dans la réponse à cette interrogation. Le premier porte sur l'objet, ou plutôt les objets, du travail d'encadrement, le second sur l'évolution objective des caractéristiques de la population des cadres.

• *L'objet du travail de régulation intermédiaire et de proximité*

On a distingué analytiquement au début de cette partie *trois* objets du travail de régulation (2. Les objets de la régulation) : *régulation de l'interdépendance des établissements et de l'offre scolaire* (1.), *régulation du fonctionnement des établissements scolaires* (2.), *régulation des pratiques enseignantes* (3.). La régulation intermédiaire, telle qu'on la voit se mettre en place apparaît comme « une véritable conversion, non seulement professionnelle mais aussi identitaire et culturelle » (Charlot, 1994 ; 41). « C'est à une véritable mobilisation générale que l'État appelle : celle des enseignants, celle des parents, celle de tous ceux qui, à un titre ou à un autre, s'occupent des jeunes (...), celle des collectivités territoriales, celle même des entreprises (...) » (Charlot, 1994 ; 41).

Voyons à présent, de façon synthétique, le traitement reçu par ces objets par les agents de régulation intermédiaire :

- 1. *régulation de l'interdépendance des établissements et de l'offre scolaire* : Les cadres intermédiaires interviennent donc de fait sur *l'interdépendance des établissements* (qui s'agisse de relations d'interdépendance objective, coopération, concurrence) (Barthon, Monfroy, 2003). La création des « bassins » dont la première mission est la régulation de l'offre scolaire, perturbe les opacités concernant cette offre, limite les concurrences et les luttes d'influences entre chefs d'établissement, développe une information collective des projets de chacun. Certains animateurs de district occupent des fonctions proches, il peut s'agir de districts ouvertement en résistance contre l'échelon d'animation « bassin » qui refusent que l'échelon « district » dépendant auparavant des IA disparaisse (on peut alors parler de *colonisation* de la fonction). Il peut également s'agir d'animateurs de district qui occupent un terrain laissé vacant par les administrateurs scolaires (l'échelon bassin n'étant pas encore implanté, erreur de recrutement de l'administrateur scolaire, etc.). La distinction est analytique, les deux cas peuvent être liés. Un entretien mené avec le responsable diocésain de l'éducation nous apprend que les établissements privés sont touchés par cette régulation puisqu'il a leur été demandé de ne plus rejeter vers l'enseignement public leurs élèves indésirables en cours d'année (demande en principe acceptée par les représentants de l'enseignement

catholique). De plus, de façon plus tangible, un projet objectif est élaboré à l'initiative des collectivités locales (conseil général du Nord et mairie de Lille, mais cela s'observe dans d'autres municipalités) pour introduire de la mixité sociale dans les établissements et donc réguler l'offre scolaire dans le sens d'une dé-ségrégation sociale (Barthon, Monfroy, 2003).

– 2. *régulation du fonctionnement des établissements scolaires*: On observe le passage d'une gestion administrative des budgets (budgets distribués sur un principe d'égalité de traitement, d'une division des moyens en prise avec des luttes d'influence discrètes et des phénomènes de réseaux d'affinités), à une gestion plus politique, sur projets « évalués », et avec une exposition publique des tenants et aboutissants des décisions politico-administratives en matière de financement et d'attribution de postes aux établissements. Parallèlement, les établissements voient augmenter leur autonomie dans l'usage des budgets (avec notamment la mise en œuvre de la dotation horaire globale (DHG) attribuée aux établissements qui ont toute autonomie pour décider d'aménagements au-delà des « horaires-planchers » de chaque matière). Autre indicateur du changement de régulation dans les établissements : les agents de la régulation intermédiaire sont beaucoup plus présents *physiquement* dans les établissements (à l'occasion des formations à initiative locale par exemple, lors de la visite des CPFE ou des activités d'animation des coordonnateurs REP). Ils sont également beaucoup plus présents par leurs consignes de travail et l'imposition de formes d'action outillées. Par exemple, dans les ZEP, on a assisté en 2000 à la formalisation des instances de concertation (« conseil de zone », « directoire ») et à la formalisation des outils de réflexion pédagogique : « contrat de réussite », « bilan d'étapes », « bilan final ». Les rapports entre les établissements et l'académie sont régis par le système « projet-contrat-évaluation ». La diffusion de l'évaluation touche jusqu'aux pratiques de certains groupes professionnels puisque le Protocole d'accord relatif aux personnels de direction (protocole du 16-11-2000) prévoit une évaluation annuelle des chefs d'établissement (qui étaient peu voire pas évalués dans les périodes précédentes), en lien avec un contrat initial (« lettre de mission »). À ces évaluations annuelles (« rapport d'étape ») s'ajoute une « évaluation formelle » au terme des « trois-quatre années fixées » dans le contrat.

– 3. Les cadres intermédiaires ont pour fonction d'influencer les *pratiques professionnelles enseignantes* dans ses différentes dimensions : À côté de l'évaluation par les inspecteurs, la supervision du travail enseignant s'accroît par la multiplication des agents de régulation intermédiaire présents *dans* les établissements scolaires. Les enseignants sont de plus en plus incités à exposer leurs pratiques pédagogiques, à travailler en équipe, à mettre en œuvre des projets et à participer à des dispositifs de formation à l'interne

des établissements. Les CPFE, les formateurs IUFM, formateurs rectoraux, les coordonnateurs REP, les chefs d'établissement ou IEN, exercent leur autorité ou leur influence (plus ou moins conjuguée) pour aider les enseignants à interpréter les *curricula* (dont la définition est nationale mais l'interprétation locale). Un des exemples les plus patents d'une incitation à la ré-interprétation des *curricula* s'observe au niveau du couplage entre l'évaluation diagnostic et les activités de remédiation et programme. Les enseignants sont invités à lire leurs programmes d'enseignement au regard de l'outil « évaluation standardisée nationale » et d'y associer les compétences de base ou autres.¹⁴⁵ Le travail sur ces compétences est appelé à se faire « en commun », l'outil évaluation, autour des programmes d'enseignement, étant alors l'occasion d'une incitation au travail en équipe.

Il s'agit bien pour les agents de régulation intermédiaire de transmettre des normes professionnelles, et de modifier les pratiques professionnelles enseignantes.

En première analyse, on constate un éloignement de l'activité de régulation intermédiaire de l'idéal-type administrativo-bureaucratique que celui-ci trouve son origine dans l'organisation rationnelle de l'administration (la hiérarchie) ou dans la spécificité de son objet (la pédagogie) : la régulation intermédiaire, du moins les fonctions des acteurs que nous avons décrits précédemment, n'est plus guidée par la *conformité à la règle* ni par le principe *d'égalité de traitement* (deux caractéristiques du fonctionnement des administrations modernes chez Weber (1922 [1995]), ceci sera précisé ci-dessous). L'étude des objets de la régulation intermédiaire tels que nous les avons distingués permet de dire qu'à la rationalité d'inspiration bureaucratico-administrative s'est objectivement substituée, ou surajoutée, un second type de rationalité.¹⁴⁶

« On ne peut gérer la diversité et l'hétérogénéité au moyen de circulaires nationales, rédigées à Paris dans les bureaux du ministère de l'Éducation. La logique de la diversité rejoint ici celle de l'efficacité : toutes deux exigent que l'on délègue des pouvoirs à la périphérie, que l'on reconnaisse une zone d'autonomie aux acteurs, à ceux qui affrontent quotidiennement des problèmes concrets, dans des situations concrètes. » (Charlot, 1994 ; 41)

L'étude des groupes professionnels à l'œuvre dans l'académie de Lille nous permet de distinguer – provisoirement – au moins deux types de rationalité dans les modalités de régulation promues par ces derniers. On cherchera à démontrer dans le point suivant la distance que prennent les caractéristiques objectives du travail d'encadrement contemporain au modèle du salarié fonctionnaire inscrivant son action professionnelle dans une administration de type bureaucratique.

¹⁴⁵ Ces observations trouveront de nouveaux développements dans la Partie 2. de ce mémoire, dans l'étude de cas consacrée à la mise en œuvre de l'éducation prioritaire. D'autres développements peuvent être consultés dans l'Annexe n°1 consacrée à la mise en œuvre des itinéraires de découverte dans l'académie de Lille.

¹⁴⁶ On retrouve bien ici la dynamique décrite par Touraine (1962), l'évolution de l'organisation du travail n'est pas faite d'états mais de la co-existence de différents modes d'organisation ascendants ou sur le déclin.

• *L'évolution objective des caractéristiques des cadres de régulation*

Quelles sont les caractéristiques objectives des cadres de régulation intermédiaire dont nous avons présenté la démographie en introduction de cette partie ? Nous avons constaté la croissance non négligeable de la population des cadres d'accompagnement, d'influence, de persuasion. Mais qui sont-ils et en quoi l'apparition de ce groupe à la démographie fluctuante dans la période nous renseigne sur l'évolution des modalités de régulation dans l'institution et notamment de la régulation du travail enseignant et de proximité ? Comment qualifier ce changement ?

Traditionnellement, les caractéristiques des « fonctionnaires individuels » tels que Weber les a décrites dans *Économie et société* (1922 [1995]) décrivent adéquatement la fonction des agents d'encadrement de l'Éducation nationale. Voyons quelles sont les caractéristiques qui, selon Weber, sont celles de l'idéal-type des fonctionnaires individuels. Ceux-ci sont :

- « 1) personnellement libres, n'obéissent qu'aux devoirs objectifs de leur fonction,
- 2) dans une *hiérarchie* de la fonction solidement établie,
- 3) avec des *compétences* de la fonction solidement établies,
- 4) en vertu d'un contrat, donc (en principe) sur le fondement d'une sélection ouverte selon
- 5) la *qualification professionnelle* : dans le cas le plus rationnel, ils sont nommés (non élus) selon une qualification révélée par l'examen, attestée par le diplôme ;
- 6) sont payés par des appointements fixes en espèces, la plupart donnant droit à la retraite (...); ces appointements sont avant tout gradués suivant le rang hiérarchique en même temps que suivant les responsabilités assumées, au demeurant suivant le principe de la « conformité au rang » ;
- 7) traitent leur fonction comme unique ou principal profession ;
- 8) voient s'ouvrir à eux une carrière, un « avancement » selon l'ancienneté, ou selon les prestations de service, ou encore selon les deux, avancement dépendant du jugement de leurs supérieurs ;
- 9) travaillent totalement « séparés des moyens d'administration » et sans appropriation de leurs emplois ;
- 10) sont soumis à une discipline stricte et homogène de leur fonction et à un contrôle. » (Weber, 1922 [1995] ; 294-295. Les italiques sont de l'auteur)

Les cadres « traditionnels » ou « historiques » propres à l'organisation de l'Éducation nationale, exerçant leur fonction dans les limites de leurs prérogatives, sont de bonnes illustrations de ce modèle. Roux donne une bonne synthèse des caractéristiques d'un corps d'encadrement dans sa forme administrativo-bureaucratique la plus pure. Il s'agit des inspecteurs primaires dont il a étudié l'histoire au XIX^e siècle. Après un dévoiement de la fonction pendant les périodes révolutionnaires, « les fonctions de contrôle politique et social s'estompent [tandis que sous la

III^e République] les consignes officielles et les convictions des instituteurs convergeront » (Roux, 1997 ; 184). Roux de poursuivre :

« Ce corps des Inspecteurs Primaires – au nombre de 1119 de 1835 à 1882 – pourrait bien être caractérisé par les qualificatifs suivants :

- un corps discret [au sens de *apte à juger, prudent et retenu*] ;
- un corps « fidèle », au sens classique de « *serviteur honnête, sûr et loyal* » ;
- un corps « efficace » aussi, puisque nous avons pu discerner que leurs principales « fonctions sociologiques » ont été tenues, même si elles diffèrent parfois de leurs « fonctions sociales », réglementairement établies ;
- enfin, un corps de plus en plus « professionnels », avec au fil des ans et de la multiplication des postes (85 en 1835, 437 en 1882) un profil moins « politique » et qui recouvre mieux les préoccupations du métier (...). » (Roux, 1997 ; 184. Les italiques sont de l'auteur.)

Procédons par ordre et examinons plus particulièrement quatre groupes professionnels qui nous semblent particulièrement caractéristiques de la période étudiée pour mesurer l'écart à l'idéal-type webérien et qualifier le type de fonctionnariat qui caractérise une partie des cadres de l'Éducation nationale entre 2000 et 2004 (*cf.* Tableau 6).

Tableau 6 : Proximité des cadres fonctionnels non-hiérarchiques au modèle idéal-typique webérien du fonctionnaire d'une organisation de type administrativo-bureaucratique

	CPFE	Coordonnateurs REP	Formateurs académiques (IDD)	Administrateurs scolaires
1. Ne sont soumis qu'aux devoirs objectifs de la fonction	Oui. Mais exercice simultané de plusieurs fonctions.	Oui. Mais exercice simultané de plusieurs fonctions.	Oui. Mais exercice simultané de plusieurs fonctions.	Oui. Mais exercice simultané de plusieurs fonctions.
2. Inscription dans une hiérarchie fonctionnelle fortement établie	Oui. Ligne hiérarchique inédite.	Non • Perte de repère vis-à-vis de la hiérarchie : se pose la question de la double tutelle (envers l'école ou l'établissement d'appartenance et le REP) • Problème posés par les responsables de REP qui négligent leur fonction.	Non • Légitimité reconnue au niveau de la hiérarchie fonctionnelle (chargée de mission IDD) mais légitimité à construire/négocier dans les établissements, auprès des pairs.	Les relations avec l'autorité supérieure sont établies (le recteur), les rapports avec les agents à « administrer » sont beaucoup moins définis et soumis aux négociations avec la société civile.
3. Détention de compétences fonctionnelles solidement établies	Non • Promotion du caractère singulier des compétences des individus recrutés • Recrutement hétérogène • Discours de la co-formation d'agents recrutés et aux profils variés.	Non • Les compétences fonctionnelles ne sont pas établies, recrutement hétérogène, parfois effectué par défaut.	Non.	Non • Promotion du caractère singulier des compétences des individus recrutés • Recrutement hétérogène • Discours de la co-formation d'agents recrutés et aux profils variés.
4. Exercice de la fonction au regard d'un contrat	Cooptation, contrat de type moral. Pas de contrat sous la forme d'une lettre de mission inscrivant la mission dans une durée spécifique.	Lettre de mission. L'engagement correspond à la période de la contractualisation.	Non renseigné.	Lettre de mission. Pas de précision de durée.
5. Qualification professionnelle révélée par un examen et attestée par un diplôme.	Profession principale : Oui • Fonction : Non • Cooptation.	Profession principale : Oui • Fonction : Non • Cooptation.	Profession principale : Oui • Fonction : Non • Cooptation.	Profession principale : Oui • Fonction : Non • Cooptation.

6. Appointement fixe en relation avec un grade hiérarchique	Non. Les appointements perçus sont ceux de la fonction principale.	Non. La prime REP n'est pas octroyée au regard de la fonction occupée mais de l'affectation en zone d'éducation prioritaire.	Non renseigné.	Incertain. Discussion autour d'une prime, les témoignages divergent autour de son attribution et de son montant.
7. Fonction comme principale ou unique profession	Non • Fonction secondaire	Non • Fonction secondaire, exercée à mi-temps, et exceptionnellement à temps plein	Non • Fonction secondaire, exercée à temps partiel (décharge d'enseignement)	Non • Fonction secondaire, exercée à temps partiel • Attribution, parfois, d'un pour la fonction principale • Ex. attribution d'un adjoint pour un chef d'établissement.
8. Évolution de carrière en fonction de l'avancement ou de l'appréciation des supérieurs	Non. La fonction ne s'intègre dans aucune évolution de carrière institutionnalisée.	Non. La fonction ne s'intègre dans aucune évolution de carrière institutionnalisée.	Non. La fonction ne s'intègre dans aucune évolution de carrière institutionnalisée.	Non. La fonction ne s'intègre dans aucune évolution de carrière institutionnalisée.
9. Séparation des moyens d'administration, non appropriation de l'emploi	Oui. Une ambiguïté toutefois pour la non prise en charge des transports à l'intérieur de l'agglomération d'affectation.	Oui. Une ambiguïté toutefois pour la non prise en charge des transports à l'intérieur de l'agglomération d'affectation.	Non renseigné.	Oui. Les frais de déplacement et de téléphonie mobile sont – normalement – pris en charge (témoignages divergents).
10. Soumission à une discipline stricte et homogène, soumission à des modalités de contrôle.	Oui et non. Groupe professionnel ayant mis en place un contrôle relativement homogène. Les modalités de contrôle (entretien, compte-rendu écrit, évoluent d'un individu à l'autre).	Non. Forte autonomie dans la définition des tâches et leur mise en œuvre. Absence de contrôle institutionnel.	Non. Le contrôle semble peu développé.	Non.

Quels sont les points communs, saillants, à ces différents groupes ? À côté de la profession principale des agents de régulation intermédiaire, on observe la multiplication des « fonctions » remplies à titre de « professions accessoires » (ou « fonctions honorifiques », Weber, 1922 [1995] ; 396) exercées à temps partiel et dans un engagement – en règle générale – à durée déterminée. L'un des exemples les plus frappants de ces cumuls de fonction est celui de cette certifiée de lettres qui cumulera des décharges d'enseignement pour exercer

simultanément des fonctions de formatrice IUFM, CPFE et personne ressource lettres pour les REP.¹⁴⁷ L'agrégation de ces fonctions, l'accroissement des décharges horaires respectives, l'amèneront à quitter la classe. Le statut de l'emploi est le même mais les fonctions ont changé. Autre exemple : celui de cette minorité de coordonnateurs REP qui cumulent deux fonctions de coordination et se voient donc déchargés d'enseignement à temps plein.¹⁴⁸

Si tous les agents de régulation intermédiaire s'inscrivent dans une hiérarchie, sous l'autorité d'un supérieur, cette inscription ne se fait pas dans la hiérarchie traditionnelle. *L'inscription de ces groupes dans l'organisation ne se fait pas dans une hiérarchie fortement établie.* L'insertion organisationnelle des bassins replace les établissements dans un lien politique fort avec le rectorat, au détriment de l'échelon hiérarchique départemental (les IA). Les CPFE dépendent d'un responsable placé sous l'autorité du recteur. Les formateurs rectoraux sont placés sous la responsabilité des chargés de missions académiques. La situation hiérarchique des coordonnateurs REP est largement brouillée par la double appartenance à l'école *et* au réseau. Ce brouillage peut être d'autant plus prononcé que les coordonnateurs sont parfois placés sous la responsabilité de deux corps différents : statutairement (en tant qu'enseignant) et fonctionnellement (en tant que coordonnateur REP).¹⁴⁹ De façon générale, on constate que le brouillage de la relation hiérarchique est également valable au regard des relations avec les représentants hiérarchiques mais aussi les enseignants. Pour la grande majorité de ces groupes, les modalités de *contrôle des activités professionnelles* ne sont pas homogènes, quand celles-ci sont définies.

À ce brouillage de la relation hiérarchique s'adjoit celui des compétences : dans le meilleur des cas, les compétences exigées par ces nouvelles fonctions demandent un aménagement (pour les formateurs par exemple, la compétence pédagogique doit se déplacer des élèves à des pairs, il s'agit d'apprendre aux collègues de nouvelles pratiques). Dans les cas les plus complexes, il s'agit pour les agents de régulation intermédiaire et de proximité de se trouver des compétences, des compétences qui ne sont parfois même pas identifiées par l'institution (compétence en gestion des dossiers de financement de type « politique de la ville » pour les coordonnateurs REP par exemple ou, plus généralement, des compétences d'influence : « leadership », « charisme », etc.). Cette absence de compétences « *solidement établies* » est logique avec une autre caractéristique de ces agents : *les qualifications professionnelles de leurs professions secondaires ne sont pas révélées par un examen et attestée par un diplôme.*

¹⁴⁷ Le passage de l'agrégation de Lettres au concours interne verra finalement cette enseignante déchargée d'enseignement à temps plein.

¹⁴⁸ Et l'on ne parle ici que des fonctions liées à des décharges d'enseignement, il faudrait également noter la participation de ces agents éducatifs à différentes instances de régulation (comité de pilotage REP, personne-ressource bassin, etc.), autant de « fonctions honorifiques » selon l'expression de Weber, qui ajoutent une charge de travail, des tâches à l'agent mais n'offrent en contrepartie aucune décharge d'enseignement.

¹⁴⁹ Un instituteur occupant la fonction de coordonnateur REP est placé sous la responsabilité de son IEN en tant qu'enseignant mais également se retrouve placé sous la responsabilité du chef d'établissement si celui-ci occupe la fonction de responsable de REP.

Le brouillage tant hiérarchique qu'en termes de compétences explique sans doute l'absence d'avancement hiérarchique ou d'opportunités spécifiques de « carrière » qui s'ouvre pour les agents occupant ces fonctions. Clairement, l'expérience de ces fonctions n'ouvre pas d'opportunité de mobilité de carrière officielle puisque la reconnaissance de ces activités ne semble pas avoir fait l'objet de régulations (sauf à penser que cette carence de décision politique est une décision).

La mesure de l'écart à l'idéal-type du fonctionnaire d'une administration administrativo-bureaucratique selon Weber, nous montre que nous avons là affaire à un fonctionnaire d'un type nouveau, ou alors très éloignés d'une action dont la légitimité se fondait, selon le sociologue allemand, sur une pure domination légitime de type rationnelle légale.

Ceci n'est pas sans conséquence pour la compréhension du fonctionnement de l'institution. Alors que la direction administrative bureaucratique caractérise le type pur de la domination légale, qu'en est-il quand les serviteurs de cette administration s'éloignent à ce point de la rationalité de type bureaucratique ? *La rationalité n'est pas, pour les groupes étudiés, de type légale, elle trouve – ou cherche – une légitimité autre que celle qui serait strictement rationnelle légale.*

L'évolution de la démographie des groupes professionnels à l'intérieur de l'académie, l'évolution de leurs modalités d'intervention, de leurs tâches, nous renseigne plus globalement sur l'évolution du type de rationalité à l'œuvre dans l'Éducation nationale au niveau de l'académie de Lille. À un encadrement de type bureaucratico-administratif, se superpose un encadrement d'un type « autre » – profession secondaire à l'intérieur même de l'organisation, contractuel, caractérisé par des relations hiérarchiques et des compétences brouillées, etc. – reflet dans les groupes professionnels ou leurs segments de l'apparition d'une nouvelle forme de rationalité à l'intérieur du système.

On assiste à une superposition plutôt qu'à un remplacement, puisque l'ancienne forme de direction hiérarchique n'a pas disparu, loin de là. Ces populations restent, semble-t-il, minoritaires et surtout largement susceptibles d'être remaniées (ce qui les distingue d'ailleurs du fonctionnariat, ces fonctions ne sont pas assurées d'être pérennes) et donc fragiles d'un point de vue organisationnel.

2. Des légitimités différenciées, composites et contrariées

L'administration scolaire est une organisation particulière, on y trouve deux types de légitimités : l'une administrative (de type gestionnaire) et l'autre pédagogique. Il s'agit du néo-corporatisme (Jobert, Muller, 1987) propre à la combinaison de la fonction publique et de l'administration française et dont les agents éducatifs et l'organisation scolaire sont représentatifs (Barroso, 2000 ; Demailly, 1992).

Quand on s'intéresse aux groupes professionnels portant la régulation intermédiaire et de proximité, on constate de façon transversale à ces fonctions une même caractéristique : *l'absence de légitimité a priori*. De façon caractéristique, les CPFE, les administrateurs scolaires, les personnes ressources REP, les coordonnateurs REP ne bénéficient pas d'une légitimité fonctionnelle *a priori*. Chaque groupe est appelé à *convaincre* les acteurs avec lesquels il interagit de la légitimité de ses pratiques professionnelles et de son travail d'influence. Bien sûr, ce déficit de légitimité tant administrative que pédagogique est inégalement réparti dans les groupes étudiés, et la balance entre légitimité administrative et légitimité pédagogique varie elle aussi d'un groupe à l'autre. Demeure le caractère commun : *l'absence de légitimité a priori*.

Cette absence de légitimité *a priori*, le flou des tâches, le flou du soutien hiérarchique, le flou parfois même de la fonction, expliquent que l'insertion de ces groupes dans l'organisation provoque des tensions, notamment avec les détenteurs de légitimités professionnelles installées.

- Les administrateurs scolaires doivent composer avec la ligne hiérarchique des inspections académiques, négocier dans chaque bassin l'existence d'une politique rectorale qui s'exprime entre l'échelon départemental (territoire des IA) et les établissements scolaires (territoires des animateurs de district et des chefs d'établissement). Les CPFE doivent par exemple faire accepter localement aux IEN de rédiger de façon collégiale une demande de stage REP, alors que la définition des besoins de formation relevait jusqu'à lors des prérogatives exclusives de ce responsable administratif et pédagogique local.

Le problème d'insertion organisationnelle de ces groupes ne se limitent pas aux frictions avec les fonctions hiérarchiques leur pré-existant, il s'agit également de mobiliser, de convaincre, les agents éducatifs ciblés par leur fonction.

- Les enseignants pour les coordonnateurs REP, les formateurs académiques, les personnes ressources REP et les CPFE ; les chefs d'établissement pour les CPFE et les administrateurs scolaires.

Ces fonctions, non légitimées *a priori* par un rapport d'autorité administrative ou pédagogique doivent construire une légitimité dans une capacité de négociation organisationnelle, de négociation autour de la division du travail, *etc.* Cette capacité de négociation, de création d'une légitimité *ad hoc* qui ne soit ni fondée sur l'autorité pédagogique ou sur l'autorité administrative interroge sur les attendus de cette *compétence de négociation locale* requise par l'ensemble des fonctions de régulation intermédiaire et de proximité.

Le problème de légitimation que pose cette évolution organisationnelle a déjà été souligné par plusieurs auteurs. Dutercq et Lang (2001) soulignent l'importance que prend la figure du chef d'établissement charismatique : le principal ou le proviseur doit désormais être un séducteur, le charme, le charisme sont ses armes les plus sûres pour la négociation. Celui-ci peut

mobiliser deux types de ressources : celles interrelationnelles pour faire pression dans un monde où désormais il existe une flexibilité dans les crédits qui fera la différence entre les établissements, et les ressources techniques. Les projets déposés doivent être clairs, toucher des sujets « sensibles » pour les politiques « être porteurs » (la chose n'est pas vraiment nouvelle, l'on retrouve ici une caractéristique des attentes antérieures des services académiques) (Dutercq, Lang, 2001 ; 55). Van Zanten dans son étude consacrée aux agents de régulation intermédiaire évoque moins la notion de charisme que de « politisation » des IA dont le signe serait l'engagement plus ou moins prononcé dans une politique de projet local avec une « référence éthique », liée aux individus (van Zanten, 2004 ; 50). Nos propres recherches menées à la même époque apportent d'autres développements à cette *politisation* des agents de régulation intermédiaire et de proximité. En effet, on a vu qu'un certain nombre de cadres intermédiaires, ici majoritairement des inspecteurs pédagogiques régionaux, se voyaient déchargés de tâches de face à face avec les enseignants, et se voyaient confier des missions que l'on peut qualifier de plus « politiques ». De la même façon, des IA-IPR, des chefs d'établissement sont enrôlés comme administrateur de bassin. La politisation des cadres intermédiaires doit être entendue en un double sens : activités plus stratégiques (on leur demande de l'initiative) et politisation partisane (alors que le recteur est en principe le seul personnel politique, non titulaire de son « poste », nous avons vu un administrateur de bassin démissionner à cause du changement de recteur suite à l'alternance politique gouvernementale). Un des IA rencontré par Demailly et son équipe (Demailly *et al.*, 2003) a confié que, bien qu'il soit un « serviteur de l'État », rester après le changement de recteur plutôt que partir en retraite lui aurait posé des problèmes. Ce changement de recteur a d'ailleurs entraîné un remaniement d'une partie des chargés de missions (modification de l'organigramme dont nous étudierons les conséquences dans les études de cas présentées en Partie 2. et Annexe n°1). Cette organisation est en forte rupture avec la tradition bureaucratique de l'administration française (neutralité du fonctionnaire, séparation stricte du politique et de l'administration).

Pour Weber, l'honneur du fonctionnaire réside dans la bonne application de la règle, l'honneur du politique est ailleurs, dans la combinaison d'une éthique de la conviction et de la responsabilité (Weber, 1919 [2003]). On assiste, si l'hypothèse d'une politisation des groupes professionnels de régulation (intermédiaire ou autre) se vérifie, à un brouillage fondamental de la rationalité administrativo-bureaucratique. Si l'action de ces agents est maintenant – au moins partiellement – guidée par la combinaison d'une éthique de la conviction et de la responsabilité et non plus par l'application des règles, qui peut et doit évaluer les décisions et les actions de ces agents ? Par quels moyens ? Avec quelles sanctions ? Weber distinguait bien dans sa conférence sur la profession et la vocation de politique deux types de fonctionnaires, ceux administratifs et ceux politiques, les premiers étant inamovibles, les seconds liés aux

actions politiques entreprises (dont l'exemple type dans le champ éducatif est le recteur) (Weber, 1919 [2003] ; 142). Que se passe-t-il si le fonctionnariat de type politique, auparavant confiné à la tête de la chaîne hiérarchique, venait à se diffuser dans une partie ou la totalité de cette chaîne hiérarchique ? La question est d'autant plus sensible que la diffusion de la fonction politique dans la hiérarchie, si elle mobilise bien une éthique de la conviction, ne s'assortit pas d'une éthique de la responsabilité. Seul le métier secondaire de l'agent de régulation est menacé. La seule conséquence à ses actions est la menace d'un retour au métier principal.

La part importante de la négociation dans la construction de la légitimité des fonctions décrites nous amène à prendre au sérieux les intuitions de Dutercq et Lang (2001). La légitimité des fonctions de régulation intermédiaire et de proximité repose partiellement sur des qualités personnelles liées à des individus (nous ne sommes plus seulement ici dans un charisme de type institutionnel qui semblait lié à l'autorité de la fonction). Pour Weber, la domination de type charismatique repose sur plusieurs critères : le charisme est lié aux qualités personnelles de la personne, la domination ne peut s'exercer que s'il y a confirmation du charisme, la domination peine à perdurer dans le temps (Weber, 1922 [1995], 320 et suivantes). L'institutionnalisation, même partielle, du charisme comme source légitime de domination pose problème, et ce notamment dans l'organisation. Weber a bien souligné les difficultés que rencontre la « routinisation » du charisme : la perte de légitimité qui frappe celui qui ne voit pas sa « vision » se réaliser, la « confirmation » ou non du charisme (ici la démonstration de l'utilité ou de l'efficacité de telle ou telle fonction occupée par tel ou tel individu), le problème qui pose aussi le lien du charisme à une personne, comment transmettre ce charisme – quand il fait preuve d'efficacité – dans une organisation qui connaît une mobilité importante de ces cadres ? (Weber, 1922 [1995], 326-329)

La question du registre de légitimité des agents de régulation intermédiaire et de proximité peut prendre deux nouvelles formes que l'on peut caractériser de *charismatique* avec Lang et Dutercq (2001) ou de *politique* avec Demailly *et al.* (2003). Cette distinction est analytique, sans doute les données amenant à ces analyses sont-elles au moins comparables. Il faudrait interroger plus précisément le croisement de ces deux types de légitimation de l'action, un détour par la sociologie de l'éducation en Grande-Bretagne peut nous éclairer. Dans une synthèse de travaux récents portant à la fois sur la régulation et sur des monographies d'établissement, l'équipe de Stephen Ball et Martin Thrupp (Ball, Thrupp *et al.*, à paraître) constate l'importance croissante accordée à la « direction visionnaire » des établissements scolaires et à son impact sur le changement de la « culture » à l'intérieur de ces établissements : « En ce sens, Tennyson et Merchants' [les deux écoles étudiées], ainsi que leurs « leaders », sont des cas paradigmatiques. Les chefs d'établissement représentent leurs écoles, et les écoles représentent la « vision » des chefs d'établissement (...) » (Ball, Thrupp *et al.*, à paraître).

« Une bonne part de la politique de réforme et de nombreux discours afférents sont désormais personnifiés dans les actions et discours des chefs d'établissement. Ceux-ci articulent, ou sont articulés par, une série de concepts clés et mécanismes de réforme : vision, objectifs, résultats, responsabilité [*accountability*], partenariat, initiative financière, esprit d'entreprise, *etc.* Alors que la façon dont chaque chef d'établissement tient son rôle est différent, on note des modalités de direction communes, modalités qui sont valorisées et disséminées à l'occasion de formations qualifiantes et autres activités impliquant ou réalisées en direction des responsables d'établissements scolaires. » (Ball, Thrupp *et al.*, à paraître)

Ce que décrivent les auteurs anglo-saxons est l'émergence, dans le cadre bien particulier de la Grande-Bretagne et notamment de l'Angleterre, d'un encadrement de type autoritaire, monocratique, guidé par une *vision* de ce qu'est un établissement efficace inscrit dans son contexte particulier. Ce type de gestion s'appuie sur une régulation locale et nationale confiée aux mécanismes du marché, et notamment la concurrence entre établissements scolaires. Le caractère visionnaire, politique, du chef d'établissement est comparable, toute mesure gardée, aux exigences qui s'imposent aux agents de régulation intermédiaire et de proximité (à cette différence près, et elle est de taille, qu'eux ne peuvent recourir à l'autoritarisme de fonction et à la légitimation par le marché). La « vision » des chefs d'établissement s'appuie sur les marges de manœuvre réglementaires fortes, une autonomie d'action importante, une concurrence autour des dotations financières centrales et la recherche de dotations plus spécifiques. La « vision » promue par la hiérarchie est celle d'une forme d'efficacité (de l'enseignement, de la gestion, des pratiques pédagogiques) qui se fonde sur une critique de la gestion de type bureaucratique (la régulation de marché et le management étant les sources de cette critique). On retrouve dans ce que les anglo-saxons appellent le « *managerialism* »¹⁵⁰ ces éléments d'autorité charismatique, de compétence à mobiliser les acteurs autour d'une « vision » managériale. Dans la régulation française, la vision est appelée « projet », les « chefs » sont des « animateurs » (cadres d'influence), la régulation est « contractuelle ».

¹⁵⁰ Clarke, Gewirtz, McLaughlin (2000) présentent le « *managerialism* » comme le prolongement du nouveau management public (*New Public Management – NPM*). Le NPM est caractérisé par un intérêt pour les résultats et les performances plus que par les directives centrales, promotion de la contractualisation, promotion de la compétition pour favoriser des relations *choix* ou *exit* de la part des usagers des services, décentralisation du budget et de l'autorité sur la ligne des gestionnaires (*managers*) de proximité. Le « *managerialism* » repose sur la croyance que les services sociaux peuvent être assurés à moindres coûts si des techniques de gestion appropriées sont mises en œuvre. Il s'agit selon les auteurs d'une « idéologie générale » (*general ideology*) « *that legitimizes and seeks to extend the 'right to manage' and as composed of overlapping, and sometimes competing, discourses that prevent distinctive versions of 'how to manage'. Its natural home had been the corporate capitalist organization that provides the reference point for claims about 'behaving in a businesslike way'.* » (Clarke, Gewirtz, McLaughlin, 2000 ; 9)

3. Aux sources de la légitimité professionnelle : les corps de connaissances (*bodies of knowledge*), l'expertise, les croyances individuelles et collectives et les idéologies

Les mouvements observés dans les groupes professionnels de régulation académique lilloise témoignent du caractère composite, différencié voire contrarié des légitimations d'action. Voyons plus spécifiquement ce qui fait défaut à la légitimation organisationnelle de leur action.

• *L'absence de corps de connaissances fondé*

Selon Freidson, les professions ou groupes professionnels partagent une base cognitive commune fondée sur une discipline de type académique. Cette base, ou ces corps de connaissances (*bodies of knowledge*) leur permet de revendiquer la prise en charge de tâches qui sont suffisamment distinctes pour définir une frontière juridique claire, suffisamment codifiée pour que des performances moyennes puissent être établies, mais pas suffisamment standardisée pour qu'un jugement discrétionnaire soit inutile (Freidson, 2001 ; 235). La revendication de connaissances spécifiques, d'expertise, est un pré-requis pour l'idéal-type du *professionnism* de Freidson.

Si les corps professionnels du système éducatif public répondent bien à cette exigence de type bureaucratique (niveau de qualification sanctionné par un diplôme, compétence reconnues à l'occasion d'un examen), comment caractériser cette partie des fonctions d'encadrement intermédiaire et de proximité dont le recrutement relève, on l'a vu, de la cooptation ou de l'attention d'un *sponsor* (Strauss, 2001 ; 146) ? Si l'on a quitté un modèle de rationalité de type bureaucratique, sur quelles bases se construit alors la légitimité des acteurs invités à occuper ces fonctions de régulation par coordination ?

Développant son analyse à partir des travaux d'Halliday¹⁵¹, Freidson (Freidson, 2001 ; 156) propose de distinguer deux types d'*autorité*, celle *technique* et celle *morale*. L'*autorité technique* est celle accordée à une personne reconnue dans une discipline pour utiliser cette discipline afin de réaliser une tâche pratique. L'*autorité morale* caractérise la liberté de définir les normes qui choisissent et guident les comportements. Cette opposition est méthodologique, il s'agit de types-idéaux. L'autorité de type technique peut elle-même être de deux types, toujours idéaux, l'autorité *scientifique* (celle qui touche au cœur de la discipline) ou *pratique* (liée à la mise en œuvre pratique de la discipline).

L'évolution de la régulation dans l'académie de Lille au début de la décennie attire l'attention sur un déplacement des sources de légitimité professionnelle ou voire l'émergence de nouvelles sources de légitimité professionnelle.

¹⁵¹ Halliday T. C. (1987) *Beyond Monopoly : Lawyers, State Crises, and Professional Empowerment*. Chicago : University of Chicago Press.

Alors que l'autorité professionnelle légitime des enseignants du secondaire et celle des corps d'inspection du secondaire reposent essentiellement sur la discipline (l'autorité scientifique), les agents de régulation intermédiaire et de proximité cherchent leur légitimité dans un *continuum* entre l'autorité technique pratique et celle morale. Le poids croissant de l'autorité morale dans ce type de fonction est celui lié à leur rôle dans la recherche d'adéquation aux besoins locaux. Ces agents interviennent pour faciliter l'émergence d'arrangements locaux. D'un point de vue scientifique, leur source de légitimité ne vient pas du diplôme, de l'examen, de la maîtrise d'un savoir ésotérique mais bien d'un savoir académique qu'ils savent transposer en pratiques.

- *Les CPFE*. Les conseillers en plan de formation tirent la légitimité de leur fonction dans une bonne connaissance de l'offre de formation de l'IUFM et du rectorat, mais surtout dans leur capacité à permettre aux personnels éducatifs de prendre du recul par rapport à leurs pratiques et faire émerger de façon collective un besoin de formation qui soit avéré et mobilisateur au niveau du REP ou de l'établissement scolaire. Ce sont eux qui proposent aux chefs d'établissement d'adopter un pilotage « par le sens ».
- *Les personnes ressources REP*. Celles-ci tirent leur légitimité de formateurs d'enseignants d'une connaissance à la fois académique de leur discipline, mais aussi dans la maîtrise d'un exercice de traduction de cette connaissance académique en exercices pratiques de remédiations à l'aide d'outils pré-existants dont ils cherchent à diffuser l'usage chez les personnels enseignants (les programmes traduits sous forme de « compétences », les outils d'évaluations standardisés).
- *Les fonctions occupées dans les REP : responsable REP et coordonnateur*. On citera ici un extrait de circulaire publiée à l'occasion de la relance de l'éducation prioritaire en 1999, période qui voit la précision des attendus de la régulation en REP : « Les recteurs veillent à ce que chaque Réseau d'éducation prioritaire ait un responsable désigné, connu et reconnu par l'ensemble des partenaires. Ce responsable est assisté d'au moins un coordonnateur, choisi parmi les personnels de l'éducation nationale indépendamment de son statut et de ses fonctions précédentes. Ce choix doit tenir compte de quatre critères : la motivation, les compétences pédagogiques, les qualités relationnelles et d'animation et la connaissance du système éducatif et de ses partenaires » (Circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999). La légitimité valorisée est avant tout celle d'une reconnaissance par les pairs ou les subordonnés (pour le responsable), mais on retrouve chez le coordonnateur une forme d'autorité floue, qui peut reposer tant sur une autorité académique (compétences pédagogiques), pratique (pédagogie pratique, expérience professionnelle, qualités relationnelles, connaissance du système et des partenaires) et morale (motivation).

- *Les administrateurs scolaires.* Ce sont sans doute les administrateurs scolaires qui dépendent le plus d'une légitimité de type morale. Nommés par le recteur pour être les relais de la politique académique dans les bassins, ce sont eux qui sont chargés de choisir les priorités du bassin, ce sont eux qui négocient l'adaptation des normes nationales en politiques éducatives locales (même si, bien sûr, le pouvoir décisionnel reste officiellement aux mains du recteur, les administrateurs scolaires sont, comme ils le disent eux-mêmes, des *forces de proposition*).

Halliday suggère par ailleurs que « *the more normative (...) the epistemological core of professional knowledge, the more readily that profession will be able to exercise moral authority in the name of expertise and thus the greater will be its potential breadth of influence* » (Halliday, 1987, cité par Freidson, 2001 ; 156).

L'autorité technique scientifique ayant fait défaut (sous le coup de la critique consumériste), l'État coordonnateur et activiste s'appuie selon les lieux, selon les personnels à influencer, sur une combinaison variable d'autorité technique pratique et morale, l'une primant sur l'autre pour les besoins estimés de telle ou telle fonction. Il est notable que la régulation de proximité se fonde sur des développements techniques qui lui sont fournis à la fois par la hiérarchie (les banques d'outils mise à disposition par la DEP), mais aussi par la diffusion de « bonnes pratiques » locales plus ou moins validées à différents niveaux de l'institution. Les agents de régulation intermédiaire et de proximité semblent être les réceptacles « naturels » de ces pratiques qui fonderont en partie leur légitimité.

Encadré 20 : La question des « bonnes pratiques » ou la légitimation de légitimités *ad hoc*

On observe qu'il existe dans l'Éducation nationale une croyance commune dans l'intérêt de diffuser des « bonnes pratiques » (*cf.* notamment nos études de cas consacrées aux IDD et à l'éducation prioritaire, respectivement en Annexe n°1 et Partie n°2). Il s'agit d'identifier des « bonnes pratiques », des pratiques ayant remporté quelques succès quelque part et de les diffuser. Le rôle de certains agents de régulation est d'identifier, et donc de valider ces pratiques, avant d'assurer leur diffusion. Le discours accompagnant généralement cet exercice étant celui d'une appropriation plutôt que d'un placage de la « bonne pratique ».

- Un exemple de « bonne pratique » de l'établissement nous est donné par les CPFE, il s'agit du « pilotage par le sens », c'est du moins ce qu'expliquent les CPFE. Ça tombe bien, la fonction des CPFE est de donner du sens à la formation continue des enseignants, et donc d'aider à mettre de la cohérence – au moyen d'un diagnostic – dans le pilotage des établissements scolaires.

- Dans les IDD (*cf.* Annexe n°1) cela se concrétise par la commande de la part de la chargée de mission académie d'une remontée d'information de la part des établissements. Chaque établissement devait présenter quelques IDD qui semblaient avoir bien fonctionné. Ces exemples sont « mis en ligne » sur le site du rectorat, ils doivent inspirer les enseignants pour leurs propres pratiques. Ils permettent par ailleurs d'exposer à la hiérarchie nationale le travail réalisé – par la correspondante académique – à Lille. Dans le cas de l'éducation prioritaire, la publicité faite à des actions REP pose des problèmes politiques à la chargée de mission académique. Celle-ci exerce une censure sur les actions à exposer sur le site internet, le mot d'ordre est de ne pas faire de publicité à des actions issues de REP où existent des tensions (généralement de le « pilotage » du réseau) et ceci, pour éviter de provoquer des tensions dans les réseaux. On voit donc que les conditions de mise à l'exposition des « bonnes pratiques » ne relèvent pas seulement de la qualité de l'action ou de l'IDD, mais s'inscrit dans un

environnement politique particulier. Ceci sera confirmé par des observation menée dans le collège Balzac (cf. Annexe n°1), la description de la mise en œuvre d'un IDD sera moins confiée en fonction de sa qualité que parce que les enseignants délèguent la « corvée » à un enseignant qui, selon eux, sait et aime répondre à ce type d'exigence hiérarchique. Ces IDD sont-ils pour autant des « bonnes pratiques » ?

Les « bonnes pratiques » sont des formes de légitimité *ad hoc*, elles trouvent une double légitimité, d'une part elles sont pour la plupart issue de l'innovation pédagogique ou managériale, deux formes d'action tolérées, si ce n'est encouragées par l'administration. Les bonnes pratiques sont des actions qui échappent à la légitimité rationnelle légale, elles trouvent sans doute leur légitimité dans l'une des deux rationalités qui l'anime, celle pédagogique, celle administrative. D'autre part, ces bonnes pratiques sont légitimées par les agents de régulation intermédiaire et de proximité, c'est-à-dire qu'ils se les approprient, les font leurs, les « valident » en quelque sorte, et les mettent à disposition des acteurs dont ils cherchent à influencer les pratiques professionnelles. D'expérimentations celles-ci sont validées administrativement à titre d'exemples dont on peut tirer inspiration. Si le management par le sens est une bonne pratique d'établissement que l'on peut lier au rapport Pair (1998), d'autres ont des sources de légitimité institutionnelle beaucoup moins étendues qu'un rapport publié par l'Inspection générale de l'Éducation nationale. Les bonnes pratiques IDD ou REP sont validées au niveau académique par les IPR en charge des dossiers REP et IDD, elles peuvent aussi circuler à l'intérieur d'un REP ou d'un REP à l'autre, une fiche-action validée par un responsable local ou encore le coordonnateur REP et mise en circulation à son initiative. La bonne pratique a une légitimité

- disciplinaire (elle se fonde dans un corps de connaissances disciplinaires) ;
- territorialisée ou limitée (absence de légitimité administrative, légitimité pédagogique limitée) ;
- empirique (l'efficacité de la pratique est normalement vérifiée de façon empirique, l'action n'est pas théorique) ;
- politique (au regard des critères de son élection, qui ne sont pas forcément des critères d'« efficacité »).

La « bonne pratique » présente cet avantage qu'elle condense une légitimité composite, elle relève donc, au moins en apparence, d'une légitimité « tout terrain ». Les bonnes pratiques qui bénéficient d'une publicité étant toujours celles dont on estime qu'elles avaient fait la preuve de leur réussite, les bonnes pratiques apparaissent de prime abord comme des pratiques « qui marchent ».

• L'évaluation du travail de groupes professionnels

On va rapidement dresser ici un constat qui sera plus longuement analysé et argumenté dans la deuxième partie de ce mémoire. Il s'agit de la question de l'évaluation du travail des groupes professionnels émergents suite aux réformes nationales ou locales de l'organisation scolaire. Autrement dit, par quels moyens, avec quelle précision et à quelle aune les fonctions émergentes sont-elles évaluées ? Cette question est essentielle, car si une réponse précise lui est donnée, on peut alors faire l'hypothèse de la possibilité d'évaluer la plus-value d'une organisation de type post-bureaucratique dans l'Éducation nationale.

Un processus d'évaluation est sensé accompagner la transformation de la régulation de l'action publique. Dutercq et Lang (2001) évoquaient bien dans les discours des acteurs le passage d'une évaluation *ex-ante* à une évaluation *ex-post*. Perret, dans son manuel sur l'évaluation des politiques publiques rappelle opportunément les ambitions officielles en matière d'évaluation des politiques publiques : « l'évaluation d'une politique publique a pour objet d'apprécier l'efficacité de cette politique en comparant ses résultats aux objectifs assignés et aux moyens mis en œuvre » (Décret du 18 novembre 1998 créant le Conseil national de l'évaluation, cité par

Perret, 2001 ; 3). Le passage de l'État développeur à l'État régulateur s'accompagne, au moins dans les textes, d'une légitimation en termes d'« amélioration de la productivité » (Charlot, 1994 ; 38) qui implique l'idée d'évaluation de l'efficacité de la politique publique.¹⁵²

Évaluer la performance, l'efficacité voire l'efficacité des groupes de régulation intermédiaire et de proximité est une question complexe. Il s'agit avant tout de savoir à quelle aune sont mesurées les pratiques de ces groupes et déterminer notamment quels sont les objectifs précis de leurs activités ? On peut distinguer au moins deux niveaux extrêmement différenciés mais étroitement corrélés de réponse : d'une part ces agents influent sur les pratiques d'enseignement et de direction des établissements scolaires (ce que l'on a appelé les objets de la régulation intermédiaire), d'autre part – en influant sur les enseignants et les cadres de proximité – ils participent à une lutte contre les inégalités sociales et scolaires dans le système éducatif (justification qui est le *leitmotiv* de toute réforme scolaire depuis plusieurs décennies). Par extension, ces questionnements posent plus largement la question des *moyens* d'évaluation d'une politique éducative. La question de l'évaluation continue de se décliner : dispose-t-on de modalités précises pour distinguer l'impact d'une politique et/ou celui d'un groupe professionnel ? Le tableau suivant (Tableau 7) souligne la variabilité de ces modalités d'un groupe à l'autre.

¹⁵² On peut d'ailleurs s'interroger sur la discrétion de Charlot sur cette caractéristique quand il élabore sa typologie des formes de régulation étatique. Dans quelle mesure peut-on rapprocher le type de l'État régulateur élaboré par Charlot, à celui d'État évaluateur proposé par Patricia Broadfoot (1996) ? On renvoie ici au chapitre III. de la thèse de Juliette Verdière (Verdière, 2001 ; 111-139) pour une description détaillée de la transformation de l'action publique et le développement de l'évaluation des politiques publiques.

Tableau 7 : Tableau récapitulatif des modalités d'évaluation selon les groupes professionnels

	Objectif affiché	Objectif du dispositif	Objectif de l'acteur	Modalités d'évaluation des agents
CPFE	Améliorer la cohérence du projet d'établissement en lien avec un plan de formation des personnels.	Meilleure efficacité de la définition des stages de formation continue.	<ul style="list-style-type: none"> - Trouver l'adéquation besoin de formation des personnels et offre de formation aux individus ; - Parvenir à réaliser cet objectif dans l'ensemble des établissements d'une zone. 	<ul style="list-style-type: none"> - Bilan quantitatif (nombre de cahiers des charges traités par l'agent) ; - Évaluation post-stage ; - Bilan d'activité ou entretien avec le responsable du dispositif
Coordonnateurs REP	Favoriser la réussite scolaire des élèves socialement défavorisés.	Meilleurs résultats scolaires, notamment aux évaluations CE2-6 ^e .	Mobiliser les agents éducatifs de la zone pour mettre en œuvre des actions REP pertinentes au regard des besoins spécifiques de la zone.	<ul style="list-style-type: none"> - Évolution des indicateurs chiffrés de réussite scolaire dans la zone ; - Modalités d'évaluation des activités variables selon les zones : entretien, bilan d'activité, absence d'évaluation.
Administrateurs scolaires	« Moderniser ». Optimiser.	Favoriser une meilleure gestion de l'offre de formation sur un territoire plus pertinent.	Participer à un recentrage du pouvoir rectoral en assurant la promotion de la politique rectorale et mobiliser les acteurs autour de projets remédiant à des besoins spécifiques dans la zone.	<ul style="list-style-type: none"> - Bilan d'activité ou entretien avec le recteur.

Au final, aucun de ces groupes professionnels ne semble disposer de moyens positifs pour évaluer les effets ou les conséquences de son action. Certains indicateurs existent, ceux de réussite scolaire, mais l'évolution des indicateurs est-elle liée à l'activité de ces groupes où à d'autres variables (évolution démographique des élèves dans la zone, évolution de la morphologie du corps enseignant, crise sociale ou politique dans le secteur concerné, *etc.*). Si l'on reprend notre distinction analytique, on peut évaluer jusque dans une certaine mesure, l'influence des agents de régulation intermédiaire et de proximité sur les pratiques enseignantes et sur les pratiques de direction d'établissement. En se dotant d'outils d'observation fins et

diachroniques, sans doute pourrait-on mesurer l'influence des discours des nouvelles formes de régulation sur les pratiques locales. Mais force est de constater que les agents ou leur hiérarchie ne mettent en œuvre que très partiellement ce type de mesures. On peut donc se demander sur quels critères se fonde l'évaluation de l'activité des agents et des groupes de régulation intermédiaire et de proximité. Ces critères sont d'autant plus importants qu'ils déterminent, on l'a vu, l'éventuelle disparition des groupes professionnels chargés de la régulation de l'organisation scolaire.

Ce type d'évaluation – fine, à la fois quantitatives *et* qualitatives, inscrites dans une perspective diachronique – n'étant pas disponible, la mise en relation des activités de régulation intermédiaire et de proximité avec la réussite scolaire des élèves semble alors pour le moins problématique. Pour autant, on ne peut pas affirmer qu'aucune évaluation n'est réalisée : les agents produisent pour la plupart des bilans d'action, certains ont des entretiens d'évaluation, *etc.*

Une fois posé le constat d'un raccord lâche entre évaluation et activités de groupes professionnels et, par extension, entre évaluation et politiques éducatives (portées par ces acteurs), on peut s'interroger sur les fondements et l'utilité de l'activité d'évaluation dans le système éducatif français. Les évaluations positives – au sens de fondées par un savoir objectif – étant de nature limitée, l'articulation à l'action sur la réussite scolaire n'étant pas établie, il apparaît que les pratiques d'évaluation reposent avant tout sur des croyances : croyance en la désirabilité du changement, croyance en la capacité d'évaluer l'impact des réformes éducatives, croyance en la capacité d'évaluer l'impact des nouvelles formes d'encadrement.¹⁵³

Il n'y a finalement que l'explication en termes de *croyance* qui permette de combler de façon efficace chez les acteurs cette absence d'évaluation positive et, surtout, l'absence d'articulation entre évolution des résultats scolaires et activités des groupes professionnels. Cette croyance qui ne dit jamais son nom, est occultée par la mobilisation d'une série d'outils et des dispositifs positifs (outils statistiques d'évaluation des élèves, documents cadres tels que le contrat de réussite REP ou le cahier des charges des CPFE, bilans d'activité et entretiens d'évaluation, *etc.*) qui formalisent le processus d'évaluation et qui l'objectivent dans une certaine

¹⁵³ Une précision pour éviter les malentendus. En soulignant l'absence ou les manques de données objectivées par rapport aux résultats, tant de l'activité des groupes professionnels que des réformes éducatives qu'ils portent, je ne tiens pas à défendre l'idée qu'il serait impossible d'évaluer le « travail réel » des acteurs en vilipendant à la fois l'évaluation gestionnaire et celle libérale. Je cherche seulement à mettre l'accent sur une technicisation accrue de l'évaluation et son décrochage vis-à-vis de ses objectifs affichés, à savoir la mesure de l'impact des agents sur la réussite scolaire des élèves. Je partage avec Lojkine, une interrogation sur « la fécondité d'une approche qui absolutise l'opposition entre le « travail réel » poussé à son extrême singularité (au même titre que le fameux « colloque singulier » médecin/malade) et l'évaluation économique réduite à sa version technocratique et libérale (le modèle de la gestion capitaliste de l'entreprise). Comme s'il n'existait pas d'alternative politique à ce type d'évaluation marchande, comme si l'adversaire était le « comptable » (la gestion dite purement « comptable ») et non pas les critères économiques et politiques auxquels est subordonnée telle ou telle évaluation comptable » (Lojkine, 2005 ; 66).

mesure (celle de sa mise en forme). C'est ce processus de rationalisation de l'encadrement de proximité et de l'encadrement intermédiaire qui permet de masquer, au moins provisoirement, l'absence d'articulation entre l'évaluation de l'activité des cadres et l'évaluation de la réussite scolaire des élèves.

Marcel Mauss écrivait des sociétés primitives qu'en « général à la pêche, à la chasse, et dans l'agriculture, la magie côtoie la technique et la seconde » (Mauss, 1950 ; 11). L'organisation du travail dans l'Éducation nationale se revendique moins de « croyances magiques » que de croyances scientifiques en s'appuyant sur des batteries de recherches, d'études, d'indicateurs, d'outils et autres techniques. Mauss rappelle pourtant opportunément que l'art magique « évite l'effort, parce qu'il réussit à remplacer la réalité par des images » (Mauss, 1950 ; 134). Ce sont bien ces images, ces *réflexions* techniques de la réalité comme les nomme Alter et qu'il oppose à la réflexivité (Alter, 2000 ; 178-179), cette pseudo-objectivité ou objectivité partielle offerte par les techniques, qui permettent de refouler et de dissimuler alors de façon plus ou moins efficace le caractère politique – arbitraire – de l'évaluation des réformes éducatives et, par conséquent, de l'avenir des groupes professionnels qui leur sont liées.

Ceci apporte peut-être une nuance à la typologie des usages de l'évaluation proposée par la thèse de Juliette Verdière (Verdière, 2001 ; 407 et suivantes). Si l'un des usages de l'évaluation est la prise de décision, il faudrait sans doute distinguer de façon idéale-typique deux types de prises de décision : celles d'ordre technique, celles d'ordre politique. Les premières renverraient à des prises de décision purement objectivables d'un point de vue technique, les autres échappent à cette possibilité d'objectivation technique et doivent recourir à une justification de type normative. Dans un espace aussi surchargé de sens que le champ éducatif, même dans ses aspects les plus gestionnaires, ces types purs n'existent pas en réalité, cela ne retire pourtant rien à l'intérêt heuristique de cette construction qui permet de mesurer le caractère plus ou moins *normatif* d'une prise de décision, y compris d'apparence technique.¹⁵⁴

L'évaluation apparaît donc à ce stade de l'analyse à la fois comme une modalité de contrôle du travail des agents de régulation (à défaut d'évaluer leur efficacité, la hiérarchie sait ce qu'ils font), comme un outil d'aide à la décision technique, mais l'évaluation sert également de justification à des prises de décisions politiques.

- *Quelques traits partagés pour une idéologie de type post-bureaucratique*

¹⁵⁴ Cette précision permet de clarifier une nuance vis-à-vis de certains travaux de Demailly (2000b) qui proposent d'analyser cette évolution de l'organisation scolaire par un changement de paradigme dans la gestion du système éducatif consécutif à l'introduction de la notion d'obligation de résultat (voir note de bas de page n°132). L'analyse de Demailly semble poser un double problème, d'une part elle emprunte un vocabulaire indigène au monde de l'entreprise qui malgré la puissance de son discours ne reflète pas la réalité du terrain ; d'autre part, cet emprunt est problématique car il euphémise « les critères économiques et politiques auxquels est subordonnée telle ou telle évaluation comptable » (Lojkine, 2005 ; 66).

Telle qu'on la voit actée dans les pratiques des groupes professionnels, on observe que la réforme décentralisatrice n'est pas une stricte application « descendante » (*top-down*) de directives nationales. Le cahier des charges des CPFE, le groupe lui-même des CPFE, la fonction d'administrateur scolaire telle que l'a définie le recteur Fortier, les lettres de mission, etc. sont autant d'indices d'initiatives locales inscrits dans les lois cadres, autant de *fenêtres d'opportunité* ouvertes par l'État (Duran, Thoenig, 1996 ; 602). Ces appropriations ne prennent pas seulement des formes techniques, mais touchent les représentations que les professionnels se font de leur action. On cherchera donc dans ce point à identifier une cohérence dans le travail de ces segments et groupes professionnels pourtant très spécifiques en apportant un éclairage sur la façon dont une croyance collective, une base idéologique commune, n'est pas seulement imposée par l'État mais saisie et incarnées par des individus. Les recherches de résolutions des crises de légitimité qui traversent le système éducatif ne peuvent-elles se faire qu'au moyen de la promotion active de régulations de coordination (au sens de Damaska) ? Qu'est-ce à dire ?

L'observation des groupes professionnels dans l'académie de Lille montre bien qu'il ne s'agit pas pour l'État d'avoir recours à des formes de régulation hiérarchiques pour répondre aux « crises » successives que traverse le système. Il ne s'agit pas pour autant pour l'institution de confier la régulation du système éducatif à la concurrence de groupes professionnels dont elle institutionnaliserait les groupes les plus performants (dans le type pur d'un *État coordinateur actif*), mais bien d'être à l'initiative de l'apparition de groupes ou segments de groupes professionnels qui veillent à la mise en œuvre locale des politiques cadres établies nationalement. Ces groupes ou segments ne sont pas pour autant des professions établies, mais plutôt des groupes à la morphologie et au destin fluctuants auxquels l'État accorde licence et mandat tant qu'ils font preuve de leur utilité ou, plutôt, tant que l'institution évalue positivement leur activité.

Plus tôt dans cette conclusion, on a vu que l'engagement dans ces fonctions reposait chez ces acteurs sur « (...) le sentiment de participer au pouvoir et surtout la conscience d'être du nombre de ceux qui tiennent en main un nerf important de l'histoire en train de se faire (...) » (Weber, 1919 [1959] ; 195). L'action, la volonté de changement auquel on peut participer, au fond, une même idéologie anime l'ensemble des acteurs rencontrés, la croyance en la nécessité d'un changement de régulation. Il s'agit bien d'une *croyance* commune quoique s'exprimant différemment – de façon divergente, asynchrone, et de façon plus ou moins affirmée – d'un groupe à l'autre en la possibilité d'une action en faveur de l'efficacité du système éducatif hors de la légitimité de type hiérarchique ou disciplinaire, et la promotion d'un régime d'action basé sur la valorisation de la *coordination* et de la *pratique*. Ces aspirations individuelles trouvent des espaces de réalisation concrets et favorables dans les politiques de décentralisation du pouvoir central et dans le projet de politique académique du recteur Fortier. La mise en œuvre progressive d'espaces d'autonomie dans l'organisation scolaire

conjuguée aux crises de légitimité que connaît le système a encouragé l'émergence et l'expression de nouvelles formes de régulation, qu'elles soient morales ou techniques. Le projet académique du recteur Fortier a donné un cadre particulièrement propice à leur expression.

On a utilisé plus tôt le terme d'« idéologie » pour décrire le système de croyances propre à la régulation intermédiaire de l'académie de Lille pendant la période d'enquête. La notion est connotée, elle mérite un effort de définition. La conception d'une idéologie propre à certains groupes professionnels est empruntée à Freidson qui en donne la définition la plus opérationnelle pour notre objet¹⁵⁵ :

« The formal institutions of professionalism establish the economic and social conditions which allows those with a specialized body of knowledge and skill to control their own work. They are objective in that it is possible to determine empirically whether or not they exist by examining charters, official classifications, licensing laws, tables of organization, and the like. However, at their root are other elements which are rather less tangible, but which are no less essential, for they justify the institutions of professionalism. I shall use the word "ideology" to refer to these elements. Unlike some writers (...), I not use the term to imply their empirical falsity or deliberate efforts to mask group, class, or institutional interest. Some elements of an ideology can be empirically true in some times and places, and false in other ; some way conflict with the immediate interests of their proponents while others may consciously defend and advance them. Ideology can be and often are fervently believed by those who advance them. » (Freidson, 2001 ; 105)

Pour Freidson la ressource générique de l'idéologie est la persuasion à côté de l'échange et de l'autorité. On verra en conclusion de cette recherche, que l'idéologie commune aux agents de régulation intermédiaire et de proximité, celle qui motive leur action, a trouvé comme terrain commun propice d'expression le projet formulé par le recteur Fortier de *modernisation du système public d'éducation*. Le travail d'influence idéologique de ces agents, s'il emprunte les formes variées (on a vu la variété de ces formes dans les différentes monographies présentées dans cette partie), contient une base commune :

- la désirabilité, au sens de *croyance* dans le bien fondé pour l'intérêt général, d'une réforme de l'organisation scolaire, cette idéologie réformiste entrant alors en conflit avec une idéologie d'inspiration purement managériale ou bureaucratique ;
- la désirabilité d'une régulation non plus fondée sur des corps de connaissances académique ou gestionnaires, et guidée par des idéaux transcendants, mais de mettre en

¹⁵⁵ Plutôt qu'« idéologie », Berger et Luckmann préfèrent parler de « machineries conceptuelles qui maintiennent les univers symboliques [et qui] entraînent la systématisation des légitimations cognitives et normatives (...) » (Berger, Luckmann, 1966 [1996] ; 150 et plus généralement le chapitre II. de l'ouvrage). C'est en ce sens que nous comprenons le terme, l'usage du terme « idéologie » est simplement préféré pour l'économie de formulation qu'il permet. La notion d'idéologie, au sens de construction phénoménologique, est également présente chez Anselm Strauss dans son étude sur la structure et l'idéologie de la profession d'infirmière en lien avec leur émergence historique, « *because of structural conditions once characteristic of the country and of the occupation* » (Strauss, 2001 ; 24).

œuvre une régulation normative pragmatique, en cela qu'elle pourrait conjuguer les valeurs transcendantes et les poids des contraintes locales ;

– la désirabilité du développement de formes de coordination professionnelle transversales, non hiérarchiques ;

– la désirabilité du développement de fonctions et de missions à côté des métiers traditionnels du champ éducatif ;

– la désirabilité d'orienter les pratiques des agents éducatifs en fonction de « projets », de guider voire de sanctionner positivement ou négativement ces projets à l'aide « d'évaluations » ;

– la désirabilité de travailler avec des personnels « motivés » (« enrôlés » car « intéressés », cf. Callon, 1986) et non plus de transformer les pratiques de l'ensemble d'un corps par des directives « descendantes » ;

Ce sont ces caractéristiques qui permettent de définir la forme d'organisation post-bureaucratique telle qu'observée entre 2000 et 2003 dans l'académie de Lille, ou plutôt précisément l'idéologie des acteurs incarnant et chargés de diffuser ce système de croyances communes (croyances qui contiennent des critiques de l'existant, des objectifs à atteindre et une idée des moyens à employer pour parvenir à ces objectifs). Aux sources de cette idéologie, il y a bien la transformation de la gestion publique étatique mais aussi des causes propres à l'Éducation nationale qui serviraient de terreau à la croyance – et à la légitimité – d'une meilleure gestion du système par le niveau local.¹⁵⁶

C. CONSÉQUENCES INSTITUTIONNELLES ET MISE EN PERSPECTIVE

Quelles sont les conséquences institutionnelles de l'évolution du type de régulation observée dans l'académie de Lille entre 2000 et 2003. Du foisonnement des pratiques professionnelles observées, trois tendances au moins sont distinguables. La première (1.) concerne l'empilement des dispositifs de régulation et de leurs agents. Son corollaire (2.) est la transformation et la multiplication des formes de contrôle. Enfin, l'existence de conflits, parfois profonds entre logiques professionnelles à l'intérieur même de l'institution attire notre attention sur le conflit de rationalité sous-jacent à cette évolution (3.).

¹⁵⁶ « L'organisation centrale du ministère comporte un nombre de directions pléthorique nuisant à la cohérence de l'ensemble de la politique éducative : les directions pédagogiques (lycées et collèges) sont coupées des directions de moyens (direction générale des finances et du contrôle de gestion, directions des personnels enseignants des lycées et collèges). Il n'y a pas de centre d'impulsion véritable car le cabinet du ministre « subit » les pesanteurs du système davantage qu'il ne les corrige. D'où naît le sentiment qu'une gestion locale du système serait plus efficace » (Saisi, 1994 ; 22).

1. L'empilement des dispositifs de régulation et de leurs agents

La multiplication du nombre et des catégories de cadres pourrait être synthétisée comme un processus de division accrue du travail de régulation. Celui-ci produit une différenciation et une autonomisation des tâches. Mais la multiplication des formes et des espaces de coordination des problèmes de « solidarité organique » dans l'organisation a deux niveaux. À un premier niveau, la coordination se fait autour d'objets nouveaux ou qui échappent au moins partiellement à la régulation de contrôle (politique REP, politique de bassin, formation continue des enseignants, *etc.*), se pose alors la question de la coordination entre les formes toujours existantes de régulation de contrôle (rectorat, inspection académique) et les nouvelles formes de régulation. Ce lien n'est pas toujours évident, on l'observe dans les problèmes de légitimation que rencontrent les acteurs (coordonnateurs, administrateurs scolaires, CPFE). La question de la solidarité organique à l'intérieur du système se pose à un second niveau, celui des interactions entre les groupes portant les nouvelles formes de régulation (au moment de l'observation la coordination de l'action des administrateurs scolaires avec celle des CPFE ou des coordonnateurs REP ou encore des personnes ressources rectorales existait mais à l'état de tâtonnements).

On assiste donc à un empilement plus ou moins organisé, sur un territoire géographique donné, de dispositifs organisant l'action de groupes d'acteurs selon des modes de régulation de type bureaucratique et post-bureaucratique. L'introduction d'une régulation de type post-bureaucratique, si elle doit répondre aux manques de la gestion bureaucratique ne manque pas de faire apparaître de nouveaux problèmes.

Très concrètement, cette tendance, si elle produit un enrichissement pour les agents qui participent aux divers groupes de pilotage ou aux nouveaux métiers de la régulation intermédiaire et de proximité, aboutit également à une dé-globalisation de l'action publique, à un manque de lisibilité et d'opérationnalité pour la base enseignante et les cadres de proximité, à une surcharge paperassière pour les chefs d'établissement sollicités par des agents multiples là où ils avaient auparavant un seul interlocuteur direct, leur IA-DSDEN adjoint.

Un deuxième effet pervers existe dans les phénomènes de lassitude, de retrait, voire d'apathie, (Bajoit, 1988) qui affectent certains enseignants ou chefs d'établissement devant ce qui peut être ressenti comme une pression continue dont les agents de régulation intermédiaire et de proximité seraient les porteurs. Placés en situation d'insertion organisationnelle, ces groupes professionnels cherchent à construire une légitimité dont la preuve serait leur activisme sur le terrain. Il s'agit alors de mobiliser des acteurs de base qui sont l'objet de sollicitations de plus en plus nombreuses (de la part de leur hiérarchie, de la régulation intermédiaire, de pairs qui cherchent à les enrôler dans des pratiques innovantes). L'« autonomie » accrue des établissements scolaires, l'injonction à définir et à exercer une politique d'établissement est

lourde à porter, et ceci d'autant plus qu'elle se réduit à la gestion de la pénurie en cas de diminution de budgets.

L'idéologie de modernisation post-bureaucratique qui se développe justifie et donne cohérence à ce foisonnement, et même à ces contradictions. Son discours critique une gestion qui serait purement bureaucratique ou académique de l'institution et, finalement, si les nouvelles formes de régulation enregistrent des ratés, les sources de ces ratés ou dysfonctionnements relèveraient moins de la nature de cette régulation que de résistances au changement, de crispations corporatistes ou de type administrativo-bureaucratique.

2. La transformation et la multiplication des formes de contrôle

Replaçons maintenant ces nouvelles formes de régulation dans le contexte plus large du mouvement de décentralisation dans l'Éducation nationale. D'un premier abord, le mouvement de décentralisation amorcé dans les années 1960, consacré au niveau de l'établissement par la création de l'EPLÉ puis confirmé par les dotations horaires globalisées reflète une autonomisation croissante de l'établissement permettant la mise en œuvre d'une politique propre à l'établissement, défini au regard d'un diagnostic local soumis de façon *ex post* à un contrôle hiérarchique. Ce court descriptif donne un aperçu de l'évolution de la question de l'autonomie dans l'établissement scolaire. Du contrôle de l'activité *a priori* on passe, à l'aide notamment des nouvelles formes de régulation (objets et individus) à des formes de contrôle continu (accompagnement) ou se réalisant *a posteriori*. Le visage de la décentralisation a donc sensiblement évolué. Dans un premier temps il s'agissait de confier aux agents la responsabilité de la réalisation d'un diagnostic local pertinent, par la suite la réalisation de ce diagnostic et les réponses à apporter sont soumis à l'influence des agents d'encadrement intermédiaire. La première phase de ce mouvement peut être caractérisée comme une « dévolution » (à l'individu ou à un groupe), soit une des formes de dominations ordinaires qui caractérise selon Martuccelli la condition moderne (Martuccelli, 2001). Martuccelli a décrit comment se déroulait le déplacement de la responsabilisation des collectifs vers les individus. Dans sa deuxième phase, cette évolution voit des formes de contrôle s'esquisser pour cadrer cette autonomie, la responsabilisation se précise et les individus se voient soumis à un management par la contrainte (Courpasson, 1997) et la prolifération de contraintes souples, c'est-à-dire « la certitude partagée que les normes prescrites sont incontournables pour tous » (Courpasson, 2000 ; 189). Charlot a identifié l'une des premières de ces contraintes souples : « Pour s'assurer que l'ensemble du dispositif est efficace, évolue sans distorsions locales majeures, produit les compensations qu'il a voulues, l'État met en œuvre une procédure d'évaluation nationale de tous les élèves, en CE2, 6^e et Seconde – ce qu'il n'avait pas fait

lorsqu'il gérait directement le système » (Charlot, 1994 ; 42). Mais il y en a d'autres, il identifie également la logique de projet dont la « nature floue, presque virtuelle (...), a très tôt conduit les organisations à en durcir les modes de suivi et d'évaluation » (Courpasson, 2000 ; 190). Mais il faudrait également parler de ces « chefs de projets » qui combinent selon Courpasson (2000, 197-198) deux types de mission, l'une « politique » (l'enrôlement des acteurs), l'autre « hiérarchique » (puisqu'il se « voit déléguer une mission de *surveillance localisée* de la bonne application du gouvernement par la coopération qu'il personnifie » [souligné par l'auteur]). Ces chefs de projets sont, dans l'Éducation nationale, l'ensemble des agents de régulation qui sont « chargés de mission » ou des « faisant fonction », missions d'autant plus ambiguës que ces acteurs exercent donc une fonction à la fois d'enrôlement et de surveillance de leurs pairs.

Le processus de renforcement des contrôles sur les pratiques enseignantes et d'encadrement de proximité peuvent paraître en contradiction avec la politique d'autonomisation des établissements et plus largement la politique de décentralisation. Ce processus n'est paradoxal qu'en apparence. Charlot le soulignait déjà au début des années 1990 : « La territorialisation des politiques éducatives est clairement une politique d'État, d'un État régulateur qui a distribué une partie de ses pouvoirs mais « verrouille » le système en conservant la maîtrise des diplômes, du recrutement des enseignants et de l'essentiel des ressources » (Charlot, 1994 ; 42). Si l'auteur souligne quelques brèches dans ce « verrouillage », ce qui s'esquisse ici est le modèle d'une décentralisation limitée, sous contrôle. Processus que Barroso (2000) qualifie de « paradoxe de la décentralisation » quand celle-ci reste assujettie au contrôle de l'État, voire à un renforcement de ce dernier malgré une apparente libéralisation du système comme dans le cas anglais (Barroso, 2000 ; 60-61). Si la réforme organisationnelle offre des fenêtres d'opportunités aux acteurs (Duran, Thoenig, 1996 ; 602), celles-ci restent évaluées en dernière instance (*ex-post*) par l'institution et les politiques au regard d'« argumentations de bien public, de cohésion et de solidarité » (Duran, Thoenig, 1996 ; 602).

Les effets pervers de cette décentralisation-recentralisée ne sont bien sûr pas généraux puisque les nouvelles régulations intermédiaires institutionnelles ont aussi des effets de mobilisation. Elles ont aussi favorisé chez de nombreux chefs d'établissement l'émergence de compétences nouvelles ; capacités d'organiser le travail collectif dans l'établissement, capacité à organiser une auto-évaluation collective. Et elles contribuent, selon un phénomène déjà observé dans l'académie de Lille, à l'accroissement des compétences des cadres de proximité.¹⁵⁷

¹⁵⁷ L'analyse de la mise en œuvre des audits dans l'académie de Lille a montré que les auditeurs ont été les principaux « bénéficiaires », en termes de développement de compétences, de l'opération (Demailly, Gadrey, Deubel, Verdière, 1998).

3. Ce sur quoi les conflits attirent notre attention

On peut constater dans le fonctionnement de l'organisation scolaire un certain nombre de conflits dont la plupart se résolvent par des compromis locaux. Ces conflits apparaissent autour de deux niveaux de questionnement : d'une part sur l'échelon pertinent de régulation du système éducatif et, d'autre part, sur la nature de l'influence à exercer sur le travail enseignant.

• *Constat : Conflits et compromis autour de l'échelon pertinent de régulation et d'animation infra-départementale : administrateurs scolaires vs animateurs de districts, établissement vs zone d'éducation prioritaire*

Les évolutions observées à ce niveau sont d'ordre politique et organisationnelle. La question qui anime le politique est de savoir quel est le niveau de régulation de l'action publique le plus pertinent. C'est à ce niveau que les acteurs ont intégré qu'il « va de soi que l'État central ne peut préciser la totalité de ce qu'il est bon de faire dans tous les établissements et toutes les situations. Une liberté d'interprétation doit être laissée aux établissements et aux acteurs » (Derouet, 2003 ; 26). Ce constat a été suffisamment puissant pour convaincre les acteurs éducatifs que la territorialisation, la délégation des responsabilités sont justifiés par la « volonté de meilleure prise en compte des contingences locales et des ressources disponibles » (Dutercq, Lang, 2001 ; 50). Ce sont ces postulats qui sont à l'origine de la politique de discrimination positive initiée par le ministre Savary au début des années 1980. Ce sont ces postulats qui favorisent la transformation de l'établissement scolaire en EPLE en 1985. Dans les deux cas, l'État n'est plus considéré comme le plus compétent pour assigner au local des tâches à mettre en œuvre pour lutter contre les inégalités scolaires ou, de façon plus générique, répondre aux exigences locales.

La notion de réseau qui viendra remplacer celle de zone dans la politique d'éducation prioritaire en 1999 (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999) préfigure un nouveau tournant dans ce type d'approche. Le politique « constate » que la seule attribution de moyens supplémentaires ne suffit pas à assurer le succès de la politique REP, il cherche alors à encourager les relations entre les écoles et leur collège de rattachement. La réponse locale aux questions d'inégalités scolaires ne passe plus seulement par une réponse individuelle des écoles aux besoins mais par une réponse commune et cohérente aux exigences locales. La promotion du bassin d'éducation et de formation à la fin des années 1990 répond d'une même logique. Le bassin a pour ambition de s'adresser de façon commune et cohérente à des besoins de formation locaux, tâche que les districts ne géraient pas du fait d'une moindre densité organisationnelle (nombre d'établissements) et du fait de leur tradition de « courroie de transmission » de l'autorité des inspections académiques. Les bassins sont conçus pour

répondre dans des espaces organisationnels relativement homogènes socialement (inspirés des bassins emploi et formation de l'INSEE) au déficit de régulation qui caractérise la politique de laisser-faire ou discrétionnaire de l'institution depuis plusieurs années. À la fin des années 1990, les bassins cherchent à réguler au niveau académique l'autonomie accordée aux établissements un peu plus de dix ans plus tôt (statut EPLE) ou, plus précisément, à réguler la façon dont les acteurs se sont emparés de cette autonomie.

Dans les deux cas de figure sommairement présentés ici – passage de l'établissement à la zone, et passage de l'établissement au district puis aux bassins – on voit les autorités académiques chercher de façon empirique le bon échelon de régulation du système. Dans le milieu des années 1980, c'est l'établissement, quinze ans plus tard d'autres échelons s'imposent : le réseau ou le bassin.

Dans les deux cas, les politiques postulent le « local » comme l'espace le plus pertinent pour la régulation du système. Le curseur se déplace sur la ligne qui unit le national et le local, échos pratique des débats entre promoteurs de la décentralisation et avocats du jacobinisme.

• *Constat : Conflits autour des modalités pertinentes d'influence sur les pratiques enseignantes : le pouvoir du chef d'établissement, formation initiale vs formation continue, IUFM vs rectorat.*

La vie des groupes professionnels à l'œuvre dans l'académie de Lille est révélatrice d'autres tensions, d'autres conflits. Il s'agit des conflits politiques et organisationnels autour des modalités d'influence et de réforme de travail enseignant. Ces conflits sont politiques car il y a débat sur ce que doit être le travail enseignant, sur ses modalités d'évaluation. Il est organisationnel car ce débat s'incarne dans les tensions à l'œuvre entre différents segments organisationnels, segments que révèlent partiellement l'étude des groupes professionnels liés à ces segments organisationnels.

La tension la plus évidente au moment de la recherche est celle qui oppose le rectorat à l'IUFM au niveau de la formation continue des enseignants. On assiste à cette période à une véritable offensive rectorale sur le monopole détenu par l'IUFM sur la formation des enseignants. Cette prise de pouvoir s'observe dans nos données à deux niveaux : d'une part dans le travail des CPFE, segment organisationnel placé sous l'autorité directe du rectorat qui devient un point de passage obligé à toute demande de « formation à initiative locale ». Le rectorat assure donc un contrôle et, on l'a vu, une mise en forme des demandes de formation issues des établissements. C'est son premier niveau « d'ingérence », le second se situe au niveau de la formation continue des enseignants, la création de dispositifs de formateurs ou « d'accompagnants » placés sous l'autorité du rectorat. Il s'agit de ce groupe mouvant de personnels que nous avons appelé les « formateurs rectoraux » (*cf.* la présentation qui est faite de ce groupe en Annexe n°13), en concurrence objective avec les prérogatives de l'IUFM.

La réforme des pratiques des agents éducatifs locaux est une exigence qui s'observe ailleurs, dans le travail d'influence des cadres fonctionnels non-hiérarchiques sur les pratiques des chefs d'établissement. Il s'agit de modifier les normes de management, d'outiller ces pratiques et d'inviter le chef d'établissement à endosser un rôle « pédagogique ». La tension apparaît quand les chefs d'établissement ferment leurs portes aux cadres intermédiaires (CPFE, formateurs, *etc.*) en leur refusant notamment l'accès physique à l'établissement, elle apparaît également quand les chefs d'établissement choisissent de jouer la carte de l'appartenance au district contre celle du bassin.

La croyance en l'amélioration de l'efficacité du système passe par la réforme des pratiques des agents éducatifs, qu'ils soient enseignants ou chefs d'établissement. Les pratiques de formation de l'IUFM sont jugées – en partie – obsolètes voire impropres, on leur préfère une formation par les pairs. À la légitimité du savoir, de l'expérience, on cherche la légitimité des pairs. La direction, jugée autoritaire, intuitive, peu éclairée, de l'établissement scolaire doit céder la place au projet élaboré de façon collégiale et au moyen d'outils objectifs. L'autorité du chef d'établissement n'est plus dans la règle, mais dans sa capacité à endosser un rôle de « pilote », celui qui – si l'on veut filer la métaphore maritime – saurait atteindre un cap défini en exploitant au mieux les moyens du bord.

Voici brièvement brossées les deux tendances à l'œuvre dans l'organisation scolaire et que nous révèle le fonctionnement des groupes professionnels dans l'académie de Lille. On retrouve ici, étroitement imbriqués dans ces deux tendances, les trois objets de régulation confiés à l'encadrement intermédiaire que nous avons présentés au début de cette première partie (Chapitre 2., B. Les demandes et objets de la régulation) : régulation de l'offre scolaire, fonctionnement des établissements, réforme des pratiques professionnelles des enseignants et des chefs d'établissement.

L'entrecroisement empirique de ces problématiques est finalement assez logique, l'influence des groupes professionnels ne s'exerce jamais que sur un seul de ces objets, chaque groupe partageant une représentation, même confuse, de ce que doit être la régulation du système, comprise comme articulation de ces trois objets.

• *Deux types d'interprétation, qui ne sont sans doute pas exclusives l'une de l'autre*

Quelle(s) interprétation(s) faire de ces observations ? On peut, à mon sens, donner deux types d'interprétation à ce mouvement général qui apparaît être celui du passage d'une régulation par des agents dont l'action est légitimée par une référence bureaucratique-administrative (standardisation et contrôle centralisé), à une régulation dont la légitimité relèverait de ce que nous avons appelé, faute de mieux, une régulation de type post-bureaucratique.

La première interprétation est celle de la recherche d'un ajustement pragmatique de l'organisation scolaire aux réalités locales. Cette évolution se fait par tâtonnements, recherche

du bon lieu, du bon équilibre, au moyen d'essais et erreurs, et d'un outillage de l'action. On assisterait moins à la disparition de la rationalité de type administrativo-bureaucratique qu'à son altération. En effet, le « cœur » de cette rationalité serait inchangé (ou alors marginalement) alors que les pratiques des agents seraient quant à elles renouvelées (parfois même sous des formes très exotiques au regard du « cœur » des pratiques originelles).

La seconde interprétation que l'on peut proposer de ce changement est plus radicale. Ici le passage de la régulation de type bureaucratique à celle post-bureaucratique ne signifie pas une altération de la première forme mais sa révolution. On pourrait aussi parler de rupture avec les formes précédentes. Dans cette seconde interprétation, la rationalité est comparable à un paradigme, l'apparition d'une rationalité de type post-bureaucratique préfigure un changement radical de régulation. Les changements se font plus à la marge mais au cœur de la rationalité guidant les acteurs.

Si les deux types d'explication ne s'excluent pas l'une l'autre – on peut en effet très bien envisager la première comme préfigurant, et donc dans un état inachevé, la seconde – on peut se demander si ce passage du bureaucratique au post-bureaucratique dont on a vu qu'il suscitait de nombreux conflits, de nombreuses résistances, ne pose pas lui-même question.

À ce niveau d'analyse on peut suggérer que le passage d'un type de rationalité à l'autre pose des problèmes organisationnels importants, mais est-ce à dire que ces problèmes sont surmontables une fois qu'un type de rationalité sera enfin atteint dans une forme plus pure ?

- Quand les administrateurs scolaires auront su vaincre les réticences des chefs d'établissement et que la régulation de l'offre de formation sera assurée de façon cohérente au niveau du bassin ;
- quand les chefs d'établissement auront enfin saisi les enjeux de leur rôle de pilote, et les modalités de ce pilotage (comme l'élaboration d'un « plan de formation » cohérent pour l'ensemble de la communauté enseignante ;
- quand les pratiques pédagogiques des enseignants ne seront plus tenues dans le secret de la classe et seront intégrées de façon cohérente dans un projet au niveau de l'établissement et du REP.

Il semble délicat de répondre à la question de l'efficacité de ce renversement paradigmatique. On peut toutefois lister un certain nombre de questions corollaires qui pourraient être adressées dans la suite de ce mémoire :

- le projet post-bureaucratique est-il réalisable dans une forme relativement pure ?
- quelles garanties *a priori* propose le projet de rationalité post-bureaucratique en termes de « bien commun », de « qualité du service public » ou « d'intérêt général » ?
- dans quelle mesure le projet post-bureaucratique peut-il être efficace selon son degré de mise en œuvre ?

- la légitimité du « local » est-elle une base suffisante pour assurer la légitimité de l'action des groupes professionnels post-bureaucratique ?
- la légitimité du « local » est-elle compatible avec l'organisation même du système éducatif ?

Au final, la question que posent ces conflits est moins celle de la bonne échelle de régulation, moins celle des objets de la régulation, que celle de la *rationalité* à l'œuvre dans la réforme et, surtout, de la *compatibilité de cette rationalité d'un nouvel ordre avec les individus et les moyens administratifs qui lui pré-existent*. C'est le conflit de ces deux types de rationalité qu'on observe et dont on peut proposer deux types d'interprétations (comme phénomène transitionnel voué à se résoudre, comme forme de « révolution » paradigmatique). La question finale est celle des modalités de résolution de ce conflit de rationalité, combien de temps va durer la transition ? La rationalité révolutionnaire est-elle plus adaptée ?

D. À QUOI SERVENT LES AGENTS DE RÉGULATION INTERMÉDIAIRE ET DE PROXIMITÉ ?

Pour répondre à la question de l'utilité des formes de régulation intermédiaire et de proximité, et plus spécifiquement des agents qui portent voire incarnent ces formes, on cherchera à qualifier le type d'encadrement que ceux-ci exercent et leur fonction au regard du système éducatif (1.). S'agit-il d'une réponse à une forme d'anomie organisationnelle ? On verra que l'on peut difficilement se contenter de ce type d'analyse, et que la notion de « salariat de confiance », développée en France par Paul Bouffartigue (2001) est utile pour poser les jalons de cette réflexion (2.). La contradiction propre au salariat de confiance permet alors de penser ces groupes dans un cadre d'analyse qui dépasse la régulation du système scolaire en nous interrogeant sur l'intérêt et les limites de coupler – avec Bouffartigue ou encore avec la matrice analytique développée par Gadea (2003) – cette évolution des groupes professionnels dans la forme post-bureaucratique de division du travail avec une analyse en termes de classe sociale (3.).

1. Intégration anomique ou défaut d'intégration systémique ?

À quoi servent les agents de régulation intermédiaire et de proximité ? La fonction des agents de régulation apparaît assurer la fonction de lien entre la direction de l'institution et les enseignants, mais aussi de lien entre l'institution et son environnement (fonction d'interface avec la société civile). Ces agents d'interface sont pensés au niveau de la direction de

l'institution comme problématiques, certains auteurs abondent même dans le sens de cette analyse.

Dans un texte à l'intitulé explicite, Yves Dutercq (2001) s'interroge : « En quoi la décentralisation, la déconcentration et la diversité de l'action publique éducative conduisent-elles à repenser l'administration de l'éducation ? »

« Pour éviter le désarroi et les éventuelles dérives, les instances nationales ou centrales ont en priorité aujourd'hui à fournir un cadre propice à l'action et au développement d'initiatives, mais aussi à favoriser la régulation. Elles doivent en particulier contribuer aux missions d'information, de formation et d'évaluation, mettre en évidence les expériences originales afin de faciliter les transpositions, qui restent par ailleurs affaire d'appropriation et d'adaptation. C'est le rôle que devraient occuper observatoires et centres de ressources, avec deux fonctions distinctes : d'une part, éclairer les décideurs (des différents niveaux) et plus spécifiquement faciliter le pilotage politique et le rééquilibrage national ; d'autre part, mettre à disposition des acteurs banque d'expériences, de savoirs et capacité de conseil ou d'accompagnement. Ce sont en effet les premières conditions nécessaires à la construction de l'auto-évaluation, processus indispensable à la prise au sérieux de la décentralisation éducative et à la mise en œuvre de son administration. » (Dutercq, 2001 ; 18)

Plus tôt, Dutercq constate :

« Le modèle de l'administration centralisée de l'éducation a vécu sous sa forme traditionnelle, personne ne peut en douter, mais le débat porte sur l'importance des transformations à entreprendre. (...). Il n'est pas certain que la France soit déjà prête à [une remise en question de son système éducatif sur un modèle de type suédois qui a vu une division par vingt de son administration en 1992], et il est à ce propos important de faire la part de ce qui est à conserver, à transformer, à laisser aux oubliettes. Sur certains points il est urgent de renouveler profondément les modes de fonctionnement, sur d'autres il peut s'agir de simplement faire souplement évoluer l'existant. » (Dutercq, 2001 ; 12)

Ce constat de délitement de la régulation étatique centralisée, son caractère désuet (le modèle aurait « vécu ») et la nécessité de la mise en œuvre de nouvelles formes de régulation telles que des observatoires, des centres de ressources aux fonctions d'éclairage de l'action et d'accompagnement, l'impératif d'évaluation, de l'auto-évaluation, peut s'interpréter de deux façons, d'une part en termes d'absence d'*intégration systémique* (les sous-systèmes, trop autonomes, ne sont plus ajustés ; Habermas, 1981) ou alors en termes d'*anomie* (avec Durkheim, 1893). En effet, les termes de Dutercq ne sont pas sans rappeler la thèse de Durkheim portant sur la nécessité de restaurer les corps professionnels.¹⁵⁸

¹⁵⁸ Pour Durkheim, une « nation ne peut se maintenir qui si, entre l'État et les particuliers s'intercale une série de groupes secondaires assez proches des individus pour les attirer dans leur sphère d'action et assez reconnus par l'État pour exercer une réglementation efficace » (Dubar, Tripier, 1998 ; 71) Si, expliquent Dubar et Tripier, ces « corps intermédiaires » doivent être des « groupes professionnels », « c'est que Durkheim possède une conviction forte qu'il exprimait déjà ainsi : « Un jour viendra où notre organisation

L'état d'anomie caractérise selon Durkheim les sociétés touchées par la perte de lien social auparavant entretenu par l'organisation familiale et politique. Les fonctions de régulation et d'intégration seraient dès lors imparfaitement assurées :

« Les fonctions économiques devenant toujours plus importantes dans les sociétés modernes et la morale professionnelle ayant fait la preuve de son efficacité pour « l'avocat, le magistrat, le soldat, le professeur, le médecin et le prêtre », il ne reste, selon Durkheim, dans la seconde préface [à *De la division du travail social*] (1902, p. III à XX), qu'une réponse efficace à cette question : la restauration du « groupe professionnel », c'est-à-dire « celui que formeraient tous les agents d'une même industrie réunis et organisés en un même corps ». Il s'agit à la fois de retrouver le sens de la règle comme « manière d'agir obligatoire » et de reconstruire une personnalité morale au-dessus des personnes individuelles » qui soit capable « de départager les intérêts en conflit » et d'assurer ainsi « l'ordre et la cohésion sociale ». » (Dubar, Tripier, 1998 ; 70)

« La solution préconisée par Durkheim est la suivante : « que la corporation, au lieu de rester un agrégat confus et sans unité, devienne ou plutôt redevienne un groupe défini et organisé, en un mot une institution publique. » [Les corporations] constituent un pouvoir moral seul capable de contenir les égoïsmes individuels, d'entretenir la solidarité commune et d'empêcher la loi du plus fort de s'appliquer ». Ainsi, écrit-il, les corporations ont eu un aspect moral essentiel permettant « de protéger l'apprenti des caprices du maître », de « garantir le droit de tous au travail », de veiller à la qualité des produits (« faire œuvre bonne et loyale »). Elles ont aussi permis de développer une intimité « moins restreinte que la famille et moins étendue que la cité », rendant la vie des membres « plus agréable et plus sereine », notamment grâce aux fêtes, assemblées culturelles et funéraires. » (Dubar, Tripier, 1998 ; 70-71)

Si l'on adhère à ce type durkheimien d'analyse du social, les crises de légitimité traversées par le système éducatif pourraient être utilement combattues par l'instauration de régulations intermédiaires pertinentes permettant de réguler ici et là, au moyens d'arrangements locaux, les dérives anomiques du système. Ce qui importe ici, c'est qu'au final la nouvelle division du travail dans l'organisation éducative ne serait – comme dans la thèse durkheimienne de la division du travail social (Durkheim, 1893) –, anomique non pas de façon intrinsèque mais parce que certaines conditions empêchent une division du travail intégrée ou, pour reprendre le vocable durkheimien, une division du travail *sociale* (*ie normal*).

Il nous semble pourtant discutabile que la seule instauration ou la restauration, ou même la professionnalisation, des régulations intermédiaires – même pertinentes – permette de mettre le système éducatif à l'abri des crises de légitimité. D'une part parce que la solution aux maux du système passant par un impératif de professionnalisation ou de conversion culturelle en rappelle d'autres, ceux des enseignants (Perrenoud, 2001), ceux des établissements scolaires

sociale et politique aura une base exclusivement ou presque exclusivement professionnelle » (1893, p. 167). » » (Dubar, Tripier, 1998 ; 71)

(Gather-Thurler, 2000) dont on peine à mesurer l'efficacité si ce n'est en termes de responsabilisation des individus (enseignants) ou des collectifs (établissement). D'autre part parce qu'il semble, d'un point de vue scientifique, plus heuristique de penser le système éducatif moins comme un système autonome pouvant parvenir sous l'action de ses membres à une régulation homéostatique, que comme un sous-système subissant des contraintes qui échappent à son action et qui contrarient ses projets d'auto-régulation. On aimerait dans la suite de ce mémoire explorer une autre hypothèse que celle d'un désajustement provisoire de l'intégration systémique qui serait rectifiable au moyen de la mise en œuvre de nouvelles formes de régulation. Cette hypothèse est celle d'un changement même de rationalité tant dans le système éducatif que dans le système social, politique et économique plus général. Le système éducatif étant alors pensé comme sous-système d'un ensemble plus vaste (étatique mais également inscrit dans des interactions transnationales). En ce sens la faiblesse des modalités de régulation contemporaines sont moins – comme le laisse penser une analyse de type duterquo-durkheimienne – la cause des actuels désajustements du système éducatif que leur conséquence, il serait donc erroné de chercher dans les fonctions d'encadrement une modalité d'action sur cette cause.

Avant de poursuivre cette recherche sur la rationalité à l'œuvre dans le système éducatif, voyons comment définir, d'un point de vue qui dépasse le strict cadre de l'institution scolaire, les agents de régulation intermédiaire et de proximité.

2. Un « salariat de confiance » ?

La dynamique qui anime l'évolution de l'encadrement des pratiques enseignantes et de l'encadrement de proximité évoque l'émergence dans l'Éducation nationale de ce que Paul Bouffartigue (2001) proposé d'appeler – pour caractériser les cadres – le « salariat de confiance ». La notion de salarié de confiance, explique Bouffartigue, permet de croiser deux matrices explicatives en replaçant les cadres dans un rapport de subordination, la condition salariale (matrice macro-sociale), et la matrice des groupes professionnels voyant dans les cadres les récipiendaires de la « confiance » hiérarchique.

« Quant à la notion de confiance, fort utilisée par les sociologues britanniques qui étudient les membres de la « classe de service » [Bidou, 1998], elle a été avancée dès les années trente par un sociologue autrichien, K. Renner [1953]. Pour lui, ce qui distingue le contrat de travail ordinaire du contrat de travail de confiance, c'est que ce dernier repose sur une implication morale dans l'organisation, implication qui conditionne les performances des individus. Ce type particulier de relation d'emploi s'impose à chaque fois que l'employeur est contraint de reconnaître à des travailleurs une part d'autonomie, que cette autonomie provienne d'une

délégation d'autorité ou qu'elle soit indispensable dans l'exercice d'un savoir spécialisé. » (Gadea, Bouffartigue, 2000 ; 36)

L'éloignement du modèle du fonctionnariat décrit plus tôt chez les personnels d'encadrement intermédiaire nous amène à nous interroger sur la lecture possible de ces salariés du service public en termes de « salariés de confiance ». Récapitulons les caractéristiques des agents occupant ces fonctions :

- salariés de la fonction publique, ils sont recrutés pour exercer un métier défini en lien avec leur degré de formation et de qualification ;
- ces agents sont appelés, par cooptation, à exercer une fonction périphérique à leur métier d'origine ;
- ce recrutement se fait moins au regard d'une autorité académique que d'une autorité pratique ou technique et d'une autorité morale (Freidson, 2001) ;
- l'agent peut être remercié au regard d'une évaluation négative de la façon dont il occupe la fonction, ou consécutivement à la disparition de la fonction.

Les fonctions d'encadrement intermédiaire dans l'Éducation nationale apparaissent assimilables au salariat de confiance dans la mesure où le contrat qui lie les salariés de confiance à la hiérarchie implique la maîtrise d'un corps particulier de connaissances (autorité technique et morale), il implique une adhésion morale de l'agent à ce nouvel ordre organisationnel promouvant le développement de l'exercice d'une autonomie professionnelle au niveau « local ». Salariés de confiance, ces agents peuvent voir leur contrat rompu aux moments où l'institution évalue négativement les résultats de leur fonction ou, de façon plus arbitraire, redéfinit l'ordre organisationnel.¹⁵⁹

C'est en ce sens que ces agents de régulation, définis comme salariés de confiance, dans la forme qui a connu un développement important ces dernières années, nous apparaissent comme particulièrement représentatifs de l'évolution de l'organisation même du système éducatif.

On peut maintenant s'interroger : au-delà de la signification du développement des fonctions de coordination dans ce segment de l'action publique, quelles sont les significations et les conséquences de l'attribution de ces fonctions à un « salariat de confiance » ?



¹⁵⁹ On trouve ici la marque de la « grande rupture » qu'ont connu, selon Bouffartigue (2001), les cadres dans les années 1990. Nous y reviendrons en conclusion générale.

3. Corollaire de ce qui précède. La fonction d'interface sociale des agents de régulation de proximité

Le point qui suit est largement problématique. Nous avons défini ce qui apparaît être une *idéologie* commune à ces groupes professionnels, idéologie liée à une nouvelle forme de division du travail, bref de conditions objectives caractérisant le groupe (précarité de la fonction, absence de corps de connaissances reconnu, *etc.*). La notion de salarié de confiance appliquée à cette fraction de population, si elle est pertinente, attire notre attention sur une recomposition idéologique probable à l'intérieur du système éducatif. Autant les cadres politiques, les cadres supérieurs et les cadres hiérarchiques appartiennent à la direction de l'organisation, autant l'apparition des salariés de confiance pose question quant à leur appartenance à la direction, à la base ou même à leur dévouement pour l'intérêt général, et notamment pour celui de leurs administrés (élèves, parents). Certains (les administrateurs scolaires, responsables REP, notamment) appartiennent de fait à cette élite par des conditions objectives (premier métier), mais d'autres ne bénéficient pas de cette reconnaissance statutaire (CPFE, coordonnateurs REP, personnes ressources, formateurs). La question est donc bien de savoir ce qui lie ces groupes à l'élite dirigeante de l'organisation scolaire.

L'adhésion semble motivée par une croyance partagée (idéologie commune) et dans l'opportunité d'exercer une influence sur le système. Pour autant ces groupes ne sont pas intégrés à l'élite dirigeante dans la mesure où leurs fonctions sont précaires et ne s'inscrivent pas dans une mobilité de carrière verticale de type bureaucratique. Si mouvement il y a, c'est bien en direction de l'idéologie dominante. C'est bien parce que ces groupes partagent l'idéologie de la direction que celle-ci a placé en eux sa confiance. On rejoint ici la définition que donne Bouffartigue au « salariat de confiance » dans sa double dimension, à la fois de statut professionnel et de degré d'implication dans l'organisation. D'une part ces agents sont placés dans une relation salariale, un « rapport social de dépendance et de subordination » vis-à-vis de leur employeur (Bouffartigue, 2001 ; 50). D'autre part la :

« notion de confiance définit la relation salariale dans les deux sens. Il s'agit d'abord de la *confiance accordée par l'employeur* au travers de la rétrocession d'une parcelle de son pouvoir, d'une délégation de son autorité. Et de la *confiance dont l'employeur bénéficie en retour de la part de l'employé*, et qui se traduit par sa loyauté ainsi que des formes d'implication spécifiques dans le travail. Cette relation a des dimensions objectives et subjectives. Elle spécifie un contrat salarial particulier, dans lequel ce qui est échangé est bien plus que la mise à disposition, ponctuelle et réversible, dans une unité de temps donnée, de capacités professionnelles contre salaire. Le bénéfice d'une carrière – au sens fort de parcours promotionnel plus ou moins programmé – est l'outil central d'une telle relation. » (Bouffartigue, 2001 ; 52)

L'articulation de ces deux conditions rend problématique une réflexion en termes de classes sociales. Au regard de l'évolution de cette population, peut-on parler d'un retour des classes moyennes (Bouffartigue, 2004) ? Ou bien faut-il pour autant se contenter de la rapide récusation que fait Freidson de l'argument.¹⁶⁰

Certains observateurs proposent de voir dans les récentes mobilisations enseignantes, les germes ou les signes d'une recomposition des rapports de classe. Bouffartigue se demande si, dans les grèves de 2003, il ne faut pas lire « le signe de l'engagement des « cadres » dans la lutte des classes » (Bouffartigue, 2004a ; 35) en soulignant qu'il s'agit bien d'une fraction bien précise de cette population (cadre non encadrants, féminisés) mais « exposés très directement dans leur activité à la contradiction entre le sens de leur activité et la dérive néo-libérale » (Bouffartigue, 2004a ; 35-36). Lojkine est plus précis dans son analyse en s'appuyant sur Chapoulié (*Les professeurs de l'enseignement secondaire*) et Dubet (*Les lycéens*) pour décrire le sentiment de déclassement signalé vécu par les enseignants qui « s'explique par la remise en cause des conditions de son autonomie et de sa spécificité sociale. Sous-rémunérés, à égalité de diplômes par rapport aux autres cadres depuis plus d'un siècle, les enseignants ne prennent aujourd'hui fortement conscience de la « dévalorisation » de leur métier... que parce qu'ils sont devenus des salariés comme les autres » (Lojkine, 2005 ; 57). Au regard des conditions de vie et de statut, Lojkine dénonce les limites des thèses de Bourdieu et de Baudelot et Establet qui associent les enseignants à la bourgeoisie. L'alliance avec les groupes sociaux les moins favorisés n'est pas évidente, car « il importe (...) de bien prendre en compte les conflits qui peuvent opposer enseignants et familles populaires défavorisées scolairement » (Lojkine, 2005 ; 59). Pour autant, l'auteur aimerait voir dans les récents mouvements d'enseignants (en Seine-Saint-Denis en 1998, dans le Gard en 2000 et au printemps 2003) le dépassement de clivages culturels « par des formes de solidarité collective [même si ces mouvements sociaux] n'effacent pas spontanément les potentialités conflictuelles des processus de ségrégation scolaire : l'inégalité des mobilisations collectives révèle la persistance des fractures culturelles dans les établissements scolaires » (Lojkine, 2005 ; 62). Pour Groux, l'engagement des enseignants dans les conflits sociaux dépasse leur simple appartenance à la fonction publique : « Par leur formation, leur diplôme, leur lien polymorphe au(x) savoir(s), leur position sociale et leur rôle dans le développement économique (et social), les enseignants occupent une position d'interface entre des mobilisations collectives qui se définissent à l'instar de la « nouvelle classe » selon des enjeux culturels, et d'autres liées au registre de l'État » (Groux, 2001 ; 312). L'analyse de Groux insiste bien à la fois sur le statut, la condition salariale et son évolution mais aussi sur la dimension culturelle des mobilisations enseignantes, qui dépassent

¹⁶⁰ Freidson ne conteste pas l'assimilation des groupes professionnels aux classes moyennes, il reconnaît à ce groupe des vellétés d'exclusion sociale – au sens webérien de relations sociales fermées – mais s'interroge sur l'existence d'une autonomie ou d'une dépendance vis-à-vis d'une classe de dirigeants qui suffise pour « faire classe ». Pour l'auteur, ce placage n'est pas très éclairant (Freidson, 2001 ; 149-151).

celle de la seule fonction publique. De fait, les enseignants se trouveraient en position d'interface entre les revendications de type corporatistes et celles « culturelles » de la « nouvelle classe ». Et Groux de conclure : « En ce sens, la pertinence de la notion de « modèle d'action collective » – qu'un groupe incarnerait et « imposerait » face à d'autres groupes – devient de moins en moins évidente » (Groux, 2001 ; 313).

Tant Bouffartigue, Groux, et Lojkin concentrent leurs observations sur les enseignants (ces « cadres non encadrants ») mais pas ces *autres* salariés chargés d'encadrer ces « cadres non encadrants ». Ces agents apparaissent moins dans une opposition à l'appareil scolaire que dans une adhésion à l'idéologie post-bureaucratique. Si certains s'investissent dans ces fonctions, dans ces dispositifs, ce n'est pas de façon stratégique ou tactique (le rapport salarial, on l'a vu n'étant pas modifié, celui statutaire incertain), il leur importe *vraiment* d'œuvrer à leur niveau pour une réduction des inégalités scolaires et sociales. Il s'agit d'une croyance en l'idéologie post-bureaucratique, telle qu'observée, pour aboutir à cet objectif. Leur œuvre est certes révolutionnaire, mais davantage tournée vers une réforme de l'appareil d'État qui, car il est pensé comme dysfonctionnant et comme la cause de l'inégalité des chances de vie. Critique de la bureaucratie donc, mais aussi critique du marché, puisqu'aucun de nos interlocuteurs ne s'est fait le chantre d'une régulation du système éducatif par les mécanismes de marché. On est donc loin d'un rapport de classe ouvertement orienté en direction d'un autre groupe social. L'objet de la lutte est moins dans une remise en cause du fonctionnement du système en tant que tel, que la dénonciation de son épuisement sous cette forme, et la nécessité d'amender ses modalités de fonctionnement. Les réponses sont alors recherchées dans l'aménagement des modalités de fonctionnement de l'appareil, et c'est « tout naturellement » que ces agents s'investissent dans les opportunités offertes par le passage de la planification étatique à la gestion territoriale. En apparence, ces réponses relèvent davantage d'une réponse *technique* à un problème posé que du rapport de classe. Dit en d'autres termes : en apparence il ne s'agirait pas de s'emparer de ce qui serait perçu comme un appareil idéologique d'État (au sens althusserien) mais de participer à la correction d'un système qui aurait montré ses limites.

Si les cadres de la régulation intermédiaire et de proximité partagent des conditions objectives communes (ce qui ferait d'eux une fraction de classe en soi¹⁶¹), partagent-ils pour autant des représentations subjectives communes (ce qui ferait d'eux une fraction de classe pour soi) ? Oui et non. Oui, car ils partagent une même idéologie (celle d'une certaine division souhaitable du travail et d'une technicisation de l'action), non parce qu'ils ne lient pas cette réforme souhaitable du système à une forme d'action collective. Au-delà de la réforme de la division technique du travail, il n'y a pas de conscience de classe chez ces cadres. À ce niveau d'analyse, prêter à ces agents autre chose qu'une idéologie de type professionnelle serait prêter

¹⁶¹ De la même façon qu'on a posé l'hypothèse que le groupe des cadres ait pu, en France, être animé d'une « conscience de classe ».

des caractéristiques – notamment une mobilisation – dont est dépourvue à une classe qui n'existerait, finalement, que sur le papier (Bourdieu, 1994).¹⁶²

L'absence de conflits de classe « ouverts » signifie-t-elle pour autant l'absence de rapports de classe à l'intérieur même du système éducatif ? On peut faire l'hypothèse que les rapports de classe sont présents à la fois dans le système éducatif et dans sa relation à son environnement, même si *neutralisés en apparence* et *plus limités dans leur exercice*. Précisons le sens de cette hypothèse.

Les rapports de classe sont neutralisés en apparence parce que l'évolution de l'organisation du système éducatif adopte une forme technique. Il s'agit du passage de la forme d'action étatique à la gestion publique territorialisée (pour reprendre la formulation de Duran et Thoenig, 1996). La gestion par la contractualisation qui se diffuse à tous les niveaux du système, de la relation enseignant-élève à la relation État-académie masque, sous des abords de pragmatisme justifié par les crises de légitimité, le changement de paradigme dans les pratiques professionnelles, dans les relations interindividuelles à l'œuvre dans le système. L'analyse d'Habermas qui considère la science et la technique comme des idéologies (Habermas, 1968) nous invite à ne pas perdre de vue le caractère hautement politique contenu dans des outils, même les plus pragmatiques d'apparence.¹⁶³ On cherche donc bien à imposer une vision du monde et des rapports sociaux à d'autres groupes sociaux. Le recours à la technique, aux savoirs scientifiques ou de terrain, ne doit pas masquer le caractère idéologique enfui dans la méthode.

Ces rapports de classe sont limités dans leur exercice dans le sens où la « vision du monde » exerçant son hégémonie prend moins la forme d'une coercition explicite que la forme de techniques de domination reposant sur des actions de persuasion qui ne sont pas ouvertement coercitives : l'influence par les pairs, le *management* des hommes dévolu à des objets, l'injonction à être réflexif.

La force de cette idéologie c'est qu'elle postule l'individu en tant qu'acteur, en tant qu'acteur capable d'exercer une influence sur son environnement (l'idéologie de l'*empowerment*, celle du praticien réflexif), elle lui donne des outils pour lui montrer des modalités d'action possibles. Cette idéologie est séduisante à tous les niveaux de la hiérarchie, elle est démocratique

¹⁶² C'est la distinction proposée par Pierre Bourdieu entre classe sociale « sur le papier » et classe sociale « réelle » qui est ici paraphrasée. Pierre Bourdieu propose cette distinction dans son ouvrage de 1979 (*La distinction*) et la reformule dans *Raisons pratiques* en 1994. La classe théorique est le regroupement opéré par le chercheur en fonction des proximités et des dispositions des individus, mais ce groupe ne possède pas forcément de prétention à exister en tant que classe, à la différence de la classe réelle (Bourdieu, 1994 ; 26-27).

¹⁶³ « D'un côté, la conscience technocratique est « moins idéologique » que toutes les idéologies antérieures, car elle n'a pas la puissance opaque d'un aveuglement qui se contente de donner l'illusion d'une satisfaction des intérêts. D'un autre côté, l'idéologie aujourd'hui plutôt transparente qui domine implicitement à l'arrière-plan et fétichise la science est plus irrésistible et va beaucoup plus loin que les idéologies de type ancien parce que, masquant les problèmes de la pratique, elle justifie non seulement l'intérêt partiel d'une *classe déterminée* à la domination et que concurremment elle réprime le besoin partiel d'émancipation d'une *autre classe*, mais encore parce qu'elle affecte jusqu'à l'intérêt émancipatoire de l'espèce dans son ensemble. » (Habermas, 1968 [1973] ; 55)

d'apparence puisqu'elle postule que chacun peut *agir* sur le système. Idéologie d'un acteur comme sujet, elle est donc fortement convaincante. Pour humaniste qu'elle soit, elle a l'inconvénient majeur de minimiser, voire d'escamoter, la force des contraintes qui s'exercent sur les individus et surtout le processus de dévolution qu'elle exerce, en déplaçant la responsabilité institutionnelle vers les individus. Weber signalait déjà dans le formalisme qui caractérise « l'esprit » de la bureaucratie rationnelle une source de « réclamé[e] par tous ceux qui sont intéressés de quelque façon que ce soit à la sécurité des chances personnelles de vie – parce que, sinon, l'arbitraire qui en résulterait est que le formalisme est la ligne de moindre force » (Weber, 1922 ; 301).

Si nombre d'individus adhèrent à cette croyance, d'autres y résistent. *Ces idéologies sont donc socialement distribuées*. On aimerait y voir, à la suite de Martuccelli (2001), moins un rapport social de classe qu'une distribution sociale différenciée. On adhèrera davantage à cette forme d'organisation du travail et donc de représentation de l'individu qui implique des risques qu'on est soi-même plus protégé vis-à-vis des risques impliqués par cette division du travail.¹⁶⁴ Il s'agit du différentiel de résistance à la diffusion d'un nouvel ordre social entre ceux qui peuvent se tenir « à l'abri » et ceux qui subissent son « hégémonie en creux » et le processus de responsabilisation contingent à l'idéologie dominante :

« Ce processus a été surtout spectaculaire à propos du travail, où les individus, par le biais de leur responsabilisation, sont désormais contraints de participer activement, et de manière fort impliquée, à la bonne marche de l'activité. Cette gestion prend acte à la fois de l'impossible quadrillage disciplinaire des actes humains tout comme de l'intérêt, voire du besoin, d'une entreprise d'incorporer le salarié à la rationalité de la firme par l'adhésion de sa propre volonté. (...). Pourtant, là encore, il faut soigneusement distinguer les situations selon que l'implication et la responsabilisation de l'individu sont organisationnellement prises en charge, comme dans le monde du travail, ou qu'au contraire, elles sont laissées à la libre adhésion des individus. » (Martuccelli, 2001 ; 237)

Il n'est donc pas surprenant de voir ces pratiques portées par les couches les plus protégées de l'espace social et de voir un consensus organisationnel se diffuser (même sous des formes contradictoires, parfois concurrentielles) dans un système où les emplois sont protégés, auprès de groupes professionnels dont les carrières restent « à l'abri » de la responsabilisation subjective car encore protégés par les règles organisationnelles. Si les agents de régulation intermédiaire et de proximité ressentent le poids de la responsabilité (et parfois de façon très douloureuse), celle-ci reste largement prise en charge par l'organisation. Cette prise en charge, même partielle suffit à atténuer les difficultés personnelles dans la fonction voire les échecs, les résistances étant alors traduites comme des « résistances au changement » de la part de « réfractaires ». Ceci n'est pas sans conséquences, puisqu'on peut donc faire l'hypothèse que

¹⁶⁴ La thèse de Verdière (2001b) est sur ce point exemplaire puisque tous les acteurs se disent favorables au développement de l'évaluation, tant qu'elle ne porte pas sur leur propre activité professionnelle.

tant que certaines fractions de populations seront « à l'abri » (ici statutairement), l'idéologie post-bureaucratique ne fera pas l'objet d'une remise en cause radicale et pourra poursuivre son lent travail d'influence.

C'est finalement un esprit et un *ethos* assez commun aux gens du privé et gens du public qui se diffuse donc dans le système éducatif avec ces techniques de management, et ces objets de régulation. L'*ethos* professionnel des agents de régulation intermédiaire et de proximité, par l'adoption d'un cadre cognitif inédit, par la transformation des pratiques professionnelles, est relativement proche de celui des salariés de confiance du secteur privé. Si la différence de statut est encore irréductible (De Singly, Thélot, 1988), les pratiques professionnelles, conditions de travail et relations professionnelles commencent à montrer des signes de rapprochement voire des similitudes. Cette diffusion idéologique est d'autant plus forte qu'elle s'appuie sur la séduction des agents par un discours de modernisation de l'organisation scolaire sans leur faire courir les risques d'une remise en cause de la condition salariale. Ceci répond donc partiellement et provisoirement à une question émergente au moment de l'analyse des données empiriques. On lui apportera des éléments de réponse au regard des analyses suivantes.

Peut-on voir alors dans l'évolution de l'organisation du travail à l'intérieur de l'organisation scolaire, une tendance commune qui verrait un rapprochement sensible autour de la notion de salariat de confiance, des valeurs et de l'idéologie commune d'une classe moyenne ?

Dans la première partie de ce mémoire, l'étude des groupes professionnels au niveau académique a été présentée comme un préalable indispensable à la compréhension du fonctionnement du système éducatif. En suivant le programme de recherche en sociologie des professions proposé par Eliot Freidson (2001), on a étudié ces groupes professionnels dans leurs particularités mais aussi dans leurs relations systémiques. La réalisation – quoique partielle dans le format de recherche qui est le nôtre – de ce programme a permis de caractériser l'apparition d'une forme de régulation que l'on a provisoirement qualifié, au regard des éléments d'analyse proposés, de « post-bureaucratique ».

La deuxième partie de ce mémoire va développer la réflexion sur les caractéristiques de cette rationalité de type post-bureaucratique dans un autre espace d'incarnation de l'action publique en étudiant la rationalité à l'œuvre dans une politique éducative : la politique d'éducation prioritaire.

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 1.

• Hypothèses :

L'Éducation nationale connaît des transformations importantes dans ses modalités de régulation. Ces transformations sont particulièrement sensibles dans l'évolution de l'encadrement du travail éducatif ou de direction d'établissement.

• Résultats :

La morphologie de l'encadrement du travail enseignant et de régulation de proximité évolue dans le temps. La période étudiée présente des caractéristiques propres.

Le poids démographique des personnels occupant des fonctions d'encadrement s'accroît nationalement et dans l'académie de Lille. Cette transformation morphologique du groupe est à lier au développement de la territorialisation de l'action publique et au déclin de la figure de l'État développeur. Cette redistribution du pouvoir est consécutive aux crises de légitimité qui touchent l'appareil scolaire depuis les années 1960 et, plus généralement, le domaine des politiques publiques.

À partir de ces constats, on pose, avec Freidson, l'hypothèse que la compréhension sociologique du fonctionnement d'un segment déconcentré de l'Éducation nationale, tel que l'académie de Lille, gagnerait à étudier les professions ou groupes professionnels de façon systémique (relations des groupes entre eux et avec l'environnement) et contextualisée (en plaçant ces interactions dans le contexte bien particulier de l'académie de Lille au début des années 2000, dans son lien avec son autorité de tutelle).

Les fonctions d'encadrement du travail enseignant et de régulation de proximité se doublent de fonctions spécifiques d'impulsion des pratiques innovantes, de mobilisation des agents, d'accompagnement. Ces nouvelles formes d'encadrement s'inscrivent dans des relations professionnelles non-hiérarchiques. On assiste donc à une diversification des modalités d'encadrement du travail enseignant et de régulation de proximité.

Ces fonctions, explorant un nouveau cadre que celui du corporatisme d'État, offrent aux agents éducatifs des opportunités de mobilité professionnelle. L'évolution de carrière ne suit plus exclusivement une trajectoire verticale mais emprunte désormais des opportunités de mobilité fonctionnelle. Ces fonctions sont pourvues par cooptation et bien qu'attribuées à des agents de la fonction publique, leurs caractéristiques sont en décalage vis-à-vis des règles traditionnelles de cette forme d'organisation du travail. Ces fonctions prennent la forme de missions attribuées temporairement à des agents. Fonctions qui, elles-mêmes, sont susceptibles d'être remises en cause, elles ne connaissent donc qu'une institutionnalisation limitée. La légitimité de cette forme de régulation n'est plus hiérarchique et académique mais pratique et morale (Freidson).

Le recul observé du corporatisme d'État se fait en tension avec la *logique de marché* et le *professionnalisme* (Freidson).

L'analyse de la trajectoire de groupes professionnels dans l'académie de Lille nous renseigne empiriquement sur l'évolution de la place tenue par l'administration centrale dans la politique éducative nationale. L'État ne se contente pas de promouvoir une gestion politique territorialisée, en demeurant l'instance décisionnelle de dernière instance, il conserve une fonction d'arbitrage entre moyens investis et résultats obtenus. En témoigne le destin des groupes professionnels étudiés.

Les conflits persistants dans la mise en œuvre de la réforme attirent notre attention sur ce qui ne relève pas seulement de dysfonctionnements locaux du système mais peut-être d'une aporie même de la réforme. L'hypothèse défendue à ce niveau d'analyse est que c'est la rationalité même des modalités d'action publique qui est touchée dans ce déplacement de régulation.

On assiste à l'émergence dans l'Éducation nationale d'une régulation confiée à un *salarialat de confiance*. Il faudra s'interroger, à la suite de Bouffartigue et Gadea, sur la signification et les conséquences de cette évolution sur les relations professionnelles, voire les rapports de classe.

Faut-il partager, avec certains observateurs, la croyance en la capacité de la régulation intermédiaire et de proximité à intégrer efficacement le sous-système éducatif dans le système social ? Non. D'une part, car la rationalité émergente semble étrangère, voire incompatible, au système pré-existant. D'autre part, parce que ces groupes professionnels ne sont pas interrogés au regard de leurs *intérêts* professionnels, de leurs idéologies, et d'un éventuel comportement de classe. Placés en situation d'interface entre différents corps professionnels, entre professionnels et usagers, entre professionnels et hiérarchie, ces groupes sociaux sont chargés de *gérer* les crises de légitimité qui touchent le secteur scolaire. Au regard des éléments réunis et dans l'attente d'éléments d'analyse complémentaires, on se propose d'appeler provisoirement cette forme de régulation du système éducatif en France, une régulation de type *post-bureaucratique*.

PARTIE 2.

**À PROPOS DE POLITIQUES ÉDUCATIVES. LA MISE
EN ŒUVRE DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION
PRIORITAIRE ET DES ITINÉRAIRES DE
DÉCOUVERTE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE**

Après avoir analysé dans la première partie de ce travail les acteurs de la régulation académique et identifié la rationalité qui anime leurs pratiques professionnelles, on va s'intéresser dans la deuxième partie de cette thèse à l'un des contextes d'existence (une « raison d'être ») de l'activité professionnelle de ces acteurs : les politiques éducatives. En effet, le travail des agents éducatifs s'inscrit dans un mouvement de réforme de l'organisation scolaire que les agents de régulation intermédiaire et de proximité contribuent à mettre en œuvre. Alors que le travail des coordonnateurs REP s'inscrit dans le mouvement déjà ancien de réforme de l'organisation et du contenu de l'enseignement populaire (la politique d'éducation prioritaire), le travail des administrateurs scolaire ou des CPFE participe d'un mouvement de « modernisation du service public d'éducation » promu par le recteur Fortier dans l'académie de Lille. La rationalité des groupes professionnels participe donc de mouvements organisationnels plus vastes portés par les instructions officielles issues du ministère de l'Éducation et par les inflexions que leur donne de la politique rectorale. On verra que ces agents ne sont pas de stricts exécutants des instructions officielles, et que la nature même de celles-ci les place en situation d'influence sur leur mise en œuvre.

Après des études de cas consacrées à différents segments professionnels, on va chercher à replacer l'activité de ces groupes dans leur dimension relationnelle en observant leurs pratiques du point de vue de la mise en œuvre de politiques éducatives. Cette mise en œuvre va apparaître comme un objet complexe, dont les objectifs et les moyens à déployer pour les atteindre – loin d'être uniformes – seront discutés, négociés, retraduits voire dévoyés par les acteurs. Ces processus prennent place, on le verra, dans de très nombreux espaces du système éducatif : du rectorat à la salle de classe.

On s'intéresse ici au « destin », à l'échelon de l'académie, des politiques éducatives. On cherchera à identifier, dans les textes mais aussi dans la mise en œuvre locale des politiques éducatives, leur rationalités. De la même façon que l'étude des groupes professionnels nous renseigne sur le changement de rationalité dans l'institution scolaire, on postule que l'étude des politiques éducatives est heuristique pour comprendre la transformation de l'École.

Les résultats de cette partie sont empiriquement fondés sur l'étude de cas de deux politiques éducatives : la politique d'éducation prioritaire et la mise en œuvre des itinéraires de découverte au collège (IDD). Suite à des contraintes d'espace, la partie ne présente que les données provenant du terrain mené sur l'éducation prioritaire. La politique des IDD est présentée et analysée dans son détail en annexe n°01.

La partie s'organise en trois Chapitres. Le premier Chapitre (I.) présente le cadre d'analyse d'une sociologie des politiques éducatives. Le deuxième Chapitre, volet empirique de la partie, décrit la relance de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille telle qu'il a été observé entre 2000 à 2003. Le dernier Chapitre (III.), conclusif, propose des éléments d'analyse et de généralisation de ces données.

Chapitre I.

Entre le local, le national et l'international : l'étude de la « trajectoire » des politiques éducatives¹

Dans un manuel récent, Agnès Van Zanten (2004) éclaire utilement le champ de l'analyse des politiques éducatives. Elle distingue trois grandes approches : *les analyses sociologiques et socio-économiques*, *les analyses historiques et sociohistoriques* et enfin *l'analyse des politiques publiques*.

Les analyses sociologiques et socio-économiques regroupant d'une part ceux qu'elle désigne comme les travaux fondateurs de la sociologie de l'éducation (Baudelot et Establet, 1971 ; Bourdieu et Passeron, 1970 ; Boudon, 1973). L'auteur pose au passage la question de l'absence de « modèles ambitieux d'analyse des politiques éducatives au sein de la sociologie de l'éducation » qu'elle propose justement d'expliquer par le « poids, dans les travaux fondateurs, des approches fonctionnalistes et structuralistes dans lesquelles l'insistance sur les déterminismes sociaux, culturels et économiques laisse peu d'autonomie au politique » (Van Zanten, 2004 ; 8).² Van Zanten distingue ensuite les comparaisons internationales des structures des processus éducatifs, notamment les travaux de Maurice, Sellier et Silvestre (1982) en termes de « cohésion sociale » et ceux de Verdier (1999), Archer (1979), ou encore Broadfoot (1996) qui s'intéressent dans les contextes sociétaux français et anglais à la place croissante donnée à l'évaluation. Les approches constructivistes et microsociales offrent enfin un troisième cadre d'analyse sociologique. Parmi celles-ci, l'approche de Ball (1994) qui distingue deux contextes des politiques éducatives : celui de leur formulation (niveau central de production des textes) et celui de leur mise en pratique (niveau de réinterprétation local). Les travaux de Derouet et

¹ Une partie des matériaux et analyses présentés dans cette deuxième partie reprennent et complètent de travaux antérieurs (Tondellier, 2001 ; Demailly, Tondellier, 2001). Certaines analyses ont été publiées sous une forme différente dans un ouvrage collectif (Tondellier, 2005). Les références seraient trop nombreuses pour être systématiques, mais elles sont rappelées en début de chapitre quand ces reprises portent sur des élaborations collectives. Je reste seul responsable des développements que je propose.

² La reformulation de la question apporte d'autres éléments de réponse : la question serait moins de savoir pourquoi l'analyse des politiques s'est peu développée en France que de savoir pourquoi elle a connu un tel développement plus important dans d'autres contextes, notamment en Angleterre. On peut proposer que la brutalité des réformes éducatives sous l'ère Thatcher puis les développements opérés par la Troisième voie (*Third Way*) promue par le nouveau parti travailliste (*New Labour*) de Tony Blair ont suscité des prises de conscience plus fortes Outre-Manche sur les changements en cours, que ceux produits et dissimulés par plusieurs décennies de consensus républicain en France.

Dutercq s'intéressent en France à l'élaboration d'arrangements locaux à l'intérieur des établissements (Derouet, 1992), en lien avec des références politiques (Derouet et Dutercq, 1997) et plus largement les mobilisations d'acteurs autour des politiques éducatives régionales (Dutercq, 2000). Dans cette dernière étude, il est intéressant de noter l'instrumentalisation faite par le politique des évaluations pour légitimer son intervention sur le système éducatif. Agnès Van Zanten enfin qui s'intéresse à la construction de « cadres d'action communs » basés sur des valeurs et « permettant de susciter de nouveaux engagements », notamment dans la collaboration entre établissements et municipalités (1997). En s'intéressant plus spécifiquement aux établissements de la périphérie, elle analyse le jeu des contraintes exogènes (politiques nationales et locales) et endogènes (locales) qui pèsent sur l'établissement et les réponses de l'établissement à ces contraintes.

La deuxième approche des politiques éducatives, les *analyses historiques et sociobibliographiques* trouve ses origines dans les travaux de Durkheim (1938) sur la pédagogie en France et son évolution, se poursuit avec les travaux « fonctionnalistes » de Prost (1993), Lelièvre et Nique (1995) ou par l'étude de monographies locales (Prost, 1986 ; Peneff, 1987 ; Briand et Chapoulie, 1992).

La troisième et dernière approche, celle des *politiques publiques*, permettraient selon l'auteure « d'intégrer l'étude des idées et des valeurs qui orientent la prise de décision, celle de l'autorité et du pouvoir des acteurs impliqués et celle des conséquences des actions pour les bénéficiaires et pour la société au sens large » (Van Zanten, 2004 ; 24).³

Les définitions successives que Van Zanten donne du concept montrent de façon significative une érosion ou du moins un assouplissement du « cadre global » d'analyse. Du système décrit par Meny et Thoenig (caractérisé par cinq « traits »)⁴ à la sociologie de l'*action* publique qui critique la vision « trop unilatérale, cohérente et maîtrisée d'une activité gouvernementale » tant il est difficile d'affirmer *a priori* s'il elle présente le caractère d'une politique délibérée (Van Zanten, 2004 ; 25-26).

« L'idée que l'on ne peut parler d'une politique publique qu'après-coup est défendue de façon plus radicale encore par Pierre Lascoumes (1994). D'après cet auteur, l'hétérogénéité des intérêts en présence, la complexité des stratégies d'acteurs concernés, les méandres de la prise de décision publique, les réinterprétations lors de la mise en œuvre concrète, les effets en retour et les réajustements réguliers des dispositions initiales rendent impossible tout raisonnement linéaire et causal. » (Van Zanten, 2004 ; 26)

³ Van Haecht (1998b) avait déjà attiré l'attention des sociologues du champ éducatif sur l'intérêt des outils conceptuels des politiques publiques.

⁴ « 1 / un contenu, c'est-à-dire des ressources mobilisées pour générer des résultats ou des produits ; 2 / un programme articulant les actes autour de quelques axes spécifiques ; 3 / une orientation normative, car les actes satisfont des intérêts et sont porteurs de valeurs ; 4 / un facteur de coercition car l'activité publique procède de la nature autoritaire dont est investi l'acteur gouvernemental ; 5 / un ressort social dans la mesure où les actes ont pour but d'agir sur des segments spécifiques de la population » (Van Zanten, 2004 ; 25).

⁵ P. Lascoumes (1994), *L'éco-pouvoir. Environnements et politiques*, Paris, La Découverte.

On peut finalement se demander si cette approche d'inspiration organisationnelle (« Où est le problème ? » comme le demande Crozier) ne se rapproche pas avec les propositions de Lascoumes d'une sociologie de type constructiviste, et plus spécifiquement l'approche proposée par Stephen Ball. Les distinctions opératoires réalisées par Van Zanten semblent relever autant d'un effet de construction du champ de la recherche en France – avec notamment l'influence importante de la sociologie des organisations et des politiques publiques – que de réalités empiriques.⁶

Mon propre travail n'échappe pas à ce problème de catégorisation et de « tuilage » des approches sociologiques. Une réflexion en termes d'action organisée semble incontournable à la réflexion sur le fonctionnement du système éducatif. La sociologie de la régulation offre des éclairages pénétrants sur les phénomènes de résistance et d'adaptation dans certains segments de l'organisation ; une sociologie d'inspiration interactionniste des professions permet de cerner les logiques qui animent les groupes et sous-groupes d'acteurs qui agissent le système. Enfin l'approche en termes de politiques éducatives permet de suivre le développement d'une action depuis son entrée à un moment donné et en un point précis de l'organisation scolaire jusqu'à sa mise en acte à d'autres points et moments du système. Ou pour reprendre la belle expression de Ball, la *trajectoire de la politique éducative* (Ball, 1994 ; chapitre 2).⁷

⁶ le cadre forcément limité d'un manuel et les impératifs didactiques justifient sans doute ces choix. Reste que la définition même des politiques éducatives souffre de ce manque de discussion entre les approches distinguées par l'auteure, d'autant que cette distinction recoupe celle institutionnelle formulée entre sciences politiques et sociologie. Le séminaire RAPPE “jeunes chercheurs” : « Les comparaisons nationales et internationales des politiques éducatives », Paris, 24 et 25 mai (2004) et notamment l'intervention de H. Buisson-Fenet (2004) témoignent de cette dispersion (actes à paraître).

⁷ Il n'est pas rare à l'occasion d'une soutenance ou d'un colloque, de voir des jeunes chercheurs tancés – parfois vertement – pour leur éclectisme théorique, pour leur absence de filiation affirmée aux pères fondateurs. Par exemple J. -C. Thoenig, septembre 2004, à l'occasion du colloque “Travail et action publique”. Critique euphémisée dans les actes qui ont suivi (Thoenig, 2005). Anthony Giddens s'interrogeait récemment : « Où sont passés, aujourd'hui, les grands paradigmes ? » Un séminaire de travail d'une équipe thématique du CLERSE posait les mêmes questions quelques années plus tôt en proposant de voir comment différents auteurs aménageaient les “paradigmes” où ils avaient fait leurs premières armes. Portrait de François Dubet en “post-tourainien”, de Bernard Lahire en “néo-bourdieusien”, ce que Ph. Corcuff appelle aussi *Les nouvelles sociologies* (1995) et qui pourrait s'expliquer par une complexification des modèles sociologiques qui répondraient à la complexification de la société. Cela dit, la question est plus ancienne qu'il n'y paraît, les historiens de la discipline dépensent beaucoup d'énergie à voir sur quels points et à quelles occasions un auteur diverge de sa filiation première. Les cas de Maurice Halbwachs – en continuateur exigeant (De Montlibert, 1997 ; *Revue d'histoire des sciences-humaines*, 1999) – ou de Célestin Bouglé – en interprète « ambivalent » de la pensée du maître (Vogt, 1979) – ont été documentés. À ce relativisme historique, on peut apporter d'autres explications à trouver dans les stratégies institutionnelles du champ, les oppositions générationnelles qui, dans les deux cas, demandent ou demandaient un affichage théorique univoque (la filiation marxiste dans les années 1960, bien que passée de mode, continue de marquer les esprits). Une approche pragmatique et faisant place à la curiosité dans l'exercice de la recherche défendrait le recours à des emprunts théoriques pertinents pour étudier tel ou tel segment de la société sous réserve d'explicitier les limites induites, en termes de résultats d'analyse, par ce type de bricolage théorique.

L'approche que j'aimerais défendre des politiques éducatives s'inscrit dans la catégorie constructiviste distinguée par Van Zanten et plus particulièrement dans la filiation des travaux initiés par Richard Bowe, Stephen Ball et Anne Gold (1992). Des trois approches constructivistes distinguées par Agnès Van Zanten, seule deux proposent un véritable modèle d'analyse des politiques éducatives, ceux de Ball, Derouet et Dutercq. Les analyses de Van Zanten (1997, 2001) relèvent davantage d'analyses du fonctionnement de l'établissement en lien avec son environnement (plus ou moins lointain, plus ou moins influent). Son livre de 2001 propose un modèle de compréhension du fonctionnement de l'établissement de la périphérie. Les apports de Derouet et Dutercq posent d'autres problèmes. Dans son ouvrage de 1992, Derouet pose magistralement, dans une perspective socio-historique, l'influence de la politique d'État – et notamment son évolution – sur le fonctionnement des établissements scolaires. Il distinguera quatre types de fonctionnements, modèle qu'il affinera avec Dutercq quelques années plus tard (1997). Paradoxalement pour une approche constructiviste, donc d'inspiration ethnographique, le modèle initié par Derouet pêche à mon sens pas sa « fermeture ». Modèle d'explication du social, il permet de situer les établissements dans telle ou telle configuration plus ou moins complexe des quatre types étudiés. Le regard du chercheur sur l'établissement ne peut dès lors que chercher à estimer le degré de civisme, industrialisme... de l'établissement, ou exercer sa vigilance pour déceler l'émergence d'un nouveau modèle. Huit ans après le modèle inauguré par Boltanski et Thévenot (1991) auquel Derouet emprunte son cadre conceptuel, Boltanski et Chiapello (1999) ont inauguré une septième cité, celle par projet. Les apports d'analyses en termes de cité par projet ne manqueront pas de faire leurs percées dans le champ éducatif. Utile, le modèle semble se fermer sur lui-même, au risque de rétrécir. Les travaux de Dutercq, et notamment son ouvrage *Politiques publiques et évaluations. Querelles de territoires* (2000) s'échappent du piège, d'une part en changeant de niveau d'investigation (l'échelon territorial de la région), d'autre part en puisant dans d'autres sources théoriques, à savoir la sociologie de la traduction initiée par Callon et Latour.⁸ Ce cadre d'analyse va lui permettre d'aboutir à deux résultats majeurs, d'une part la formation de « macro-acteurs » sociaux et, d'autre part, isoler l'un des ressorts de la mobilisation, à savoir l'usage de l'évaluation. Un problème demeure dans l'usage que fait Dutercq du cadre conceptuel latourien, Dutercq ne mobilise que partiellement le paradigme latourien. Quels seraient les résultats d'une analyse du fonctionnement du système éducatif si le projet d'anthropologie symétrique⁹ de Latour était mené à son terme ? Les travaux de

⁸ L'auteur ne change pas pour autant de paradigme. Amblard *et al.* (1996, 175) soulignent, en relevant les références croisées, la proximité des deux courants.

⁹ Le projet d'anthropologie symétrique de B. Latour repose sur deux axiomatiques empruntées au programme fort en sociologie des sciences de Bloor. Il s'agit des principes d'*impartialité* (vis-à-vis de la "vérité" ou de la "fausseté" des constructions scientifiques étudiées) et de *symétrie généralisée* (les mêmes types de cause peuvent expliquer les croyances "vraies" et "fausses"). L'anthropologie symétrique de Latour « ne traite pas

Dutercq ne répondent que très partiellement à cette question. L'intérêt du cadre d'analyse réside alors dans son approche ethnographique rigoureuse et inventive, et l'intérêt qu'il porte à l'étude des objets au même titre que les acteurs. Amblard *et al.*, dans leur ouvrage *Les nouvelles approches sociologiques des organisations* (1996) proposent un usage similaire, finalement très instrumental, du cadre conceptuel de la sociologie de la mobilisation. La partialité de cet usage du modèle d'analyse latourien me dissuade d'inscrire complètement mes propres travaux, même si ma dette à son égard lui est grande (Tondellier ; 2000, 2001) comme nous le verrons plus loin et notamment dans les parties les plus empiriques de ce mémoire (*cf.* Partie 1, le chapitre consacré aux coordonnateurs REP et, dans cette partie, le chapitre consacré à la mise en œuvre de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille).

Encadré 21 : Les « politiques éducatives » dans la littérature sociologique française

• *La définition du vocable : singulier/pluriel, scolaire/d'éducation/éducative.* Le choix du pluriel pour qualifier la notion est le plus facile à justifier. Parler de politique éducative ou scolaire n'a de sens que si la politique est unifiée au niveau d'une unité clairement identifiée. La commune villageoise ou urbaine dans l'exemple de Weber. Ou encore, si l'on cherche à unifier une politique éducative qui serait propre à tel ou tel président français comme dans l'étude de Lelièvre et Nique (1995). Mais aussi si l'on tente de définir *la* politique d'éducation de la France à un moment donné de son histoire (Girod, 1981), pour détailler – à d'éventuelles fin comparatives – les structures pédagogiques de différents pays (Fournier, 1971). Notre approche ne cherche pas à parvenir à ce type de synthèse mais plutôt à explorer la mise en œuvre *concrète* de segments de cette politique éducative au singulier. En ce sens, pour paraphraser Lelièvre, ce sont bien *des* politiques éducatives qui sont mises en examen.

Assez étonnement, Claude Lelièvre ne définit pas ce qu'il entend par politique scolaire (2002), le sous-titre même de l'ouvrage est ambiguë, « Douze questions en débat ». Aucun doute pourtant sur le projet de l'auteur : étudier d'un point de vue historique comment les hommes politiques d'envergure nationale se sont emparés de douze questions touchant à l'éducation où à son organisation (violence, décentralisation, illétrisme, rythmes scolaires, *etc.*). On voit bien ici comment certaines positions deviennent des politiques (en s'incarnant dans les instructions officielles) et comment d'autres restent du domaine de l'influence (leurs promoteurs n'accédant pas au pouvoir).

Plus récemment, le vocable de *politique d'éducation* a été préféré (Van Zanten, 2004 ; Dutercq, 2005), on parle ailleurs de « politiques de l'éducation » (LeGrand, 1998) et l'article de référence de Van Haecht (1998b) emploie les termes de « politiques éducatives » (comme figure exemplaire des politiques publiques). D'autres hésitent à l'intérieur d'un même chapitre entre « politique scolaire », « politiques éducatives » ou encore « politique d'éducation » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999). De façon générale, les auteurs ne justifient pas ces choix de vocable. Sans doute celui de politiques d'éducation est-il plus consensuel à l'heure actuelle, on lui préférera pourtant celui retenu par Van Haecht, qui nous a socialisé à cette problématique.

• *Qu'est-ce qu'une politique éducative ?* Dans une définition minimale, la politique est, selon Max Weber, « l'ensemble des efforts que l'on fait en vue de participer au pouvoir ou d'influencer la répartition du pouvoir, soit entre les États, soit entre les divers groupes à l'intérieur du même État » (Weber, 1919 [1959] ; 125). À côté d'autres exemples de politiques (monétaire,

uniquement de la même manière la vérité et l'erreur, les vainqueurs et les vaincus de l'histoire des sciences, mais également la société et la nature, les humains et les non humains (...) » (Corcuff, 1995 ; 73).

syndicale, etc.), Weber signale même l'existence d'une « politique scolaire d'une commune urbaine ou villageoise » (Weber, 1919 [2003] ; 117).

Une politique éducative est, dans l'optique qui est la nôtre, l'ensemble des efforts réalisés en vue d'une réforme de l'action éducative sur un territoire donné. On parle de *réforme* car les politiques agissent sur de l'existant, ce qui n'est pas sans conséquence pour leur conception ou leur mise en œuvre. L'effort d'influence peut se concentrer sur les contenus pédagogiques ou sur l'organisation même du système. Mais cet effort est bien souvent conjoint à ces deux niveaux. La politique est donc dotée d'un but ou, pour reprendre l'expression de Jobert et Muller (1987), d'une « image sociale » qu'elle cherche à promouvoir et mettre en œuvre. Ce travail d'influence est porté par un ou plusieurs groupes, groupes qui auront une capacité d'exercice de leur influence variable selon les différents niveaux du système où s'exerce celle-ci (ces niveaux ne correspondent pas forcément à des échelons hiérarchiques, on peut alors avec Bowe, Ball et Gold, 1992, parler plus généralement des *contextes* de création ou de mise en œuvre des politiques éducatives). Ces différents groupes se disputent le pouvoir de définition des politiques. Il peut s'agir – la liste n'est pas exhaustive – des hommes politiques, des cadres politiques de l'éducation nationale, des cadres hiérarchiques ou non, des enseignants, des élèves et des parents de ces élèves. Le monde de politiques éducatives est donc un monde **extrêmement peuplé mais aussi, conflictuel**. Ce foisonnement sera plus ou moins important en fonction de trois critères : 1. selon la teneur même des réformes, mais aussi 2. du train de réformes engagées à une période donnée. 3. Le degré d'ouverture des politiques à l'influence des groupes « autres » que politiques ou d'experts jouera aussi beaucoup dans le foisonnement apparent des politiques. À titre d'exemple, on peut penser que la didactique de l'enseignement technique au collège provoquera moins de débat que celle de l'apprentissage de la lecture, la réforme du statut de l'enseignement privé devient problématique quand les usagers s'emparent du débat, etc.

C'est bien dans le sens de cette définition que parler de *la* politique éducative d'un territoire donné pour une période donnée c'est parler de la synthèse reconstruite et « pacifiée » de très nombreuses politiques éducatives qui prises individuellement ou en interaction sont pourtant loin d'offrir une lecture aussi cohérente.

Voyons maintenant ce que l'on propose d'appeler l'approche anglo-saxonne des politiques éducatives.¹⁰

A. L'« EDUCATION POLICY » EN ANGLETERRE

Les politiques éducatives n'apparaissent pas avoir été abordées en France dans un cadre d'analyse homogène. Les politiques éducatives sont en effet davantage étudiées du point de vue de leur objet, de leur effet, ou de leur population cible qu'en termes de « politique » à proprement parler (élaboration, mise en œuvre, valeurs, influences, etc., bref eu sens de « politiques » saisies dans une volonté plus globalisante). Le seul cadre d'analyse relativement homogène qui semble émerger dans les pays francophones dans cette période, et que Van Haecht (1998b) propose d'élever en programme de recherche, est celui des politiques

¹⁰ Le terme anglo-saxon renvoie à un cadre de mobilisation plus large dont le cœur a été initié, lui, plus spécifiquement en Angleterre par Stephen Ball.

publiques ou de l'action publique appliquée au champ éducatif. Il faut se tourner vers l'Angleterre pour trouver une approche et une tradition *spécifiques* des politiques éducatives. Van Zanten en dresse un rapide portrait dans son manuel ; on aimerait en faire une présentation plus détaillée.

À la fin des années 1970 apparaît en Angleterre, la nécessité de revoir les fondements théoriques et les objets de l'analyse des politiques éducatives. Les chercheurs s'interrogent sur la pertinence de l'analyse « classique » des politiques (*classical policy-analysis*) pour saisir les importantes réformes impulsées par la nouvelle équipe politique au pouvoir (M. Thatcher), notamment l'*Education Reform Act* (ERA) de 1988 (Ball, 1990). À l'occasion d'un article considéré comme fondateur (Gale, 2001) et régulièrement cité (notamment Ball, 1990), Jenny Ozga décrit la nécessité de développer une sociologie des politiques (éducatives) qui soit : « *rooted in the social science tradition, historically informed and drawing on qualitative and illuminative techniques* » (Ozga, 1987 ; 139). Avant ce tournant théorique, les politiques d'éducation (*education policy*) s'intéressaient essentiellement à l'administration scolaire, mettant l'accent sur les structures à l'intérieur desquelles prennent place la création des politiques (*policy making*) et le fonctionnement du gouvernement de l'éducation. « *Policy content and the politics of education occupied a second place* » (Ozga, 1987 ; 138). La période de la fin des années 1980 voit, selon Ozga, deux changements :

– d'une part, l'absorption de travaux de l'analyse « classique » des politiques (*classical policy-analysis*, Ball 1990) aussi appelés « traditionalistes » ou « pluralistes » ('*traditionnalists*', '*pluralists*', Ozga, 1987) par les études consacrées au management éducatif.

« [A] *change which has considerable consequences for the type and form of activity which used to find some shelter under the broad umbrella of educational administration. The strong applied orientation of educational management, with its emphasis on improved performance, and the 'development of capability' (Glatter 1979) is flourishing in a sympathetic political climate, and the tradition of detailed historical work, or work concerned primarily with politics or policy is in danger of being squeezed out.* » (Ozga, 1987 ; 138)

– d'autre part, on a pu observer un intérêt croissant des sociologues pour les politiques éducatives et notamment les sociologues influencés par la « nouvelle » sociologie de l'éducation ('*new*' *sociology of education*)¹¹ et plus spécialement ceux qui font de la relation de l'État à l'éducation un problème central, qu'ils soient – ou pas – d'inspiration marxiste ou néo-marxiste (Ozga, 1987 ; 139).

Ozga, s'inspirant de Dale pour décrire plus précisément la division qui sépare les pluralistes des marxistes, reprend la distinction opérée par Dale entre trois projets d'études des politiques éducatives :

¹¹ Pour une présentation plus détaillée du courant voir Forquin (1990). Et pour une mise en perspective critique sans complaisance du même mouvement par l'un de ses principaux animateurs, voir Young (1991).

- le projet d'administration sociale, réformiste, non seulement intéressé par l'efficacité mais aussi l'amélioration des conditions sociales, dirigé vers les problèmes politiques potentiels ;
- le projet d'analyse des politiques essentiellement préoccupé de trouver des façons efficaces pour mettre en œuvre les politiques ;
- le 'projet' des sciences sociales qui s'intéresse à la compréhension de ce que sont les choses et à la façon dont elles sont devenues ce qu'elles sont. Ce projet n'est pas préoccupé par des questions politiques ou de leur mise en œuvre efficace.

Les deux premiers projets renvoient aux préoccupations des chercheurs désignés par le label « pluralistes » (*pluralists*) dont la préoccupation est l'action plus que l'analyse. Dale les définit comme davantage intéressés par les problèmes à résoudre, soulignant qu'en centrant leur attention sur les problèmes, ils les définissent en lien avec une recherche de solution ou d'amélioration du système. « *This orientation is not necessarily explicit, but it is powerful* » (Ozga, 1987 ; 142). « *Dale suggests that neo-liberalism, systems theory and pluralism have dominated projects 1 and 2, while Marxism and neo-Marxism have provided a major, but not the sole inspiration for many working within the social science project* » (Ozga, 1987 ; 142).

Critiquant le courant « pluraliste », Stephen Ball – souligne Ozga – note deux absences à la fois « étranges et douloureuses ». La première est celle de références – dans le courant général de l'étude des politiques – aux politiques éducatives, alors même que les champs de la santé, des services sociaux sont largement représentés. La deuxième absence, totale à l'intérieur des études des politiques éducatives, est celle d'une théorie explicite. Ces omissions commencent à être réparées dans les travaux de la seconde moitié des années 1980 alors que les analyses « classiques » des politiques éducatives se sont cantonnées jusqu'alors au cadre des décisions financières, aux objectifs à atteindre : « *direct impact on the curriculum or the organisation of local provision was rare* » (Ball, 1990 ; 12). Cette absence relative d'études s'explique aussi par l'organisation même du système éducatif anglais qui délègue alors aux autorités locales et aux écoles la responsabilité de déterminer le *curriculum*. Le gouvernement, « neutre », n'intervient que pour éventuellement départager les options des acteurs locaux. Les études des politiques éducatives offrent alors des analyses de type « clientélistes » décrivant l'influence de groupes d'intérêts : syndicats enseignants, parents, conseillers divers. Pendant cette période, les politiques éducatives sont essentiellement réactives ; prévoyant la poursuite de la croissance économique, elles pré-supposent l'accroissement du financement des dépenses éducatives. Mais à la fin des années 1970, la notion d'État devient récurrente et centrale dans les discours et pratiques politiques, la crise économique des années 1980 ébranle la notion traditionnelle de « partenariat » entre l'État, les pouvoirs éducatifs locaux et les enseignants.

« *The economic crisis and resultant growth of conflict in most western education systems have encouraged sociologists of education to examine a range of education policy issues from 'welfare'*

policies to race, gender and vocationalism, very often as part of their concern to explore relations between education, the state and capitalism. » (Ozga, 1987 ; 139)

Selon Ball, les analyses classiques des politiques éducatives ne disposent alors que d'outils d'analyse très frustrés pour conceptualiser l'État et son action. Il s'agit de combler un vide entre les analyses classiques et des analyses mieux outillées pour saisir le nouveau rôle que l'État s'octroie dans les politiques éducatives, à savoir les analyses marxistes et néo-marxistes. Celles-ci lui permettent en effet de discuter l'« autonomie relative » (*relative autonomy*) du fonctionnement du système éducatif par rapport à l'État. « *The point is not that there are no constraints acting upon the form, process and content of education (there are many), but rather that education is not immediately and directly produced by these constraints* » (Ball, 1990 ; 14).

« If such a conceptualisation is to be taken seriously it involves an attempt to identify empirically the nature of that which is possible in policy making, that which actually occurs, and the limits of the possible (and thus, in effect, that which is impossible) » (Ball 1990 ; 14).

Dans un ouvrage postérieur (Bowe, Ball, Gold, 1992), le schéma interprétatif s'affine : Bowe, Ball et Gold soulignent l'importance de la distinction à opérer entre les études portant sur la création (*generation*) de celles portant sur la mise en œuvre (*implementation*). Selon eux, la perspective par la « mise en œuvre » renforce une analyse gestionnaire du processus des politiques éducatives. Cette perspective a le défaut de décrire la mise en œuvre de la politique comme indépendante de sa création, en la réduisant à un processus linéaire *top-down* ou *bottom-up*, mais elle conforte aussi une approche politicienne du processus, celle du « style » de gouvernement Thatcher (*Thatcher 'style of government*) « *and is avowed intention to break down the corporatism of the 'social democratic' consensus* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 7). C'est à cette époque qu'en Angleterre est ouvertement remis en cause l'ancien partenariat (*old 'partnership'*) entre le ministère, les autorités éducatives locales (LEA) et les enseignants. « *The culmination being the Educational Reform Act 1988 with its centrally 'determined' policy prescription that gives the DES and the Secretary of State extensive new powers to direct the work of LEAs and schools* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 7). Cette façon de concevoir la création et la mise en place des politiques montre un affermissement du contrôle de l'État et le seul langage de la mise en œuvre (*language of 'implementation'*) réduit *de facto* au silence certaines voix du processus politique (celles des praticiens, et notamment des syndicats). « *Nonetheless we want to suggest that it would be politically naive and analytically suspect to begin from the assumption that it has been possible to make that exclusion total ; either in terms of policy generation or in terms of implementation* » (Bowe, Ball 1992 ; 8).

Alors que la rhétorique de la politique imposée, *top-down*, est largement reprise par les acteurs, les mécanismes de médiation du processus politique du ministère aux autorités locales, aux écoles, aux classes et finalement la façon dont cela se connecte aux élèves restent largement inexplorés. Bowe, Ball et Gold défendent alors la thèse que si les enseignants ont effectivement été exclus du processus de 'production' de la réforme de 1988, le modèle de la

mise en œuvre (*implementation*) – tel que promu par l'État et repris sans être critiqué par différents auteurs – déforme la réalité.

« It is clearly in the government interest to promote such a view. Consequently, this top-down, linear model is hardly the best starting point for research into the practical effect of the ERA [Educational Reform Act]. Who becomes involved in the policy process and how they become involved is a product of combination of administratively based procedures, historical precedence and political manoeuvring, implicating the State, the State bureaucracy and continual political struggles over access to the policy process ; it is not simply a matter of implementation following a fixed policy text and 'putting the Act into practice'. » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 10)

B. LA « BOÎTE À OUTILS »

Dans un chapitre essentiel de *Education Reform*, Stephen Ball (1994) fait le constat d'un manque de théorisation de l'analyse des politiques éducatives et propose une série d'outils à cet effet. En voici la synthèse : *« One of the conceptual problems currently lurking within much policy research and policy sociology is that more often than not analysts fail to define conceptually what they mean by policy »* (Ball, 1994 ; 15). Ball distingue deux approches sociologiques possibles des politiques (*policy*) : les *politiques comme textes (policy as text)* et les *politiques comme discours (politiques as discourse)*. Pour Ball, les politiques ne répondent pas à l'une ou l'autre de ces deux conceptualisations mais doivent s'analyser dans les deux termes. Les politiques sont des processus (*processes*) et des résultats (*outcomes*).

1. Les politiques comme textes

« The state control model actually tends to freeze policy texts and exclude the contextual slippages that occur throughout the policy cycle. Instead, we would want to approach legislation as but one aspect of a continual process in which the loci of power are constantly shifting as the various resources implicit and explicit in texts are recontextualized and employed in the struggle to maintain or change views of schooling. » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 13)

Les textes sont des points centraux des politiques : *« The translation of educational policy into legislation produces a key text (the Act). Thus, in turn, becomes a 'working document' for politicians, teachers, the unions and the bodies charged with responsibility for 'implementing' the legislation »* (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 10). Les travaux de Roland Barthes permettent à Bowe, Ball et Gold de distinguer deux types de textes, les *readerly* textes dont la relation signifiant/signifiée est claire, ne permettent pas d'interprétation et les *writerly* textes *« which self-consciously invite the reader to 'join-in', to co-operate and co-author. (...) But this free play is a matter of degree in the interpretation and reading of these texts rather than any kind of open freedom of action »* (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 11). Mais la notion de texte fermé (*readerly text*) présuppose une certaine 'innocence' du lecteur, en ce sens qu'il n'aura guère

d'alternatives aux propositions du texte. Or les praticiens peuvent montrer une distance au texte, un point de vue critique voire cynique. Les textes s'inscrivent toujours dans des contextes avec lesquels ils entretiennent des relations particulières qui influent sur la façon dont ils sont utilisés.

Comme textes, les politiques sont des représentations qui sont codées et décodées de façon complexe. Elles sont le fruit à la fois d'une écriture contextualisée, marquée par des influences et des agendas, et d'une lecture liée aux interprétations des acteurs en relation avec leurs histoires, expériences, compétences, ressources et contextes. En ce sens les politiques comme texte sont toujours labiles.

Ces politiques changent de sens selon les arènes politiques qu'elles traversent : les représentations changent, les acteurs clé changent. Leurs intentions sont retravaillées et ré-orientées à travers le temps. « *At all stages in the policy process we are confronted both with what Rizvi and Kemmis (1987) call 'interpretations or interpretations'* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 17).

Mais ce texte chargé d'histoire n'arrive pas dans les écoles comme dans un vide institutionnel. Les politiques s'inscrivent et évoluent dans les structures du marché éducatif local, au sein de relations locales de classes.

« Thus a whole variety and criss-cross of meanings and interpretations are put into circulation. Clearly these textual meanings influence and constrain 'implementors' but their own concerns and contextual constraints generate other meanings and interpretations. » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 12)

Ces textes ont des destins variables : ils peuvent ne jamais être lus, ils peuvent également être sapés par des mobilisations collectives. Il n'en demeure pas moins que ces textes sont des interventions textuelles à l'intérieur des pratiques (*textual interventions into practice*). Les politiques ne sont pas insignifiantes car elles sont *actées* (même si l'on ne peut prévoir de quelle manière). « *Policies do not normally tell you what to do, they create circumstances in which the range of options available in deciding what to do are narrowed or changed, or particular goals or outcomes are set. A response must still be put together, constructed in context, offset against other expectations. All of this involves creative social action, not robotic reactivity.* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 19).

L'analyse se focalise parfois sur une politique et oublie les autres politiques ou textes en circulation, et la mise en acte d'une politique peut inhiber ou encore contredire ou influencer les possibilités de mise en application des autres. Plus une politique est idéologiquement abstraite, plus elle est distante dans sa conception de la pratique, et moins elle pourra être adaptée dans une forme non médiatisée dans le contexte de la pratique.

L'analyse des politiques doit porter attention aux ajustements secondaires (*secondary ajustements*) qu'elles connaissent dans leur application. Les réels effets sociaux d'une politique ne sont pas à chercher dans l'énoncé des lois et des statuts mais dans les conséquences des disputes sociales et des conflits pour lesquels l'État établit le lieu et la durée du conflit, son objet et les « règles du jeu ».

2. Les politiques comme discours

On a vu que les textes des politiques étaient l'objet d'un processus continu de contextualisation et d'interprétation.

« This lead us to approach policy as a discourse, constituted of possibilities and impossibilities, tied to knowledge on the one hand (the analysis of problems and identification of remedies and goals) and practice on the other (specification of methods for achieving goals and implementation). We see it as a set of claims about how the world should and might be, a matter of the 'authoritative allocation of values'. » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 13)

Nous avons besoin d'apprécier la façon dont l'ensemble des politiques, collections de politiques liées entre elles, exerce du pouvoir à travers la *production* de vérité ou de connaissance comme discours. Les discours portent sur ce qui peut être dit et pensé, mais aussi sur qui peut parler, quand, où et avec quelle autorité. *« We do not speak a discourse, it speaks us. We are the subjectivities, the voices, the knowledge, the power relations that a discourse constructs and allows »* (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 22). Nous occupons les positions produites pour nous par les politiques.

Selon Ball, il convient de prêter une attention particulière au jeu du pouvoir de l'État à l'intérieur de sites divers et spécifiques (ou locaux). On s'intéressera aussi aux façons dont des champs particuliers de connaissance sont entretenus et remis en question (*challenged*), autour d'évènements particuliers. *« There are real struggles over the interpretation and enactment of policies »* (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 23).

L'effet des politiques est d'abord discursif, elles changent les possibilités que nous avons de penser autrement ; mais elles limitent nos réponses au changement, et nous mènent à ne pas comprendre ce qu'elles sont, en nous trompant sur ce qu'elles font. Les politiques peuvent avoir l'effet de redistribuer la « voix » (*redistributing 'voice'*). En pratique, dans les sociétés complexes, nous sommes empêtrés dans une variété de discours discordants, incohérents et contradictoires, et les savoirs subjugués (*subjugated knowledges*) ne peuvent pas être complètement exclus des arènes d'exécution des politiques.

3. Les contextes des politiques éducatives

Création et mise en œuvre des politiques éducatives apparaissent désormais moins comme deux moments séparés que comme un processus continu qui lie l'État central, les autorités éducatives locales et les écoles. *« What is more these different context of policy recreation are connected directly by their varying capacities to affect the work of each other »* (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 14). Une politique prend place dans un nombre important de contextes qui lient différents acteurs et si l'on veut saisir le fonctionnement du texte politique, les relations entre ces acteurs doivent être

établies. Les textes ne sont pas porteurs d'une action qui serait univoque ; ils portent en eux à la fois des possibilités et des contraintes, des contradictions et des espaces d'interprétation. La réforme du curriculum national en Angleterre telle qu'étudiée par Bowe, Ball et Gold est un bon exemple de cette pluralité de voix s'exprimant dans les réformes. D'une part un discours politique incitait les enseignants à s'approprier la réforme, d'autre part, la mise en œuvre de cette réforme a été l'illustration du mépris pour les intérêts et sensibilités des enseignants (typique des réformes de l'ère Thatcher). La mise en œuvre de cette politique repose sur la bonne volonté des enseignants. On cherche alors d'un côté à gagner les cœurs en développant un degré de tolérance aux interprétations locales, de l'autre, on cherche à limiter la latitude des interprétations. « *This dilemma is increasingly evident in the official and semi-official texts which 'speak' the National Curriculum to schools. The recontextualisation of policy in this case takes place in two stages, from Government, to agencies of sub-government (...) and thence to the arenas of practice* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 17). Dès lors, les politiques éducatives sont toujours contestées, à la fois sur les connaissances sur lesquelles elles reposent, les pratiques qu'elles proposent et les discours (au sens de définir le possible et l'impossible). « *Consequently, even with a highly detailed piece of legislation on the statute books, educational policy is still being generated and implemented both within and around the educational system in ways that have intended and unintended consequences for both education and its surrounding social milieu* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 19). Le texte politique et les textes qui le complètent restent une série d'intentions et de ressources politiques pour poursuivre les débats nationaux. Ils sont des ressources pour les enseignants, les parents, les administrateurs à un niveau micro-politique, qui interprètent et réinterprètent les textes et les mettent en pratique dans leurs différents contextes (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 19).

Avec Richard Bowe (1992), Stephen Ball a proposé de distinguer trois contextes du *policy-making* : le *contexte d'influence*, le *contexte de la production du texte de la politique* et le(s) *contexte(s) de pratique*. Chaque contexte est constitué d'un nombre plus ou moins important d'arènes pour l'action, certaines privées, d'autres publiques. Chaque contexte induit des luttes, des compromis et des réponses *ad hoc*. Ils sont reliés de manière molle et il n'y pas une simple direction au flux d'information entre eux.

Le *contexte d'influence* est celui où normalement sont initiées les politiques, c'est là que les discours sont construits :

« *It is here that interested parties struggle to influence the definition and social purposes of education, what it means to be educated. The private arenas of influence are based upon social networks in and around the political parties, in and around the Government and in and around the legislative process. Here key policy concepts are established, they acquire currency and credence and provide a discourse and lexicon for policy initiation. This kind of discourse forming is sometimes given support, sometimes challenged by wider claims to influence in the public arenas of action, particularly in and through the mass media. In addition there are a set of more formal public arenas ; committees, national bodies, representative groups which can be site for the articulation of influence.* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 20)

Le premier contexte a une relation « symbiotique mais pas moins facile » avec un second contexte, celui du *contexte de production* du texte politique :

« (...) while influence is often related to the articulation of narrow interests and dogmatic ideologies, policy texts are normally articulated in the language of general public good. Their appeal is based upon claims to popular (and populist) commonsense and political reason. Policy texts therefore represent policy. These representations can take various forms : most obviously 'official' legal texts and policy documents ; also formally and informally produced commentaries which offer to 'make sense of' the 'official' texts, again the media is important here [...]. Many of those towards whom policy is aimed rely on these secondhand accounts as their main source of information and understanding of policy as intended. » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 20-21)

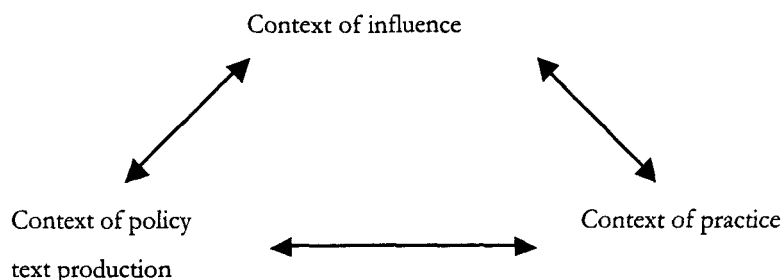
Les auteurs ajoutent un certain nombre d'éléments : dans ce contexte de production, les textes produits ne sont pas univoques, ils renvoient à des représentations, des idéalizations du « vrai monde ». Les textes peuvent aussi se contredire l'un l'autre, être réactifs, explicatifs. Ils doivent être lus avec ou contre les uns les autres, l'intertextualité est une caractéristique majeure des textes des politiques éducatives. Les textes sont le résultat de luttes et de compromis. Le contrôle pour la représentation d'une politique est problématique, de même que celui de la diffusion d'un texte.

Le troisième contexte décrit par Bowe, Ball et Gold est celui de la *pratique (context of practice)* où se répercutent les conséquences des textes initiés dans les deux précédents contextes. Le contexte de pratique est :

« (...) the arena of practice to which policy refers, to which it is addressed. The key point is that policy is not simply received and implemented within this arena rather it is subject to interpretation and then 'recreated' [...]. Practitioners do not confront policy texts as naive readers, they come with histories, with experience, with values and purposes of their own, they have vested interests in the meaning of policy. Policy will be interpreted differently as the histories, experiences, values, purposes and interests which make up any arena differ. The simple point is that policy makers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle. » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 21-22)

Les auteurs proposent d'illustrer les relations d'interdépendance entre ces trois contextes à l'aide du schéma suivant (Figure 5) :

Figure 5 : Les contextes de création des politiques (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 20)



4. Les effets des politiques et nouveaux contextes des politiques

L'évaluation des politiques éducatives pose problème et invite à la prudence. Bowe, Ball et Gold (1992) appellent à préférer le terme effet (*effect*) à celui de résultat (*outcome*).

« *The policy process is one of complexity, it is one of policy-making and remaking. It is often difficult, if not impossible to control or predict the effects of policy, or indeed to be clear about what those effects are, what they mean, when they happen. Clearly, however interpretations are not infinite, clearly also, as noted already, different material consequences derive from different interpretations in action. Practitioners will be influenced by the discursive context within which policies emerge. Some will have an eye to personal or localized advantage, material or otherwise, which may stem from particular readings of policy texts. But to reiterate, the meanings of texts are rarely unequivocal.* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 23)

Et Ball de préciser (1994) qu'une des difficultés à discuter des effets d'une politique, c'est que ceux-ci réunissent des aspects spécifiques et généraux. Ball propose alors de distinguer les *effets de premier ordre (first order)* et ceux de *second ordre (second order)*. Les premiers sont des changements dans les pratiques ou les structures ; les seconds sont les impacts de ces changements sur les motifs d'accès social, d'opportunité et de justice sociale. Une stratégie analytique qui offre un mécanisme pour lier et suivre les origines discursives et les possibilités d'une politique, aussi bien que les intentions qu'elle renferme, les réponses et effets d'une politique et ce que Ball propose d'appeler l'étude des *trajectoires des politiques (policy trajectory studies)*. On propose de procéder à une analyse croisée de la formulation des politiques, des luttes et réponses depuis l'intérieur de l'État lui-même et au travers des destinataires variés des politiques.

La problématique des effets des politiques éducatives amène Ball (1994) à compléter son cadre d'analyse en distinguant deux nouveaux contextes d'inscription des politiques éducatives. Le *contexte des résultats (context of outcomes)* associe les relations entre les effets de premier ordre et de second ordre. L'intérêt analytique ici réside dans les préoccupations de justice, égalité et liberté individuelle. Les politiques sont analysées en termes d'impact sur – et d'interaction avec – les inégalités existantes et les formes d'injustice. Cinquième contexte : le *contexte de stratégie politique (context of political strategy)*. C'est-à-dire l'identification d'une série d'activités sociales et politiques qui pourraient, avec plus d'efficacité, bloquer les inégalités. Ball attire enfin l'attention sur le rôle des « *intellectuels specific* » qui produisent un savoir pour un usage stratégique dans certaines situations sociales ou luttes. Suivant Foucault, il s'agit pour Stephen Ball de la véritable tâche politique dans notre société, une critique du fonctionnement des institutions qui apparaissent comme à la fois neutres et indépendantes. Critiquer visant à démasquer puis combattre la violence politique qui a toujours exercé cachée à l'intérieur d'elles. La méthode de Foucault porte aussi un message acéré pour les chercheurs et réformistes trop ambitieux : la méthode généalogique est aussi dirigée contre ceux qui veulent accaparer le pouvoir à leur nom (Ball, 1994 ; 27).

5. Critique et compléments de l'analyse des politiques éducatives

Mais le champ de l'analyse des politiques éducatives en Angleterre n'est pas sans débat. Gewirtz et Ozga reconnaissent que « *constraints on space and the fact that the work is still in progress (not to mention the difficulty of the task) inhibit us from offering here an exposition of the developing relationship between the informing theoretical perspective, its associated propositions, and the empirical data* » (Gewirtz, Ozga, 1990 ; 141 – citées par Gale, 2001 ; 380). Ball attire alors l'attention sur les importants présupposés qui sous-tendent leurs travaux, et invite à accorder plus d'attention à la façon dont s'expliquent les questions/problèmes de recherche en politique éducative (*explicating policy research issues*) (Gale 2001, 380). Selon les auteurs cités dans la recension de Gale, les études sociologiques des politiques éducatives ne se distinguent pas suffisamment des approches des sciences politiques qui mobilisent plusieurs disciplines pour étudier le champ, et Gale de s'interroger : Le fait de privilégier l'analyse sociologique n'est-il pas finalement un obstacle à la recherche trans-disciplinaire ou pluridisciplinaire ? Au-delà d'une approche méthodologique qui lui soit propre (critique d'éclectisme et/ou de socio-centrisme), on reproche à l'analyse sociologique des politiques de n'avoir finalement pas su trouver un angle d'attaque qui lui soit propre. Stephen Ball répondra à ces préoccupations en produisant en 1997 pour le *British Educational Research Journal*, l'une des critiques et mise en garde les plus complètes sur ce point.

Ball constate en 1997, en effet que :

« *much of what passes for theoretically informed research lacks any sense of critical distance or reflexivity about its own production and procedures and its claims to knowledge about the social. In a search for a point of vision, a place to see from, many policy researchers simply seek to inhabit the old redemptive assumptions based upon an unproblematic organic role for themselves in a perpetual process of progressive, orderly growth or development achieved through scientific and technological 'mastery' or control over events or by the assertive recycling of old dogmas and tired utopias.* » (Ball, 1997 ; 269)

Il propose dès lors d'examiner les recherches en politiques éducatives à travers un modèle (*template*) à quatre entrées regroupant un certain nombre d'oppositions binaires : *Design and scope, embeddedness, ethics of research, peopling policy* (cf. Figure 6).

Figure 6 : Modèle d'analyse des recherches en politiques éducatives (d'après Ball, 1997 ; 264)

a. Design and scope	
<i>Policy oriented</i>	<i>Practice oriented</i>
<i>Multi-focus oriented</i>	<i>Single focus</i>
<i>Multi-level</i>	<i>Single level</i>
<i>Temporal</i>	<i>Atemporal</i>
<i>Global/local</i>	<i>National/General</i>
<i>Linked focus</i>	<i>Detached</i>
b. Embeddedness	
<i>Context rich</i>	<i>Context barren</i>
<i>Conceptually 'thick'</i>	<i>Conceptually 'thin'</i>
c. An ethic of research	
<i>Social justice</i>	<i>Social efficiency</i>
<i>Critical</i>	<i>Incorporated</i>
d. Peopling policy	
<i>Voiced</i>	<i>Silent</i>

Au travers de cette série d'oppositions, Ball cherche à distinguer deux *types idéaux* de recherches en politiques éducatives. Le premier type dont le cadre d'investigation et le champ d'analyse serait étroit, est peu contextualisé et conceptualisé, orienté par la problématique de l'efficacité, incorporé au système et d'où les voix des individus (producteurs et analystes) sont évacuées. Le second plaide au contraire pour des études qui s'intéressent à la *compréhension* des politiques plus qu'à leur orientation, dont l'analyse porterait à la fois sur des niveaux et des objets différents qu'il s'agirait de lier.

« (...) when we focus analytically on one policy we conveniently forget that other policies are in circulation and that the enactment of one may inhibit or contradict or influence the possibility of the enactment of others. » (Ball, 1997 ; 265)

Le tout resitué dans une trame temporelle. Ces recherches devraient bénéficier d'un effort de contextualisation et s'appuyer sur une épaisseur conceptuelle.

« (...) I want to draw attention to both the insularity and abstractness of much policy research. Policy research lacks a sense of 'place' ; either in not locating policies in any framework that extent beyond the national level, or in not accounting for or conveying a sense of locality in analysis of policy realisation. (...) a great deal of education research dislocates schools and classrooms from their physical and cultural environment. They all begin to 'look' and 'sound' the same. (...) policy research [fails] to convey a sense of region, or community or setting. » (Ball, 1997 ; 267)

Ball déplore que les politiques éducatives soient étudiées de façon isolée des autres politiques sociales. Selon lui, cet isolationnisme a un effet pervers : *« Isolationnisme encourage the inherent tendency to 'overestimate education's capacity to affect social inequalities by exaggerating its role in reproducing them' (Moore, 1996, p. 159) »* (Ball, 1997 ; 269). Paradoxalement, cet isolationnisme s'accompagne d'un manque de précaution au moment de l'usage ou de l'importation de concepts ou théories développés dans d'autres champs du social.

Plutôt que préoccupées par l'efficacité, ces recherches en politiques éducatives telles que les préconise l'auteur, s'intéressent à la justice sociale et ont une portée critique. Ces recherches

ne s'inscrivent pas dans un vide social, car on y retrouve à la fois la voix des acteurs et celle des chercheurs. « *By thinking about what sort of people and 'voices' inhabit the texts of policy analysis we also need to think about how we engage with the social and collective identities of our research subjects – the 'teacher', 'parent', 'policy-maker'; their gender, class, race, sexuality and physical ability* » (Ball, 1997 ; 271).

Pour Ball c'est l'opposition entre le pôle des préoccupations en termes d'efficience et de justice sociale qui sont au cœur de la basique – mais sans doute irrémédiable – tension que connaît la recherche en politiques éducatives.

« Both sides of the tensions are political – although the proselytisers of efficiency do not typically see it that way. And indeed, I find it difficult to imagine what non-political research might look like. Individual researchers must address, or try to resolve, the tension as they see fit; although it just may be that some of one side has to be sacrificed to achieve more of the other. » (Ball, 1997 ; 271)

Dans sa brève revue critique de la question, Gale (1997) identifie trois types de questions auxquelles l'analyste des politiques éducatives doit se confronter¹² :

– qu'est-ce que je cherche à trouver ? Qu'est-ce que je cherche à produire ? Comme les politiques ne sont pas des choses à accepter telles quelles, la sociologie des politiques éducatives repose sur la conviction que les discours politiques doivent être démantelés pour déterminer les intérêts qu'ils servent. Ceci pose notamment la question de savoir où sont les données à exploiter. Sont-elles « à disposition » ou le chercheur doit-il les produire ? Deux questions alors : que se passe-t-il vraiment ? De quelle façon cela se produit-il ?

– où et comment trouver/situer cette analyse ? Gale distingue ici les différents niveaux d'analyse d'une politique éducative. Certaines recherches s'orientent naturellement vers les objectifs et les pré-supposés des politiques. Certains se focalisent sur les lieux de formation des politiques (*elite studies*), les trajectoires des politiques, leur implantation ou mise en œuvre (*implementation studies*). Gale constate que les mises en garde de Ball et Bowe en 1992 sur le piège de restreindre l'analyse des politiques à l'un des contextes (formulation, implantation) n'ont pas été entendues et l'articulation des contextes n'est plus ni questionnée ni théorisée.

– comment ce qui est trouvé/produit peut être représenté ? Gale se demande ici comment rendre compte de l'analyse d'une politique éducative. Y'a-t-il une seule façon de « raconter » les politiques éducatives ?

C'est ce dernier point que l'auteur développe dans la suite de son papier. Gale prend au sérieux la proposition d'Ozga selon laquelle la sociologie des politiques d'éducation doit être

¹² Troyna B. (1994) critique également les manques qui caractérisent la fondation de la base théorique de la sociologie des politiques éducatives anglaise (notamment chez Ball). Selon lui, cette sociologie des politiques éducatives relève davantage d'une science sociale que, comme elle l'affirme, d'une véritable sociologie. Mais l'auteur ne semble pas penser que ce point soit un mal en lui-même. Il déplore par ailleurs le manque de réflexion en termes d'État et souligne la nécessité de prendre en compte les perspectives féministes et antiracistes.

« informée historiquement » (*historically informed*). Pour Gale, la sociologie critique des politiques (éducatives) rejoint le programme de Ch. Wright Mills (1959 [1967]), à savoir l'étude des relations entre les « problèmes personnels » (des individus) et les « questions/problèmes publics » (Gale, 1997, 381). Il s'agit de penser ces tensions de façon simultanée. Il propose alors d'aborder les politiques d'éducation selon les approches suivantes :

– *l'historiographie des politiques (policy historiography)* : Gale part du principe que la transition d'une période historique à une autre n'est pas la conséquence d'un simple progrès, que les politiques de ces périodes ne sont pas consensuelles. La production des politiques s'inscrit alors dans un moment historique et géographique particulier qui sont autant d'*arrangements politiques (policy settlements)* qu'un cadre discursif mouvant (« *a moving discursive frame* ») (Ball, 1994). Il s'agit alors de voir la perpétuation des influences hégémoniques à l'intérieur de ces moments particuliers de configuration culturelle ;

– *l'archéologie des politiques (policy archaeology)* : elle s'intéresse aux conditions de réalisation des politiques : pourquoi cette politique est-elle à l'agenda et pas une autre ? Pourquoi certains acteurs sont impliqués et pas d'autres ? Gale s'intéresse ici moins à la subjectivité des acteurs qu'aux discours qu'ils produisent, à la position de laquelle ce discours est produit et la façon dont le discours est influencé par les positions des autres acteurs. Il s'agit de saisir comment les discours sont construits, pas seulement par qui ils le sont ;

– *la généalogie des politiques (policy genealogy)* : sont recherchées ici les modalités de pouvoir : « *Indeed, it is genealogy that enables insight into policy 'realizations' that are defined by (archaeological) rules of their formation (Foucault 1972 ; 207) (...). Policy genealogy, then, is not convinced by analysis of policy production explained by 'bounded rationality' (Simon 1960) or 'incrementalism' achieved through 'partisan mutual adjustment' (Lindblom 1959)* » (Gale, 2001 ; 389). On cherche alors à savoir comment les politiques changent à travers le temps, mais aussi comment se forment les consensus et les alliances temporaires qui se font et défont autour des intérêts divergents des politiques.

Ces trois méthodes ne sont pas indépendantes. Elles sont, comme le dit l'auteur, dans une relation triangulaire : l'historiographie rendant compte de l'ensemble des arrangements politiques temporaires, l'archéologie détaillant les paramètres de ces arrangements temporaires et la généalogie leur particularité. Ces approches ne reposent pas sur les mêmes types de sources empiriques : l'historiographie repose sur des données documentaires et statistiques, la généalogie davantage sur des entretiens semi-directifs, l'archéologie sur un mélange des deux approches. Mais ces trois perspectives apportent, selon l'auteur, trois points de vue et des résultats différents sur une même et seule politique, elles sont dès lors complémentaires.

C. CONCLUSION DU PREMIER CHAPITRE

Au terme de cette présentation, plusieurs éléments plaident en faveur de points communs plus que d'oppositions entre les approches dites des politiques publiques en France et de l'*education policy* en Angleterre. Bowe, Ball et Gold (1992 ; 7) prennent en effet grand soin de se distinguer de toute approche en termes de mise en œuvre (*implementation*) des politiques éducatives qui rabat, selon eux, l'entreprise à un processus linéaire, quasi-automatique, renforçant une croyance managériale de mise en œuvre des politiques voulant distinguer un lieu de création des politiques et d'implantation, autonomes l'un l'autre. Le langage de la mise en œuvre et son caractère linéaire ont l'intérêt stratégique d'exclure certaines voix du processus (Bowe, Ball, Gold, 1993 ; 8) et de donner du processus l'image d'une position gouvernementale univoque : « *It is clearly in the Government's interest to promote such a view* » (Bowe, Ball, Gold, 1993 ; 10). Thoenig ne dit pas autre chose quand il appelle à ne pas céder à une représentation *top-down* des politiques publiques. Amené à intervenir sur la pertinence de la notion de dynamique intermédiaire, Thoenig (2004) souligne aussi l'importance des études multi-niveau, de l'effort de contextualisation, du souci d'analyser les conséquences et effets qu'induisent ces dynamiques. Pour Bowe, Ball et Gold, les ambiguïtés, contradictions et omissions des textes sont autant d'opportunités pour les parties en présence d'interférer avec la « mise en œuvre » d'une politique, ils proposent de nommer ces ambiguïtés « espaces » de manœuvre (*'space' for manoeuvre*) (1993 ; 14). D'autres similarités sont frappantes : « *We see it [policy as discourse] as a set of claims about how the world should and might be [...]* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 8), qui n'est pas sans rappeler la définition que donne P. Muller et B. Jobert (1987) d'une politique publique. Celle-ci se « présenterait ainsi d'abord comme une image sociale, c'est-à-dire comme une représentation plus ou moins vague ou précise du système sur lequel on veut intervenir, et ensuite comme un ensemble de procédures, de techniques et de relations de pouvoir renvoyant à un processus social concret » (Van Zanten, 2004 ; 25). Et plus encore dans la définition de Pierre Lascoumes (1994) d'après qui « l'hétérogénéité des intérêts en présence, la complexité des stratégies d'acteurs concernés, les méandres de la prise de décision publique, les réinterprétations lors de la mise en œuvre concrète, les effets en retour et les réajustements réguliers des dispositions initiales rendent impossible tout raisonnement linéaire et causal. Dans cette vision, qui privilégie la dimension incrémentale de l'action publique, les gouvernants récupèrent et réutilisent des matériaux, des sujets, des savoirs et des pratiques pour faire œuvre spécifique. L'innovation réside moins dans la création que dans la capacité d'agrégation, les techniques de réassemblage et la production de déplacements minimaux » (Van Zanten 2004, 26).

Les points communs aux approches en termes de politique ou action publique et *education policy* invitent moins à les distinguer qu'à les faire dialoguer utilement.

Chapitre II.

La mise en œuvre de la relance de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille (2000-2003)

A. L'ÉCHEC D'UNE POLITIQUE ÉDUCATIVE ? NOTES CRITIQUES AUTOUR DES RÉSULTATS DE RECHERCHE PRÉSENTÉS PAR P. MERLE. PERSPECTIVES DE RECHERCHE.

Il est devenu commun de dire que la politique d'éducation prioritaire n'a pas atteint « l'objectif » qui lui était « assigné » ou tout simplement de constater « l'échec de ZEP ». Ces jugements portés sur la politique d'éducation prioritaire interpellent. Les moyens mobilisés pour mesurer son efficacité sont-ils satisfaisants ? Est-on en effet bien d'accord sur les objectifs attribués à la politique ? De façon plus globale, de quelle politique d'éducation prioritaire parle-t-on ? Existe-t-il *une* politique d'éducation prioritaire qui permettrait d'affirmer qu'elle n'a pas atteint les objectifs qui lui étaient assignés ?

On s'intéressera dans cette sous-partie à la politique d'éducation prioritaire telle qu'elle est présentée dans des *manuels*. Nous pensons en effet, dans les raccourcis que l'exercice d'écriture de manuels impose, que ceux-ci sont de bons indicateurs sur la manière dont sont abordées les politiques éducatives en France.¹³

1. Les résultats de Merle

« [...] la comparaison en ZEP et hors ZEP des connaissances des élèves, en début de sixième et deux ans après, montre que les progrès des élèves sont plus faibles lorsqu'ils sont scolarisés dans les ZEP. Une telle approche est toutefois largement insuffisante. [...] L'évaluation de l'efficacité des ZEP doit donc se réaliser « toutes choses égales par ailleurs » (à compétences initiales égales notamment). Une telle évaluation montre que les élèves scolarisés en ZEP connaissent une progression de leurs compétences scolaires légèrement inférieures à celle qu'ils auraient

¹³ On trouvera une lecture beaucoup plus nuancée de la politique d'éducation prioritaire dans les deux notes de synthèses que Rochex et Kherroubi (2002, 2004) ont récemment consacré à cette politique dans *La Revue française de pédagogie*.

connue s'ils avaient été scolarisés dans un collège hors ZEP. *L'objectif assigné aux ZEP – la compensation d'inégalités initiales – n'est donc pas atteint.* » (Merle, 1998 ; 80. Je souligne)

La critique de Merle est implacable dans sa formulation, les ZEP n'ont pas atteint leur objectif. Dans les quatre pages qui présentent l'évaluation de l'efficacité de la politique d'éducation prioritaire dans ce manuel, Pierre Merle constate l'inefficacité de la politique REP en termes d'acquisition de connaissances. Son analyse se fonde sur les travaux de Meuret (1994), du MEN (1992), de Mingat (1983) et de Brizard (1995). Sur la base de ces études, l'auteur précise : « Une évaluation plus fine des résultats des élèves amène d'ailleurs à formuler une appréciation plus négative encore : dans les ZEP, les écarts de compétences entre élèves entre la première et la seconde évaluation sont *davantage* déterminés par les écarts de compétences initiales » (Merle, 1998 ; 80. Souligné par l'auteur). Une nuance pourtant en fin de paragraphe : « Il faut signaler *toutefois* que ces effets négatifs associés à la scolarisation en ZEP sont certes statistiquement significatifs mais d'une ampleur limitée » (Merle, 1998 ; 81. Je souligne). Dans une note, l'auteur apporte une nuance à la nuance : « On notera *toutefois* que la scolarisation en ZEP ne modifie pas de façon significative, positivement ou négativement, les attitudes envers la socialisation (attitudes civiques, sociabilité, agressivité) » (Merle, 1998 ; 81. Je souligne).

Plus intéressantes sont encore les hypothèses explicatives de l'échec de la politique d'éducation prioritaire. P. Merle souligne que le constat d'échec est conforme aux évaluations négatives portées sur les expériences similaires menées dans d'autres pays. Il fait alors remarquer que : « C'est sur ce point que la réflexion semble la moins avancée alors qu'elle serait particulièrement intéressante » (Merle, 1998 ; 81). L'auteur mobilise alors des hypothèses explicatives concernant les pratiques pédagogiques dans les ZEP. Le « caractère disparate des dispositifs mis en œuvre dans les ZEP » rendrait « incertain l'évaluation globale de leurs effets sur l'efficacité et l'équité » (Merle, 1998 ; 81). L'auteur cite alors l'exemple de la constitution des classes (homogènes ou pas) qui contrarierait les tentatives d'évaluation. De plus, de « label ZEP » serait aussi « susceptible de créer une stéréotypie négative au même titre que celle produite par les mauvaises notes d'un élève » (Merle, 1998 ; 82). Autre hypothèse explicative, les enseignants auraient des attentes moindres à l'égard de leurs élèves. Et l'auteur de conclure : « Autrement dit, outre les pratiques pédagogiques inadaptées (les classes de niveau notamment), une discrimination dite positive serait potentiellement source d'une discrimination sociale et scolaire aux effets négatifs pour l'équité et l'efficacité » (Merle, 1998 ; 82). Un dernier facteur explicatif de l'échec de la politique d'éducation prioritaire résiderait, selon Merle, dans la « diminution de l'hétérogénéité du recrutement scolaire et social des ZEP [résultant] aussi de la croissance de la ségrégation urbaine » (Merle, 1998 ; 82).

On peut également souligner ce qui distingue l'évaluation de l'acquisition des connaissances des hypothèses posées. Ces hypothèses ne reposent pas sur des études menées spécifiquement en REP et donc contrôlées. L'auteur fait aveu de méconnaissance des pratiques réelles dans les

zones ; en effet, les ZEP auraient des pratiques disparates. Un seul exemple vient étayer cette intuition quant à la diversité des pratiques locales, l'existence de classes de niveau. Est-ce la seule pratique ? Est-elle spécifique aux REP ? Particulièrement significative dans ces zones ? Cette méconnaissance portant sur les pratiques pédagogiques et d'encadrement locales réelles ne pose-t-elle pas problème si l'on affirme que l'« objectif assigné aux ZEP – la compensation d'inégalités initiales – n'est donc pas atteint » (Merle, 1998 ; 80) ? L'évaluation est portée sur l'ensemble d'une politique éducative, sans connaissance précise de la façon dont celle-ci est mise en œuvre. Si les pratiques pédagogiques, les dispositifs, ne sont pas les mêmes d'une zone à l'autre, d'une académie à l'autre, sur la base de quels éléments peut-on affirmer l'échec de l'ensemble de la politique à atteindre ses objectifs ?

Dernier point, l'évaluation ne porte que sur l'acquisition des connaissances des élèves qui apparaît implicitement comme l'unique objectif de la politique. Le sociologue ne se range-t-il pas ici au descriptif *générique* donné par les hommes politiques – contexte d'influence – de la politique d'éducation prioritaire ? L'éducation prioritaire a sans doute un objectif de réduction des inégalités, mais – et la simple lecture des instructions officielles nous renseigne sur ce point – cette ambition finale doit être atteinte par d'autres objectifs :

- l'innovation pédagogique ;
- la coordination de l'action pédagogique, le travail en équipe, par projet, *etc.*, ce que nous appellerons la diffusion d'une nouvelle *forme scolaire* et qu'il s'agira de caractériser plus précisément (*cf.* Encadré 22).

Encadré 22 : La « forme scolaire »

Pour qualifier la forme scolaire, Vincent, Lahire et Thin (1994) proposent de caractériser « un ensemble cohérent de traits » qui forme le « mode scolaire de socialisation » :

- la constitution d'un univers séparé pour l'enfance,
- l'importance de 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 ou, autrement dit, ayant pour fin leur propre fin » (Vincent *et al.*, 1994 ; 39).

« En pensant la réalité scolaire en termes de forme scolaire de relations sociales, on permet de poser la question du rapport entre groupes sociaux et formes sociales. Une forme de relations sociales, de même que le rapport au monde qui en est indissociable, n'est jamais la propriété exclusive d'un groupe social : une forme n'est pas une chose qu'on posséderait comme on possède des biens. Parler, par exemple, d'« école bourgeoise » ou « capitaliste », c'est opérer la réification d'une réalité relationnelle complexe. L'école n'est pas réductible à une école de groupe ou de classe, même si elle contribue à produire et reproduire les différences entre les groupes ou classes de la formation sociale. Les groupes n'existent pas indépendamment des formes de relations sociales au sein desquelles ils se constituent. » (Vincent *et al.*, 1994 ; 37)

Discutant Beillerot, Lise Demailly propose une définition qui ne serait pas « extensive » de la forme scolaire – selon Beillerot, la forme scolaire occuperait une place grandissante dans le processus de socialisation des individus – et distingue trois types de « formes » de

transmission formelle de savoirs (Demaillay, 1991 ; 149) qu'elle met en relation avec un processus de rationalisation des apprentissages. Ces trois formes sont :

– la forme universitaire : « Nous appellerons *forme universitaire* le modèle dans lequel le rapport symbolique formateur-formé est un rapport proche de celui que les *professions libérales* entretiennent avec leur client. Ce qui caractérise cette forme est la *personnalisation* forte du rapport pédagogique, non au sens de caractère affectif ou de l'individualisation des apprentissages mais au sens de la *valorisation du caractère personnel (original) de l'enseignement distribué*. (...) *La pédagogie dans ce cadre n'a pas de consistance propre* : elle se résume aux capacités rhétoriques dans l'exposition des savoirs et au charisme personnel » (Demaillay, 1991 ; 149-151).

– le modèle « *formatif-contractuel* » dont le référent central serait un « rapport institutionnel, liant l'enseignant, l'élève, sa famille et la légitimité légale » (Demaillay, 1991 ; 152). La forme scolaire « s'organise autour de la contrainte, autour de la légitimité de ses contenus, représentées par les concepts antithétiques mais solidaires d'éducation et d'instruction : elle est savoir minimum et humanisation minimum, indispensable et nécessaire » (Demaillay, 1991 ; 153-154).

– le modèle « *interactif-réflexif* » où les démarches de formation sont liées à des « *résolutions de problèmes réels*, avec aide ponctuelle des formés et lien au milieu de travail » (Demaillay, 1991 ; 155).

– l'idéal-type de la forme scolaire se caractérisant alors par quatre traits : 1. La coupure avec le réel social, 2. La production de hiérarchies de performances et de compétences, 3. L'ordonnancement méthodique du *curriculum* formel, 4. La discipline (comme bonne volonté des formés). « La forme scolaire, conclue Demaillay, apparaît comme *une forme rationnelle et économique* de socialisation, bien adaptée au traitement des grands nombres, à la socialisation de la masse. Elle est indispensable à la société, concernant une série d'apprentissages intellectuels (...) et sociaux (...). Mais c'est une *forme contraignante, pour ses opérateurs, les enseignants et pour les assujettis, famille et enfants*. Elle a besoin pour bien fonctionner d'une légitimité solide, qui en assure le sens, en quelque sorte a priori » (Demaillay, 1991 ; 161).

Les italiques de l'encadré sont des auteurs cités.

Bref, si le constat d'un différentiel d'acquisition des connaissances semble « toutes choses égales par ailleurs » relativement significatif, les causes propres à ce phénomène restent obscures. Elles sont partielles en cela qu'elles postulent l'univocité des objectifs de la politique et relèvent d'hypothèses élaborées à partir de recherches qui ne portent pas sur l'éducation prioritaire. Il apparaît donc hasardeux d'évaluer la réussite ou l'échec d'une politique éducative à partir de tels indicateurs, en posant de tels postulats (implicites). Nos hypothèses de travail sont donc toutes autres.

On postulera donc, contrairement à Merle, que l'agenda politique n'a pas pour seul objectif « la compensation d'inégalités initiales » entre élèves. La lecture des instructions officielles et l'observation de la mise en œuvre de la politique à différents échelons du système éducatif nous renseignera sur ce point.

On fera également l'hypothèse, en suivant d'ailleurs l'intuition de Merle sur ce point, que l'éducation prioritaire n'a pas une formulation univoque, ni dans l'espace (les dispositifs ZEP ne sont pas les mêmes d'un établissement à l'autre comme le souligne justement Merle), ni dans le temps. En effet, porter une évaluation *globale* sur la politique d'éducation prioritaire

comme le fait l'auteur plus de quinze ans après sa mise en œuvre, reviendrait à dire que l'éducation prioritaire a présenté un visage et des modalités d'action uniformes à travers le temps. La seule lecture des instructions officielles remet en cause la validité de ce postulat (*cf.* B. Historique de la politique d'éducation prioritaire).¹⁴

Ce type de lecture réductrice quant à l'évaluation de l'éducation prioritaire pose d'autant plus problème que cette politique devient emblématique de l'échec du système éducatif à réduire les inégalités sociales.

Figure 7 : « L'échec des ZEP » vu par A. Bihr et R. Pfefferkorn (1995)

En 1995, deux auteurs s'attachent à compiler les données quantitatives permettant de mesurer les inégalités sociales. Dans une douzaine de chapitres, Alain Bihr et Roland Pfefferkorn nous renseignent notamment sur les inégalités face à l'emploi, entre revenus primaires, la redistribution des prestations sociales, face à la consommation, de patrimoine, face à la santé et, chapitre 10, face à l'école. Un point de cinq pages consacré à l'éducation prioritaire vient alimenter l'argumentaire de la troisième partie de ce chapitre. Cette partie s'intitule : « Des inégalités entre établissements qui confortent les inégalités sociales », le point consacré à l'éducation prioritaire est intitulé : « L'échec des ZEP » (Bihr, Pfefferkorn, 1995 ; 386-390).

« L'objectif des actions engagées dans les ZEP était explicitement la réussite scolaire des élèves les plus en difficulté » (Bihr, Pfefferkorn, 1995 ; 387), mais « une comparaison, sur la base d'un grand nombre d'indicateurs, entre les établissements en ZEP et les autres établissements montre que presque rien n'a changé entre 1982-1983 et 1990-1991 [...]. Les inégalités entre le premier type d'établissement et les autres sont restées inchangées ou sont même accentuées, notamment pour les établissements qui sont restés en ZEP de 1982-1983 à 1990-1991. Les écarts ont augmenté entre les deux types d'établissements en ce qui concerne la part des élèves en difficulté à l'école primaire et la part des élèves en retard en CM2 ou en sixième » (389).

Les postulats et les constats sont les mêmes que chez Merle (1998), moins développés et moins nuancés. Les indicateurs produits par le MEN sont fiables pour évaluer l'éventuel « échec » d'une politique éducative. De fait, les données produites par l'éducation nationale montrent bien que l'éducation prioritaire est un « échec ». Même si les auteurs prennent soin de lier cet « échec » aux inégalités entre établissements scolaires, même s'ils précisent justement dans leur chapitre 13 que les inégalités s'inscrivent dans un « système des inégalités », on peut s'interroger sur la fiabilité des données qui autorisent ce jugement sur la politique d'éducation prioritaire et sur les conséquences pratiques de l'instrumentalisation. Comme dans l'ouvrage de Merle, et là encore dans un manuel, de l'éducation prioritaire est utile aux auteurs pour exemplifier une tendance générale : le creusement des inégalités.

Ce type d'analyse peut sembler relativement marginal au regard des nombreuses productions scientifiques consacrées à l'éducation prioritaire. Il semble pourtant important de les discuter car on repère ici un glissement entre les résultats quantifiables et la critique qui est adressée à la

¹⁴ Le caractère pluriel de la politique ZEP a été souligné par plusieurs chercheurs. Chauveau croit distinguer l'existence de « politiques ZEP antagonistes », la « construction de l'école populaire » d'une part (ce sont les zep qui promeuvent l'excellence), et « l'accompagnement de l'échec » d'autre part (par un adoucissement des insuffisances de l'école). Rochex a, quant à lui, justement souligné l'une des difficultés que pose le bilan de la politique ZEP. Un tel bilan est mal aisé à dresser car « la politique ZEP a été depuis 21 ans pour le moins à géométrie variable sur le plan de la décision et du soutien politiques » (Rochex, 2002).

politique éducative. Ceci pose la question de l'éthique du chercheur et des effets que risque de susciter la réception de son travail : auprès d'étudiants tant en sociologie, en sciences de l'éducation ou à l'IUFM, qu'auprès de praticiens, qu'ils soient enseignants ou politiques. Que signifie, au regard des critiques exprimées, le fait d'exprimer une opinion de ce type sur la réussite ou non d'une politique éducative dans un manuel destiné au grand public ?

2. Objectifs et méthodologie

La lecture d'une politique éducative pose plusieurs problèmes de méthode. La première question porte sur le niveau retenu pour l'observation et l'analyse. Dans le cas de l'éducation prioritaire, outre le niveau national, les niveaux suivants sont pertinents au niveau « local »¹⁵ :

- le niveau académique : GPA, création des outils de pilotage, *etc.*
- le niveau de la zone : le trio (coordonnateurs REP, responsable de REP, autre cadre)
- le travail enseignant

Le travail enseignant en ZEP a déjà largement été investigué, plus rares sont les travaux portant sur la régulation locale de l'éducation prioritaire, plus encore sur son « pilotage » au niveau académique.¹⁶ C'est l'analyse empirique d'une portion de cette régulation intermédiaire – entre la politique nationale et le travail enseignant – qui nourrira une discussion consacrée aux dynamiques intermédiaires à l'œuvre à l'intérieur du système éducatif.

Un autre problème concerne la méthodologie de recueil des données. Laforgue (2004) s'interrogeait récemment sur les matériaux récoltables par une observation directe des tâches dites « administratives » dans une inspection académique. Comment observer un processus décisionnel qui n'implique pas forcément d'échanges verbaux ou écrits ? Le problème est partiellement contourné ici puisque sont exploitées des données recueillies par observation directe des réunions d'un groupe de travail *ad hoc* consacré à l'éducation prioritaire. L'observateur a suivi ces travaux trois années durant, dont deux de façon intensive (2001 et 2003). D'autres informations collectées par ailleurs éclairent la connaissance du terrain, les matériaux exploités ici relèvent spécifiquement, à la manière de Latour (2002), d'une ethnographie de la salle de réunion et de ce qui s'y produit (discours, décisions, documents) et des processus de production à l'œuvre dans ces collectifs professionnels.

¹⁵ La définition du « local » pouvant être extensible à tous les espaces où la politique est susceptible de connaître une influence, un infléchissement, une appropriation spécifique.

¹⁶ Pour des raisons de neutralité axiologique et de méthodologie un rapport tel que celui signé par Moisan et Simon (1997) sera considéré moins comme le produit d'une connaissance objective que comme une pièce du débat légitimant ou invalidant la politique REP à un moment donné de son histoire. Autrement dit, les rapports produits par les inspections générales sont, au même titre qu'un projet d'établissement ou un contrat de réussite, des objets ou outils à fin de pilotage du système.

Cette analyse postule que l'éducation prioritaire est un segment pertinent pour l'observation de l'apparition d'activités nouvelles et plus généralement l'évolution organisationnelle du système éducatif. On cherchera à montrer que le changement des modalités de régulation de l'organisation scolaire qui s'opère¹⁷ n'est pas sans lien avec la forme scolaire promue nationalement ou plus spécifiquement dans l'académie de Lille. Évolution de l'organisation du travail, c'est-à-dire de la coordination des tâches entre individus. Apparition d'activités nouvelles, pour ne pas dire « nouveaux métiers » car ces activités sont réalisées par des acteurs « faisant fonction » (cf. partie 1.). Il ne s'agit pas de nouveaux métiers (au sens d'emplois) ou de nouvelles professions même si certaines fonctions semblent se professionnaliser. En quoi l'éducation prioritaire est-elle un observatoire privilégié ? C'est avant tout une politique ancienne (vingt ans). « Régulièrement » remise à jour, elle s'est redéfinie, a affiné ses objectifs, ses exigences, recherche de nouvelles solutions aux problèmes qui apparaissent localement ou dans le temps. On peut donc avoir un point de vue diachronique sur une portion du système aux avant-postes – au moins dans les discours – des innovations organisationnelles (par exemple la promotion du management par projet dès le début des années 1980) et pédagogiques.

La mise en acte d'une politique ne reflète pas le fonctionnement de l'ensemble du système éducatif, mais elle en est un indicateur. En étudiant sa trajectoire, le chercheur est amené à analyser les fonctions des acteurs qu'elle mobilise, les dispositifs qui l'actent et les objets qui la soutiennent : fonctions, dispositifs et outils qui peuvent être mobilisés dans d'autres segments du système, dans des configurations et des temporalités variables¹⁸.

On cherche donc à voir, à partir de l'étude de cas de l'éducation prioritaire, comment à l'heure actuelle, une politique décidée et impulsée au niveau national se met en place dans les académies, les départements, les zones.

• *L'accès au terrain.* Cette partie du mémoire s'appuie sur une étude consacrée aux outils organisationnels de régulation de l'éducation pédagogique dans les REP de l'académie de Lille (Demailly, Tondellier, 2001), une recherche réalisée dans le cadre d'un partenariat entre le rectorat de l'académie de Lille et l'Ifrési. Le cadre de ce partenariat a offert un accès sans restriction au terrain et a assuré le soutien des services des inspections académiques du Nord et du Pas-de-Calais. Ces soutiens ont été précieux car ils ont permis de rencontrer les coordonnateurs REP. Nos prises de rendez-vous, malgré l'existence de tensions parfois fortes dans les hiérarchies locales, ou de rapports de subordination assez marqués, n'ont jamais essuyé de refus. Dans plusieurs cas (premier degré), les coordonnateurs nous ont fait

¹⁷ Évolution des modalités de régulation de l'organisation scolaire qui portent sur trois objets définis dans la partie précédente (Partie 1.) : régulation de l'interdépendance entre établissements scolaires, régulation des activités à l'intérieur des établissements scolaires et régulation des pratiques enseignantes.

¹⁸ Ceci pour rappeler avec N. Alter (2000) que le système n'évolue pas de façon homogène selon les échelons d'analyses, à l'intérieur même de ces échelons et avec des temporalités qui leurs sont propres.

remarquer qu'ils avaient sollicité l'autorisation de leur supérieur hiérarchique avant d'accepter de répondre à nos questions, voire de nous communiquer certains documents. L'attitude bienveillante des coordonnateurs et de l'encadrement de proximité à l'égard de cette recherche a permis de réaliser vingt-sept entretiens semi-directifs d'une durée moyenne avoisinant les deux heures. Certains entretiens ont largement débordé cette durée moyenne. Les interviews étant conduites par trois personnes différentes¹⁹, et il a été retenu le principe de la passation – par souci d'homogénéité – d'une grille d'entretien, souple et permettant de nombreuses relances (cf. Annexe n°06). Les entretiens ont été intégralement retranscrits et ce *corpus* a été ensuite systématiquement soumis à une grille d'analyse thématique, transversale (cf. Annexe n°07).

• *Difficultés rencontrées.* Première difficulté rencontrée pendant la recherche, la faible fiabilité des informations mises à notre disposition par les services administratifs des deux académies du Nord et du Pas-de-Calais. Il est vite apparu que le fichier comportait des lacunes (notamment l'ancienneté des coordonnateurs en fonction *avant* la relance des REP) voire des informations erronées (âge, type de décharge, une fois même leur identité – et nous n'avons vérifié qu'un tiers des informations). Afin de recueillir des informations fiables concernant l'ensemble de notre population, il a été convenu avec la chargée de mission académique d'adresser à tous les coordonnateurs un questionnaire administré à la rentrée 2001 (cf. Annexe n°08). On a pu lire dans la première partie de cette thèse (cf. Partie 1. , Chapitre III) quelques tableaux synthétiques présentant la population des coordonnateurs, tableaux réalisés à partir de ces informations.

Une autre difficulté de recherche tient à la multiplicité des variables à prendre en compte pour analyser le fonctionnement des zones d'éducation prioritaire. En effet, parmi les 101 coordonnateurs du Nord-Pas-de-Calais, sur quels critères retenir les 25 individus qui allaient constituer notre échantillon ? Rappelons brièvement – et la liste n'est pas exhaustive – quelques variables caractérisant cette population :

- une petite dizaine de coordonnateurs sont déchargés d'enseignement à temps plein pour occuper leur fonction, les autres sont déchargés à mi-temps ;
- les coordonnateurs REP peuvent être enseignants de maternelle-primaire (70), de collège (31), mais au sein de ces établissements ils peuvent aussi être animateurs-REP ou documentalistes au collège ;
- on compte 56 hommes et 45 femmes.
- 25 ont moins de 40 ans, 74 ont 40 ans ou plus.

Les caractéristiques géographiques peuvent également influencer sur la régulation locale du REP. Si l'on compte peu de REP en zone rurale dans l'académie (trois), les réseaux peuvent

¹⁹ Guillaume Leroy et Lise Demailly ont participé à ce travail de recueil de la parole des coordonnateurs. J'ai pour ma part réalisé seize entretiens, mais les résultats présentés par la suite portent sur les vingt-sept entretiens réunis dans le cadre du partenariat entre le rectorat de l'académie de Lille et l'Ifrési.

s'organiser dans des zones aussi contrastées que l'Avesnois, le Boulonnais ou Roubaix-Tourcoing (Loison, 2000). On peut également s'interroger sur la variable de la localisation départementale : l'inspection académique du Pas-de-Calais gère-t-elle le dossier de l'éducation prioritaire de façon similaire à celle du Nord ? La taille du REP peut également être plus ou moins importante selon les lieux : on ne coordonne pas un REP regroupant cinq établissements comme un REP en articulant une dizaine. Les personnels d'encadrement local des zones et réseaux (les inspecteur de l'Éducation nationale – IEN – ou chef d'établissement) peuvent également avoir leur influence sur le fonctionnement du REP : on peut supposer d'un REP dont le responsable est l'IEN qu'il ne fonctionne pas de la même façon qu'un réseau placé sous la responsabilité du chef d'établissement du secondaire. Enfin, mais la liste n'est pas exhaustive, le vœu de complémentarité inter-degré (à savoir la désignation d'un responsable du degré différent de celui du coordonnateur) peut être respecté ou pas. La faible taille du groupe et celle de notre échantillon, nous ont fait préférer à une représentativité incertaine le choix d'un échantillon raisonné visant à rendre compte du plus grand nombre de configurations possibles. Nous avons procédé par choix successifs en fonction des variables disponibles. Ce souci nous a amenés notamment à compléter nos entretiens avec un profil de coordonnateur peu présent dans un premier temps de notre étude, celui des coordonnateurs que l'on pourrait qualifier « d'historiques », à savoir ceux inscrits dans cette politique depuis de nombreuses années.

L'observation des réunions et des actions impulsées par le groupe de pilotage académique ZEP/REP a été une source importante de recueil de données. Les entretiens menés avec les coordonnateurs REP ont été complétés par l'observation de plusieurs types d'instances en lien avec le groupe de pilotage académique de l'éducation prioritaire.

Tableau n°8 : Instances collégiales concernant l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille et synthèse des observations menées (actions à l'échelon académique)

Type d'instance collégiale	Observations menées
Réunion du groupe de pilotage académique (GPE REP)	12
Réunion du groupe de pilotage académique REP : groupe restreint	2
Visites de membres du groupe de pilotage académique dans les réseaux ou zones	6 *
Formations en direction des coordonnateurs REP/ZEP	1 (trois jours) + 1 (une journée)
Journées d'accueil des PE2-PLCE2 dans les REP/ZEP ²⁰	3
Réunion de l'observatoire des zones d'éducation prioritaire (OZP) à Lille ²¹	2
Accompagnement par l'IUFM d'une action REP	1

* Ces observations ont été réalisées par Lise Demailly.

D'autres instances ont une vocation plus locale, plusieurs ont été observées, notamment dans la ville de X. , ville appartenant à la métropole lilloise et comptant deux réseaux (les ZEP Spinoza et Wittgenstein) où nous avons pu observer la réunion de quelques instances collégiales.

Tableau n°9 : Instances collégiales concernant l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille et synthèse des observations menées (actions à l'échelon infra-académique)

Type d'instance collégiale	Observations menées
Correction des évaluations CE2-6 ^e	1 (deux journées)
Défi lecture	1
Préparation du stage intercatégoriel REP à X.	1
Stage intercatégoriel REP	1 (deux journées)

Ces observations, couplées avec les entretiens menés auprès de la coordinatrice des deux zones (deux entretiens), la principale d'un des deux collèges concernés (un entretien) et l'IEN en charge du secteur (un entretien), à défaut d'offrir suffisamment d'informations pour réaliser une monographie des deux zones, permettent d'avoir une connaissance approfondie du fonctionnement des réseaux et de contextualiser les observations menées. Ces observations offrent dès lors une illustration des pratiques se déroulant au niveau local.

B. HISTORIQUE DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE

L'éducation prioritaire est une politique dont l'action s'est inscrite dans la durée, elle a une histoire. C'est cette perspective diachronique dont font l'économie des approches telles que celles de P. Merle (1996) ou Bihl et Pfefferkorn (1995). Vieille de vingt ans, cette politique

²⁰ Pour être plus précis, il faudrait signaler que ces journées de formations ne sont pas à l'initiative ou sous la responsabilité du GPA mais de l'IUFM.

²¹ L'Observatoire des zones prioritaires (OZP) est une association nationale militante pour la réforme de l'éducation prioritaire. Deux réunions ont eu lieu dans l'académie de Lille à l'initiative de deux coordonnateurs REP de la zone de Roubaix-Tourcoing. Ces réunions avaient notamment pour ambition de créer une antenne régionale de l'OZP dans l'académie de Lille.

éducative a connu des étapes, des inflexions dont on trouve naturellement les traces au niveau local.

« Mais on était en ZEP sans le savoir finalement. Comme j'ai appris lorsqu'on a/ lorsque que [deux responsables académiques des ZEP à l'époque] ont restructuré les ZEP dans le Pas-de-Calais, ils nous ont fait bosser comme des dingues pendant deux ou trois ans, et c'est vrai qu'on a rattrapé un retard considérable. On a réussi à avoir un... une équité entre les différents coordonnateurs, et là notre grosse surprise par exemple, quand on a vu les coordos du Pas-de-Calais, on était 26 collègues à cette époque qui étaient en ZEP, il y avait 26 ZEP. Y'en a qui étaient coordonnateurs qui ont appris qu'ils étaient coordonnateurs le jour où l'on a fait la réunion des coordos. Ils ne le savaient pas depuis la rentrée. Moi à cette époque, j'avais trois heures supplémentaires-année pour assurer ma tâche de coordonnateur mais j'enseignais mes 24 heures. Et puis après les 21 heures et après les 18, puisque [en tant que] PEGC on est passé de 24 à 21 et à 18. Donc j'enseignais, la totalité de mon enseignement était fait, 21 heures et on me payait trois heures supp'-année pour faire ma tâche de coordonnateur, jusqu'en 95. On avait [sur une autre zone] un coordo qui lui était déchargé à mi-temps. [Dans une ville proche] la coordonnatrice était une euh... une documentaliste au CDI, qui n'avait qu'un demi-poste. Et elle savait même pas qu'elle était coordonnatrice. Elle n'avait rien pour faire le travail de coordo. Donc elle ne faisait rien, sa mission n'étant pas définie. C'est seulement en 95 avec [les responsables académiques] qu'on a défini : tous les coordos du Pas-de-Calais ont été mis à une demi-décharge, il n'y a pas eu d'exception. Que la ZEP soit grosse ou petite, une demi-décharge. » [M. Ortige, coordonnateur REP]

À l'incertitude des premières années de mise en œuvre de la politique succède une série de recadrages nationaux ou académiques dont l'extrait que nous venons de voir donne un aperçu. Les ZEP ont connu plusieurs temps forts, c'est ce que nous proposons de voir à partir d'une analyse des textes officiels consacrés à l'éducation prioritaire.

1. Bref historique de la territorialisation de l'éducation

Le projet d'égalité des chances des tous les enfants de la Nation face au système scolaire est popularisé après la première Guerre mondiale dans le programme des Compagnons de l'université nouvelle qui militaient²² pour réunifier les deux ordres de l'enseignement français (primaire, secondaire : le premier réservé aux enfants du peuple, le second menant les enfants de la bourgeoisie au baccalauréat). Ce programme :

« est devenu l'idéologie officielle de la gauche à partir du front populaire et a abouti, après la seconde guerre mondiale, au plan Langevin-Wallon. Il a gagné d'autres milieux sous la V^e République et a finalement été réalisé sous une présidence de droite, en 1975.

²² À partir d'une proposition originale de Ferdinand Buisson, avant la première Guerre mondiale.

Après la seconde guerre mondiale, l'école s'est donc essentiellement justifiée par son projet d'égalité des chances. Le débat s'est longtemps limité au domaine des idées. Ce n'est qu'à partir des années 1950 qu'il a été possible de soumettre cet idéal à une vérification empirique. » (Derouet, 2000 ; 201)

Des vérifications empiriques soumettent, à partir des années 1960, l'école à une critique dont, trente ans après, elle ne sera toujours pas sortie. Le constat de l'inégalité des chances dans le système scolaire est consommé avec les travaux de Bourdieu et Passeron (*Les héritiers*, 1964), les mêmes en 1970 avec *La reproduction*, relayés par Baudelot et Establet en 1971 (*L'école capitaliste en France*) et enfin Raymond Boudon qui offre neuf ans après, une critique du modèle de la reproduction sociale (*L'inégalité des chances*, 1973). Le constat est le même, l'interprétation sociologique diverge. Raymond Boudon « explique l'échec des politiques de démocratisation sans recourir à l'hypothèse invérifiable d'une volonté perverse cachée dans les replis de la structure sociale » (Derouet, 2000 ; 201). Dès lors, selon Jean-Louis Derouet qui propose une analyse convaincante de l'évolution du système scolaire dans cette période (Derouet, 1992), l'école entre dans une phase d'incertitude observable tant chez les enseignants que chez les politiques. En 1982, signale Derouet, paraît un numéro d'*Esprit* intitulé « Enseigner quand même » : « Titre qui traduit à la fois la nécessité de sortir, dans la pratique, de la période d'incertitude issue de la culture critique, mais en même temps l'impuissance à dominer intellectuellement les acquis » (Derouet, 1992 ; 49). L'auteur emprunte enfin à l'histoire la notion de *tuilage* pour expliquer l'évolution du système scolaire :

« Entre 1960 et 1990, ces trois mouvements se chevauchent en permanence. Chacun est plus ou moins "en vedette" selon les périodes : avant 1968, on pouvait invoquer l'égalité des chances comme une référence absolue. La culture critique tient le "haut du pavé" entre 1968 et 1975. Les propositions de décentralisation, l'idée de projet d'établissement deviennent publiques au début des années 1980. Malgré cela, il ne s'agit pas de trois périodes qui se succèdent, mais de trois mouvements parallèles qui ont chacun leur dynamique et leur chronologie propre. » (Derouet, 1992 ; 32-33).

La Gauche arrive au pouvoir en mai 1981. Dès juillet (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981), le nouveau ministre de l'éducation, Alain Savary, annonce la création de « 11 625 nouveaux emplois dans l'Éducation nationale. Cette création, qui représente un effort considérable dans une conjoncture difficile, n'a de sens que si elle s'inscrit dans une politique de lutte contre l'inégalité sociale. Son but prioritaire est de contribuer à corriger cette inégalité par le renforcement sélectif de l'action éducative dans les zones et dans les milieux sociaux où le taux d'échec scolaire est le plus élevé » (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981). Le ministre annonce la naissance de « Zones prioritaires » et lance un appel à concertation : « Au sein des secteurs scolaires pour lesquels réapparaîtront les besoins les plus urgents d'après leurs classements selon les différents critères retenus, il serait judicieux de poursuivre l'analyse afin qu'une action significative puisse être engagée immédiatement, en concentrant les moyens de

renforcement ou d'aide pédagogique sur certains établissements, selon les modalités propres à chaque ordre d'enseignement (...)» (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981). Les principes de l'éducation prioritaire, selon le modèle de discrimination positive, sont adoptés. Le modèle choisi est celui du principe de discrimination positive sectorisée, principe appliqué à une zone, plutôt que celui, en vigueur aux États-Unis notamment, dirigé vers des groupes d'individus ou minorités raciales. Les indicateurs évoqués dans la circulaire pour le classement d'établissement en zone prioritaire sont les suivants : présence d'enfants étrangers ou non francophones, retards scolaires, taux d'élèves en CPPN/CPA, abandons de la scolarité au niveau des collèges. Ces indicateurs sont ensuite confrontés aux « conditions moyennes d'encadrement dans les différents secteurs » (circulaire n°81-238 du 1^{er} juillet 1981). Quelques mois plus tard (circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981), le même ministère précise les orientations des futures « zones prioritaires et programmes d'éducation prioritaire » applicables pour la rentrée 1982. Pour remédier à l'incertitude induite par sa première circulaire, Alain Savary définit trois axes :

- la détermination des « zones prioritaires » devra être réalisée à partir d'une « approche large de ce concept s'étendant à des domaines extérieurs à l'éducation » ;
- « une telle démarche aboutira à la définition d'un projet éducatif propre à chaque zone prioritaire, permettant de répondre aux besoins exprimés et mettant en œuvre des moyens de nature multiple ;
- l'ensemble de ces opérations sera facilité par la mise en place d'un dispositif d'appui et d'impulsion » (circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981).

Apparaissent les notions de *projet* et de dispositifs d'accompagnement de la réforme (dispositifs d'appui et d'impulsion). Le projet de zone « fera l'objet d'une collaboration entre les équipes éducatives des différents établissements intéressés, les usagers, les élus locaux directement concernés et d'autres partenaires du système éducatif, (...) ». Les objectifs de cette nouvelle politique se précisent : « Il est souhaitable que les mesures qui seront prévues dans le cadre de ces projets ne consistent pas seulement en un simple renforcement des moyens traditionnellement mis en œuvre. Le plus souvent, il faudra envisager des *mesures qualitatives* portant sur les personnels et les équipements, ainsi que sur la *renovation de la pédagogie* (notamment dans les LEP), *l'amélioration du climat scolaire* des établissements ou des actions à destination des publics adultes » (circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981, je souligne). Volontariat, proximité et expertise du local sont les qualités des premiers membres de « l'équipe d'animation des projets de zone prioritaire » : « l'initiative et la conduite des projets doivent appartenir aux personnes qui sont confrontées aux difficultés concrètes et quotidiennes que connaît la zone dans laquelle elles vivent et travaillent. » Les membres seront d'horizons multicatégoriels. La circulaire n'apporte pas plus de précision sur les modalités du

pilotage local des projets de zone (fréquence des réunions, sous quelle responsabilité ?, *etc.*). Le ministre Savary termine sa circulaire en insistant sur trois points :

- « la prise en compte de l'expérience des autres administrations et la mobilisation de l'ensemble des moyens éducatifs pour la réalisation des projets arrêtés ; »
- la « concentration des moyens là où les besoins sont les plus importants » et la précision des projets (garante de leur efficacité) ;
- la « nécessité de conduire l'ensemble de ces actions dans le cadre d'une large concertation sur les questions essentielles » (circulaire n°81-536 du 28 décembre 1981).

Les mots clés du discours des zones prioritaires sont : collaboration, concertation, conduite par projets. Suivent des précisions concernant les critères scolaires et « critères externes » pour la désignation des zones à labelliser (critères sociaux, critères démographiques, de qualité des équipements et services collectifs, caractéristiques de l'habitat). Enfin, le ministre annonce comme prochaines des précisions portant sur le « suivi et l'évaluation des actions menées ».

La circulaire du 19 mars 1982 (circulaire n°82-128 du 19 mars 1982) revient sur la conception et la mise en œuvre de projets dans les zones prioritaires. Le ministre appelle à utiliser les ressources proposées par les projets d'actions éducatives (PAE). La circulaire annonce l'attribution d'heures de concertation. « Cette invitation (ou incitation) s'adresse à tous les établissements qui veulent se donner une vie éducative nouvelle tant par les *initiatives* et activités issues de la *réflexion conduite en commun* et inscrite dans les *projets élaborés*, que par la relation nouvelle entre jeunes et adultes qui s'en dégagera tout naturellement » (circulaire n°82-128 du 19 mars 1982, je souligne). Les PAE élaborés à la même période deviennent explicitement une ressource pour les zones, les maîtres-mots de l'éducation prioritaire sont toujours : collégialité-concertation et projet.

La circulaire du 15 décembre 1982 (circulaire n°82-589 du 15 décembre 1982) fournit le cadre d'un rapport « dressant un panorama d'ensemble de l'action qui aura été conduite en 1982 en faveur des zones prioritaires. » La circulaire offre un cadre à l'élaboration des « fiches » regroupant des tableaux et des questions à renseigner pour élaborer le premier bilan de l'éducation prioritaire après une année d'exercice, on y trouve aussi un état des lieux des zones prioritaires au niveau académique et un état des lieux au niveau de la zone. Deux questions ouvertes portent sur l'équipe d'animation (sa composition, son rôle dans l'élaboration et la mise en place des projets), une question enfin (la dernière) porte sur le suivi des actions : « Comment et avec quels concours a-t-il été éventuellement prévu d'apprécier les effets de la réalisation des actions retenues ? » (circulaire n°82-589 du 15 décembre 1982).

Il faudra attendre huit ans et le ministère confié à Lionel Jospin pour que l'éducation prioritaire bénéficie à nouveau de l'attention du ministère de l'Éducation nationale. La circulaire n°90-028 du 1^{er} février 1990 opère un nouveau cadrage de l'éducation prioritaire en décrivant la mise en œuvre de la politique des zones d'éducation prioritaire pour la période de

1990-1993. Les « zones prioritaires » d'Alain Savary sont désormais appelées « zones d'éducation prioritaire » (ZEP). Dès l'introduction, on trouve une référence à la durée dans laquelle doit s'inscrire l'action des ZEP : « L'expérience a montré également que l'action des équipes pédagogiques devait s'inscrire dans une durée qui, sans être excessive, devait dépasser celle de l'année scolaire. » On retiendra également de cette circulaire qu'elle fait explicitement référence à la politique de la ville : les politiques de développement social des quartiers (DSQ) et ZEP coïncideront au maximum. Le texte reprend et précise la notion de projet : « né de l'initiative des équipes éducatives, [le projet de zone] constitue, après validation, la base d'un *contrat* entre les acteurs et leurs autorités de tutelle. C'est sur cette base que seront attribués les moyens et que seront évalués les résultats » (circulaire n°82-589 du 15 décembre 1982. Je souligne). Le projet de zone devient un outil de contractualisation entre l'État, l'Éducation nationale (dont la zone) et les partenaires. Le projet devient également un outil d'évaluation. La circulaire précise que le projet sera triennal, qu'il doit prévoir des modalités d'évaluation « dont la périodicité doit permettre, notamment, une régulation au cours de la réalisation ». Il fait suite à un « diagnostic de départ conduisant à une détermination rigoureuse des objectifs » (circulaire n°82-589 du 15 décembre 1982). Il devra enfin détailler les modalités d'action, les partenaires, les stratégies pédagogiques retenues. Il s'agit d'un document accessible à tous les partenaires concernés. À la rationalisation du projet répond une rationalisation du pilotage des zones : la circulaire prévoit la désignation d'un responsable de zone assisté d'un coordonnateur, désigne leur profil et propose même une division sommaire de leurs tâches²³. Le flou demeure sur le statut de ces deux fonctions (aucun temps de décharge de service d'enseignement n'est évoqué). La circulaire revient enfin sur la nécessité d'un suivi local et national de l'action ZEP, on prévoit un « état de zone » annuel, bilans « quantitatifs et qualitatifs,

²³ « Dans chaque Z.E.P., les inspecteurs d'académie désignent un responsable de la zone qui représente l'équipe éducative engagée dans le projet auprès de l'ensemble des interlocuteurs et partenaires. Il peut s'agir, selon les situations locales, de l'un des chefs d'établissement, d'un I.D.E.N. ou d'un directeur de C.I.O. de la Z.E.P.

Le responsable de la zone a la charge des relations avec l'ensemble des partenaires extérieurs. Il prend l'initiative de ces relations au nom de l'équipe éducative. Il est assisté d'un coordonnateur. Le choix de ce coordonnateur doit être indépendant de la fonction qu'il exerce: le dynamisme, l'intérêt porté à la démarche Z.E.P. et une bonne connaissance du milieu et des procédures administratives paraissent être les qualités essentielles recherchées. Ce coordonnateur est pour l'essentiel chargé de l'animation interne de la zone. Lorsque le quartier fait l'objet d'une démarche de développement social des quartiers, le coordonnateur de la Z.E.P. fait partie intégrante de l'équipe opérationnelle du projet D.S.Q.

Pour assurer la cohérence indispensable du projet de Z.E.P., un conseil de Z.E.P. se réunit, qui regroupe au minimum les directeurs des écoles, les I.D.E.N., les chefs d'établissement du second degré et les directeurs de C.I.O. concernés.

Le conseil de zone a pour fonction de mettre en oeuvre le projet, de recevoir et mettre en place les moyens qui lui sont éventuellement attribués à ce titre, et, enfin, de procéder au bilan des actions entreprises.

Le conseil se réunit à l'initiative du responsable de la zone et sous sa présidence.

Le responsable fixe l'ordre du jour du conseil et en prépare les travaux » (Circulaire n°90-028 du 1^{er} février 1990). Notons que l'ordre du jour et la préparation des travaux revient aux coordonnateurs dans la lettre de mission académique (cf. Annexe n°12).

mettant en évidence les progrès réalisés, notamment en matière de réussite scolaire, les difficultés rencontrées, les obstacles éventuels et les réorientations envisagées... ». Au terme des trois années de fonctionnement, les recteurs procéderont à une évaluation systématique des zones. Véritable circulaire cadre – elle est d’ailleurs présentée parfois comme la première « relance » de l’éducation prioritaire – le texte de Lionel Jospin formalise notamment le pilotage et l’évaluation des zones. Il faut également souligner l’apparition de la notion de *contractualisation*.

La circulaire n°92-360 du 07 décembre 1992 qui prépare la programmation de l’éducation prioritaire pour la rentrée 1994 insiste sur deux points : l’évaluation (des résultats des élèves, des pratiques pédagogiques et de leur adaptation aux problèmes des élèves, le fonctionnement institutionnel des ZEP) et l’amélioration des résultats scolaires des jeunes (*via* l’amélioration des conditions de l’enseignement, de l’image et du fonctionnement du REP, de la situation des enseignants). L’évaluation pourra être interne et externe aux zones (par les équipes locales et par les corps d’inspection du recteur). L’objectif de la maîtrise de la langue fait son apparition ; il sera constant par la suite. La sécurité dans les établissements est également évoquée pour la première fois. Les ZEP sont reconnues par le ministre comme des « espaces d’innovation pédagogique »²⁴. Enfin, dans la continuité de la circulaire Jospin, un point est consacré au « renforcement du pilotage des ZEP ».

« Il est nécessaire d’être très vigilant dans la désignation des responsables et coordonnateurs, dans les conditions d’exercice de leurs tâches et dans l’investissement personnel du responsable de la Z.E.P. dans ce rôle.

Le responsable de la Z.E.P. est désigné et investi de cette responsabilité par le recteur sur proposition de l’inspecteur d’Académie, directeur des services départementaux de l’Éducation nationale.

Il préside le conseil de zone et représente la Z.E.P. dans les diverses instances citées ci-dessus (ou s’y fait représenter). Quelle que soit son appartenance (1er ou 2e degré), il suit tous les aspects du programme que les actions se déroulent en écoles ou en collèges.

Le coordonnateur de la Z.E.P. est un enseignant de terrain désigné par l’inspecteur d’Académie, directeur des services départementaux de l’Éducation nationale. Étant nommé dans une école ou un établissement classé en Z.E.P. , il bénéficie des avantages qui s’attachent à cette situation. Il est déchargé de service. Il travaille sous l’autorité du responsable.

Responsable et coordonnateur de la Z.E.P. reçoivent une lettre de mission de l’inspecteur d’Académie, directeur des services départementaux de l’Éducation

²⁴ « Les Z.E.P. doivent s’affirmer comme des “espaces d’innovation pédagogique”, ce qu’elles sont déjà en maints endroits à la fois grâce à la qualité des projets et aux actions menées. L’implantation d’équipements modernes (audiovisuel, micro-informatique, configurations techniques modernes en bureautique, productique, etc.) et de formations valorisantes sera systématiquement recherchée » (circulaire n°92-360 du 07 décembre 1992).

nationale, précisant leurs missions et leur responsabilité. Celui-ci veille à leur complémentarité (1er et 2e degrés) et rappelle les orientations académiques de la politique des Z.E.P.

C'est ainsi que responsable et coordonnateur doivent s'engager pour la durée de la programmation et que le coordonnateur doit avoir les moyens d'assumer les tâches qui sont les siennes. Le conseil de la Z. E. P. se préoccupera de la manière de pourvoir à ces besoins. » (Circulaire n°92-360 du 07 décembre 1992. Les italiques reprennent les gras du texte original, je souligne).

On trouve ici la première référence à une décharge de service d'enseignement et mise en garde sur la dérive qui consisterait pour le responsable du REP à centrer son action uniquement sur son degré. Dans la continuité toujours de la précédente circulaire, un point est consacré aux liens entretenus par la politique d'éducation prioritaire avec la politique de la ville, on peut y lire : « Conseil de zone et conseil de quartier (D. S. U.) - le cas échéant - doivent organiser leur liaison, c'est ainsi que le coordonnateur de la Z. E. P. est associé à l'équipe opérationnelle du chef de projet du quartier, et que de la même façon, le chef de projet est associé aux travaux du conseil de Z. E. P. » (Circulaire n°92-360 du 07 décembre 1992). Une passerelle est explicitement aménagée entre les deux politiques. Innovation enfin par rapport aux textes précédents, la circulaire Lang prévoit les modalités d'attribution des crédits en ZEP mais aussi une amélioration de la situation des personnels en ZEP : « Des mesures ont été décidées pour prendre en compte les situations de travail en milieux difficiles [accélération de carrière, accès au grade supérieur du corps, accès au corps supérieur] » (circulaire n°92-360 du 07 décembre 1992). Un dernier point est consacré à la formation initiale et continue des enseignants des ZEP.

Une courte circulaire précédant la nouvelle programmation triennale à compter de la rentrée 1994 prévoit des travaux d'ajustement pour l'éducation prioritaire (circulaire n°94-082 du 26 janvier 1994) : sont évoqués des sorties de ZEP et un réajustement de la carte de l'éducation prioritaire. Marcel Duhamel qui signe cette circulaire, confirme l'orientation interministérielle prise par l'éducation prioritaire, notamment son articulation avec les contrats de ville et insiste à nouveau sur l'importance des projets de zone et d'établissement.

2. Historique et principe des « réseaux d'éducation prioritaire »

Après l'acte créateur de l'éducation prioritaire (1981), sa relance (1990) une troisième période d'évolution de la politique se dessine à la fin des années 1990, lors du retour au pouvoir de Lionel Jospin. Premier ministre cette fois, il replace l'éducation et notamment la politique d'éducation prioritaire dans les priorités de son gouvernement. Dans la circulaire n°97-233 du 31 octobre 1997, Ségolène Royal, ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire, annonce les principes d'une « relance » de l'éducation prioritaire. Celle-ci prend forme autour

de plusieurs textes entre octobre 1997 et février 2000²⁵. La deuxième relance poursuit le travail de formalisation et rationalisation de l'éducation prioritaire entamé sept ans plus tôt par le ministre Jospin. Elle débute par une consultation nationale ayant pour objectif de remobiliser les acteurs des ZEP, consultation qui connaîtra son point d'orgue dans les assises nationales de Rouen qui se tiennent les 4 et 5 juin 1998.²⁶ Elles sont précédées par des colloques académiques.²⁷ Deux temps forts marquent cette relance : le premier est la redéfinition d'une nouvelle carte des ZEP transformées pour l'occasion en REP (« réseaux » d'éducation prioritaire). La notion « d'établissement d'appui » qui apparaît dans un précédent texte est formalisée : « Dans un souci de continuité éducative, l'ensemble du dispositif devra s'articuler autour du collège et de son secteur ». Le collège de la zone devient « tête de réseau »²⁸. L'éducation prioritaire ne concerne plus une zone géographique mais un groupe d'écoles alimentant un même collège (avec des possibilités d'adaptation). Les REP « permettent aussi l'éclatement des trop grosses ZEP pour travailler en meilleure proximité. »²⁹ Le réseau « assouplit l'effet de « zone » en intégrant des écoles et des collèges qui ont besoin de cette dynamique » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999).

Second temps fort : la notion de *contrat*, évoquée dans la première circulaire signée par Lionel Jospin pour l'élaboration des projets de zone, est formalisée ici. Le *contrat de réussite* remplace l'ancien *projet de zone* :

« La relance des ZEP et la création des Réseaux d'éducation prioritaire s'appuient sur le contrat de réussite passé entre les responsables du Réseau et les autorités académiques. Il s'inspire de la démarche des projets d'école, d'établissement ou de zone familière aux ZEP. Il formalisera l'engagement mutuel des autorités académiques et du Réseau. Ce contrat fixera les objectifs pédagogiques du Réseau, dans le cadre des priorités nationales définies par le ministère rappelées en annexe [et reproduits dans l'Encadré 23] » (circulaire du n°98-144 du 10 juillet 1998).³⁰

²⁵ Circulaires n°97-233 du 31-10-1997 ; n°98-144 du 9 juillet 1998, n°98-145 du 10 juillet 1998, n°99-007 du 20 janvier 1999, n°2000-008 du 8 février 2000.

²⁶ Les actes des Assises de Rouen sont disponibles à l'adresse internet suivante : <http://www.education.gouv.fr/ens/zep/aan98.htm>

²⁷ On trouvera le détail de cette concertation dans la « Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999. » (<http://www.education.gouv.fr/ens/zep/cpb.htm>).

²⁸ Circulaire n°98-145 du 10 juillet 1998, circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999.

²⁹ *Ibid.*

³⁰ Notre propre travail rejoint l'analyse de Glasman quand il affirme que ce qui distingue le projet du contrat est : « [...] une formalisation plus précise, un engagement plus fort et bipartite. Un CR [contrat de réussite] va plus loin et en principe plus précisément qu'un projet de ZEP. Le contrat introduit, par rapport au projet : *des moyens dans la durée, un accompagnement* (soutien aux équipes, formation, temps pour faire le point régulièrement), *un terme pour évaluer* ce qui a été réalisé en regard des engagements pris de part et d'autre. Cependant, rien ne garantit que le CR ne soit pas retraduit sous la forme, aujourd'hui maîtrisée (parce que souvent molle ?) du projet de ZEP... » (Glasman, 1999).

Encadré 23 : Les dix priorités nationales pour l'éducation prioritaire (circulaire du n°98-144 du 10 juillet 1998)

- 1) Réaffirmer des exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir.
- 2) Assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et recentrer les projets d'établissement autour de l'appropriation des compétences de base.
- 3) Introduire un enseignement à l'image pour favoriser une meilleure maîtrise de l'information et renforcer les activités culturelles et l'accès aux disciplines de la sensibilité.
- 4) Promouvoir la scolarisation précoce pour ouvrir plus largement les voies de la réussite scolaire.
- 5) Assurer le soutien pédagogique des élèves les plus fragiles et définir les moyens de lutte contre l'échec scolaire.
- 6) Renforcer l'éducation à la citoyenneté et la mettre en place dans les chartes de vie scolaire, les codes des droits et devoirs. Ainsi que mettre en place le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.
- 7) Resserer les liens de l'école avec les parents.
- 8) Ouvrir l'école sur le quartier et développer les activités périscolaires (le contrat éducatif local est intégré au contrat de réussite).
- 9) Donner aux acteurs de terrain des outils véritablement efficaces pour évaluer leurs progrès.
- 10) Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant.

Dans la perspective des textes précédents, plusieurs points sont à souligner dans les différentes circulaires encadrant la nouvelle relance des ZEP :

- *affirmation d'un recentrage pédagogique* : « L'école doit se recentrer sur sa mission fondamentale et elle le fera d'autant mieux qu'à sa périphérie elle incitera ses partenaires à régler un certain nombre de problèmes, notamment dans le cadre des contrats de ville » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999) ;
- *articulation à la politique de la ville* : une circulaire, interministérielle (enseignement, jeunesse et sport, communication, ville), traite de ce seul sujet en détaillant la mise en place des contrats éducatifs locaux visant une réflexion commune sur l'aménagement des différents temps de l'enfant : scolaire, péri-scolaire, transport, restauration (circulaire n°98-144 du 9 juillet 1998) ;
- *nécessité d'une évaluation du contrat de réussite* : « Ce contrat comporte les modalités d'une évaluation continue et d'un bilan relatif à l'efficacité des actions entreprises. Les actions relatives à l'articulation entre le temps scolaire et les activités périscolaires, engagées en partenariat, peuvent s'intégrer soit dans le contrat de réussite, soit dans un contrat éducatif local » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999). « La direction de la programmation et du développement propose déjà *une large palette d'outils* : protocoles d'évaluation des acquis des élèves à l'entrée en CE2, en 6^e et en seconde, banques d'outils d'aide à l'évaluation pour l'école, le collège et la seconde, de pilotage et de dialogue destinés aux établissements publics locaux d'enseignement. *Une culture de l'évaluation sera développée* » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999, je souligne). Hormis les

évaluations CE2-6^e, les outils d'évaluation demeurent dans un flou encore largement perceptible aujourd'hui sur le terrain. Notons également la première apparition dans un texte de la formule : « culture de l'évaluation ».

– la *mutualisation des pratiques* : la notion est récurrente dans les textes, résultat des concertations et des assises de Rouen. Le texte préconise la création de centres de ressources qu'il définit ainsi :

« Le centre de ressources constitue un *lieu d'information, de mémoire et de diffusion d'expériences professionnelles*, mais aussi un *point d'accueil, de conseil, et d'échanges de pratiques*. L'échange de pratiques qui a été au cœur des Assises nationales de l'éducation prioritaire constitue le point d'appui le plus efficace pour les équipes pédagogiques. La liaison est assurée avec les travaux de recherche universitaire et les actions de terrain. Ce centre doit apporter tout à la fois une aide à l'analyse de besoins et à la résolution de problèmes, et exercer une fonction de conseil pédagogique et d'aide au projet tout en induisant des recherches-actions et en instituant une veille en matière d'études. Tous les personnels peuvent bénéficier des services de ces centres. La mise en place progressive de centres de ressources au sein des Académies doit se faire dans un esprit de mise en réseau dont le centre Alain Savary de l'Institut national de recherche pédagogique (INRP) constitue avec le Centre national de documentation pédagogique (CNDP) un point d'appui essentiel » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999. Je souligne).

– le *pilotage local des REP* : la circulaire définit à nouveau les profils des responsables et des coordonnateurs mais donne pour la première fois des indications concernant les moyens dont ils disposent :

« Les recteurs veillent à ce que chaque Réseau d'éducation prioritaire ait un responsable désigné, connu et reconnu par l'ensemble des partenaires. Ce responsable est assisté d'au moins un coordonnateur [*note de M. T.* : il peut y en avoir plusieurs], choisi parmi les personnels de l'éducation nationale indépendamment de son statut et de ses fonctions précédentes. Ce choix doit tenir compte de quatre critères : la motivation, les compétences pédagogiques, les qualités relationnelles et d'animation et la connaissance du système éducatif et de ses partenaires. *Le coordonnateur*, qui est issu aussi bien du second que du premier degré, *dispose du temps nécessaire à l'exercice de sa fonction*. Responsables et coordonnateurs reçoivent une *lettre de mission* que le recteur établit en fonction des objectifs et du contenu du contrat de réussite. Les autorités académiques répondent aux besoins des acteurs des réseaux. Elles veillent notamment à ce qu'ils puissent échanger leurs pratiques et à ce qu'ils bénéficient de formations adaptées. Un *conseil de réseau* ouvert à l'ensemble des écoles et des établissements du réseau et à ses principaux partenaires est réuni régulièrement. » (Circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999. Je souligne).

Un temps de décharge d'enseignement est évoqué pour les coordonnateurs qui feront l'objet de formations spécifiques. Un conseil de réseau succède à l'ancien conseil de zone. La fréquence et les autres modalités de pilotage local des REP ne sont pas spécifiées.

La philosophie de l'éducation prioritaire est contenue dans ces deux extraits : « Les réseaux d'éducation prioritaire vous apportent dans tous les cas un *espace de souplesse* pour assurer un meilleur pilotage des établissements de votre Académie » (Circulaire du n°98-144 du 10 juillet 1998. Je souligne).

« Les Réseaux d'éducation prioritaire constituent un espace privilégié de mobilisation et de créativité des enseignements scolaires. Ils doivent être encouragés à devenir partout des lieux d'initiatives et d'innovations pédagogiques, au service de la réussite des élèves qui ont le plus de besoins en étant bénéfiques à l'ensemble du système éducatif.

Car si l'on réussit là où c'est le plus difficile, on réussira aussi pour tous les élèves en difficulté quel que soit leur établissement scolaire. » (Circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999)

Mais l'éducation prioritaire n'est pas une politique qui fonctionne en vase clos. Si le portrait que nous en avons dressé à partir des textes officiels semble linéaire³¹, il ne faut pas ignorer d'une part ses périodes de somnolence (1983/1990 et 1990/1997) ni , d'autre part, les autres orientations que pourra prendre l'Éducation nationale au cours de la même période.

« La création des ZEP (...) avait pour but de rendre cette égalité plus effective, en adoptant d'autres moyens que ceux de la standardisation. Si des responsabilités plus importantes étaient dévolues aux collectivités territoriales, c'est parce que la justice ne passait plus, ou plus seulement, par l'impartialité un peu lointaine de l'État, mais par une connaissance intime des difficultés de chaque communauté. L'objectif d'amener 80 % d'une génération au niveau du baccalauréat, lancé par Jean-Pierre Chevènement en 1985, ne se situe plus vraiment dans cette perspective. L'efficacité économique passe au premier plan : le but affiché est de reconstruire l'emploi à partir d'industries de qualité demandant, même pour des tâches subalternes, une main-d'œuvre hautement qualifiée. » (Derouet, 1992 ; 66)

Dès lors, si l'on emprunte les termes de Derouet, les ministères hésitent à cette période entre deux modèles : celui de l'efficacité (le système éducatif s'inspire de la gestion d'entreprise) et celui de la compétitivité (le système éducatif doit être confié à la régulation de marché).

La politique REP apparaît alors largement liée à des personnalités, María Fernández Mellizo-Soto (2000) fait le constat de l'abandon de la politique en 1984 après le limogeage d'Alain Savary et la prise de fonction de Jean-Pierre Chevènement au ministère de l'Éducation nationale :

« *The main reason for this change lay in the difference between the two men's conception of the causes of inequality of educational opportunities, as well as other electoral factors and pressure from groups such SNES. From 1988 onwards, when the Socialists returned to power, they made some attempt to revamp compensatory education, but this was of more rhetorical than practical importance.* » (Fernández Mellizo-Soto, 2000 ; 13)

Et l'auteur de préciser :

³¹ On pourra compléter utilement ce portrait avec les travaux de Marie-Anne Hugon et Bourgarel et Lochard portant sur la première époque des zones d'éducation prioritaire chez Hugon (1983), et sur les première et deuxième époques chez Bourgarel et Lochard (1991).

« (...) when Socialists won power in 1981 they had a concept of equality in education that went beyond mere meritocratic equality and included the principle of positive discrimination in education in their discourse. But after the defeat of Savary, and mainly with Chevènement, this concept and this principle became vaguer, more meritocratic and less compensatory. » (Fernández Mellizo-Soto, 2000 ; 16)

3. Les dotations attribuées à l'éducation prioritaire

Quels sont les dotations attribuées aux REP ? On peut en distinguer deux, d'une part les dotations humaines, d'autre part les dotations financières :

- *les dotations humaines* : il s'agit d'heures de décharges d'enseignement octroyées aux coordonnateurs, mais aussi aux animateurs-REP chargés d'intervenir dans les classes. Le second degré bénéficie lui d'un certain nombre d'heures attribuables aux enseignants du secondaire impliqués dans les actions REP. On peut compter également parmi les moyens humains une concentration dans les zones d'éducation prioritaire d'emplois jeunes. 10 000 avant la deuxième relance, suivie de l'annonce d'un recrutement de 10 000 autres.³² Cette relance comprend également la création de 600 emplois médicaux sociaux et de 120 postes d'ATOS ;
- *les dotations financières* : les enseignants bénéficient d'une indemnité spécifique de 6 861 francs par an lorsqu'ils exercent en REP. Il s'agit de l'indemnité de sujétion spéciale (ISS ou plus communément « prime REP ») lorsqu'ils exercent en REP. Au premier janvier 1999, 96 600 personnes en bénéficient. Des mesures statutaires complètent cette ISS (passage plus rapide d'instituteurs dans le corps des professeurs des écoles, promotion hors classe pour les enseignants du secondaire, etc.).

« En 1998, la prise en compte des fonctions en ZEP, pour les personnels remplissant les conditions pour prétendre à ces promotions, a doublé la possibilité d'être promu, relativement à quelqu'un exerçant dans un établissement hors ZEP. Les enseignants en ZEP représentaient 5 % des promouvables, ils ont été 10 % des promus.

Les personnels " faisant fonction " d'adjoint au chef d'établissement, exerçant avec succès en ZEP, sont privilégiés sur les listes d'aptitude de recrutement des personnels de direction. Il s'agit de reconnaître l'aptitude sans passer par le détour du concours de recrutement, puisque ces personnes sont déjà en responsabilité. » (Conférence de presse de S. Royal, 11 mars 1999. Souligné dans le texte)

Le ministère dote enfin les réseaux de crédits pédagogiques et de crédits de fonctionnement dont le montant en 1999 est de 1,2 millions de francs, complétés par une enveloppe de 100

³² « Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999. »

millions de francs (contre 1,1 et 83 millions de francs l'année précédente). S'ajoutent à ces crédits, ceux que les Conseils Généraux versent aux collèges classés en REP.

4. L'éducation prioritaire : données de cadrage³³

En 1999, la nouvelle carte des ZEP concerne 96 600 enseignants (premier et second degrés) contre 81 000 avant la deuxième relance, soit une augmentation de 15 600. Elle concerne environ 1 380 000 élèves, au lieu de 1 160 000 au moment de la précédente relance, soit une augmentation de 220 000 élèves environ.

Tableau 10. : Les zones d'éducation prioritaire

	Nombre d'établissements de ZEP avant la relance	Nombre d'établissements de ZEP en 1999
Écoles	4712	5537
Collèges	681	823
Lycées	32	30
LP	96	104

Source : « Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999. »

Tableau 11 : Les mouvements d'entrée et de sortie des écoles et établissements scolaires en éducation prioritaire

	Étaient en ZEP	Sortent de ZEP	Entrent en ZEP	Nombre total de ZEP
Écoles	4712	562	1387	5537
Collèges	681	63	205	823
Lycées	32	3	1	30
LP	96	12	20	104
Total		640	1613	

Source : « Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999. »

En 1999, 823 collèges sont labellisés ZEP contre 681 avant la relance, soit une augmentation de l'ordre de 21 %. S'agissant des écoles, leur nombre s'élève à 5 537 contre 4 712 avant la relance, soit une augmentation de 18 %. À noter que les écoles quittant les ZEP sont plus petites que celles qui les rejoignent. Quant aux lycées, 134 sont labellisés, contre 128 à la rentrée précédente.

³³ Ce point reproduit des informations énoncées dans la "Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999."

Tableau 12. : Les réseaux d'éducation prioritaire

	Nombre de ZEP	Entrée en REP	TOTAL ZEP + REP
Écoles	5537	1438	6975
Collèges	823	207	1030
Lycées	30	9	39
LP	104	31	135

Source : « Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999. »

Nous venons d'avoir un aperçu de l'évolution dans le temps de la carte des REP. Adoptons maintenant une perspective synchronique pour voir quels profils présente l'éducation prioritaire selon les académies.

Tableau 13. : Comparatif du nombre de ZEP/REP, de la proportion d'élèves en ZEP/REP et des effectifs scolaires de huit académies.

académies	Nombre de ZEP/REP	Proportion d'élèves en ZEP/REP		Effectifs scolaires	
		Écoles	Collèges	1 ^{er} degré	2 nd degré
Lille	112	28,1%	31,7%	490 648	441 892
Versailles	93	22,5%	22,7%	597 021	488 893
Créteil	87	30,1%	35,6%	462 109	368 230
Aix-Marseille	50	22,8%	31,3%	283 656	245 483
Nancy-Metz	35	13,1%	15,6%	245 048	228 827
Bordeaux	22	14,8%	14,8%	279 481	244 979
Paris	20	31,4%	25,9%	172 561	162 437
Strasbourg	17	11%	14,1%	185 968	152 380
Rennes	16	7,1%	8,4%	312 159	270 798

Sources et notes :

- DEP : proportion d'élèves en ZEP/REP et effectifs scolaires ;
- INRP : nombre de ZEP/REP (recension effectuée à partir des annuaires des REP par académie et département).
- le choix des académies n'a pas d'autre logique que celui d'exprimer une certaine variété. Le choix des académies de Créteil et Versailles est justifié par leur taille. Celui de Strasbourg pour sa forte médiatisation. L'académie de Nancy-Metz nous intéresse puisque c'est elle qui a accueilli les dernières rencontres nationales de coordonnateurs ; elle est présentée comme une académie où l'éducation prioritaire « fonctionne bien ». Les autres sites ont été sélectionnés à titre de comparaison.

Notons que si l'académie de Lille compte le plus grand nombre de REP, elle n'arrive qu'en seconde position après l'académie de Créteil pour la proportion d'élèves concernés par l'éducation prioritaire.

5. L'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : données de cadrage³⁴

« Deuxième en France, avec plus de 1 100 000 élèves et étudiant, l'académie de Lille se distingue, au sein du système éducatif général de la France, par son importance. Elle se caractérise aussi par la jeunesse de sa population puisqu'elle accueille 8% des effectifs scolarisés du pays alors que le Nord-Pas-de-Calais représente 6,9% de la population française. Depuis la rentrée 1999, la proportion d'élèves scolarisés en éducation prioritaire est de loin la plus forte du pays. Au total ce sont 30% des élèves de l'académie qui bénéficient des moyens supplémentaires mis à disposition des 112 réseaux d'éducation prioritaire implantés sur l'ensemble des deux départements. Avant la relance de l'éducation prioritaire de 1997-1998, la proportion était de l'ordre de 20 %.» (Loison, 2000 ; 96)³⁵

Tableau 14. : L'éducation prioritaire dans l'académie de Lille entre 1998 et 1999

		Rentrée 1998	Rentrée 1999	Progression
Collèges	Pas-de-Calais	27	36	+0,33
	Nord	50	76	+0,52
	Académie	77	112	+0,45
Écoles maternelles	Pas-de-Calais	93	128	+0,37
	Nord	168	248	+0,47
	Académie	261	376	+0,44
Écoles élémentaires	Pas-de-Calais	105	143	+0,36
	Nord	206	297	+0,44
	Académie	311	440	+0,41
Nombre d'élèves	Pas-de-Calais	46821	58478	+0,24
	Nord	83233	116295	+0,39
	Académie	130054	174773	+0,34

Source : Brochure « Bienvenue dans le Nord-Pas-de-Calais académie de Lille 1999/2000 », académie de Lille, cité par Marc Loison (2000).

6. Caractéristiques générales des REP du Nord-Pas-de-Calais

Leur ancienneté permet de discerner trois types de REP dans le Nord-Pas-de-Calais.

- Les REP « historiques », ceux qui sont créés dans le premier temps du dispositif au début des années 1980 ;
- Les 36 REP issus de la relance du dispositif REP en 1999 (les « nouveaux REP »).

³⁴ Ce paragraphe puise ses informations dans l'article de Loison (2000) : "Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : contextualisation d'un projet de recherche dans l'académie de Lille".

³⁵ Notons que les résultats présentés dans le tableau n°2 sont en légère contradiction avec ceux proposés par Loison (2000). L'académie de Lille ne compterait pas « de loin » la plus forte proportion d'élèves en éducation prioritaire.

- Les REP, enfin, dont la création se situe entre ces deux périodes (qui seront appelés « anciens REP »).

Nous aurons l'occasion de voir plus loin une typologie en usage sur le terrain, catégorie indigène qui distingue les « ZEP douces » des « autres », c'est-à-dire les zones les plus touchées par la violence.

L'académie de Lille compte depuis la rentrée 1999, 112 REP inégalement répartis sur son territoire : 36 dans le département du Nord, 76 dans celui du Pas-de-Calais. Une autre échelle nous permet d'aborder plus précisément cette répartition, celle des bassins d'éducation. Le nombre de REP est inégalement réparti par bassins³⁶, les bassins qui comptent le plus de REP étant :

- bassin de Lens : 22 REP ;
- bassin de Valenciennes : 18 REP ;
- bassin de Roubaix-Tourcoing : 15 REP ;
- bassin d'Avesnes-sur-Helpe : 13 REP ;
- bassin de Lille : 12 REP (en réalité trois bassins mais regroupés ici de fait de leur unité géographique) ;
- bassin de Douai : 10 REP.

En combinant des bassins relativement proches, on peut délimiter deux zones qui regroupent un nombre particulièrement élevé de REP. D'une part, un arc autour du bassin minier qui comptabiliserait 38 REP (bassins de Béthune-Bruay, Lens, Douai) et la zone de la métropole lilloise : 27 REP (bassins de Lille 1, Lille 2, Lille 3 et Roubaix-Tourcoing). Ces deux zones regroupent à elles seules plus de la moitié des REP de l'académie de Lille. Si l'on observe maintenant les effets de la relance des ZEP en 1999, on remarque une évolution diversifiée de l'éducation prioritaire selon les bassins. Sur douze bassins, sept voient leur nombre de REP augmenter d'un tiers et plus. Cinq bassins doublent leur nombre de REP. La comparaison entre les trois bassins de Lille et celui de Roubaix-Tourcoing illustre bien cette différenciation dans l'attribution des moyens. Si la relance des ZEP se concrétise par un doublement des structures à Lille qui passent de six à douze REP, le bassin de Roubaix-Tourcoing ne compte qu'une création de ZEP (création relative puisqu'il s'agit en l'occurrence d'une scission en plusieurs structures d'une « grosse ZEP »). Deux bassins ne comprennent qu'un REP (dont une ZEP rurale), deux autres quatre et trois REP (bassins de Calais et Boulogne, dont une ZEP rurale dans le premier). Ces quatre bassins comprenant moins de cinq REP ont connu le moins de création de REP lors de la relance. Les bassins les plus favorisés par la relance sont :

- le bassin de Valenciennes avec sept REP supplémentaires ;

³⁶ Six bassins d'éducation et de formation comptent de un à neuf REP, quatre regroupent chacun de dix à quinze REP et enfin deux comptent chacun plus de seize REP.

- le bassin de Lens, avec sept REP supplémentaires ;
- les trois bassins de Lille, avec six REP supplémentaires ;
- le bassin d’Avesnes-sur-Helpe, avec cinq créations de REP.

La zone la moins privilégiée par la relance serait donc plutôt située à l’ouest de l’académie de Lille, le long du littoral. ³⁷

Il convient ensuite de minimiser le caractère inédit, pour certaines zones, de la relance des ZEP en 1999, puisque si de nouveaux REP apparaissent, certaines créations sont le fait de l’éclatement de « grosses ZEP » déjà existantes. Le caractère non systématique des entretiens ne permet pas d’en chiffrer la proportion, mais sur 27 entretiens, cinq coordonnateurs y font explicitement référence. On peut donc supposer qu’une part non négligeable de 36 REP de la relance était déjà concernée par l’éducation prioritaire.

À une hétérogénéité macroscopique, pourrait-on dire (celle de la distribution des REP dans les bassins), répond enfin une hétérogénéité plus microscopique, celle qui est du nombre d’écoles composant les réseaux. Là encore la recherche n’a pas systématisé les données mais d’un entretien à l’autre les coordonnateurs évoquent des réseaux plus ou moins importants, passant d’un réseau composé d’une école maternelle, une école primaire et un collège à des réseaux regroupant jusqu’à une douzaine d’écoles. Nous verrons plus loin que les conditions d’exercice de la fonction de coordonnateur ne sont pas les mêmes selon la taille des REP ni même des bassins.

C. LES MODALITÉS « LOCALES » DE DÉFINITION DE L’AGIR EN REP : LES ACTEURS, DISPOSITIFS ET OUTILS DE LA RÉGULATION LOCALE

Nous allons dans ce chapitre explorer le pilotage local des réseaux. Nous nous appuyons pour cela sur des observations menées dans des réseaux et sur le discours des coordonnateurs recueilli au cours des vingt-sept entretiens réalisés. Nous continuons à penser, au vu des entretiens, que les coordonnateurs REP sont de bons informateurs, moins enclins à embellir la réalité que les responsables dans le sens de ce qui est imaginé être attendu par l’institution.

La régulation locale des REP compte plusieurs dimensions : d’une part l’action du petit groupe qui encadre le travail du réseau (les membres de ce que l’on appelle communément le « trio », à savoir le chef d’établissement, l’IEN de la zone et le coordonnateur) et dont la centralité s’est confirmée au fur et à mesure de notre recherche. D’autre part le réseau des réunions

³⁷ On trouve chez Loison (2000) une analyse plus détaillée des caractéristiques de l’éducation prioritaire dans l’académie, notamment par bassin.

formelles dites « de pilotage ». Enfin un certain nombre d'outils et d'objets de travail qui concourent à une régulation plus diffuse et venue de la base du REP.

1. Les acteurs centraux de la régulation locale

Nous allons présenter ici le fonctionnement du trio et tout particulièrement le rôle du responsable, tel que le décrit le discours des coordonnateurs. Nous nous attarderons essentiellement sur les dysfonctionnements, leur analyse étant la plus utile pour envisager une amélioration du pilotage local. Ces dysfonctionnements peuvent être résumés ainsi :

- le pilote peut manquer de disponibilité ;
- le pilote peut manquer de formation ;
- il y a des conflits sur la pédagogie et sur le management au sein du trio.

• *Les caractéristiques objectives du « trio ».* À la rentrée 2001, alors que dans le Pas-de-Calais la fonction de responsable REP est partagée à 50 % entre les principaux et les IEN (18 sur 36), dans le Nord les principaux sont responsables d'environ 65 % des REP (48 sur 74, deux non-réponses). Au niveau académique, les principaux sont responsables de 60 % des REP. Notons que la fonction est majoritairement masculine puisque dans l'académie environ 71 % des responsables REP sont des hommes.

Les entretiens révèlent qu'au moins onze des IEN (sur vingt-sept) sont nouveaux ou ont accédé récemment (moins de deux ans) à leur fonction dans le REP et/ou dans leur circonscription (environ 40 % des coordonnateurs évoquent spontanément cette caractéristique des IEN). En ce qui concerne les principaux, les coordonnateurs signalent que dix d'entre eux ont eu une nomination récente dans leur établissement. Quatre sont nouveaux, six autres sont en place depuis deux à trois ans. On signale également qu'au moins trois d'entre eux quittent prochainement leur fonction (départ en retraite ou mutation). Si l'on totalise les mouvements des chefs d'établissement, treize REP sur vingt-sept ont connu ou vont connaître un changement de principal en l'espace de trois ans, soit près de la moitié de notre échantillon.

Si l'on observe le taux de rotation, non plus selon le grade des pilotes mais selon leur fonction dans le REP, on remarque que presque 50 % des responsables REP connaissent une affectation récente sur le territoire.³⁸

³⁸ Sur vingt-trois entretiens exploitables dans ce sens, dix responsables de réseau ont un à trois ans d'ancienneté dans le REP.

• *En général, le manque de disponibilité du responsable.* Les responsables, voire les deux pilotes (IEN et principal), sont généralement décrits par les coordonnateurs comme des gens manquant de temps pour exercer leur responsabilité dans le REP.

« Je ne vais pas dire que la relation est difficile avec l'inspection, mais le principal, c'est pareil il a son boulot de principal, donc le réseau n'est pas leur préoccupation quotidienne. Il y a des jours, où ils sont débordés de boulot et ce n'est pas la peine d'en rajouter. » [Mme Dortes, coordinatrice REP]

Une dizaine de coordonnateurs font remarquer que le réseau n'est pas la préoccupation principale de l'inspecteur ; ils sont un peu moins nombreux à adresser la même remarque aux chefs d'établissement. La responsabilité du REP ou la participation à son pilotage est une tâche qui vient s'ajouter au quotidien des chefs d'établissement ou des responsables de circonscription³⁹. Les coordonnateurs prennent acte du manque de disponibilité de ces personnages-clés du réseau. Cette faible disponibilité peut être acceptée de façon relativement positive si elle s'accompagne d'un sentiment de confiance. Cinq coordonnateurs déclarent spontanément « avoir la confiance » du chef d'établissement, ils sont sept pour les IEN. L'octroi de cette confiance, comme le recrutement du coordonnateur, est vécu comme une gratification, une reconnaissance de l'investissement dans la tâche.

« C'est la première chose que m'a dit mon principal, quand on a parlé de l'emploi du temps pour le REP. Il m'a dit que pour mon organisation dans la semaine, c'était moi qui voyais et que effectivement il avait plus de mal à me limiter. . . enfin il n'avait pas de crainte sur le fait que je fasse bien mes dix-huit heures. Il était persuadé que j'allais en faire plus. » [Mme Leman, coordinatrice REP]

À la question : « – Quel soutien ou aide recevez-vous de la hiérarchie de l'Éducation nationale ? » Cette coordinatrice répond : « – [Silence] Ben moi ma hiérarchie directe, mon inspectrice, je crois que c'est une aide... comment dire ? Ben déjà euh l'écoute, la confiance, c'est important. Pour nous c'est de la plus grande aide. » [Mme Retine, coordinatrice REP]

Mais le manque de disponibilité peut être interprété comme une *distance à la fonction*, voire du mépris pour le fonctionnement du réseau et notamment le travail du coordonnateur :

« – Mais il s'en fout, lui.

– *Il s'en fout?*

– Parce que de toute façon lui, ce qui l'intéresse, c'est le second degré aussi. Et puis tant qu'il voit que ça fonctionne... Il a le sentiment que ça fonctionne dans le premier degré parce qu'il voit que j'ai des relations avec les écoles. Alors c'est bien, donc il se dit : « Bon ça ça fonctionne, on avance, on a des projets, il y a des gens qui demandent des sous, ils font des choses. » C'est bien donc il se passe des choses, voilà. Après quand il y a une mal donne il râle et puis c'est tout mais il ne

³⁹ Une circonscription peut compter un nombre plus ou moins important de zones d'éducation prioritaire et aux différentes tâches de l'IEN peuvent encore s'ajouter des missions ou fonctions académiques réduisant d'autant la disponibilité de l'acteur.

l'a pas aussi mauvaise que moi, parce que je veux dire il a... Lui d'abord, il est moins présent sur le quartier aussi. Les coordonnateurs sont des professions méprisées [rires]. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

Distance à la fonction dont le REP peut payer les conséquences :

« Ou alors un autre truc, c'est en début d'année on avait prévu une rencontre euh on avait prévu de lui [à l'IEN responsable du réseau] montrer le quartier, lui montrer toutes les structures *etc.*, toutes les structures étaient contentes d'enfin voir un inspecteur, parce qu'on le voit jamais, et donc voilà. On s'est donné rendez-vous à 10H en mairie de quartier, et toutes les structures étaient sur les charbons ardents, y'en avait qui avaient prévu l'apéro et tous les gens vers 10H étaient là *etc.*, et puis à 10H on voit personne arriver. Et puis euh vers 10H et quart je vois un conseiller pédagogique un conseiller pédagogique [une discipline] : « Ah ben oui, j'ai su qu'il y avait le truc, donc je suis venu. » Je me dis : « C'est bizarre, ils sont pas là euh c'est bizarre. On appelle l'inspecteur et puis la secrétaire dit : « Ah ben il a prévenu que il pouvait pas venir et il a appelé le collègue. » Mais comme le collègue était pas au courant parce que... [...] donc l'inspecteur avait annulé en pensant que c'était pas grave de tout annuler une réunion où on mobilise tout le quartier. [...]. Bon un autre truc quoi voilà. Et puis du coup *c'est une mal-donne mais énorme* parce que on arrive au collègue et puis on fait le tour du quartier avec le conseiller pédagogique qui a vaguement entendu parler de ce truc-là et qui était intéressé. Mais on dit : « Ben il représente l'inspecteur qui n'a malheureusement pas pu être là... » Ben la gueule des gens, quoi. Et *le mépris...* voilà. » [Mme Estiage, coordinatrice REP. Je souligne.]

Nous verrons plus loin que le manque de disponibilité du responsable ainsi que de l'autre cadre, font que le trio se réunit très peu, voire que les réunions entre responsable et coordonnateur se tiennent souvent « entre deux portes ».

Une autre conséquence du manque de disponibilité du responsable est un mode d'échange de services entre coordonnateur et responsable, parfois imposé par les responsables, parfois sollicité par le coordonnateur. Ces échanges de service prennent différentes formes.

Dans un premier cas de figure, le coordonnateur peut effectuer un certain nombre de tâches pour le responsable d'établissement ou l'IEN.

« Voilà c'est comme ça que ça se passe. Hein pour certaines choses je dis au patron du collège ou ici à l'inspecteur : « Je vais y aller hein, parce que ça risque de criser si ça vient d'en haut. » Je crois que les gens il faut qu'ils aient envie de le faire. Si c'est parce que le patron lui a dit, ça n'a pas sens. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

L'organisation ou le suivi de réunions est un bon exemple de cette division du travail entre IEN et coordonnateur. « Vendredi après-midi [l'inspectrice] me dit : « Bon lundi après-midi j'ai une réunion en mairie je ne peux pas y aller, vous m'y représentez » » [Mme Tenon, coordinatrice REP]. Cette division du travail permet un meilleur maillage des réunions par les deux acteurs, et c'est pour le coordonnateur l'occasion de se rapprocher du responsable. Elle s'observe notamment dans les REP où les coordonnateurs sont géographiquement proches des inspecteurs.

Dans un second cas de figure, les coordonnateurs, des enseignants du secondaire en bonne entente avec leurs responsables, proposent leurs services pour remplir des tâches qu'ils qualifient eux-mêmes de « non-REP ». Ici le coordonnateur exerce dans un REP qui semble fonctionner mais qui connaît des temps creux, ailleurs le REP est « bloqué » par des relations conflictuelles entre différents acteurs, du coup l'impulsion et le suivi d'action sont assez rares. Dans les deux cas, les coordonnateurs donnent "un coup de main" au responsable d'établissement.

« Et moi, ma fonction, bon ben c'est vrai aussi que j'ai fait d'autres choses qui sont pas liées au REP, bon comme tout à l'heure on parlait des notes, la gestion des notes c'est moi qui m'en occupe. Bon j'ai aidé les chefs à faire les emplois du temps par exemple. D'accord, surtout en fin d'année, au mois de juin il y avait un peu moins de travail donc j'étais là et puis j'ai fait eu / Ben j'étais dans le collège alors plutôt que – entre guillemets – « pas faire grand-chose » ou « à ne rien faire » je faisais les emplois du temps. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

Le coordonnateur est une ressource temporelle plus ou moins exploitée par les pilotes. Pour le REP ou non, cela dépend du fonctionnement et de la personnalité du coordonnateur.

• *Parfois, le manque de formation du responsable.* Un autre thème qui apparaît fortement dans le discours des coordonnateurs à propos des responsables est la faible sensibilisation, voire de formation, de certains responsables à la politique d'éducation prioritaire tant dans ses principes que dans ses modalités organisationnelles.

« – Et puis l'année suivante, le principal a eu sa mutation, donc là, nouveau principal. Forcément au début ça ne lui plaisait pas du tout parce que pour lui je suis un enseignant dans son collège et puis euh j'avais un regard euh je demandais des comptes sur les crédits REP, combien on en donnait ? Donc ça lui plaisait pas. Je me permettais d'organiser des actions où forcément il y avait absence de certains enseignants, dont moi. [...], il ne comprenait pas pourquoi je demandais des financements à la mairie, il me disait que : « Non, nous étions au collège et que c'était le Conseil général, que c'était à lui à s'occuper du financement ». Mais je lui disais : « Oui mais je parle niveau REP, c'est école-collège et... moi je peux travailler avec la Région, c'est un partenaire du REP... » *comme ça jusqu'au jour où il a compris...* [...].

– *Ça a mis combien de temps pour euh qu'il comprenne le fonctionnement ?*

– Oh je dirai que ça a mis plus de six mois. Le dernier trimestre l'année dernière était correct. Mais là cette année par contre j'ai son appui total. » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.]

La *méconnaissance du dispositif REP* est également reprochée à certains IEN affectés pour la première fois en zone d'éducation prioritaire et qui connaissent mal le partenariat, les financements et les procédures propres à l'éducation prioritaire.

« C'est un ancien prof de [discipline] et donc qui n'a pas du tout la même formation que le précédent. Bon mais qui ne s'y connaît pas beaucoup sur le plan

institutionnel [rires] en revanche en ce qui concerne les REP... Donc il faut qu'il apprenne à connaître parce que...

– *Il découvre, c'est la première fois qu'il... ?*

– Quand je lui dis qu'il faudrait convoquer le comité de pilotage, alors le comité de pilotage il vient avec... [rires] avec son inspecteur primaire. Je lui dis : « Ah mais le comité de pilotage normalement il y a les directeurs d'école aussi dedans. » « Oh ! » Il ne les avait pas convoqués parce qu'il ne savait pas ce que c'était. Alors je dis : « Non, ça c'est le Directoire que vous avez convoqué. » [rires]. Donc bon, il faut qu'il se mette au courant quoi. *Je pense qu'il sera très très opérationnel dans deux ans mais c'est dommage* parce qu'il va devoir laisser la main... » [Mme Esseberg, coordinatrice REP. Je souligne.]

• *Les éventuelles tensions dans l'équipe de pilotage local autour du management et de la pédagogie.* Les tensions avec les inspecteurs sont plus fréquentes qu'avec les principaux. Quatre problèmes liés à ces pilotes émergent des entretiens. Si les IEN peuvent partager avec les principaux une distance à la fonction et une méconnaissance du dispositif (*cf.* ci-dessus), deux autres sources de tensions semblent leur être plus spécifiques. Les tensions coordonnateur/responsable portent alors :

- sur des conceptions différentes du management ;
- sur des conceptions différentes de la pédagogie à mettre en œuvre dans une zone d'éducation prioritaire.

Une dizaine de coordonnateurs dénoncent, à des degrés divers, le caractère « dirigiste » de l'inspecteur-responsable et des difficultés de travail commun avec lui.

« Je n'arrivais pas à fonctionner dans son système de pensée, c'est tout. C'était très dur... et puis il était extrêmement directif et pas du tout rigolo comme bonhomme. Il avait des idées arrêtées sur beaucoup de choses, mais en même temps il dynamisait beaucoup ses enseignants. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

« Nouvel IEN [sourire], voilà c'est tout. Alors j'ai pas de problème du tout avec lui, il connaît le fonctionnement [des REP]. *Mais bon qui forcément il ne connaissait pas le fonctionnement du terrain donc les options qu'on prenait forcément il les trouvait déplacées*, parce qu'il estimait qu'il y avait trop de parents à l'école, il n'était pas sensible à ça...

– *Oui, une différence de sensibilité dans les...*

– Alors lui il donne beaucoup d'heures euh... avec les directeurs d'écoles, euh et moi au milieu puisque je soutenais leur action et que je suis pas contre du tout le discours que tient [l'inspecteur], c'est vrai que les parents n'ont pas à s'accaparer l'école. » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.]

« Enfin, au début il y a eu *un nouvel inspecteur et un nouveau conseiller pédagogique et qui ont tout de suite voulu mettre le holà à ce qui avait commencé à s'installer.* Ça n'avait qu'un an le REP, donc c'était tout jeune [...]. *[Les enseignants] se sont tous quasiment retournés contre l'inspection.* [À quoi s'ajoute la grève administrative des directeurs d'école]. Donc il y a eu un refus de collaboration... Ça fait disons six mois de retour en

arrière au niveau des progrès... Les enseignants me disaient qu'ils ne voulaient plus rien faire, plus rien communiquer... [...] Bon c'est logique, mais il a été très maladroit parce qu'il l'a peut-être posé d'une façon abrupte. Bon, et ça faisait suite à d'autres erreurs. *Il venait d'ailleurs et pendant les vacances il a pondu un projet de circonscription qui d'habitude se fait avec les enseignants. À la réunion des directeurs, il a sorti son projet de circonscription tout fait quoi, et les enseignants ont eu l'impression qu'il considérait que tout ce qui était avant était mauvais. Même ce qu'avait fait l'inspecteur d'avant. Donc ça a été mal ressenti.* » [M. Renard, coordonnateur REP. Je souligne.]

« Le problème cette année, moi j'aurai bien aimé qu'on fasse une animation pédagogique avec les maîtres de cycle trois et les maîtres de sixième-cinquième pour qu'on puisse réfléchir sur les problèmes communs qu'on rencontre, mais *monsieur l'inspecteur en a jugé autrement. [...] il a fait une liaison sur le sujet qu'il avait choisi.* Donc on a passé une heure et demi à réfléchir à ce qu'avait proposé l'institution. *C'était vraiment très institutionnel, très formel et donc conclusion : peu efficace.* Comme quoi on peut utiliser les évaluations dans un mauvais sens. » [M. Courtineau, coordonnateur REP. Je souligne.]

Le poids hiérarchique est décrit comme décourageant les initiatives des équipes mais également l'engagement personnel des enseignants au cours d'interactions douloureuses, notamment l'inspection, dont la pratique est parfois décrite comme inadaptée pour l'évaluation du fonctionnement du REP :

« Donc au lieu d'avoir une approche frontale et négative, une approche plus positive, donc la personne en face est beaucoup plus réceptive et accepte le discours. Il y a des inspecteurs [...] qui poussent à la dépression parce qu'ils démolissent les gens, donc les gens pendant six mois n'ont plus envie de travailler après, ils sont complètement découragés. On a eu une personne qui a été démolie à cinquante-deux ans, qui voulait prendre une retraite anticipée quoi. *Si le but d'un inspecteur en principe c'est de mieux faire marcher sa circonscription, s'il décourage les gens il va à l'encontre de sa fonction. À notre époque ça doit plus être le grand méchant loup, ça doit être quelqu'un qui aide à l'efficacité du travail des enseignants.* Et si on décourage quelqu'un on l'aide sûrement pas. » [M. Renard, coordonnateur REP. Je souligne.]

Les méthodes préconisées par les coordonnateurs sont plus participatives :

« Je pense le maximum en fait, de ce qu'ils peuvent faire mais qui pour moi est le minimum. C'est-à-dire ne pas me mettre des bâtons dans les roues. *Quand une action vient du terrain, ne pas imposer la leur parce que elle vient d'ailleurs* et que pour l'instant on laisse faire ce que le collègue a envie de faire et ce qu'il aime faire. Évidemment parce qu'on a envie de faire comme ça, mais à partir des résultats que l'on voit et des difficultés que nous on rencontre et que l'on voit chez les enfants, je dirai que pour l'instant toutes les actions sont encore très... très proches de l'analyse du terrain et pas... » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.]

Les conflits qui opposent les responsables aux enseignants ou aux coordonnateurs peuvent être plus directement politiques ou pédagogiques. Un IEN est explicitement décrit comme « anti-REP » ou « anti-ZEP » (catégorie en usage sur le terrain).

« – Non, mais je veux dire que *on a eu il y a quelques années, il y a 5 ou 6 ans un IEN qui était anti-ZEP.*

– *Ah, il y a des IEN « anti-ZEP » ?*

– Ah ben oui oui oui. Qui veulent répartir également la manne commune sans tenir compte de ceux qui en ont le plus besoin. Donc un système égalitaire euh/ [le taux d'encadrement des élèves est de 24 pour un enseignant]. Tandis que nous ici on est à 22, on a un taux d'encadrement qui est nettement supérieur à un collège qui n'est pas en ZEP. On donne plus à ceux qui en ont le moins.» [M. Ortige, coordonnateur REP. Je souligne.]

« Mais ici l'inspecteur ne veut pas s'occuper [du REP]. Il considère que le REP ne fait pas partie de son boulot. Il m'a encore ressorti récemment le texte de mission du coordonnateur et du responsable, c'est-à-dire le principal ici, et *il me dit : « Vous voyez, on ne fait aucune allusion au... à l'IEN. »* Moi je lui ai répondu que : « Les REP ça faisait partie intégrante de la circonscription et que... [sourire] la marche des REP donc dépendait aussi de l'inspecteur. » » [M. Renard, coordonnateur REP. Je souligne.]

Enfin certains inspecteurs sont perçus comme voulant imposer des dynamiques pédagogiques venues d'ailleurs – perçues comme des « modes » ou des « marottes » personnelles – déconnectées des projets plus anciens issus de et portés par la base.

« Enfin j'ai ce sentiment, j'ai ce sentiment-là. C'est peut-être complètement faux et *j'ai eu ce sentiment qu'on pouvait monter des projets que ça ne correspondait pas toujours à des besoins.* Quand les projets étaient montés ça ne correspondait pas à de vrais diagnostics et des projets. Ça correspondait au truc, à la mode en vigueur dans la circonscription quoi. Et comme on a eu cinq inspecteurs [sur une courte période] on a pu voir. Alors maintenant ça a un petit peu bougé dans cette circonscription-là, parce que les gens se sont rendus compte que... c'était pas possible que ça bouge tous les ans quoi. Que c'était pas possible, donc il fallait avoir une boussole et que la boussole c'était la leur. Forcément, que donc il fallait partir d'un diagnostic, dégager des objectifs à atteindre et ne plus en déroger quoiqu'il arrive. Donc on a réussi à se dire cela en réunion et à se dire : « Bon voilà, maintenant on va là et puis n'importe quel inspecteur qui arrive... », parce qu'on en a eu 5 en 5 ans. On fait ça et puis on bouge plus, mais c'est quand même pas si simple que ça, il faut quand même imaginer que... Les inspecteurs veulent tenir leur place, aussi. » [Mme Estiage, coordinatrice REP. Je souligne.]

Outre le décalage qui apparaît ici entre les ambitions des cadres et les projets des enseignants, il est intéressant de noter la volonté de résistance, voire la capacité de résistance des enseignants et, parfois, des coordonnateurs REP (*cf.* Encadré 13, dans la Partie 1.). Il est probable que si la fréquence des conflits proprement managériaux et pédagogiques est moins élevée quand le responsable du REP est un chef d'établissement, c'est parce que le chef d'établissement s'occupe peu de pédagogie dans les REP et concentre son temps de travail spécifiquement REP sur des tâches de gestion. Il a en somme une interprétation plus gestionnaire du rôle de responsable.

On trouve par ailleurs assez peu de traces de tensions entre les chefs d'établissement et les IEN dans les entretiens (quatre occurrences). Des divergences peuvent apparaître dans la gestion des moyens financiers du REP, mais, dans la mesure où les réunions « formelles » ne sont pas des moments d'échanges pédagogiques ou politiques, les occasions de heurts entre les deux pilotes sont relativement limitées. On retrouve chez les cadres les mêmes tendances *au cloisonnement intercatégoriel* que chez les enseignants, ce cloisonnement étant renforcé par *des raiders hiérarchiques* que les instructions officielles concernant l'éducation prioritaire appellent pourtant à dépasser. Il apparaît que la formation initiale et la socialisation professionnelle des cadres, qu'ils appartiennent aux corps d'inspection ou au corps des personnels de direction, ne les préparent pas ou peu à occuper les fonctions de responsables de REP.

2. Les outils et dispositifs formels du travail collectif et de la régulation locale en éducation prioritaire

Une difficulté d'analyse du fonctionnement des REP comme organisations tient à la variété des structururations, repérable dans l'inégalité de fréquences des réunions « formelles ». De plus, leur caractère « formel » n'est pas toujours évident, à tel point qu'il apparaît difficile d'identifier les réunions formelles des REP. Une solution pourrait être de considérer comme réunions formelles les réunions dans lesquelles serait au moins présent le trio : responsable, IEN ou chef d'établissement, et le coordonnateur, ce qui permettrait de couvrir le directoire, le groupe de pilotage et le conseil de réseau. Mais la réalité s'avère beaucoup plus compliquée que cela puisque, dans un nombre non négligeable de cas, le trio ne se réunit pas et les décisions sont prises ou préparées lors de rencontres bilatérales, par exemple entre le coordonnateur et le responsable. Autre exemple de ce flou : pour certains REP, les réunions empruntent des formats variables (personnels présents, fréquences, espace décisionnel ou non) et ne constituent jamais une structure identifiable.

On peut, par contre, identifier un certain nombre d'outils formels de régulation locale dans les réseaux ou zones d'éducation prioritaire. Chacun fera l'objet d'un développement dans ce sous-chapitre.

Tableau 15 : Récapitulatif des outils et dispositifs de régulation locale de l'éducation prioritaire

Outils	Contrat de réussite (ou projet ZEP) Bilan d'étape Bilan final Évaluations nationales standardisées
Dispositifs	Réunions collégiales thématiques Accueil des PE2-PLC2 Stages intercatégoriels Actions REP : « Défi-lecture »,...

• *Les instances de régulation formelles des REP ou réunions collégiales formelles (dispositifs de régulation locale)*

Les instructions officielles distinguent trois, voire quatre, types de groupes de travail qui réunissent plus ou moins régulièrement les acteurs du REP. La circulaire n°99-007 du 20-1-1999 (BO n°4 du 28 janvier 1999) n'évoque pour le pilotage local que le « conseil de réseau » : « Un Conseil de réseau ouvert à l'ensemble des écoles et des établissements du réseau et à ses principaux partenaires est réuni régulièrement ». Le conseil de réseau est mentionné dans la lettre de mission du coordonnateur⁴⁰, plus précise que la circulaire puisqu'elle mentionne deux autres instances de pilotage : le « directoire » (qui regroupe les seuls acteurs de l'Éducation nationale) et le « groupe de pilotage restreint » (les pilotes, le coordonnateur et éventuellement un conseiller pédagogique ou un autre acteur particulièrement impliqué dans les actions du REP).

Un premier constat, qui n'est pas sans intérêt du point de vue de la mise en œuvre organisationnelle de la politique nationale, porte sur la diversité – sur le territoire observé – des termes employés quant à l'ensemble des réunions que nous pourrions appeler les plus « formelles » ou les plus « structurelles », c'est-à-dire des réunions avec composition stable, compte-rendu et assez souvent une convocation ; bref les instances de direction du REP, les réunions où l'objet est le REP lui-même.

Le système de noms le plus fréquent s'articule ainsi dans l'académie de Lille :

1. Le *conseil de réseau* se réunit en règle générale une fois par an. Il réunit les pilotes et le coordonnateur, certains élus, les partenaires, les parents, les enseignants, les institutions. On y réalise le bilan pédagogique et financier du REP. C'est ce conseil qui avalise l'action annuelle du REP. Il peut aussi être convoqué en début d'année, pendant les journées de pré-rentree. Les coordonnateurs qualifient parfois le conseil de réseau de « grand-messe » annuelle du REP

⁴⁰ Cette lettre est une émanation académique et non nationale.

pour souligner son absence de fonction opérationnelle. Sa tenue se fait à l'initiative du responsable de réseau.

2. Autre réunion à l'initiative du responsable de réseau, celle du *directoire*. La fréquence des rencontres est plus élevée même si elle varie d'un REP à l'autre : ici une à deux fois par an, là tous les trimestres. Le trio, les représentants des écoles, du collège, le gestionnaire, les conseillers pédagogiques et éventuellement un responsable de SEGPA se rencontrent à l'occasion des temps forts qui rythment l'année scolaire (distribution des moyens attribués au REP, mise en place du stage intercatégoriel, préparation des journées d'accueil des PE2-PLC2). Les discussions y sont plus techniques qu'en conseil de réseau.

3. Troisième pallier, celui du *groupe de pilotage restreint* qui, en principe – ce n'est pas systématique –, réunit le trio de manière régulière pour faire le point sur les actions du REP.

La terminologie employée pour qualifier ces instances collégiales est floue, c'est même parfois un choix, pour conserver le caractère informel des rencontres. D'un REP à l'autre on parle de « groupe de pilotage élargi » ou « restreint », d'« équipe de soutien » et parfois de « directoire ». Il ne s'agit pas seulement d'une méconnaissance du dispositif mais aussi d'un attachement à une certaine conception de l'éducation prioritaire et, dans les REP les plus anciens, d'une résistance à ce qui peut être ressenti comme des « modes » ou des tentatives de formalisation.⁴¹

« Non, on n'a pas donné de noms précis à ces groupes. Suivant les actions, suivant les besoins, on se réunit. On ne va pas se réunir pour le plaisir de se réunir. Là, on va se réunir en fin d'année pour faire un bilan, bien sûr, c'est logique. On parle de conseil de zone, *etc.*, mais nous ce n'est pas des termes qu'on emploie. On ne va pas écrire par exemple une réunion objet « conseil de zone ». On fait une réunion objet « bilan ». On n'a pas donné de termes précis, le principal, c'est qu'on se réunisse, je pense. » [Mme Cortes, coordinatrice REP]

• *Rythmes et objets des instances collégiales de l'éducation prioritaire*. La fréquence des rencontres entre l'IEN et le coordonnateur ou le principal et le coordonnateur, varie de façon importante d'un réseau à l'autre. Une majeure partie des coordonnateurs déclare ne voir son IEN que de façon ponctuelle ou occasionnelle (c'est-à-dire rarement), le plus souvent lorsqu'un projet le nécessite. Deux coordonnateurs expliquent par exemple qu'ils ont des échanges quotidiens avec l'IEN, l'un parce que son bureau se trouve dans les locaux de l'inspection⁴², l'autre passant tous les matins à l'inspection. Sept interviewés (sur vingt-sept) affirment rencontrer leur principal une à plusieurs fois par semaine. Quand le responsable est l'inspecteur, ils sont également sept à le rencontrer une à plusieurs fois par semaine. Les réunions de travail régulières demeurent tout de même assez exceptionnelles et presque exclusivement le fait

⁴¹ C'est le cas d'une ZEP où l'on évoque encore "l'équipe d'appui local". Ailleurs, un coordonnateur critique la nouvelle appellation de l'une de ces instances : « Le groupe de pilotage, vous l'appelez maintenant le directoire. [...]. Moi je ne suis pas bonapartiste donc je continue à l'appeler le groupe de pilotage. » [M. Ortige, coordonnateur REP].

⁴² Le cas est d'autant plus exceptionnel qu'il s'agit d'un coordonnateur du secondaire.

d'acteurs appartenant au même degré (les contacts entre IEN et coordonnateurs du second degré sont moins fréquents qu'avec leurs collègues du premier degré). Les réunions à trois sont rares.

« On a effectivement un problème de communication. Moi ce que je reproche en termes de fonctionnement sur ce REP, c'est qu'on a du mal à faire fonctionner le trinôme. On se rencontre mais rarement à trois. Voilà [...] Ça serait bien qu'on institutionnalise un temps de rencontre. On avait essayé de le faire, mais une fois l'IEN était appelé à Lille, une fois le principal et quand on essaye après de reprendre une date, on a du mal parce que chacun a des impératifs. » [M. Hicare, coordonnateur REP]

Outre les difficultés inhérentes à la réunion du trio (les cadres ont un emploi du temps chargé où les priorités ne concordent pas forcément avec celles du REP), on note un blocage commun à plusieurs REP où le responsable omet pour des raisons diverses de provoquer ces réunions :

« L'année dernière il s'est réuni deux fois. Cette année il s'est pas encore réuni. Il va se réunir là, parce qu'il faut, le problème, c'est toujours le même... C'est que ça devrait être impulsé par le responsable, donc l'inspecteur me dit : « Moi j'attends que le responsable le fasse ». Quand j'en parle au responsable, il me dit : « Oui oui c'est vrai, il va falloir le faire. » Et puis voilà. Mais là on a reçu la lettre avec le montant des crédits donc on va être obligé de fixer une date. » [Mme Reiblel, coordinatrice REP]

Les événements qui rythment avec une certaine régularité la vie des REP, comme l'attribution des crédits REP ou la préparation de l'accueil des PE2-PLC2, apparaissent alors comme des occasions pour débloquer la situation. Les positionnements des responsables de REP ont un rôle décisif dans la convocation de ces réunions de concertation et de réflexion, réunions qui connaissent des fréquences et des configurations variables. Des acteurs proches du réseau sont invités à participer au groupe de pilotage restreint (les conseillers pédagogiques par exemple). La souplesse de cette forme de réunion permet ponctuellement de rencontrer collectivement d'autres partenaires et quand le trio ne peut pas se réunir, c'est le coordonnateur qui assure la liaison entre les deux pilotes. Moins formelles que les précédentes, bien que placées sous la responsabilité du responsable REP, ces rencontres du groupe de pilotage restreint sont moins « provoquées » que négociées en cas de besoin entre les pilotes. Là encore, le contenu de ces rencontres semble essentiellement gestionnaire. Ailleurs, c'est le conseil de réseau et les « directoires élargis » qui ne sont pas convoqués : « Pendant une année où un IEN n'en voulait pas. Il disait : « Oh, ça sert strictement à rien, c'est de la parlote, ça sert à rien, pouh ! » On a jamais réuni » [M. Tiwaque, coordonnateur REP].

Les journées de pré-rentree sont des moments unanimement appréciés par les coordonnateurs qui les évoquent. Elles offrent l'occasion d'accueillir les nouveaux collègues, de leur présenter

les orientations générales du dispositif REP, ses particularités locales et les particularités de la zone. Ces journées sont également appréciées parce qu'elles permettent de « remettre la machine en route » auprès des autres acteurs. Dans un nombre non négligeable de REP, une intervention ou un regard extérieur semble nécessaire pour faire vivre les instances de pilotage local des REP (l'IUFM pour l'accueil des PE2-PLC2 ou l'organisation des stages intercatégoriels, le rectorat pour les bilans intermédiaires, le conseil général pour l'attribution des crédits). La nécessité de ce regard extérieur est en cohérence avec le besoin ressenti par les coordonnateurs de ne pas limiter les instances de pilotage au seul trio.

• *Le contenu des débats se déroulant dans les instances de l'éducation prioritaire : la place du débat sur la pédagogie et les pratiques professionnelles dans les réunions formelles.* Une question qui nous intéresse est celle du contenu des réunions, mis à part les cas où il s'agit de réunions formelles répondant aux demandes de l'institution (mise en œuvre du contrat de réussite, rédaction du bilan d'étape, répartition des crédits) : y a-t-il des échanges pédagogiques ou professionnels intéressants dans les REP, où et à quelles conditions ?

Le constat général qui se dégage des entretiens et de nos observations est celui de la faiblesse des échanges de type pédagogique, rares dans les réunions décisionnelles. Les échanges pédagogiques sont trop techniques pour le conseil de réseau, et sont supplantés par la gestion des affaires courantes dans les autres. Certains coordonnateurs évoquent aussi la barrière qui sépare les conceptions pédagogiques des deux degrés : le pédagogique sera débattu dans le premier ou dans le second degré, mais rarement de façon commune.

« – D'accord. Euh... Est-ce que vous avez l'impression que chacun connaît les conceptions pédagogiques des autres dans le groupe de pilotage ?

– [Silence] Ben pff... en ce qui concerne le premier degré oui, mais pas le second. C'est vrai que entre le premier et le second degré, de toute façon vous aurez un fonctionnement tellement différent du nôtre, et le rôle du principal de collègue il est... J'ai l'impression qu'il s'implique quand même beaucoup moins dans la pédagogie, il n'est pas animateur pédagogique de son établissement. Mais il garde un rôle plus administratif. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

L'examen du fonctionnement des instances et réunions formelles du REP fait apparaître deux résultats.

1. Le trio est un groupe formel, institutionnel, mais pas un groupe fonctionnel réel, dans la mesure où le nombre de réunions du trio en face à face est très faible. Il est souvent remplacé par des contacts deux à deux. La circulation de l'information au sein du trio connaît des ratés importants.

2. Les réunions « formelles » du REP ne sont pas le lieu où il peut être débattu de pédagogie ou plus largement des pratiques professionnelles, mis à part peut-être le directoire, de taille

plus restreinte. Ces réunions internes assurent essentiellement des fonctions de gestion, de publicisation interne et externe des actions, de définition de politique générale.

De fait, le rapport du coordonnateur à l'ensemble des réunions « formelles » ou *ad hoc* est très variable. À la question ouverte : « Quelles sont les réunions qui se tiennent dans le REP ? », certains ne parlent spontanément que des réunions *ad hoc*, les seules intéressantes à leurs yeux, car les seules où l'on réfléchit, où l'on fabrique, où l'on invente. D'autres n'évoquent que les réunions plus « formelles » et ne pensent visiblement pas à un autre type possible de réunion. Certains sont en position critique vis-à-vis de la manière dont leur REP fonctionne, d'autres non. On trouve enfin chez les coordonnateurs des hésitations concernant la pertinence de réunions à composition fixe et dont les contenus se limiteraient aux décisions formelles et décisionnelles, au profit de réunions à composition variable qui seraient des réunions de débat, de réflexion commune et où l'on pourrait parler des pratiques professionnelles.

Le premier outil dont nous allons étudier la nature et les fonctions est le « projet » REP, devenu « contrat de réussite » à l'occasion de la relance de l'éducation prioritaire de 1998 et les bilans qui lui sont afférents.

• *Le projet REP ou « contrat de réussite » et les documents qui lui sont liés (bilans intermédiaires et bilan final)*

Après les instances décisionnelles, étudions ces autres outils de régulation locale que sont les documents spécifiques au REP. Il s'agit des documents produits dans les réseaux et les zones, le « contrat de réussite » et les « bilans » – intermédiaires ou final – qui sont faits de ces contrats ou projets. Le contrat de réussite et les différentes formes de bilans qui lui sont liés présentent une particularité intéressante : ce sont des « documents impliquants », c'est-à-dire qu'ils doivent – idéalement⁴³ – être rédigés sur la base d'une *concertation* entre les différents acteurs du REP et le *diagnostic* (pour le premier) ou *l'évaluation* (pour le second) sont susceptibles de susciter une certaine mobilisation dans le réseau ou la zone.

Le caractère impliquant de ce document est parfois bien intégré par les acteurs et même parfois explicitement rappelé aux enseignants, voire aux cadres locaux, par les coordonnateurs : « L'année dernière [le contrat de réussite] était indispensable, c'était pour moi l'occasion de dire à la principale [qui venait d'être nommée] : « C'est pas à moi de mener cette action, c'est écrit. » Je pense que c'est important quoi » [Mme Imonée, coordinatrice REP].

La dimension contractuelle de l'outil peut être mise en avant stratégiquement mais on verra que cette option sera plus ou moins efficace. Le changement d'intitulé de l'outil à l'occasion de la « relance » de 1998, le passage du « projet » au « contrat », n'est donc anodin dans les

⁴³ Tel qu'on peut le lire dans les différentes circulaires liées à l'éducation prioritaire.

textes. Si la contractualisation implique un engagement, à participer aux actions REP – à l’agir en REP –, dans les pratiques cet engagement contractuel n’est pas observé de façon systématique, mais pour certains acteurs, et notamment des coordonnateurs, il n’est pas vécu comme relevant de la sémantique.

On a mesuré plus tôt l’importance du taux de rotation des personnes tant enseignants que d’encadrement, dans les REP. Ce mouvement des personnels n’est pas sans influence sur les usages potentiels de l’outil.

« Alors le contrat de réussite nous on a eu trois inspecteurs depuis le contrat de réussite. Et puis donc ça pour dire ce que j’en pense. Alors ça a été fait quand même très collectivement mais le problème c’est que les enseignants sont partis entre temps où la chose a été démarrée. C’est-à-dire que ça a été fait il y a deux ans, que y’avait une/ que il y a eu un nouvel inspecteur l’année dernière et qu’il y en a un nouveau cette année. Pff ça fait trois inspecteurs pour un contrat de réussite qui a démarré l’année dernière. Hein ? Puisqu’on l’a fait avec un inspecteur, l’autre inspecteur a repris *etc., etc.* Donc en fait le fil conducteur c’est nous qui l’avons et les écoles l’ont dans la mesure où elles ont participé. Tout le monde n’a pas participé avec la même force au contrat de réussite. Alors le contrat de réussite c’est il marche si euh les enseignants se sont euh se/ se le sont appropriés vraiment. En général, enfin dans ce que nous on a dégagé dans le texte du contrat de réussite c’est des choses qui étaient déjà portées fortement. »
[Mme Estiage, coordinatrice REP]

On voit également dans cet extrait que l’outil sert à la « mise en ordre » d’actions qui pouvaient se dérouler déjà préalablement en REP (« c’est des choses qui étaient déjà portées fortement »). Si l’objectif du document est de susciter des actions, il sert également à les ordonner, à en proposer un cadrage. Ce travail de cadrage dévolu à l’outil et aux agents qui le font vivre ne s’est pas déroulé sans peine au moment de la commande académique. Mme Tenon s’emporte quand elle se rappelle ce moment :

« Il a fallu le rendre sur trois semaines de temps, pour faire le diagnostic, les écoles le diagnostic, la synthèse, les priorités, les actions. [...] Moi j’ai rendu en retard, ça c’est clair. Parce qu’il y avait beaucoup trop d’actions... Et puis ils me les font à la main, moi je les retape, donc je/ je/ j’ai rendu un dossier. Donc j’ai beaucoup trop d’actions, ça c’est clair. Après le collègue... Pareil le collègue ! Si y’a un prof qui vient : « Moi je veux faire euh une action comme ça » alors il fait une action, un prof, une autre action un autre prof ou un groupe de prof et je me retrouve avec 60 actions quoi, vous comprenez ? » [Mme Tenon, coordinatrice REP]

C’est particulièrement vrai pour les contrats de réussite dans les « REP entrants », c’est-à-dire ceux nouvellement labellisés « éducation prioritaire » au moment de la relance de la politique.

« – *Qu’est-ce que vous pensez du contrat de réussite ?*

– [Grande inspiration] Alors là ! J’espère que le prochain contrat de réussite ça va aller mieux. Parce que on a su qu’on était en REP au mois de décembre.

– Décembre.

– Décembre 98 [...]. Notre inspectrice nous a dit : « Voilà vous êtes en REP, vous allez devoir rédiger un contrat de réussite, il faut que ce soit fait fin janvier. » On avait les vacances de Noël entre deux. On s'est dit : « On va jamais y arriver. » Effectivement, on y est pas arrivé. Elle nous a dit : « Bon, le délai est prolongé jusque fin mars », ça c'est une chose. Et, dans la conception du contrat de réussite euh on avait une inspectrice stagiaire qui était très dynamique qui est arrivée, on s'est réuni le comité de pilotage au collège [...]. On devait travailler sur le contrat de réussite, elle nous a présenté un document qui était au trois quart rempli parce qu'elle y avait réfléchi avec euh le responsable de l'autre REP. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

Quand il n'a pas été rédigé par une personne, ce document a été travaillé de façon collective mais segmentée. L'urgence de la commande institutionnelle a conduit à une division des tâches, à la charge de chaque établissement de produire des actions qui « remontent » en direction des membres du trio qui tentent parfois d'y mettre un peu d'ordre.

« – Alors le contrat de réussite alors on essaie de le faire fonctionner euh... au mieux. [On l'a pas bâti ensemble]. J'aime pas cartonner les gens comme ça mais je ne peux pas faire autrement [...]. C'est comme ça, hein ? Je ne sais pas comment ils se sont démerdés, mais bon c'est un truc qui est arrivé sur la table quoi. Chacun a fait une petite fiche et puis on a collé et puis on a articulé et puis voilà.

– *Ils n'ont pas contacté les directeurs [d'école] avant ? Ou...*

– Ça s'est fait un peu dans l'urgence je pense, c'est pas... Bon en a fait une évaluation qui était euh... plutôt positive parce que de toute façon les fiches-actions dans chaque école chacun s'est mis, chacun a travaillé dessus pour la faire fonctionner quoi. Mais il me semblait que ça manquait de cohérence en tant que réseau, avec des objectifs qui traversent un réseau complet.

– *D'accord. Chaque école a fait de son côté ses propres fiches.*

– C'est ça. C'est ça. Donc on rectifie avec des avenants donc pour que maintenant ce soit une ligne vraiment réseau, on travaille un sujet à la fois de la maternelle au collège. » [Mme Dinard, coordinatrice REP]

De fait, bien souvent le document satisfait peu l'un ou l'autre membre du trio qui, une fois l'urgence de la commande passée, le reprend et cherche à y mettre un peu de cohérence en triant les actions, en les regroupant, les classant en fonction des priorités retenues pour les REP. Ce travail a parfois commencé très tôt, notamment à l'occasion du retour de l'évaluation des contrats de réussite faite par le groupe de pilotage académique de l'éducation prioritaire.

« Alors là on a beaucoup travaillé sur euh suite à l'éval/ à l'évaluation qui a été faite de notre contrat de réussite, on a beaucoup travaillé à rendre le contrat beaucoup plus lisible et euh beaucoup moins éparpillé. Donc on a essayé de faire un travail de recentrage et puis voir comment euh... comment présenter ça aux collègues pour qu'ils n'aient pas l'impression de euh que c'était le patron qui imposait ses trucs quoi. Donc il a fallu après en en conseil de zone, donc avec tous les collègues, à la fois de l'élémentaire et du secondaire, il a fallu bien montrer qu'on avait rien retiré, qu'on avait rien rajouté mais qu'on avait euh remis ensembles des actions qui visaient les mêmes objectifs, les mêmes compétences, les mêmes soucis [...]. Et qu'on avait mis entre parenthèses euh en attendant d'avoir l'aval euh de des équipes, mis entre parenthèses des actions qui euh visiblement n'étaient pas actions, c'était juste des

vœux pieux ou alors euh qui n'avaient strictement rien à voir avec les priorités qu'on s'était fixé [...]. On a dit : « Voilà, nous on a la/ on a vu l'évaluation qui a été faite de notre contrat, on a bien pris note qu'effectivement il était très dispersé, c'était illisible euh donc voilà ce qu'on a fait pour le rendre lisible et voilà ce qu'on aimerait euh euh... ce à quoi on aimerait aboutir à condition que vous soyez d'accord » et puis on a discuté de ça en conseil de zone. [...]

J'avoue que le nôtre/ la nôtre d'évaluation, la première lecture euh ça pouvait nous chagriner un peu mais en relisant attentivement, c'est vrai que tout ce qu'il nous était, pas « reproché » – parce que il n'y a jamais eu de termes euh formulés sur le ton du reproche –, mais tout ce qui a été proposé, tout ce qui a été évoqué, c'était justifié et ça nous a vraiment permis de de refaire un travail... de recentrage, de d'assainissement aussi. » [M. Urteau, coordonnateur REP. Je souligne.]

Quand il est utilisé l'outil semble relativement labile. Le contrat est repris, affiné, précisé. Ce travail de ré-écriture est effectué pour améliorer la cohérence des actions éducatives, en évitant notamment l'empilage de fiches-actions, mais il peut également porter sur la cohérence des actions entre établissements d'une même zone. Il s'agit alors de travailler sur la continuité des apprentissages, améliorer les transitions des élèves entre maternelle et enseignement primaire, enseignement primaire et enseignement secondaire.

« Donc, on notait tout ce qui était dit dans les différentes écoles et par le collège. On revoyait ce qui était commun, ce qui était identique, donc on regardait une fois. Après on essayait de voir ce qui pouvait se regrouper, se mettre se se/ Se mettre sous le même terme [...]. Et puis bon on restait euh on gardait donc tout ce qui était commun et tout ce qui pouvait se mettre sous le même terme, euh et ce qui était plus spécifique à l'école ben on disait : « Ça reste plus dans le projet école. » [...] Hein, ce qui était plus spécifique. Parce que bon le contrat il fallait que ça puisse euh concerner tout le monde quoi. Euh ensuite euh ben deuxième axe euh on faisait la même chose. En général comme les gens étaient repartis dans leur école avec le résultat, hein le concentré-condensé on va dire du premier axe, euh, ils revenaient avec leurs remarques, faites par leurs collègues. Donc on recorrigeait l'axe précédent et on faisait la même chose avec le deuxième axe. Bon, donc d'axe en axe comme ça. Et après pour le final, bon ben là pour la copie complète on a fait en plusieurs fois pour voir bien ce qu'on laissait, ce qu'on retirait, ce qui était prioritaire parce que bon on se retrouvait avec beaucoup de points dans chaque axe, alors il a fallu mettre des priorités. » [Mme Retine, coordinatrice REP]

Le contrat de réussite REP a pour ambition non seulement de *contenir* les actions REP que veulent mettre en œuvre les enseignants (propositions qui émergeraient de la base), mais également de mettre en cohérence des « projets » qui s'élaboraient jusqu'alors de façon segmentée, à savoir le projet d'établissement du collège de la zone, et les projets des différentes écoles alimentant cet EPLE. Idéalement le contrat de réussite n'apparaît donc pas comme l'empilement de projets d'écoles et du collège, mais bien comme un document dont la synthèse dépasserait la seule somme de ces parties. Ces interrogations des acteurs, la conscience prise autour des limites de certains projets et contrats, soulignent l'émergence chez les acteurs d'encadrement de proximité ou de la hiérarchie de première ligne d'une

représentation de ce que doivent être les actions REP (collective, intercatégorielle, transdisciplinaires, *etc.*), de ce que doit être l'agir en REP et donc une forme spécifique d'enseignement.

« – *Et comment ça c'était passé la rédaction du contrat de réussite ?*

– Ben un peu comme pour un projet d'école, euh/ à la fois en conseil de zone et à la fois euh dans chaque établissement ; détermination des points forts, détermination des points faibles, choix de nos priorités. Donc ça a été fait dans chaque établissement respectif et puis après en conseil de zone il y a eu une mise en commun. Au regard des priorités qui ont été choisies on a d'abord essayé de n'en choisir qu'un nombre réduit pour ne pas tirer dans tous les sens. Donc le travail du conseil de zone, ça a été de voir comment s'atteler aux priorités... [pèse soigneusement ses mots] en veillant à ce qu'il y ait une cohérence de la maternelle à la troisième. Donc bon c'était au travers des fiches actions euh/ Alors la grosse difficulté qu'on a rencontrée là c'est que c'est de faire en sorte que les fiches-actions soient bien des fiches-actions REP et non pas des fiches-actions de classe.

» [M. Urteau, coordonnateur REP]

Le rôle du contrat de réussite, des évaluations qui lui sont portées à partir des directives tant nationales qu'académiques est bien de cadrer, de guider, d'orienter la recherche des acteurs de la base vers cette nouvelle forme d'enseignement. Le contrat est guide, document de cadrage des représentations de ce que doit être l'enseignement et, de là, des pratiques pédagogiques. Il contient une représentation de ce que doit être l'agir en REP (voir *infra*, point D. , on détaillera dans le sous chapitre suivant, les contenus de cette représentation quand nous étudierons la forme de la commande passée aux réseaux par le groupe de pilotage académique).

Le toilettage, le remaniement et parfois la réécriture du contrat de réussite, qu'il soit fait à l'occasion de l'évaluation qu'en a proposé le groupe de pilotage académique REP ou à l'occasion de la rédaction des bilans intermédiaires ou du bilan final pose toujours un problème : celui du décalage entre l'écrit initial et celui retravaillé. Certaines actions peuvent avoir disparu, quand on estime qu'elles relèvent davantage du projet d'école que du projet de zone, d'autres évoluent ou se voient reformulées. Bref, le document connaît un processus de ré-écriture ou plus précisément de traduction, généralement effectuée par le coordonnateur ou par un responsable hiérarchique local. Cette traduction, qui correspond à une montée en abstraction et en généralisation, voire de normalisation, court alors le risque de ne plus être reconnue par ses porteurs initiaux (enseignants).

« – *Les gens se sont vraiment retrouvés dans le contrat qui a été présenté ?*

– Ben c'est-à-dire qu'au départ ils se sont bien retrouvés, bon maintenant ils s'y retrouvent moins dans le sens où c'est vrai que euh il a quand même fallu euh allez, contracter pas mal de choses hein pour que ça rentre dans le cadre... Bon c'est vrai qu'il y a peut-être eu une normalisation mais en fait sous un même chapeau ça représente pas forcément la même chose dans toutes les écoles. »

[Mme Retine, coordinatrice REP]

On peut qualifier ce processus de généralisation, d'abstraction ou de normalisation dans la mesure où aux actions proposées par les enseignants, concernant des projets de classe ou d'école, se superposent des actions plus transversales, moins spécifiques, portant sur des problématiques communes aux différents niveaux scolaires. Les intitulés deviennent moins spécifiques et auront tendance à épouser soit la terminologie proposée par le document cadre (« Promouvoir la scolarisation précoce », « Réaffirmer des exigences communes », « Renforcer l'éducation à la citoyenneté », « Resserrer les liens de l'école avec les parents », *etc.*), soit les préoccupations du moment (scolarisation des tous petits, recentrage sur les fondamentaux, *etc.*).

Si l'articulation des différents projets d'établissement (écoles, collège) fait sens sur le papier et semble donner l'impression d'une certaine cohérence, ce « sens » peut parfois interroger : les projets sont trop beaux, ils répondent « trop bien » aux attentes institutionnelles.

« – Voilà. Enfin bon, c'est bien pour le contrat de réussite, parce que (tires) c'est pas mon... C'est vrai que l'autre jour, on a donné aussi ce fameux contrat de réussite, on l'a donné aussi aux étudiants IUFM qui ont été accueillis. Il est beau, il est beau, il est plein de bonnes intentions, plein de bonnes idées, mais après il y a le comment et puis il y'a l'usure des gens, parce que on démarre une année scolaire avec plein de bonne volonté et puis au fur et à mesure qu'on est fatigué, et ben... Ouais [silence]. Il y a des choses qu'on a du mal à mener à leur terme ! Et puis on dépense beaucoup d'énergie, beaucoup de moyens, et puis on ne voit pas les choses évoluer dans le positif forcément très vite [silence]. C'est tout pour le contrat de réussite. Je ne crois pas trop à ce genre de choses [silence]. Si, il en faut un !

– *C'est trop décalé de la réalité, c'est ça ?*

– Ben pas que c'est trop décalé, c'est que quand on regroupe la réalité de chaque école, dans un seul dossier, je vous dis, après on se retrouve avec tout partout. Donc il faudrait après simplifier les choses, et ne garder après que les grandes idées qui sont vraiment communes à tous les... toutes les écoles. Mais entre les bouts de chou de deux ans et les grands de collège qui ont 15 ans, 16 ans, non, c'est tellement différent. Y'a tout dans le contrat de réussite, maintenant tous les partenaires, c'est vrai que ça a amélioré quand même toute cette partie là. Hein ? Y'a davantage de travail qui se fait avec les partenaires, de toute façon, on ne peut pas travailler autrement alors ! [Silence] On n'a pas le choix ! » [Mme Raymac, coordinatrice REP]

L'articulation devient suspecte, et si l'on cherche au niveau local à éviter l'empilage des actions, on ne manque pas de voir apparaître à un niveau méso ou macrosociologique un empilage de dispositifs.

« Disons qu'il y a quand même un certain malaise de la part des acteurs de terrain qui ont l'impression qu'on leur demande toujours de faire la même chose. Ce sont des choses qui s'emboîtent les unes dans les autres parce que il y a le contrat de réussite mais il y a eu en même temps une réflexion pour réactualiser le projet d'établissement au niveau du collège, il y a les projets des écoles dans les écoles, il y a le contrat éducatif local qui est en train de se mettre en place sur [la ville]. Finalement on est amené sans cesse à écrire et réécrire des actions qu'on fait de toute façon. » [Mme Leman, coordinatrice REP]

Si les coordonnateurs tentent au niveau local, du réseau, de s'assurer du lien et de la cohérence entre les différentes fiches, qu'en est-il entre les différents projets rédigés dans la zone ? Quel est l'acteur qui, à un niveau supérieur, se voit confier ce type de fonction ? Avec quels moyens d'action ? La réponse à cette question n'a trouvé que de rares indices empiriques à l'occasion de cette enquête.⁴⁴

L'agir en REP relèverait de pratiques pédagogiques qui dérogent à la forme d'enseignement traditionnelle. L'ambition de réduction des inégalités scolaires affichée par la politique d'éducation prioritaire semble passer par la recherche et la mise en œuvre d'une forme pédagogique nouvelle, ou du moins originale dans les réseaux ou les zones. En tant qu'outil de cadrage de l'action (« pilotage » ou « impulsion » de pratiques différentes, inédites ou originales), le contrat de réussite est confronté à la question de la « routinisation » de l'action REP.

Dans un chapitre d'*Économie et société*, Max Weber (Weber, 1922 [1995] ; Chapitre III) pose explicitement la question de la routinisation des types de domination, routinisation de « la chance, pour des ordres spécifiques [...], de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus » (Weber, 1971 ; 285). Max Weber insiste sur l'importance de la « croyance en la légitimité » de la domination pour que celle-ci puisse s'exercer. Se poser la question de la continuité dans le temps d'un agir en REP, c'est se poser la question de la routinisation de la croyance en la légitimité, pour un fonctionnement rationnel en finalité des REP (participer à l'amélioration de la réussite scolaire des élèves les moins favorisés), de la combinaison d'une transformation de la forme scolaire traditionnelle et des modalités d'encadrement de cette forme scolaire. Il doit y avoir transformation des pratiques enseignantes et transformation des pratiques d'encadrement du travail enseignant. À la légitimité de la forme scolaire et d'encadrement précédente doit succéder celle d'un agir en REP. Mais l'émergence de cette nouvelle forme de domination légitime ne suffit pas, elle doit s'inscrire durablement dans le temps, *se routiniser*. C'est bien ce processus de routinisation de l'agir en REP qui pose problème dans les zones et les réseaux d'une part parce que, on l'a vu, le taux de rotation des personnels se conjugue à la méconnaissance de la politique d'éducation prioritaire et, d'autre part – et ce sera l'objet d'un développement ultérieur –, parce que la

⁴⁴ Les collectivités locales ou la politique dite « de la ville » pourraient jouer le rôle de ce type d'acteur macro-social (Dutercq, 2000). Si de tels acteurs apparaissent parfois à l'occasion de concertation avec les municipalités dans les instances collégiales locales de l'éducation prioritaire, la politique de la ville ne semble pas tenir ce rôle de macro-acteur, pas plus que les municipalités ou les collectivités locales. L'idée d'une politique transministérielle, politique intégrée et non plus sectorisée semble encore, au moment de l'enquête, relever des discours réformateurs à l'exception de quelques expériences plus ou moins développées selon les espaces géographiques (Mme Estiage, par exemple, confrontée à un problème de déficit de régulation de la part du responsable de zone, voit une alternative pour la conduite de projets grâce au soutien de la politique de la ville).

définition de l'agir en REP ne s'est pas stabilisée ni au niveau de la régulation académique, ni au niveau de la régulation nationale.

Après la succession des projets de zone et une première relance en 1990, la notion de contrat impose une nouvelle problématique et rompt avec la routinisation de la politique d'éducation prioritaire avant la relance de 1998 :

« – Comment les gens ont réagi à l'arrivée du contrat de réussite, est-ce que vous avez eu des retours ?

– Non, très peu... Ici c'était vraiment : « Bon on passe du ZEP en REP, ouais d'accord ils ont inventé un nouveau truc. Ouais le ZEP c'est zonard, hein, réseau ils vont mutualiser. » La grande question de mes collègues c'était : « Est-ce qu'on va quand même conserver notre indemnité [REP] ? » Voilà, c'est tout. Et puis bon comme on passait de ZEP en REP, bon ben c'était un projet de zone à un contrat de réussite, bon c'était un peu la routine. Ce sur quoi j'ai beaucoup insisté, c'étant qu'avant on voyait que c'était un projet, et donc on s'engageait pas, là c'est un *contrat*, entre l'Éducation nationale et nous, et on attend des résultats de nous. Voilà. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

La gestion de la commande dans l'urgence, si elle entraîne un travail collectif ou une concertation, n'est pas non plus sans effet pervers. Ce type d'outil s'expose alors à deux types de problèmes : soit il ne fait que répondre – plus ou moins mécaniquement – à la demande hiérarchique (alors le document est rédigé sans concertation, soumis aux seuls membres du *trio*), soit la mobilisation qui peut être effective et efficace s'essouffle après l'effort de production du texte.

« Par exemple, sur la mission « accueillir », la fiche action, et bien c'est une liste de sous-actions. Je veux dire qu'il n'y a pas une fiche action qui a été faite par action, c'est une fiche action qui recense cinq actions différentes. Donc les actions n'ont pas été détaillées. Parfois, j'ai des cas d'intitulés, et je me dis : « qu'est-ce que c'est que cette action ? ». Je ne la connais même pas. Je ne sais pas ce qu'elle veut dire. Notre contrat de réussite a été envoyé de la sorte. [...] alors depuis j'ai essayé de savoir ce que c'était, on a oublié, on ne sait plus, les gens de terrains, c'est-à-dire la base qui a élaboré ce contrat, eh bien, ne savent même plus de quoi il s'agit [...]. C'était quand même une action qui était inscrite au contrat de réussite, c'était un engagement qui était pris, moi je me dis qu'au bout du compte on ne sait plus, on ne sait pas ce que sait... on a oublié [...]. En fait c'est un intitulé, point [...]. Et depuis il y a eu du personnel qui a changé, dont le coordonnateur qui a élaboré le contrat, le responsable qui n'est plus là non plus de l'époque, trois ans, trois responsables. » [Mme Albert, coordinatrice du REP Balzac]

Il n'est pas rare alors que dans certains REP ce document sommeille sur une étagère. Au temps d'effervescence provoqué par la commande institutionnelle se superpose celui de la « routine » quotidienne, à savoir, pour les enseignants, la mise en œuvre – toute sauf routinière, comme l'a montré Peter Woods (1979)⁴⁵ – de l'action pédagogique.

« Donc, vous voyez ? Donc tout ça c'est beau parce que tout le monde a travaillé

⁴⁵ Ce point est développé dans l'Annexe n°01, consacrée aux Itinéraires de découverte (IDD).

chacun de son côté ! Par contre là où ça c'est gâté un peu, c'est quand on a regroupé tout ça pour faire un contrat de réussite pour tout le REP, parce que y'a des choses qui sont belles sur le papier mais qui sont tellement difficiles à mettre en œuvre, c'est très ambitieux, très ambitieux, très ! Et puis quelques fois, on a du mal à mesurer, ça nous a demandé énormément d'énergie, énormément de réunions, énormément de travail après la classe, *etc.* Et puis finalement, un maître qui arrive, le contrat de réussite, c'est tellement loin de son installation dans une école, c'est tellement loin que ça finit par être un gros dossier qui est là ! Et puis finalement, chacun adapte le contrat de réussite à son projet d'école, ou plutôt son projet d'école qui forcément s'intègre dans le contrat de réussite hein ! C'est très bien comme idée mais ça finit par être tellement loin de la pratique de tous les jours...[...] Vous savez, le contrat de réussite, il est quelquefois tellement loin des préoccupations des gens que c'est beau, c'est ambitieux, c'est surtout beau pour les gens qui sont là, disons en dehors des classes, par contre, dans sa classe, c'est vrai qu'on doit orienter tout son travail là. [...] Mais ça, ça fonctionne bien surtout avec le personnel qui est stable, stable et motivé. » [Mme Raymac, coordinatrice REP]

Le projet de ZEP ou le contrat de réussite se distingue de l'action pédagogique ou culturelle par sa dimension temporelle, la forme pédagogique REP s'inscrivant dans une temporalité et un espace différent des formes d'enseignement traditionnelles. Les documents impliquants (projets ou contrats ou bilans), portés par les acteurs de régulation locaux, incitent à faire émerger des formes inédites et pertinentes d'enseignement, cherchent à les évaluer et, éventuellement, à stabiliser les plus efficaces.

Dans son ouvrage, *Le collège. Crise, mythes et métiers*, Lise Demailly (1991) proposait d'appeler ce système de représentations, tel qu'on le voit se cristalliser dans des outils, un *agencement symbolique de mobilisation professionnelle*.

« Ces systèmes symboliques prescrivent des changements, de manière normative. Il s'agit de changements qui paraissent les plus opportuns à certaines catégories d'acteurs qui, à un moment historique donné, se sentent en mesure de faire des propositions pour que la pratique de tous, dans l'ensemble du champ, reprenne sens. » (Demailly, 1991 ; 261)

Ces agencements symboliques sont caractérisés par les *finalités spécifiques* (cohérentes et légitimes), fournissent « les cadres généraux d'une *didactique concrète et pragmatiste* » (Demailly, 1991 ; 262) et, enfin, sont *mobilisateurs*.

Comparable aux différents agencements symboliques de mobilisations professionnelles décrits par l'auteur⁴⁶, l'*action REP est donc avant tout une représentation*, représentation que l'on peut observer, condensée dans la forme que prend l'outil, dans les débats provoqués par les actions REP dans les zones, dans les appropriations et aménagements divers qu'elles connaissent. Ces représentations cherchent à la fois à stimuler l'agir en REP (de façon plus ou moins contraignante), mais aussi à le canaliser en en proposant une définition (*cf.* point D. Les

⁴⁶ L'auteur distingue trois agencements symboliques de mobilisation professionnelle, le « modernisme relationnel », le « modernisme technologique » et le « modernisme organisationnel » (Demailly, 1991 ; chapitres X à XII).

modalités académiques de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation académique).

Contrats, projets et fiches-actions ne sont pas les seuls objets mobilisés dans les réseaux ou dans les zones. D'autres outils servent l'action, là encore, chargés de représentations, et cherchent à la guider. Voyons l'usage dans les REP de l'académie de Lille de l'outil « évaluation » (dans une définition large du terme), et plus particulièrement des évaluations nationales standardisées CE2-6^e.

• *L'évaluation et l'autoévaluation (outil)*

Nous proposons de distinguer l'évaluation comme un outil de régulation des REP à part entière. Deux niveaux d'évaluation attirent notre attention dans les REP : l'évaluation des résultats du REP (au travers, notamment, de l'outil national d'évaluation des CE2-6^e), l'évaluation des actions et de la dynamique du réseau faite par le REP.

Examinons dans un premier temps l'usage que font les coordonnateurs de l'évaluation nationale CE2-6^e. Sur vingt-sept entretiens, vingt et un coordonnateurs déclarent explicitement l'utiliser. Dans la majorité des cas, les premiers commentaires insistent sur la dimension instrumentale de l'évaluation : « un outil », « un outil très apprécié », « un outil de connaissance de l'élève », « un bon indicateur », « un outil important, indispensable », « une base de travail », « un outil extraordinaire », « un outil de travail », « un point d'ancrage important », « un constat », « un outil d'étalonnage ».

« C'est un très bon outil, c'est un très bon outil. C'est un outil qui permet de montrer par exemple sur la production de textes qu'on évalue pas seulement l'orthographe, excepté peut-être que en mettant 2 items sur 20, l'importance de l'orthographe, il est relatif quoi. C'est l'organisation du discours, la mise en page euh, c'est la grammaire de texte plutôt que la grammaire de phrase euh...*en montrant ça aux enseignants lors de stages, comment ça fonctionne, comment fonctionne l'évaluation, on change aussi ces pratiques quoi.* » [M. Tiwaque, coordonnateur REP. Je souligne.]

Articulée à un dispositif de formation, l'évaluation est un levier pour le changement des pratiques enseignantes. Sept coordonnateurs regrettent que ces évaluations ne soient pas suffisamment exploitées, notamment par leurs collègues enseignants. L'outil semble encore peu ou mal connu dans les écoles ou au collège, son exploitation, quand elle existe, n'est que superficielle.

« Donc l'année dernière alors je me suis fait des beaux classeurs avec les évaluations de CE2/6^e. Donc c'est moi qui aie tiré le maximum de choses en fait des évaluations parce que en fait les collègues d'abord ne voient pas très bien l'intérêt, hein et en particulier en 6^e alors du coup/ Avant c'était le principal-adjoint qui faisait le tirage des résultats des évaluations, cette année c'est moi qui les aie fait. Parce que euh bon moi j'ai bien étudié le... Casimir et j'ai regardé ce que je pouvais en tirer. Donc euh j'ai tiré tout ce qui était items de base et j'ai travaillé vraiment à partir de ça. J'ai appris à mes collègues de primaire qu'il existait

des items de base, maintenant il paraît qu'ils vont disparaître alors c'est dramatique mais c'est comme ça. [...] Parce que en fait je suis arrivée dans un conseil d'école et ma collègue, la directrice d'école disait : « Voilà les résultats des évaluations, ils ne sont pas très très bons cette année. » Je lui dis : « Oui, mais qu'est-ce que tu as aux items de base ? » Elle me dit : « C'est quoi ça, les items de base ? – Ben oui, tu sais tu as des items que les enfants doivent forcément avoir réussis euh pour réussir leur CM1, donc ça s'appelle les items de base. Ils sont notés sur le cahier d'évaluation ». Elle me dit : « Je ne sais pas du tout ce que c'est ». Donc en fait je suis passée dans les écoles et [...] je leur ai retiré leurs évaluations en items de base, et après à partir du travail de Mme Bauld [formatrice associée à l'IUFM et CPFE] plus celui que j'avais fait – donc ça ça me prend du temps en début d'année – en fait donc j'ai reporté tous les items là avec les compétences, le type de travail, les compétences qui étaient demandées [...]. Et à partir du moment où ils ont moins de 75 % de réussite je dis : « Voilà, vos élèves ont des difficultés dans tel item et tel item ». [...] Si ils peuvent en tirer profit cela dit, parce que euh c'est pas facile après de retravailler là-dessus. Il faut vraiment avoir un esprit euh culture de l'évaluation qui n'existe pas trop trop dans les écoles. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

Les coordonnateurs évoquent deux usages de cet outil dans les REP. Premier usage, l'évaluation permet de *situer les résultats scolaires de l'élève, de la classe et de l'école*, dans le temps et dans l'espace (occurrences dans onze entretiens).

« Enfin, je pense que les évaluations pourraient être exploitées de manière beaucoup plus riche qu'elles le sont. Ce qui est certain, c'est que c'est déjà un bon outil pour voir déjà, enfin là je parle d'avantage en tant que prof, un bon outil pour connaître l'élève, dès le début de l'année et avoir une base de départ et puis après c'est bien sûr l'évaluation quantitative, chiffrée de ce qui nous sépare des résultats nationaux, sachant non plus qu'on ne peut pas les comparer d'une année à l'autre. » [Mme Leman, coordinatrice REP]

« [Le logiciel] peut nous d'abord sortir des résultats globaux hein, parce que les résultats globaux euh... ça n'est que des résultats que l'on peut comparer avec euh... avec les résultats nationaux tout ça c'est... bon, ça peut se faire mais je vais dire l'objectif c'est pas ça.

–Oui ?

– L'objectif c'est de dyna... que les évaluations nous donnent euh peut-être par rapports à des nationaux c'est pas grave, ça c'est pas important, nous donne des renseignements sur euh l'état d'avancement de nos élèves. Et ça c'est drôlement intéressant. » [Mme Tenon, coordinatrice REP]

L'évaluation permet de voir l'évolution des acquis des enfants (évolution dans le temps) – même si celle-ci est, méthodologiquement, problématique –, elle permet également la comparaison des résultats à différentes échelles (l'école, la circonscription, le district, le département, l'académie, et sur le territoire national). On voit apparaître une appropriation différenciée de l'outil selon les zones⁴⁷, certains acteurs mettent davantage l'accent sur l'écart

⁴⁷ L'usage de l'évaluation dans une zone ne dépend pas seulement du coordonnateur, le croire serait un biais de l'analyse dû aux modalités d'enquête. En interrogeant les coordonnateurs, ceux-ci s'expriment largement

que l'outil permet de calculer à une moyenne locale ou nationale, d'autres (par exemple Mme Tenon, ou Mme Esseberg), s'intéressent plus à l'outil pour ses usages dans le diagnostic des « remédiations » à proposer aux élèves. Les acteurs de l'éducation prioritaire n'ont donc pas une lecture uniforme des résultats que propose l'outil, notamment en ce qui concerne le *niveau* de lecture des résultats (élève, classe, établissement) et l'*usage* qu'on pourra faire de ces informations.

Second usage de l'évaluation CE2-6^e, celle-ci permet d'*orienter l'action*, elle permet de cibler des problèmes particuliers notamment pour la mise en place d'une remédiation (occurrences dans dix entretiens).

« Par exemple grande section comme le CP on s'est aperçu qu'il y avait un paquet d'enfants en difficulté. Il y a donc eu des moyens qui ont été donnés aux classes. Par exemple l'intervention d'un maître qui vient régulièrement. C'est un maître spécialisé et qui vient toute l'année, je crois, oui c'est une action qui dure toute l'année, prendre le groupe d'enfants et qui, avec ce groupe-là, vient..., comment dire, remédie un petit peu aux difficultés rencontrées. Pendant ce temps-là, le maître de la classe reste avec la partie d'enfants qui est un peu moins en difficulté mais avec qui il adapte sa pédagogie. Tout ça, c'est une action quand même assez importante, sur les grandes sections et aussi les CP. Cette année le choix s'est fait vraiment sur le cycle 2, et en plus il y a les elongations CM2, alors là aussi... qui font l'objet d'analyses en début d'année et qui permettent à l'enseignant de CE2 de constituer un travail différencié par rapport au public qu'il a dans sa classe. »
[Mme Albert, coordinatrice du REP Balzac à Lille]

« – Donc ça c'est une fois par an.

– Une fois par an dès que l'on a la... qu'on a la connaissance des résultats académiques et résultats nationaux.

– Hum hum. Pour pouvoir comparer.

– Qu'on fasse une étude comparative parce que si un item n'est pas réussi dans une évaluation qu'elle soit en CE2 ou en 6^e, et si globalement elle n'a pas été réussie dans l'ensemble du territoire français, cet item n'est pas retravaillé c'est qu'il a été mal posé ou qu'il a été peut-être posé en avant sur des choses qui n'étaient pas acquises [...]. Donc quand la question est mal posée, il est évident que l'item ne sera pas réussi. Donc nous on essaye surtout en fonction des différentiels de voir quel est l'item qui a été le moins performant alors qu'il a été performant par ailleurs. Et c'est ces items-là qu'on essaye de retravailler. »
[M. Ortige, coordonnateur REP]

Le relatif consensus sur l'intérêt de l'usage des évaluations n'empêche pas les coordonnateurs de formuler un certain nombre de réserves, ou de dénoncer les limites de cet outil. Si ces critiques sont souvent nuancées, les évaluations apparaissent aux yeux des coordonnateurs comme un outil utile, mais qui connaît des dérives. M. Renard exprime bien cette ambiguïté de l'acteur face à ce qu'il perçoit être des *usages différenciés* de l'outil :

sur la question. Hors il apparaît que l'usage de l'outil peut aussi être dynamisé dans une zone à l'initiative d'un cadre (IEN ou principal), ou suite à une sensibilisation des enseignants à l'occasion d'un stage de formation.

« Moi je les utilise forcément parce que c'est le seul outil, c'est le seul outil qui me permette de d'avoir une éch/ un étalonnage/ d'essayer d'apercevoir quelles sont les difficultés par comparaison [...]. Donc je l'utilise. Mais je sais que c'est contesté parce que il paraît qu'il y en a qui bachotent les évaluations. C'est-à-dire qu'ils prennent les épreuves d'avant et qui euh chaque jour une feuille, *etc.* C'est pas forcément mauvais parce que les exercices sont assez bien conçus. Donc euh peut-être que le but c'est de de réussir les évaluations au lieu de faire progresser les gamins, peut-être mais euh donc là il faut savoir. Est-ce que le fait de bachoter avec les enfants ont la technique de l'évaluation ou est-ce qu'ils ont acquis les notions ? Et... là... Donc euh je suis/ Ma position est ambiguë par rapport aux évaluations. Je sais pas d'abord si ça peut exister une bonne évaluation qui se fait dans des conditions comme ça. Parce que je sais aussi que ça ne se passe pas du tout de la même façon. Il y a un protocole à respecter, un peu comme lorsqu'on pose un questionnaire, un sondage par exemple il y a un protocole, il faut poser les questions d'une certaine façon. Là en principe les consignes sont très précises, mais inconsciemment ou consciemment l'enseignant ne veut pas que les enfants échouent à l'évaluation parce que/ ils ont tort mais pour eux c'est l'image de leur classe et donc euh quand ils voient une incompréhension ils ont tendance à sur-expliquer. Et d'autres ont une attitude plus neutre. Donc euh... c'est difficile de pouvoir ensuite exploiter correctement l'évaluation mais ça donne parfois de grandes tendances quoi. » [M. Renard, coordonnateurs REP]

Ces critiques, adressées (cumulées) par dix-huit coordonnateurs, sont donc de nature diverse :

1. Il est reproché aux évaluations certaines dérives, comme notamment l'établissement de palmarès entre les écoles ou les collèges. Elles sont également suspectées d'être un mode de contrôle par la hiérarchie (six occurrences de ce type).

« Moi je pense que c'est un outil très important et il n'est pas toujours utilisé comme il devrait l'être mais je pense que c'est important dans la mesure où c'est quelque chose d'institutionnel donc ça permet de partir sur des bonnes bases pour faire le constat des compétences des élèves et mettre en place des remédiations. C'est important parce que au moins la préoccupation essentielle là se sont les élèves. Et donc on peut espérer que les remédiations que l'on va apporter vont être centrées sur les apprentissages pour améliorer les compétences des élèves, je pense que c'est un outil indispensable si l'on affiche pas les résultats je veux dire en tête d'école comme un palmarès par exemple [...]. Les enseignants [ont] quand même sont très influencés par les résultats parfois ça passe par une remise en questions de leurs pratiques qui n'est peut-être pas bien ressentie. » [Mme Artod, coordinatrice REP]

« – On les exploite énormément [...]. Il y a des écoles qui font des choses superbes, ils mettent en place des groupes de niveaux par rapport aux évaluations CE2. En collège pareil. [...] J'entends aussi des choses qui me dérangent énormément, on parle de suivi de cohortes, de choses comme ça. J'ai l'impression qu'il y a eu un discours descendant fort, ça a fait l'objet d'un écrit officiel donc forcément il y a un discours descendant derrière. Les gens pensent pouvoir exploiter des chiffres, des données statistiques sans être parfois assez vigilants. Lors des visites du groupe de pilotage c'est ce que je reprochais. Les membres de groupe de pilotage avaient un discours choquant.

– *C'est-à-dire ?*

– Quand on parle de suivi de cohorte, il faut faire attention à ce qu'on suit, à ce qu'on évalue et en terme de comparaison il faut faire très attention. En terme

d'exploitation dans l'immédiat, on peut faire des choses très intéressantes, si on veut en faire des statistiques, il faut être méfiant, parce qu'on travaille parfois sur un tout petit nombre d'items, sur un nombre d'enfants qui est limité. » [M. Hicare, coordonnateur REP]

2. Un des obstacles liés à leur usage est la réticence qu'elles provoquent chez certains enseignants. Qu'elles soient ou non utilisées pour réaliser un palmarès ou un contrôle professionnel, elles évaluent la réussite scolaire des enfants d'une classe. Par ricochet elles peuvent donner l'impression de juger le travail de l'enseignant, et leur usage sera vécu comme négatif (sept occurrences).

« – Voilà ce que je pense des évaluations, au début j'avais ressenti ça assez mal, maintenant c'est un outil, il faut vraiment le prendre comme un outil. Mais parfois la hiérarchie s'en sert aussi comme un outil d'évaluation des enseignants et ça c'est un peu gênant.

– *C'est pour cette raison que vous avez eu du mal à accepter ces évaluations ?*

– Au départ oui, c'est parce que ça était imposé et parce qu'on a pas eu d'informations. Qui devait faire ces évaluations ? Pourquoi ? Comment ça serait utilisé ? Et puis aussi parce que ça ne concernait que le français et les mathématiques. » [M. Courtineau, coordonnateur du REP Plotin]

« Alors deuxième souci par rapport à cette évaluation : on est toujours en train de répéter, surtout dans les REP, on est en train de parler de continuité des apprentissages, de montrer qu'un enfant continue à apprendre. Je vais prendre deux exemples. Quand ils arrivent en sixième on dit : « Quand ils arrivent en 6^e, ils ne savent pas lire ». J'ai réussi maintenant à faire dire : « Ils sont en 6^e, ils continuent à apprendre à lire. » Quand un prof de français – ça arrive encore – me dit : « Je peux pas faire du théâtre, ils savent pas lire. » Moi je lui réponds : « C'est en faisant du théâtre qu'ils vont apprendre à lire. C'est en train de continuer. Donc il y a une continuité, on est jamais au bout [...]. Donc il y a une continuité non seulement des apprentissages mais il n'y a pas des briques qui se posent, elles sont faites et on en fabrique une autre. Ça se fabrique un petit peu à la fois. Alors à faire rentrer systématiquement des évaluations maintenant comme on va le voir quasiment tous les ans, on va obliger les profs à se sentir obligés de faire acquérir les choses. C'est-à-dire qu'au bout de la 6^e il y a telle brique : ça doit être fait. Si l'enfant/ bon il y a pas de raison, il se peut que ce soit en 5^e que ça se développe ça, ou en 4^e, il n'y a pas de honte à ça et puis ça ça fait partie du jeu. Résultat : on va se retrouver avec une idée qu'il faut une continuité des apprentissages et de l'autre côté à découper... en dates butoirs où il faudrait que ce soit acquis. Sinon le prof il va se dire : « J'ai pas fait mon boulot », il va avoir peur, il va faire un peu la gueule... Ça va être donc très difficile de trouver des évaluations qui tiennent compte de ça [...]. Qui dit épreuves communes dit évaluations, tu diras ce que tu veux, le prof se sent jugé... » [M. Simeno, coordonnateur REP]

3. Corollaire du point précédent : craignant d'être jugés sur les résultats négatifs des élèves, les enseignants risquent de préparer les enfants en vue des épreuves (cinq occurrences).

« [...] j'en pense quoi ?... J'en pense que c'est bien. Parce que avant il n'y en avait pas, on travaillait un petit peu à l'aveuglette, mais il faut voir [...] comment elles

sont passées ces évaluations. Moi je me rassure un petit peu de temps en temps quand je vois les résultats parce que je sais qu'on les a fait passer vraiment honnêtement. On n'a pas répété les consignes, on les a pas expliquées, on a pas préparé [mot souligné par l'interviewé] les évaluations comme ça se fait dans certaines écoles, donc euh... Pour nous c'est du positif. Mais d'un autre côté quand on voit les résultats comparés aux autres écoles c'est vrai que on a des périodes de découragement, hein. D'un autre côté ça nous donne très souvent à réfléchir et à réorienter ou à revoir les priorités que que l'on a choisies. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

« Ça c'est vrai que chez nous, c'est pas la peine de dire : « pendant les vacances vous révisez ça et ça ! », ça c'est inutile hein ! Et elles sont pas préparées à l'avance [...]. Donc la première semaine, il n'est pas question de se mettre à préparer des évaluations comme ça se fait dans certaines écoles. » [Mme Raymac, coordinatrice REP]

« [...] ici justement, et j'ai étudié bien à fonds les les évaluations et comme cette année par exemple on progresse de à peu près entre 15 et 20 %, par champ. Dans la plupart des champs. Ce qui fait que on voit des élèves dont les évaluations 6^e qui nous disent : « Ah ben ouais, ça je l'ai fait l'année dernière au mois de juin. » Attention, ils ont oublié, certes, mais bon c'est sûr que ça fausse un peu les résultats. Mais ça fausse aussi les résultats... a posteriori parce qu'en fait, les élèves qui sont les évaluations 6^e, quand ils arrivent au brevet, ils sont évalués aussi, et dans les quatre ans en général qu'est-ce qui se passe ? Parce que nous le bachotage, on peut pas le faire. Qu'est-ce qui se passe ? « Ben tiens en 6^e ils avaient telles compétences, ils arrivent en 3^e, ils plongent de plus euh de moins 20 ! » Donc il y a une moins-value au collège, donc les collègues ils peuvent plus [de s'entendre dire qu'ils ne] font pas leur boulot [phrases à peine audibles, bruits de coups sur la table]. D'accord, on arrive à ça aussi. Alors il y a des moments où je me dis, le bachotage c'est bien, les évaluations c'est bien mais moi euh/ Un message pour les hautes sphères : « Changez les évaluations tous les ans, ne refaites pas 80 % des mêmes évaluations, des mêmes exercices. » C'est tout, eh ! Les évaluations c'est ça, si tous les ans on change les évaluations [silence], même si à la limite on en laisse à 30 % d'accord, mais pas 80 % ! Si on ne change pas les exercices, c'est forcé qu'au bout d'un moment il y a nécessairement le bachotage. » [M. Lesage, coordonnateur du REP Kant]

4. Une petite dizaine de coordonnateurs soulignent enfin la lourdeur du décryptage des données.

« [...] euh... je rêve aussi d'avoir vraiment du temps où on puisse me fiche la paix, où je serai ici, pas dérangé, ou dans un autre lieu et où je pourrai vraiment m'atteler à l'analyse des résultats aux évaluations... de CE2 ou de 6^e. Bon on le fait un peu euh avec mon inspectrice, avec quelques collègues ou avec le responsable du REP mais c'est pas suffisant. Ça là j'ai vraiment des difficultés à trouver le temps de me prendre la tête là-dessus. Et puis avoir une réflexion là-dessus [...]. Vu tous tous les efforts qui sont mis en en place, je vois principalement en cycle deux, comment on peut faire pour faire décoller les résultats aux évaluations de CE2 parce que pour le moment on voit on voit une légère évolution, une légère un léger progrès, mais vu tous ce qui est mis en place, oui, tout ce qui est mis en route, c'est pas suffisant. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

« C'est lourd à porter donc [...], on vient seulement – enfin, le mois dernier –, on a eu les résultats nationaux de l'année dernière. On a eu que les résultats par champ de compétences, par champ standard. On ne les a même pas eu item par item. Donc là où on a essayé de travailler, on sait même pas si on a progressé ou pas si l'écart est encore le même donc bon. » [M. Tiwaque, coordonnateur REP]

À l'inverse, comment les coordonnateurs qui n'utilisent pas cet outil considèrent-ils les évaluations CE2-6^e ? Deux individus estiment, chacun à leur manière, que les évaluations CE2-6^e ne leur sont pas utiles dans leur fonction de coordination.

« [Les collègues] n'ont pas besoin d'un test pour savoir que les gamins ont des problèmes de lecture et des problèmes d'écriture, c'est ça les problèmes principaux. Si c'était sur certains aspects... maintenant des points de détail ou simplement montrer des pistes [...], là on pourrait travailler avec, mais face aux difficultés que l'on rencontre, c'est du superflu. Il faut savoir qu'un gamin qui ne sait pas lire, il n'y a pas besoin de tests pour le dire. » [M. Veguari, coordonnateur REP]

« On avait un résultat de test de CE2, on avait un résultat de test 6^e... Ça vaut ce que ça vaut, mais par contre euh on connaît nos élèves, on connaît ce qu'on obtient avec eux, on sait ce qu'on fait avec eux, on sait ce que ce qu'on obtient avec chaque gamin. » [M. Hemen, coordonnateur REP]

Soit les problèmes rencontrés sont déjà identifiés, soit on préfère mettre en avant la compétence des enseignants qui n'ont pas besoin d'un outil supplémentaire pour connaître les capacités des élèves. Deux autres coordonnateurs s'interrogent enfin : est-ce qu'un travail approfondi sur les évaluations CE2-6^e relève de leur fonction, n'est-ce pas plutôt à leurs collègues enseignants de se charger de ce travail ?

« On ne les exploite pas pédagogiquement, l'exploitation pédagogique c'est aux collègues enseignants de s'en servir dans leurs classes. Nous on est là pour faire le constat de ce qui se passe. » [M. Lader, coordonnateur REP]

La question que posent ces extraits est la suivante : pourquoi quatre individus sur vingt et un estiment que ce travail n'entre pas dans leur fonction alors que, pour d'autres coordonnateurs, il s'agit d'une tâche essentielle ? Ceci attire l'attention sur la variabilité des représentations qu'ont les individus d'une mission qui leur est pourtant commune. M. Renard, coordonnateur REP, l'affirme : « Ma position est ambiguë par rapport aux évaluations. Je sais pas d'abord si ça peut exister une bonne évaluation qui se fait dans des conditions comme ça. »

Malgré un usage relativement développé, le rapport aux évaluations CE2-6^e reste ambivalent chez les coordonnateurs. Si l'outil est apprécié pour donner une image ou un reflet de la classe, de l'école voire du REP, le caractère différencié de ses usages potentiels permet d'identifier des points sur lesquels diriger une remédiation, il suscite encore beaucoup de

réerves. À la lecture des entretiens, la légitimité de l'évaluation par les résultats scolaires est limitée par la place et l'importance accordées au comportement de l'élève, aux questions d'éducation à la citoyenneté, ou, formulé autrement, à ce qui renverrait de façon plus général à la mission *éducative* de l'école, à la socialisation de l'élève. Ce type d'acquisition n'est pas évalué par les outils standardisés nationaux. La légitimité de l'outil est aussi remise en cause par la quotidienneté des pratiques professionnelles qui a besoin d'objets d'évaluation intermédiaires, plus immédiatement liés à l'action : manifestation d'intérêt des élèves, conduites de l'action jusqu'au bout, modification du rapport à l'école de l'élève.

Ces réticences font apparaître les exigences de l'institution, quand elles sont unilatéralement centrées sur résultats, comme :

1. visant seulement les connaissances nécessaires aux besoins de pilotage de l'académie et de ses cadres ;
2. technicistes, déconnectées de la dynamique des actes pédagogiques concrets qui exigent une multitude d'évaluations intermédiaires ;
3. dangereuses, car susceptibles d'être démobilisantes s'il n'y a pas de modifications significatives rapides.

Enfin, les coordonnateurs citent marginalement d'autres usages des évaluations, trois déclarent par exemple que les évaluations de l'école ou du collège sont communiquées aux parents.

« Là aussi on invite les parents à à venir prendre connaissance euh des résultats et même pour des parents qui sont pour euh la plupart du temps illettrés ou analphabètes euh on prend le temps de leur expliquer euh euh avec des mots simples euh et on leur explique surtout comment on va essayer de faire pour que les/ pour répondre aux besoins, aux besoins. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

Chez au moins trois autres coordonnateurs, la correction des évaluations est l'occasion d'une réunion intercatégorielle, enseignants du premier et second degré se retrouvent et « planchent » ensemble pour corriger les copies et en faire le bilan. Ce type d'action est en projet dans deux autres REP.

« Et puis alors on échange, on discute sur l'évaluation. Enfin alors il y a un mercredi matin où c'est le français, un mercredi matin où ce sont les maths, et puis bon, il y a quand même des pistes de travail qui sont recherchées à partir de ces évaluations. [...]. Mais c'est quand même euh quelque chose qui déclenche différentes choses sur l'année. Parce que de cette rencontre eh bien après il y a des pistes, je vois par exemple il y a eu le stage intercatégoriel sur le plan mathématique qui s'est mis en place. » [Mme Retine, coordinatrice REP]

Il semblerait que la mise en commun et l'exposition des pratiques, pour dérangement qu'elles soient au niveau des enseignants, puissent bien se dérouler si l'échange au cours de la réunion a réussi à être dirigé vers l'identification de problèmes et la mise en place d'actions pour y remédier.

« Le moment de la correction venu, c'est toujours un moment – pas « stressant » – mais inquiétant quoi. Les collègues de CP/CE1 se demandent souvent ce qu'il va en ressortir, comment ça va être perçu par les autres collègues parce que il faut reconnaître que pour beaucoup c'est le travail qui a été fait en CP et en CE1 qui est taxé hein, alors que c'est... c'est idiot de réfléchir comme ça, bon. Alors ce qu'ils en pensent c'est que c'est quand même une aide parce que les tableaux qu'on arrive à/ Les tableaux de résultats qu'on arrive à sortir nous donnent des éléments intéressants sur le profil des enfants, hein. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

Ces initiatives, encore limitées, méritent l'attention car elles favorisent la connaissance intercatégorielle tant des individus que des programmes. Elles sont l'occasion également de réfléchir à la mise au point d'actions, parfois communes.⁴⁸ Cet usage des évaluations, même s'il reste marginal, qui renvoie au décloisonnement des pratiques pédagogiques tant en direction des collègues d'un autre niveau que des parents d'élèves rejoint les usages déjà cités – « se situer » et identifier des zones de remédiation – et les dépasse. Cette fois l'usage de l'outil n'est plus instrumental mais *stratégique*, l'évaluation devient un moyen de mobiliser les acteurs. Cette coordonnatrice se rappelle des enseignantes de maternelle :

« Bon c'est vrai que c'est... la première évaluation c'est CE2 mais qui la première année sont venus avec des pieds de plombs : « Qu'est-ce qu'on va faire... » et qui finalement ont trouvé ça fort intéressant... de voir un peu ce que les élèves pouvaient donner quelques années après. » [Mme Tenon, coordinatrice REP]

Lorsque ces évaluations sont présentées aux parents d'élèves, il s'agit d'un usage stratégique visant soit à *rassurer* les familles sur le niveau de la classe (usage comparatif pour stabiliser les parents dans une école ou un collège), soit à les impliquer en les sensibilisant sur certaines lacunes des enfants (enrôler les parents et orienter l'action).⁴⁹

• Les réunions thématiques

« Il y a le groupe « accompagnement scolaire » [...]. Il y a le groupe communication, information-parents hein ! On a fait le point là-dessus, des problèmes, ce qu'il fallait faire *etc.*, comment ça se déroule les stages, comment on peut mettre en place ceux de l'année prochaine parce qu'y faut déjà y penser. Il y a un groupe que j'aurais voulu relancer, le groupe Gazette, mais j'ai été tellement pris que je n'ai pas eu le temps de faire quoi que ce soit, y'a un groupe « citoyenneté » qu'on va relancer là ici, qui aurait dû fonctionner auquel fait partie [un partenaire] mais lui aussi, il est nouveau alors c'est... Et puis je le sens pas trop, la citoyenneté, c'est pas la préoccupation première de nos collègues. Celui-là il est larvaire, donc la Gazette et la citoyenneté qui sont larvaires, et puis après, il y'a le directoire. » [M. Tiwaque, coordonnateur REP]

⁴⁸ Exemple d'action : l'identification par les acteurs ou le groupe d'un manque de formation dans le traitement des évaluations CE2-6^e peut être suivie par une demande de stage intercatégoriel sur ce thème (trois occurrences dans le corpus d'entretiens). Par ailleurs, cinq coordonnateurs évoquent également leur propre manque de formation ou celui des enseignants pour travailler efficacement sur ces évaluations.

⁴⁹ On ne développe pas ici ce point, mais l'implication parentale – et notamment des familles défavorisées – dans la vie scolaire des élèves est une préoccupation qui apparaît dans de nombreux réseaux.

Une deuxième catégorie de réunions semble apparaître et s'opposer aux réunions de direction. Il s'agit des réunions que nous pourrions appeler *ad hoc* ou thématiques, car elles sont propres au REP et correspondent à ses projets. Certains REP en semblent dépourvus. Les REP « vivants » sont caractérisés par un nombre élevé de groupes *ad hoc*. Les réunions *ad hoc* ont un but de travail, conception, réflexion, concertation.

« – D'accord. Quels sont les groupes qui se réunissent au niveau du REP ?

– [...] Euh, quand on travaille sur un sujet comme par exemple au niveau Contrat éducatif local, bon c'est sur la base du volontariat, les personnes qui sont intéressées par telle action se s'inscrivent et puis se réunissent. Donc enseignants, maternelle, élémentaire, collège. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

Aucun cadre ne semble régir ce type de rencontre (les pilotes n'y assistent pas systématiquement, loin s'en faut et parfois même le coordonnateur n'est pas présent). Il peut s'agir de « commission parents », d'un groupe de travail sur les « abus sexuels », sur la « scolarisation des jeunes enfants », sur le « langage », la « correction des évaluations CE2-6^e », d'une rencontre des enseignants CM2 avec les professeurs de 6^e pour présenter les enfants qui arrivent au collège, mise au point d'une charte d'école dont le canevas servira à l'ensemble des écoles du REP et au collège, *etc.* La part effective de ce type de rencontre est difficile à estimer à partir des entretiens. Du fait que les coordonnateurs ne les citent pas, on ne peut déduire qu'elles n'existent pas.

Les débats pédagogiques ont lieu dans des groupes qui correspondent à des *fractions* du REP, à des ensembles plus petits : un petit groupe d'enseignants et le coordonnateur autour d'un projet, deux directrices, *etc.*

« – Pendant le directoire, il y a toujours un problème. Je pense que nous sur le terrain maintenant on se connaît bien, moi je commence tout/ certains fonctionnements des écoles, de certains collègues, comment ils travaillent avec leurs élèves, c'est pareil au collège. Par contre, quand on est en réunion de directoire avec l'IEN donc déjà là un directeur qui dirait que « ce truc-là c'est complètement idiot, il faut pas le faire », ne le dira pas du tout. Il pense à l'IEN. Inversement, si le discours est très virulent sur le terrain euh par exemple pour les familles, enfin pour les actions menées avec les familles, en directoire c'est juste : « Nous avons besoin de relancer l'action, nous avons besoin de... ». Alors que sur le terrain ce n'est pas du tout ce qu'ils me disent, non plus. Dès qu'il y a la présence de la hiérarchie, de toute façon je suis assez sceptique, et surtout non, dans le second degré non, que le principal soit là ou pas, quand ils ont envie de le dire ils le disent, et puis ils risquent rien. C'est pas leur inspecteur. Alors alors que dans le premier degré c'est c'est... c'est très fort.

– Euh donc on discute très peu de pédagogie dans ces réunions-là.

– C'est beaucoup plus dans les réunions que j'organise toute seule le soir avec les collègues. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

• *Les réunions dépassant le cadre du REP : les exemples de l'accueil des PE2-PLC2 et de rencontres de coordonnateurs au niveau du bassin d'éducation et de formation*

L'accueil annuel d'un contingent de PE2-PLC2 est un événement important dans les réseaux. Important car pour parvenir à accueillir pendant deux jours jusqu'à plusieurs dizaines de jeunes collègues, il faut mobiliser tant les enseignants que les cadres des deux degrés. Si l'accueil des stagiaires n'est pas simplement gestionnaire (distribution des PE2-PLC2 dans les classes), les bénéficiaires peuvent être importants tant pour les stagiaires que pour les équipes pédagogiques.

« Absolument, alors qu'on multiplie les journées comme celles qu'on a vécu il n'y a pas longtemps, les journées PE2-PLC2, c'est-à-dire des journées qui leurs permettent [aux futurs enseignants] de voir la réalité d'un REP [...], pour beaucoup c'est une découverte. Beaucoup s'imaginaient avant de venir que c'était le Bronx, le zoo, vraiment là l'horreur intégrale. Et ils n'avaient qu'une trouille, c'est d'être nommé euh première affectation en REP. À l'issue de ces journées, ben ils repartent beaucoup plus confiants et certains nous disant euh : « Eh ben si on peut faire un vœu, on fera le vœu d'être nommé en REP. Parce que parce qu'on voit qu'il y a du boulot, parce qu'on voit que les gamins sont attachants parce qu'on voit qu'il y a une demande de la part des enfants, des fois des familles aussi/ Parce qu'on se débrouille toujours pour qu'il y ait des rencontres avec les partenaires, donc les parents sont là, sont souvent là, invités. Donc ils voient aussi ce qui est mis en place, ils voient l'esprit d'équipe qu'ils ne voient pas dans des écoles euh autres. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

« Donc il faut voir les collègues, on prépare une information, parce qu'ils [les stagiaires] ne connaissent rien au départ. Qu'est-ce qu'un REP ? Comment notre REP à nous fonctionne ? *Etc, etc.* Donc on travaille une matinée comme ça. L'après-midi, ils circulent soit au collège, nous on tient absolument à ce qu'ils aillent tous au collège, et tous en primaire et à la maternelle. Ensuite il y a un jeudi à l'IUFM, où on leur redonne un certain nombre d'informations et ensuite ils reviennent encore une journée ici. Il y a une demi-journée où ceux qui sont allés au collège vont en primaire et inversement, et l'après-midi, on fait un débat et un bilan. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

Il a été possible d'observer deux réunions de fin de stage, qui réunissent les PE et PLC, leur formateur IUFM référent et le coordonnateur REP. Les deux réunions diffèrent sensiblement ; la première se déroule dans un REP de l'agglomération lilloise, la seconde dans un réseau du bassin minier.

• **Observation, 18/04/02. Journée d'accueil des PE2-PLC2 dans la ZEP Michel Foucault (agglomération lilloise)**

Le groupe, dix-neuf personnes, est relativement mixte (dix filles). Il est plutôt sympa, pas "coincé", les futurs enseignants participent facilement à la discussion, interviennent avec humour, semblent intéressés par le contenu de la réunion. Sont présents en permanence le formateur IUFM référent du groupe (M. P.) et la coordinatrice REP (Mme Tinaëlle, qui a remplacé Mme Esseberg). L'assistante sociale de l'établissement, puis la principale, viendront répondre aux questions des stagiaires. Cet après-midi conclut les journées d'observation dans le REP. La discussion débute sur un problème apparu à D., l'une des écoles de la zone, où les stagiaires se sont fait "jeter de l'école"... M. P., formateur IUFM, initie le tour de table par une observation qu'il a faite : à R. [une école], il a assisté à la classe d'un professeur très directif, ça l'a ému. Consigne pour le tour de table : "choisissez un truc vu ou entendu". Pas d'ordre pour la prise de parole.

• Voici les notes, telles que "prises à la volée", chaque renvoi à la ligne signifie une prise de parole d'une personne différente.

– Choqué : à la vie scolaire, la CPE n'a pas de bureau

– Agréablement surpris par l'ambiance dans cette REP [sic] [...]. C'est calme, serein. La sérénité de l'enseignant force l'étonnement. Les enseignants ont tenu la classe. [...]

– Déçue [ton de l'humour] : je m'attendais à des situations de classe très difficiles. C'était très calme, très organisé. Je suis contente, mais déçue.

– École A. : j'ai vu la CLAD [Classe d'adaptation], des élèves différents qui progressent. Avenir des élèves dans l'institution ? La CLIS [Classe d'intégration scolaire], puis peut-être le CM1 et la 6^e. A été choqué, face à cela on est désœuvré !

– Classes dures : une classe de 4^e avec un jeune qui passait la rambarde du 3^e [le collège a plusieurs étages qui donnent sur une cour intérieure]. Deux autres qui se battaient.

– Cours de latin en 4^e, 10-20 élèves qui viennent, 20 élèves, c'est extra-ordinaire [les conditions d'enseignement], etc.

– J'ai vu cinq classes différentes, quatre/cinq professeurs différents : les cours sont calmes, avec quelques événements plus chauds. Mais il y a toujours moyen de faire des choses intéressantes. J'ai ressenti trois élèves comme étant difficiles, ils n'avaient aucun respect. Ils nous ont quasiment insultés. Très étonné par le manque de respect pour ceux qu'ils ne connaissent pas.

– En ZEP on dit qu'il n'y a pas de matos, que c'est des conditions de travail plus difficiles, mais ça n'est pas le cas. Avec toutefois un gros contraste en physique-chimie : pas d'aération, pas de fenêtre. J'ai été surprise par la salle de chimie. Et puis l'aide de labo n'est jamais là.

– À propos de la communication avec les élèves en EPS : "J'ai cru que les profs étaient muets, ils parlent par signes !"

– Étonné par le calme, à part trois élèves à exclure...

– Les élèves qui ne font pas de bruit sont effacés.

– Étonnée par des élèves qui savent manipuler des ordinateurs en CM mieux que moi [en classe pupitre]. Les élèves se sont créés un petit monde. Je trouve cela très bien.

– Surprise par le manque de matos dans la salle : diapos, transparents, etc. [...]

– Du bruit, les élèves se crient constamment les uns sur les autres. Le prof fait ce qu'il peut. Une bonne réponse = un point. Un élève est désigné pour noter ce point [...].

– Assisté à des cours dans des situations exceptionnelles. En CLAD, en 6^e, les élèves sont peu nombreux, pas assis. En 6^e, deux élèves absents dans la classe, deux adultes pour s'occuper d'eux. J'ai trouvé ça très bien mais pourquoi tous les enfants ne peuvent pas en bénéficier ?

– J'ai été frappée par rien de frappant. Cours normal, et puis tout à coup... pas d'affrontement brutal ni verbal, mais une instabilité, une forme de guérilla. Il faut juguler. On le voit sur les visages qui ne sont pas les mêmes entre le début et la fin du cours. J'ai pas constaté ça à F. [autre école]. Il y a des moyens surtout humains et moins matériels, et on demande beaucoup aux gens. Les élèves ont un comportement différencié, les jeunes filles sont plus calmes, les garçons veulent aller au tableau.

- À 14h40 le formateur initie un travail en groupe : temps d'échange d'expériences, formuler ses opinions, ses réflexions. Préparer des questions à poser à ceux qui travaillent-là [notamment la principale qui va arriver plus tard]. Je suis les travaux du groupe cinq qui poursuit la discussion autour des élèves qui ont posé problème. La coordinatrice nous rejoint, elle explique son étonnement vis-à-vis du côté événementiel qu'attendent les stagiaires [en visite en REP]. Le groupe poursuit sa préparation.
- À 16h10 débutent les prises de parole des groupes, la principale de l'établissement a rejoint le groupe. Voici les réponses qu'elle donne aux questions posées par les stagiaires :
 - sur la question du “foulard” : “Il y a des décisions qui ont été prises, le foulard est accepté si il n'y a pas de prosélytisme ou s'il n'est pas porté dans des cours où il peut être dangereux (EPS et chimie). Il s'agit de décisions de justice, il y a des lois. Mais il y a toujours des décisions épidermiques. Certains enseignants ne disent rien car c'est acté [...]. À partir du moment où il n'y a pas de prosélytisme, pourquoi pas ? Il faut expliquer, avertir les familles. Cela peut-être pris comme une agression, notamment depuis septembre. Il n'y a pas eu de réactions violentes de la part des familles”.
 - La peur dans les REP : “Il y a un débat dans l'éducation prioritaire. Il faut toujours rester sur une question de bon sens, essayer de réagir face à des élèves, surtout ne pas réagir à la violence par la violence. C'est une question de culture, la culture cinéma chez les élèves, et il y a aussi beaucoup de théâtralité dans la culture maghrébine. Ne jamais répondre par la violence, c'est le seul conseil que je peux vous donner. S'il y a un problème dans une classe, c'est que les élèves vous testent. Jusqu'où je peux aller ? Il ne faut pas forcément en avoir peur. Les élèves ont des facultés qui ne sont pas forcément celles qu'on attend. Mais la peur ils la ressentent bien. Vous travaillez sur de l'humain”.
 - M. P. [formateur IUFM] : La violence n'est pas seulement physique, elle passe aussi par la parole.
 - La principale du collège revient sur la question du bon sens. “Il ne faut pas que vous abdiquiez, l'enseignant reste toujours maître de sa classe. Il y a toujours un élève [difficile] dans la classe, je vous conseille de repérer ces élèves-là. Il va falloir lutter contre lui, ça va être la géguerre jusqu'à ce qu'il y en ait un qui gagne. Vous pouvez le casser en le plaçant dans le groupe-classe. Ne jamais accepter qu'un élève vous remette en cause par rapport à votre enseignement. Il faut aussi faire attention à ne pas le ridiculiser par rapport au groupe.”
 - Un stagiaire rapporte une anecdote vécue pendant la matinée : taquinerie de la porte ouverte par quelqu'un à l'extérieur de la classe.
 - P. : “Il n'y a rien à faire, il faut y aller jusqu'à ce qu'ils abdiquent. Il ne faut pas avoir peur de l'élève mais toujours être très vigilant. Ne jamais faire confiance à 100%. Il faut être sensible à deux choses : l'honnêteté et la justice. Les élèves ne veulent pas être pris au dépourvu, c'est normal. Ils aiment savoir où ils vont. On est dans des rapports de force. On sent quand c'est vrai, quand c'est pour s'amuser ou pour faire perdre du temps. [Les stagiaires ne prennent pas de notes, ou exceptionnellement]. Justice : il faut faire très attention à l'élève qui vous ennueie tout le temps, ne pas faire d'étiquetage. On a le droit d'avoir des préférences mais seulement il ne faut jamais les montrer”.
 - La principale donne des conseils d'enseignant, elle fait deux fois référence à son passé d'enseignante.
 - P. : Quand un prof est en difficulté, il peut ou il doit faire appel à l'extérieur.
 - Principale de Foucault : “Quand vous vous sentez menacés il faut exclure ou aller chercher de l'aide, surtout quand vous sentez que ça monte : 1. pour calmer l'élève, 2. pour que d'autres puissent prendre le relais. C'est une question liée à sa personnalité, savoir comment réagir”.
 - P. raconte l'anecdote d'une situation limite dans une classe très difficile, la prof d'anglais se contente de lire des textes en anglais, les élèves ne tiennent pas. Le chef d'établissement vient, constate et repart parce qu'il ne sait pas non plus gérer la situation [...].
 - Un stagiaire raconte comment il a trouvé dans la classe un papier où il se faisait traiter de plusieurs noms d'oiseaux. Il ne savait pas comment réagir.

– P.: “On peut mener une “enquête de police” [elle utilise les guillemets], mais enfin bon... Il faut faire très attention, mais c’est très difficile. Le tout c’est d’essayer de montrer qu’on essaie de faire quelque chose. Ne jamais laisser faire, ne rien faire. Si vous sentez que vous êtes mal à l’aise ne pas se contenter de lire. J’espère que votre passage à M. Foucault va relativiser votre idée des REP”.

À la suite de cette observation, plusieurs points doivent être soulignés :

- La force des représentations des stagiaires sur ce que sont les ZEP ou les REP est particulièrement frappante. Si certains observent bien les incidents auxquels ils s’attendaient, nombreux sont ceux qui soulignent le décalage entre leurs idées reçues et ce qui se déroule vraiment en classe. De ce point de vue, ces journées servent vraisemblablement à dédramatiser une future affectation en REP. Le formateur conclut la journée d’ailleurs sur ce point : “J’espère que votre passage à M. Foucault va relativiser votre idée des REP”.
- Il est intéressant de noter aussi que, malgré la dédramatisation opérée plus tôt, le débat avec la principale du collège porte essentiellement sur des problèmes de discipline.
- Les enseignants qui seront affectés dans le secondaire ont ici une rare occasion de voir les méthodes d’enseignement à l’œuvre, aujourd’hui, dans l’enseignement primaire. Cette confrontation est souvent teintée de surprise, tant parfois ces enseignants se représentent l’école maternelle ou primaire au regard de leur propre expérience, de nombreuses années plus tôt.
- On a vu que dans une école la visite a posé problème, il faut maintenant imaginer cette quinzaine de personnes assistant à des cours à tous les niveaux de l’enseignement de la zone et donc autant d’enseignants qui acceptent de les recevoir, d’exposer leurs pratiques, d’exposer leurs problèmes éventuels, leurs difficultés avec les élèves. On voit ici un nouvel exemple de décloisonnement et d’exposition des pratiques professionnelles enseignantes.

L’observation menée dans le bassin minier est relativement similaire à l’exception d’un moment dans la demi-journée, moment où le coordonnateur cède la place à un chargé de mission de la Politique de la ville.

• **Observation. Journée d'accueil des PE2-PLC2 dans la ZEP Kant (bassin minier)**

Le groupe est plus discret – moins participatif, mais aussi plus dissipé – que le précédent, la formatrice n'intervient quasiment pas (à l'inverse de M. P.) et laisse la direction de la réunion au coordonnateur REP, M. Lesage. M. Lesage présente M. M., un ancien collègue puisqu'ils ont eu tous deux la "même formation".

M. M. explique qu'il a été invité à intervenir dans le cadre de la communauté [nom du bassin d'emploi local]. Son travail porte sur trois villes qui rencontrent des problèmes de conversion économique, des difficultés sociales et culturelles. La politique de la ville, explique-t-il, s'intéresse au devenir de certains quartiers qui vont mal. C'est une politique plus large, toujours tournée vers le social et l'urbain, mais concerne des types d'habitats plus diversifiés. Ici les villes du bassin minier. Son rôle est d'accompagner les élus dans des démarches nouvelles de développement [...]. Dans ce cadre de ce travail, il est amené à prendre en compte l'environnement dans lequel les gamins évoluent. [Pour prendre en compte cet environnement], on ne peut pas se contenter de la vie simplement scolaire. On développe actuellement des groupes de travail sur certaines thématiques, cela veut dire que l'on peut déborder du temps scolaire pour accueillir les enfants d'une autre manière.

– M. Lesage [coordonnateur REP] : Exemple de l'école ouverte, pour accueillir les élèves qui restent chez eux [pendant les congés scolaires].

– M. M. : Mais aussi d'autres choses qui auront plus de sens quand vous serez enseignants. Par exemple, travailler avec les parents. Faire un binôme avec la famille. Les relations avec la famille sont encore quelque chose à inventer. Il y a des actions plus larges : ouvrir le collège sur des choses plus larges (théâtre, cinéma), ouvrir l'esprit des jeunes dans des directions diverses. Tout ce qui éveille les élèves, les fait bouger (jumelage avec l'Union Européenne) autant d'actions où il y a de la place pour innover, intéresser les gamins. Vous avez des cartes pour innover, notamment des financements conséquents. Il ne faut pas être frileux, timides, je n'ai jamais vu un bon projet être refusé. Le milieu de la politique de la ville est un milieu ouvert.

– M. Lesage : Les projets villes sont hors temps scolaire.

– M. M. : Il y a des projets pédagogiques qui peuvent se monter en dehors de l'Éducation nationale. Hors temps scolaire, accueils mélangés (enseignants, non enseignants). Il y a un engagement professionnel qui compte beaucoup, mais il y a aussi l'engagement personnel. Si vous vous contentez de faire vos 6h par jour, la politique de la ville n'est pas pour vous. Il y a le problème de la disponibilité, s'engager c'est une attitude personnelle. La politique de la ville n'est pas normalisée. On essaie de repérer ceux qui sont motivés pour aller droit au but.

– M. Lesage : Toutes les municipalités ne sont pas en politique de la ville.

– M. M. : Suivant les communes il y a une différence d'engagement. Les élus aussi s'engagent plus ou moins, et les chargés de mission de la politique de la ville aussi ! Mon boulot c'est de remplir la paperasse et de défendre les projets. La première démarche c'est d'avoir de la volonté. On est là pour faire une relation de politique au niveau le plus noble.

– M. Lesage : La politique de la ville est une possibilité d'aider dans les relations avec les parents.

– M. M. : La convocation des parents, c'est le truc le plus mauvais à faire. Je ne connais aucune famille qui se désintéresse de ses gamins. Elles sont dans des raisonnements différents. Mais ça je suppose qu'on doit vous en parler dans vos cours ?...

– Le groupe : Non.

– M. M. : Il n'y a pas de recettes, c'est à vous à faire preuve d'imagination. Se pose le problème de la représentation des parents. Se dire que la relation avec les familles c'est avec les représentants de parents d'élèves qu'on les a, rien n'est plus faux. Quand on recherche une relation de proximité avec les gens on ne le fait pas pendant des réunions avec les cadres... Maintenant il y a le problème de la disponibilité des enseignants, notamment pour les femmes... Si vous êtes intéressés pour mener des actions, profitez d'être encore jeunes et sans engagements.

– M. Lesage : Ici quatre professeurs se chargent de l'école ouverte, comme par hasard ce sont ceux qui ont le moins de problèmes avec les enfants. [Le groupe est dissipé].

Après un abord assez général de la politique de la ville, M. M. insiste sur les potentialités à saisir mais surtout l'implication nécessaire (au point qu'il faille profiter « d'être encore jeunes et sans engagements »). M. M. interpelle ici la professionnalité des futurs enseignants : il faut sortir de la classe, faire des projets car les financements existent. Le tout teinté d'un certain réalisme, ces actions nécessitent du temps, demandent de l'investissement que tous n'auront sans doute pas la force de maintenir très longtemps. Il est intéressant de noter que ce discours « extérieur » (M. M. n'appartient pas à l'Éducation nationale) de mobilisation, autour de projets, de financements sur projets, entre en résonance avec ce que tentent d'impulser les échelons nationaux et académiques de l'Éducation nationale. Là encore, mais à un autre niveau, on demande aux enseignants d'ouvrir leurs pratiques sur l'extérieur (cette fois des partenaires extérieurs, plus simplement d'autres collègues), d'être innovants (« (...) il y a de la place pour innover, intéresser les gamins (...). Il ne faut pas être frileux, timides (...) ») pas seulement pédagogiquement dans la classe, mais en resituant l'élève dans un contexte d'appartenance plus large (celui de la ville).

Si les PE2-PLC2 ne bénéficient au moment de l'enquête que d'une sensibilisation de trois jours à l'éducation prioritaire pendant leur formation initiale, ce stage demande une préparation conséquente comprenant, à cette période, une journée de formation de tous les coordonnateurs à l'IUFM de Douai.

« [...] ça s'affine, le dispositif était très... enfin il nous laissait prendre beaucoup d'initiatives il y a cinq ou six ans lorsqu'on a démarré parce qu'ils ne savaient pas comment faire, mais peu à peu avec les expériences, le dispositif maintenant, la stratégie est très affinée. Et leurs exigences deviennent de plus en plus ciblées, de plus en plus précises. Il faut donc aller sur le terrain plus souvent, essayer de répondre à la demande des stagiaires et mobiliser, parce qu'on n'a pas le choix des dates, mobiliser une quantité d'enseignants de la ZEP considérable sur une même demi-journée. » [M. Ortige, coordonnateur REP]

« Et depuis quatre ans on a jamais vraiment procédé de la même façon à chaque fois, parce que justement on prend en compte les souhaits, les regrets [des stagiaires] et puis je crois qu'on est arrivé à bâtir quelque chose de pas mal là. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

Outre la formation des jeunes collègues, les journées d'accueil des PE2-PLC2 sont précieuses pour les REP dans la mesure où, chaque année, elles sont l'occasion d'amorcer un travail collectif (du trio, des coordonnateurs) et un travail de réflexion sur le REP. Au niveau des enseignants, ces journées participent d'un mouvement d'exposition de leurs pratiques, c'est

l'occasion d'accepter le regard d'autrui dans sa classe. Dernier point, non négligeable, elles visent également à changer le regard de leurs jeunes collègues sur les REP, à montrer des actions qui fonctionnent sans cacher les difficultés locales peut être, dans un environnement où les rétributions symboliques sont rares.⁵⁰

Autre formule de réunion dépassant le cadre des réseaux. Plusieurs coordonnateurs évoquent avec nostalgie les rencontres qui réunissaient, à l'échelle du bassin d'éducation et de formation, les coordonnateurs et parfois les responsables de REP. De telles rencontres existent toujours localement, mais semblent dépendre de l'initiative personnelle du responsable de bassin. Il arrive également qu'un IEN encourage les coordonnateurs de sa circonscription à travailler en équipe, ou que certains coordonnateurs d'une même zone éprouvent le besoin de se rencontrer sur le mode informel.

« Là, on va accueillir tous les PE2-PLC2 à trois [coordonnateurs]. C'est intéressant, parce qu'il y en a un qui est du second degré, un qui est directeur d'école comme moi, et qui est coordonnateur. On n'a pas toujours les mêmes options suivant les réseaux, [...], donc c'est intéressant. Puis ça permet d'être un peu moins seul, c'est quand même le problème du coordonnateur, on n'est tout seul dans son coin. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

« L'année dernière ça m'est arrivé une ou deux fois, à la demande d'autres REP, d'aller [présenter une action dans d'autres REP de la circonscription]. Et c'est vrai qu'une des grandes préoccupations de M. l'inspecteur, ce serait de fédérer nos trois REP de la circonscription parce que c'est vrai que dans les trois REP il se passe des choses et c'est vrai que la fédération d'actions reste quand même limitée [...]. Bon c'est vrai qu'on a eu une réunion il n'y a pas trop longtemps avec M. F. qui est responsable du bassin là... il a reçu les coordonnateurs, les principaux, les responsables de REP pour faire un tour d'horizon de tout ce qui se passait dans le bassin ici. C'est vrai que ça a été un niveau d'échange intéressant mais c'est vrai qu'ensuite bon ben c'est tout, on repart chez soi, hein. Bon, est-ce que l'on peut, dans le temps qui nous est imparti, aller voir les autres personnes dans les REP, faire des réunions *etc*, ben je sais pas parce que le boulot est déjà conséquent, mais enfin fédérer les REP au niveau de la circonscription, je pense que là on va y travailler de façon beaucoup plus grande l'année prochaine [...]. De façon à ce qui nous puissions nous rencontrer plus souvent, faire des échanges, des catalogues d'actions qui sont faites, *etc*. Pour faire progresser les REP. Ça ça va se faire l'année prochaine. » [M. Ergo, coordonnateur REP]

⁵⁰ Nous pouvons toutefois nous interroger sur les conséquences de la décentralisation de la formation REP des PE2-PLC2 de l'IUFM-direction vers les différents UFT de l'académie. Qu'en est-il du transfert vers les centres des acquis de l'expérience qu'évoquent les coordonnateurs ? Quel impact auront les reconfigurations locales de la formation, notamment la réduction d'un centre à l'autre du temps d'observation des stagiaires dans les REP ? Il serait dommageable qu'une transformation structurelle au sein de l'IUFM prive par contrecoup les REP de l'un de ses outils de mobilisation.

Ces rencontres entre coordonnateurs qui sont l'occasion d'échanges de pratiques, servent surtout à combattre le sentiment d'isolement que nous avons décrit plus tôt (*cf.* Partie 1, Chapitre III) et à se rassurer au travers de la confrontation des expériences. Ce dernier point est particulièrement sensible pour les nouveaux coordonnateurs qui apparaissent isolés dans leurs fonctions, notamment dans leurs relations avec leurs responsables hiérarchiques locaux (IEN et principal).

• *Les stages intercatégoriels*

Suite à une commande institutionnelle nationale (circulaire n°99-007 du 20-1-99, publiée au BO du 28-1-99), chaque réseau se voit proposer la tenue d'un stage « pluri-catégoriel » ou « intercatégoriel »⁵¹ pendant l'une des trois années du premier contrat de réussite. L'action figure dans le point n° 10 de la circulaire de « Relance de l'éducation prioritaire » en 1999, point intitulé : « Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant ». Les instructions officielles précisent que :

« La formation des équipes doit leur apporter une aide pour réussir avec les élèves dans la classe, pour l'élaboration et le suivi des projets, pour faciliter la mise en commun de pratiques et pour les évaluer ; des groupes d'analyse de pratiques, de recherche-action et des réseaux coopératifs sont de nature à permettre aux équipes d'élargir leur champ de réflexion. Les formations sur place et pluri-catégorielles, faisant appel à des partenaires extérieurs sont privilégiées en raison de leur efficacité reconnue. » (Circulaire n°99-007 du 20-1-99, publiée au BO du 28-1-99)

À charge du REP de définir ses besoins en formation à l'aide d'un CPFE (*cf.* Partie 1, Chapitre III.). Les thèmes du stage sont divers, ils peuvent être disciplinaires (et porter par exemple sur les mathématiques) ou interdisciplinaires (relations interdegré, évaluations CE2-6^e).

Tableau n° 16 : Recension des thématiques de stages intercatégoriels citées par les vingt-sept coordonnateurs REP interrogés.

Travail sur la relation et continuité maternelle-CP	M. Ergo
Évaluations nationales standardisées	Mme Reibel
Maîtrise du langage et mathématiques	M. Lesage
Informatique	Mme Estiage
Mathématiques	M. Simeno
Résolution de problèmes, lecture d'image, mathématiques	Mme Artod, Mme Esseberg
Langue orale, évaluation CE2-6 ^e	Mme Tenon
Décloisonnement disciplinaire : maths, français, sciences, langues	Mme Leman

Ces stages intercatégoriels sont une double occasion de travail collectif dans le REP. D'une part lors de la préparation du stage et d'autre part lors de la tenue de celui-ci.

⁵¹ La première appellation est celle figurant dans la circulaire nationale (circulaire n°99-007 du 20-1-99), la seconde est indigène à l'académie de Lille.

L'une des premières tâches qui occupe les coordonnateurs au moment de l'élaboration de l'un de ces stages est la définition du ou des besoins en formations. Ceci pose clairement les modalités de préparation du stage, les modalités de concertation, au sein du REP, des différents acteurs potentiellement intéressés ou concernés par l'action de formation (enseignants) et les responsables hiérarchiques de la zone dont l'une des fonctions est de déceler les besoins en formation (IEN, principal), ou encore des personnels extérieurs à la zone (CPFE). L'élaboration du cahier des charges de ce stage est un bon indicateur des modalités de concertation dans la zone. Le stage peut être élaboré, discuté en directoire :

« Nous nous sommes fixés une réunion le 15 novembre et nous avons défini aussi ce qui allait s'y faire dans le stage à public désigné que nous avons du 12 au 17 février et que je suis en train de préparer actuellement, mais les bases ont été données au cours de la réunion de directoire et au cours de la réunion du mercredi 15 novembre qui a suivi. » [M. Ergo, coordonnateur REP]

Son thème peut être imposé par un responsable hiérarchique local :

« Il y a des stages intercatégoriels qui sont prévus pour chaque REP. Ils nous réunissent *etc.* Eh ben nous on avait dit l'année dernière : « On fait pas de stage intercatégoriel parce que on veut avoir le temps de se poser et d'imaginer ce qui correspondrait vraiment à l'attente des personnels », voilà. Et puis là, à l'avant-dernière réunion, je sais plus quand, il [l'IEN] nous dit euh : « Il y a un stage intercatégoriel qui arrivait alors j'ai mis informatique hein ». Alors alors on va faire informatique au stage intercatégoriel, ça valait le coup de ne pas le faire l'année dernière pour que ce soit bien avec les attentes des personnels hein. De toute façon là... Donc c'est très énervant parce qu'on se dit que : « Mais il y a un coordonnateur dans ce dans ce REP, et puis un stage intercatégoriel par essence c'est le REP, il n'avertit ni le principal, qui est le responsable de zone, ni le coordonnateur... Et il y pense même pas, et en plus je crois qu'il ne qu'il ne percute même pas que c'est que c'est une grosse bourde qu'il a fait. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

Certains coordonnateurs et responsables peuvent au contraire veiller à ce que le projet émerge des demandes de la part des enseignants :

« Il n'y a pas de solution, et c'est l'intelligence, je pense d'un bon chef d'établissement, c'est de ne pas apporter sa science infuse, mais d'abord de partir des équipes, de soutenir, et de valoriser, de mettre en avant. Mais d'avoir bien cadré, bien préparé le travail pour que les gens savent, et ne partent pas non plus... Ce qui fait que là, c'est vraiment en contrat de réussite, réussite sur laquelle on peut embrayer pour le stage intercatégoriel de l'année prochaine. Mais là, de la même manière, une fois qu'il est fait, j'ai laissé faire ce qu'ils voulaient mettre dans ce stage, et j'ai dit : « Bon, maintenant on va voir les équipes puis on va demander si elles, elles veulent aller dans ce stage ». Donc c'est un fait acquis, en septembre [on fera] le tour des collègues, normalement le stage se passera bien si on fait ce que demandent les collègues. C'est un aspect qui a bien marché. » [M. Innan, coordonnateur REP]

Mais il peut aussi suivre une élaboration concertée des membres du trio – en binôme ou tripléte – épaulés par un intervenant extérieur à la zone :

« Bon pour le stage intercatégoriel par exemple, bon ben le cahier des charges *etc*, c'est moi qui l'ai établi avec ma responsable et Monsieur euh le conseiller en formation [CPFE]. Bon après je suis allé le voir et puis je dis : « Bon ben voilà on a fait ça », et puis il a dispatché après au niveau de ses directeurs. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

« On a aussi eu, en stage, un conseiller formation. . . Tout les REP, cette année avaient des stages intercatégoriels à mettre en place sur les trois ans, stages intercatégoriel uniquement enseignants, profs premier degré, second degré. Donc nous on est parti tout de suite et on a eu le droit à un CPFE, conseiller formation. Il nous aide à préparer le contenu de nos stages, à les formaliser pour les envoyer à l'IUFM. Donc c'est une aide aussi. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

« Donc il y a un professeur qui s'occupe de faire passer les évaluations [nationales] peut-être un ou deux qui corrigent, et il y en a quelques uns qui sont carrément à côté de la question, qui ne savent pas. À la limite euh ils ont les résultats un jour et ils jettent un œil rapide là-dessus et puis c'est tout. Ça en reste là. C'est pour ça que quand on a été contacté par M. W. [CPFE] qui veut établir le contenu des stages intercatégoriels [...] je me disais : « Ce serait bien qu'on travaille sur l'exploitation des évaluations 6^e avec les professeurs de collège » parce que euh même chez eux, je le sais pour l'avoir expérimenté, on ne les utilise pas à fond, on ne sait pas tout ce qu'on peut en tirer. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

La définition du besoin peut se faire sur la base d'une consultation plus large que dans les instances de pilotage local, dans les ZEP de la ville de X. , Mme Tenon a procédé à une consultation des enseignants par questionnaire :

« – C'est vous qui faites émerger les demandes sur l'oral ou... »

– Oui. En fait, quand on a élaboré le contrat de réussite, ils nous avaient dit qu'on aurait des formations pour nous aider à mettre en place le contrat. Donc euh par rapport à ça moi j'avais fait à tout le monde, chacun avait eu une demande sur quel type de stage, quel type de formation ils souhaiteraient avoir. Alors bon c'est vrai qu'on les a orientés parce que forcément on est obligé de les orienter. Si vous demandez à chacun... On est pff je sais pas il y a 60 profs, il y a 150 enseignants, il y a euh si vous voulez encore 40 profs de l'autre côté... Donc euh si vous demandez à chacun ce qu'il souhaite vous allez avoir tellement de réponses différentes que vous n'allez pas réussir à tirer quelque chose avec quatre pages quoi. Donc c'est pas évident. Donc on a donné des pistes et on a demandé quand même « autres » et on a on s'était dit si on a vraiment dans « autres » quelque chose qui est fédérateur par rapport à ce que nous on a demandé et auquel un stage auquel on aurait pas pensé on l'aurait fait. Mais bon effectivement, ça partait dans tous les sens. Et puis bon si vous avez un prof d'histoire il va vous dire l'histoire, si vous avez un prof d'arts plastiques il va vous dire arts plastiques, si vous avez un prof de sport il vous dira sport, c'est un peu difficile. Il faudrait trouver un thème qui soit fédérateur pour l'ensemble, et l'oral est un thème fédérateur pour l'ensemble. Parce qu'en fait vous faites de l'oral en sport : compréhension de consignes, compréhension des règles enfin je veux dire *etc*, donc euh... [...]. Il y a tout ça, il y a ça en histoire-géo, enfin il y a ça dans toutes les matières. Dans toutes les matières c'est une manière de s'exprimer, même en arts plastiques, à la limite. Donc on a/ J'avais fait ces demandes-là et j'avais fait ces demandes pour les trois années de contrat de réussite [...]. Maintenant on établit un cahier des charges par rapport à ce stage, sur le contenu, la forme, *etc*, et je leur ai re-proposé [...]. Donc

en a fait un pré-travail, un premier travail sur ce cahier des charges, on l'a proposé à tous les enseignants : maternelle euh [se reprend agacée] cycle 3 et collège et euh en leur demandant s'ils ont euh d'autres souhaits par rapport à ce stage, donc ils participent quand même euh...

– *À l'élaboration...*

– En général ils trouvent que ce qu'on a fait/ Euh c'est bien quoi donc. On a essayé d'être assez large euh sur le contenu. Et donc là je viens de re je récupérerai là samedi donc euh pour pouvoir faire la deuxième partie de cahier des charges complet qui va partir à l'IA après il va être accepté ou pas [...]. C'est toujours comme ça quand même, malgré l'accord de départ il faut quand même que le cahier des charges soit euh je suppose en adéquation avec ce que eux souhaitent... enfin j'en sais rien. Mais enfin en principe ça passe quoi. » [Mme Tenon, coordinatrice des REP Spinoza et Wittgenstein]

Les modalités d'identification des besoins en formation pour la zone (et la hiérarchisation éventuelle de ces besoins) sont parfois outillées (autour d'une fiche action ou de projets spécifiques aux REP) et font preuve d'un souci de cohérence entre les actions menées dans le REP.

« Il est certain qu'il y a eu des actions qui ont été mises en place. Et qu'on a réfléchi sur la façon euh... Par exemple sur la fiche n°6... c'était la fiche n°6 je crois, sur la relation maternelle-CP, bon euh on a discuté à partir de là. Bon on a vu que ce n'était pas assez satisfaisant à notre vue, que ce soit à moi et même les directeurs d'école, et on a décidé de programmer, de demander l'année dernière aux autorités académiques un stage maternelle-CP. C'est à partir du travail sur la fiche-action n°6, sur les relations maternelles-CP, on a vu ce qui avait été fait en cours d'année et on s'est dit : « Bon c'est pas mal mais c'est insuffisant, il faut se voir. » Pour se voir les concertations sont pas suffisantes, il faut demander un stage. Donc on a demandé un stage, que l'on a obtenu du 12 au 17 février. Et c'est à partir du constat des fiches-actions. Donc c'est bien un travail de REP, l'élaboration... [de cette formation] » [M. Ergo, coordonnateur REP]

« [...] par exemple la semaine du dix-neuf, il y avait un stage intercatégoriel à partir de tous ces projets [par exemple un rallye « hibou », sur l'environnement, action intercatégorielle et interdisciplinaire, une semaine d'exposition,...]. On s'était fixé des objectifs, on voulait travailler ensemble, les enseignants du collège et du primaire. Donc par exemple la semaine dernière : le lundi et le mardi j'animais des stages intercatégoriels. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

Les évaluations nationales CE2-6^e sont également mobilisées pour impulser cette réflexion sur les besoins de formation. Dans le REP de Mme Retine, c'est une concertation autour des évaluations CE2-6^e qui crée cette opportunité :

« Ça crée des liens plus entre les enseignants et les profs, il y a de pistes de travail qui se dégagent, il y a d'ab/ Le stage intercatégoriel cette année, en mathématique cette année c'est vraiment euh, en mathématiques s'est vraiment dégagé comme ça, suite à une concertation sur les évaluations (...). » [Mme Retine, coordinatrice REP]



Idéalement la définition du stage intercatégoriel devrait se faire de façon collégiale, après consultation des enseignants. La demande de formation doit être articulée aux projets d'école et d'établissement, mais surtout avec le contrat de réussite. La prise de décision est outillée.

Nous n'avons pas eu l'opportunité d'observer la négociation autour de la définition d'un besoin de formation, mais celle d'observer un moment ultérieur à la mise en œuvre d'un stage intercatégoriel. Observons une réunion, à Y. , ville de la métropole lilloise, où se rencontrent les principaux des deux zones d'éducation prioritaire, l'IEN de la zone, la coordinatrice (Mme Tenon) et deux formatrices appelées à intervenir dans un stage le mois suivant. Du point de vue du stage intercatégoriel, ce REP a un fonctionnement atypique puisqu'on y a décidé de mettre en commun les ressources de formation. Le stage intercatégoriel est donc commun aux deux collèges publics de la ville, chaque REP ayant droit à une action de formation. Ces deux zones bénéficient donc de deux stages intercatégoriels programmés sur deux ans. Nous observons la réunion qui prépare la première de ces rencontres :

Tableau 17 : Réunion préparatoire au stage intercatégoriel

Observation : Réunion de préparation au stage intercatégoriel des REP Spinoza et Wittgenstein, 08. 10. 01.	Commentaires
<p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : L'administration a imposé un stage en commun. Il se déroulera le 15 novembre – Mme Bauld [formatrice associée à l'IUFM] intervient en français – et le 16 novembre – Mme Delgado en Maths. La suite du stage se déroulera les 17 et 18 janvier. Les professeurs ne sont pas remplacés, les enseignants du premier degré oui [...]. On attend pour le stage intercatégoriel une douzaine de participants pour deux collèges et une dizaine d'écoles.</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Comment s'est faite la demande de stage ?</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : À travers le contrat de réussite et un sondage réalisé auprès des enseignants. À quoi s'ajoutent de larges demandes remontant des enseignants : volonté de travail sur l'oral et sur la transdisciplinarité.</p> <p>– IEN : On travaille sur les évaluations mais est-ce que les professeurs seront d'accord ?</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : Oui, à condition d'innover, ils ont l'impression de voir la même chose chaque année.</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : Oui, on va innover. Avant on travaillait sur les chiffres, là on va exploiter les chiffres. Avant le travail sur les évaluations se faisait un samedi matin mais trois heures ne suffisent pas.</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Que veulent les professeurs ?</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : Attente plus fortes dans l'exploitation des résultats</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP], un peu cassante : c'est bien ce qu'on voulait faire.</p> <p>– Principal du collège Spinoza : Pas de demande. Gros <i>turn-over</i>. Il faudrait attendre que les équipes soient en place pour consulter le cahier des charges. Il y a un autre stage concernant le collège : prendre en charge les élèves en difficulté. Stage de Mme Q. Les enseignants sont très intéressés par la PNL dans ce stage [...].</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : Quatre pistes de stage en travail avec les conseillers en plan de formation [CPFE] : accompagnement EPS, audiovisuel, enfin rien en maths ni en français l'an passé... [...] Pour le moment sont inscrits [au stage] : 2 profs de maths, les professeurs principaux et deux profs de français. [Quelqu'un pose la question de l'éventuelle participation des professeurs de SEGPA...].</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Vous pourriez les libérer ? Est-ce qu'ils seraient intéressés ?</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : C'est deux questions différentes.</p> <p>– Principal du collège Spinoza : C'est demandé dans toutes les disciplines et nous y veillons [à la transversalité des enseignements]. Il y a des personnes fortement impliquées : EPS, techno (2), maths français. [...]</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Il faut bien préciser [aux enseignants] que c'est pas la discipline qui va être étudiée. On va travailler à partir des évaluations, des tableaux de distribution des codes, des synthèses de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mme Bauld est aussi CPFE (<i>cf</i> Partie 1. , Chapitre III.). Elle intervient ici au titre de formatrice IUFM. Elle n'a pas participé à l'élaboration du cahier des charges. Elle cherche à savoir si le stage qu'elle est chargée d'animer répond à une attente des enseignants. • Mme Bauld poursuit son investigation. C'est un travail d'ajustement, de préparation. On observe une négociation sur la définition précise des attendus pour préparer leur venue, pour parer aux mauvaises surprises. • Mme Q., formatrice IUFM est par ailleurs enseignante de français au collège Balzac (<i>cf</i> Partie 3.). • La réponse, évasive et un brin ironique laisse deviner que l'on touche à un point sensible. • La principale de l'autre collège profite de l'opportunité pour signaler que dans son établissement ce n'est, justement, pas un problème.

<p>groupes, des scores globaux et des scores par champ.</p> <p>– Principal du collège Spinoza : Tout à fait.</p> <p>[Intervention de la conseillère TICE de la circonscription qui demande des renseignements précis sur les informations – points très techniques sur les évaluations, les champs et données à croiser – à fournir à Mme Bauld pour préparer la formation.]</p> <p>– Principal du collège Spinoza : Oh oui, il vaut mieux être très précise [passif manifeste les acteurs du REP, l'évocation de ce "passif" qui m'échappe les fait parfois rire].</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : Je dois vous faire part des réticences des profs de SEGPA pour faire passer les évaluations.</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : Ils sont réticents mais ils le font.</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : Nous avons d'autres batteries de tests.</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Il faut savoir si l'on prend ou pas le score des SEGPA pour travailler. Si on prend le score des SEGPA, il faudrait inviter les profs de SEGPA.</p> <p>– Principal du collège Spinoza : [Évoque l'impact du stage de l'an passé sur la manière de travailler en équipe.]</p> <p>[Le principal du collège Wittgenstein ne sait pas si les évaluations sont bien passées en SEGPA.] Sont-elles menées et exploitables, pour l'instant je ne sais pas.</p> <p>– Principale du collège Spinoza : notre objectif : influencer sur l'équipe pour que les profs apprennent à travailler ensemble. [...].</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Le stage a lieu où ?</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : Moitié-moitié. Le stage va se dérouler [en novembre à Wittgenstein et en janvier à Spinoza].</p> <p>[Mme Bauld explique qu'elle a besoin d'un paquet de cahiers d'évaluation pour préparer la rencontre. Elle demande s'il sera possible de faire des photocopies.]</p> <p>– Les deux principaux [belle unanimité] : Pas de problème, on le prend en charge.</p> <p>[Mme Delgado [PIUMF] demande aussi des cahiers d'évaluation. Suit une discussion sur l'organisation de l'acheminement des cahiers et quand les</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La principale fait ici une allusion que ne peuvent pas saisir les personnes étrangères à la zone. Un différent l'oppose à son adjoint, adjoint qu'elle critique incidemment à plusieurs reprises. Ici la référence à la "précision" renvoie à un incident sur lequel la coordinatrice nous renseignera en fin de réunion. • Le principal glisse une information : les évaluations n'apparaissent pas acceptées par tous les enseignants. Cela peut poser problème pour le stage. • D'autres évaluations – propres à l'établissement – sont utilisées. Implicitement se pose la question de l'intérêt d'un travail sur les évaluations standardisées nationales si d'autres leur sont préférées localement. • La principale de Spinoza se montre plus volontariste, plus affirmative que son collègue de Wittgenstein qui apparaît plus mesuré, presque en retrait. Façade ? Le principal de Wittgenstein est plus difficile à cerner tant il a adopté un air distant et neutre pendant toute la réunion, voire légèrement ironique, notamment vis-à-vis de sa collègue. • À mesure que la réunion avance, la principale donne l'impression qu'elle énumère tout le discours que l'institution serait en droit d'attendre de quelqu'un occupant sa fonction. • Les formateurs semblent sur la défensive, demandent
---	--

<p>mettre à disposition des formateurs. On en a besoin le 13 novembre pour la restitution aux parents.] [...] [Mme Bauld présente ce qu'elle propose de faire. Le matin, travail sur groupes intercatégoriels (Spinoza/Wittgenstein). Prendre connaissance du contenu de l'évaluation. Repérer ce qui semble le mieux réussi (approfondissement ?) ou le moins bien (remédiation).] [...]</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Comment regrouper les items pour arriver à de la remédiation ? L'après-midi [sera consacré à des] échanges de pratiques entre les collègues : quels contenus proposer à de la remédiation en 6^e ou CM2 ? Dans le cahier des charges, je lis : « ils souhaitent échanger sur comment ils font actuellement ». Il s'agit d'éviter les postures de type : comment il <i>faudrait</i> faire ? Voir plutôt comment on <i>peut</i> faire ? [l'emphase est d'elle] [...].</p> <p>– Mme Delgado [PIUMF] : Je tiens à vous prévenir que l'évaluation en maths ne révèle pas grand-chose des capacités des élèves. Il y a de nouveaux <i>items</i> qui peuvent être déroutants.</p> <p>– Principal du collège Wittgenstein : Il y a eu des résultats déroutants.</p> <p>– Mme Delgado [PIUMF] : Derrière les non-réponses, il y a des représentations différentes [des explications différentes].</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : Est-ce qu'on peut travailler sur les codes intermédiaires, ça semble important. Certains [enseignants] ne codent que 0 ou 9.</p> <p>– Principale du collège Spinoza [mime l'étonnement] : Et pourquoi ?</p> <p>– Mme Delgado [PIUMF], passant à un autre sujet : Quels sont les dispositifs de remédiation ? [La discussion porte sur ce point pendant quelques minutes.]</p> <p>– Principal du collège Spinoza : Je dois dire qu'il y a des évaluations internes au collège qui sont passées...</p> <p>– Réaction collective : Mais du coup les évaluations ne servent plus à rien !</p> <p>– Principale du collège Spinoza : Je l'ai appris par hasard. J'ai rencontré un prof qui ne faisait pas cours, il était libéré parce que ses élèves passaient une évaluation. Nous faisons cours avec des groupes de niveaux, les heures sont alignées.</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Est-ce que les groupes de niveaux sont les mêmes du début à la fin de l'année ?</p> <p>– Principale du collège Spinoza : Je pense que non, mais ce n'est pas moi qui gère le dossier. [Le principal du collège Wittgenstein esquisse ici l'un de ses rares sourires.]</p> <p>– Principal du collège Spinoza : Le dispositif était balbutiant avant, mais cette année il est appliqué.</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Il est possible d'obtenir un exemplaire du test ? [La principale du collège Spinoza s'y engage. Elle note. Elle note tout très scrupuleusement et de manière ostentatoire, elle fera remarquer un moment dans la réunion : « Je note, c'est noté ! »]</p> <p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Du coup les évaluations nationales ne sont pas utilisées. Est-ce qu'il y a du mouvement après les évaluations ?</p> <p>– Principale du collège Spinoza : Je ne pense pas.</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : Surtout si on ne code pas les intermédiaires...</p>	<p>beaucoup d'informations très précises. Ils ont des connaissances extrêmement techniques, on sentait la principale de Spinoza perdue à ce niveau.</p> <p>• Ici la coordinatrice REP attire l'attention des formateurs sur une pratique des enseignants qu'elle aimerait voir évoluer. En effet, certains corrigeraient les évaluations sans se conformer aux instructions du guide de correction, n'utilisant que les notations les plus polarisées.</p> <p>• Bien après son collègue de Wittgenstein, la principale de Spinoza avoue qu'elle n'est pas certaine que les évaluations nationales soient bien passées et exploitées dans son établissement.</p> <p>• La principale vient de découvrir la pratique, par hasard.</p> <p>• Elle ne peut pas apporter plus de renseignements car ce n'est pas elle qui "gère" le dossier (elle incrimine ici son adjoint).</p> <p>• La demande de formation autour de l'usage des évaluations nationale apparaît moins unanime chez les enseignants, notamment du secondaire. À Wittgenstein, le principal n'est pas certain qu'elles soient passées en SEGPA, à Spinoza des évaluations "locales" leurs sont</p>
--	---

<p>– Mme Bauld [formatrice IUFM] : Donc nous, on va vendre une soupe sur les évaluations dont ils n'ont que faire ? [Faussement interrogative, on fait avec, on ne peut plus reculer de toute façon] [...].</p> <p>– Mme Tenon [coordinatrice REP] : L'objectif sur Spinoza, c'est de montrer la richesse de l'exploitation des évaluations <i>pour faire tâche d'huile</i> et montrer le côté pas utile d'une seconde évaluation en interne.</p> <p>– Principale du collège Spinoza : Dans l'équipe de maths, il y a des personnes qui ne sont pas persuadées de l'intérêt de l'évaluation.</p> <p>• Notes <i>a posteriori</i>, suite à une conversation informelle avec Mme Tenon, coordinatrice des deux REP. Empêchée par sa participation à une autre action de formation au niveau du REP, elle avait demandé au principal-adjoint de Spinoza de bien préparer la réunion du samedi matin pour la correction des évaluations. Une réunion de trois heures. Elle lui a téléphoné pendant la semaine, il a dit : « Pas de problème, pas de problème ». “Il a fait le choix le samedi matin de ne pas venir travailler, parce qu'il ne travaille qu'un samedi sur trois ou quatre ou un ou deux [elle ne sait pas],” ça fait que quand elle est arrivée à neuf heure moins vingt les portes étaient encore fermées et les chaises sur les tables. La nouvelle inspectrice est arrivée à neuf heure vingt, elle a trouvé un groupe qui n'avait pas encore commencé à travailler, qui était passablement remonté et qui ne voulait pas travailler dans le sens voulu. Donc ce qui embête Mme Tenon c'est qu'elle a l'impression d'être instrumentalisée par les deux protagonistes du conflit. Elle s'entend bien avec les deux, mais elle a l'impression que la principale profite de l'incident, que ça lui a donné des “cartouches pour tirer sur le principal-adjoint”.</p>	<p>préférées.</p> <p>• Redéfinition de l'objectif de la formation : il s'agit moins de former des enseignants déjà convaincus de l'intérêt de l'outil (stage d'approfondissement) que de les convaincre de son intérêt (rôle).</p>
--	--

Cette observation appelle quelques commentaires sur les modalités de concertation en REP et la fonction des membres du trio :

– *Concernant le travail de coordination.* L'observation est un bon révélateur du biais de la consultation des enseignants (du sondage effectué par la coordinatrice) pour trouver une thématique de stage. Comme beaucoup de ses collègues coordonnateurs, elle est convaincue de l'intérêt de l'outil « évaluations standardisées nationales » et cherche à influencer les enseignants dans ce sens. Cette hypothèse est d'autant plus probable qu'installée dans les locaux de la circonscription académique, elle travaille avec une inspectrice et des conseillères pédagogiques elles-mêmes convaincues de l'intérêt de l'outil (à tel point que pour informer efficacement les écoles et les collègues de la zone sur les résultats des évaluations, la coordinatrice, l'IEN et les conseillères pédagogiques se divisent le travail).

L'intérêt pour les évaluations nationales standardisées semble beaucoup moins marqué dans les établissements secondaires. Le stage et la venue des formateurs offrent l'occasion de remédier à cela. De la part de la coordinatrice, il y a clairement instrumentalisation du stage pour provoquer un changement des pratiques professionnelles – notamment celles considérées

comme anormales – dans le REP. Cette instrumentalisation est transparente quand elle invite les formateurs à aborder la question des « codes intermédiaires ». ⁵²

– *Concernant les principaux.* L'observation est relativement riche en informations sur le travail des principaux. Clairement, les deux principaux ne semblent pas faire des évaluations une priorité dans leur établissement. De plus, on observe dans les deux cas une résistance des enseignants à l'administration des évaluations, résistance plus ou moins cachée, plus ou moins efficace.

– *Concernant le rôle de ce type de dispositif et des instances de concertation qui les organisent.* Cette troisième remarque découle directement de la précédente. Il est intéressant de constater que l'instance – et finalement le travail de la coordinatrice, sans doute conjugué à celui de l'IEN et des conseillères pédagogiques – amènent les principaux à sortir de leur réserve et reconnaître les manques dans l'administration et l'exploitation des évaluations nationales. Les principaux sont obligés – avant que les formateurs ne les découvrent *in situ* – de reconnaître l'existence de ces pratiques qui seraient restées méconnues car confinées dans les murs de l'établissement. Le stage intercatégoriel, en forçant un échange, une concertation, apparaît alors bien comme un moyen pour l'institution de forcer la *publicisation des pratiques* et, partant, de tenter d'en prendre acte pour les transformer. ⁵³

On retrouve à l'occasion de l'organisation de ces stages et de leur tenue les problèmes caractéristiques des REP concernant les rétentions d'informations, qui amènent parfois à travailler dans l'urgence, voire à des confusions.

L'une des limites régulièrement soulignées dans les REP – comme à Spinoza et Wittgenstein – relève de l'organisation différenciée des actions de formation continue dans le premier et second degré, notamment en ce qui concerne les moyens de remplacement des enseignants :

« Là stage intercatégoriel qu'on devait faire la semaine dernière euh... problème de remplacement des instits, stage annulé, reporté. Parce que on avait pas de remplacement pour les euh/ Il y avait une douzaine d'instits qui devaient venir, mais il n'y avait pas de remplaçant. Alors quand est-ce qu'on va le faire ? Ah ben je sais pas [...] [Marmonne en feuilletant son agenda]. Et ça c'est dommage. Mais ça ce sont des freins aussi au fonctionnement du REP. Parce que si on disait : « REP, bon allez, REP on donne des moyens, allez on est trois écoles, le collèges, allez, les maîtres de maternelle et les maîtres/ les maîtres de tout le [agacé] de cycle 2, se réunissent, enfin cycle 1 cycle 2, se réunissent pour élaborer des projets en commun », au niveau des écoles. On se dit, on fait une semaine, OK. Après les maîtres de cycle 3. Avec les coll/ les collègues 6^e, on se réunit, on remet des choses... Les pratiques communes pédagogiques, *etc.*, et là ça tournerait dix fois mieux. Mais malheureusement il n'y pas eu de cette formation, ce liant. À c'est sûr que ça coûterait, mais ce serait hyper hyper important [...]. Moi je je suis certain,

⁵² On avait noté une instrumentalisation dans le même sens du dispositif CPFE (*cf.* Partie 1., Chapitre III).

⁵³ Un stage intercatégoriel a été observé. Nous avons suivi Mme Bauld lors du stage intercatégoriel regroupé les enseignants des REP Spinoza et Wittgenstein. Outre la résistance à la formation de la part d'une minorité d'enseignants, cette observation a été l'occasion de prendre la mesure des difficultés de communication entre les deux degrés d'enseignement mais aussi de leur bonne volonté. On a pu également observer en détail les stratégies mobilisées par Mme Bauld pour convaincre, non sans efficacité, ses stagiaires de l'intérêt de l'outil évaluation CE2-6^e en français.

déjà ça apprendrait les gens à se connaître, bon en plus ça permettrait de faire des choses euh... formidables. Parce que la volonté elle y est, c'est le manque de... ben de liant. Et ça au niveau formation pareil. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

Il semble parfois bien difficile en REP de parvenir à mobiliser l'ensemble (ou une majorité) des enseignants concernés : il s'agit pour l'IEN de parvenir à trouver pour les journées de formation des remplaçants, ce type de remplacement n'existant tout simplement pas pour des durées aussi courtes dans le secondaire. Au principal alors de prendre la décision – au regard de son analyse des besoins et des contraintes que connaît d'établissement – de libérer les enseignants et/ou de les convaincre de participer à l'action de formation hors du temps d'enseignement. Alors que dans l'enseignement primaire le stage est dit « à public désigné » (par l'IEN), et donc obligatoire, sa seule tenue dépend en grande partie de l'impulsion donnée par le principal, du bon vouloir et de la présence des enseignants du secondaire (ce qui ne veut pas dire qu'une fois que la présence des enseignants est assurée, le stage va fonctionner). Le caractère *pluridisciplinaire* de la formation se combine à ce premier problème. Alors que les enseignants du primaire enseignent l'ensemble des disciplines, ceux du secondaire sont spécialisés. Au problème non résolu de remplacement des enseignants dans le secondaire, se greffe celui de la spécialisation disciplinaire des professeurs du secondaire, spécialisation qui peut mettre à mal la continuité du stage :

« – [...] ça a été aussi un flop terrible [inspiration, comme si elle se souvenait tout à coup] [...]. D'abord, déjà, on s'est certainement planté quand on a demandé le stage. Parce que on a demandé de travailler sur la résolution de problèmes, et en fait c'est pas là-dessus visiblement/ Mme Bauld [la formatrice qui est intervenue] nous a bien montré que c'était pas là-dessus qu'on aurait dû demander de travailler [rires]. Mais en fait ça ne fait rien, donc on demande la résolution de problème, on monte notre stage, euh public désigné dans le primaire. Alors on demande en plus des intervenants extrêmement spécifiques, et moi j'avais demandé Mme Bauld que nous avons obtenue [...]. On avait on avait deux journées et puis deux journées. Donc première matinée Mme Bauld est venue, elle nous a aidé à mettre en lumière euh à partir de nos évaluations, parce que elle est très forte dans la lecture des évaluations, ce qui était vraiment important pour nos élèves. C'est là qu'elle nous a montré que en fait on aurait jamais du demander euh [sourire] à travailler sur la résolution de problèmes mais enfin ça ne fait rien, et donc l'après-midi, elle nous/ comme elle est prof de français elle nous a fait euh quelque chose qui était intéressant pour tout le monde, mais euh qui visiblement n'a pas du tout du tout intéressé nos collègues de maths si bien qu'ils sont partis. Il faut dire que les collègues de maths ici, on a du mal à les faire bosser au niveau du REP. Bon. Et puis le lendemain alors il devait y avoir l'inspectrice le matin mais elle n'a pas pu venir, donc on s'est retrouvés en fait entre collègues et on a discuté un peu sur ce que l'on faisait et chacun a travaillé un petit peu avec le groupe qu'il voulait. C'était pas tellement organisé/ c'était pas terrible et puis l'après-midi on a vu un intervenant en maths, mais j'ai jamais vu ça. Il était archi-nul. Mais plus nul on meurt. Bon il savait même pas/ il faisait une intervention euh ont dit les collègues pour des PLC1 [...]. C'est-à-dire il a sorti une liste de problèmes niveau CE2 et puis euh bon enfin bref c'était absolument inintéressant. Donc les gens ont plus ou moins chahuté et on a dit : « Si c'est comme ça on veut pas/ on veut pas la deuxième session. »

– Elle ne s'est pas faite du coup ?

– Non, les écoles primaires ont eu le droit euh de travailler/ enfin les gens qui étaient allés en stage avaient puisqu'ils étaient remplacés, ils ont eu le droit de se retrouver entre eux pour travailler sur le projet à l'intérieur de l'école. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP Foucault]

« Les différences peut-être de pratiques pédagogiques, le manque de rencontres, les temps institutionnels qui ne sont pas importants. Il y a eu un stage intercatégoriel, par exemple, qui a été mis en place cette année, le diagnostic c'était justement qu'à partir des évaluations 6^e, on avait constaté une baisse au niveau de la résolution de problèmes et un traitement de l'information. [...] donc la demande était de travailler sur les résolutions de problèmes en faisant participer les professeurs de français, or les professeurs de français n'ont pas souhaité travailler en mathématiques parce qu'ils étaient cloisonnés dans une discipline donc on a pas véritablement aboutit à des choses positives. » [Mme Artod, coordinatrice REP]

L'une des solutions adoptées pour surmonter ce problème de cloisonnement disciplinaire est de diviser le stage en deux journées, la première consacrée à l'une des matières, la seconde à l'autre.

« On a eu également en début d'année, et bientôt on continue à la rentrée, un stage, un stage intercatégoriel. Il touchait les enseignants élémentaires et les enseignants second degré, les professeurs de collège, sur les évaluations 6^e. Donc comment lire les résultats une fois qu'on les a. Comment interpréter les chiffres et surtout qu'est-ce qu'on met derrière, et comment on peut adapter sa pratique par rapport aux résultats qu'on observe dans sa classe.

Ça a été un stage de douze jours en début d'année, au mois de septembre, une journée en maths, une journée en français. Et puis là, le 3 et 4 mai à la rentrée, on a un retour de ce stage, donc toujours avec le même public, professeurs de collège et professeurs d'écoles. Et là on va échanger les pratiques, c'est un peu le souhait des collègues. C'est vraiment d'échanger les pratiques, concrètement des pratiques, donc là on envisage... pareil une journée français, une journée maths. Définir des thèmes, des thèmes en français. Il y en a un sur la lecture longue, comment s'est menée une lecture longue, l'étude d'un roman, d'une oeuvre, en 6^e, en CM2, et les comparer par exemple, entre des enseignants élémentaires et des enseignants de collège. La démarche employée et comment différencier quand il y a des problèmes, des enfants qui ne sont pas du même niveau. Ça on n'a jamais des classes de même niveau, donc ça va être le but de notre retour de stage REP. Donc il y a la lecture longue, la lecture courte, les outils de la langue à travers la lecture et l'écriture, et un quatrième thème, les productions d'écrits et l'évaluation, alors ça c'est en français. En maths, on a choisi un peu le même schéma avec des thèmes. Il n'y en a que trois, il y a la résolution de problèmes, les travaux géométriques, et le troisième thème c'est la libération, tout ce qui est travail sur le dessin. Pareil, même démarche, les enseignants vont amener des exemples de leur propre démarche, un petit temps de travail intercatégoriel de groupes, ils vont échanger leurs pratiques sur les exemples et donc communiquer entre eux, quelles sont leurs façons de voir. C'est une demande forte de leur part, parce qu'ils ne peuvent jamais communiquer entre eux, le contenu de leur apprentissage, ils ne le font pas. Et puis, après on travaille dans le même sens, ça aide [...], puisque ce sont les mêmes élèves de CM2 [qui] iront l'année prochaine au collège, donc c'est bien déjà de les préparer un petit peu à ce qu'ils vont

rencontrer l'année suivante. Donc ça c'est un stage aussi, c'est une action REP voilà. » [Mme Albert, coordinatrice REP]

L'intervenant extérieur à la zone, ici le CPFE (*cf.* Partie 1), mandaté par le pilotage académique peut être perçu comme une aide, mais son intervention peut également être révélatrice de dysfonctionnements qui peuvent prendre place dans les réseaux.

« [...] quand on a été contactés par [un CPFE] qui veut établir le contenu des stages intercatégoriels, là aussi j'avais été prise un peu de court parce que visiblement il y a une information qui n'était pas passée par moi. Donc euh le jour où ce monsieur arrive en étant : « Voilà c'est – comme vous tout à l'heure – on a rendez-vous ». Moi si j'avais pas su, vous voyez comme j'aurais réagi. Ben là c'était le cas, j'étais pas au courant. Donc euh il a fallu trouver quelque chose et moi je me disais : « Ce serait bien qu'on travaille sur l'exploitation des évaluations 6^e avec les professeurs de collège [...] ». » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

Ceci pose la question de la capacité de l'organe de régulation académique (ici le groupe de pilotage académique REP, GPA REP) à faire circuler efficacement l'information *en direction* des réseaux *et* de s'assurer de sa diffusion *à l'intérieur* des réseaux. En effet, on verra plus tard que ce n'est pas parce que l'information est envoyée au responsables des réseaux pour diffusion que celle-ci est effectivement diffusée, même à un nombre restreint de personnes, comme le « trio ».

Il semblerait que la préparation du stage intercatégoriel soit assez généralement l'occasion d'un travail collectif du trio autour du CPFE, auxquels s'ajoutent un, voire des conseillers pédagogiques, des directeurs d'école, des enseignants du second degré (une nouvelle fois, si la présence du principal est régulière, celle de l'IEN est moins systématique et un conseiller pédagogique le représentera). Le travail collectif se situe au niveau de la concertation qui prend vie pour l'occasion autour d'un projet commun : la négociation d'une formation intercatégorielle à partir d'un diagnostic local (ce groupe peut décider seul du contenu du stage, mais peut également sonder les enseignants sur leurs besoins). La tenue du stage intercatégoriel, deux sessions de deux jours, est la seconde occasion de travail collectif pour le REP. Enseignants du premier et du second degré partagent un temps de réflexion et de concertation. Le stage a deux contenus, d'une part la formation à proprement parler et d'autre part les échanges plus informels pouvant déboucher sur une meilleure connaissance et reconnaissance du travail et des préoccupations de l'autre degré. Mais ce type de temps de concertation dans le REP reste exceptionnel, et cela pose deux questions :

– une concertation qui ne soit pas « de façade » est-elle envisageable quand l'organisation des stages favorise la présence un jour des enseignants de français, l'autre des enseignants de maths ? (nous avons relevé des problèmes de cloisonnement disciplinaire dont l'effet n'est pas très mobilisateur pour les enseignants du primaire qui participent, eux, à l'ensemble de la session) ;

– si la concertation intercatégorielle a bien eu lieu deux fois deux jours dans le cadre du stage, quand les enseignants pourront-ils renouveler et approfondir le travail commun mis en chantier ?

« Je vous ai beaucoup parlé de la liaison CM2-6^e, mais finalement même dans notre/ la liaison euh maternelle-grands/CP n'est pas toujours facile non plus. Même avec les cycles, c'est difficile parce que [cette liaison] se fait effectivement en temps de réunion mais on euh aimerait davantage qu'elle se fasse sur euh... sur le plan pédagogique, par exemple sur une démarche d'apprentissage de la lecture qui soit vraiment effective sur un cycle et pas seulement sur deux classes qui travaillent l'une après l'autre. Mais vraiment essayer de travailler sur une réflexion autour de : « Comment apprendre à lire à un enfant de trois ans ? » « Et moi je fais quoi » « Et comment on fait pour euh... prendre en compte l'enfant ». Bon ça c'est pas vraiment encore fait donc il y a encore du travail. Je vous dis pas que la liaison enfin, la liaison physique elle est faite, je veux dire, ils se rencontrent, ils discutent, tout ça. Mais il faudrait... encore aller plus loin. » [Mme Tenon, coordinatrice REP]

Autrement dit, l'implication institutionnelle – ici ponctuelle – suffit-elle à pérenniser les acquis dans le changement des pratiques professionnelles ?

3. Les actions REP : le « défi-lecture » ou « rallye-lecture », le « stage-enfant » de Mme Imonée

Dans ce point vont être détaillés deux types d'actions REP. Ces deux études de cas permettent de présenter de façon concrète l'activité mise en œuvre dans les réseaux ou zones, notamment par les coordonnateurs REP. La première action, le défi-lecture dans le REP Spinoza (métropole lilloise) est une action dont le principe est retenu dans de nombreux autres REP, même si la façon dont elle se déroule – on va le voir – est sans doute spécifique à ce REP. Le « stage-enfant » de Mme Imonée, REP Leibniz – est plus spécifique, il s'agit d'une élaboration originale de la coordinatrice du REP, Mme Imonée. Cette action donne à voir la façon dont peuvent se combiner divers éléments de la politique d'éducation prioritaire (acteurs, outils, dispositifs), ainsi que les représentations qui animent l'action en REP.

• Le défi-lecture du REP Spinoza

Environ la moitié des coordonnateurs REP (treize sur vingt-sept) invités à parler des actions-REP menées dans leur zone ou réseau évoquent spontanément, avec plus ou moins de détails, une action « défi-lecture », dénommée aussi « rallye-lecture ».

« On s'est aperçu que les CM2 avaient peur d'aller au collège. Donc on a réfléchi, on a cherché avec les collègues comment on pouvait faire. Donc on a mis en place un tutorat de travail de correspondance, c'est-à-dire que les enfants échantent des courriers, ils font connaissance par le courrier. Et les petits 6^e qui

arrivent à la rentrée cherchent [leurs « tuteurs »], puis ils se rendent compte qu'ils ne sont pas seuls. Les enfants se connaissent, ils s'écrivent, ils se voient... [On a mis en place] un défi lecture, ce sont les mêmes groupes avec les élèves, donc ils vont participer à un tournoi, donc ils vont encore se voir. Et on s'est aperçu que ça se passait vraiment bien. À la rentrée, y'a plus personne en 6^e [qui vivait ce passage] comme un saut dans le vide. Je crois que c'est l'action qui pour le moment fonctionne, le mieux, au niveau sentimental au niveau des enfants, parce que les enfants, c'est devenu important le courrier, s'il y a deux jours de retard dans le courrier c'est... [rires] ! Eux y sont très attachés. Donc en plus, y'a une sacrée motivation pour le travail scolaire ! On travaille ça à travers la correspondance scolaire, on travaille des tas de choses, mais en plus ça aura résolu les problèmes de rentrée, on a apporté une réponse clef [inaudible, quelques mots]. » [M. Recit, coordonnateur REP]

La réponse à deux questions – qu'est-ce qu'un « défi-lecture » ? quelle est son origine ? – servira à présenter l'action. Au début des années 1980, trois axes définissent les priorités retenues pour lutter contre l'échec scolaire : le soutien institutionnel aux équipes engagées dans une rénovation pédagogique, la modification de la formation initiale et continue et, enfin, l'incitation à l'innovation pédagogique. C'est à cette époque qu'un texte officiel est publié, consacré à la continuité école-collège (NS n°82381 du 07/09/1982), promouvant notamment le « développement de la liaison entre les différents niveaux d'enseignement » (Hugon, 1983 ; 22). Cette continuité école-collège s'intègre dans la politique d'éducation prioritaire, au moyen, notamment, du « projet de zone » :

« Un projet de zone, s'il englobe les projets de plusieurs établissements scolaires de tous les niveaux d'enseignement, n'en est pas la somme. Son intérêt doit résider dans les articulations qu'il établit, d'une part, entre ces projets d'établissements, d'autre part, entre ceux-ci et l'environnement de la zone prise comme entité où se rencontrent des difficultés particulières. Une action coordonnée et variée de tous les partenaires de la zone autour d'objectifs communs doit donc être recherchée. » (NS n°82602 du 23/12/1982)

La recherche de cette double articulation (articulation entre institutions scolaires et milieu social et articulation entre institutions scolaires elles-mêmes de la zone) est toujours présente en 1999, au moment de la circulaire dite de « Relance de l'éducation prioritaire » (C. n°99-007 du 20/01/1999) qui affirme que : « Plus qu'ailleurs, la nécessité s'impose de concevoir, de mettre en œuvre et d'évaluer un travail collectif fondé sur des projets : projet de réseau ou de zone, projet d'école et d'établissement. Ces projets doivent naturellement s'articuler les uns par rapport aux autres dans une logique de complémentarité ». La cinquième orientation prioritaire du contrat de réussite précise même :

« Le parcours scolaire est marqué par un certain nombre de ruptures. Celles-ci peuvent être positives pour le développement des élèves. Pour autant, on veillera à ce qu'elles ne fragilisent pas ces derniers. C'est pourquoi, toutes les actions de liaison entre écoles et établissements fréquentés successivement par les élèves (formations communes, mise en place de tutorat, visites, livrets de compétences

communes, *etc.*) sont à encourager, valoriser et évaluer.» (C. n°99-007 du 20/01/1999)

Dans les discours des coordonnateurs REP, l'une des manières de favoriser ces échanges et de faciliter l'intégration des élèves au collège est le « défi-lecture ».

La mise en œuvre d'un défi-lecture nécessite l'implication d'au moins deux enseignants, deux enseignants *volontaires*, l'un du primaire, l'autre du secondaire. Mme Albert, coordinatrice REP explique qu'il :

« [...] faut savoir attirer un petit peu les gens vers le projet, il faut risquer. Une fois qu'on a des gens intéressés, il faut les réunir [...]. Donc là l'idée c'était de correspondre entre un prof de 6^e, un enseignant du premier degré avec des défis... On se lance des défis, c'est-à-dire une situation à problèmes à résoudre par l'autre niveau, et on s'échange. . . Toujours pour démarrer doucement, on n'a pas fixé trop de contraintes, c'est-à-dire : c'est pas un défi toutes les semaines, jusqu'à la fin de l'année, bon s'il y a un aller-retour c'est déjà bien, avec une rencontre aussi en fin de parcours, mi-juin par exemple au collège, ce qui profite d'être dans les locaux, surtout pour les CE2 qui vont y aller l'année prochaine, d'être dans les locaux, mais pas seulement de faire le tour des locaux quoi, d'y être, de visiter, de manger là-bas sur place également, mais aussi de rencontrer les élèves et présenter un petit peu les réponses aux défis qui leur ont été proposés en cours d'année. » [Mme Albert, coordinatrice REP]

Comme toutes les actions REP, le défi-lecture se fait sur la base du volontariat des enseignants ; le rôle du coordonnateur est donc de *sensibiliser* les enseignants à l'action, les éclairer sur son intérêt pédagogique (*cf.* les fonctions d'intéressement et d'enrôlement des coordonnateurs REP décrites dans la Partie 1., Chapitre III.). Certains coordonnateurs – comme Mme Albert, ci-dessus – défendent une approche pragmatique de la mise en œuvre de l'action. Les bonnes volontés ne doivent pas être déçues ou échaudées par un sentiment d'échec si elles ne parviennent pas à des objectifs fixés – peut-être – de façon trop ambitieuse. Il faudrait en quelque sorte que les enseignants se « prennent au jeu » et souhaitent par eux-mêmes développer l'action dans le temps. À côté d'une ambition limitée, l'approche pragmatique des coordonnateurs REP se caractérise également par le caractère *concret* des actions :

« Alors les liaisons CM2-6^e elles sont plus compliquées, bon donc en fait comme moi je suis arrivée l'année dernière, on a commencé à travailler sur une liaison CM2-6^e, mais c'est à partir des évaluations, enfin assez mauvaises, parce que quand c'est à partir des évaluations il y a/ Tout le monde se reproche tout. Et donc c'est assez négatif comme truc. Donc on a essayé de travailler sur le défi-lecture, justement, faire un truc ensemble, mais bon c'est en construction parce que il faut euh il faut les bouquins, il faut/ Voilà, il faut tout ça quoi. Donc pour l'instant on est dans la commande de livres et ça euh imaginer comment on va le mener. Et il faut des choses concrètes et pas que des choses/ enfin, pas que des documents euh pas des dossiers scolaires, autre chose quoi [...]. On a/ On recommence là, on en a un nouveau dans 15 jours on verra si ça prend un peu plus forme mais euh en fait il faut quelque chose de concret pour que les gens viennent. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

Ici, le défi-lecture apparaît comme une première étape de la mise en relation de l'école et du collège. Une première tentative de travail commun, autour des évaluations CM2-6^e s'est montrée problématique car portant sur un objet délicat (« tout le monde se reproche tout »). La liaison école-collège va alors emprunter une voie plus neutre, celle d'un défi-lecture qui ne se limite pas à un échange de document (une classe posant des questions écrites à l'autre classe). Le défi-lecture est alors l'occasion de pratiques menées en commun par les enseignants.

« Il y a un rallye-lecture qui est présenté aux profs, il y a une prof de CM2 et une prof de 6e qui prennent ensemble une classe de CM2 puis une classe de 6e, ils les séparent, ils font des groupes, ils travaillent sur l'écriture. Ils ont vraiment quelque chose de concret à faire et j'ai l'impression qu'on a plus une liaison comme ça que en se voyant et en échangeant les exercices. On en a discuté avec l'inspection avant, ils m'ont demandé si je voulais le faire et je me suis cassé le nez toute seule. Cette année, ça marche beaucoup mieux. » [Mme Cortes, coordinatrice REP]

L'une des difficultés rencontrées par les coordonnateurs REP à l'occasion de ces actions est liée à son contenu pédagogique, à l'esprit même de « l'action-REP » ou de « l'agir en REP ». D'après les instructions de la relance de l'éducation prioritaire, une action REP ne relève pas de pratiques « autres » que celles pédagogiques ; les actions REP sont des actions d'enseignement au même titre que la forme scolaire traditionnelle.

« – On a vu les spécificités, quels sont les problèmes, les principaux problèmes dans ce REP ?

– Oh c'est toujours le même, c'est que... il y en a deux. On va dire qu'il y en a deux. Un, on voit pas le bout. Il faut toujours faire et refaire, c'est jamais fini. Ce qui est normal, je crois que c'est pas un problème c'est un... c'est quelque chose de récurrent là. Et la deuxième chose, celle qui nous inquiète le plus c'est que tout ce qui se fait, tout ce que les gens font avec bonne volonté, avec enthousiasme, avec esprit d'initiative, ils le font presque toujours *en plus* de leur boulot d'enseignants *et ne l'intègrent pas dans une modification de leurs pratiques pédagogiques*. J'explique et je prends un exemple concret : le défi-lecture. Si on prend pas quatre heures de français, il va demander un heure pour faire le défi-lecture. Il ne va pas intégrer que le fait de faire de défi-lecture, c'est une autre façon de faire du français, c'est une autre façon d'aborder les apprentissages. Il va quand même faire ce qu'il appelle son boulot d'enseignant. Si jamais on les incite, on les oblige, on les motive pour que ça rentre dans leur horaire d'enseignement, au bout d'un moment ils disent : « Mais quand est-ce qu'on enseigne ? » [...] *La modification des pratiques pédagogiques c'est très lent*, mais [c'est] normal parce que ça aussi c'est un problème récurrent dont t'entendras peut-être parler, l'Éducation nationale c'est un gros machin, une force d'inertie énorme. » [M. Simeno, coordonnateur REP. Je souligne.]

Voilà donc ce qui serait « la base » et l'esprit de l'action-REP, ici le « défi-lecture ». Il s'agirait d'une action pédagogique menée *en commun* par un enseignant de *deux niveaux* scolaires. Cependant, cette « base » de fonctionnement commune ne doit pas cacher des pratiques et des difficultés variant d'un réseau ou d'une zone à l'autre : résistance à l'innovation ou sensation – de la part des enseignants – d'être déjà très sollicités, sentiment d'incompétence pour impulser

et éventuellement diriger l'action, la rotation des personnels dans les réseaux ou zones⁵⁴, ou encore – et la liste n'est pas exhaustive – question des moyens nécessaires pour mener à bien les défis-lecture.

« Ce que les enseignants attendent de moi ? Je me souviens que... je n'étais pas encore coordonnatrice, mais quand je suis allée solliciter les enseignants pour les faire participer au défi-lecture, ils avaient la sensation de trop travailler en projet. Je me souviens qu'à l'époque, ils disaient « Oui, mais encore un projet de plus, nous aussi on a nos projets, on nous sollicite encore » [...]. Je faisais ça pour mettre en place une liaison CM2-6^e et donc ils disaient tous : « Encore un projet de plus, on en a suffisamment, pour la ZEP aussi, on nous demande des projets », *etc.* » [Mme Leman, coordinatrice REP]

« Moi, c'est vrai qu'un des problèmes que j'ai oublié de signaler tout à l'heure – c'est que moi, en tant que second degré, et puis en tant que prof de sciences, j'ai beaucoup de euh je dirai de de « problèmes » entre guillemets, à essayer d'inculquer ou d'animer ou de faire des actions liées par exemple à euh la maîtrise du langage ou défi-lecture euh en primaire. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

On va le voir dans l'extrait suivant, ce type d'action implique également des coûts, qu'il faut maîtriser. Et une fois surmontées les difficultés de mise en œuvre et de pérennisation de l'action, son contenu évolue. À la « base » très concrète du défi-lecture s'agrègent des contenus plus ambitieux, touchant des projets pluri-disciplinaires, *etc.*

« Alors sur Wittgenstein par exemple depuis la liaison CM2-6^e en français on travaille sur un thème comme, l'an passé c'était la fête, cette année c'est le voyage. Donc on choisit, ils choisissent des livres qu'ils travaillent en commun, ils se rencontrent, ils font des questionnaires, enfin ils se rencontrent dans l'année enfin *etc.* Et ça aboutit sur une exposition, avec une évaluation sur les compétences en français. Et donc une exposition sur le thème du voyage et là je fais participer les écoles maternelles [...]. Euh qui apportent euh une note artistique, à tout le travail plus euh je veux dire écrit des élèves de CM2 et de 6^e. Donc eux amènent une note un peu artistique ça égaye un peu et puis ça et puis c'est pas mal, et puis les parents de la maternelle viennent au collège, ils viennent voir l'expo, comme ça c'est une manière de les amener [...]. Parce que dans le temps c'était un défi-lecture, ça s'appelait défi-lecture, mais défi-lecture normalement on travaille tous sur le même livre, tandis que là ça ne se passe pas comme ça, chaque doublette CM2-6^e choisit les livres sur lesquels ils souhaitent travailler, ce sera pas forcément les mêmes que ceux de la doublette d'à-côté. C'est ce qui fait aussi que l'exposition est plus riche, parce que euh s'ils travaillent tous sur le même livre, ce sera moins gai, parce que on a pas beaucoup non plus de... on a des moyens, mais les livres coûtent cher, donc on peut pas non plus acheter... On achète quand même pour 6 000 francs de livres mais euh parce que c'est un petit REP. Il y a que trois euh il y a cinq CM2 et quatre 6^e. Et on achète 6 000 francs de livres. » [Mme Tenon, coordinatrice REP]

⁵⁴ On a décrit à plusieurs reprises l'important taux de rotation que connaît la fonction de coordonnateur REP (Partie 1.), auquel se conjugue celui des personnels enseignants et des responsables REP (*cf.* Partie 2.). Cette rotation continue des personnels dans les REP n'est pas sans fragiliser ce type d'action qui nécessite plusieurs années pour se construire et se pérenniser.

Ici et là l'action se conclue sur une exposition, exposition que sont invitées à voir les autres classes (et leurs professeurs) et les parents. Une publicité est faite à l'action, c'est l'occasion de visibiliser le travail des élèves et des enseignants, ainsi que l'intérêt de la démarche aux yeux des enseignants qui n'y participent pas, bref de susciter curiosité et intérêt. L'action, et plus largement l'action REP, au-delà de son contenu pédagogique – favoriser les apprentissages en établissant une liaison CM2-6^e – apparaît alors comme un moyen d'*intéresser* les enseignants. Elle fait *fonction d'intéressement auprès* des enseignants, les invitant à s'impliquer dans ce type de pratiques.

« Dans la liaison CM2-6^e on avait autrefois, avant que j'arrive, un défi-lecture où donc euh la clas/ toutes les classes de 6^e choisissaient un livre, différent dans chaque classe. Les classes de CM2 pareil. Je réunissais tout le monde avec un petit café et des gâteaux parce que c'était assez tendu quand même entre enseignants premiers degré, instits, profs d'école/ enfin ou instits/profs d'école et puis, nous les profs de collège. Bon, il y avait des tensions quand même [sourire] donc euh je faisais en sorte pour que... [rires] Et à cette époque-là on s'échangeait des produits finis. C'est-à-dire que chaque élève, chaque classe produisait un questionnaire qui était le défi-lecture et puis on se les échangeait. Donc c'était bien, au bout d'un moment je leur ai dit que quand même : « C'était bien mais » Donc ils me connaissent, hein ? « C'était dommage parce que ça n'intéressait que les collègues de français, alors que sur un livre on pouvait travailler forcément en arts plastiques. Euh pour certains on pouvait exploiter la musique, euh pour d'autres on pouvait travailler en maths, pour d'autres en SVT, pour d'autres en sciences-physiques » – alors ils font pas sciences-physiques en 6^e, mais la collègue était d'accord. Donc : « Ah, oui ? » Donc cette année-là on avait un stage intercatégoriel et puis on a essayé de le monter. Et ça a marché... l'année suivante on a eu un défi lecture qui était transdisciplinaire [...]. Voilà, ce qui est intéressant c'est qu'à l'issue de ça [une exposition qui présentait l'activité], l'année dernière on avait quand même montré beaucoup de choses sur le défi-lecture, la nouvelle version du défi-lecture, et du coup les enseignants du CM2 sont venus me voir en disant : « Nous on veut faire un défi-lecture en CP ». Donc cette année on a un défi-lecture en CP. Voilà, il y a des enseignants qui disent : « Tiens en maths au collège vous faites ça, ça ça m'intéresse bien euh je peux le rencontrer ton collègue de maths qui fait ça ? Comment il a fait ? Comment il a mis mis en place cette activité ? » » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

On peut ainsi observer la diffusion de la pratique, de son principe, même si cela ne se fait pas toujours sans difficultés. Mais diffusion des pratiques pédagogiques, ne veut pas dire duplication :

« Même chose en mathématiques, les résultats sont catastrophiques, on est en train d'essayer de travailler. Alors ce qu'il faut c'est qu'on maintienne l'effort qu'on fait sur la lecture pour ne pas repartir en arrière, et puis qu'on rajoute quelque chose pour maths, qu'on rajoute quelque chose pour les enfants en très grande difficulté de lecture [...]. Et en maths on essaie de faire un défi-maths, il va se terminer ici au mois de juin, entre les classes, on a fait un tutorat de sciences, les élèves de l'école élémentaire vont au collège, ils sont tutorés par une élève de 4^e pour leur faire faire des expériences, voilà [...]. Le défi-maths n'a pas marché. On a voulu calquer notre/ Quand on a vu notre déficit en mathématiques, on a voulu calquer notre remédiation sur celle qu'on avait réussi avec la maîtrise de la langue. Alors c'est complètement planté, ça marche pas. Ça marche pas, [...] on peut inventer

moults activités sur euh la maîtrise de la langue pour faire progresser et ça réussit quasiment à tous les coups, par contre en mathématiques... Alors peut-être, on a peut-être trouvé quelque chose, c'est le tutorat entre des classes de collège et classes élémentaires. Oh, je touche du bois parce que là on dirait que ça mord. Effectivement chez les enfants ça joue, par contre le défi-maths pour eux c'est devenu une corvée. Pendant un mois ils étaient fous, inventer des problèmes pour les copains et tout ça, entre euh telle classe et tout ça et puis maintenant c'est : « Oh non, corvée ! » Alors euh je pense qu'on a... pas été sérieux didactiquement. On manquait de sérieux. On a voulu calquer, on n'a rien inventé, or les mathématiques c'est spécifique. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

Le défi-lecture se diffuse (auprès d'enseignants *a priori* peu concernés par la liaison CM2-6^e, auprès d'autres disciplines), ses productions peuvent s'exposer (s'ouvrant ainsi aux regards des enfants et personnels éducatifs, mais aussi vers l'extérieur des établissements scolaires, en direction des parents notamment), il peut encore prendre une ampleur supplémentaire en s'intégrant dans une ouverture sur la vie de quartier :

« [...] par exemple le rallye lecture de cet après-midi, bon c'est quand même un gros boulot, qu'il faut préparer/ qu'il faut mettre en place, donc ça se fait entre autre le jeudi matin [...]. Au départ euh je voulais lancer, dans le même cadre que l'opération rallye-lecture, je voulais lancer un concours d'écriture. Mais bon qui ait de la gueule, qui/ Dont on parle, et qui me permette d'avoir des prix pour les récompenses, *etc.* Donc très tôt, avec le responsable on s'est dit : « Bon ben on va créer une association, qui aura pour vocation la promotion de la lecture et de l'écriture sur le/ chez les enfants du [nom du quartier]. » [...] Là il est en partie financé par le REP, en partie financé par l'association parce que je me suis débrouillé avec les membres de l'association pour que il y ait un co-financement de l'opération bien que ça ne touche que les enfants, mais les enfants sont des habitants du quartier. Donc le REP finance la part de l'Éducation nationale, les activités des jours de classe ; l'association finance une partie d'une opération où participent les enfants du [quartier]. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

De façon à lutter contre les « ruptures » qui peuvent fragiliser les élèves (C. n°99-007 du 20/01/1999), les coordonnateurs REP impulsent des actions de type « défi-lecture », actions qui font écho aux directives données dans le sens du développement d'une « continuité école-collège » (NS n°82381 du 07/09/1982) et qui s'inscrivent dans le projet de zone d'éducation prioritaire promu à la même époque (NS n°82602 du 23/12/1982). Dans les zones d'éducation prioritaire, les coordonnateurs sont bien souvent à l'initiative de ces actions ou, du moins, travaillent à faciliter leur mise en œuvre. Ils doivent donc sensibiliser les enseignants à l'intérêt pédagogique de l'exercice. Les entretiens menés auprès des coordonnateurs REP rendent finalement bien compte de la pluri-dimensionalité des fonctions de ce type d'action en REP, il s'agit :

- d'atténuer la « rupture » que vit l'élève à l'occasion du passage entre deux organisations scolaires, primaire et secondaire (les élèves découvrent les locaux, font la connaissance de leurs futurs camarades) ;

- de mener une réflexion pédagogique sur la façon dont on peut mobiliser les élèves, sur des contenus d'enseignements communs, sur la continuité des termes à employer de l'école au collège, de façon à atténuer – cette fois – une éventuelle rupture dans les modalités d'acquisition des savoirs pour l'élève, mais aussi une réflexion ;
- d'opérations de publicité, ou de *publicisation*, participant quant à elles d'une logique d'*intéressement* des différents acteurs : intéresser les élèves, éventuellement leurs parents et les pouvoirs politiques en exposant le résultat des pratiques, mais aussi intéresser les enseignants, de façon à les enrôler dans ce type de démarche. Enrôlés, ils seront amenés à élaborer des actions communes avec un collègue et donc : exposer ses pratiques pédagogiques à autrui, réinterroger ses pratiques, travailler en commun.

On le voit bien, si l'effet recherché est d'agir en direction d'une meilleure intégration des élèves, le moyen est bien une réforme des pratiques pédagogiques et une remise en cause de la forme traditionnelle d'enseignement. L'enseignement ne se fait plus seulement de façon isolée (dans une salle) dans une relation de face à face avec les élèves, il s'exerce avec un collègue d'un niveau ou d'une discipline différent et auprès d'un public hétérogène (ici, les CM2 et les 6^e). Il apparaît alors qu'une pratique aussi « innocente » d'apparence, perçue comme périphérique, voire parfois ludique par les enseignants de collège (qui découvrent ou redécouvrent les « petits ») touche finalement aux pratiques professionnelles établies et cherche à les questionner. L'action REP, la publicisation, la fonction du coordonnateur, apparaissent alors comme des leviers d'action sur les pratiques professionnelles enseignantes. Ces formes d'action ne sont pas neutres, elles promeuvent, comme nous l'avons vu, le travail en équipe, l'interdisciplinarité, le travail par projet. Elles combattent le repli des pratiques d'enseignement cloisonnées à la classe en promouvant la publicisation des pratiques au regard des pairs (enseignants) et, éventuellement, du public (parents, politiques).

Nous avons vu que ce type d'action REP pouvait être contrariée dans sa mise en œuvre (changement d'affectation des enseignants, manque de moyens financiers ou de dotations horaires, etc.). Les entretiens nous renseignent également sur des problèmes rencontrés à l'occasion de leur tenue. Dans l'extrait qui suit, Mme Esseberg, coordinatrice du REP Foucault, nous explique pourquoi plusieurs défis-lecture ont échoué dans son collège :

« – Alors l'autre défi-lecture c'était un autre problème parce qu'en fait c'était fait avec une école qui est extrêmement/ qui responsabilise beaucoup les élèves, c'est l'école W., euh qui n'a pas besoin de nous, qui n'a pas besoin du REP hein, il faut le dire, clairement. Ils se débrouillent très très bien tout seul. Ils ont fait un travail avec une classe de 6^e donc ici, c'était la pire 6^e qu'il y avait dans le collège. Avec des élèves complètement barges, il faut le dire, qui relevaient de l'hôpital psychiatrique ou presque. Et la collègue n'a pas eu la bonne idée d'écarter, pour la matinée cet élève/ un de ses élèves en particulier. Bon il était quand même monté sur le toit là-haut, il faut le dire, celui-là quand je dis qu'il était barge, oui. Euh un jour il s'est sauvé de cours et puis il est monté sur un toit.

– De... d'ici ? [interloqué, le bâtiment datant du début du siècle compte trois étages, les plafonds

sont très hauts]

– D’ici oui.

– *Ab... d’accord.*

– Hein donc c’était vraiment, il était vraiment pas bien dans ses pompes. Et il avait qu’une envie, c’était de tout détruire. Et donc quand les élèves de l’école primaire sont arrivés lors de la première rencontre avec tout ce qu’ils avaient fabriqué autour de leurs lectures, ben ils ont tout démoli. Donc l’institut de l’école primaire n’a pas voulu revenir et puis elle a pas voulu continuer dans ces conditions-là. Donc ça a pas marché.

– *D’accord.*

– Donc le mien a marché, parce que moi j’avais été très peu ambitieuse, j’avais dit qu’on fait un défi-lecture avec un question pour un champion à la fin, et puis c’est tout. Nous c’était à triple détente, ça commençait entre CE2-CM1, après CM1-CM1 et CM2-6^e. Et il y avait un concours à tous les niveaux, c’était sur le thème des sorciers et des sorcières, c’est très à la mode mais ça fait rien. Donc on a acheté toute une série de bouquins et puis on a fait les lectures et les gamins se sont rencontrés. Et ça ça a marché parce que c’était très simple. C’était un projet pas très ambitieux et donc les gamins étaient contents, oui les gamins étaient contents. Les CM2, ils me connaissent tous hein [rires]. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

Ici un élève au comportement imprévisible vient manifestement ruiner les efforts de deux enseignants, au point de dissuader l’école primaire de poursuivre l’action (« elle a pas voulu continuer dans ces conditions-là »). Dans ce cas de figure, l’image que donne le collègue à l’occasion de l’un de ces échanges dissuade la poursuite des objectifs de l’action : la continuité école-collège semble problématique pour les enseignants de l’école qui semblent préférer ne pas vouloir prendre de risque supplémentaire (du moins avec ce collègue). Dans ce cas de figure, c’est l’image, la réputation de l’établissement, qui sont à l’origine de réticences enseignantes. Dans le cas suivant, et pour illustrer le dysfonctionnement de ce type d’action, c’est l’image ou la réputation d’une élève qui apparaît comme problématique. Les données ne proviennent pas cette fois d’entretiens mais de l’une des observations menées dans l’un des REP de la municipalité de Y. , commune appartenant à la métropole de Lille.

- **Observation, 05/03/2002. Un défi-lecture au collège Spinoza à Y. : “Il y a quelqu’un qui vient de me prouver quelque chose”.**

Avant la réunion : Il n’est pas tout à fait 9 heures, j’attends Mme Ramart dans ma voiture. Je la rejoins quand elle passe avec les enfants [18 élèves de CM1 et de CM2]. Elle me dit : “Ah, je vous avais complètement oublié. Bon aujourd’hui ça devrait être calme. De toute façon ils ont intérêt à filer droit, je les ai prévenus”. Elle m’explique des tensions à l’école, tensions qui seraient dues à des rumeurs colportées par les enfants et les parents. Elle parle des familles du quartier comme d’un monde refermé sur lui-même, où souvent leur “seule occupation”, c’est de parler : “Ce sont des gens qui vivent dans les rumeurs”.

Le principal-adjoint nous accompagne dans le CDI. C’est lui d’ailleurs qui déverrouille la porte. Les chaises sont encore sur les tables. Il dirige les enfants vers un espace recouvert de moquette au fond de la pièce. Les enfants s’assoient là et l’adjoint discute

avec eux. L'enseignante de français n'est pas encore arrivée, ni la documentaliste. Mme Ramart s'entretient avec moi. Elle m'explique qu'elle a fait travailler les élèves sur un texte à la rentrée, que depuis elle n'en a plus parlé avec eux. Elle n'a donc pas préparé la séance d'aujourd'hui, ce sera l'occasion, selon elle, de voir comment ils ont mémorisé l'histoire sur laquelle ils ont travaillé. Les élèves de CM2 et de 6^e ont étudié un texte commun : *Le monstre de mardi gras*.

"Comment qu'on fait ?" Arrivée de la prof de français, Mme Orgelès, avec ses élèves [une petite trentaine d'élèves de 6^e]. Les rappels à l'ordre sont plus fréquents. Les élèves posent leur sac contre le mur à l'entrée. Le principal-adjoint s'éclipse. Les deux enseignantes discutent ensemble de l'organisation de la séance, apparemment rien n'était préparé quant au déroulement pratique de la séance. Mme Ramart rappelle à voix haute que ses élèves ont intérêt à "se tenir à carreau" aujourd'hui, ils "le savent". Mme Orgelès a plusieurs documents en main. Les livrets préparés par les élèves, les poésies qu'ils ont rédigés sur le thème de l'arc-en-ciel. Mme Orgelès propose de parler un peu du collège, ensuite les 6^e poseront les questions qu'ils ont préparés aux élèves de CM2. Ils pourront peut-être lire leurs poèmes après.

Le déroulement de la séance. Les CM2 sont timides, quand Mme Orgelès leur demande s'ils ont des questions sur le collège, personne ne se manifeste. Les 6^e les rembarrent : "On ne va pas vous manger !" À la différence de Mme Orgelès, assez statique [elle ne bougera guère de place pendant la séance], Mme Ramart circule dans le CDI. Les 6^e, invités à parler de leur expérience au collège, parlent de leurs affaires personnelles, le poids de sacs notamment. Les sacs pèsent lourd, mais les demi-pensionnaires bénéficient d'un casier.

Autre sujet de discussion : le temps de travail le soir. C'est Mme Ramart qui lance l'idée en rebondissant sur une remarque d'un élève. "Combien de temps vous travaillez le soir à la maison ?" Les 6^e déclarent qu'ils travaillent plus d'une heure. Mme Ramart signale alors aux petits qu'on ne peut pas en 6^e jeter son sac dès qu'on rentre à la maison. Les élèves de 6^e évoquent ensuite les notes. Les mauvaises notes. [Je me dis que les "petits" ne doivent pas recevoir une image très rassurante de la 6^e.]

Mme Orgelès demande s'il y a d'autres choses à dire... Un 6^e parle des punitions. Tout le monde rebondit, élèves et enseignants. Mme Orgelès : "Oui, quels types de punition y'a-t-il au collège ?" Beaucoup de doigts se lèvent. Damien explique le fonctionnement des heures de colle. "Je suis habitué", lâche-t-il en rigolant. Mme Orgelès lui dit qu'il n'y a pas de quoi être fier [on devine qu'elle joue un rôle un peu sévère mais que la remarque de l'élève l'a amusée]. Il faut revenir au collège le mercredi matin, parce que le mercredi matin il n'y a pas classe au collège, il faut donc revenir exprès (explique l'enseignante de français). Et puis on travaille pendant l'heure de colle.

Sofiane explique ensuite les signatures : dans le carnet, il y a une grille de signatures. Mme Orgelès explique que tous les adultes du collège, pas seulement les enseignants, mais aussi les dames à la cantine, ont le droit de vous mettre une signature. Au bout d'un certain nombre de signatures, il y a deux heures de colle et puis à la longue la convocation des parents. Beaucoup de 6^e veulent participer à la discussion. On parle ensuite des exclusions internes et externes. On peut-être exclu de cours en interne, c'est-à-dire ne pas voir ses camarades ou les enseignants mais être obligé de venir et travailler. Mme Orgelès explique ensuite le fonctionnement du "dossier", depuis la maternelle, il vous suit. Tout est indiqué. "Vos bêtises vous suivent". Mme Ramart précise : "Ce qui est bien entre nous [Mme Ramart et Mme Orgelès], c'est que j'ai tout dit au professeur. On écrit et on dit". Un élève explique qu'on a aussi une signature quand on oublie des affaires. Mme Ramart souligne : "Hein, ceux qui oublient toujours tout." Comme la discussion semble tourner en rond, Mme Ramart propose de s'en tenir là, ça suffit pour les punitions, mais Mme Orgelès enchaîne : "Et puis ce n'est pas fini pour les punitions, il y en a d'autres encore. Vous venez pour travailler, on a tout un éventail de solutions pour vous y amener".

La présentation des travaux. Mme Orgelès explique les règles du jeu : “D’un côté on lève le doigt pour parler, de l’autre c’est pareil.” Mme Ramart encourageant ses élèves : “Essayez de vous souvenir.”

L’échange se fait sous la forme de questions-réponses entre les élèves des deux niveaux, c’est Mme Orgelès qui distribue la parole. Elle semble essayer de faire participer tout le monde, elle essaie d’exiger des CM2 qu’ils répondent par une phrase complète. Une fillette répond à propos d’un personnage : “Il est grave”. Mme Orgelès lui demande ce qu’elle entend par là. Est-ce que ça se dit ça : “Il est grave ?” Elle l’amène à reformuler, demande aux autres de l’aider. “Il est bizarre”. Les 6^e se moquent à nouveau de leurs petits camarades. Juste devant moi il y a un petit groupe un peu turbulent d’élèves du collège, ceux qui se moquent des CM. Ils veulent toujours poser des questions. Une fois leur tour passé, Mme Orgelès les ignore un peu pour laisser la parole aux autres, du coup ils gardent le bras tendu, sont à genoux mais à moitié levés pour essayer d’attirer l’attention de l’enseignante. Mme Orgelès rappelle à certains de ces élèves qui ne participent pas qu’ils sont là pour travailler.

Mme Ramart me signale un garçon qui part en SEGPA l’année prochaine [*un petit blond gringale*]. Il y a aussi une fille, mais Mme Ramart n’a pas de suite sur ce dossier.

Mme Ramart marmonne à mon attention : “Il y a quelqu’un qui vient de me prouver quelque chose” [*cf. infra “notes prises après l’observation”*]. La série de questions des 6^e s’épuise. Les CM ont su répondre à toutes les questions. Un élève du fond a posé une question requérant un vocabulaire acquis en 6^e. Les enseignantes expliquent que les CM ne connaissent pas le mot, c’est normal, ils n’ont pas encore travaillé dessus.

Suit une période de récréation. Les activités reprennent avec la lecture par les 6^e des poèmes qu’ils ont rédigés. La séance se termine par un goûter offert et distribué par les élèves de 6^e. Les enseignants n’interviennent pas pour attribuer des places. Elles observent les groupes en discutant. Spatialement, les élèves de CM2 sont distribués sagement à travers la pièce tandis que les 6^e se regroupent autour de deux tables. Le goûter dure une dizaine de minutes. L’organisation spatiale des groupes favorise assez peu les échanges entre élèves. Alors que les élèves de 6^e restent entre eux, ceux de CM2 ne semblent pas oser bouger. Mme Orgelès fait plusieurs rappels à l’ordre quand la salle devient trop bruyante. [Je me dis que d’un côté ces enseignantes attendent que les gamins soient mobiles et échangent entre eux (c’est le but du goûter) et de l’autre elles veulent que la salle soit silencieuse (et chaque mouvement est surveillé)].

Notes prises après l’observation. Pendant la séance de questions-réponses, Mme Ramart me signale une élève de CM2 qui lève quasi-systématiquement le doigt pour répondre [alors que les CM2 sont plutôt passifs]. “Il y a quelqu’un qui vient de me prouver quelque chose”. Je ne comprends pas. “Oui, en classe, elle ne participe jamais. J’ai la preuve maintenant qu’elle est fainéante. C’est elle qui joue au ballon.” Mme Ramart m’a expliqué plus tôt qu’une élève rentre chez elle après l’école et qui revient dans les minutes qui suivent jouer au ballon contre le mur derrière l’école. Manifestement elle ne fait pas ses devoirs. Mme Ramart en a parlé avec sa mère. La mère semble estimer que dix minutes de travail suffisent. “En plus elle dit ça devant la gamine”. Elle est capable d’avoir la moyenne, regardez elle se souvient de tout, mais elle ne fait rien”. L’élève est à genoux, lève bien haut le doigt pour prendre la parole à l’instar des élèves de 6^e les plus insistants. Je dis que c’est plutôt bien qu’elle participe, ça donne une entrée... Elle me répond que ça prouve surtout qu’elle est fainéante, qu’elle ne fait rien depuis le début de l’année. De fait elle dira à plusieurs reprises (à moi, à sa collègue et même à la gamine, au passage à la fin de la séance, que maintenant elle est fixée).

Plus tard au goûter. L’élève est assise avec deux copines à une table, un sixième se lève pour aller lui parler. Mme Ramart commente : “Ah, il va la draguer. Regardez comme elle est en forme maintenant”. De fait, l’élève est souriante, manifeste des signes de timidité. L’échange avec le garçon dure à peine. “C’est l’élève dont je vous ai parlé tout à l’heure”. En fait elle avait évoqué son cas avant même la séance de questions-réponses où la petite s’était illustrée. L’élève devient alors le sujet d’un échange entre l’enseignante de primaire et la professeur de français du secondaire. Mme Ramart : “On parlait des

résultats scolaires, pas bons, la petite a dit : “Ah ben, c’est pas grave, j’irai me prostituer à Lille comme maman.” Qu’est-ce que vous voulez qu’on dise ? Bon on le savait, par d’autres sources, mais on le savait. Mais si la gamine le dit comme ça”. Mme Orgelès enchaîne avec une anecdote qui s’est déroulée à l’occasion de sa précédente affectation : “[Dans sa précédente affectation, cite le nom de l’établissement] on a eu une gamine qui est arrivée en 6^e elle était... La collègue du CDI a dit : “Je n’ai jamais vu une gamine qui faisait autant la pute”. Elle s’habillait avec des hauts là [elle mime, qui ne cachent que les seins]. En cours elle passait son temps à s’inspecter, à se regarder. Elle racontait ses amoureux : “Machin m’a demandé si je voulais sortir avec lui, j’ai dit non parce que je sors déjà avec un autre”.

Avant de partir, au moment où les élèves récupèrent leurs manteaux, Mme Ramart rappelle la gamine à l’ordre. Ce sera l’un des trois ou quatre rappels à l’ordre que j’aurais noté en direction des élèves de primaire.

L’observation de cette seule séquence de l’action ne rend sans doute pas hommage à l’engagement des enseignantes, en effet le travail de préparation commune aux deux enseignantes, leur accompagnement des élèves sur le thème n’apparaît qu’à la marge et sa qualité ne peut pas être évaluée ni même interrogée.⁵⁵

À côté du contenu pédagogique de la réunion, on voit apparaître un aspect « vie scolaire » – pour reprendre un terme indigène –, ou de gestion de l’ordre scolaire, qui va occuper une part non négligeable de la séance.

Le législateur semble bien inspiré quand il cherche à réduire la fracture qui sépare les deux organisations scolaires, pourtant l’interaction crée du collège une image coercitive, relativement écrasante. Les élèves vont intégrer un nouvel ordre organisationnel, celui du collège, on le voit avec des règles et des contraintes différentes. Les exemples abondent tant de la part des élèves que des enseignants. Suit un échange plus informel entre les deux enseignantes, échange qui s’initie suite à l’énergie déployée par Cécile – appelons-la Cécile – pour participer à l’oral, velléités de participation qui contrastent avec l’impression de paresse que Mme Ramart s’était forgée. L’échange, on l’a vu, se durcit au moment où Cécile, après avoir déjà “attiré l’attention” sur elle, reçoit la visite d’un élève de 6^e. Le glissement est saisissant : de fainéante, on découvre que Cécile est la fille d’une prostituée, on constate qu’elle est déjà intéressée par les garçons, et se voit finalement assimilée à ces petites “putes” qui portent des “hauts là”.

Au cours de l’interaction pédagogique, un événement peut survenir et amener l’enseignant à revoir son idée sur l’élève, le catégoriser autrement. L’incident amène à comparer l’élève à d’autres membres de sa famille (ses frères, ses sœurs), à spéculer sur ses motivations pour faire de lui un meurtrier potentiel (dans un exemple donné par Hargreaves *et al.*, 1975 ; 167) ou une

⁵⁵ On pourra tout de même s’étonner du manque de préparation des élèves de primaire à cette séance qui, des dires mêmes de l’institutrice, ont vu le texte il y a plusieurs mois (“à la rentrée”, nous sommes en mars), la séance devenant l’occasion de voir ce qu’ils ont “mémorisé”. On peut également s’interroger sur l’absence manifeste de concertation sur le déroulement de la séance, l’une des enseignante interrogeant l’autre : “Comment qu’on fait ?”

prostituée (dans le cas de Cécile). Clairement, les incidents concernant les devoirs à la maison n'avaient pas suffi à catégoriser l'élève comme déviante, c'est son attitude pendant le défi-lecture qui ré-active la mémoire de ces incidents (elle joue au ballon au lieu de faire ses devoirs, sa mère l'excuse) et elle devient "paresseuse". Quand l'élève de 6^e vient la "draguer", un autre aspect du comportement maternel est convoqué, Cécile est alors comparée à ces élèves qui portent des "hauts-là", assimilée de fait à ces élèves qu'une collègue – ailleurs – traite de "petites putes".

Du point de vue de la liaison école-collège, on peut donc formuler deux observations :

– une appréciation normative portée sur une élève vient teinter péjorativement sa participation à l'action REP. Si le rôle du défi-lecture est bien de donner l'occasion aux élèves de cours élémentaire de découvrir le nouvel environnement qu'est le collège, Cécile fait objectivement preuve d'une remarquable adaptation. D'une part, elle participe vivement à l'activité. D'autre part, elle semble particulièrement bien s'acclimater à l'établissement ;

– l'acclimatation et la participation de Cécile sont-elles excessives ? Sans doute au regard des antécédants de la fillette, tels qu'ils sont rapportés et soulignés par son institutrice : apathisme en cours, pas de devoirs à la maison, fille de prostituée, insolence (quand elle répond à l'enseignante qu'elle ira se prostituer comme sa mère). Ceci soulève donc une seconde observation, celle du processus d'étiquetage de l'élève potentiel à l'occasion de ces rencontres, et pose notamment *le problème de la publicité faite aux « carrières » déviantes des élèves*. Après les témoignages des coordonnateurs, cette observation confirme que les actions REP peuvent être contre-productives. Alors que la rencontre est précisément de faciliter la transition des élèves du primaire vers leur futur collège, on peut douter que ce processus d'étiquetage soit favorable à l'intégration et à la scolarisation de l'élève dans l'établissement.

Développons brièvement à présent ces deux points en mobilisant plusieurs travaux en sociologie de la déviance. La micro-sociologie a eu le grand mérite de présenter le caractère interactionnel de la « déviance » (Goffman, 1969 ; Payet, 1985) mais aussi son caractère processuel (Becker, 1963 [1985]). Dans *Deviance in classroom*, Hargreaves, Hester et Mellor (1975) se sont attachés à décrire et théoriser ce processus tel qu'il se déroule dans les salles de classe. Selon eux, les enseignants ne catégorisent pas immédiatement les élèves comme « bavards », « insolents », *etc.* , ou même parce que ces élèves transgressent une règle particulière. Il est courant, en classe, que les élèves transgressent des interdits, bravent des règles, mais l'enseignant ferme le plus souvent les yeux. Ces actes *qui ne sont pas réprimés* permettent aux auteurs de distinguer deux types d'actes, ceux qui sont des oppositions ouvertes à la règle (*reactional deviance*), et ceux qui sont ignorés (*subreactional deviance*). Les auteurs d'insister sur le fait

que certains élèves catégorisés comme déviants ne commettent pas de faute(s) lourde(s) (*reactionnal deviance*) mais se contentent d'entorses régulières à l'ordre scolaire.

« This subreactional and reactional deviance is not 'compensated' by any outstanding or noticeable acts of conformity, which might counterbalance the deviance. The cumulative result is that the teacher is left with a 'vague impression' that the pupil is deviant, even though he cannot 'pin it down to any one incident' [...]. In practice, the teacher may not assign him [the pupil] one of these diffuse labels ['difficult', 'a problem', 'a pest', 'a nuisance'...] at an early stage, but expresses a feeling that he is likely to become such a pupil. » (Hargreaves et al., 1975 ; 169. Je souligne.)

Parce que, contrairement à son habitude à l'école, Cécile est particulièrement volontaire pour participer, pour répondre aux questions posées par Mme Orgelès, elle « prouve » quelque chose à son enseignante : « Oui, en classe, elle ne participe jamais. J'ai la preuve maintenant qu'elle est fainéante ». Or, elle peut participer, ce dont elle fait la preuve ce jour. En se montrant particulièrement anxieuse de participer, Cécile attire sur elle l'attention de Mme Ramart qui voit, ce jour-là, dans le comportement de l'élève, une clé pour comprendre son attitude en classe : Cécile est paresseuse. Mme Ramart nous avait déjà parlé de Cécile, elle ne travaille pas le soir à la maison. L'enseignante le sait bien, puisque l'élève vient jouer au ballon contre le mur de l'école après être sortie de classe. Cette information est répétée au moment du goûter à Mme Orgelès (pendant que les élèves prennent leur goûter, les adultes discutent ensemble). La discussion porte sur la mère de l'enfant, qui aurait dit à Mme Ramart, devant l'élève, que dix minutes de travail suffisent. La discussion se poursuit avec une autre anecdote sur la mère de Cécile : quand Mme Ramart a abordé la question des résultats scolaires avec l'enfant : « la petite a dit : « Ah ben, c'est pas grave, j'irai me prostituer à Lille comme maman ». Qu'est-ce que vous voulez qu'on dise ? Bon on le savait, par d'autres sources, mais on le savait. Mais si la gamine le dit comme ça ». Les éléments ignorés de l'étiquetage de l'élève sont réactivés et réinterprétés. Le processus d'étiquetage et de stigmatisation de l'élève est partagé avec l'enseignante du collège.

Au regard de la sociologie de la déviance scolaire, ce type de catégorisation ne semble pas exceptionnel. En effet, Lynn Davies (1984) observait déjà il y a vingt ans des pratiques similaires en Grande-Bretagne. Davies attire par ailleurs l'attention sur le caractère enfermant et sexué du stigmaté :

« Given the semantics of female labels, one can understand the greater permanence ; in the staffroom of the lower school I indeed heard girls being referred to as 'cows', 'bitches' or 'madams'; these are already adult labels which a few avenues for 'settling down', in contrast to the 'right lad' or 'real rascal' used for boys. Again the extremes are explained, for girls' maturity either makes them seem more conformist or suspiciously adult and female. » (Davies, 1984 ; 73)

À côté du processus d'étiquetage (*labelling*), de stigmatisation, les échanges entre les enseignantes nous renseignent aussi sur une dimension occultée de l'ordre scolaire, à savoir le caractère

hautement normatif et sexué de la socialisation à l'école.⁵⁶ Si rien ne semble choquant dans l'attitude d'un 6^e qui vient "draguer" une tablée de CM2, le fait qu'une des fillettes concernée se montre sensible à l'attention du garçon apparaît comme choquant. Décidemment, Cécile n'est pas vertueuse.

« On the one hand, the teacher's task is to promote individual achievement while maintaining group control. This leads to a sexually relatively undifferentiated notion of the 'good pupil' in the classroom, as one who is able to display selective traits, some masculine, some feminine. On the other hand, teacher's own socialization, together with school ideology deriving from broader sex role assumptions, leads to diverse expectations, interpretations and treatments of the sexes. This means that deviance may be defined by different rules, or similar rules selectively applied. [...] the overall joined impact is to reinforce particular aspects of gender behaviour: the 'conformist' girl is also reinforced because of the deeper, more personalized, more 'moral' level at which her deviant career is defined and then lengthily processed. » (Davies, 1984 ; 92-93).

À côté du contenu pédagogique de l'action, au-delà de l'exercice d'étiquetage individuel qui touche Cécile, apparaît une troisième dimension dans cette observation. En effet, un autre type de continuité semble se mettre en place lors de l'action, celle des informations concernant les élèves. L'échange des enseignants autour de cette élève de CM2 qui sera, pour l'occasion, comparée à une petite "pute" est, de ce point de vue, particulièrement éclairant.

On se gardera bien de procéder à une généralisation abusive à partir d'une seule observation, la mésaventure de Cécile est pourtant instructive car ce que les interactionnistes ont observé dans le monde de la classe, on peut également l'observer dans les actions vouées à dépasser le cadre de la classe. Ici la stigmatisation d'une élève, l'affirmation de normes sexuées, voire un racisme de classe⁵⁷, attirent l'attention sur l'un des aspects contre-productifs de ce type d'action. On a vu plus tôt à travers l'expérience de Mme Esseberg (coordinatrice REP), que le comportement d'un élève pouvait saper le travail d'une équipe d'enseignants. On voit ici qu'un défi-lecture peut concourir à la stigmatisation d'un élève, que le souci d'une liaison enseignement primaire et collègue – par atténuer une fracture entre les deux niveaux – peut aboutir à la transmission au collègues du secondaire de préjugés normatifs, sexués, voire racistes sur des élèves qui arrivent au collège. On savait que les bulletins scolaires et le dossier scolaire pouvaient servir de véhicule à ce type de représentations ; il faudrait maintenant s'interroger sur la multiplication des actions ou des instances qui offrent l'opportunité et fluidifient ce type d'échanges. Finalement, Mme Ramart a bien raison de prévenir plus tôt les élèves de CM2 : "Ce qui est bien entre nous [*avec Mme Orgelès*], c'est que j'ai tout dit au professeur. On écrit et on dit".

⁵⁶ Sur les normes sexuées cachées dans le processus de socialisation scolaire, voir également Mac an Ghaill (1994) (*cf.* aussi Partie 3., Chapitre I.) qui voit dans les espaces de scolarisation un espace culturel clé dans le processus de normalisation, de surveillance et de contrôle des identités sexuées ou de genre (Mac an Ghaill, 1994 ; 14).

⁵⁷ Au sens où l'appréciation sur le métier de la mère influe sur le jugement porté sur l'enfant, jugement porté par une salariée de la fonction publique, frappée par la "paresse" de la fillette et le peu de cas que l'on semble accorder dans cette famille au travail à la maison.

• Le « stage-enfant » de Mme Imonée

Voyons, dans un second exemple d'action REP, cette fois une action plus spécifique, à l'initiative de la coordinatrice REP. La partie descriptive ci-dessous est issue d'un entretien prolongé avec une coordonnatrice REP, et plus particulièrement la description d'une action (le « stage-enfant ») réalisée dans le réseau.

Dans le REP Leibniz est organisé depuis trois ans, à l'initiative de la coordinatrice (cf. Encadré n°8, dans la Partie 1.), un « stage-enfant » destiné aux élèves qui rencontrent des grandes difficultés au collège. Pendant une semaine, ces élèves sont déplacés dans une structure particulière où ils travaillent en petit groupe sous la direction d'adultes (enseignants) sur des disciplines variées (histoire, géographie, musique, *etc.*) autour d'un thème commun (les douze travaux d'Hercule). L'idée, selon le coordonnateur, c'est de « réconcilier les enfants avec l'école ».

« Alors tous ces élèves-là pendant une semaine on les réunit, on les emmène au RRAP [dans une ville voisine], le RRAP, c'est le Réseau de ressources d'animations pédagogiques [...]. Et euh donc c'est un lieu équipé, c'est un lieu à la fois Éducation nationale mais entièrement en partie financé par euh le conseil général et les villes aux alentours, et puis qui est hyper équipé par rapport aux écoles. »
[Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

L'action REP est transdisciplinaire :

« [En *histoire-géographie*, ils ont travaillé sur] les lieux des douze travaux d'Hercules et euh il fallait savoir se repérer donc sur une carte en maîtrisant l'échelle, replacer les lieux [...]. [En *SVT*, ils] découvrent la consistance des roches terrestres, donc ils font des tas d'observations, d'analyses, utilisation de produits chimiques, et puis ils disent que c'est telle roche, elle a telle particularité, elle réagit comme ça donc on peut effectivement la trouver sur Terre ou alors pas du tout, elle ne peut pas du tout se trouver sur Terre. [...] Avec la collègue en *sciences-physiques* ils ont réalisé un cadran solaire, de la conception à l'utilisation. En *mathématiques*, il y a eu deux ateliers, un sur la maîtrise des conversions, à partir des planètes et puis un autre, un travail de programme, de construction à réaliser. Pour réaliser des figures de géométrie. Euh le collègue d'*éducation musicale* qui intervenait cette année, pour la première fois, il en était ravi. Il a travaillé sur une œuvre qui est une œuvre musicale sur les planètes, chaque euh chaque planète avait une sonorité tout à fait particulière. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz. Je souligne.]

Comment sont identifiés les élèves qui vont bénéficier de ce stage ? Dans un premier temps, ce sont les évaluations standardisées CE2-6^e qui sont mobilisées.

« Donc là ça concerne des élèves du collège qui ont des résultats entre 10 et 22 % cette année, entre 10 et 22 % d'items réussis aux évaluations en 6^e [...]. Sachant que la moyenne en français je pense qu'elle est aux alentours de 40, 40 et quelque pour le collège. La moyenne du district elle approche des cinquante et la moyenne nationale les dépasse. [...] À peu près, hein. Donc bon inquiétant. Ce sont des élèves euh... souvent on se demande pourquoi ils sont là en fait, ils relèveraient

certainement plus de SEGPA. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

Des observations parallèles viennent compléter/conforter/alimenter ce système de choix : observations qui relèvent de ce qu'une catégorie indigène désigne parfois comme des « troubles du comportement ».

« Est-ce que ces élèves-là est-ce qu'ils arrivent systématiquement à l'heure ? On en avait deux par exemple en 6^e euh il y avait une élève qui avait un taux effectivement très faible mais le problème c'est l'absentéisme. Elle n'est jamais là et quand elle vient à l'école, elle vomit systématiquement. Au plus tard elle arrive, à 8h10 elle est à l'infirmerie, à 8h et demi elle est rentrée chez elle. Et c'est comme ça depuis le début de l'année. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

Que nous apprend ce stage sur le travail de Mme Imonée ? La coordonnatrice mobilise des compétences organisationnelles.⁵⁸ L'action nécessite un *travail de négociation* d'horaire avec le principal pour permettre des rencontres entre les enseignants du primaire et du secondaire (qui n'ont pas du tout le même emploi du temps) :

« Ça ça suppose beaucoup de réunions, beaucoup de rencontres, ça suppose pour moi que je fasse à chaque fois le bilan des réunions le soir parce que on se voit, j'ai obtenu l'accord pour que l'on se voit à 17h parce que tous les cours finissent au collège à 17h30, or en primaire les cours finissent à 16h30, donc le temps que les collègues viennent chez nous il est 17h et il est hors de question que je les fasse encore attendre une demi-heure. Encore un quart d'heure pour qu'ils se mettent en... [rires] aussi au travail, après une journée de cours, c'est pas possible. Les réunions commencent à 17h, se terminent à 18h30. [...] Là il est arrivé quelques fois qu'on reste jusque 19h ou à 19h30 parce qu'il fallait le terminer et qu'on voulait pas se réunir la semaine suivante. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

Mme Imonée mobilise des compétences en *animation* (d'équipe, du travail en partenariat) : intéresser, enrôler, entretenir les relations.⁵⁹ Elle réalise ensuite un *travail d'information* des collègues qui participent à l'élaboration de la grille d'évaluation du stage : la grille d'évaluation du stage est ébauchée en réunion, un compte-rendu est diffusé dans les casiers, il y a des retours, des ajustements.

« Et puis ça signifie que tout n'est pas terminé, j'écris tout, je mets tout dans les casiers des collègues, les collègues corrigent. Par exemple pour la grille : « Oui d'accord on fait ça » « Euh non là-dessus finalement j'ai réfléchi, je ne le veux pas ». Même chose en école élémentaire et donc après téléphone et puis courriers qui circulent etc. Pour en arriver donc à cette petite grille là. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz. Je souligne.]

⁵⁸ Sur les différentes compétences mobilisées par le travail enseignant cf. Dionnet *et al.* (2002).

⁵⁹ Sur le travail de mobilisation notamment au travers des notions d'intéressement et d'enrôlement cf. l'article où Callon (1986) présente la sociologie de la traduction.

À partir des résultats de l'action et de son déroulement se met en place un *travail d'intéressement*. Présentation aux collègues (même ceux qui n'ont pas participé) dans l'optique de susciter la curiosité à partir des résultats de l'expérience (ici le discours des enfants). Mme Imonée photocopie et distribue dans les casiers des enseignants : « Au stage intercatégoriel dernièrement je l'ai revu, je leur ai dit : « *Voilà, voilà ce que pensent les enfants quand on se donne la peine* » » (Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz. Je souligne).

Suit ce qu'on pourrait appeler un *travail d'entretien de la mobilisation*, il s'agit du suivi de l'action dans les classes : remarque-t-on une amélioration du comportement de l'élève ? (à la différence d'une action ponctuelle, l'action est inscrite dans la durée).

« Et cette année on travaille aussi beaucoup sur le retour en classe. Quand ces élèves-là réintègrent la classe, qu'est-ce qu'il se passe ? Est-ce qu'ils ont envie d'en parler ? Est-ce qu'ils le montrent ? Est-ce que celui qui/ Non, un adulte par exemple/ ce sont aussi des critères qui sont aujourd'hui plus faciles à mettre en place pour nous parce que on a des années de recul, on l'a fait avec des enfants qui étaient complètement introvertis, qui ne parlaient jamais dans la classe et qui d'un seul coup avaient des choses intéressantes à dire. Et là c'est... [mime un visage heureux, satisfait]. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

L'action est dirigée *a priori* vers l'élève, mais elle entretient la mobilisation des enseignants qui doivent être attentifs aux changements chez les élèves, et la collaboration avec les collègues se poursuit (ne serait-ce que transmettre leurs observations : discussions, échanges).

Un *travail d'intéressement et d'entretien de la mobilisation* se réalise aussi dans un autre contexte, celui de la municipalité :

« – *Comment se passent les contacts avec la mairie ?*

– De mieux en mieux. Donc quand je suis arrivée à la le/ l'adjoint aux écoles était inexistant. [...]. Euh et puis trois mois après, je me souviens [sourire], il a démissionné. Je me suis donc retrouvée une année à aller frapper aux portes ici et là, l'année deux [de sa prise de fonction], je ne savais pas très bien qui voir euh... Mais ils étaient *ils étaient gentils parce que/ Ils étaient gentils et puis assez surpris*, d'abord parce que j'étais une femme, *j'étais relativement jeune et puis j'allais à leurs réunions*. [Quand] dans une réunion de politique de la ville, qu'il fallait déposer le projet, eh ben le collègue arrivait avec le projet et euh et puis la toute jeune/ La petite dame REP arrivait avec des choses [...]. Bon, ils se sont/ ils se posaient des questions, à m'écouter. [...] Le premier adjoint m'a dit qu'il était très content que je sois là et... que je pouvais compter sur lui, j'étais moi aussi très contente du coup de pouvoir compter sur lui. [...] *La raison pour laquelle je pense que ça se passe assez bien, c'est que systématiquement je leur envoie un bilan des actions qu'ils financent, et même des actions qu'ils ne financent pas mais qui sont typiques du REP. En début d'année je leur dis : « Bonjour [rires], je suis là, voilà ce qu'on prévoit cette année, voilà les résultats qu'on a eu aux tests d'évaluations en octobre », je leur écris début novembre : « Voilà les résultats qu'on a eu au brevet, vous voyez que sur le terrain à l'origine donc/ beaucoup beaucoup de difficultés on a réduit. Donc là actuellement on a 82% de réussite au brevet. On est en tête du district. »* [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz. Je souligne.]

Le profil et la conduite de la coordinatrice semblent – au moins dans un premier temps – incongrus aux yeux des représentants de la collectivité locale, Mme Imonée est une femme,

jeune, une enseignante disponible. Les élus sont surpris. Mais la surprise vient aussi de sa démarche : venir rendre compte de ce qui se passe à l'école, des taux de réussite aux examens, des projets de la zone. La régularité de sa présence, sa fiabilité en font quelqu'un d'apprécié et écouté à la mairie.

Mais l'information en direction des enseignants pose un autre problème, tous ne bénéficient pas de la disponibilité des coordonnateurs REP, il faut donc savoir les rencontrer « au bon moment », il s'agit notamment de « faire la récré ».

« Je fais obligatoirement la récréation avec eux [au collège] puisque c'est à ce moment-là qu'il y a pas mal de choses, et puis il y a les bilans des actions, des choses comme ça, qui se mettent en place. Et puis leur dire j'existe toujours, le REP existe toujours, les difficultés de la classe certes... mais euh... mais pas démobiliser les gens comme ça. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

Les initiatives de Mme Imonée ne suscitent pas forcément l'adhésion de tous, elles sont mises à l'épreuve, et les critiques appellent des justifications.⁶⁰ Première critique adressée au stage-enfant : l'action coûte cher, pourquoi ne pas économiser les frais de déplacement ? Pourquoi ne pas économiser le petit déjeuner ?

« Donc le bilan je l'ai monté toute seule et j'ai monté/ en particulier l'année dernière je l'ai revu parce que on disait que : « L'action coûte cher », « Pourquoi on les emmène au RRAP ? », « C'est quand même plus de euh c'est 2 000 F qu'on économise si ça a lieu dans une école ici [dans la ville] », « Est-ce qu'on est vraiment obligé d'aller là ? Est-ce qu'on est obligé de faire ça ? Est-ce qu'on est obligé qu'il y ait un petit déjeuner ? » Et le petit déjeuner en tout et pour tout, il me coûte 100 F dans la semaine puisque je récupère pas mal de choses au petit déjeuner de 6^e. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz]

Les justifications à l'action sont d'ordre pédagogique et pratique : il est impératif de sortir les élèves jugés en difficulté d'un environnement où ils sont en échec scolaire (s'appuie sur le discours des enfants, elle leur demande ce qu'ils pensent des lieux), les petits déjeuners ne coûtent rien (débrouillardise de la coordinatrice).

« Voilà donc je demande à chaque fois aux enfants euh ce qu'ils pensent des lieux, est-ce que c'est important que ce soit là-bas [au RRAP], est-ce qu'on aurait pu le faire ici, et tous ils le reprennent en cœur [elle imite d'une voix très forte] : « NON, ON NE PEUT PAS LE FAIRE AILLEURS » et je pense aussi c'est pas uniquement parce que euh j'ai envie de me battre contre tout le monde, mais ici ils sont effectivement en situation d'échec, on peut mettre je pense des tas de choses en place mais [...] il faut quitter l'environnement. Et [au RRAP] ils ne le connaissent pas cet environnement-là et c'est pas une école, c'est pas une salle de classe. C'est une grande salle, les petits groupes sont répartis ici et là, et forcément on fait attention parce que il faut pas déranger l'autre groupe, ça ils le comprennent et on a pas à le leur dire. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

⁶⁰ Critiques et justification renvoient aux travaux de Boltanski et Thévenot (1991) ; Boltanski et Chiapello (1999).

Leibniz]

La critique du coût de l'action est vite contrée : d'une part les petits déjeuners ne coûtent rien, d'autre part il est important de changer d'environnement pour les gamins, d'ailleurs ils le disent eux-mêmes. De plus, le petit déjeuner permet de mettre les enfants « en situation » : ils ne sont pas « assis en rangs d'oignons », le temps du petit déjeuner est mis à profit pour passer des consignes. Mais Mme Imonée mobilise d'autres arguments :

« Alors ce qu'ils ont appris pendant le stage donc *j'ai tout simplement retapé ce qu'ils [les élèves] avaient écrit sur euh sur leur feuille [d'évaluation du stage], donc euh/* Alors ils disent : « On a appris des choses sur les planètes, on s'est fait des amis, on a fait connaissance avec les profs. La cantine c'est bien les garçons nous faisaient rigoler. *J'ai beaucoup lu pendant le stage et c'était bien* ». C'est quand même une gamine qui est dyslexique et qui est en situation d'échec face à la lecture qui écrit ça et qui a eu l'impression d'avoir beaucoup lu. [Elle reprend la lecture des commentaires des élèves.] « *Les stages c'est trop court on a pas le temps d'apprendre/ on a pas le temps d'apprendre plus de choses. C'est mieux quand on est cinq. Le stage vaut la peine d'être fait, je me suis fait plein de copains et de copines.* » Et ce sont euh là en particulier c'est cette fameuse petite fille qui vomit sans arrêt et qui n'en a pas de copine au collège. [...] « On a fait des choses qu'on ne fait jamais en classe. On a touché, on a fabriqué plein de choses. *C'est triste, ça a passé trop vite. Les professeurs sont très gentils ici* [sourire en accentuant le dernier mot], on est pas beaucoup d'élèves. On avait peu de récréation, on s'est bien amusés ». Alors ça aussi, ils ont pas de récréation, ça posait des tas de problèmes avec comme à midi on va manger à la cantine, l'après-midi ça recommence à une heure et demi, ça se termine à quatre. Et il y a pas de coupure entre les deux. « *On a pas cours, on a pas de récré et on apprend plein de choses.* » Et enfin la dernière phrase : « *J'ai appris plus de choses qu'en classe.* ». *Donc après ça il n'y a plus personne qui ose dire que l'action...* [Sourire]. » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibnitz. Je souligne.]

Ici la réussite de l'action « parle d'elle-même ». Deux arguments sont mobilisés : 1. ce sont des enfants qui *a priori* avaient « décroché » de l'apprentissage qui sont « demandeurs » de savoirs ; 2. les « troubles comportementaux » repérés chez les élèves ne se sont pas manifestés pendant la semaine. Selon la coordonnatrice, la critique devient irrecevable.

Mme Imonée signale enfin une dernière critique contre la tenue du « stage-enfant » : il ne sert à rien, il y a des gamins qui sont « irrécupérables. »

« – *Donc apparemment au niveau des enseignants ça se passe bien aussi.*

– Ben ça se passe de mieux en mieux, évidemment euh ça je le photocopie, je le mets dans les casiers. Au stage intercatégoriel dernièrement je l'ai revu, je leur ai dit : « Voilà, voilà ce que pensent les enfants quand on se donne la peine ». Euh quand l'action/ quand j'ai monté l'action il y a quand même une collègue qui m'a dit : « *Mais qu'est-ce que tu te casses la tête avec des gamins qui n'ont pas été oxygénés à la naissance ?* »

– *Hum hum.*

– Hum. Ben je lui ai dit : « *Tu vois, les gamins non-oxygénés à la naissance ben finalement ils sont capables de faire plein de choses quand [insiste sur le « quand »] on se donne la peine de leur faire faire beaucoup de choses. Quand on se donne les moyens pour pouvoir les mettre*

en situation... » [Mme Imonée, coordinatrice REP Leibniz. Je souligne.]

Ici, l'évaluation du stage – sa justification – repose sur le discours des enfants : « C'est important parce qu'on apprend ». Là quand on est enseignant, on peut se poser des questions [sourire] ».

Mme Imonée mobilise enfin un dernier type de compétence sur lequel nous aimerions insister, il s'agit de compétences que l'on pourrait qualifier de compétences « de recherche ». En effet, si l'on récapitule les différentes étapes de l'action, on peut les présenter comme suit (cf. Tableau 18) :

Tableau 18 : Tableau récapitulatif de la démarche de Mme Imonée

Constat	Un groupe d'enfants qui cumule de mauvais résultats scolaires aux évaluations nationales voire des « troubles comportementaux ».
Hypothèse	L'école ne représente rien pour les enfants. « [...] le problème il est pas tellement – enfin, je pense – le problème il est pas tellement qu'ils aient des résultats faibles, le problème est que l'école ne représente plus rien pour eux. Ils se sont habitués à l'échec ».
Objectif	Réconcilier les enfants avec l'école. « Donc il y a trois ans ce que je voulais c'était une action pour réconcilier ces enfants en rupture avec le système [irruption] ».
Argumentation/validation de l'hypothèse	<ul style="list-style-type: none"> • <u>évaluation quantitative</u> : les évaluations standardisées nationales. « Donc là ça concerne des élèves du collège qui ont des résultats entre 10 et 22 % cette année, entre 10 et 22 % d'items réussis aux évaluations en 6^e [en français et en mathématiques]. » • <u>évaluation qualitative</u> : le discours des enfants, la mobilisation des collègues. « Alors, on leur demande à la fin euh ce qu'ils ont appris pendant le stage et ensuite si l'action leur semble importante et ce qui leur a plu ou déplu. » « Donc cette année c'est la troisième année que l'action existe, on s'est fait une grille d'observation pour pouvoir évaluer le stage. Pas du tout une grille d'évaluation parce que c'est pas possible et puis c'est le but quoi. [...] Cette semaine-là elle n'a pas vomi une seule fois. Et je pense que c'est quand même un critère [sourire]. Euh et puis elle arrivait à l'heure, euh on en avait un autre euh il est le champion d'arriver à 9h00 au lieu de 8h. Et puis il a oublié qu'il avait cours à 8h. Ce jour-là le départ c'était à 8h25 au collège, à 8h25 il était là tous les jours. Donc on avait des petits critères comme ça. Dans les ateliers est-ce qu'il montre de l'intérêt ? Est-ce qu'ils se mettent rapidement au travail ? Est-ce qu'il communique avec l'adulte ? Est-ce qu'il communique avec les autres ? Est-ce qu'il sait écouter ? » L'enseignant d'éducation musicale est « ravi » de sa participation à l'action : « Le collègue de d'éducation musicale qui intervenait cette année, pour la première fois, il en était ravi ». « [...] j'ai de plus en plus d'enseignants qui participent à l'action et donc de plus en plus d'ateliers. Cette année j'ai eu besoin d'aucun aide-éducateur pour animer par exemple un atelier informatique alors que l'année d'avant j'en avais besoin ».

L'hypothèse posée à partir du constat initial est confirmée par les premiers résultats de l'action. Le discours des enfants, l'absence de troubles du comportement sont des indicateurs

mobilisés pour évaluer l'action du stage enfants. Autre indicateur : il y a un bouche à oreille positif parmi les enseignants, ceux qui participent et sont « ravis » de leur expérience et font de la publicité à l'action. Tout cela contribue à valider l'action.

Cette problématisation de l'action éducative, sa mise en problématique, n'est pas sans rappeler le modèle du « praticien réflexif » tel qu'on a pu le voir promu, diffusé, voire vanté dans le milieu éducatif.

Le « stage enfant » de Mme Imonée est une illustration de la définition de l'agir en REP telle qu'elle sera promue par les GPA REP (*cf.* sous-partie suivante : D. Les modalités académiques de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation académique). Le GPA REP appelle de ses vœux à une évaluation critériée quantitative mais aussi qualitative, des problèmes rencontrés par le REP, à la définition d'objectifs et à une évaluation finale de l'action menée.

De façon plus générale, ce que l'on peut appeler ici « compétences de recherche », promues par le GPA REP mais aussi par l'IUFM⁶¹ (évaluation critériée), est une posture professionnelle qui traverse à la fois la formation initiale et la formation continue des enseignants à travers, notamment le discours du praticien réflexif.⁶²

Dans ce point, on a cherché, à partir de deux actions REP très différenciées, à donner un aperçu sur, d'une part, le type d'initiatives pédagogiques que peuvent promouvoir les coordonnateurs REP et, d'autre part, sur le travail et plus particulièrement l'articulation des tâches concrètes impliquées dans la fonction de coordonnateur REP. On voit comment cette action qui s'inscrit dans le *cadre* du contrat de réussite du REP mobilise différentes formes d'évaluation (outils d'évaluation plus ou moins formalisés, quantitatifs ou qualitatifs), mais aussi un certain nombre de compétences de la coordonnatrice du réseau (organisationnelles, d'animation, de justification). L'articulation de ces tâches, avec la méthodologie adoptée (mise en problématique) et les outils d'évaluation *ex ante* (quantitatifs) et *ex post* (qualitatifs) n'est pas sans rappeler des compétences de recherche (travail d'hypothèse, objectif, argumentation/validation). Nous rejoignons les travaux de Dionnet *et al.* (2002) qui voient des convergences entre ces compétences de recherche mises à l'œuvre par les enseignants ou les coordonnateurs REP et le modèle du praticien réflexif. À savoir un enseignant capable d'une prise de distance critique sur ses pratiques (travail de distanciation qui peut être individuel ou collectif).

⁶¹ Le recrutement par cette institution de Mme Imonée pour occuper une fonction de formatrice associée n'est pas anodin.

⁶² Le discours du praticien réflexif (Perrenoud, 2001 ; Maroy, 2001 ; Dionnet, Osiek, Favre, 2002) apparaît comme le pendant, au niveau professionnel et de l'individu, du discours de l'institution ou de l'organisation "apprenante" appliqué aux établissements scolaires (Gather-Thurler, 2000).

Malgré la formulation de critiques, l'expérience de Mme Imonée semble relativement « enchantée ». La mobilisation fonctionne, on devine une évolution des pratiques des enseignants. Il convient sans doute de relativiser l'exemplarité de cette restitution qui se focalise presque exclusivement sur le déroulement d'une action dans un REP. Tout ne fonctionne pas toujours ainsi dans les REP, et les investissements des coordonnateurs ne parviennent pas toujours à mobiliser ou modifier les pratiques des enseignants. En nous interrogeant sur l'expérience collective dans le milieu enseignant et la formalisation de cette expérience collective, sont valorisées les expériences où l'on voit fonctionner ces dynamiques mais les exemples ne manquent pas de mobilisations qui échouent.⁶³ Il ne faut donc pas prendre ce qui précède comme une analyse de ce qui se déroule de manière générale dans l'Éducation nationale mais bien de ce qui se déroule localement, quand certaines conditions sont réunies. On peut par contre avancer qu'il s'agit bien d'une tendance à l'œuvre, tendance dont la diffusion est soutenue par la hiérarchie.

Ce sous-chapitre (C. Les modalités « locales » de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation locale) s'est attaché à présenter des moments relativement méconnus ou peu étudiés de l'éducation prioritaire. Un premier point a décrit le fonctionnement des réseaux d'éducation prioritaire, les relations de leurs acteurs, les rationalités qui guident ces individus. Dans un deuxième point ont été décrits les outils et dispositifs que ces acteurs mobilisent au sein des réseaux. Un troisième et dernier point s'est attaché à présenter de façon détaillée la mise en œuvre de deux actions REP. Le point suivant

⁶³ Dans le même entretien Mme Imonée évoque comment à l'occasion d'un changement de supérieur hiérarchique son travail a été bloqué pendant plusieurs mois. Le temps pour la nouvelle principale de comprendre (suite à l'intervention de l'inspectrice primaire) que la coordonnatrice, Mme Imonée, ne jouait pas à la « petite chef » dans le collège. Sinon, deux exemples sont à mon sens typiques d'échecs de mobilisation des enseignants en REP :

– 1. le « retrait » administratif de Mme Tenon : institutrice, coordonnatrice depuis plusieurs années, à deux ans de la retraite. Cette coordonnatrice à plein temps a peur de retourner en classe. L'un des REP semble plutôt bien fonctionner, au moins au niveau de la liaison entre les écoles et le collège, les enseignants acceptent de se rencontrer, de travailler ensemble. Il manque une « impulsion. » C'est sensible dans l'entretien et j'ai pu l'observer dans diverses réunions. Par exemple la coordonnatrice disparaît au début de la réunion, elle laisse les enseignants livrés à eux-mêmes sans consignes de travail ; à un autre moment, au lieu d'animer les groupes de travail de table en table, on la voit penchée sur des dossiers, encore une fois les enseignants sont laissés à eux-mêmes. Mme Tenon semble appliquer la « recette » (permettre aux enseignants de se rencontrer), mais elle ne sait pas provoquer la mobilisation, il manque le « faire ». Elle n'anime pas, se contente d'effectuer le « sale boulot » (corvée de paperasse, aller chercher des documents dans sa voiture, etc.).

– 2. le « REP autonome » de Mme Estiage : Mme Estiage est militante syndicale, engagée politiquement. C'est le cas d'un réseau de Lille où l'on trouve une minorité assez active, apparemment très soudée, militante, mais qui bute sur le désintérêt, la mollesse ou les autres priorités des responsables hiérarchiques (directeur d'établissement, IEN). Du coup l'équipe « fait sans eux ». On monte des associations pour récolter des subventions, on travaille en étroite collaboration avec la politique de la ville, on travaille en réseau mais sans les supérieurs hiérarchiques. Bref les responsables se succèdent mais la base continue de travailler en direction des enfants du REP. Il y a un réseau dans le réseau.

dégagera quelques premiers éléments d'analyse propres à cet espace (le réseau d'éducation prioritaire). Ceux-ci seront rapidement présentés avant d'aborder un autre échelon de régulation de l'éducation prioritaire, une autre arène d'interprétation des instructions officielles : le groupe de pilotage académique REP (GPA REP).

4. Régulation locale ou « pilotage » des réseaux. La définition locale de l'agir en REP et ses conséquences

Quatre traits importants émergent de l'analyse de la régulation locale des réseaux d'éducation prioritaire, il s'agit (1.) de la spécificité locale de la définition de l'agir en REP ; (2.) de l'ingénierie de mobilisation du travail enseignant ; (3.) de la tension entre un projet de rationalisation du travail enseignant et sa complexification. Un dernier point (4.), plus méthodologique, soulignera les problèmes posés par la généralisation des résultats de recherche et leur articulation à d'autres espaces institutionnels plus vastes.

• Définir l'action REP : transformer la forme scolaire

Les discours des coordonnateurs et les pratiques observées dans les REP témoignent et de la recherche de nouvelles modalités d'action collective dans les zones et réseaux d'éducation prioritaire, et de la recherche d'une *forme d'enseignement alternative* à la forme scolaire traditionnelle (Demailly 1991, cf. Encadré 22). On observe bien dans les réseaux ou zones d'éducation prioritaire l'émergence d'une réflexion, voire d'une réflexivité, portant sur la spécificité de l'action en ZEP/REP. Cette spécificité de l'action REP, loin d'être exclusive à l'action traditionnelle d'enseignement, cherche justement à influencer sur cette dernière. Plusieurs éléments fondent cette analyse.

Même s'ils répondent à une commande institutionnelle qui apparaît comme ponctuelle, les contrats de réussite parviennent à susciter, voire fédérer, une réflexion et une action commune dans les réseaux. Ceux-ci inscrivent l'action REP dans un espace et une temporalité particulière. L'espace est celui de l'interdépendance de plusieurs écoles et de leur collège de rattachement. La temporalité est celle du projet ou du contrat. À l'occasion de la relance de l'éducation prioritaire en 1998, les réseaux se sont mobilisés pour rédiger un « contrat » les liant à l'académie de Lille, c'est-à-dire à définir des objectifs et proposer des actions pour remplir les « objectifs-cadre » définis nationalement. Si la contractualisation ne semble pas très coercitive et est très inégalement ressentie par les enseignants, les agents éducatifs chargés de faire vivre le projet REP – les membres du trio et notamment les coordonnateurs REP – se sont largement impliqués dans la vie de ces outils et dispositifs, et se sont mobilisés pour impliquer leurs collègues dans la rédaction du document.

On a vu que l'une des limites de l'outil « projet » ou « contrat de réussite » est sa routinisation. L'une des fonctions des coordonnateurs semble être de réanimer régulièrement l'outil et, à travers lui, la mobilisation de leurs collègues. Cette mobilisation repose sur un pouvoir de conviction, de persuasion et non pas hiérarchique. La politique d'éducation prioritaire se fait moins par l'imposition d'actions dont l'orientation serait définie par un responsable hiérarchique que par la sensibilisation des enseignants par des pairs, pairs qui cherchent à intéresser et provoquer l'engagement de leurs collègues. La politique d'éducation prioritaire fonde donc comme légitime la persuasion par les pairs et l'encadrement non hiérarchique du travail enseignant.

Parce qu'il y a contractualisation, énoncé d'objectifs, l'outil implique une restitution de comptes. À défaut d'*obligation de résultat*, on voit apparaître ici et là, dans les discours, la notion d'*obligation d'engagement* de la part des enseignants (que légitimerait la « prime REP »). La diffusion de ce que les cadres nationaux ou académiques (mais parfois aussi l'encadrement de première ligne) appellent la « culture de l'évaluation », notamment au moyen de l'outil des évaluations nationales standardisées, participe de cette logique de projet ou de contractualisation (établir des priorités et rendre compte). Elle permet de nourrir les projets sur la base de données chiffrées. Les statistiques des résultats aux évaluations CE2-6^e offrent l'opportunité d'une multitude de diagnostics pédagogiques en français et en mathématiques. Alors que la culture par projet repose sur le postulat qu'une équipe peut parvenir à atteindre des objectifs qu'elle s'est fixés, la culture de l'évaluation repose elle sur le postulat que les équipes peuvent et doivent diagnostiquer les problèmes spécifiques à la zone ou au réseau, diagnostic qui nourrira le projet. À partir de la réflexion d'Anthony Giddens sur la réflexivité des acteurs, Norbert Alter (2000) propose de distinguer la « réflexivité » de la « réflexion ».

« – La réflexion correspond à l'idée de reflet, [...]. En matière de gestion, la réflexion, de ce point de vue, représente les supports utilisés pour rendre compte d'une activité, pour la représenter. Il s'agit par exemple des indicateurs de gestion.

– La réflexivité correspond à l'idée de retour de la pensée sur elle-même, elle est une réflexion sur la pensée. À l'évidence cette action est humaine, [...] l'humain peut fort bien chercher à comprendre, par l'analyse, ce qui explique le fonctionnement d'une activité de travail, et questionner la représentativité des indicateurs censés en rendre compte. Il peut mettre en doute l'objectivité du reflet, de la réflexion. » (Alter, 2000 ; 178-179)

Au sens d'Alter, le projet ou l'élaboration du contrat de réussite est bien un moment réflexif pour l'équipe. Mais c'est l'étape de la contractualisation, l'exigence des bilans intermédiaires et final qui dépasse la simple représentation que l'on a, de ce qui doit être mis en œuvre, au profit d'une réflexion sur ce qui a été mis en œuvre, sur les effets des actions menées et les possibilités d'amélioration de ces actions dans la perspective d'une nouvelle contractualisation. De la promotion d'une réflexion sur l'action, on cherche à promouvoir, dans le travail enseignant, la mise en œuvre d'une posture réflexive.

L'initiative de l'action REP revient à la politique nationale mais sa concrétisation, sa mise en œuvre, apparaissent comme locales et devant trouver des réponses éprouvées localement. En ce sens l'éducation prioritaire semble bien en phase avec la politique de décentralisation et plus particulièrement cette tendance des instructions officielles à poser une injonction d'action, injonction à la résolution d'un problème perceptible au niveau national (ici la concentration de l'échec scolaire dans des espaces géographiques socialement défavorisés) au moyen de diagnostics et de réponses élaborées localement. Si le cadre politique est national, sa réponse s'élabore localement. Analysant l'évolution de la régulation du système éducatif français, Dutercq et Lang, soulignaient le passage d'une régulation par l'injonction et la contrainte combinée à un contrôle *ex ante*, à une fonction d'animation et de mobilisation combinée à une évaluation *ex-post* (Dutercq, Lang, 2001 ; 58). La relance de l'éducation prioritaire de 1998 est emblématique de cette évolution. Si elle raffine les modalités de pilotage elle ne fait qu'énoncer 10 orientations pour l'action, autant de priorités, que les acteurs de la base devront investir et meubler d'actions pertinentes au niveau local (Circulaire du n°98-144 du 10 juillet 1998, cf. Chapitre II. de cette partie). Défini au niveau national, le cadre d'action est complété à l'échelon local. Nous verrons dans le sous-chapitre suivant, le rôle de l'échelon académique dans cette transaction entre les niveaux national et local.

Mais parler des pratiques professionnelles, des pratiques pédagogiques, est difficile au niveau du REP. Les réunions formelles des membres du trio répondent plus souvent à des urgences gestionnaires qu'à une réflexion pédagogique et, de fait, la réflexion collective concernant les REP n'arrive bien souvent pas à s'initier. Les entretiens menés auprès des coordonnateurs REP montrent que les objets et dispositifs REP favorisent cette réflexion collective, parfois cette réflexivité dans les réseaux. L'élaboration des contrats, mais surtout celle des bilans (d'étape ou final) et la répartition des crédits, semblent mobiliser une réflexion collective qui concerne le REP proprement dit. Plus ponctuellement, le stage intercatégoriel et l'accueil des PLC2 obligent à se poser collectivement les questions : « Qu'est ce qu'un REP ? », « Qu'est-ce qu'agir en REP ? », « Qu'est ce que nous voulons dire et montrer sur les REP et sur ce REP à de jeunes enseignants ? » Seulement, ces « moments réflexifs » nécessitent un investissement conséquent en temps et relèvent du domaine du bénévolat au sens où ils s'ajoutent à la charge de travail habituelle (notamment pour les enseignants). Malgré les efforts de quelques chefs d'établissement et d'IEN, force est de constater que le problème du temps de concertation en REP reste à régler, et qu'une bonne part de la dynamique pédagogique des REP se déploie dans des espaces de taille inférieure : petits groupes innovants qui, s'ils acceptent de médiatiser leur travail au sein de la structure REP pour ses besoins institutionnels, procéduraux et budgétaires, n'entrent dans des dynamiques de travail collectif qu'au sein de la petite équipe. Le pilotage local semble donc peiner à mettre en œuvre lui-même cet agir en REP qu'il promeut (outillage de l'action, travail collectif, développement d'une réflexivité). L'agir en REP n'est pas

pour autant inexistant, il émerge et se cristallise par ailleurs *moins au niveau de la régulation formelle locale*, que d'initiatives des coordonnateurs ou d'enseignants motivés par les opportunités de cette politique, pour ne pas dire « militants » (pédagogiques ou autres). L'exemple du fonctionnement du REP de Mme Estiage, *cf.* Encadrés n°10 et 13, est emblématique sur ce point). D'une certaine manière, la régulation apparaît bien conjointe (Reynaud 1988, 1997) puisque ces acteurs investissent, en l'adaptant à leur manière, le cadre formellement défini par la politique.

Les entretiens mettent notamment à jour certains problèmes rencontrés dans le pilotage des REP : *turn-over relativement important des pilotes* ; caractère plus institutionnel que réel du fonctionnement du trio ; méconnaissance possible des dispositifs de l'éducation prioritaire REP par un nouveau pilote ; tensions organisationnelles entre une logique de projet collectif, plus démocratique, une logique de management aux traditions hiérarchiques et une logique d'évaluation qui vient se surajouter aux logiques précédentes à partir de 1998. La question se pose d'une formation ou d'une préparation des chefs d'établissement et des IEN à l'exercice de leur fonction en REP. ⁶⁴

La politique de dévolution de l'écriture et de la mise en œuvre de la politique éducative à l'échelon local est en butte à une contradiction majeure, celle qui émerge de la tension entre impulsion et routinisation de l'agir en REP. L'éducation prioritaire connaît deux relances, en 1989, sous l'impulsion du ministre de l'éducation Jospin puis en 1998, sous l'impulsion des ministres Allègre et Royal nommés au gouvernement Jospin. Chaque relance est l'occasion d'un recadrage de l'action, avec un projet de pilotage de plus en plus précis et affirmé, mais vise aussi à remobiliser les acteurs de la base, à revitaliser des initiatives anciennes et à en impulser de nouvelles (propositions d'une dizaine d'axes d'action en 1998). Un glissement des discours, et des objectifs qui les sous-tendent, est sensible depuis le début des années 1980. Alors que le ministère Savary encourageait l'innovation pédagogique dans l'éducation prioritaire (thématique qui sera régulièrement reprise, les ZEP étant présentées comme des « laboratoires pédagogiques »⁶⁵), le discours de la fin des années 1990 promeut moins l'innovation – les essais, les erreurs – que l'outillage de l'action : évaluer pour mieux répondre aux problèmes spécifiques des élèves, de la zone, du réseau. Dans les deux cas la réponse aux problèmes posés par la faiblesse des résultats scolaires dans les zones d'éducation prioritaire

⁶⁴ Mais la méconnaissance du dispositif n'est pas toujours vécue comme une fatalité, certains pilotes la compensant par un investissement dans cette nouvelle tâche : « Ben c'est nouveau, c'est le nouvel inspecteur [...], qui ne connaît pas bien les ZEP mais qui s'y investit vraiment beaucoup. » [M. Ortige, coordonnateur REP]

⁶⁵ Dès la circulaire de décembre 1981 sont employés les termes de « rénovation de la pédagogie », d'« actions intercatégorielles », de « diversification des méthodes pédagogiques ». Dans la circulaire du 19 mars 1982, les équipes pédagogiques et éducatives sont invitées à mener « des actions d'innovation tendant à la réussite scolaire. » Jusqu'à la relance de l'éducation prioritaire qui reconnaît (circulaire du 20 janvier 1999) que les « ZEP ont donc innové et produit pour l'ensemble du système éducatif des idées et des savoir-faire. »

doit être trouvée à l'échelon local. Alors qu'au début 1980 la réponse est pédagogique, à la fin des années 1990, celle-ci est technique. Les enseignants sont appelés à utiliser un outil (les évaluations CE2-6^e), qui les encourage à définir une problématique, et revoir (« remédier ») les points les plus défaillants (« items » ou « compétences de base »). Un logiciel (Casimir) assiste l'enseignant pour détecter les « points forts » et « points faibles » et opérer des regroupements autour d'*items* spécifiques. Entre 1980 et 1990 on voit donc se développer un outillage, mais également une technicisation de l'action pédagogique, voire du travail enseignant puisque la sensibilisation à l'usage d'outils tels que les évaluations CE2-6^e ou les usages d'ICOTEP ne sont pas sans représentations mentales de ce que doit être le métier d'enseignant ou d'encadrement de l'enseignement, représentations différentes de celles qui pré-existaient à ces outils.

La routinisation de l'action REP n'est donc pas seulement celle qui guette l'action éducative quotidienne (happés par le quotidien les enseignants de REP oublieraient qu'ils participent d'un ensemble plus large). Elle touche aussi au renouvellement de la problématique REP. Clairement, les attentes concernant l'éducation prioritaire entre le début des années 1980 et la fin des années 1990 ont changé. Il ne s'agit pas seulement de remobiliser les enseignants des ZEP mais d'impulser à leur action une nouvelle direction, de les doter de nouveaux outils qui ouvrent la voie à la promotion de nouveaux objectifs et ambitions. On voit dès lors des réseaux redéfinir leur représentation de ce que doit être l'agir en REP. La redéfinition de l'agir en REP est liée à une redéfinition de la professionnalité des enseignants exerçant dans des réseaux ou zones d'éducation prioritaire.

Il est intéressant de noter l'importance du nombre d'acteurs, d'outils et de dispositifs mobilisés dans les zones pour la mise en œuvre de la seule politique d'éducation prioritaire. Ces acteurs, dispositifs et objets ont pour fonction de structurer les relations sociales. Les objets, notamment, condensent, à la fois des savoirs (des bonnes manières) et des rapports sociaux (ici, l'agir REP). Pour rappel, procédons à un rapide inventaire :

- responsable REP • coordonnateur REP • projet de ZEP ou contrat de réussite ZEP/REP • bilan d'étape • bilan final • évaluations (sous ses formes diverses) • fiche-action ZEP/REP

À l'action des acteurs, se combine celle d'objets et de dispositifs – autant de techniques du sociale (Demailly, 2000a) – qui cherchent eux aussi à influencer sur le travail enseignant en REP. Le fonctionnement même des instances collégiales locales de régulation de l'éducation prioritaire nous renseigne sur la définition de l'agir en REP, de même que les actions menées dans les réseaux. Voici les représentations les plus courantes, les plus partagées de ce que doit être, dans les instances locales de régulation, un agir qui serait spécifiquement REP.

- travail en équipe • travail intercatégoriel • travail intersectoriel • continuité des actions sur l'ensemble du REP (articulation maternelle/école et école/collège) • démarche par projet • culture de l'évaluation • publicisation des pratiques

Autre caractéristique importante de ces nombreux acteurs, objets et dispositifs, leur *caractère combinatoire* : le contrat de réussite s'appuie sur des évaluations, les bilans se tirent à partir d'un diagnostic élaboré dans le cadre du contrat, les coordonnateurs mobilisent les enseignants aux moyens d'évaluation, de bilans d'actions réussies, *etc.*

Si l'agir en REP est une représentation qui s'élabore à l'articulation d'un discours national, tel que véhiculée dans les instructions officielles, et d'une appropriation dans les instances locales (telle que les discours nationaux sont interprétés et débattus dans les instances et les interactions locales), l'une des conséquences concrètes de l'élaboration d'une représentation de l'agir en REP est l'émergence d'une véritable *ingénierie de la mobilisation du travail enseignant*.

• *L'ingénierie de la mobilisation du travail enseignant*

Saisies de façon isolées, les observations menées dans les réseaux peuvent paraître anecdotiques ; elles partagent pourtant des éléments communs. Le travail de Mme Bauld, comme formatrice associée à l'IUFM est celui de la sensibilisation des enseignants mais aussi des cadres de proximité à la pédagogie différenciée. Pour cela, elle mobilise des outils qui isolent et mettent en valeur les besoins différenciés des élèves. L'expérience de Mme Imonée n'est pas différente. Là encore, il s'agit de trouver la bonne réponse pédagogique à apporter à un groupe d'élèves spécifiques. Ces actions partagent une cohérence et des objectifs (on verra dans la suite de ce chapitre comment se crée cette cohérence). Elles partagent également des mêmes moyens, présentés comme légitimes. La persuasion, donc le pouvoir d'influencer pour transformer les pratiques enseignants, est à la fois outillée et incarnée. Outillée car fondée sur des évaluations « objectives » (évaluations standardisées au niveau national) et incarnée car attribuée à un pair (le formateur ou le coordonnateur a toujours une légitimité d'enseignant, il cherche à convaincre en présentant des expériences concrètes, des expériences qui ont fait leur preuves ; par oppositions aux directives hiérarchiques soupçonnées de volatilité politique). On assiste donc à la mise en œuvre d'une véritable ingénierie de la mobilisation que le cas de Mme Imonée nous aidera à décrire.

Mme Imonée mobilise dans sa fonction des compétences qui dépassent largement celles d'un enseignant qui officie traditionnellement dans sa classe. D'une part, elle dispose des compétences habituelles de l'enseignant (pédagogiques, didactiques, relationnelles) mais en plus elle fait preuve de compétences dans la mobilisation de ses collègues : techniques (les évaluations), relationnelles (échange social, création et entretien d'un réseau de relations, publicisation) et d'argumentation (enrôlement de la parole des enfants). Son travail est la mise en forme d'un problème en vue d'y apporter une réponse. Cette mise en forme, à travers les processus de mobilisation, est comparable à une formalisation/rationalisation du travail enseignant (diagnostic, hypothèses, réponse, mobilisation des acteurs, évaluation). On retrouve ici le modèle du praticien réflexif (Perrenoud, 2001 ; Dionnet *et al.*, 2002). Ce faisant, cette

dame, qui conserve un statut d'enseignante, a des pratiques qui dépassent largement celles habituellement attribuées à son statut. Les coordonnateurs ont des fonctions d'animation qui, on le voit, ressemblent dans leurs fins – mais pas dans leur modalité – à celles des cadres de l'enseignement (chefs d'établissement ou inspecteurs d'éducation nationale). Un autre coordonnateur y faisait référence explicitement :

« – D'accord. *Qu'est-ce qui vous satisfait le plus dans votre travail ?*

– Faire ce que j'avais toujours eu envie de faire. *Remplacer les inspecteurs* [rires]. Ben les remplacer non, *en faisant autrement bien entendu*. Avoir un pouvoir qui m'est qui m'est donné par mes pairs. [...] C'est-à-dire que/ Euh même si c'est pervers, parce que c'est vrai que des collègues font quelque quand ils font quelque chose/ quand je leur demande quelque chose ils le font sur la bonne mine, ils le font par rapport à moi, mais c'est ça fait plaisir, il ne faut pas s'en cacher. C'est-à-dire que le pouvoir ne m'est pas donné par mon principal, mon inspecteur, c'est mes c'est mes collègues qui me le donnent, ce pouvoir. Voilà, ça, c'est très agréable. » [M. Simeno, coordonnateur REP. Je souligne.]

Ici, trois leviers sont actionnés, d'une part les évaluations (qui livrent un diagnostic), d'autre part le modèle du praticien réflexif (qui invite la base à mobiliser ses compétences pour innover dans la lutte contre les inégalités scolaires ; les directives ne viennent plus du sommet du système). Troisième et dernier levier de mobilisation des enseignants : le développement des outils participatifs (projets ou contrat de réussite).

« – Ok, *qu'est-ce que vous pensez du contrat de réussite ?*

– Euh... Important, parce que on s'est engagé et que pour moi, *il est par exemple parfois, l'occasion de rappeler à des collègues : « Bon, tu sais si tu es en REP, tu t'es engagé là-dessus, tu fais partie du REP, tu étais engagé »*. Ceux qui ne se sentent jamais concernés par rien et qui sont complètement désabusés de tout, quand même un truc. Un papier sur lequel, *puisqu'il a été affiché en en salle des profs et dans toutes les écoles, euh que tout le monde aurait pu contester mais euh donc s'il n'y a pas eu de contestation, que tout le monde a signé, ou a accepté.* » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.]

La professionnalité des coordonnateurs n'est plus seulement enseignante, les activités des coordonnateurs les amènent à une professionnalité qui serait composite (enseignante, communicationnelle, etc.). Cette transformation de leur professionnalité combinée à la décharge d'enseignement transforment leur rapport au métier et la manière dont les autres enseignants les « situent » professionnellement. ⁶⁶ Les coordonnateurs ne sont plus seulement

⁶⁶ En acceptant d'être déchargés même partiellement d'enseignement, les coordonnateurs s'éloignent de ce qui fait la centralité du travail enseignant, ce que valorise traditionnellement le groupe professionnel, à savoir le face à face avec l'élève dans la relation pédagogique. L'image que les coordonnateurs se font de leur statut d'enseignant est donc largement transformée par celle que leur renvoient ces autres (souvent) significatifs que sont les autres enseignants qui eux sont « restés dans leurs classes. » Si le statut ne change pas, le métier n'est plus le même et on le leur fait comprendre. Un coordonnateur se fera d'ailleurs appeler par des collègues facétieux le « touriste pédagogique » (à noter que ce coordonnateur a choisi de réintégrer sa classe l'année suivant l'entretien).

des enseignants, ils ne sont pas vraiment des cadres. Ils forment un *segment* du groupe professionnel enseignant.

On trouve dans l'entretien avec Mme Imonée, une phrase-clé, phrase qui donne sens et éclaire une partie de notre échange. Cette phrase concerne la publicité faite aux actions : Mme Imonée n'aime pas les « vitrines » elle préfère les « lieux d'échange » :

« Et puis l'autre [« grosse » action dans le REP] c'est la semaine-exposition, donc une semaine par an, on expose tous les travaux du REP. Sachant que l'idée euh c'est pas d'exposer et puis/ Enfin si, c'était d'exposer, de montrer aux élèves, de montrer aux familles : « Voilà, vous voyez ? » Parce que le regard des familles ici sur [une école de la zone] [grimace], c'est quelque chose [sourire]. Et donc ben : « On fait aussi bien qu'ailleurs, on fait même beaucoup plus parfois et euh il y a aucune honte à être [dans cette école], etc ». Ça c'est un petit peu le message [...]. De plus en plus, c'est vraiment *des échanges*... entre les enseignants parce que il y a des classes de collège qui arrivent en même temps que les classes de l'école élémentaire. Et puis surtout il y a des ateliers, *des ateliers* de lecture qui sont animés. [...] Voilà, il y a des enseignants qui disent : « Tiens en maths au collège vous faites ça, ça ça m'intéresse bien euh je peux le rencontrer ton collègue de maths qui fait ça ? Comment il a fait ? Comment il a mis mis en place cette activité ? » [...] *Vraiment un lieu de rencontre et d'échange aujourd'hui, plus qu'une vitrine.* » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne].

Mme Imonée, insatisfaite par la seule mise en valeur et médiatisation des actions, fait d'un lieu d'exposition de pratiques un lieu de mobilisation des enseignants. Elle est sensible à une médiatisation plus contrôlée, raisonnée. Elle y revient à un moment de l'entretien :

« – *À l'inverse, qu'est-ce qui vous satisfait le moins dans votre travail ?*

– [Silence] Euh ce qui pour moi est lourd et devient lourd effectivement et m'use, c'est euh... c'est tout ce qui est plus ou moins, tout ce qu'on essaie plus ou moins de médiatiser. Bon par exemple l'exposition REP, on me demande pourquoi le un journaliste ne vient pas. Euh enfin tout cet aspect de vouloir médiatiser les actions. Alors peut-être pouvoir *dévier un petit peu la communication* que pourrait avoir le REP, montrer : « Voilà, voilà ce qu'on a fait nous en groupe » [...]. Ce qui m'use c'est de devoir... articles de journaux euh et pourquoi pas amener/ pourquoi pas la télé l'année prochaine pendant une semaine, je dis : « Bien sûr, il ne manquerait plus que ça ». Après ils vont se sentir vachement mal dans leur peau... [les élèves] Ça non, ça alors ça c'est vraiment pénible et j'ai de plus en plus de mal à leur faire comprendre ça parce qu'ils sont de plus en plus nombreux à le dire. Y compris parmi les enseignants. » [Mme Imonée, coordinatrice REP. Je souligne.]

La question qu'elle pose est de savoir *comment* et *jusqu'où* médiatiser les actions d'une zone d'éducation prioritaire. Cette position s'oppose au discours d'un autre coordonnateur, ce qui permet de distinguer la *médiatisation* des actions, de la *publicisation* des actions. Publicisation est entendue par référence à la publicité, non pas la « réclame » mais au sens de rendre public, de mettre en débat. Cette notion renverra à celle d'espace public.

Cet autre coordonnateur, M. Guevari, jeune coordonnateur, militant syndical, affirmait : « Oui mais euh c'est... quand vous êtes dans un combat pour obtenir des choses, si vous n'avez pas la presse vous [n'avez] rien. »⁶⁷

Médiatisation et publicisation participent d'un même mouvement, il s'agit de rendre publiques des informations. La différence entre les notions réside dans la méthode et le public visé. La « publicisation » diffuse des informations au travers d'une relation si ce n'est de face à face, au moins de proximité. La médiatisation emprunte elle un canal plus impersonnel, une médiation dont la maîtrise échappe finalement à l'acteur (les journaux, la télévision, une manifestation). Si un public est visé, l'information diffusée est ici beaucoup moins sélective dans sa cible, l'interaction plus distante et ses résultats improbables (risques d'effets pervers). La médiatisation est un jeu présenté comme *risqué*, il peut en résulter une mauvaise image durable pour les écoles ou l'établissement ; elle peut provoquer un malaise chez les enfants.

La publicisation contient une vigilance en continu pour arriver à une mobilisation. Il y a un jeu sur la proximité et sur la temporalité. On retrouve ce souci de médiatisation raisonnée à d'autres moments dans le discours de Mme Imonée, notamment dans les relations qu'elle entretient avec la municipalité, le soin tout particulier qu'elle déploie pour les informer à la fois des résultats scolaires des élèves mais aussi des actions du REP. On se souviendra également du soin que Mme Imonée porte à la rédaction des bilans qu'elle fait parvenir aux parties impliquées dans les actions REP : les comptes-rendus de réunion distribués dans les casiers des enseignants et l'enrôlement de la parole des enfants et sa redistribution. Il s'agit également de publicisation. La publicisation passe par des pratiques (interactions), mais aussi des outils, des objets (bilans, compte rendus).

Chez d'autres coordonnateurs, on retrouve encore cette distinction entre médiatisation et publicisation au niveau des usages de l'évaluation CE2-6^e. Les résultats des évaluations sont présentés aux parents pour tenter de les sensibiliser aux résultats des élèves, de les *intéresser* pour les mobiliser. Il y a tentative pour nouer un contact personnalisé autour de l'outil. Cette action peut avoir pour objectif de contrer les représentations négatives associées à l'école (« les résultats ne sont peut-être pas bons, mais voilà ce que nous nous proposons de faire ») voire d'intéresser les parents à l'action en les impliquant à leur niveau. ⁶⁸ Les évaluations peuvent également être la base d'une contractualisation avec l'élève. Il y a socialisation de la démarche.

La publicisation est devenu l'un des vecteurs de mobilisation des enseignants. On peut distinguer – de façon non-exhaustive – plusieurs modes de mobilisation des enseignants :

– l'autorité hiérarchique ;

⁶⁷ À noter que M. Guevari, lui aussi, a quitté la fonction de coordonnateur à la rentrée qui a suivi l'entretien.

⁶⁸ « Là aussi on invite les parents à venir prendre connaissance des résultats et même pour des parents qui sont pour euh la plupart du temps illettrés ou analphabètes, on prend le temps de leur expliquer euh avec des mots simples et on leur explique surtout comment on va essayer de faire pour répondre aux besoins. » M. Urteau

- le rappel à l'ordre : marginalement utilisé par les coordonnateurs. Cas de figure intéressant car la légitimité sur laquelle repose leur argument est floue. Une prime REP est donnée à tous, implique-t-elle une obligation de participation ?⁶⁹ Le contrat n'est pas explicitement présenté comme une obligation de participation⁷⁰, ou même de résultat (mais il y a obligation de se fixer des objectifs à partir d'un diagnostic) ;
- l'échange : les coordonnateurs se proposent de prendre en charge le « sale boulot » des actions collectives ;
- la publicisation : il s'agit d'intéresser les acteurs afin de les enrôler.

Dans les deux derniers modèles (échange et publicisation) on ne se trouve pas dans un rapport de « domination »⁷¹ ou de « pouvoir »⁷² où un individu peut imposer sa volonté à autrui, la participation des collègues est un engagement librement consenti. De ces deux modèles, la publicisation, comme mode de mobilisation au travers d'un processus de médiatisation raisonnée, semble plus intéressant à mettre en lumière. D'une part, car ce modèle est plus fragile et fonctionne de façon plus souterraine, mais surtout parce qu'il ouvre dans le système éducatif un espace de discussion, semble-t-il inédit, qui tendrait vers la notion d'*espace public*, un espace public local. Ce faisant, au regard de la problématique de l'expérience collective et de sa formalisation, la publicisation semble favoriser un travail collectif là où il n'existait pas forcément.

Penser les zones d'éducation prioritaire ou les établissements comme des espaces publics locaux, c'est relier les initiatives personnelles, celles de petits groupes, au mouvement de réforme du système éducatif initié par le ministère. Il s'agit de voir comment les décisions prises au sommet du système, notamment l'ouverture d'espaces d'autonomie, trouvent des applications concrètes à sa base. Le travail des coordonnateurs se situe à la conjonction de deux mouvements, le développement de l'autonomie de certaines entités de l'Éducation nationale et la transformation de modes de mobilisation des enseignants.

Si l'on se cantonne à la stricte mobilisation des enseignants, on constate que désormais celle-ci, en plus des voies traditionnelles, emprunte également des voies non-hiérarchiques. Ce sont des collègues qui mobilisent, ils mobilisent en « suscitant » une adhésion librement consentie

⁶⁹ Le pas est franchi dans un REP du bassin minier où M. Ortige, vieux militant syndical et politique, n'hésite pas à rappeler à l'ordre ses collègues : « [...] je leur rappelle qu'ils ont presque 600F d'indemnités mensuelles pour le travail autrement dans la ZEP. Et que dans ce cas-là, s'ils ne veulent pas travailler pour la ZEP, qu'ils aient la dignité de refuser l'indemnité. » [Je souligne.]

⁷⁰ cf. l'extrait déjà cité où Mme Imonée déclare à propos du contrat de réussite : « puisqu'il a été affiché en en salle des profs et dans toutes les écoles, euh que tout le monde aurait pu contester mais euh donc s'il n'y a pas eu de contestation, que tout le monde a signé, ou a accepté ». Ici encore il y a obligation de participation en s'appuyant non pas sur la prime REP mais sur l'aspect contractuel du fonctionnement du REP.

⁷¹ « Nous entendons par « domination » la chance, pour des ordres spécifiques (ou pour tous les autres), de trouver obéissance de la part d'un groupe déterminé d'individus » (Weber, 1959 ; 285).

⁷² « (...) quel que soit en effet son « type », c'est-à-dire ses sources, sa légitimation, ses objectifs ou ses méthodes d'exercice, le pouvoir – au niveau le plus général – implique toujours la possibilité pour certains individus ou groupes d'agir sur d'autres individus ou groupes » (Crozier, Friedberg, 1977 ; 65).

basée sur : 1. un objectif de réussite scolaire des élèves (jusqu'ici ça n'allait pas toujours de soi, le projet d'égalité des chances cédant le pas à la gestion des urgences quotidiennes), 2. des formes d'échanges sociaux (le « sale boulot », cf. Partie 1., Chapitre II), 3. et en créant/valorisant localement un espace public (notre exemple).

L'une des évolutions du système éducatif est le mouvement général de création d'espaces locaux d'autonomie, espaces qui invitent à la mobilisation des acteurs et à exposer leurs pratiques. Reste à caractériser ces espaces. S'agit-il d'espaces de gestion, connaissant une autonomie dont il faudrait apprécier la marge ? S'agit-il d'espaces proprement politiques, d'espaces publics au sens qu'Habermas (1978) accorde à la notion ?⁷³ L'institution décide de donner des fonctions d'animation à des individus dans le système (ici les REP, mais la création des bassins de formation et d'éducation et le fonctionnement des districts relèvent de principes proches). Il faut toutefois noter que ces espaces d'autonomie ou d'initiative ne sont pas totalement libres, ils demeurent cadrés : notamment par un certain nombre d'outils (évaluations, projets et contrats) que les acteurs sont invités à utiliser (cette invitation peut être hiérarchique mais elle emprunte aussi le canal de la formation continue)⁷⁴. On voit donc la façon dont l'institution scolaire favorise l'émergence d'une expérience collective, d'un faire-ensemble, tout en le rationalisant/formalisant à l'aide bien sûr des cadres hiérarchiques mais aussi de cadres d'animation (les coordonnateurs) et d'outils d'encadrement. Ces deux mouvements co-existent et leur interaction ne favorise pas une lecture univoque du changement social.

• *La tension entre la complexification de l'action et sa rationalisation*

Mais la diffusion dans le système de notions telles que le « diagnostic », l'« initiative », l'« évaluation », la « coopération intersectorielle », la « continuité des apprentissages », etc. , n'est pas sans soulever de nouvelles questions, voire de nouveaux problèmes au regard de la justice sociale (on en a vu un exemple à l'occasion du défi lecture à Y.). La transformation de types d'action, qui bien souvent s'ajoute aux formes scolaires plus traditionnelles (Demailly, 1991) sont autant d'évolutions, plus ou moins systématiques, de la professionnalité des enseignants (et, *a fortiori*, des coordonnateurs REP). Ces tâches nouvelles et les procédures qu'elles induisent ne viennent pas seulement élargir en le modifiant le spectre du travail enseignant, elles viennent le complexifier (Demailly, 1992).⁷⁵

⁷³ Ce point sera développé en la partie conclusive de ce mémoire (Partie 4.).

⁷⁴ Pour qualifier ces objets Demailly (2000) parle de « techniques du social », à savoir des objets structurants les relations sociales, objets qui condensent à la fois des savoirs (bonne manière) et des rapports sociaux (rapports hiérarchiques par exemple).

⁷⁵ « Donc quarante huit fiches d'actions pour le REP de N. [ville où se situe la zone], ça m'a turlupiné l'année dernière pendant six mois, jusqu'au mois de février. J'ai tout écrit sur un rouleau, un rouleau de tapisserie, et j'ai tout déroulé devant les gens du directoire et j'ai dit : "Et bien voilà est-ce que vous êtes au

Lise Demailly constate en 1992 que l'injonction politique à moderniser l'institution éducative au moyen d'une rationalisation du travail des agents administratifs des services extérieurs du ministère de l'Éducation nationale (les services académiques) voit l'opposition de deux types de rationalité : d'une part, celle du « modèle organisationnel » (tel que décrit classiquement par M. Crozier) et, d'autre part, celle du « modèle institutionnel » renvoyant à un « système de légitimation » des finalités et des décisions, « modèle à dimension culturelle » (Demailly 1992, 435). La gestion par les agents administratifs de ce conflit de rationalité induirait une « bureaucratisation des innovations » si bien que le projet de rationalisation conduit à un mouvement de complexification des tâches. L. Demailly notait enfin que, globalement, « les cadres administratifs des services extérieurs ne sont pas disposés à, ni « enclins à » ni « placés pour », être les forces d'initiative de changements organisationnels de ce type » (Demailly 1992, 450). L'initiative du changement revenant plutôt au politique ou aux professionnels (les enseignants ou chefs d'établissement, « professionnels » étant ici opposés aux agents « administratifs »). On peut compléter l'analyse de l'auteur et noter que les risques inhérents à la rationalisation de l'action des « administratifs » peuvent également se poser chez les « professionnels ». En effet, les très nombreux objets (outils ou dispositifs) que nous avons présentés peuvent être investis par des coordonnateurs REP, des enseignants ou des chefs d'établissement en dehors de toute adhésion aux notions de projet ou de contrat qui les sous-tendent. Une partie de ce sous-chapitre a porté sur la définition de l'agir en REP. La façon même dont celui-ci est discuté localement, bricolé d'un réseau à l'autre – et ce même si un horizon d'action existe –, montre bien que les contrats, évaluations, bilans, instances décisionnelles ne participent pas d'une rationalisation homogène ou dénuée d'ambiguïté, mais que ces outils viennent bien – en même temps qu'ils tentent de la guider – complexifier l'action des agents éducatifs. La tension que la « modernisation » faisait vivre aux agents administratifs dans la recherche de Lise Demailly en 1992 touchent également les « professionnels ». L'agir éducatif se complexifie dès lors que l'on suit les incitations ministérielles, que l'on cherche à donner un sens à une action éducative spécifiquement REP en mobilisant la panoplie d'outils et d'instances promues par la tutelle hiérarchique. Les coordonnateurs REP semblent plus rapidement acquis à l'agir en REP, on a vu (*cf.* Partie 1., Chapitre III) que leur recrutement n'est pas anodin à cette sensibilité et que l'effort de

courant de toutes ces actions ? et comment elles marchent ?” Tout le monde s’est mis à rigoler, hein. Ma conclusion était que ce n’étaient pas des actions REP, c’est des actions d’école empilées les unes à côté des autres : “Ce que je propose c’est d’y réfléchir, et je vais essayer d’y travailler pour les condenser. Et on vous fera des propositions pour savoir si ça vous convient. Donc on est arrivé de 48 fiches actions à six fiches-actions qu’on a envoyées dans les écoles pour propositions. Visiblement le travail a été bien fait, puisqu’on a eu qu’une ou deux remarques qui ne remettaient pas en cause le travail qui avait été fait. Donc maintenant on a six actions qui sont en route, recentrées vraiment sur ce qui est important [...]. Et je pense que ça fait du bien à tout le monde, ça éclaircit l’horizon à beaucoup de monde. Ils ont mieux compris ce que c’était un réseau, et pourquoi dans un collègue on fait ça et que dans une classe on fait du soutien extra-scolaire, à vocation sociale, mais dans les deux sens. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

formation dont ils ont été la cible n'a pas été vain. Se pose alors la question de la sensibilisation voire la formation des responsables de zone, sensibilisation dont on a vu qu'elle était largement déficitaire, sans parler de la formation des enseignants – même nouvellement nommés – pour qui la panoplie de l'éducation prioritaire et le sens de l'agir REP sont totalement étrangers.

• *Limites de la recherche : généralisation et articulation*

On rappellera à ce niveau une limite de cette recherche. De la même façon que Lise Demailly décrivait dans *Sociologie du travail* (Demailly, 1992), une tendance des processus de rationalisation du travail dans l'administration publique (tendance sans doute spécifique à l'Éducation nationale), nos propres recherches fondées sur des études de cas, faute d'indicateurs fiables n'autorisent pas une généralisation. Les analyses proposées rappellent que, dans l'académie de Lille, tous les réseaux d'éducation prioritaire ne suivent pas cette tendance à la même vitesse, ni n'empruntent les mêmes chemins. Diversification de l'action en REP qui dépend largement des contingences locales : intérêt et dynamisme des cadres locaux, du coordonnateur, des enseignants de la zone, tout cela se renforçant au regard des caractéristiques des élèves scolarisés dans la zone. Les résistances et les forces d'inerties ne sont pas escamotées ni sous-estimées. Nous suivons Norbert Alter (2003) sur ce point, le changement n'est ni uniforme ni global.

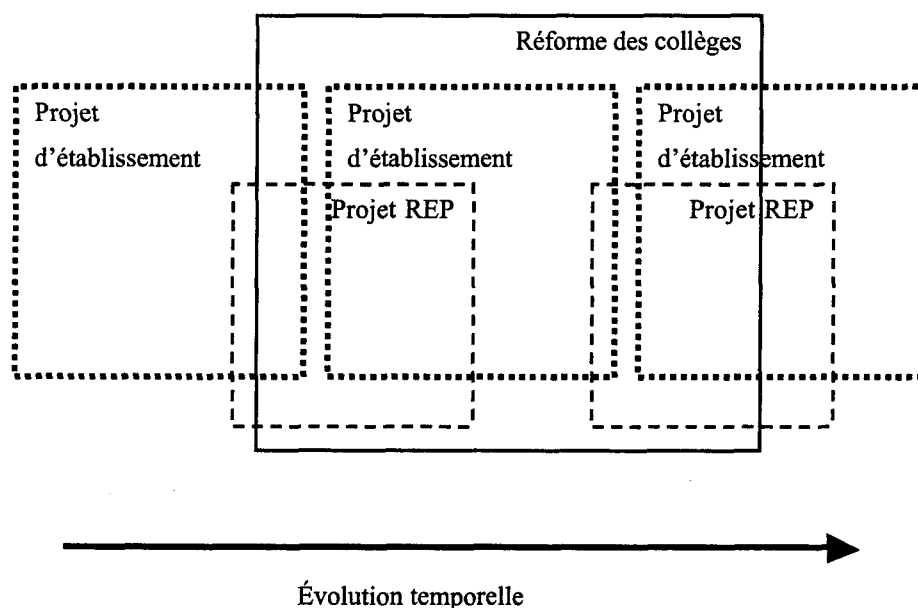
On vient de voir comment se négocie et se définit l'agir en REP/ZEP au niveau local, au niveau des réseaux et des zones. On a vu que ces modalités d'action ne se faisaient pas sans référence à la politique nationale. L'évolution de la politique nationale d'éducation prioritaire a des répercussions concrètes sur les pratiques des cadres de première ligne et sur celles des enseignants (même si ces répercussions ne sont ni systématiques, ni équivalentes d'un individu à l'autre). Maintenant que les pratiques locales sont connues, déplaçons la focale analytique sur l'action de ce(ux) que Yves Dutercq appelle les macro-acteurs (Dutercq, 2000).

Il faut alors s'intéresser aux niveaux ou espaces intermédiaires des politiques éducatives, entre le local et le national, et s'interroger sur les acteurs, les dispositifs qui influent sur la politique nationale et la mise en œuvre locale. Une coordinatrice s'interrogeait à juste titre sur l'empilement au niveau de la zone des projets et des contrats. Dans quels sens, avec quel but ? Autrement dit qui fait lien entre ces différentes zones, ces différents contrats, projets ? Qui sont les macros-acteurs qui impulsent et veillent sur la destinée de cette politique éducative ? L'éducation prioritaire est une politique qui s'inscrit à la fois dans différentes temporalités et dans différents espaces. L'affirmation est banale, elle mérite pourtant quelques éclaircissements.

L'un des indicateurs de la pertinence de ce questionnement est le constat de temporalités conflictuelles dans l'agenda de la politique d'éducation nationale.⁷⁶

Du point de vue temporel, la réforme du collège, sa transformation en EPLE, impose un calendrier aux établissements scolaires. L'éducation prioritaire, à l'occasion de la contractualisation de 1998, vient ajouter un second calendrier sans veiller à coordonner les deux agendas. La question est identique avec le premier degré. À ces calendriers différents s'ajoutent les agendas d'autres politiques, autant de réformes à mettre en œuvre dans les écoles ou les collèges (notamment à l'occasion de la publication des instructions officielles de préparation de la prochaine rentrée des classes), qui s'ajoutent et doivent se combiner à l'agenda propre de l'établissement (la politique d'établissement) et à celui de l'éducation prioritaire (cf. Figure 8).

Figure 8 : Superposition des différents projets liés à un établissement scolaire

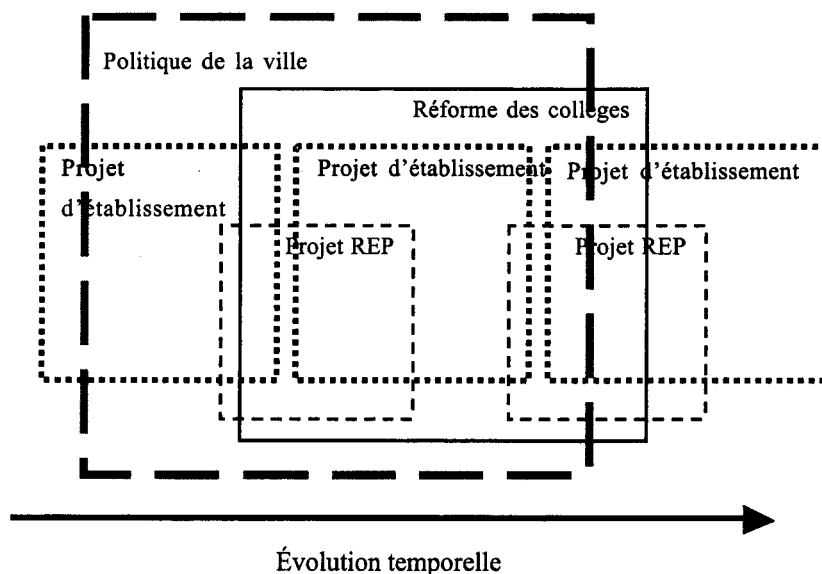


La coordination des agendas se fait d'autant plus aigüe quand une zone ou un établissement, inscrit dans un contexte géographique particulier, peut bénéficier d'aides des collectivités locales (attribuées non pas en fonction de l'année scolaire mais de l'année civile) ou encore de la part de la politique dite « de la ville » (qui a elle aussi ses propres temporalités). L'éducation prioritaire ne fonctionne pas de façon autonome, elle concerne des établissements qui

⁷⁶ « En fait ce qui a posé le plus de problème aux écoles c'est que euh... on était, ça ne correspondait pas avec la périodicité du projet d'école. [...] On était sur la troisième année du projet d'école, enfin on allait faire la... [Silence] [La première année du contrat de réussite] correspondait à la troisième année du projet d'école. Donc c'est un peu gênant pour les écoles. [...] Euh de dire oui mais euh finalement il y a aura une année euh commune et puis après il y aura deux ans de contrat de réussite alors qu'on va repartir sur un autre projet. Alors c'est vrai qu'il y avait, je vais pas dire une forme d'"incompréhension", mais on peut le dire sous forme de boutade, ce sera plus gentil, c'était le contrat REP on le fait d'après les projets et nos prochains projets on les fera d'après le contrat REP. Donc on tourne en rond. » [Mme Retine, coordinatrice REP]

connaissent leur propre calendrier et peut se combiner à une multiplicité d'autres secteurs d'intervention publique (« ville », municipalité, région, département, police, services sociaux, etc. ; cf. Figure 9 avec l'exemple de la « politique de la ville »).

Figure 9 : Superposition des différents projets liés à un établissement scolaire en lien avec la politique de la ville



S'il n'a pas été possible d'étudier tous ces aspects, tous les développements de ce cadre interactif, ces différentes dimensions n'ont pas été perdues de vue. Ces questions posées, on laissera provisoirement de côté l'interrogation sur ce caractère « intégré » (*interagency*) des politiques éducatives en lien avec d'autres politiques comme celle de « la ville ». ⁷⁷ On va par contre se pencher sur l'animation académique des discours et pratiques d'éducation prioritaire en étudiant les pratiques d'un macro-acteur de l'éducation prioritaire : le groupe de pilotage académique REP (GPA).

⁷⁷ Ce point sera développé dans la partie conclusive de ce mémoire (Partie 4).

D. LES MODALITÉS ACADÉMIQUES DE DÉFINITION DE L'AGIR EN REP : LES ACTEURS, DISPOSITIFS ET OUTILS DE LA RÉGULATION ACADÉMIQUE

1. Un pilotage académique en évolution

Le pilotage académique de l'éducation prioritaire semble avoir connu plusieurs phases. Aux alentours de 1995⁷⁸, l'équipe de pilotage, encore départementale à l'époque, du Pas-de-Calais initie une relance « musclée » de l'éducation prioritaire dans le département (voir plus tôt la citation de M. Ortige, coordonnateur REP, ouvrant le point 2. du Chapitre II. « B. Historique de la politique d'éducation prioritaire »). Mais ce type de pilotage, de « reprise en main » très directive du dossier REP, rencontrera une opposition, historique, dans le Pas-de-Calais.

« – Ah ben ça a été très clair à N. [ville où se situe la zone], ils voulaient/ c'était monsieur J. qui était le porte-parole de [la hiérarchie] voulait que l'on détaille nos 18h [de décharge de service d'enseignement] de manière précise. Alors on s'est d'abord largement expliqués, des commissions, on s'est réuni, des rapporteurs ont eu lieu et puis tout à la fin, [nous leur avons] dit que si jamais il y avait l'obligation pour nous de faire un compte-rendu de l'occupation de nos 18h, en cas de dépassement, seraient-ils payés ? En cas de non-dépassement comment aurait-on récupéré des heures non faites ? Faudrait-il travailler le temps des vacances ? Dans ces conditions les vingt-quatre coordonnateurs du Pas-de-Calais présents donneront massivement leur démission.

– *Ils ont réagi comment ?*

– Ben ça été une fin de non-recevoir c'est tout, tout à été arrêté. » [Anonyme, coordonnateur REP]

Dans le Nord cette fois, cet autre coordonnateur témoigne lui aussi d'un pilotage fort :

« – Oui, quand je suis arrivé [à la réunion] c'était comme ça, alors en plus ils [les responsables hiérarchiques locaux] étaient à trois parce qu'il y avait une inspectrice des écoles maternelles, il y avait 33 000 F, je m'en souviendrai toujours. Ben 33 000 ça tombait bien, ils étaient à trois. La première réunion ça se passe très mal. Je provoque une assemblée générale, donc j'avais tous les instituteurs et les partenaires, eux trois, et M. et N. , les inspecteurs d'académie descendaient. L'inspecteur [l'IEN de la zone] prend la parole, il dit : « C'est pas difficile, il dit, pour le REP il y a 33 000 F, on donne 11 000 F là, 11 000 F là, 11 000 F là ». L'inspecteur [d'académie] est venu prendre la parole, il dit : « Vous voyez Messieurs, Dames, c'est exactement ce qu'il ne faut pas faire ». C'était clair. [Il tape sur la table pour signifier le mécontentement des responsables hiérarchiques de la zone et siffle pour imiter leur départ]. « Les 33 000 F c'est pour le projet de zone » [insiste sur le dernier mot].

– *C'est bien là, vous avez eu un bon soutien.*

– Ah là on avait un pilotage très très fort et en plus... une confiance. Après tout je

⁷⁸ Pour autant que nous avons pu en juger sur le terrain, la mémoire des ZEP ne « remonte » pas loin...

pouvais aller faire les courses, ils ne savaient pas. Ben ils s'en doutaient bien que j'étais honnête mais... » [Anonyme, coordonnateur REP]

Selon l'analyse de ce coordonnateur, à l'époque de ce « pilotage fort », les cadres hiérarchiques de première ligne avaient perdu beaucoup de pouvoir. Le pilotage tel qu'il a pu être observé entre 2000 et 2003 semble avoir pris l'option de pacifier les relations entre hiérarchie académique et cadres de première ligne et de tenter d'associer l'ensemble des acteurs plutôt que d'imposer des changements par voie hiérarchique, en risquant notamment de voir se braquer les cadres de proximité. Transparence et esprit de concertation semblent être le *leitmotiv* de la nouvelle équipe. L'observation des réunions de groupe de pilotage conforte cette volonté d'ouverture même si parfois des incidents émaillent ce projet de « pilotage démocratique ».

La relance de l'éducation prioritaire initiée en 1997 avec la circulaire n°97-233 du 31-10-1997 et le rapport Simon-Moisan (1998), suivis des « Assises de Rouen »⁷⁹ et de la publication un mois plus tard de la circulaire n°98-145 du 10-7-1998 coïncide avec la nomination dans l'académie de Lille du recteur Fortier (10 décembre 1997). Le recteur Fortier semble porter à la mise en œuvre de l'éducation prioritaire un intérêt particulier. Dès lors, la « relance » de la politique d'éducation prioritaire au niveau national trouve dans l'académie de Lille des conditions de mise en œuvre favorables. Politique emblématique du gouvernement Jospin, l'éducation prioritaire devient un chantier d'importance pour ce recteur nommé par le même gouvernement et affecté dans l'une des académies les plus concernée par la politique.

⁷⁹ Les actes des assises de Rouen sont téléchargeables à l'adresse internet suivante : <http://www.education.gouv.fr/ens/zep/aan98.htm>

Figure n°10 : Chronologie des dates importantes de l'éducation prioritaire en France et dans l'académie de Lille entre 1997 et 2004.

Date	Ministre	Au niveau national	Au niveau de l'académie de Lille	Au niveau du groupe de pilotage REP (GPA REP)
1997				
4 Juin	Claude Allègre - Ministre de l'éducation nationale, de la recherche et de la technologie Ségolène Royal - Ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire			
31 Octobre		• Rapport Moisan-Simon : Les Déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire		
10 Décembre		• Circulaire n°97-233 du 31-10-97 • Nomination du Recteur Fortier		
1998				
4 et 5 Juin		• Assises nationales des ZEP à Rouen		
10 Juillet		• Circulaire n°98-145 du 10-7-1998		
1999				
Septembre		Relance nationale		Signature des CDR et des lettres de mission des coordonnateurs REP
2000				
Février		• Circulaire du 08/02/2000		
6 Avril	Jack Lang - Ministre		• Premier bilan d'étape : sous forme spontanée (échec de la procédure)	
Mai				
Septembre				
13-15 Octobre		• Séminaire national pour les coordonnateurs ZEP/REP à Metz		• Réunion du GPA REP (collège Chasses Rouvres Valenciennes) • Réunion du Groupe technique de GPA REP
23 Novembre				
8 Décembre				
2001				
7 Février				• Réunion restreinte de préparation à la prochaine réunion du GPA REP
8 Février				• Réunion du GPA REP (collège B. Vian, Lille)
17 Mai				• Réunion du GPA REP (collège R. Rolland, Hersin Couion) • Bilan d'activité du GPA au recteur
8 Juin				
Septembre				
1 au 5 Octobre		• Pas de directive nationale officielle concernant l'éducation prioritaire • Journées de formation des coordonnateurs REP		
11 Octobre				• Réunion du GPA REP (collège L. De Vinci, Carvin)
Fin octobre				Bilan intermédiaire 2 Colloque des cadres pour la promotion de l'évaluation
Novembre		• Réorganisation de l'organigramme académique		
20 Décembre				• Réunion du groupe de travail restreint du GPA REP (CEFISEM, Douai)
2002				
12 Janvier				• Réunion du GPA REP (collège L. Michel, Lille)
Janvier				
28 Janvier				
18 Avril				
17 Juin (7mai 2002)	Luc Ferry - ministre de la Jeunesse, de l'éducation nationale et de la culture			
24 Septembre				
Octobre (fin)				
31 Octobre				
21 Novembre				• Réunion du GPA REP (IA du Pas-de-Calais, Arras) • Réunions du GPA, en petits groupes pour évaluer les bilans des CDR (trois sous-groupes)
Décembre				
2003				
17 Janvier		• Discours de X. Darcos à Beziers : "Education prioritaire : des objectifs et des méthodes à réaffirmer pour lutter"		
Janvier (fin)		• Restitution prévue du bilan académique REP		
10 Mars				• Réunion du GPA REP ("Maison des IPR", Lille)
Septembre				
2004				
31 Mars	2004 François Fillon - ministre de l'éducation nationale, de la jeunesse et de la culture			
Mai				
24 Mai				
2005				
2 Juin	Gilles de Robien - ministre de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche			
20 Juillet				

Commentaire du tableau : La couleur renvoie à la couleur politique du gouvernement en place (rose pour le gouvernement de gauche, bleu pour les gouvernements de droite). L'alternance des tons verts renvoie aux différentes années du premier contrat de réussite. L'orange signalant le début d'un nouveau contrat. En rouge, la période de carence d'instructions officielles concernant l'éducation prioritaire.

2. La formation du nouveau groupe de pilotage académique (GPA) et son fonctionnement (dispositif)

La composition et le fonctionnement du groupe de pilotage académique REP sous sa forme régulière (environ une trentaine de personnes en 2001-2002) ou sous sa forme élargie (lorsqu'il se tient avec les personnes ressources REP des bassins, une douzaine) témoigne du caractère intercatégoriel des concertations qui se déroulent au sein de cette instance (*cf.* Annexe n°16 sur la composition du groupe). On note en effet la présence de principaux (6), d'IEN (5), de coordonnateurs REP (3), de CPFE (3), de formateurs et cadres de l'IUFM (3), de conseillers pédagogiques (4), IA-IPR (3 dont la correspondante académique de l'éducation prioritaire), un membre du personnel administratif académique, sans compter les deux chargés de mission académiques (Nord, et Pas-de-Calais) (et une chercheuse, Lise Demailly, invitée à observer le pilotage académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille ; *cf.* Demailly, Tondellier 2001).

Les dispositifs d'accompagnement mis en place par le GPA témoignent d'une certaine modification des rapports entre le GPA et les terrains. Du côté du GPA, des valeurs sont affirmées explicitement : volonté de transparence, de concertation, de proximité avec les préoccupations de terrain, et enfin, volonté d'être non pas au service d'un pouvoir sur les personnels mais au service de la qualité de l'enseignement. Ces éléments constituent une différence d'orientation avec le management précédent, qui était plus centré sur le contrôle et donc moins préoccupé de communication.⁸⁰ Les discours des coordonnateurs REP montrent que cette évolution commence à être perçue par les terrains, et cela en général de manière positive. Les dispositifs initiés par le GPA REP, comme les « visites d'accompagnement » des réseaux, sont particulièrement révélatrices de ce point de vue (nous y reviendrons plus bas). Il existe bien sûr des exceptions, notamment du côté de certains responsables tenant des positions hiérarchiques (certains IEN), mais aussi de terrains habitués depuis longtemps à la distance avec l'administration et résolument méfiants (dans certains REP la proposition de visite du groupe de pilotage est suspectée d'être une forme d'audit déguisé⁸¹, suspicion partagée par les cadres ; ailleurs on s'interroge sur les modalités de recrutement des membres du groupe de pilotage).

⁸⁰ Pour une description plus précise de ce « tournant » dans la gestion du pilotage académique REP depuis la nomination en janvier 2000 d'une nouvelle correspondante académique, voir Demailly, Verdière (2000).

⁸¹ Sur la mise en œuvre des audits d'établissements scolaires dans l'académie de Lille, voir Demailly *et al.* (1998).

Le groupe de pilotage REP est à l'origine de nombreuses décisions et a défini les modalités d'une *politique d'accompagnement* académique des réseaux d'éducation prioritaire :

- cadrage de la rédaction du contrat de réussite (CDR) ;
- orientations pour les bilans d'étapes et le bilan final du CDR ;
- création du dispositif des personnes ressources REP en français et en mathématiques ;
- dispositif de visites des réseaux par des membres du GPA REP ;
- commande et co-réflexion avec l'UFRM pour l'élaboration de stages à destination de coordonnateurs REP et des stages intercatégoriels REP.

Les décisions prises par le GPA sont en général prises après débat et par construction de consensus (par opposition à des groupes où les décisions seraient prises selon un rapport de force, d'autorité ou en construisant un compromis). Les propositions sont apportées par Mme Adéné, correspondante académique REP. Elles sont affinées et enrichies par le groupe, dont la diversité institutionnelle permet de contrôler le pragmatisme. De fait, Mme Adéné propose des orientations politiques pour la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire dans l'académie et les soumet à l'appréciation du groupe qui soumettra les propositions à infléchissement mais surtout, se prononce sur les modalités de mise en œuvre pratiques des propositions, c'est en cela qu'il est caractérisé par un certain pragmatisme.

• **Réunion du GPA, 11-10-2001**

Fin de la réunion, Mme Adéné sonde les responsables de REP sur la faisabilité d'une commande du bilan final des REP pour la rentrée scolaire 2002, si la commande est adressée aux réseaux en janvier.

Mme Adéné : Début janvier, ce sera un bon moment pour faire la commande du bilan final pour octobre 2002. Je m'adresse maintenant aux responsables de REP : Est-ce que vous pensez que ça va passer auprès des collègues ? [Pas de réponses explicites, quelques grimaces.]

Les observations menées tout au long de l'année scolaire 2001-2002 témoignent de la vivacité du groupe. Après les premières réunions, la parole y est devenue aisée, inégale selon les fonctions occupées dans l'institution mais personne ne se censure en matière de prise de parole. Même les coordonnateurs, très minoritaires (ils sont trois) et parmi les seuls membres du groupe à ne pas posséder de fonction hiérarchique, y interviennent (une demi-douzaine de fois par séance environ). Les débats sont parfois vifs (sur la rumeur concernant la prime évoquée à Metz, sur la formation) mais toujours courtois, et se déroulent plutôt dans la bonne humeur, sans langue de bois ni censure. Les individus semblent honorés de leur participation au groupe et s'y sentent utiles.

On pourrait se demander comment le GPA peut fonctionner par construction de consensus. La réponse réside sans doute dans sa composition par *double cooptation* et donc en quelque sorte par une sélection préalable de personnes intéressées par l'éducation prioritaire. La cooptation effectuée par Mme Adéné cherche à faire bénéficier sa politique du concours de personnes

représentant des sensibilités et des positions institutionnelles diverses : des personnes ressources REP des bassins, des hiérarchiques du bassin de Roubaix-Tourcoing, une certaine présence des IA-DSDEN adjoints, des coordonnateurs. De plus, ces personnes ne sont pas des désignés passifs qui seraient convoqués, mais des volontaires, puisqu'un papier circule à chaque fin d'année de fonction du GPA pour que ceux qui veulent continuer se réinscrivent.

La correspondante académique distingue bien les fonctions que peuvent tenir différentes instances selon leurs objets de travail et les modalités de leur composition :

• **Observation de la réunion du GPA REP, 23-11-2000**

Constitution d'un groupe de travail, un groupe technique le 13 octobre (différent d'un groupe décisionnel). Le groupe de pilotage est un groupe politique. Ce groupe comprend l'IUFM, CPFE et les responsables de formation continue des deux départements. [...] Les travaux du groupe technique seront proposés à la lecture des IEN et principaux.

Dans *Économie et société*, Max Weber propose une typification des formes de collégialité. Dans cette partie de son œuvre, le sociologue allemand s'interroge sur la division du pouvoir monocratique et donc, sur les différentes formes que peut emprunter cette déconcentration du pouvoir décisionnel concentré dans les mains d'un seul individu. L'atténuation du pouvoir a, pour Max Weber, deux conséquences : d'une part un partage technique du pouvoir qui diminue l'exercice de la domination, d'autre part la formation collégiale de la volonté qui n'est plus imposée par une seule personne. Weber distingue deux types de collégialité, la collégialité *exécutive* (qui dirige en l'absence d'un chef) et la collégialité *consultative*. « Les collègues consultatifs placés à côté du seigneur monocratique ne produisent pas nécessairement un affaiblissement [de sa domination] ; ils représentent éventuellement une atténuation de la domination dans le sens de la rationalisation. Ils peuvent en effet l'emporter sur le seigneur » (Weber, 1971 ; 357). Mais Weber est plus précis encore, il distingue à l'intérieur même de cette collégialité consultative quelques cas principaux :

- celle du « corps consultatif » qui « seulement sur le plan formel se joint à un seigneur monocratique qui, en général, n'est pas lié par ses décisions, n'est contraint par la tradition ou les règlements qu'à prendre ses avis, – formellement facultatifs, – mais qui, en cas d'échec, est rendu responsable de l'avoir dédaigné. » (Weber, 1971 ; 357)
- « Quelque peu différente est la *collégialité spécifiée* qui existe dans les autorités constituées ; la préparation et le rapport des affaires particulières de sa compétence sont alors confiés à des experts – éventuellement divers pour une même affaire, – mais la décision dépend du vote des participants au complet » (Weber, 1971 ; 358). « La collégialité spécifiée peut être représentée uniquement par un corps consultatif dont les votes, positifs ou négatifs, sont soumis à la décision du détenteur du pouvoir (...) La différence réside alors dans le seul fait qu'ici la spécialisation de l'exécution se

réalise de la manière la plus délibérée (...). Cette situation favorise toujours le détenteur du pouvoir » (Weber, 1971 ; 358).

– Weber oppose également collégialité spécifiée de type traditionnel et rationnel, la première cherchant à favoriser la recherche d'un droit traditionnel qui peut « éventuellement » le prémunir « contre des règlements qui lui sont contraires » (Weber, 1971 ; 358-359).

– une collégialité de compromis s'oppose ensuite à celle de fonction ou de vote parlementaire, « c'est le cas dans la division des pouvoirs « entre les ordres », qui ne parvient à une décision que par compromis entre les intéressés » (Weber, 1971 ; 361), sous forme de « pacte des intéressés » ou « compromis imposé par le détenteur du pouvoir après audition du point de vue des différents partis. » (Weber, 1971 ; 361).

Ce détour weberien est utile pour préciser le rôle et le fonctionnement du GPA REP. Les travaux de cette instance sont placés sous la responsabilité de la correspondante académique REP, dont la fonction est elle-même placée sous la responsabilité du recteur d'académie. Le GPA REP n'est donc pas une instance collégiale de type parlementaire dont les décisions, une fois votées, seraient reprises par la correspondante académique et *a fortiori* le représentant local de l'Éducation nationale. L'observation du GPA montre un fonctionnement qui rapproche l'instance « consultative » et de « compromis » organisée sous la forme d'une collégialité « spécifiée ». Autour d'une décision, généralement proposée par la correspondante académique, il s'agit de parvenir à un compromis entre les différents corps en présence. La collégialité est consultative puisqu'en dernier ressort, le pouvoir décisionnel reste dans les mains du recteur (la correspondante académique expliquant à une occasion qu'elle rencontrait le recteur avant la tenue de chaque réunion « importante » du GPA REP). S'ils ne suivent pas les avis de l'instance collégiale, en cas d'échec de la politique, le recteur et la correspondante académique peuvent alors très bien « être rendu responsables d'[...]avoir dédaigné » l'avis de l'instance. À de très rares occasions (une occurrence particulièrement explicite), et généralement pour couper court à un débat qui s'enlise, la correspondante académique soumet une proposition à un vote direct à majorité (exemple sur les destinataires d'un courrier du GPA). Dans les réunions observées le groupe s'auto-régule alors pour suivre l'inclination proposée de la correspondante académique. La collégialité est spécifiée, dans la mesure où elle fait appel à l'avis d'experts. Cette collégialité est rationnelle du point de vue du consensus qui anime les différents acteurs en présence, consensus qui repose sur une *vision relativement partagée de ce que doit être la politique REP et sa mise en œuvre dans l'académie de Lille*. Elle peut entrer en conflit – et elle le fera – avec une rationalité plus « traditionnelle », celle de la chaîne d'autorité du pouvoir hiérarchique traditionnel, notamment les IA-DSDEN adjoints dont nous verrons qu'ils considèrent ce type de collégialité comme secondaire ou subordonnée à la règle d'autorité hiérarchique. Deux rationalités s'opposent alors au sein de la même institution. Mais la

collégialité – qu'on ne s'y trompe pas, et l'on suit ici M. Weber – ne rompt pas avec toute forme de domination, elle sert à l'atténuer, à rationaliser son action. De ce fait le groupe est suffisamment pluraliste pour produire de « bonnes » décisions, c'est-à-dire au minimum éviter les impairs majeurs, mais aussi expliciter suffisamment la décision pour qu'elle puisse être comprise dans de nombreux lieux de l'institution. D'un autre côté, le groupe est suffisamment trié pour ne pas importer les conflits propres au champ de l'Éducation nationale, ce que n'aurait pas manqué d'induire une logique purement représentative (si les personnels étaient des représentants de leur catégorie).

Si le groupe comprend des éléments critiques à la politique des REP menée par Ségolène Royal⁸², s'il comprend des personnes qui ne « croient » pas à la viabilité ou à l'efficacité de la structure REP, s'il en comprend qui restent attachées à la définition ancienne de la politique des ZEP et qui sont donc réticentes devant le « recentrage sur les apprentissages », le groupe ne comporte pas « d'anti-REP » ou « d'incompétent en REP », qui seraient radicalement hostiles à la philosophie de l'éducation prioritaire (lutte contre l'échec scolaire, démocratisation de l'enseignement et discrimination positive) et à l'agir en REP (démarche par projet, contrat, diagnostic, évaluation, travail en équipe, *etc.*), ce qu'il n'aurait pas manqué de faire s'il s'était construit selon une logique strictement représentative. Dans ce mode de composition du groupe, les individus ne représentent qu'eux-mêmes, mais avec leurs compétences, leurs réseaux, leurs visions des choses. Quelques IPR, proches de Mme Adéné, viennent masquer la très faible mobilisation de ce corps par rapport à l'éducation prioritaire. On peut donc dire que la double cooptation a l'avantage de contourner le problème de la représentation de tous les corps professionnels impliqués dans la politique, et a l'inconvénient de le masquer. Globalement le choix de composer un groupe à partir d'individus « intéressants » et intéressés et d'en faire un lieu de débats vivant semble être une stratégie efficace pour contourner les immobilismes, prendre des décisions à la fois pragmatiques et fidèles aux principes nationaux, donner à l'extérieur l'image d'un groupe pluraliste (même si sa composition reste, inévitablement, un sujet de curiosité ou de méfiance).

3. La création des outils REP et leur usage dans les réseaux et zones (outils)

La relance de l'éducation prioritaire en 1998 s'articulant autour de la notion de contrat de réussite, le GPA s'est doté d'outils pour acter cette politique de contractualisation : dans chaque réseau les acteurs doivent s'atteler à la rédaction d'un contrat de réussite (CDR), de bilans

⁸² La promotion des « pôles d'excellence » dans la circulaire n°99-007 du 20-1-1999 attirera de nombreux commentaires et sourires entendus.

intermédiaires (chaque année) – aussi appelé bilans d'étape – puis d'un bilan final au terme des trois années de contractualisation. La politique d'éducation prioritaire se base sur un diagnostic, formulé localement, à partir d'indicateurs jugés pertinents (taux de réussite aux examens mais aussi utilisation des résultats aux évaluations nationales CE2-6^e). Le bilan d'étape se veut être un outil réflexif pour les réseaux : occasion de faire le point sur les actions en cours, opportunité pour recadrer l'action (bilan intermédiaire), évaluation des acquis et difficultés rencontrées en vue d'une nouvelle contractualisation (bilan final).

Ces outils contractuels, les bilans, sont des objets d'étude intéressants dans la mesure où en les appréhendant de façon diachronique ils permettent d'observer la condensation du travail d'acteurs aux statuts différents. On peut distinguer trois temps dans la trajectoire des bilans :

- Élaboration : le groupe de pilotage académique, qui définit le cadre de l'outil, les attendus ;
- Utilisation : les acteurs de terrains répondent à la commande avec une marge d'adaptation et d'initiative plus ou moins importante ;
- Analyse : le groupe de pilotage analyse les bilans, les synthétise pour information.

On rendra compte de ces trois temps.⁸³ Nous décrirons plus loin l'usage institutionnel fait des bilans (*cf.* point E. Épilogue) de ce sous-chapitre.

• *Le contrat de réussite*

• **L'élaboration du contrat de réussite REP dans l'académie de Lille : création d'un document de cadrage à destination des réseaux**

L'une des premières tâches imposées par la relance de la politique d'éducation prioritaire au groupe de pilotage académique REP a été d'entamer une réflexion sur la mise en œuvre du contrat de réussite REP. Nous n'avons pas observé ce moment de la vie du GPR mais le document produit à cette époque fournit des indications précieuses sur la méthodologie retenue par le GPR, et sur la vision qu'il défend de la mise en œuvre de l'éducation prioritaire dans l'académie. Le GPR a produit un document de six pages, synthétisant la commande ministérielle récente et offrant un cadre d'analyse et d'écriture des contrats de réussite de l'académie de Lille. Voyons son détail :

- **Page de garde** : Page de garde du document, d'apparence assez factuelle. Les réseaux doivent indiquer leurs coordonnées, les noms du responsable et du coordonnateur, de l'établissement et des écoles (élémentaires et maternelles) constituant le réseau. Les concepteurs du document rappellent dans une longue liste en bas de page, les textes officiels de référence, mais ils choisissent aussi de placer en exergue une citation de la circulaire du 31 octobre 1997 (*cf.* Figure 11).

⁸³ Pour une première analyse des documents produits par les REP lors du premier bilan, voir Demailly et Tondellier (2001).

Figure 11: Document de cadrage du CDR, page de garde (+ détail)

ACADEMIE DE LILLE
Document de travail

CONTRAT de REUSSITE
du Réseau d'Education Prioritaire
de

Responsable : Tél :
Coordonnateur : Tél :

Nom du Collège	Noms des écoles élémentaires	Noms des écoles maternelles

« Ce contrat doit reposer sur un diagnostic de la situation et des résultats obtenus, en identifiant les causes de réussite et d'échec. Il comportera des objectifs précis et des engagements mutuels pour la réussite des élèves » \ (Circulaire du 31 octobre 1997)

Textes de référence

Loi d'Orientation du 10 juillet 1989 sur l'éducation
Loi n° 96-437 du 20 juillet 1996 d'orientation relative à la lutte contre les exclusions
Décret sur l'Article n° 30-706 du 10 septembre 1998
Décret sur l'Organisation de la formation en milieu scolaire n° 96-145 du 20 mai 1996
Circulaire sur le cadre de la politique des Sites d'Education Prioritaire n° 96-028 du 17 février 1996
Circulaire sur la politique éducative dans les zones d'éducation prioritaire n° 95-040 du 07 décembre 1995
Circulaire sur l'aménagement du réseau n° 94-023 du 26 janvier 1994
Circulaire sur les sites d'éducation prioritaire n° 93-028 du 31 janvier 1993
Circulaire sur l'évaluation et le suivi de l'engagement prioritaire et l'engagement territorial n° 96-148 du 07 juillet 1996
Circulaire sur l'aménagement des sites et des territoires de l'école n° 96-144 du 09 juillet 1996
Circulaire sur le réseau de l'éducation prioritaire n° 96-146 du 10 juillet 1996
Note de service relative à la cartographie relative aux laquettes personnalisées de l'école n° 96-149 du 9 septembre 1996

Nom du collège ou de l'école :

Chaque école ou collège remplira une fiche spécifique

« Ce contrat doit reposer sur un diagnostic de la situation et des résultats obtenus, en identifiant les causes de réussite et d'échec. Il comportera des objectifs précis et des engagements mutuels pour la réussite des élèves » \ (Circulaire du 31 octobre 1997)

Le terme « réussite » connaît deux occurrences dans cet exergue. Pour favoriser cette réussite la citation met l'accent sur le « diagnostic » de la « situation », des « résultats », et sur la précision des « objectifs » et des « engagements ». Si l'on accepte que le diagnostic des résultats renvoie à leur évaluation, on trouve donc dès la page de garde du document de cadrage des CDR quelques maîtres mots de la politique : diagnostic, objectifs, engagement, évaluation. Cette page de garde ne se contente pas de regrouper des informations factuelles concernant les éléments du réseau, elle énonce explicitement les éléments des principes REP tels que présentés dans les instructions officielles à portée nationale.

- **Page n°1** : La vocation de ce feuillet est uniquement informative, pas de compilation d'informations exigée ici. Dans un tableau en deux colonnes, les GPR rappelle (colonne de droite) les dix objectifs attribués aux contrats de réussite ZEP/REP par la

circulaire du 10 juillet 1998. En vis-à-vis figurent des citations des instructions officielles antérieures à la relance, concernant ces différents objectifs (cf. Figure 12).

Figure 12 : Document de cadrage du CDR, page n°1

Les missions générales des collèges et des écoles	
ACCUEIL	LIR
<p>« Le collège accueille tous les élèves ayant suivi leur scolarité élémentaire » Décret du 29 mai 1994</p> <p>« L'accueil des enfants de moins de trois ans est assuré en priorité (...) et particulièrement en Zone d'Éducation Prioritaire » Décret du 6 septembre 1990</p>	<p>Objectif 4 : « Promouvoir la scolarisation précoce pour ouvrir plus largement les voies de la réussite scolaire »</p>
ACQUERIR DES SAVOIRS /PRÉPARER	AUX VOIES DE FORMATION
<p>« L'école élémentaire apporte à l'élève les éléments et les instruments de savoir » Décret du 6 septembre 1990. Le collège dispose à tous les élèves, sans distinction, une formation générale... Le diplôme national du Brevet sanctionne la formation dispensée au collège » Décret du 29 mai 1994</p> <p>« Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité par une organisation adaptée en cours de chaque cycle et tout au long de la scolarité. Les programmes... constituent le cadre national au sein duquel les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte les rythmes d'apprentissage de chaque élève. » Loi du 10 juillet 1989 Art. 4 et 7</p> <p>« La répartition des moyens de service public de l'éducation a pour objet... de permettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions de soutien individualisé » Loi d'orientation, art. 11</p> <p>« Les programmes... incluent les moyens particuliers mis en œuvre pour prendre en charge les élèves issus des familles les plus défavorisées » Loi du 10 juillet 1989, art. 11 modifié</p> <p>« Les collèges (...) leur nature, dans le cadre de la scolarité obligatoire, la formation qui sert de base à l'enseignement secondaire et les projets ainsi que voies de formation ultérieures » Décret du 29 mai 1994</p>	<p>Objectif 1 : « Faciliter des enseignements communs pour assurer un égal accès de tous au savoir</p> <p>Objectif 2 : Assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et promouvoir les projets d'établissement autour de l'appropriation des compétences de base</p> <p>Objectif 5 : Assurer la section pédagogique des élèves les plus fragiles et définir les moyens de lutte contre l'échec scolaire</p> <p>Objectif 3 : Introduire un enseignement à l'échelle pour favoriser une meilleure maîtrise de l'information et renforcer les activités culturelles et l'accès aux disciplines de la scolarité</p>
CONSTRUIRE UNE CULTURE COMMUNE	ET ÉDUIQUER À LA CITOYENNETÉ
<p>« L'école favorise l'ouverture des élèves sur le monde et assure complètement avec la famille l'éducation globale de l'enfant » Décret du 6 septembre 1990</p> <p>« Les collèges contribuent à développer la personnalité de chaque élève, à favoriser sa socialisation et sa compréhension de son environnement... Cette formation doit permettre à tous les élèves d'acquiescer les repères nécessaires à l'exercice de leur citoyenneté » Décret du 29 mai 1994</p>	<p>Objectif 6 : Renforcer l'éducation à la citoyenneté et la mettre en place dans les chartes de vie scolaire, les codes des droits et devoirs... mettre en place le comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté.</p>
TRAVAILLER EN	PARTENARIAT
<p>« Les établissements scolaires... développent des contacts et des échanges avec leur environnement économique, culturel et social... Les parents sont membres de la communauté éducative » Loi d'orientation, art. 10 et 11</p> <p>« Des activités périscolaires prolongent le service public de l'éducation pendant les vacances... elles visent notamment à favoriser pendant le temps libre des élèves leur égal accès aux pratiques culturelles et sportives, aux nouvelles technologies de l'information et de la communication » Loi d'orientation, art. 11 modifié</p>	<p>Objectif 7 : Renforcer les liens de l'école avec les parents</p> <p>Objectif 8 : Ouvrir l'école sur le quartier et développer les activités périscolaires (le contrat éducatif local est intégré au contrat de réussite)</p>
AMÉLIORER	LE PILOTAGE
<p>« Les écoles, les collèges... élaborent un projet d'établissement... il fait l'objet d'une évaluation » Loi d'orientation de 10 juillet 1994, art.19</p>	<p>Objectif 9 : Donner aux acteurs de terrain des outils véritablement efficaces pour évaluer leurs projets</p> <p>Objectif 10 : Améliorer l'accompagnement des enseignants et créer les conditions d'un pilotage plus performant</p>

Mais le travail du GPR ne se borne pas à ce simple rappel des textes. Il procède dans le tableau – à l'occasion du passage de la colonne de gauche à celle de droite – à leur traduction, à une mise en ordre des instructions officielles, en regroupant les « dix objectifs nationaux pour les contrats de réussite » dans « cinq missions générales des collèges et des écoles ». On peut voir par exemple que les « objectifs » (nationaux) n° 1, 2, 5 et 3 ont été regroupés dans la « mission » (académique) « Acquérir des savoirs/préparer aux voies de formation » (cf. Figure 13).

Figure 13 : Document de cadrage du CDR, page n°1 (détail)

<p>ACQUERIR DES SAVOIRS /PREPARER</p> <p>» Décret du 6 septembre 1990: Le collège dispense à tous les élèves, la formation dispensée au collège » Décret du 29 mai 1996</p> <p>versité par une continuité éducative au cours de chaque cycle et tout au les enseignants organisent leurs enseignements en prenant en compte</p> <p>mettre de façon générale aux élèves en difficulté de bénéficier d'actions prendre en charge les élèves issus des familles les plus défavorisées »</p> <p>qui sert de base à l'enseignement secondaire et les prépare ainsi à</p>	<p>AUX VOIES DE FORMATION</p> <p>Objectif 1 : Affirmer des exigences communes pour assurer un égal accès de tous au savoir</p> <p>Objectif 2 : Assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et recenser les projets d'établissement autour de l'appropriation des compétences de base</p> <p>Objectif 5 : Assurer le soutien pédagogique des élèves les plus fragiles et définir les moyens de lutte contre l'échec scolaire</p> <p>Objectif 3 : Introduire un enseignement à l'image pour favoriser une meilleure maîtrise de l'information et renforcer les activités culturelles et l'accès aux disciplines de la sensibilité</p>
<p>CONSTRUIRE UNE CULTURE COMMUNE</p>	<p>ET EDUQUER A LA CITOYENNETE</p>

Outre sa vocation informative, explicative des nouvelles instructions (rappel des textes dans la colonne de droite), cette partie du document de cadrage de la rédaction du CDR initie une traduction du texte officiel. On peut également penser que le choix des références aux textes officiels antérieurs vise, comme en page de garde d'ailleurs, à légitimer cette traduction au regard des instructions officielles.

• **Page n°2 : Analyse du fonctionnement global.** La page n°2, qui prend elle aussi la forme d'un tableau, n'a plus fonction d'information à destination des réseaux, elle requiert une action (cf. Figure 14).

Figure 14 : Document de cadrage du CDR, page n°2

Analyse du fonctionnement global				
Rappel des missions	Indicateurs minimaux	Conclusions sur l'analyse de fonctionnement		Priorités dégagées
		POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	
ACCUEILLIR	<p>D'ENTREE</p> <ul style="list-style-type: none"> • N° d'élèves scolarisés à deux ans ; rapport nombre d'élèves de 2 ans sur nombre d'élèves de 4 ans ; taux de présence ; • Taux d'abandon/ Demandes de dérogation • Taux de retard au CP • Taux de retard à l'entrée au collège • Classement du collège (enquête sociale) 			
ACQUERIR DES SAVOIRS et PREPARER AUX VOIES DE FORMATION	<p>D'APPRENTISSAGES ET DE FLUX SUR 3 ANS</p> <p>Résultats aux évaluations nationales CE2-6^{ème}</p> <ul style="list-style-type: none"> • Scores globaux (% d'élèves réussis) • Résultats par niveau de compétences en français et en mathématiques • Résultats par champs disciplinaires <p>Examens :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taux de présentation • Taux de réussite • Moyennes aux épreuves écrites • Ecarts résultats oraux/épreuves écrites <p>Dispositifs pédagogiques : prise en compte et en charge de la diversité et des difficultés des élèves</p> <p>Plan d'information sur l'orientation Données IPES :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redoublements au collège • Taux d'accès 6^{ème}/2^{ème} GT • Devenir des élèves en fin de seconde 			
CONSTRUIRE UNE CULTURE COMMUNE ET EDUQUER A LA CITOYENNETE	<p>DE VIE EDUCATIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absentéisme et violence • Engagement individuel ou collectif d'une classe scolaire • Existence du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté, actions menées • Participation aux Initiatives Citoyennes 			
TRAVAILLER EN PARTENARIAT	<p>D'OUVERTURE DE L'ECOLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation des parents aux différentes instances • Prise en charge périscolaire et extrascolaire ; existence accompagnement scolaire en partenariat ; conseil décentralisé local ; conseil local de sécurité ; actions politiques de la ville 			
AMELIORER LE PILOTAGE	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place du directeur de réseau • Existence de tableaux de bord 			

Dans la première colonne (« Rappel des missions »), la traduction opérée par le GPR est entérinée. Les dix « objectifs » nationaux sont devenus cinq « missions » académiques. La seconde colonne définit un certain nombre d'« indicateurs minimaux » à l'analyse du réseau pour remplir ces missions. Prenons l'exemple de la « mission » « Acquérir des savoirs/préparer aux voies de formation », celle-ci compte onze items répartis dans quatre sous-champs : « Résultats aux évaluations nationales CE2-6^e », « Brevet », « Dispositifs pédagogiques » et « Plan d'information sur l'orientation. Données IPES » (cf. Figure 15).

Figure 15 : Document de cadrage du CDR, page n°2 (détail)

<p>Classement du collège (enquête sociale)</p> <p>D'APPRENTISSAGES ET DE FLUX SUR 3 ANS <u>Résultats aux évaluations nationales CE2-6^{ème}</u></p> <p>• Scores globaux (% d'items réussis) • Résultats par niveaux de compétences en français et en mathématiques • Résultats par champs didactiques</p> <p>Brevet :</p> <p>• Taux de présentation • Taux de réussite • Moyennes aux épreuves écrites • Ecarts contrôle continu/épreuves écrites</p> <p>Dispositifs pédagogiques : prise en compte et en charge de la diversité et des difficultés des élèves</p> <p>Plan d'information sur l'orientation Données IPES :</p> <p>• Redoublements au collège • Taux d'accès 6^{ème}/2^{ème} GT • Devenir des élèves en fin de seconde</p> <p>DE VIE EDUCATIVE</p>
--

La colonne suivante (« Conclusions sur l'analyse de fonctionnement ») se sous-divise en deux sous-colonnes, les réseaux sont invités à se prononcer ici sur leur « points forts » et leurs « points faibles ». La dernière colonne du feuillet invite à prendre acte de l'analyse en identifiant les actions pertinentes à mener (« Priorités dégagées »). Mise en forme de cette façon, l'analyse semble dotée d'un « sens » (cf. Figure 16).

Figure 16 : Agir dans le « bon sens »

Analyse du fonctionnement global				
Rappel des missions	Indicateurs minimaux	Conclusions sur l'analyse de fonctionnement		Priorités dégagées
		POINTS FORTS	POINTS FAIBLES	
ACCUEILLIR	<p>D'ENTREE</p> <ul style="list-style-type: none"> • % d'adultes scolaires à deux ans ; rapport nombre d'élèves de 2 ans sur nombre d'élèves de 4 ans ; taux de présence ; • Taux d'évaluation Dossiers de diagnostic • Taux de retard au CP • Taux de retard à l'entrée au collège • Classement de collège (enquête sociale) 			
ACQUERIR DES SAVOIRS et PREPARER AUX VOIES DE FORMATION	<p>D'APPRENTISSAGES ET DE FLUX SUR 3 ANS <u>Résultats aux évaluations nationales CE2-6^{ème}</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • Scores globaux (% d'items réussis) • Résultats par niveaux de compétences en français et en mathématiques • Résultats par champs didactiques <p>Brevet :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Taux de présentation • Taux de réussite • Moyennes aux épreuves écrites • Ecarts contrôle continu/épreuves écrites <p>Dispositifs pédagogiques : prise en compte et en charge de la diversité et des difficultés des élèves</p> <p>Plan d'information sur l'orientation Données IPES :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Redoublements au collège • Taux d'accès 6^{ème}/2^{ème} GT • Devenir des élèves en fin de seconde 			
CONSTRUIRE UNE CULTURE COMMUNE ET EDUQUER A LA CITOYENNETE	<p>DE VIE EDUCATIVE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Absentéisme et violence • Règlement intérieur ou existence d'un charte scolaire • Existence de Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté, actions menées • Participation aux Initiatives Citoyennes 			
TRAVAILLER EN PARTENARIAT	<p>D'OUVERTURE DE L'ECOLE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Participation des parents aux différentes instances • Écoute en charge pédagogique et administrative ; soutien accompagnement scolaire en partenariat ; conseil d'adultes local ; conseil local de sécurité ; actions publiques de la ville... 			
AMELIORER LE PILOTAGE	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en place de directeurs de réseau • Élaboration de tableaux de bord 			

Mission → Diagnostic local → Actions prioritaires

• **Page n°3 : Plan d'actions pour trois ans.** Troisième tableau. En trois colonnes, le document invite les réseaux à : 1. Rappeler les priorités dégagées ; 2. Définir les « actions en cours ou prévues » (en lien avec les priorités) et 3. Définir les « effets attendus ». Les réseaux sont donc invités à classer en fonction des priorités (cinq lignes correspondant aux cinq « missions » définies au niveau académique) des « actions » et envisager leurs « effets ». Là encore, la démarche semble dotée d'un « sens » (cf. Figure 17) : un cadre cognitif qui rappelle celui que l'on a appelé « démarche de recherche » observé au niveau local (cf. point D. Les modalités académiques de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation académique) :

diagnostic → action → effets.

Figure 17: Document de cadrage du CDR, page n°3 (et « sens » de l'action)

Plan d'actions pour 3 ans		
Rappel des priorités dégagées (page 3)	Actions en cours ou prévues	Effets attendus

Les moyens
Les besoins
Evaluation

Le «sens» de l'action

• **Page n°4 : (sans titre).** Dans le tableau suivant, il est demandé aux réseaux de fournir des informations, pour les « priorités » dégagées (colonne une), sur les ressources mobilisées, qu'elles soient des ressources propres au réseau (colonne deux), des ressources demandées à l'académie (colonne trois, une note précise qu'il s'agit de demandes en « matière de formation et d'accompagnement »), ou encore des ressources demandées aux « partenaires » (colonne quatre). Une dernière colonne (cinq) doit informer sur les « critères retenus » et les « résultats » escomptés (cf. Figure 18).

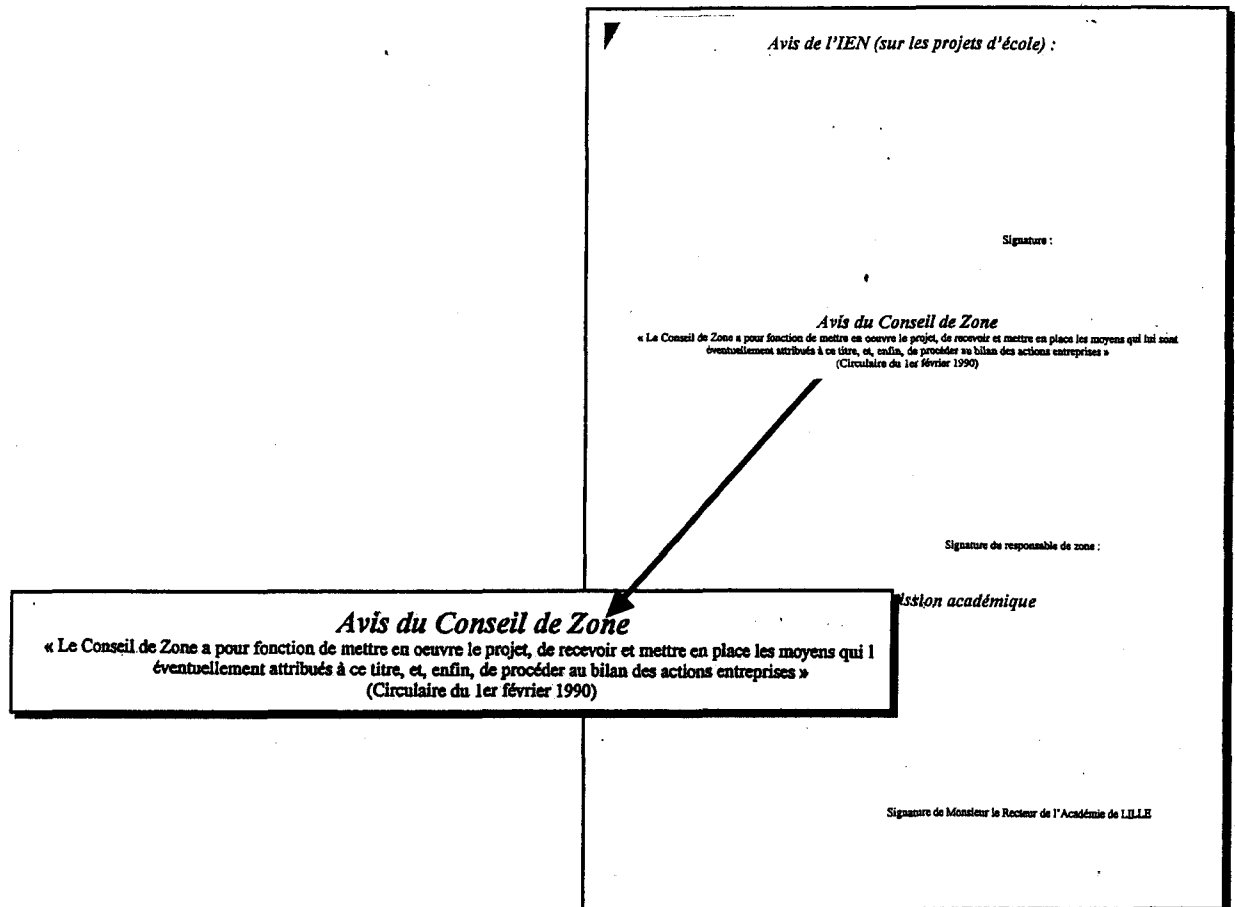
Figure 18 : Document de cadrage du CDR, page n°4

Rappel des priorités dégagées (page 2)	Ce que le Réseau prévoit de mobiliser	Ce que le Réseau demande à l'Académie ¹	Ce que le Réseau demande aux partenaires	Critères retenus/Résultats

¹ Il s'agit ici de demandes en matière de formation et d'accompagnement

• **Page n°5 : (Sans titre).** Le dernier feuillet du document correspond à la fonction « engagement » rappelée et soulignée en page de garde. Sur cette page, sont collectées les signatures de l'IEN, du responsable de zone (signant pour le conseil de zone) et du recteur de l'académie de Lille après avis de la « commission académique » (cf. infra). Dans la partie « Avis du conseil de zone », les instructions officielles sont citées (cf. Figure 19).

Figure 19 : Document de cadrage du CDR, page n°5 (+ détail)



Le « *contrat de réussite* » n'apparaît pas très coercitif. On note la distance entre l'exigence d'« engagement » formulée dans les textes officiels⁸⁴ et les « avis » signés dans sa traduction académique. Mais si le contrat ne requiert que les « avis » des responsables concernés (au niveau local mais *aussi* académique), on a pourtant trouvé utile de rappeler au conseil de zone ses fonctions (mise en œuvre du projet, usages des moyens octroyés et bilans des actions).

Le document produit par le groupe de pilotage académique remplit plusieurs fonctions :

⁸⁴ « [Le contrat de réussite] formalisera l'engagement mutuel des autorités académiques et du Réseau. Ce contrat fixera les objectifs pédagogiques du Réseau, dans le cadre des priorités nationales définies par le ministère rappelées en annexe » (Circulaire n°98-145 du 10-7-1998).

- il informe les personnels des réseaux du contenu des différentes circulaires définissant l'éducation prioritaire, et notamment de la circulaire de 1998 et des dix objectifs qu'elle fixe aux réseaux ;
- il synthétise, en la *traduisant*, la commande nationale, les pages d'instructions officielles se transforment en tableau synthétique (passage de dix « objectifs » à cinq « missions ») ;
- il guide et cadre l'action des REP : on invite les agents éducatifs à identifier des « priorités » aux moyens des « missions » et d'outils d'évaluation fournis par l'institution. À chacune de ces priorités doivent correspondre des actions, des ressources, et une évaluation des actions menées ;
- il légitime la relance académique, en particulier ses orientations, au moyen des textes officiels déjà publiés. La relance académique s'inscrit dans une relance nationale de la politique d'éducation prioritaire, politique qui, elle-même, est déjà ancienne ;
- il vise à susciter l'engagement des agents éducatifs en leur rappelant la fonction du réseau, en sollicitant un *avis* signé par les responsables locaux et académiques.

Il est dès lors non seulement un *document informatif*, un cadre de travail précisant le contenu des instructions officielles, mais aussi un cadre *normatif* véhiculant une représentation de ce que doit être le contrat de réussite REP et, corollairement, l'action REP. Le contrat REP épouse et promeut une *logique de diagnostic* (ou *évaluation initiale*), *d'action et d'évaluation des effets*. Cette logique se dégage de l'organisation même du contrat, une logique dont il semble bien difficile de s'écarter tant elle cherche à s'imposer comme faisant « sens ».

Voyons maintenant comment cette « commande » académique a été perçue dans les réseaux, quels usages en font les membres du trio du CDR et l'appréciation qu'ils portent sur l'outil. Les coordonnateurs REP seront sur ce point nos informateurs.

• Le contrat de réussite : mise en œuvre, appréciation et usage qu'en font les réseaux

L'impact du document de cadrage a été sensible, les feuillets produits par le GPA ont initié un travail de réflexion et de synthèse dans les réseaux. La fonction d'encadrement de l'action de l'outil semble dès lors avoir connu une certaine efficacité :

« On a tout synthétisé, on a dégagé des points importants, des actions prioritaires, mais bien sûr en suivant le tableau de bord qui nous avait été donné, enfin la grille du contrat de réussite qui été bien faite. Il me semble que c'était vraiment bien fait. Donc à partir de là, on a dégagé des actions à traiter, à mener. Quand on a fait ce travail de synthèse, on a réuni à nouveau l'ensemble des partenaires pour leur présenter le contrat de réussite. Après, on a fait une liste exhaustive d'actions, liste qu'on présente aux collègues. » [M. Lader, coordonnateur REP]

Pour autant, si au niveau national, les responsables politiques affirment avoir dégagé du temps pour préparer la relance de la politique⁸⁵, la mise en œuvre dans les réseaux a été plus précipitée⁸⁶ :

« [...] le contrat de réussite, alors je vais être bref, il s'est fait dans de très mauvaises conditions. On l'a demandé dans l'urgence aux acteurs de terrain, je n'y étais pas puisque j'ai été nommé quelques mois plus tard, ce qui paraît bizarre d'ailleurs. Ils ont dû sortir [quelque chose] parce qu'on leur a demandé très rapidement le contrat de réussite. Ils se sont réunis, brièvement, il y a eu des réflexions mais c'était fait dans l'urgence [...] puisqu'ils ont tous fait des fiches-actions sans tenir compte de ce que les autres faisaient alors qu'en principe il aurait fallu faire des fiches-actions globales, en se réunissant avec le collègue-maternelle-élémentaires. Tandis que là il y a eu un tas de fiches-actions. Parfois l'école maternelle d'un groupe avait fait une fiche-action sans savoir que l'élémentaire avait fait aussi une fiche-action sur le même sujet. [...] C'est-à-dire que euh oui parce qu'on leur avait demandé très rapidement il fallait qu'ils sortent ça. Ils devaient sortir quelque chose, ils ont sorti quelque chose. [...] Et donc c'était au détriment de de... du fond et de la solidité, de l'appui sur la réalité quoi. » [M. Renard, coordonnateur REP]

La politique volontariste de l'académie⁸⁷ a sans doute stimulé la base pour entreprendre la rédaction du contrat de réussite, mais le faible délai accordé pour la réalisation de cette tâche a eu pour effet pervers de mettre les acteurs en situation d'urgence, ce qui a contrarié le travail de concertation et de traduction des requêtes des différents degrés qui, parfois, ne reconnaissent plus leurs projets initiaux dans le document final. Les délais très courts laissés pour la rédaction du bilan intermédiaire n'ont pas favorisé, semble-t-il, la concertation et un

⁸⁵ « L'année 1997-98 doit nous permettre de préparer et de mettre en œuvre une politique volontariste et ambitieuse (...). Notre objectif est d'inscrire cette politique durablement et dès la rentrée 1998, à tous les niveaux de responsabilité du système éducatif » (Circulaire n°97-233 du 31-10-1997).

⁸⁶ Le problème posé par l'injonction à rédiger dans l'urgence ce type de document n'est pas nouveau. M. Linard, coordonnateur du REP Hegel, en avait déjà fait l'expérience au moment de la première relance de l'éducation prioritaire au début des années 1990 : « (...) je pense que ça s'est bien fait, à un moment donné, dire là il faut formaliser même si c'est difficile, c'est une étape quoi ! Par contre on a toujours essayé de faire dans la précipitation, c'est ce qui est énervant ! On sait que les choses vont prendre du temps, et à chaque fois, c'est... ça avait déjà commencé avec [inspecteur d'académie, Pas-de-Calais] [...]. Je me souviens qu'il avait réuni le groupe de pilotage départemental au début de la rentrée en septembre cette année là, et puis il dit : "On va demander un projet de zone, enfin de réécrire un projet de zone à chaque ZEP, et on va leur demander pour Noël". Alors là je l'ai regardé et je lui dis : "Écoutez, c'est pas possible, vous ne pouvez pas leur demander d'élaborer un projet de zone pour Noël !" Alors lui : "Mais attendez on est en septembre, ça laisse trois mois aux équipes pour se réunir, et pour établir un projet de zone !" J'ai dit : "Non, là c'est impossible !" Évidemment, je n'étais que coordonnateur et il ne m'a pas écouté. Et quand il a vu qu'à Noël rien ne remontait, il a dû décaler sa date, en février, et il y en a qui ont trainé jusque avril ou mai. Et malgré tout, ça s'est quand même fait dans la précipitation. C'est vrai que de se donner du temps, ça peut paraître surprenant, dire : "On va laisser un an aux équipes pour élaborer un projet", c'est ce qu'il faut ! Un projet c'est... On ne peut pas comme ça mettre noir sur blanc, du jour au lendemain, surtout que les gens y participent, y réfléchissent. Il faut que ce soit quelque chose de cohérent. Un projet d'établissement, il s'écrit sur l'année, il est écrit fin juin et on le valide, et puis il se ré-écrit et on le valide..." » [M. Linard, coordonnateur REP Hegel]

⁸⁷ L'objectif décrit par plusieurs acteurs, dont des cadres hiérarchiques, étant d'être la première académie à faire "remonter" les documents vers l'administration centrale.

retour critique sur le travail effectué. On a vu que ce document avait pu être rédigé en équipe restreinte, parfois individuellement par un responsable ou par le coordonnateur et corrigé ensuite par le responsable. Si certains REP corrigent et rectifient les orientations de leur contrat de réussite en cours d'exercice, dans d'autres ce document semble sommeiller sur une étagère.⁸⁸

Mais le travail de cadrage de l'élaboration des contrats de réussite REP a une autre conséquence, celle de l'empilement des actions REP.

« [...] je vais prendre l'exemple de notre REP. On avait nous, on avait 48 fiches-actions. C'est énorme, 48 fiches-actions. Actuellement il y en a trois qui tournent. Pourquoi ? Deux choses, essentielles : la première c'est que ben la volonté c'est que si on veut faire tourner une action il faut qu'on ait les moyens pour pouvoir le faire, ben on n'a pas les moyens ; deuxièmement, il faut aussi qu'on ait les moyens humains pour le faire. On n'a pas les moyens humains pour le faire, on n'a pas les moyens de rencontre [de concertation], etc. Et donc par rapport à ça, le contrat de réussite je pense qu'il va être refait en simplifiant, en ciblant beaucoup plus certains objectifs. » [M. Lesage, coordonnateur REP]

La conception même du document semble avoir induit une réponse relativement mécanique et systématique aux différentes « missions » promues par l'académie. En répondant à la commande institutionnelle, les réseaux ont complété les différents tableaux proposés par le GPA, en proposant pour *chaque* « mission » un certain nombre d'actions. La logique du diagnostic local est alors contrariée par l'absence de précision dans la formulation de la commande académique. La décision qui doit être prise, dans l'urgence, est la suivante : faut-il diagnostiquer localement des actions pour répondre à chaque mission ? Faut-il se focaliser sur les « missions » les plus prioritaires au regard du diagnostic local ?

Ce « premier jet » du nouveau contrat de réussite a ensuite été soumis à une instance *ad hoc* chargée d'évaluer cette première mouture. Il s'agit de la « commission académique » qui formule un avis contresigné par le recteur (page n°5 du document de cadre produit par le GPA). Cette commission, composée de façon intercatégorielle (IA-DSDEN adjoints, IA-IPR, principaux, coordonnateurs, IEN, etc.) et réunie en sous-groupes, a donc formulé un avis sur tous les contrats de réussite avant signature par le recteur. Ces avis ont pour fonction d'initier une remise à l'ouvrage de la définition du document impliquant (contrat) en soulignant ses faiblesses :

« – On parlait du contrat de réussite, on va peut-être revenir un peu dessus. Vous avez dit qu'il avait été évalué ? Par... »

⁸⁸ Le REP Balzac peut être présenté comme un cas limite de ce type de fonctionnement. Nous avons observé pendant un an les instances collégiales du collège, le contrat de réussite n'a été évoqué qu'à quelques reprises, le REP n'apparaissant comme objet de discussion que pour justifier des financements pour des actions ponctuelles propres à l'établissement.

– Oui, par une commission euh une commission à laquelle participait les inspecteurs d'académie, euh des IEN, euh... j'étais form/ Pardon pas des formateurs, moi j'y étais euh je faisais partie d'une des commissions en tant que... Ah ben je sais plus si c'était en tant que directeur d'école d'application ou de coordi/ je sais plus. Il y avait des gens comme moi, il y avait les conseillers pédagogiques et donc euh... on a/ Chaque groupe a reçu un paquet de contrats de réussite à lire et puis sur lesquels discuter, voir ce qui pêchait et donner des pistes de relecture. Donc ben notre REP, comme tous les REP, a reçu l'évaluation d'un groupe [...]. Et puis bon ça a été dans certains cas euh des grincements des dents. J'avoue que le nôtre/ la nôtre d'évaluation, la première lecture, ça pouvait nous chagriner un peu mais en relisant attentivement, c'est vrai que tout ce qui nous était, pas « reproché », parce que il n'y a jamais eu de termes formulés sur le ton du reproche, mais tout ce qui a été proposé, tout ce qui a été évoqué, c'était justifié et ça nous a vraiment permis de refaire un travail de recentrage, d'assainissement aussi. » [M. Urteau, coordonnateur REP]

Après l'élaboration du document qui cadre la rédaction des contrats de réussite, le travail de cette commission, les avis qu'elle émet, peuvent être perçus comme un deuxième moment de cadrage de l'élaboration de l'action des réseaux par le niveau académique : le problème de l'empilement des actions semble rapidement détecté, la commission œuvre alors pour aider les réseaux à mettre en « cohérence » leurs contrats autour de priorités. Il est notable que peu de coordonnateurs fassent référence au travail de cette commission, ceci s'explique notamment par l'importance du taux de rotation professionnelle du groupe (cf. Partie I., le chapitre consacré aux coordonnateurs). De fait, certains coordonnateurs n'ont pas directement (personnellement) connu les problèmes de rédaction du contrat, ils ne sont donc pas sensibilisés à l'idée de dégager des « priorités » pour éviter l'empilement des actions dans les réseaux.

Une difficulté supplémentaire rencontrée dans les réseaux découle du pilotage même de la politique REP tant au niveau national qu'académique : l'inconstance des indications, des priorités à suivre – quand il ne s'agit pas de revirements – est susceptible, au regard des acteurs concernés, d'entrer en contradiction avec la notion de même de contrat et de contribuer à la démobilisation des acteurs de la base.

« – Ensuite on nous a demandé de travailler sur l'accueil des deux ans en particulier, mais l'inspecteur d'académie *considère* que les deux ans ne doivent plus être forcément scolarisés, que c'est pas aussi important. Donc en fait là il y a quand même énormément de fermeture de classes et les deux ans ne sont pas comptabilisés quand ils n'ont pas deux ans avant la rentrée scolaire. Ce qui fait que pour nous c'est un recul. Parce que avant ils comptaient dans les effectifs, maintenant ils ne comptent plus.

– *Vous avez des gamins qui viennent mais qui ne sont pas comptés dans les effectifs ?*

– Voilà. [...]

– *Donc c'est du travail qui n'est pas reconnu en fait.*

– C'est du travail qui n'est pas reconnu mais en fait on pourrait très bien les refuser. Le problème c'est qu'on a mis ça dans notre contrat de réussite, et qu'on *pense que* c'est important que ces enfants soient scolarisés. Donc on dit ça dans

notre contrat de réussite mais l'inspection académique va contre. Alors voilà moi je sais pas ce que c'est un contrat de réussite après. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

L'exemple de la scolarisation des tout-petits est particulièrement frappant de ce point de vue : affirmé comme priorité en 1997⁸⁹, puis en 1999 dans le projet académique⁹⁰, elle souffre d'un revers politique au moment de l'alternance de 2002 qui commande aux académies de « rendre des postes »⁹¹, et donc de réduire le nombre de postes surnuméraires. Faire disparaître les « moins de deux ans » des chiffres officiels est une façon de rationaliser cette gestion des postes même si, par conséquent, la priorité de la scolarisation des élèves dès deux ans devient caduque. Autre exemple de revers politique, celui du « recentrage sur les apprentissages ».

Encadré 24 : L'injonction au « recentrage sur les apprentissages » dans les ZEP

• Le « recentrage sur les apprentissages », discours national.

La circulaire de 1997 affirme : « Nous savons maintenant que les ZEP qui réussissent, y compris et surtout dans les situations extrêmement difficiles, ont pris le parti de recentrer leur projet sur les apprentissages des élèves. Il convient d'affirmer clairement cette priorité. Mais il ne s'agit ni de fermer l'école sur elle-même, ni de réduire les apprentissages à leur strict minimum. Ce recentrage sur les apprentissages doit être entendu au sens large : l'acquisition des langages, des sciences et des humanités, l'éducation au civisme, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive » (Circulaire n°97-233 du 31-10-1997). La priorité est rappelée en annexe de la circulaire n°98-145 (du 10-7-1998) : « Assurer en priorité la maîtrise de la langue orale et écrite et recentrer les projets d'établissement autour de l'appropriation des compétences de base » Il s'agit de l'« objectif » national n°2 « du contrat de réussite », il sera développé et précisé dans la circulaire suivante : « Recentrer l'éducation prioritaire sur les apprentissages, accorder la priorité à l'acquisition des savoirs et, notamment, à la maîtrise de la langue, ne signifie nullement qu'il convient de limiter l'action éducative aux seuls apprentissages instrumentaux. L'acquisition des compétences et des savoirs scolaires suppose que les élèves développent leur goût pour l'étude, perçoivent le sens et la finalité de ce qui leur est demandé, prennent conscience que la réussite scolaire favorise l'exercice d'une vie libre, responsable et citoyenne. Une telle ambition implique beaucoup de créativité dans l'organisation des activités scolaires, une variété des situations d'apprentissage, une gestion novatrice de l'espace et du temps, une individualisation des parcours d'apprentissage. Il ne s'agit pas pour autant d'éclater la démarche éducative en une mosaïque d'activités diverses. Bien au contraire, la diversification doit être ordonnée et correspondre à des objectifs pédagogiques clairement identifiés, s'inscrivant dans une stratégie concertée et partagée. Les objectifs et la stratégie doivent tenir

⁸⁹ « Pour atteindre cet objectif d'amélioration de la réussite scolaire dans les ZEP, je souhaite développer la scolarisation à deux ans qui peut permettre, si elle s'effectue dans de bonnes conditions, aux enfants de milieux défavorisés de mieux progresser dans leur structuration du langage, clef de leur réussite future dans l'apprentissage de la lecture » (Circulaire n°97-233 du 31-10-1997).

⁹⁰ On peut ainsi lire dans le tableau de bord du projet académique que la préscolarisation à deux ans concerne 61,2 % de la classe d'âge en 1999 et qu'elle ambitionne un gain de presque deux points en 2002 (valeur académique escomptée en 2002 : 63 %). Source : *Réussir l'avenir pour les jeunes*. Projet de l'académie de Lille 1999-2003.

⁹¹ « Pour la troisième année d'affilée, le ministère de l'Éducation nationale annonce une baisse globale des effectifs, localisée pour l'essentiel dans le nord de la France. Le projet prévoit 2 083 suppressions de postes dans les collèges et lycées, dont 636 en moins pour la seule académie de Lille. » *Le Monde*, 10 janvier 2006.

compte des travaux d'analyse et de réflexion entrepris par l'ensemble des acteurs engagés dans la politique d'éducation prioritaire et être arrêtés en fonction de l'analyse de la situation concrète de chaque réseau » (Circulaire n°99-007 du 20-1-1999).

L'injonction ministérielle au « recentrage sur les apprentissages », déjà ambiguë dans ses formulations nationales (la succession des objectifs la fait apparaître comme une articulation particulièrement délicate à obtenir, savant mélange entre ouverture de l'école et centrage sur les « compétences de base », sur l'ordonnancement de la « diversification » pédagogique autour d'une « stratégie concertée et partagée ») devient encore plus problématique au niveau académique, au sein d'un GPA acquis aux consignes nationales qui, dès lors, suspecte les réseaux de ne pas suffisamment « recentrer » leurs actions.

• **Le « recentrage sur les apprentissages », discours local.**

Un coordonnateur témoigne du type de « dérives » liées à la mise en œuvre non concertée d'une « mosaïque d'activités diverses » : « [...] suite à la réorientation des ZEP en 93, puisqu'il y a eu relance et un recadrage pédagogique, ça c'est toute une histoire aussi, un recadrage pédagogique : l'académie en a profité pour reprendre le demi-poste [sourire]. Donc on a un demi-poste de coordonnateur qui...

– *D'accord, sur le recadrage pédagogique ça a/ vous dites « ça a été toute une histoire aussi »...*

– Ben quand les ZEP ont débuté, l'innovation n'était pas du côté de l'Éducation nationale. Elle était plutôt du côté des partenaires. [...] Moi j'étais également quelqu'un de très associatif. J'avais un club de basket, j'avais des associations et donc pour faire la ZEP j'ai fait appel aux partenaires [...], il y a eu des atomes crochus tout de suite avec le chef de projet du contrat de ville, de ce qu'on appelait à cette époque-là le DSQ : le développement social des quartiers. Donc toutes les initiatives sont venues des partenaires. Même pour agir dans l'école, avec les dérives que ça pouvait entraîner, on a fait des... je dirai pas des « bêtises » mais on a perverti un petit peu le système. Je passais plus de temps par exemple à conduire un gosse chez le coiffeur lorsqu'il avait des poux ou à acheter des gants à un gosse qui avait froid pour faire sa dictée plutôt que de m'occuper de... ben du changement des pratiques pédagogiques, d'une culture de l'évaluation auprès de mes collègues, des choses comme ça. On était un petit peu... finalement on était sortis de l'école. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

• **Le discours académique avant le « recentrage sur les apprentissages » de 1997.**

Le discours tenu par l'institution sur l'éducation prioritaire n'est pas sans lien avec les trajectoires biographiques personnelles des acteurs. Un exemple est particulièrement illustratif de cette influence, c'est l'implication ouverte et revendiquée du recteur Pair dans le militantisme associatif, notamment l'association « ATD Quart monde », qui ne sera pas sans influence sur la politique académique (Condette, 2001) même si les données manquent pour décrire plus précisément ces mécanismes d'influence.

• **Le « recentrage sur les apprentissages », discours du GPA REP après 1997.**

Au sein du groupe de pilotage, ceci se traduit par une volonté affirmée :

– *Observation GPA REP du 17-05-2001.* Mme Adéné explique l'objectif du compte-rendu qu'elle compte faire des activités du GPA au recteur Fortier. « L'optique du compte-rendu, c'est l'optique de ma mission. C'est un chantier pédagogique en liaison avec le rapport Moisan-Simon sur le recentrage sur la pédagogie. Choix de parler dans une perspective pédagogique. Les parents viennent aux réunions quand celles-ci portent sur l'évaluation, l'orientation mais ils ne viennent pas aux fêtes de fin d'année. Comment est-ce que les parents se sentent concernés par la pédagogie ? Dans les comptes-rendus reçus [des visites du groupe de pilotage dans les réseaux], il est essentiellement question de pédagogie lors des rencontres ».

– *Observation GPA REP du 20-12-2001.* M. Sagasse, IA-DESDEN adjoint : Se sent interpellé par ceux qui n'ont pas demandé de visite. Hypothèse : les enjeux ne sont pas pédagogiques, il s'agit de maintenir la paix sociale. Le discours serait : « On parlera du

pédagogique quand on aura la paix sociale, pas maintenant, c'est difficile". On a que des discours, on fait des visites sur l'écrit, on ne touche pas les pratiques.

Mme Adéné : Pas d'accord avec toi. Il faut attendre le moment où l'on peut parler de pédagogie. J'ai voulu recadrer. Le principal voulait du pédagogique. Les autres, non, jusqu'à ce que quelqu'un évoque le pédagogique. Parallèle avec les conseils de classe : il faut passer par le moment du défouloir, ce n'est pas seulement de la parlotte, c'est un point de passage obligé pour construire. Ok, on n'arrive pas au pédagogique tout de suite, mais on y arrive après.

– dans le document de cadrage du bilan définitif du CDR, le GPA insiste : "En effet, la relance de l'éducation prioritaire, en choisissant de parler de contrat de réussite, a placé au cœur de ses préoccupations *la réussite scolaire de l'élève*. Et il semble qu'on puisse en conséquence orienter le bilan autour de trois axes : *les apprentissages de la maternelle au collège (...), la prise en compte de la difficulté scolaire, de la maternelle au collège, la vie du réseau (...)*" [Souligné dans le texte].

De fait, le bilan final du contrat de réussite est souvent évalué – courant 2001 – selon l'importance accordée par le réseau au "recentrage sur le pédagogique" :

– *Observation GPA REP du 20-12-2001*. Mme Adéné commente trois bilans dont elle a pris connaissance : « Trois bilans, trois axes. Les deux premiers axes sont inscrits dans la perspective de la relance et du recentrage sur le pédagogique. Mais on n'a pas exclu la violence (deux bilans) et l'hygiène buccodentaire, à la X. [cite le nom d'un ancien responsable du dossier REP qui privilégiait ce type d'action] ».

• **Le « recentrage sur les apprentissages » en REP, indications des recteurs Fortier et Desneuf.**

Ceci est avalisé par le recteur Fortier à l'occasion de la rencontre du 8 juin 2001 puisque celui-ci note et encourage cette évolution : "Bien, le recentrage sur les apprentissages ! (...) Cela me paraît [un indicateur de la prise de conscience qui se fait]". Le recentrage sur les apprentissages reste une priorité après la nomination du recteur Desneuf puisque ce dernier adresse un message au GPA (*Observation réunion du GPA REP 10-03-03*) : "Continuer à privilégier les apprentissages".

La commande apparaît comme délicate, le texte est prudemment formulé. Le « recentrage sur les apprentissages » est bien une priorité à « affirmer » mais « entendu au sens large : l'acquisition des langages, des sciences et des humanités, l'éducation au civisme, l'éducation artistique et l'éducation physique et sportive » (Circulaire n°97-233 du 31-10-1997). Cette priorité est concomitante de l'objectif n°8 de la « relance » : « Ouvrir l'école sur le quartier pour créer les conditions d'un partenariat efficace. » « Les réseaux d'éducation prioritaire font appel à des partenaires dont l'intervention doit être cohérente avec l'action des établissements scolaires, dans le respect du domaine de compétences de chacun » (Circulaire n°99-007 du 20-1-1999).

« – Et qu'est ce que vous pensez du contrat de réussite ?

– Eh bien je reprends un petit peu ce que je vous ai dit au niveau de la visibilité. Je le comprends parce que je suis dans l'Éducation nationale, j'ai déjà rédigé des projets d'école avec des directrices d'école, en équipe donc étant donné que les entrées ne sont pas totalement différentes, donc pour moi c'est relativement simple, mais il est difficile à communiquer aux gens qui sont hors Éducation nationale. Même ma fonction elle est déjà difficile à communiquer aux gens de l'Éducation nationale parfois, et donc à mes partenaires c'est encore pire. » [Mme Artod, coordinatrice REP]

Le contrat de réussite, élaboré par des agents éducatifs pour l'institution éducative se prête assez mal à une lecture et une exploitation partenariale. Le groupe de pilotage REP en fera l'expérience au moment de la remontée de bilans d'étape vers le Conseil général du Nord. Celui-ci, partenaire de l'éducation prioritaire, participe au financement de certains « axes » nationaux. Très tôt la correspondante académique semble avoir pris la mesure du problème :

• Observation GPA REP : 23 novembre 2000

La correspondante académique ouvre la réunion en faisant remarquer que la mise en place des contrats de réussite a été jugée efficace mais dirigiste. Elle a entraîné des réactions négatives. Le [premier] bilan d'étape laisse une liberté d'écriture aux REP. Se pose un problème dans le Nord, le Conseil général les trouve inutilisables car pas assez normatifs. Il n'est pas exclu que le Pas-de-Calais rencontre le même problème. Faut-il revenir à quelque chose de plus normatif ? Y réfléchir pour la préparation du nouveau bilan en octobre-novembre.

Cette « réflexion » revient à l'ordre du jour quelques mois plus tard, quand l'inspection académique du Nord s'invite dans la gestion du dossier :

• Observation GPA REP : 17 mai 2001

Est présent dans l'instance (même s'il arrive en cours de réunion), un IA-DSDEN adjoint de l'IA du Nord, M. Jacque. Après un point de discussion sur les stages intercatégoriels, Mme Adéné [correspondante académique REP] passe la parole à M. l'IA-DSDEN adjoint. Celui-ci explique que le Conseil général du Nord demande un bilan pour justifier les fonds qu'il attribue aux REP du département. Mme Adéné profite d'une prise de parole de l'IA-DES DEN adjoint pour l'inviter à faire un point sur le document demandé aux responsables des REP pour le Conseil général. À l'initiative de l'IA du Nord, ce document a été demandé aux REP, sans préalablement consulter le GPA REP qui, par ailleurs prépare les REP à la rédaction des bilans intermédiaires. Les réseaux se sont donc vu adresser deux demandes de bilans issues de sources institutionnelles différentes (dont l'une, l'IA, de type hiérarchique).

– M. Jacque, IA-DSDEN adjoint : La date devrait être repoussée : le bilan a pour objet la répartition des crédits. Objectif : définir les moyens à répartir à la rentrée. [...] Contenu du bilan : qu'est-ce qu'il est advenu de l'argent ? C'est du déclaratif avec un peu d'argumentation : évaluer les actions est un bon moyen d'envisager la chose. Le département du Nord est le seul à donner de l'argent spécifiquement pour les REP. Concerne les axes 6, 7, 8 (citoyenneté, parents d'élèves,...), l'idée c'est de ne faire qu'un seul bilan qui passe par nous et on envoie le reste au Conseil Général.

– Mme Cyrielle, chargée de mission REP Nord : Il faudrait une simplification de la procédure. Parfois on a du mal à voir sur quels moyens on a pris les sous des actions : argent du Conseil général, REP ?

– M. Jacque : On n'est pas obligé d'être très précis, mettre les deux. Évaluation [se fait] par nous-même, bilan, évaluation difficile (différent du simple point de vue arithmétique).

– Un IEN, généré : On a renseigné un bilan d'étape et on nous demande de mettre en place un bilan [pour le Conseil général] en décembre. Moi je trouve tout de même que ce n'est pas cohérent (entre la décision du groupe de pilotage et le Conseil général du Nord).

– Mme Adéné : Le problème a été évoqué lors de la première réunion du groupe de pilotage. Étant présentable de manière libre le bilan ne sera pas lisible pas le Conseil général. S'il n'y a pas de directive nationale, le bilan définitif général des trois ans devrait être prévu pour mai de l'an prochain.

- Un principal : Oui, parce que les gestionnaires [dans les collèges] ont fait des bonds au plafond !
 - M. Jacque : Ce sont des crédits qui sont affectés, c'est normal de poser des questions.
 - Un autre principal : Quand on a compris que c'était du déclaratif, qu'on pouvait mélanger... [Par contre, demeure la] difficulté du mélange des calendriers [année scolaire, et année civile du Conseil Général] On ne dit pas toujours aux agents comptables sur quelles lignes ils doivent prendre les crédits pour les actions...
- Commentaires : Plusieurs problèmes se télescopent ici. On observe d'une part un dysfonctionnement au niveau de la communication à l'intérieur même de l'organisation scolaire : l'initiative de l'inspection académique prend de court le pilotage académique, voire le contredit (exigence d'un bilan qui ne soit pas basé sur du déclaratif). L'exigence de restitution de comptes formulée par la collectivité locale ne peut être satisfaite avec les documents commandés aux réseaux, l'IA adresse donc aux REP une demande spécifique. Celle-ci prend de court les réseaux (au moins certains) qui n'opèrent pas une distinction aussi fine dans l'attribution et l'usage des crédits (alors que les crédits REP attribués par le Conseil général du Nord doivent théoriquement porter sur des objectifs précis du contrat de réussite). L'échange illustre donc autant des problèmes liés aux outils à l'intérieur de l'institution que dans ses relations avec les partenaires. Clairement il y a un décalage entre les attentes et rationalités de l'institution scolaire vis-à-vis de l'outil REP et les attentes de la collectivité locale. Ici s'oppose clairement la logique de mobilisation et d'accompagnement du GPA à celle, hiérarchique, de contrôle *a posteriori* de l'IA.

Quelques mois plus tard, la même question se repose avec l'IA-DSDEN adjoint qui remplace celui précédemment cité (M. Jacque), la réponse est strictement la même, l'ironie et la prise de distance vis-à-vis de la politique d'accompagnement des réseaux par le GPA en plus :

• **Observation GPA REP : 11 octobre 2001**

- Mme Adéné : M. Rops, nous avons un problème : dans le Nord l'enquête a été confondue avec le bilan n°2.
- M. Rops, IA-DSDEN adjoint, nouvellement nommé : Ils ne croulent quand même pas sous les demandes de bilans ! [Le ton est à l'ironie, froideur dans la réponse en tout cas]. Le Conseil général veut du qualitatif. Quand tu disais "les moyens de l'académie doivent être préservés", on entend quoi par "préservés" ? [...] Il faut montrer pour quoi les moyens sont utilisés, il y a 300 postes en surcoûts à 200 000 F chaque. Il faut bien qu'il y ait du quantitatif qui soit fait. L'absence de regard hiérarchique/stratégique, c'est bien mais il y a un moment où il faut rendre des comptes.
- Mme Adéné explique qu'elle est d'accord sur le principe : Mais ce qui gêne c'est quand deux documents avec des destinataires différents sont demandés en même temps.
- M. Rops : On connaît les difficultés posées par le qualitatif mais on avait réussi à sortir les déterminants de la réussite des REP. Il faut que les réseaux disent ce qu'ils font, c'est évident.

• Commentaires : L'opposition entre la logique d'accompagnement défendue par le GPA et celle de restitution du compte prônée par la hiérarchie au niveau de l'IA est explicite. La concurrence des deux logiques n'apparaît pas, aux yeux du hiérarchique, comme pertinente. On peut se demander si cet IA-DSDEN adjoint, nouvellement nommé, connaît réellement le travail d'accompagnement mené par le GPA et s'il ne rejette pas simplement une logique avec laquelle il est en désaccord. Deux logiques concurrentes traversent donc l'institution, l'une d'elle - hiérarchique -, semble rencontrer des réticences à se remettre en cause et cherche, « naturellement », à s'imposer.

Les instructions officielles visant à faire du contrat de réussite REP un document répondant à « une exigence de transparence à l'égard de la communauté scolaire et des parents » et « lisible par tous » (Circulaire n°98-145 du 10-7-1998) semblent difficile à mettre en œuvre. Voulu à la fois comme outil diagnostic, document impliquant, outil d'évaluation, il faudrait que le document soit en plus lisible et exploitable par des acteurs animés de rationalités aussi diverses que des rationalités éducatives, gestionnaires, parentales, politiques.

Le contrat de réussite a les qualités et les limites d'un outil technique : il améliore sans doute en le cadrant l'efficacité du pilotage du REP, en ce sens qu'il impulse une action collective de mobilisation d'un groupe et de réflexion collective. En cela il atteint l'un de ses objectifs. S'il permet un cadrage de l'action, ce cadrage n'est pas sans limite, à savoir l'empilement d'actions hétéroclites, peu liées les unes aux autres (notamment). On a vu également que la définition d'un cadre d'action ne signifiait pas forcément sa mise en cohérence. La mise en cohérence des actions REP, leur recentrage pédagogique à l'occasion de la relance sont pourtant l'un des objectifs du contrat de réussite. De nombreux coordonnateurs vont en prendre conscience et participer à un travail d'élagage ou de reformulation du contrat de réussite, notamment à l'occasion de la lecture des contrats par la « commission académique ». Mais cette prise de conscience se fait aussi à l'occasion de la réalisation des différents bilans que doivent produire les coordonnateurs. Ces prises de conscience de la nécessité de revoir les actions des REP, impulsée par le GPA (*via* la commission puis l'exigence de bilans) posent pourtant question : si le document de cadrage a suscité des diagnostics, la recherche de priorités qu'il induisait n'a-t-elle pas eu l'effet de complexifier l'exercice pédagogique des enseignants (les situations d'enseignements sont plus diverses, doivent être articulées à d'autres éléments) et le travail d'animation du réseau ?

• *Les bilans d'étape et l'élaboration du bilan final par le GPA REP (Objet)*

• **Le bilan d'étape : mise en œuvre, appréciation et usage qu'en font les réseaux**

L'analyse des bilans d'étape et de la modalité de leur rédaction est l'occasion de faire un gros plan sur la façon dont les REP rendent compte de leurs pratiques, notamment à l'occasion de la commande institutionnelle dans l'année qui a suivi la relance et la contractualisation de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille.

Contrairement au contrat de réussite dont on a vu que la rédaction avait dû répondre à un certain nombre d'exigences – d'orientation de l'action, de mise en forme – l'élaboration de ce premier bilan d'étape – tant dans la forme que dans le contenu – a été laissé libre. De ce fait, cet outil de l'éducation prioritaire est un bon analyseur du fonctionnement des REP, notamment des différences entre eux. Pour autant, la liberté de la forme ne signifie pas l'absence d'attentes institutionnelles. Celles-ci portaient d'une part sur la capacité à rédiger ensemble au niveau du REP des documents portant sur le premier et le second degrés, d'autre

part sur les capacités d'auto-évaluation. L'analyse de ces documents est donc l'occasion de saisir la diversité de la façon dont les REP se sont emparés de l'exercice. Elle est aussi, plus globalement, l'occasion de réfléchir à des actes d'écriture réflexive qui sont de plus en plus souvent demandés aux enseignants.

Les entretiens menés avec les coordonnateurs permettent de reconstituer l'expérience qui a entouré l'exercice d'écriture de cet objet. Ces récits, forcément parcellaires, nous permettront de mieux comprendre le processus de fabrication des bilans d'étape, leur sens et le sens que revêt le document dans les REP.

Les coordonnateurs apprécient la libre forme du document, sa capacité à mobiliser les acteurs, son utilité pour « faire le point » sur le réseau et éventuellement rectifier certaines actions. Il leur semble « normal » de faire un bilan. La forme libre de la rédaction rencontre l'agrément de certains coordonnateurs :

« – Comme c'était un écrit libre j'ai trouvé ça formidable [rires].

– *Dites-moi...*

– Ben parce que j'ai pu écrire librement tout ce que je pensais. C'est-à-dire tout ce qui avait été réussi, ce qui avait été raté, pourquoi ça a avait raté, les difficultés auxquelles je me suis heurté, c'était bien. » [M. Esseberg, Coordinatrice du REP Foucault]

« Le fait qu'il ait été très ouvert l'année dernière, moi ça m'a bien servi ! Parce qu'après tout, j'ai demandé aux gens de faire chacun un petit bilan axe par axe, de ce qui avait été, de ce qui n'avait pas été, des difficultés *etc.* Et j'ai repris, l'année dernière, c'était la 3^e rencontre l'année dernière du directoire. Génial quoi, donc il a fallu que j'aille, que j'aille interviewer *etc.* » [M. Tiwaque, coordonnateur REP, membre du groupe de pilotage]

La commande académique est vécue comme une opportunité de remobilisation du réseau :
« Le bilan d'étape oui, c'est bien. Parce qu'à un moment donné, les gens disent, ils ne nous ont pas oubliés ! » [M. Linard, coordonnateur REP]

« Moi parfois j'essaie de me donner bonne conscience, je me dis quand même c'est pas de ma faute [rires]. C'est vrai on en arrive là, ou alors « Comment je pourrais faire pour mettre la machine en route ? » J'attends pas la fin de l'année pour poser ce genre de question, je me le pose tous les jours. Le bilan intermédiaire ça permet au moins de faire ça, parce que si on ne l'avait pas eu, certains l'auraient oublié depuis longtemps. » [M. Albert, coordonnateur REP]

« Le problème c'est qu'on était un nouveau REP. On avait tout à construire donc... le bilan d'étape... c'est dire ce qu'on essaie de construire, ce qu'on essayait de construire, ce qu'on voulait construire pour pouvoir vraiment fonctionner. Et

ce qui est clair c'est que pour l'instant on est un/ on est classé en REP mais le but c'est de vraiment devenir un REP. » [M. Veguari, coordonnateur REP]

Dans les discours des coordonnateurs, il apparaît « normal » de faire un bilan, de rendre compte des actions entreprises dans le réseau. Même sans demande institutionnelle, il aurait fallu le faire.

« Ils [les enseignants] l'ont plus compris comme étant un moment intermédiaire ou un bilan intermédiaire, c'est vrai, mais pas intermédiaire institutionnel, c'est un bilan de fin d'année qui doit être nécessairement... Cette année il n'y a pas de bilan intermédiaire. Mais on va réévaluer nos actions, parce qu'il ne s'agit pas d'être content une fois et dire après : « Les trois années vont se passer normalement parce qu'il n'y a pas de bilan intermédiaire. » » [M. Ortige, coordonnateur REP]

De la même façon qu'écrire un contrat de réussite forçait l'implication des enseignants, le bilan est l'occasion d'une « piqûre de rappel » pour les réseaux. Si rendre compte apparaît normal, ceci soulève la question des modalités d'évaluation et des indicateurs mobilisables.

« Oh le bilan intermédiaire, c'est toujours intéressant à faire. [...] Ça a pu forcer un certain nombre de gens qui sont, peut-être moins battants, de se dire « tiens il faudrait quand même que l'on se remue le poil pour mettre ça en route ! » [...]. Moi ça ne me pose aucun problème, je trouve que c'est normal que tous les ans on ait un regard sur ce qu'on avait prévu de faire, sur ce qu'on a fait, sur ce qu'on n'a pas fait et pourquoi, pour quelles raisons, essayer d'éviter ces raisons, *etc.* Donc pour moi, c'est un travail normal, ce n'est pas un travail supplémentaire demandé par l'institution [...]. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

« J'ai repris tous les objectifs qui avaient été signés. On avait des résultats chiffrés ou on en n'avait pas, mais il y avait des tas de choses qu'on pouvait quantifier. Alors là on a fait une évaluation de ce qui était quantifiable. Et puis pour les fiches collègues j'ai appelé le collègue pour voir si eux avaient vu la différence par rapport aux actions qui avaient été mises en place. Et puis sur des fiches communes on a pu évaluer aussi. » [Mme Dinard, coordinatrice REP]

Les bilans d'étape offrent l'opportunité d'élaborer une « vision d'ensemble » du réseau et des actions qui s'y déroulent :

« En ce qui me concerne, ça me permet de savoir exactement ce qui est en place, ce qui est en cours, donc c'est certain que ça m'aide. En plus ça a permis d'introduire une certaine cohérence et ça a surtout permis d'avoir une réflexion commune sur un certain nombre de thèmes pour lesquels on avait des objectifs similaires. Maintenant, il faut être clair, demander aux gens d'écrire systématiquement des fiches pour formaliser des choses que de toute façon ils mettent en place, ça peut être vécu aussi comme une contrainte sur ce plan-là, mais ça permet quand même de donner une identité au réseau d'éducation prioritaire. » [M. Leman, coordonnateur REP]

Outil de réflexion, outil invitant à la réflexivité sur l'action, la rédaction du bilan intermédiaire permet de corriger l'action :

« C'est bien pour chacun, à un moment donné, de faire le tri de ce qui a été fait. Nous ça nous permet aussi de connaître les choses à améliorer l'an prochain. Donc, c'est utile de faire un bilan et pour les gens qui vont arriver l'an prochain c'est bien de voir ce qui a été fait et le bilan de ce qui a été fait. » [M. Dortes, coordonnateur REP]

« Oui le bilan d'étape ça a été ça, voir quelles étaient les actions terminées, quelles étaient celles qui étaient en cours. Avoir une réflexion nouvelle sur le fait qu'il faut connaître le porteur d'action, parce que des fois on a des actions qui sont lancées par différents collègues et on ne sait pas quel est le référent de ces actions, donc il faut que pour chaque rédaction de fiche, on s'est décidé à ce qu'il y ait un porteur de fiche qui soit un petit peu le coordonnateur de son action. [...]. Et puis on a aussi insisté aussi sur tout ce qui est financement [...]. Et puis on a vu aussi, on a refait le tri sur des actions qui ne sont pas des actions mais qui sont des documents, alors on les voit, ça c'est un petit peu la maternelle qui dit : « On va favoriser l'entrée des deux ans », c'est bien, mais il n'y a rien derrière. Donc il faut les/ leur donner des pistes, qu'est-ce qu'on peut faire pour que les gens d'ici aient envie de mettre leurs enfants à deux ans [...]. Donc voilà, ça a été le recentrage. Pas le recentrage, le bilan d'étape. » [M. Courtineau, coordonnateur REP]

Le bilan intermédiaire induit une dynamique que seul le contrat de réussite ne parviendrait sans doute pas à impulser. La combinaison des deux outils induit une mobilisation autour du projet local d'éducation prioritaire, le bilan permettant l'entretien de cette mobilisation. L'usage combiné des deux outils permet, dans certains réseaux, que ceux-ci ne « refroidissent » pas (Crespin et Lascoumes 2000) et, par extension, permet à la politique d'être maintenue. Il est particulièrement intéressant de noter que rendre des comptes à l'administration au moyen d'un bilan n'est pas une procédure qui heurte les coordonnateurs REP.

Pour autant, la commande académique, toute ouverte qu'elle soit, ne se fait pas sans critique de la part des acteurs des réseaux. Les appréciations négatives portées à l'encontre du document concernent les délais de réalisation et la complexité de sa rédaction. Il peut également refléter la désillusion des acteurs. Première critique, celle relevant du calendrier : la restitution du premier bilan intermédiaire est commandée moins d'un an après la restitution du contrat de réussite.

« Je dirais que c'est pas très utile de faire un bilan intermédiaire au bout de six mois de mise en place parce que là... C'est ce que je pense, mais bon moi, je pense que l'évaluation des contrats de réussite, c'est un moment important. On voit où on est, si on a progressé, si les actions ont été efficaces, si elles étaient pertinentes. [...]. Il est arrivé un peu vite ! C'est vrai qu'au bout de six mois après la mise en place des actions, on n'avait pas les moyens de faire le bilan et on ne voyait pas ce qu'on allait y mettre. » [M. Recit, coordonnateur REP]

Les modalités de la commande institutionnelle n'ont pas facilité la rédaction, qui s'est avérée difficile :

« Je vous dis qu'on n'a pas été aidé et on doit faire ça dans... Ça c'est des difficultés ! Ça c'est énorme. Alors après les difficultés, on les multiplie tous les ans parce que à chaque fois qu'il faut faire un bilan, même un intermédiaire, c'est... c'est une galère. Eh ben je l'ai fait l'année dernière, donc j'ai demandé à chaque éco... Comment voulez-vous que je fasse autrement !... que demander à chaque... Je suis obligé de demander à chaque école : « Ben par rapport à votre action comment évaluez-vous votre propre action ? » Je ne peux pas le faire moi-même et aller dans chaque école mesurer les actions, c'est impossible, par exemple j'ai pas le moyen matériel de faire ça, je peux pas. Donc je demande à chaque école et puis après j'essaye de faire une synthèse mais c'est bien bien long et bien difficile et à mon avis pas parlant. Pas parlant, c'est pas parlant. En ça on n'a pas été aidé. Du tout. » [Mme Tenon, coordonnateur REP]

« – On avait commencé. Et puis on n'a pas pu le mener jusqu'au bout. On avait commencé à voir un peu ce qui était ce qui avait été mis en place et ce que ça avait donné. Mais c'est comme tout, ça demande beaucoup de temps, et ça demande à ce qu'on se rencontre, à ce qu'on en discute... Donc ça demande du temps, beaucoup de temps. Alors le temps il faut le trouver, c'est pas toujours évident, c'est pas toujours non plus évident d'avoir tous les gens, tous les partenaires adéquats pour faire le bilan alors c'est vrai que l'année dernière on a été confrontés à ce problème-là et qu'on a eu du... On a eu du mal à le faire.

– *Vous y êtes arrivés ?*

– Non.

– *Du tout ?*

– Non. Du tout. » [M. Hemen, coordonnateur REP Husserl]

D'autres encore trouvent tout simplement l'exercice vain, tout simplement ils n'y « croient » pas :

« Pff ! [silence] C'est vrai qu'il a été fait par tous les acteurs, enfin les acteurs, non ! Pas par tous les acteurs ! Il a été fait par tous les directeurs, le directeur du collège. Alors évidemment qu'on n'allait pas dire qu'on n'avait pas mis en place cette chose-là, ce qui n'est pas vrai parce que c'est vrai qu'y a beaucoup d'actions qui ont été mises en place, il y a des choses qu'on mesure effectivement et puis il y en a d'autres où on a beaucoup de mal à évaluer le travail. *Alors, est-ce que tout le monde est honnête vis à vis des résultats ?* Ça c'est aussi une question, parce que évidemment, chacun dans son école, on ne va pas dire : « Ah non ! Ça, ça n'a pas marché du tout ! » Mais pourquoi ça n'a pas marché ? Quelques fois, c'était tout bonnement parce que c'était trop ambitieux ou c'était mal défini, et de toute façon, on ne peut pas intervenir sur tous les fronts en même temps. Donc le bilan intermédiaire [silence] oui, il a été fait le plus honnêtement possible mais ! Mais, c'est un bilan, *je ne crois pas à ce genre de chose, non.* » [Mme Raymac, coordinatrice REP. Je souligne.]

Ces extraits d'entretiens attirent notre attention sur deux difficultés réelles. D'une part, même si les gens sont honnêtes, même si l'exercice de rédaction du bilan se fait honnêtement, le bilan est forcément biaisé. D'autre part, on peut s'interroger, en écoutant les coordonnateurs,

sur la nature du collectif en REP, autrement dit : le collectif en REP, qu'est-ce que c'est ? De fait, l'exercice d'écriture qu'impose le bilan intermédiaire devient le révélateur de dysfonctionnements propres aux différents réseaux.

« Bilan intermédiaire, alors le problème vient de ce que la correspondance n'est pas toujours adressée au principal, au responsable et au coordonnateur. Donc il y a quelquefois des courriers qui arrivent aux deux, des fois des courriers qui n'arrivent qu'au responsable. Alors mon responsable à moi c'est quelqu'un de très sympathique, de très... Il demande pas mieux que de faire, de me donner tout, mais il oublie. Il ne pense pas toujours. Donc en fin d'année il me dit : « Bon ben, j'ai reçu un courrier, il va falloir faire le bilan euh pédagogique et le bilan de fonctionnement sur le plan financier. Je l'ai reçu, je vais le faire, je vais le faire, vous inquiétez pas, je m'en occupe. » Et comme moi j'avais même pas vu l'imprimé je me suis dit il va le faire, il va le faire, j'étais trop contente que... Hein ! Surtout que la fin de l'année scolaire dans les écoles c'est toujours quand même assez euh chargé. Donc il me dit : « Je vais le faire ». À la rentrée, coup de fil ou courrier, ou peut-être les deux : « – On n'a pas votre bilan », « – Ah bon ? » Donc je vais voir le responsable du REP et je lui dis : « Ben alors ? » [Elle prend une voix désolée] « Ah... oui qu'il me dit, ben je crois que je l'ai fait... Mais je sais pas si je l'ai envoyé... » » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

« Alors c'est ça, je voulais dire qu'il y avait un drôle d'esprit chez l'inspecteur précédent, parce que on va réunion donc avec le comité de pilotage et il dit : « Bon eh bien faisons le bilan des actions que vous avez mises en place. » Et puis il fait le bilan de toutes les actions, de primaire et de maternelle, et puis il dit : « Bon ben vous vous ferez le bilan de toutes les actions du collège. » J'ai dit : « Il a pas dû comprendre ce que c'était qu'un réseau. » C'était effrayant, il avait absolument pas compris ce que c'était qu'un réseau. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP Foucault]

Le bilan est parfois le révélateur de la difficulté du travail collectif dans les réseaux, parfois même de façon positive :

« Puisque le contrat de réussite c'était des fiches actions qui avait été écrites un peu par chacun dans son coin, faute de temps, j'allais en fait dès le mois de septembre faire le tour des établissements pour essayer de mettre du lien sur chacune des fiches, pour voir si c'était possible de les enrichir des pratiques des uns et des autres, de mettre plus d'unité dans tout ça, de mettre plus de cohérence. Donc on s'est lancé là-dessus, ça a été un travail de longue haleine et puis ça a donné lieu à un contrat de réussite réactualisé. » [Mme Leman, coordinatrice REP]

D'autres fois avec un constat d'impuissance : « C'est pareil encore une fois, on nous demande de faire un bilan intermédiaire sans nous avoir dit, pratiquement, ce qu'on devait mettre dedans » [M. Lesage, coordonnateur REP].

« Ça aurait dû se faire en principe avec un travail collectif mais souvent quand il y a des tâches comme ça, ça retombe sur moi. Mais je crois que ça doit retomber sur les coordonnateurs parce que le principal n'a pas le temps, surtout quand ça arrive en mai-juin, ils ne sont jamais là, ils ont tout le temps des actions ailleurs ou

ils ont des tas des choses à faire. L'inspecteur n'a pas le temps non plus, donc ce qui devrait venir de l'équipe et bien en général, ça vient d'un individu quoi. Il y a peu de démocratie finalement parce que... Alors ensuite bien sûr, je le fais valider par le principal et par l'inspecteur. » [M. Renard, coordonnateur REP]

« Celui qu'on a rendu l'année dernière, encore une fois je pense qu'il a dû être rendu dans l'urgence. Quand on m'a dit que pour telle date, il fallait rendre le bilan intermédiaire, déjà il était hors de question d'envisager de réunir les personnes et de réfléchir sur leurs actions au quotidien pour qu'ils puissent faire le bilan de leurs propres actions. Il été déjà trop tard. [...]. Maintenant est-ce que la réflexion sur ce bilan ne pouvait pas faire l'objet d'une réunion ? Une réunion coordo, IEN, principaux, enseignants que chacun entende ce qu'on attend de ce bilan, ce qu'on y met et puis ça permet aussi de recréer une dynamique. La rédaction, je l'ai fait seul, la réflexion a fait l'objet d'une discussion. » [M. Hicare, coordonnateur REP]

Quelles sont les méthodes retenues pour la rédaction du bilan quand le coordonnateur est impliqué dans le processus (ce qui n'est pas toujours le cas) ? Le coordonnateur travaille seul à partir de documents : « J'ai eu beaucoup de travail, parce que je l'ai écrit, je l'ai écrit à partir de tous les documents que toutes les écoles m'ont fait remonter » [M. Ortige, coordonnateur REP].

« – *Comment il a été rédigé,...* ?

– Par moi ! Par moi toute seule dans mon coin. Relu par mon principal, envoyé à l'inspecteur pour signature et pour modification éventuelle. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

Le coordonnateur peut aussi choisir d'aller à la rencontre de ses collègues, la rédaction se préparant au moyens de visites et d'interviews. Le trio – ou directoire restreint – se réunit :

« Il a été préparé en directoire encore élargi, mais je dirais assez bâclé quoi. Gna gna gna [elle imite une discussion menée rapidement]. Voilà, c'était un petit peu ça. Avec ensuite surtout l'inspecteur qui a plus enfin la responsable du réseau qui a reformulé un petit peu ce que ici et là on avait dit. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

Après cette première ébauche soit solitaire, soit en directoire restreint, le conseil de zone avalise le document : « On a fait une réunion, style conseil de zone pour synthétiser le bilan d'étape » [M. Linard, coordonnateur REP Hegel, membre du GPA REP]. Autre modalité de rédaction du document, c'est la hiérarchie qui s'en charge après un travail préparateur du coordonnateur : « L'inspection m'a demandé de faire un bilan, moi j'ai demandé à chaque école de faire le bilan de leurs actions, ensuite en fonction de ceux que j'ai récupérés, j'ai écrit un bilan que j'ai donné à l'inspection, ils vont le compléter et puis voilà. » [M. Dortes, coordonnateur REP]. On peut se demander, une fois rédigé, quel est le destin du document

dans la zone ? D'après les coordonnateurs, celui-ci ne provoque – quand il est communiqué aux acteurs de base – que peu de retour :

« – *Est-ce que le bilan a été... comment dire transmis aux autres acteurs du REP ?*

– Oui.

– *Et comment ont-ils réagi ?*

– Ils n'ont pas réagi [Rires].

– *Pas du tout ?*

– Ah non non non. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

« – Et puis j'ai envoyé le compte-rendu à tout le monde.

– *D'accord. Et il y a eu des retours sur le compte-rendu ?*

– Non. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

« Et j'ai fait un bilan succinct que j'ai donné à tout le monde (après une réunion en directoire). Mais vous savez quand vous donnez à tout le monde comme ça dans les casiers, pff c'est pas lu. » [Mme Dinard, coordinatrice REP Platon]

Par contre un premier jet du document rédigé par le coordonnateur peut provoquer un travail de lissage d'auto-censure ou d'euphémisation par l'un ou l'autre des responsables hiérarchiques locaux, le pilote ou le co-pilote du REP.

« Ils signent, ils co-signent. Je n'ai pas été plus loin. Ils rajoutent hein, ils rajoutent des éléments euh, par exemple s'il y a des... C'est bizarre, mais je reconnaissais dans le rapport les aspects négatifs mais ça gênait apparemment les principaux... Et donc il y a des éléments négatifs, mais qui n'étaient pas de leur fait, qui étaient simplement à cause de la situation quoi, des choses qui marchaient moins bien étaient un peu gommées ou on rajoutait des éléments qui semblaient positifs au collègue peut-être à cause de je sais pas... de l'image extérieure, alors que ça n'avait qu'un usage interne ce bilan intermédiaire. » [M. Renard, coordonnateur REP]

Certains coordonnateurs tentent d'organiser des consultations plus larges :

« En fait, on a fait une réunion avec tous les acteurs, et on a essayé de voir. Donc tout le monde a exprimé où il en était. Mais alors pas seulement au niveau du contrat de réussite parce que il suffit qu'on dise aux collègues : « On exprime où on est au niveau du contrat de réussite » pour que personne ne prenne la parole, par contre quand on leur dit ... de dire un petit peu les projets qu'il y a dans l'école, ils racontent plein de choses beaucoup plus intéressantes, qui rentrent dans le contrat de réussite. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

« J'ai demandé aux écoles... je leur ai envoyé un petit message Internet en leur disant qu'on allait se réunir pour faire un bilan intermédiaire, que ce bilan devait évoquer les différents points du contrat, [...]. Et sur chaque fiche j'ai reporté ce qui m'était donné par les écoles. Après j'ai rencontré le responsable, je lui ai présenté des fiches, lui m'a donné ce qui était fait au niveau du collège, donc on a remis dans les différentes fiches. Et puis j'ai fait une synthèse. On va dire que j'ai mis de la cohérence dans le texte puisqu'il était donné par les collègues, en essayant de ne pas déformer. [...]. Bon apparemment ça convenait puisque tout le monde était d'accord pour que j'envoie le bilan, enfin que le responsable envoie le bilan tel quel. [...] c'était vraiment un bilan qui est remonté des écoles. » [Mme Retine, coordinatrice REP]

Le bilan apparaît comme un révélateur de difficultés propres à la conception du contrat de réussite dans les réseaux. Il est un révélateur d'incertitudes sur ce que c'est qu'« agir en REP ». L'agir en REP relève-t-il de projets particuliers (du type PAE) ou bien d'un effort global autour d'un certain nombre d'objectifs ? Comment s'élaborent ces objectifs : faut-il se fixer un objectif minimum – « pragmatique » – pour réussir, ou des objectifs élevés pour obtenir des financements ?

« Donc ils ont fait les fiches-actions et puis les fiches-actions ne correspondaient pas au contrat de réussite. En fait, la manière dont ça a été formulé a fait que, d'ailleurs c'est pareil partout dans toutes les REP, [...] c'est-à-dire que les gens ont déposé des fiches-actions déconnectées du contrat de réussite. C'est un problème, parce qu'en fait le contrat de réussite comme c'est un contrat où il faut réussir, on donne un minimum à faire, on peut encore... avancer, ça on peut encore avancer mais on ne se donne pas des objectifs très ambitieux. Tandis que quand on demande à des gens de faire des projets sur lesquels ils peuvent avoir des financements, là ils ont des projets beaucoup plus, beaucoup plus ambitieux donc ils ont fait des projets qui ne correspondaient pas au contrat de réussite. Et donc on a eu un problème au moment du bilan d'étape. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

Donnée intéressante apparaissant dans le discours des coordonnateurs, les objectifs désignés dans les documents peuvent dépendre davantage des envies et des compétences des enseignants que du diagnostic réalisé :

« On a fait le diagnostic et ça ça n'allait pas, ça n'allait pas, ça n'allait pas. En fait les projets se font beaucoup sur les intérêts personnels quand même. Sur les intérêts/ pas sur les intérêts personnels, comment ? Sur des goûts d'enseignants *etc.* On a des enseignants qui sont plus littéraires à l'école primaire que matheux. On a beaucoup plus de projets qui sont des projets littéraires que des projets matheux, alors qu'il y a un problème en maths aussi dans les REP. » [Mme Estiage, coordinatrice REP]

L'exercice d'écriture du bilan est aussi révélateur des difficultés de l'évaluation des actions s'inscrivant dans la politique d'éducation prioritaire : « De toute façon on n'a pas les évaluations. Donc... c'est un bilan sur du ressenti, des *a priori*. C'est pas très efficace quoi. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

« L'évaluation reste encore très subjective, on en reste encore à des critères : « Oui c'est bien », « Ça marche bien », « Non, là ça ne s'est pas bien passé », mais derrière ça, on n'a pas de critère objectif sur vraiment l'efficacité de l'action. Dans le bilan intermédiaire de l'an passé, je sais que ça me gênait. Là encore on ne peut pas obliger les gens à mesurer, parce que la pratique de l'évaluation c'est pas encore acquis par tout le monde, et mesurer les résultats on ne peut pas leur imposer. Donc ils se limitent à écrire : « Oui moins de violence », c'est bien, tant mieux moins de violence, mais comment on s'en aperçoit qu'il y a moins de violence ? C'est un ressenti, mais c'est pas une mesure, une mesure observée, réalisée. Le bilan intermédiaire c'est une bonne chose, mais maintenant, là aussi c'est pas toujours... et en général ils sont optimistes, ça va toujours bien, on ne dit pas trop quand ça va moins bien, et surtout quand ça se retourne sur soi-même, quand ça met en cause la pratique qui a été faite de l'enseignant sur telle action. » [Mme Albert, coordinatrice REP Balzac]

« Mais bon le bilan d'étape c'est quelque chose de subjectif ! C'étaient des impressions. Par contre, quant à l'évaluation, je ne sais pas, ça va être dur. » [M. Linard, coordonnateur REP]

L'exercice de rédaction permet aussi de prendre conscience de la difficulté de lutter contre l'échec scolaire (cf. Partie 1.) :

« On fait un bilan tous les ans, de toute façon oui, on est vraiment une vieille ZEP c'est un petit peu différent aussi hein, donc c'est en route, on ne peut plus beaucoup évoluer. C'est-à-dire que maintenant on a rattrapé, et on a l'impression qu'on bloque. Alors il faudrait refaire un nouveau contrat. Je vais donner un exemple, on a créé depuis 15 ans une espèce d'ambiance, une synergie autour de la lecture. Tout le monde s'occupe de la lecture : à l'école, en dehors de l'école, après l'école, avec les parents. Donc on fait tout ça et sur le résultat général aux évaluations nationales on a réduit, on a passé de -30 à -10, et puis depuis 2-3 ans on reste là et on s'aperçoit qu'il y a un noyau dur, un noyau d'enfants disons entre 15 et 30 %, ça varie un peu selon les années, qui ne bénéficient en rien de ça. C'est-à-dire qu'ils ne savent toujours pas lire en arrivant en sixième, ça ne change rien du tout pour eux, c'est le noyau dur. Donc là il faudrait qu'on on se dise : « On va tenir ». Même chose en maths, en mathématiques, les résultats sont catastrophiques, on est en train d'essayer de travailler. Alors ce qu'il faut c'est qu'on maintienne l'effort qu'on fait sur la lecture pour pas repartir en arrière et puis qu'on rajoute quelque chose pour maths, qu'on rajoute quelque chose pour les enfants en très grande difficulté de lecture. » [M. Simeno, coordonnateur REP]

Dans ce discours issu d'une zone d'éducation prioritaire ancienne, apparaît explicitement la lassitude d'agents éducatifs qui sont devenus, avec le temps, les plus « professionnels » dans la lutte contre l'échec scolaire, et qui butent sur la résistance du réel : ce que l'on pourrait qualifier de « loi du rendement décroissant de l'amélioration pédagogique ».

Pour un enseignant, écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile. C'est d'autant plus difficile s'il ne veut pas se contenter d'un discours de type pédagogique et si l'on se propose de faire un compte-rendu réflexif de sa pratique, avec un ton singulier, renvoyant au fait qu'il s'agit d'une expérience singulière, menée dans des conditions concrètes, non intégralement

répétable, non intégralement reproductible. Des problèmes de style, de contenu, de forme, de détails à donner ou pas, se posent (forme analytique, narrative, mise en œuvre des résultats ?).

Si écrire sur sa pratique est quelque chose de difficile pour un enseignant, cela l'est d'autant plus pour un réseau ou pour une institution. Écrire pour un REP est complexe puisque le réseau est un acteur collectif.

Celui qui écrit est-il le représentant du REP ? Est-il un délégué pourvu d'une autonomie (qui parle en son nom personnel) ou à l'inverse sans autonomie, qui transcrit une parole du groupe. Quel groupe ? Une partie, sa totalité ? Enfin, le désaccord peut-il s'exprimer ou bien le compromis est-il obligatoire, à défaut de consensus ? Écrire pour l'institution n'est pas aisé non plus, car l'institution n'est pas une revue militante ou de recherche, ni un journal local. Pour l'institution, cet écrit a des enjeux. De plus, l'écrit correspond à une demande et une commande qui ne sont pas forcément claires, ni forcément comprises ou reçues. La nature de ce document est *multiple*, le bilan d'étape est :

1. un écrit plus ou moins collectif ;
2. un écrit stratégique (des intérêts s'y jouent, des intérêts individuels, les intérêts de l'établissement) ;
3. un écrit normé. Le bilan d'étape est traversé par les normes et valeurs des écrivains, mais il est également façonné par les normes et les valeurs de l'institution commanditaire. Y'a-t-il connaissance ou méconnaissance de ces normes et valeurs du commanditaire ? Y'a-t-il accord ou désaccord ? Accord profond ou accord tactique ?
4. un écrit qui, en principe, synthétise une connaissance de la situation concrète.

Normé et producteur de connaissances, le bilan d'étape suscite la réflexivité, à savoir un processus individuel ou collectif de retour de la pensée sur elle-même ou sur l'action (Alter, 2000). La question que pose la rédaction de ce type de bilan est donc celle de la réflexivité qui y est potentiellement à l'œuvre. Cette question se pose d'ailleurs à l'ensemble de l'Éducation nationale, à tous les niveaux de pratique, à tous les échelons d'animation ou décisionnels : Quelle réflexivité sur les pratiques ? Avec quels outils ? et pour faire quoi ? puisque la réflexivité n'a de sens que si elle s'articule à une certaine liberté des acteurs et à une forme de régulation au moins conjointe.

• Le bilan final : Élaboration du cadre de production du bilan final par le GPA REP

Le document suivant est la reproduction d'une première mouture du « Document de cadrage pour l'élaboration du bilan définitif du contrat de réussite », tel qu'il a été soumis à discussion au GPA REP et amendé par l'instance. Le constat du GPA apparaît sous la forme d'un triple souhait de la part des équipes des réseaux (*cf.* Figure 20) :

Figure 20 : Extrait du document de cadrage pour l'élaboration du bilan définitif du contrat de réussite (extrait n°1)

Les consultations menées auprès des équipes de REP et des coordonnateurs en particulier ont fait émerger un triple souhait :

- que le bilan définitif sorte du cadre rigide du contrat d'origine, en même temps que se faisait sentir le besoin d'un guidage
- qu'on évite l'exhaustivité : on ne saurait rendre compte de tout, et ce qui compte, c'est de faire émerger la spécificité de chaque REP
- qu'on puisse rendre compte de priorités et d'axes de travail nouveaux par rapport à l'époque où on a élaboré le contrat de réussite.

Le GPA choisit alors de définir les axes essentiels à l'évaluation de la politique d'éducation prioritaire dans les réseaux (premier cadrage) (cf. Figure 21) :

Figure 21 : Document de cadrage pour l'élaboration du bilan définitif du contrat de réussite (extrait n°2)⁹²

Cela ne veut pas dire qu'il n'y ait pas des « incontournables ». En effet, la relance de l'éducation prioritaire, en choisissant de parler de contrat de *réussite*, a placé au cœur de ses préoccupations *la réussite scolaire de l'élève*. Et il semble qu'on puisse en conséquence orienter le bilan autour de trois axes :

- **les apprentissages de la maternelle au collège** : quelles actions ont été mises en place pour améliorer les performances des élèves, pour assurer la continuité des apprentissages, pour favoriser l'orientation ?
- **la prise en charge de la difficulté scolaire, de la maternelle au collège**
- **la vie du réseau** : comment vit-on et travaille-t-on ensemble dans la communauté scolaire (et avec quel pilotage), mais aussi avec les familles et les partenaires extérieurs ?

Enfin – second cadrage – le GPA offre un cadre d'écriture au document. Les trois axes devront figurer dans un tableau détaillant pour chaque axe les « actions menées », les « indicateurs » et « effets » correspondant à ces actions.

Un préambule, « rédigé sincèrement » (notation absente de la version finale, mais sa disparition ne signifiant pas que la préoccupation disparaisse elle aussi), tentera « de faire avec la distance nécessaire une sorte d'état des lieux : que voulait-on faire ? qu'a-t-on réussi à faire ? quelles difficultés subsistent ? » Une dernière consigne porte sur l'engagement collectif du réseau dans l'élaboration de ce bilan final (cf. Figure 22) :

⁹² A près discussion le terme « traitement » est préféré à « prise en charge », comme proposé dans la première mouture.

Figure 22 : Document de cadrage pour l'élaboration du bilan définitif du contrat de réussite (extrait n°3)

Chacun sait que l'élaboration d'un tel bilan n'est pas simple, il serait bon que l'engagement face à une telle tâche soit collectif, et que la rédaction n'en revienne pas au seul coordonnateur... La signature commune de ce bilan par l'IEN, le Principal et le coordonnateur sera le signe symbolique de cet engagement collectif.

Le document de cadrage pour la rédaction du bilan (signée par les deux correspondantes académiques REP) est envoyé le 28 janvier 2002 dans les réseaux accompagné d'une lettre signée cette fois par les autorités académiques : les IA-DSDEN du Nord et de Pas-de-Calais, et le recteur de l'académie de Lille.

3. Former les agents (dispositifs)

La formation des agents est un enjeu important en termes de régulation des activités professionnelles. Il est intéressant de noter que la régulation académique de la politique d'éducation prioritaire, prend un soin particulier à former les coordonnateurs REP. Ce soin porté sur la socialisation d'enseignants à de nouvelles tâches professionnelles est, selon nous, révélateurs de l'évolution même des modes de régulation dans l'académie.

• *Le stage de formation initiale des coordonnateurs REP*

On a vu que la fonction de coordination connaît un important taux de rotation. De façon à préparer les enseignants nouvellement chargés d'assurer les fonctions de coordination de leur réseau d'éducation prioritaire, l'IUFM propose une formation initiale aux nouveaux coordonnateurs REP. Sauf nomination tardive dans la fonction, ce qui n'est pas rare, tous les coordonnateurs suivent cette formation. ⁹³

• *Le stage de formation des coordonnateurs REP (octobre 2001)*

Le GPA REP propose la mise en œuvre, en octobre 2001, d'un grand stage à destination des coordonnateurs REP, afin de les aider à préparer le bilan final du réseau. Ce stage des coordonnateurs REP devient alors un objet de discussion dans le GPA REP : quelles objets, méthodes, orientations lui donner ? Quels écueils éviter ?

Faisant suite à une commande académique, l'IUFM a réuni pendant la première semaine d'octobre (pendant quatre jours) à l'IUFM de Douai l'ensemble des coordonnateurs de

⁹³ On ne dispose malheureusement que de peu d'informations sur cette formation, faute d'avoir pu l'observer. On sait par déduction quelle se déroule en moins de quatre jours, puisque le "grand stage des coordonnateurs REP" organisé en octobre 2001 sera la formation la plus importante dédié à ces personnels.

l'académie en vue de préparer la rédaction du bilan définitif du contrat de réussite. À partir de l'expérience de la rédaction des premiers bilans d'étape, les coordonnateurs ont été amenés à travailler sur le contenu du futur document, sur sa forme mais aussi à réfléchir sur la spécificité des actions-REP et leur évaluation (remédiations, partenariats, *etc.*).

Le stage répondait clairement à une attente des coordonnateurs, motivée par un triple besoin : de formation, de retour réflexif sur leurs pratiques, de mobilisation.

Au niveau de l'information le stage a permis : d'une part, les communications informelles entre les coordonnateurs, typiques de ce type de rencontre (des échanges permettant de calmer certaines inquiétudes, échanges de pratiques et même échanges porteurs de projets). D'autre part, le stage a été l'occasion d'un échange direct et sans biais d'informations entre la responsable du pilotage académique, Mme Adéné, et l'ensemble des coordonnateurs. Enfin, corollaire du point précédent, cette discussion directe a permis de prendre la mesure de l'inquiétante déperdition d'informations entre le sommet du dispositif académique REP et sa base et a permis de formuler explicitement la question de la formation des responsables.

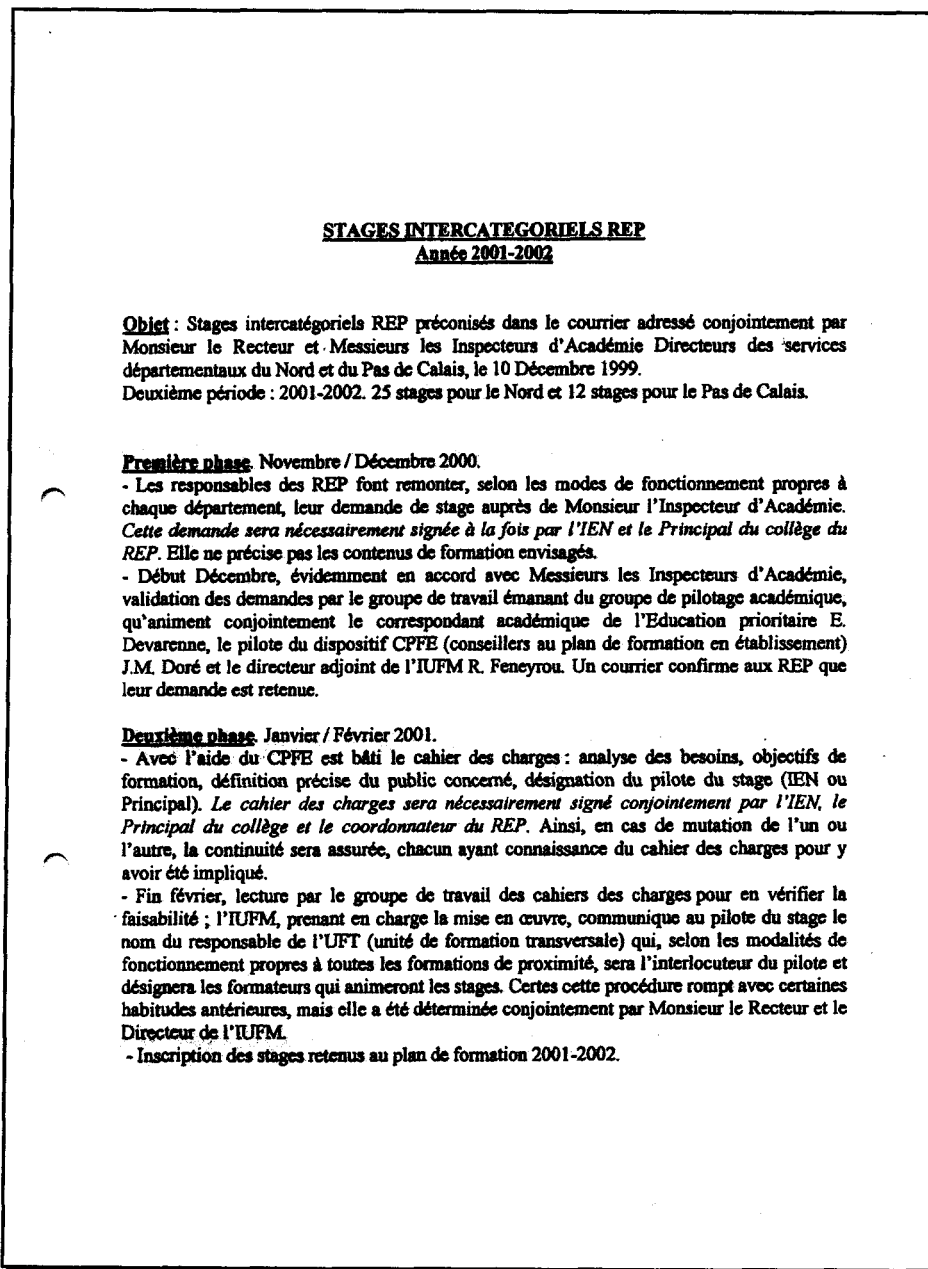
• *Les stages intercatégoriels*

De la même façon que l'organisation et la mise en œuvre de la formation des coordonnateurs REP ont été la création et l'objet d'un travail du GPA REP, l'adaptation de la commande ministérielle de 1999 occupe une part importante des ordres du jour des réunions de l'instance en 2001. En effet, la relance de l'éducation prioritaire fixe parmi les « dix orientations prioritaires du contrat de réussite » la priorité (n°10) d'« améliorer l'accompagnement des enseignants et (de) créer les conditions d'un pilotage plus performant. »

« La formation des équipes doit leur apporter une aide pour réussir avec les élèves dans la classe, pour l'élaboration et le suivi des projets, pour faciliter la mise en commun de pratiques et pour les évaluer ; des groupes d'analyse de pratiques, de recherche-action et des réseaux coopératifs sont de nature à permettre aux équipes d'élargir leur champ de réflexion. Les formations sur place et pluri-catégorielles, faisant appel à des partenaires extérieurs sont privilégiées en raison de leur efficacité reconnue. » (Circulaire n° 99-007 du 20-1-1999).

Dans l'académie de Lille, ces instructions se concrétisent par une lettre signée conjointement par le recteur et les inspecteurs d'académie du Nord et du Pas-de-Calais en date du 10-12-1999. On prévoit un déroulement de stages « intercatégoriels » touchant l'ensemble des réseaux sur une période de trois ans. L'observation des travaux du GPA REP correspond à la préparation de deuxième année du dispositif (et du contrat de réussite REP), et cherche donc à stimuler la deuxième série de demandes de formation. Le GPA a adressé aux réseaux un courrier distribué à la rentrée 2000 (*cf.* Figure 23) où il rappelle à la fois le calendrier et les modalités à mettre en œuvre pour élaborer la demande de stage.

Figure 23 : Courrier du GPA REP aux REP de l'académie de Lille, exemplaire non daté



Après la commande ministérielle, ce document explicite la mise en œuvre académique de ces instructions. Le dispositif stage intercatégoriel s'articule à d'autres dispositifs : le dispositif CPFE, une commission *ad hoc* de validation des demandes de formation (aussi appelée groupe paritaire technique, co-dirigée par l'IUFM, le responsable CPFE, et la correspondante académique REP). La commande du GPA REP s'appuie sur le fonctionnement du conseil de zone (la signature du trio de pilotage des réseaux est exigée). La commande passe donc par les phases suivantes :

- demande de stage de la part des réseaux (novembre-décembre 2000) ;
- avis de la commission technique paritaire (novembre-décembre 2000) ;

- élaboration du cahier des charge avec l'aide du CPFE (janvier-février 2001) ;
- avis du groupe de travail paritaire (janvier-février 2001) ;
- prise en charge de la mise en œuvre par l'IUFM (janvier-février 2001) ;
- inscription de stages au plan de formation académique de l'année scolaire suivante (2001-2002) ;
- déroulement du stage (année scolaire 2001-2002).

Le cahier des charges du stage intercatégoriel apparaît comme un objet complexe, négocié au niveau local (interaction CPFE, responsables hiérarchiques des réseaux, coordonnateurs et enseignants) et au niveau académique (avis du groupe de travail académique et négociation avec l'IUFM). Le tout s'élabore l'année scolaire précédant la mise en œuvre dans les réseaux. La lettre initiée par le GPA REP prend soin de légitimer – doublement, en faisant référence au rectorat et à l'IUFM – sa demande au regard d'exigences ou de décisions hiérarchiques : « Certes cette procédure rompt avec certaines habitudes antérieures, mais elle a été déterminée conjointement par M. le Recteur et le Directeur de l'IUFM » (Lettre du GPA REP aux REP de l'académie de Lille, exemplaire non daté).

On a vu dans le sous-chapitre précédent (*cf.* 2. Les outils et dispositifs formels du travail collectif et de la régulation locale en éducation prioritaire) les apports de ces actions de formation au niveau des réseaux, voyons les problèmes que pose leur élaboration au niveau académique.

• **Réunion du GPA REP, 23-11-2000**

Les stages intercatégoriels occupent un point complet de l'ordre du jour de cette réunion. La correspondante académique REP énonce les difficultés que soulève la mise en œuvre de ces stages :

- Mme Adéné : "Les stages intercatégoriels demandent un renouvellement de culture des IEN, car les IEN n'ont pas l'habitude de passer sous les fourche caudines de l'IUFM ou des CPFE." De plus, "le dispositif manque de lisibilité. Tout stage de proximité passe par les CPFE." Autre problème, "les cahiers des charges [élaborés par les réseaux avec l'aide des CPFE] ont été lus et validés au niveau rectoral. On a découvert que certains cahiers des charges n'étaient pas appliqués, voire qu'ils n'étaient plus les mêmes à la sortie [à l'issue du stage]." De plus, "la réflexion [doit porter] sur les *objets* des stages intercatégoriels qui doivent porter sur les enseignements fondamentaux", mais pas seulement les maths et le français. "La correspondante académique constate enfin qu'il y a de l'information qui ne passe pas, n'arrive pas." Elle demande "une attitude de solidarité pour la diffusion de l'information. Il faut éviter de "ne pas vouloir entendre.""

L'échange qui suit est révélateur du fonctionnement du GPA, les points de vue se confrontent sur l'objet, sa définition, sa mise en œuvre :

- M. Q. , IEN : Il y a des petites choses qui dysfonctionnent parfois. Est-ce que c'est nous qui contactons les CPFE ou l'inverse ? [C'est aux responsables de zones de le faire.]

- Mme Adéné : Il faut qu'il y ait à la fois des formateurs du premier et du second degré.

- Quelqu'un : Il faudrait simplifier les formalités administratives post-stage, et le découpage du stage en deux fois deux jours pose problème.

- Cadre IUFM : Il faut un acte politique du rectorat pour la simplification [de la démarche].

- Responsable CEFISEM : Il n'y a souvent d'intercatégoriel que le nom. Pas de volonté réelle de la base.
- Principale d'un collège de la périphérie lilloise (Montaigne) : Trop de problèmes d'absences [d'enseignants au cours des stages]. Mais le formateur est "balancé", comment est-il choisi ?
- Mme Adéné : Les responsables à l'UFT ont beaucoup souffert des cahiers des charges mal définis. En principe il doit y avoir des réunions de préparation avec le formateur. [...]
- Principal : Le formateur n'était pas au courant du cahier des charges.
- M. Olivier, responsable CPFE : Si on rédige des cahiers des charges c'est pour enrôler tous les acteurs, pour que la formation continue soit efficace.
- Mme Bauld, CPFE : Ceci pose la question de la liberté et du respect autour du cahier des charges.
- Quelqu'un, à propos des relations entre professeurs et professeurs des écoles (premier et deuxième degré) : Elles s'amorcent. Il faut du temps. Et dans cette perspective, le stage intercatégoriel devient une suite logique.
- M. Olivier, responsable CPFE : revoir l'origine du cahier des charges. C'est un enjeu qui peut mobiliser les acteurs en les faisant intervenir dès le début [d'une action de formation].

Après avoir énuméré un certain nombre de difficultés dont elle a eu connaissance, Mme Adéné cède la parole aux membres du GPR pour qu'ils expriment leurs points de vue : un IEN s'interroge sur la procédure à suivre (comment le CPFE est-il invité à entrer en contact avec le réseau ?), les principaux se plaignent des problèmes liés au choix des formateurs, apparaît alors le problème de la rédaction du cahier des charges de la formation à laquelle les enseignants ont été conviés. Deux difficultés ici : le cahier des charges n'a pas été une œuvre collective et les enseignants ne s'y retrouvent pas ; le cahier des charges n'a pas été suffisamment précis ou à l'inverse trop exigeant, l'IUFM peine à trouver des formateurs, ceux-ci ne sont pas adaptés, les principaux montent alors au créneau. Le responsable des CPFE rappelle alors le projet qui sous-tend la rédaction du cahier des charges : « enrôler tous les acteurs ».

• **Réunion de préparation au GPA REP du 8-2-2001 (GPA restreint, 7-2-2001).**

Avant la réunion la correspondante académique raconte qu'elle s'est fait "agresser" par un IEN (elle cite son nom) devant le recteur car, selon lui, elle aurait dit que les stages intercatégoriels ne peuvent pas durer quatre jours [consécutifs] mais doivent se dérouler sur deux jours puis deux jours "si on veut avoir des gens du second degré" [qui ne disposent pas de moyens de remplacement]. L'IEN disait qu'il aurait pu lui, organiser un stage de quatre jours. Mme Adéné conclut en disant qu'elle sait qu'elle est taxée d'autoritarisme.

Les modalités de déroulement du stage intercatégoriel posent, on l'a vu dans le sous-chapitre précédent, des problèmes de disponibilité pour les enseignants. Alors que rien n'est prévu pour remplacer sur des courtes durées, notamment pour des formations, les enseignants du second degré, le premier degré peut lui, procéder à des remplacements. Ces remplacements sont plus faciles à organiser si le remplacement est ramassé sur une seule période. Dans le second degré, l'absence d'enseignants quatre jours consécutifs est une contrainte difficilement

acceptable pour les chefs d'établissement. Dans les deux cas, ces cadres hiérarchiques de proximité ont de « bonnes raisons » de voir le dispositif comme une contrainte à l'exercice de leur fonction. Le nouveau dispositif appelle à un décentrement de la rationalité propre à l'un ou l'autre degré et à accepter un consensus qui ne favorise exclusivement l'un des degrés au détriment de l'autre, ce qui viderait de sa substance le stage.

• Réunion du GPA REP, 23-11-2000.

La liste des stages intercatégoriels programmés pour l'année scolaire 2001-2002 est diffusée (une feuille pour le département du Nord (26 stages prévus), une autre pour celle du Pas-de-Calais (douze stages prévus, dont sept pour le seul bassin de Lens).

Les demandes de stage acceptées dans ces réseaux, il s'agit de rédiger la version définitive du cahiers des charges (CDC) qui permettra aux responsables d'UFT de l'IUFM de désigner des formateurs (parfois ceux qui sont demandés par les réseaux).

• Réunion du GPA REP, 17-05-2001

– Mme Adéné : L'ensemble des cahiers des stages est remonté à M. Olivier [responsable des CPFE]. [Malgré deux réunions, deux malentendus subsistent]. Premier malentendu : on a été amenés à demander aux gens d'affiner leurs demandes, demandes qui portent parfois sur cinq axes du contrat de réussite. Cela a été très mal perçu par nos collègues IEN, mécontents (a reçu une lettre peu aimable), "On ne va pas refaire notre copie". Peut-être que la demande des CPFE n'a pas été formulée avec les procédés diplomatiques nécessaires. Mme Adéné a répondu que c'était pour faciliter le travail des formateurs, cela posait problème aux formateurs. C'est différent de "revoir sa copie".

Second malentendu : préciser que c'est deux fois deux jours. Avoir des objectifs précis et modestes. Mme Adéné et Mme Cyrielle (chargée de mission REP Nord) sont intervenues à P. (bassin du valenciennois). Il est apparu que parfois on ne sait même pas ce que c'est un CPFE, on ne sait pas qu'un CPFE a deux casquettes. [Le chef d'établissement rencontré, elle cite son nom] se demandait pourquoi un conseiller d'éducation était venu dans son établissement. Il faut que les gens connaissent les fonctions.

Quelqu'un (voix lasse) : C'est quelque chose qui a déjà été évoqué l'an passé. C'est un problème de communication.

– Mme Adéné : À faire apparaître dans le compte-rendu [qui est transmis à tous les responsables de réseaux de l'académie].

– Mme Bauld, CPFE : Même problème avec le rôle des personnes-ressources qui est méconnu. Les CPFE, c'est la même chose. On n'en veut pas parce qu'on veut avoir la paix. Les CPFE ont vingt-quatre établissements [en charge], ils n'ont pas le temps [de démarcher tous les établissements].

– X. propose de faire une information qui répondrait aux questions suivantes : Quel est leur rôle ? Qu'est-ce qu'ils viennent faire ?

– Mme Bauld, CPFE : Problème de culture, voilà des gens qui viennent et qui n'ont pas de rôle hiérarchique.

– M. Pindha, principal : Les CPFE sont davantage utilisés par les chefs d'établissement que par les IEN. Si on passait par le chef d'établissement, ce serait peut-être plus facile ?

Réprobation dans un bruyant brouhaha.

– Mme A. , principale : Elle a dû bousculer son CPFE, les gens étaient franchement demandeurs. Scandalisée : première visite début décembre, seconde réunion mi-janvier : Il arrive à la seconde réunion sans connaître le sujet ni même le texte de référence. Conséquence : démobilité des profs. "On est fin mai, toujours rien. On sait vaguement que ça a été accepté".

Les problèmes de mise en œuvre des stages intercatégoriels dans les REP se poursuivent. Certains inspecteurs de circonscription premier degré, traditionnellement en charge de la politique de formation de leurs personnels semblent avoir du mal à se placer dans la posture collaborative que tente d'impulser le GPA. Alors qu'ils élaboraient seuls, sans les faire valider, les stages des enseignants, le GPA REP leur impose le regard d'individus extérieurs à la zone et d'une commission qui peut leur demander d'amender le document soumis. Le travail d'accompagnement de l'écriture par les CPFE est aussi contrarié : le dispositif CPFE est méconnu, parfois il est aussi ignoré. Enfin, un principal témoigne du travail mal réalisé par un CPFE.

Tant chez les principaux que chez les IEN existent des réticences à inviter un cadre non-hiérarchique à participer à l'élaboration d'une action de formation à l'intérieur de leur établissement ou de leur circonscription. On voit ici les résistances à l'œuvre vis-à-vis de la démarche promue par le GPA (concertation, cadrage et outillage de la prise de décision).

À compter de cette date, les stages intercatégoriels occupent moins de temps, voire disparaissent, des ordres du jour de GPA REP. D'une part, les formations sont en cours de réalisation (les CDC sont rédigés, validés, étudiés par l'IUFM), d'autre part, le GPA REP doit traiter maintenant d'autres points à l'ordre du jour. À partir de mai 2001, le GPA consacre du temps à la réflexion à porter sur les visites qu'il propose aux REP et débute alors une réflexion sur les modalités d'évaluation du travail d'accompagnement mis en œuvre par le GPA REP. Le GPA doit en effet rencontrer le recteur en juin de la même année pour lui faire part de l'état d'avancement du dossier.

Voyons à présent quels sont les dispositifs d'accompagnement des REP élaborés et mis en œuvre par le GPA REP.

4. L'accompagnement des REP (dispositifs)


Le groupe de pilotage REP de l'académie de Lille a généré deux dispositifs d'accompagnement des réseaux d'éducation prioritaire : l'un est une forme d'accompagnement *pédagogique*, l'autre un accompagnement davantage centré – en apparence – sur le *pilotage* des réseaux.

• Les visites du groupe académique de pilotage académique dans les réseaux

Le groupe de pilotage REP de l'académie de Lille inaugure une forme innovante d'accompagnement des réseaux : il s'agit de rendre visite aux réseaux qui en expriment la demande, donc sur la base du volontariat. Les visites se font par « binôme » ou « doublette », en respectant si possible une diversité et une complémentarité de « point de vue » selon le corps d'appartenance des « visiteurs ». Un principal accompagnera un IEN, *etc.* Les visites sont

donc tributaires 1. du volontariat des réseaux et 2. de la disponibilité des membres du GPA REP (la participation à ces travaux académiques se fait sur la base du volontariat, ceci est donc une activité qui vient s'ajouter aux agendas des agents éducatifs impliqués dans le pilotage académique du dossier). Un courrier est adressé aux réseaux pour proposer ces visites (cf. Figure 24).

Figure 24 : Courrier du GPA aux REP de l'académie de Lille. Objet : les visites du GPA dans les réseaux, 16-10-2000.



académie
de Lille

Cet académique Guy Debene

**INSPECTION
PEDAGOGIQUE
REGIONALE**

Lille, le 16 octobre 2000

IA-IPR de Lettres
Correspondant académique
« Education Prioritaire »

à

Mesdames et Messieurs les
responsables de REP
s/c les personnes ressources des
bassins

Madame, Monsieur,

Comme vous l'indique le courrier que je vous ai récemment adressé, nous nous proposons de rencontrer les équipes des REP pour échanger sur les bilans d'étape des contrats de réussite. Des « binômes » se tiennent donc à votre disposition parmi les membres du groupe de pilotage. Je vous saurais donc gré de bien vouloir, après réunion des responsables par bassin avec les personnes ressources « Education prioritaire », répondre au questionnaire ci-dessous.

Avec mes remerciements.

- Souhaitez-vous une rencontre avec des membres du groupe de pilotage ? OUI NON
- Quelle forme pourrait prendre selon vous cette rencontre ?
 - avec le groupe de pilotage restreint (Principal, IEN coordonnateur)
 - avec le Directoire
 - avec le Conseil de réseau
- Quels points particuliers du bilan d'étape méritent selon vous qu'on y réfléchisse ensemble ?
- Y a-t-il des « réussites » que vous aimeriez faire connaître, voire diffuser sur le site REP ?

Rectorat : 20, rue Saint-Jacques
B.P. 709 - 59033 Lille cedex
Téléphone : 03 20 15 60 00
Télécopie : 03 20 15 65 90
Internet : www.ac-lille.fr

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONALE

À l'occasion de la réunion du GPA du 20-11-2000, Mme Adéné donne la parole aux personnes-ressources chargées du dossier REP dans les bassins pour qu'elles fassent le point sur l'état d'avancement du chantier pédagogique dans les bassins. Elle les invite notamment à rapporter la façon dont la lettre proposant des visites du GPA a été accueillie dans les réseaux.

• Réunion du GPA REP, 23-11-2000

Après une première présentation d'une personne-ressource REP (bassin de Lens/Liévin), les membres du groupe interviennent librement :

– CPE, bassin du Sambre aversois : lettre perçue comme un contrôle déguisé, des rumeurs circulent : en cas de visite, « les collègues seraient en audit ».

– Personne-ressource du bassin Calais-Audomarois : [Le courrier ne pose] pas de problème à Saint-Omer. Par contre, à Calais [il apparaît comme un] brouillage au niveau de la chaîne d'autorité, besoin de clarification. Cela dit, ambiance moins tendue que l'an passé. Saint-Omer a complété un fiche, Calais : méfiance, [ils craignent que ce soit un] audit. [...]

– Un IEN témoigne de la réaction dans les réseaux de sa circonscription : La première réaction est : c'est encore un audit déguisé. Analyse et critique, c'est un truc qui sert à rien.

– Principale du collège Montaigne, périphérie de Lille : [Il y a un] problème, [la commande n'est] pas claire. Il faut savoir ce qu'on veut faire de ces visites.

– Personne-ressource du bassin de Lille-Est : La première réaction sur le binôme portée sur les visites du binôme est négative : Ils viennent "juger le travail" (travail institution).

Réaction de la salle : Rires. Des "naan..." navrés fusent dans l'assistance. Explication à la cantonnade : "C'est culturel !",... [...]

À la fin de la prise de parole des personnes ressources REP, la correspondante académique conclut : "Le passage d'une culture hiérarchique à une culture transversale n'est pas perdu, il faut "y aller" doucement."

À l'occasion de la même réunion, la chargée de mission fait circuler les bilans quantitatif et qualitatif de la « politique d'accompagnement des REP, année 2000-2001 » (cf. Annexe n°17). D'un point de vue quantitatif, trente-quatre REP ont été visités durant l'année. La mise en forme même du document informe la hiérarchie à qui il s'adresse, de l'état d'avancement des travaux académique dans les bassins. On peut lire par exemple que sur quinze REP, le bassin de Roubaix-Tourcoing n'a commandé qu'une visite. La colonne « Participation des personnes ressource « Education prioritaire » des bassins » est complétée par un « Néant » éloquent. Le groupe de pilotage attire ainsi l'attention des autorités académiques sur un manque d'implication de l'administrateur scolaire et/ou de la personne ressource REP du bassin. Les informations contenues dans cette colonne donnent de façon synthétique à la hiérarchie un aperçu de la finalité du dispositif des bassins d'éducation et de formation promus par le recteur (cf. Partie 1.). Ainsi les bassins se distinguent par les mentions suivantes : « Néant », « Pas de personne ressource », « participation au groupe de pilotage », « participation au groupe de pilotage et aux visites », « Information des responsables REP du bassin sur le dispositif ». Au regard de ce document, certains bassins apparaissent comme manquer à leur fonction de « relais » de la politique académique. Du point de vue qualitatif, le bilan rapporte un « regard général sur le contrat de réussite et sur les bilans d'étape ».

On observe une différence assez marquée entre :

– les anciennes ZEP : souci de préserver la structure antérieure de ZEP, *fiches actions plus axées sur le périphérique*, mais aussi une plus grande habitude des liaisons école/collège, et de la collaboration IEN/Principal.

– les nouveaux REP, qui partent de rien (tableau de bord « vides », difficulté

d'écriture du contrat, éparpillement des actions proposées), mais volontaristes et dont la démarche est plus spontanément « pédagogique » [...]. (Politique d'accompagnement des REP, année 2000-2001. Bilan qualitatif, je souligne)

Démarche pédagogique contre fiches-actions axées sur le périphérique : les visites permettent donc au GPA d'évaluer l'adhésion des réseaux au « recentrage pédagogique » promu par les instructions officielles depuis la circulaire de 1997. Le bilan renseigne également la hiérarchie sur le pilotage et le fonctionnement du REP, les types d'actions qui y sont menées, les points forts et les points faible de ces actions, même si elles ne sont pas présentées de la sorte, ces données, par leur mise en forme, étonnent par leur équilibre : un point positif équilibre un point négatif. Par exemple, les nouveaux REP rencontrent des difficultés pour manier les outils REP mais ils font preuve de plus de volontarisme et sont plus « spontanément pédagogiques », le fonctionnement des ZEP plus anciennes est inverse. L'exercice de synthèse opéré dans cet écrit rencontre des difficultés identiques à celles rencontrées pour rédiger les bilans REP, avec notamment les responsables hiérarchiques locaux qui rendent compte avec euphémisme des problèmes rencontrés et manipulent l'objet pour embellir le réel. La correspondante académique note dans les outils l'apparition d'une distance au réel. Il y a dans l'écrit, ce qui est mis en forme dans l'objet, et le réel observé à l'occasion de la mise en œuvre d'un dispositif dans le réseau.

Le regard évaluateur n'est donc jamais loin, même s'il est absent des traces écrites de ces réunions, il circule à l'occasion de prises de parole :

• **Réunion de préparation au GPA REP du 8-2-2001 (GPA restreint, 7-2-2001).**

Mme Adéné commente : À Montesquieu [collège de la périphérie lilloise], la visite s'est mal passée. Les profs sont complètement bloqués, ils veulent se débarrasser des gosses et avoir plus de moyens. À Montaigne [autre collège de la périphérie lilloise] c'est très difficile aussi, c'est pas fini. [La personne ressource REP] a été très échaudée par la réunion qu'elle avait organisé à [dans son bassin], [elle cite le nom d'un IEN] a présenté les visites comme étant un audit.

Plus tard, Mme Adéné commente un REP, dans le Valenciennois où l'IEN "mourrait de trouille".

Lors de la réunion du 23-11-2000, un tableau circule, référençant les REP ayant déjà demandé une visite cette année, une deuxième colonne renseigne sur les modalités de réunion prévues (avec le directoire ou le groupe de pilotage restreint), les points sur lesquels le réseau aimerait porter sa réflexion. Dans une dernière colonne la correspondante note les volontaires qui acceptent de se charger de l'une ou l'autre visite. Elle attire l'attention sur la question de la composition du « binôme » de visiteurs :

• **Réunion du GPA REP, 23-11-2000**

Il faut réfléchir sur la question de la composition des "doublettes" amenées à intervenir sur le terrain en cas de demande des REP du point de vue du temps que les [membres du GPA] peuvent y consacrer, de leurs compétences et avec qui "se doubler". Volonté du respect de la diversité des regards. On constate une différence entre ce qui apparaît

sur les fiches envoyées par les REP et ce qui est découvert comme problème réel sur place.

Il s'agit bien d'aider le REP à prendre de la distance par rapport à ses pratiques (moment réflexif) en lui permettant de confronter ses problèmes, ses interrogations à des personnels d'encadrement qui interviennent eux aussi en REP. Ce moment réflexif, note la responsable, permet aux réseaux de dévoiler une problématique qui leur était encore inconnue ou qui, pour une raison ou pour une autre, n'avait pas été formulée. Les thèmes de rencontre sont les suivants (ils se combinent) : « Continuité pédagogique », « Détection des élèves en difficulté », « Évaluation formative », « Sentiment d'appartenance au réseau, implication des acteurs », « Faire travailler ensemble les écoles, les écoles et le collège », « Communication dans le réseau », « Implication des enseignants de collège dans les enjeux du contrat de réussite », « Aide aux élèves en difficulté ». Un réseau sollicite la rencontre, mais son objet est : « non précisé ».

La question de la problématique émergente que découvrent les binômes dans les réseaux rejoint celle des formateurs IUFM qui rapportent découvrir souvent dans les établissements que les attentes en formation portent finalement sur d'autres aspects que ceux pour lesquels a été sollicitée la formation (d'où la fonction des CPFÉ au niveau des formations de proximité).

Dans l'une des demandes formulées, « Communication dans le réseau », le problème sous-jacent est celui du responsable REP qui change chaque année depuis quatre ans et dont la caractéristique est, cette année-là, un désintérêt total pour la chose REP.⁹⁴

Les visites du GPA apparaissent donc *à la fois* comme un outil réflexif mis à disposition des réseaux mais aussi comme un formidable outil d'information sur ce qui se déroule dans les réseaux. L'absence même de visite est, on l'a vu, révélatrice de dysfonctionnement (au niveau de l'animation de bassin dans l'exemple cité ci-dessus).

Le GPA est amené à rendre des comptes de sa politique au recteur, notamment de son choix d'accompagner, à l'aide de visites, les réseaux. Les visites étant divisées sur l'ensemble des membres du groupe, se pose le problème de la rédaction du bilan de ces visites. Que transmettre comme informations à la chargée de mission qui puisse alimenter utilement le bilan qu'elle prépare à l'attention du recteur ? Quel moyen retenir pour amasser ces informations ? Assez rapidement, le *medium* retenu est celui d'un compte-rendu écrit qui serait rédigé par le binôme assurant la visite. À l'issue de la réunion du GPA REP du 23-11-2000, Mme Adéné déclare que « les visites sont un moment d'écoute, échanges, détection des besoins, ... On ne va pas proposer de cadrage plus rigoureux sans quoi on accentue la confusion avec l'audit, d'autant qu'on est dans une politique d'audit dans l'académie. » La visite

⁹⁴ C'est d'ailleurs du point de vue de l'expérience de ce même REP qu'un membre du GPA (M. Pindha, principal) proposait en GPA (17-05-2001) que les « CPFÉ [soient] davantage utilisés par les chefs d'établissement que par les IEN. Si on passait par le chef d'établissement, ce serait peut-être plus facile ? »

des réseaux se fait donc sous forme libre, les « visiteurs » ne viennent pas appliquer aux REP un cadre d'analyse qui serait défini au préalable (type grille de lecture d'audit). Cette décision va poser problème. Le 7-2-2001, lors de la réunion de préparation au GPA qui se tiendra le lendemain, Mme Adéné propose au groupe la lecture des premiers documents que lui ont adressés les visiteurs. Elle fait part de son inquiétude, elle a peut-être été trop laxiste en ne précisant pas la manière dont les binômes devaient intervenir.

• **Réunion de préparation au GPA REP du 8-2-2001 (GPA restreint, 7-2-2001).**

On regarde des exemples de comptes-rendus. Problème visible : Les binômes sont très différents. Les préambules sont très différents. Différent aussi : Est-ce que le binôme apporte des choses en prolongement ou en contradiction avec ce qui est présenté par l'équipe locale ? [Autrement dit, le binôme doit-il prendre position vis-à-vis de la politique REP locale ou du fonctionnement du REP ?]

Le lendemain, les « visiteurs » sont invités à prendre la parole pour présenter leur expérience, l'un d'eux est enthousiaste :

• **Réunion du GPA REP, 23-11-2000**

– M. L. , IEN : C'est intéressant de discuter, il y a un décalage entre l'écrit, le discours. Lors de l'échange la réalité apparaît différente. Il y a un discours entendu et aussi un discours plus sous-entendu, plus diffus. Derrière un écrit (contrat de réussite, bilan), il y a des choses différentes. Conseil donné : fixer des directions pour l'évaluation du contrat de réussite.

– M. T. , principal : Ça a été formidable. 2h30 de rencontre avec le groupe de pilotage. Entrée par son regard extérieur. Ils étaient contents qu'on leur demande de dire quels sont les points forts et points faibles du REP. C'est aussi un truc d'animation. Je me suis senti un peu sur le fil du rasoir, il ne faut pas juger, ce n'est pas facile. Pas de feuille de route, pas de cadrage type audit. À la fin on a dit : C'est peut-être un peu trop centré sur les choses périphériques (soupe [à la cantine], incivilités, etc.), pas suffisamment sur les actes pédagogiques. Et le principal était tout à fait d'accord. Ce sera l'objet du stage intercatégoriel de l'an prochain (*dixit* le Principal).

– Quelqu'un, à propos d'une visite chez un autre membre du groupe de pilotage [M. Labille, principal] : On n'a pas apporté de solutions.

– M. Labille, principal : C'est au moins une occasion de faire le point. Réunion après la rencontre pour étoffer un projet de direction élargie pour le projet collège-école. Reprise d'un nouveau souffle.

– M. Labille, principal, à propos d'une visite faite par lui dans le collège Lamartine en périphérie de Lille : Discussion intéressante sur le sentiment d'appartenance au REP et la politique de communication à mettre en place dans le REP. Point fort : culture de fond, collège engagé depuis longtemps. Les écoles ont des actions plus éparpillées, *idem* au niveau des moyens. Difficultés de faire travailler ensemble le collège, les écoles et puis le REP. Politiques de la ville, fonctionne bien. [...]. Intérêt aussi : visite de voisinage. Souhaite garder des contacts au moins téléphoniques.

– M. Pindha, principal du collège Lamartine : Du point de vue de l'audit [sic], ça permet quand même de se poser des questions qu'on ne se serait pas posé de la même manière en dehors de ces visites. Échange sur les modes de fonctionnement des deux REP : vous avez parlé de votre REP à vous et c'est intéressant. Petite chose où avancer : on ne sent pas quel est le cahier des charges des visiteurs. On n'a peut-être pas suffisamment insisté sur ce qu'on fait exactement. Se donner l'occasion de préciser le cahier des charges.

Les gens se posent des questions sur ce à quoi...

– Mme Adéné : C'est ce qui était dit quand on a dit qu'il fallait une pré-visite. Derrière le thème, c'est autre chose qui est demandé, ça émerge de la rencontre.

On voit au fil des échanges la discussion porter sur le sens des visites. S'élabore alors – dans la confrontation des expériences et des points de vue – un discours sur ce que doivent être les visites d'accompagnement des REP. Elles ne doivent pas être assimilées à des audits, elles ne seront donc pas excessivement cadrées (comme le sont les audits dans l'académie), doivent-elles dire ce qu'il faut faire dans le réseau⁹⁵, ou plutôt les aiguiller? (cf. Encadré 24 et notamment l'observation GPA REP du 20-12-2001).

La question du « recentrage sur le pédagogique » vient répondre à la question de l'interventionnisme des « visiteurs » : si les « visiteurs » rencontrent les réseaux, ils sont porteurs d'une définition de ce que doit être l'agir en REP. La méthode pour promouvoir cet agir n'est pas l'exposé didactique mais l'aiguillage, les visiteurs, en soulevant les interrogations qu'ils estiment pertinentes pour le REP doivent faire émerger des modalités d'action compatibles avec les orientations promues par les GPA REP. Ceci est particulièrement explicite dans les recommandations formulées à l'occasion d'une visite réalisée par la correspondante académique.

Figure 25 : Compte-rendu d'une visite d'accompagnement (extrait)

B/ Les propositions d'accompagnement.

Ces dimensions culturelle et citoyenne, visibles à travers le bilan des actions en cours au 19-01-01 ne doivent cependant pas occulter la nécessité d'un recentrage sur les apprentissages fondamentaux, d'où les propositions suivantes faites au groupe de pilotage du REP :

- faciliter les rencontres entre professeurs et maîtres du premier degré autour d'un travail pédagogique précis : utilisation pédagogique des évaluations, travail sur les documents d'accompagnement des programmes du cycle 3 et de la 6^{ème} (voir site REP de l'Académie).
- solliciter les personnes ressources en Français et en Maths, pour aider à ce type de travail qui ne peut se faire qu'en équipe.
- dégager des moyens pour une « heure d'excellence » en 3^{ème} en Français et en Maths afin de faciliter l'orientation en Seconde. Que les professeurs lisent les nouveaux programmes de Seconde afin que les liaisons 3^{ème}/Seconde soient plus constructives.
- étoffer le dossier de demande d'une éventuelle section européenne, ce qui ne peut passer que par une stimulation forte des enseignants de langue.
- préserver l'enseignement du grec comme pôle d'excellence du collège.

Signature des membres
du groupe de pilotage :

Signature du correspondant académique
Education prioritaire :

⁹⁵ Ceci sous-tendant qu'il y avait une bonne manière de faire.

L'orientation générale des propositions d'accompagnement est explicite, malgré les « dimensions culturelle et citoyenne » des actions, il y a « nécessité d'un recentrage sur les apprentissages fondamentaux » (*cf.* Encadré 24: L'injonction au « recentrage sur les apprentissages » dans les ZEP), ce qui induit un certain nombre de propositions autour de la mobilisation des dispositifs mis en œuvre par les GPA, des outils et stratégie de formation promus nationalement :

- personnes ressource REP en français et en mathématiques ;
- le travail sur les outils d'évaluation
- stratégie d'« excellence scolaire » des établissements du réseau en proposant une offre de formation « attractive » ou considérée comme à même de conserver les meilleurs élèves (section européenne, enseignement du grec comme « pôle d'excellence »).

Les propositions des « visiteurs » du GPA apparaissent bien en phase avec les propositions ministérielles (notamment autour du « recentrage sur le pédagogique » et de la lutte pour l'attractivité des établissements en REP) et cherchent à susciter l'usage des dispositifs et outils qu'il promeut dans la traduction académique de ce que doit être l'agir en REP.

On a vu que Mme Adéné s'interrogeait sur la pertinence de donner une trame aux comptes-rendus que produisent les « binômes » de visiteurs. À partir de l'une de ses visites, elle va proposer une trame qu'elle soumet à discussion au groupe. L'exercice provoque un feu roulant de questions qui touchent tant le fonds que la forme du document :

• Réunion du GPA REP, 23-11-2000

Problème matériel. Le retour [des observations des visiteurs] aux réseaux. Constitution d'un petit groupe de travail : M. L. [cadre administratif au rectorat], les chargés de mission, Mme Demailly et moi. Lecture des comptes-rendus : formes diverses... Arriver à quelque chose de cadré tout en préservant la richesse des différentes rencontres. On a promis un retour écrit [aux réseaux] qui prend son sens maintenant. Toute personne appartenant au REP est susceptible de lire cet écrit. Il n'est pas prévu pour être confidentiel. Il faut des formes, que ça évite la forme compte-rendu d'audit. On ne peut pas faire quelque chose sur la base des « points forts, points faibles ». Il y a des termes à éviter. Autre contrainte : ne pas dépasser deux pages, sinon il ne sera pas lu. Dernière contrainte : Qui signe ? Les visiteurs et Mme Adéné ?

Ce serait une garantie pour les visiteurs [que d'être « couverts » par la signature de Mme Adéné] et *permet de vérifier l'harmonisation des écrits et des pratiques*. Il ne faut pas le prendre comme un élément de contrôle. Il faut quand même qu'il y ait une possibilité de vérifier qu'il n'y a pas de dérive. *Actuellement un groupe de pilotage REP c'est très exposé. [...]*

Mme Adéné distribue un document : On a choisi un support [écrit]. Pas anonymé. Ne pas diffuser. Confidentialité absolue. L'objet n'est pas de discuter du REP mais sur la forme du document. Pas de problème dans la première partie. Savoir qui on rencontre : groupe de pilotage restreint. Indiquer le thème prévu initialement. Dans un préambule rappeler que la rencontre se fait sur la base du volontariat. Désamorcer l'idée d'audit. Il y a toujours un double aspect : un état des lieux qui fait émerger des problèmes. On n'était pas du tout en position de juge. [La correspondante académique présente le REP, contextualisation avant la mise en débat du document] [...]. Échange de pratiques, valorisation des réussites,...

Le point 3. pose problème.

- M. Sagasse, IA-DSDEN adjoint : Il y a plusieurs enjeux [emboîtés dans ce document] : pour l'établissement, pour le formateur, pour le CPFPE, le GPA, *etc.* et pour le recteur.
- Mme Adéné : Titre 4, à choisir... parce c'est ouvert. Il n'y a pas obligatoirement de suivi [M. T. , principal, qui voulait proposer du suivi des REP par les binômes].
- Mme Hélène, IPR lettres : Est-ce qu'on écrit l'intérêt de la visite ?
- X. : Les risques avec l'accompagnement, c'est la mise sous tutelle.
- Mme Adéné : D'où l'intérêt de voir d'après votre expérience.
- Quelqu'un : On ne sait pas trop qui parle [dans ce compte-rendu], c'est la parole de qui ?
- Mme Adéné : Peut-être préciser davantage.
- Quelqu'un : Cela pose le problème d'une parole qui serait commune et de points de vue qui seraient différents. Impossible.
- M. Linard, coordonnateur REP : Faire un compte-rendu informel, une page, puis reprise pour celui qui rédige ?
- Mme Adéné : Le groupe de pilotage est institutionnel, on est tenu à avoir un mode de fonctionnement institutionnel. Mais si on veut faire du suivi, il faut plus d'informations.
- M. Tiwaque : Coordonnateur REP : On est dans une phase d'expérimentation.
- Mme Adéné : Dans le grand 4. "Il a été décidé entre partenaires que à l'avenir on va se partager des infos". Il s'agit d'une synthèse de deux pages qui prend acte de ce que vous dites. [...]
- M. Tiwaque, coordonnateur REP : Les visites sont bien des visites pour aider la réflexion, il y aura décision. Va-t-on accompagner ?
- Mme Adéné : On ne fait pas du suivi partout. [...]
- Mme X. , à propos d'un REP qu'elle a visité : Ils sont restés sur trois questions, j'ai dit que j'allais leur apporter les réponses.
- M. Sagasse, IA DESDEN adjoint : Trois niveaux pour la rencontre : la parole, la perception [par les visiteurs] pour améliorer, rapport macroscopique fait au lecteur.
- Mme Adéné : à D. [la ville], il n'y aura pas de visite car ils avaient juste besoin de faire le point. C'est tout. Selon les cas de figure, utiliser un titre différent. On tient à un état des lieux et à des perspectives.
- Mme X. : Synthétiser en une phrase : à quoi a servi la rencontre ? À la fin, discuter.
- M. Pindha, principal : Je suis gêné qu'on ne demande pas aux établissements ce qu'ils ont pensé de la visite.
- Mme Adéné : On ne va pas s'embarquer dans des trucs que l'on ne pourra pas faire.
- M. Pindha, principal : Ne peut-on pas demander aux REP visités de faire un compte-rendu ?
- X. , cri d'indignation : Ils en crèvent de ça !
- Mme Adéné : On est en train de s'enliser... Ne pas changer les règles du jeu en cours de route. Terminer sur une phrase ouverte, indiquer qu'ils ont un droit de réponse, sinon on ne va pas en finir. On n'est pas parti sur la base : "vu de votre côté". Bilan, faites un état des lieux, d'où émergent les problèmes ? On dit d'où ça parle [qui s'exprime dans le document, il faut que ce soit explicite]. Dans le grand 4. , selon la nature de ce qui s'est passé on parlerait plutôt de "perspectives", de "pistes", de "propositions d'accompagnement", allusion possible à des « travaux ultérieurs »,... Si le bilan de l'intérêt de la visite a été fait, on le met, sinon... [silence explicite]. Droit de réponse des intéressés, bien sûr. On peut partir sur cette base.
[Les coordos s'entraident pour la prise de note].
- Un des trois coordonnateurs : Le fait de signer, est-ce que ça ne recule pas dans le temps le retour au terrain ?



Les comptes-rendus posent problème, ils se situent dans la tension entre l'obligation de rendre compte au recteur du fonctionnement du dispositif et la restitution d'un document qui soit adressable aux réseaux. La rédaction de cette synthèse appelle une certaine « cohérence » ou du

moins la mise en forme des informations, dès lors apparaît la tension entre l'impératif de rendre compte aux autorités académiques, mais aussi l'impératif de formuler des avis que l'on puisse diffuser dans les réseaux (auprès des personnels qui n'ont pas assisté à la réunion).

Lors de la rencontre suivante du GPA, Mme Adéné soumet à la lecture du groupe le bilan des visites du GPA, bilan qu'elle a rédigé pendant les congés scolaires et qui sera remis, après amendement, au recteur. Là encore, la discussion animée explicite ce que les agents éducatifs présents entendent par agir en REP.

• **Réunion du GPA REP, 17-05-2001**

– Mme Adéné : L'optique du compte-rendu c'est l'optique de ma mission. Chantier pédagogique en liaison avec le rapport Moisan-Simon sur le recentrage sur la pédagogie. [J'ai fait le] choix de parler dans une perspective pédagogique. [Dans les établissements,] les parents viennent aux réunions quand celles-ci portent sur l'évaluation, l'orientation, mais ils ne viennent pas aux fêtes de fin d'année. Comment se fait-il que les parents se sentent concernés par la pédagogie ?

Dans les comptes-rendus [de visites] reçus, il est essentiellement question de pédagogie lors des rencontres. [...]

– Cadre IUFM : Ce dossier a été fait à partir des visites, mais est-ce que c'est représentatif ? Est-ce que ce ne serait pas seulement les cas des REP les plus ouverts ? Ce ne sont pas les REP spéciaux qui nous ont appelé.

– Mme Adéné : Au début oui, après non. Les premières visites se sont faites dans les REP du groupe de pilotage. Ça a été largement corrigé par la suite. À P. [ville] ils nous ont appelé parce que ça n'allait vraiment pas bien. Ça dépend aussi de qui faisait les visites. Mme Adéné a été appelée car une REP connaissait des problèmes de pilotage. Dans le Sambre-Avesnois, invitation par un principal, présence à la rencontre de l'IEN qui se pensait comme IEN mais pas comme personne ressource. Le plus dur reste à venir. Des REP en grande difficulté ne veulent pas nous voir. [...]

– Mme Adéné : Il faut intéresser le recteur, attirer son attention, il ne lira pas tout. Le paragraphe d'après est plus douloureux, j'ai 6 comptes-rendus sur 30.

– Quelqu'un évoque un "turn-over négatif" : les anciens "résistants" empêchent les jeunes de s'installer, du coup les jeunes partent.

– M. Sagasse, IA-DSDEN adjoint : Les PE2 envoyés en REP et qui ont un *a priori* positif envers les « bbc » (blanc blond catho). Il y a les investis, les innovants. Il y a ceux qui viennent en REP pour accumuler des points.

– Mme Demailly : Il s'agit d'un compte-rendu de comptes-rendus. Signale aussi la présence d'un « on » malheureux.

– Mme Adéné : le PLC2 est pas là depuis huit jours qu'on lui demande de passer l'évaluation, de mettre en place les groupes. Dans les formations initiales il y a tellement de choses à voir, qu'il faut savoir quoi faire en premier [...]

– Quelqu'un. : Mais ça ne s'applique pas seulement aux jeunes enseignants.

– Mme Adéné : Le problème c'est de rendre compte des choses qui sont dites.

Un principal manifeste des signes d'impatience, d'énervement.

– Responsable IUFM : Intéressé par la conclusion. Noter que c'est le discours des gens interviewés car j'ai peur que M. le recteur le prenne au premier degré... malgré son immense culture ! [Rires]

– M. L. , IEN : Nombre de points positifs et de points négatifs : rééquilibrer, trop de négatif ?

– Principal du collège Montesquieu, périphérie lilloise : Ne pas ramener ça à la jeunesse des enseignants.

– Quelqu'un. : Il faut attirer l'attention sur le problème et non pas sur une catégorie d'âge.

– Mme Adéné : La suite, ça va mieux ?

– La salle : C'est pas si sûr !

- Mme Adéné explique : M. le recteur ne connaissait pas les bénéfiques de la pré-rentree. Quelles directives sont données aux emplois jeunes ? Il n'y en a pas, ils sont laissés à eux-mêmes... [...]
- [Note de M. T. : les discussions autour du choix des mots foisonnent. Je m'interroge : est-ce que le recteur va lire le compte-rendu avec autant d'attention ?]
- Mme Adéné : J'ai un peu peur des réactions que va susciter le bilan.
- Responsable IUFM : Je note en tout cas que c'est un magnifique objet de débat.

Le dispositif, expérimental, se découvre lui-même. Faut-il accompagner les REP ? C'est-à-dire aller au-delà de la visite. La question qui se pose maintenant à propos des visites d'accompagnement à ce moment du pilotage académique est la suivante : faut-il les poursuivre selon les principes du dispositif initial, sur la base du volontariat, ou faut-il, puisqu'elles sont estimées « bénéfiques », les imposer à tout le monde ?

• **Réunion du GPA REP, 17-05-2001 : Rencontre avec le recteur Fortier**

- Mme Adéné [présentant les travaux du GPA] : Ce qui est nouveau aussi, ce sont les visites d'accompagnement. Sauf deux bassins non concernés et deux bassins absents qui refusent [les visites]. D'ailleurs, ça marche, c'est intéressant. [Donne la parole à M. Innan, coordonnateur REP, hors métropole lilloise qui témoigne d'une de ces visites dans son réseau].

M. Innan témoigne d'une mutualisation utile entre REP et du caractère ouvert de la démarche d'aide. L'expression dans ces réunions est sincère et transparente. "Le débat est utile. [Le REP dont il est le coordonnateur] est un bon REP mais le regard extérieur est tout de même utile. Y a-t-il ou non un effet-retour de la visite ? C'est propre au REP." M. Innan encourage l'idée de mettre les REP en réseau au niveau du bassin. "C'est bien l'esprit du GP que de développer plusieurs niveaux de réseaux. Il faut des réseaux de compétences d'accompagnement, ces réseaux sont à construire."

Plus tard, le recteur réagit au sujet de l'accompagnement et, plus particulièrement émet un avis sur les visites d'accompagnement :

- Recteur Fortier : [J'ai des] échos qui remontent des bassins. L'accompagnement académique est vécu comme nouveau, fort, indispensable. Ça passe bien, c'est confraternel. [Évoquant les bassins en "résistance"] Il n'y a pas que des réussites d'emblée. [...] Sur l'accompagnement : Bien le faire jusqu'au bout dans la convivialité. Exemple de confiance. Mais si il y a résistance, ne rompons pas la convention de la convivialité. Mais il y a une mauvaise volonté, *il faudra bien visiter tout le monde*. La relation est vécue comme fructueuse et équilibrée. Ce n'est pas un audit. Il est possible que dans des bassins, ça ne se sache pas encore. Ça viendra... [Je souligne.]

Si la logique du groupe de pilotage académique est celle d'une aide accompagnement, il faut donc en rester au volontariat. À l'occasion de cette rencontre, le recteur évoque la nécessité des visites dans *tous* les REP. La position qui consisterait à préférer l'imposition de l'accompagnement, et dans l'intérêt de l'académie, et dans celle de l'établissement, oublie que le sens symbolique d'une opération s'inverse quand on la commute du volontariat au non-volontariat. Le responsable des CPFE posera ouvertement la question à l'occasion de la réunion qui se poursuit après que le recteur ait pris congé :

• **Réunion du GPA REP, 17-05-2001 : rencontre avec le recteur Fortier**

- M. Olivier, responsable CPFE : Est-ce que l'on ne pourrait pas ne pas travailler à la demande à la rentrée et prendre un cadre systématique autour du bilan terminal, pour les visites ?

[fortes réactions contre de toutes parts]

– Mme Adéné : Il faut garder le volontariat... Bien sûr cela peut être difficile. [Les personnes ressources REP d'un bassin peu visité] ont fait quatre réunions, on n'a fait que quatre visites. Les gens n'étaient pas mûrs... Mais les gens apprennent à évoluer en nous parlant. On va demander au recteur en septembre une lettre sollicitant les responsables à demander une visite d'accompagnement.

Pour la dernière année du contrat de réussite REP (année trois), la correspondante académique aménage le conseil du recteur : les visites se feront sur la base du volontariat tout en ménageant des incitations fortes en direction des bassins récalcitrants. Cette année-là, après la rencontre avec le recteur, le GPA discute d'une stratégie pour faire parvenir l'information à la fois aux responsables de réseaux et aux coordonnateurs. Il apparaît que l'information qui est normalement transmise aux coordonnateurs sous couvert du responsable de réseau peut être retenue ; il apparaît aussi explicitement que dans deux bassins, il y a une volonté de temporiser toute implication dans le dispositif d'éducation prioritaire.

• **Réunion du GPA REP, 11-10-2001**

– Mme Adéné : On a fait une publicité large auprès des coordonnateurs lors du stage pour les deux dispositifs [accompagnement et personnes ressource REP]. Mme Adéné évoque les deux bassins qui posent problème, elle fait une référence à un coordonnateur de [la métropole lilloise, elle cite son nom] qui lui a demandé de faire une visite : "Il est gentil..." [le ton est ironique, en fait il s'engage sans consulter ses responsables]. Elle signale enfin le cas de deux REP dans ce bassin qui ont demandé des visites [le coordonnateur de ces REP appartient au GPA] : "Ça s'est bien passé." Elle regarde M. Tiwaque [le coordonnateur en question] : "Ça s'est bien passé ?" Il acquiesce : "Oui, oui." [...]

– Responsable du CEFISEM : Les coordonnateurs sont intéressés par ces dispositifs, comme pour beaucoup d'autres choses, mais ils sont comme face à d'autres initiatives, que faire face aux responsables ?

– M. Pindha, principal du collège Montesquieu : Il faudrait peut-être faire une lettre du responsable académique aux responsables de REP pour se déterminer.

– M. L. , IEN : On pourrait renvoyer la notice d'inscription pour les visites.

– Mme Adéné reconnaît avoir fait une erreur dans son dernier courrier. Elle a voulu faire passer trois informations dans le même courrier : "C'est trop". "Je fais quoi des administrateurs scolaires ?"

– Le groupe : Ils font quoi ?

– Mme Adéné : Je fais un courrier aux administrateurs ?

– M. Tiwaque, coordonnateur REP : Il faut faire une lettre aux responsables, surtout que c'est la dernière année du contrat de réussite.

– Mme Adéné : Dans les visites, on nous demande une aide pour le bilan définitif.

– M. T. , principal : On est bien toujours sur le mode du volontariat ?

– Mme Adéné : Oui. Deux bassins sont problématiques, le Sambre-Avesnois et Roubaix-Tourcoing.

– IA-DSDEN-adjoint, Nord : La réunion avec le bassin du Sambre-Avesnois a lieu demain.

– Mme Adéné : [la personne ressource REP de ce bassin] a dit : "le problème c'est que l'administrateur scolaire n'est pas bien perçu des IEN. En plus la personne ressource est vécue comme une créature des IEN." [la personne ressource REP] veut réintégrer le groupe de pilotage. [...]

– Personne-ressource REP d'un autre bassin : Quel est le rôle des PV de ces réunions [au GPA] ? Est-ce un outil de communication ? On peut l'envisager avec un retour

obligatoire. Quel est le rôle des personnes-ressources REP des bassins et ce qu'ils doivent faire dans le bassin ?

– Mme Adéné : Ce qui serait bien ce serait que les personnes ressources témoignent que tout va bien [à l'occasion des visites d'accompagnement].

– M. Tiwaque [coordonnateur REP] : Lors de votre visite [dans nos REP], vous avez pu démystifier cette visite.

– Mme Adéné : Je vais faire un courrier aux personnes-ressources pour [leur aide].

– M. L, IEN : Évoque le turn-over des coordonnateurs sur son bassin. Une des conséquences c'est qu'ils sentent toujours cette visite comme une évaluation.

– Mme Adéné acte la décision prise à l'issue de ce tour de table :

- courrier aux responsables du REP

- courrier aux personnes ressources du bassin pour faire de la publicité. [Leur dire que] notre rôle peut être d'aider à la réalisation du bilan final.

L'élaboration de cette prise de décision est assez typique du fonctionnement du GPA, la correspondante académique – après le constat d'une erreur stratégique dans la rédaction d'un courrier aux réseaux – demande l'avis des différents membres. La décision s'élabore par consultation informelle, différents membres prennent la parole : qui pour évoquer l'importance de communiquer en direction des responsables de réseaux, qui pour rappeler le rôle des bassins. Le GPA décide alors de mobiliser le dispositif rectoral du bassin d'éducation et de formation pour assurer la diffusion de l'information en enrôlant les personnes-ressources bassin, notamment pour qu'elles démystifient la crainte d'audit qui entoure ces visites.

Si les visites d'accompagnement indiquent la voie à suivre, si elles montrent effectivement que les REP ont effectivement besoin d'accompagnement, elles présentent plusieurs limites :

– La formule élaborée ne peut pas se répéter indéfiniment telle quelle. Ces visites – dont le premier objet avait été : réactions et questions sur le contrat de réussite et élaboration du bilan final – ont besoin de nouveaux objets de discussion. Si la politique nationale REP s'affaiblit, s'il n'y a pas de nouveau contrat de réussite par exemple, on voit mal quel nouvel objet de type circonstanciel pourra être utilisé comme média, prétexte pour la mise au travail des réseaux, et opposition à la diffusion de l'agir REP tel que défini au niveau académique.

– Les compétences d'accompagnement (les « doublettes » ou « binômes » premier degré/second degré qui effectuent les visites) reposent sur la bonne volonté des membres du GPA (et sur celles des personnes extérieures au groupe mobilisées pour la tâche). Les compétences sont diverses et des styles différents, des conceptions différentes de l'accompagnement, voire des conceptions différentes de l'action en REP s'y observent.

L'acceptation d'une certaine diversité, voire de certains aléas, semble faire partie de la philosophie de l'accompagnement des réseaux. L'absence de cumul de l'expérience, confine celle-ci à l'état de compétences informelles au sein d'un réseau informel de compétences

d'accompagnement. Une autre limite est l'ensemble des processus d'"euphémisation" qui fonctionnent dès qu'il s'agit des terrains. Cette "euphémisation" a joué aux niveaux :

- de la rédaction des comptes-rendus de visite : les accompagnants ont ainsi parfois rédigé deux comptes-rendus, le « formel » donné à Mme Adéné pour la synthèse qu'elle désirait faire, le moins formel donné aux acteurs de terrain (parfois aussi à Mme Adéné pour information) ;
- de la publicité de ces comptes-rendus ;
- de la synthèse qui en a été faite, qui a suscité un certain malaise (malgré le consensus final) car la chair des problèmes a été laminée par la nécessité de la montée en généralisation et de la discrétion.

Globalement, dans le GPA, on ne parle pas des REP concrets, singuliers, même pas de leur réussite (tel intervenant qui commence à décrire une innovation concrète s'arrête en s'apercevant que personne ne l'écoute vraiment) ni non plus de leurs crises, *etc.* Les différences de mobilisation entre REP, les crises, ne sont évoquées que de manière feutrée. C'est dans les "couloirs" du groupe (dans les groupes restreints, au moment des pauses, du café, avant ou après la réunion), que l'on entend parler de la situation dans tel ou tel REP. Le travail explicite du groupe porte sur l'action générale sur l'ensemble des REP.

Cette posture permet d'éviter de positionner le groupe comme un groupe hiérarchique par rapport aux REP : il faut éviter de se comporter ou d'être perçu comme un groupe qui gère les REP (qui mettrait les REP « sous tutelle »), c'est un groupe qui construit une politique d'animation générale à leur égard. Elle permet aussi d'éviter les comparaisons, classements et distribution des prix entre membres des REP présents dans le groupe. Pourtant, dans le même temps, le groupe auto-limite ses objets de travail collectif et court le risque, finalement, de ne pas se construire de compétence pédagogique collective, alors que cette compétence est largement mise en jeu dans les visites, mais en ordre très dispersé. Dans les visites, il est difficile aux visiteurs de ne pas répondre aux questions, surtout quand telle compétence spécialisée leur est supposée. De fait dans telle visite, on discutera très concrètement et pédagogiquement de la liaison CM2-6^e, dans une autre on consacra trois quarts d'heure à la didactique du français, *etc.* Il n'est à ce moment pas clair pour les interlocuteurs si le visiteur le fait en son nom personnel ou au nom du GPA. Il n'est pas non plus sûr que les préconisations soient homogènes, et que le discours de tel visiteur ne ferait pas sursauter tel autre. Le GPA pourrait considérer bien sûr que c'est là quelque chose d'inévitable, de précieux même, mais ce n'est pas une position explicite.

• *Épilogue : les visites du GPA académique REP après le 21 avril 2002.* Avril 2002, alternance politique au niveau national. Les élections présidentielles voient la fin de la cohabitation du président Chirac et du premier ministre Jospin. Les ministères sont à nouveau occupés par la droite. Quelques mois plus tard, au début de l'année scolaire 2002-2003, le GPA travaille à l'élaboration

de la synthèse académique du GPA REP. Dans le groupe, le moral est bas, l'ambiance n'est plus caractérisée par cette effervescence presque joyeuse. Le GPA souffre de l'absence de consignes nationales. Hasard du calendrier, la première réunion du GPA de l'année coïncide avec un changement de recteur à la tête de l'académie, le remplacement du recteur Fortier plonge le GPA encore davantage dans l'incertitude politique. Un indicateur fort à cet état de déréliction du GPA, seuls quinze présents contre une trentaine en moyenne avant les présidentielles. Mme Adéné est amère :

• Réunion du GPA REP, 21-11-2002

M. Fortier nous avait convaincus qu'il resterait. Les convocations pour [cette] réunion se sont faites assez tôt, à peine cela a été mis en place que nous avons appris le changement de recteur. Le nouveau recteur n'a pas eu le temps matériel de regarder ce dossier. La correspondante académique n'a pas demandé d'audience. Elle attend le bilan des trois années, le bilan réalisé en janvier des trois années. Elle constate : « Le groupe de pilotage impulse normalement une politique, maintenant nous ne sommes pas en situation d'impulser une quelconque politique. » Vive réaction de Mme Adéné vis-à-vis des nombreux absents. [...] « Ça ne commence pas bien quand un tiers des personnes est absent. Rien dans les déclarations officielles à ce jour ne concerne l'éducation prioritaire. Cela dit, on n'en prononçait pas plus lors du ministère précédent. L'ouverture du séminaire à l'occasion du 20^e anniversaire de l'éducation prioritaire par J. Lang était scandaleuse. »

Dans ce contexte particulier, se pose la question de la poursuite des visites proposées par le GPA aux réseaux. La question est d'autant plus vivace que le flou politique dans lequel se trouve le GPA est partagé au niveau des réseaux :

• Réunion du GPA REP, 21-11-2002

- Mme Adéné : On les relance ? Propose ? Pourquoi faire ?
- Mme Artlieb, CPFE : Pourquoi faire ? Y'a toujours à faire. Mais quoi dire ?
- Mme Adéné : Moi je m'impose à [cite le nom d'un collège] la semaine prochaine. Chef d'établissement qui fait du terrorisme sur le coordonnateur et l'IEN, c'est pas de l'accompagnement... encore que... il y a des endroits où il faudrait qu'on le fasse plus souvent.
- M. Pindha, principal : Un des objectifs c'est de motiver ou remotiver. Alors si c'est pour leur dire qu'on ne sait pas ce qu'on va faire...
- X. : Il faut l'évacuer dans un premier temps.
- Mme Leroy, IEN : Il faut attendre le positionnement du recteur.
- Mme Artlieb, CPFE : Ça [les visites] ne coûte rien à l'institution.
- Mme Adéné : On n'est pas assurés que le groupe soit reconduit. On maintient le principe, dès qu'on est fixé, on enverra un courrier. Ce qui l'étonnerait, c'est qu'il n'y ait pas de demandes.
- Mme Leroy, IEN : Les gens sont en attente.

L'alternance politique nationale avait déjà ébranlé les convictions du GPA quant à la continuité nationale de la politique REP. L'incertitude est confortée malgré le maintien en poste du recteur Fortier d'avril 2002 jusqu'à fin octobre de la même année, car même si celui-ci continue d'affirmer son soutien à la politique REP, il n'est pas en mesure d'impulser une dynamique académique sur ce chantier. Le GPA semble alors pris entre deux feux, d'une part l'incertitude politique nationale et académique et, d'autre part, les attentes des réseaux. La

temporisation semble à ce moment la seule action possible : « On maintient le principe, dès qu'on est fixé, on enverra un courrier. »

• *Le dispositif d'accompagnement pédagogique : les personnes ressource REP en français et en mathématiques*

Dernier dispositif d'accompagnement des réseaux mis en œuvre par le GPA REP de l'académie de Lille, un dispositif de personnes-ressources REP en français et en mathématiques.

Il s'agit ici, à l'instar des visites d'accompagnement, d'une initiative académique qui accompagne le recentrement impulsé en 1997-1998 de la politique REP sur les apprentissages fondamentaux. Le 22 mai 2002, la correspondante académique justifie ainsi l'existence du dispositif : « À un moment où un peu partout l'on s'interroge sur l'efficacité de l'éducation prioritaire, il semble essentiel de préserver un dispositif d'aide face à la difficulté scolaire, en accompagnant les enseignants confrontés à cette difficulté de leurs élèves. *Ce choix politique est celui de l'académie depuis trois ans* » (je souligne). Ce dispositif se voit attribuer des dotations horaires permettant l'intervention de personnes-ressources dans les établissements (cf. Partie I, Chapitre III). Entre 2001 et 2003, cette dotation est revue à la baisse mais le dispositif est maintenu.

Tableau 19 : Tableau récapitulatif des moyens horaires et humains consacrés aux dispositif personne ressource REP lettres et mathématiques de 2001 à 2003

		Lettres	Mathématiques
2001-2002		48 heures semaine	
2002-2003	Nombre d'heures attribuées au dispositif	19 heures semaine	22 heures semaine
	Nombre de personnes ressource	8	6

L'existence et la mise en œuvre de ce dispositif n'est pas sans poser problème, notamment du fait du peu de sollicitations que reçoivent les personnes-ressources REP. Le recours à ces personnes-ressources, s'il est centralisé par la correspondante académique est couvert par l'anonymat, le GPA s'engageant auprès des réseaux à ne pas divulguer qui fait appel au dispositif et, par extension, qui rencontrerait des difficultés pédagogiques dans sa zone, ses écoles ou son collège. Ici, le GPA REP s'inscrit explicitement dans une logique d'accompagnement non-hiérarchique, même si la construction même du dispositif peut laisser subsister des ambiguïtés.⁹⁶

⁹⁶ Malgré cette garantie de confidentialité, on peut saisir le sens d'éventuelles réticences, Mme Adéné – par qui transitent les demandes d'intervention – exerçant une fonction de hiérarchie pédagogique à côté de sa fonction de correspondante académique REP (IA-IPR de lettres).

• Réunion du GPA REP, 21-11-2002

– Mme Adéné : Les personnes-ressources en français et en maths sont reconduites. [Le secrétaire général de l'académie, cite son nom] n'a posé aucun problème. Trois postes [à temps plein]. Dispositif assez envié ailleurs, à Rennes par exemple [où elle est intervenue récemment et où elle a parlé de ce dispositif]. L'honnêteté oblige à dire que le dispositif fonctionne moins bien qu'on ne pouvait l'espérer. Ce sont toujours les mêmes établissements qui demandent. Les établissements nouveaux ne se joignent pas à l'action, [l'établissement c'est un peu comme un élève :] le mauvais élève est celui qui ne comprend pas qu'il ne comprend pas. Les profs n'en ressentent pas le besoin

– Quelqu'un : Ils sont un peu vus comme venant faire un diagnostic [dans l'établissement]. [...]

– Mme Adéné : Les gens ne savent pas qu'ils peuvent faire appel à des personnes-ressources [...] En maths et en français, relancer. N'hésitez pas à le dire. Il y a un problème : en maths les personnes-ressources ont dit qu'elles avaient été invitées en stage intercatégoriel [REP]. C'est dû à un manque de personnels pour les formateurs du second degré, cela entre en contradiction avec l'idée d'intervention ponctuelle. [Tolérable] pour dépanner quand l'on manque de formateurs du second degré. Pour le premier degré, les IEN ont leur réseau [...].

– Un des coordonnateurs REP : Le problème c'est le hiatus entre un formateur qui débarque et une personne-ressource.

– Mme Adéné : C'est un problème politique. Car les personnes-ressources dépendent du rectorat, et le climat est tendu entre le rectorat et l'IUFM. Préparation de visites-conseils auprès de contractuels et néo-certifiés, ces visites ont lieu aussi. Il ne s'agit pas d'inspections, les personnes-ressources ne sont pas dans la hiérarchie.

– Mme Bauld, CPFE, formatrice IUFM et personne ressource : C'est la première fois qu'elle effectue ce type de visite. Elle n'a pas le même regard, les interventions s'adressaient plutôt à un groupe cible ou soit sur un point disciplinaire. Pour les néo-certifiés, il faut trouver le moyen de coupler ça avec de la gestion de salle. Gestion de salle, disciplinaire et [savoir] transversal.

– Mme Adéné : Quand on fait de la formation, on ne sait pas vraiment ce qui se passe dans la classe. Mme Adéné explique qu'elle trouve important pour les personnes-ressources d'aller dans les classes.

– X. : Mme Bauld était déjà connue, c'est sans doute ce qui explique que son intervention s'est bien passée.

Le dispositif ne s'immisce plus seulement dans l'établissement, pédagogique, il cherche à intervenir dans ce qu'on pourrait appeler avec Erving Goffman le « lieu de l'action » (Goffman, 1974), à savoir la classe.

Au moment de la rencontre avec le recteur, la traduction du problème de sous-emploi du dispositif est empreinte de sobriété : « Personnes ressources maths et français : une bonne chose et une mauvaise chose. Ils interviennent dans moins d'établissements, plus longtemps » (Mme Adéné, réunion du GPA REP, 17-05-2001). L'année suivante, la tendance se confirme (cf. Figure 26).

Figure 26 : Bilan 2001-2002 du dispositif personnes-ressources REP (daté le 23 mai 2002)

A. Bilan de l'année 2001-2002.

- Globalement on observe une évolution du dispositif : le nombre de demandes d'interventions diminue ; en même temps ces interventions sont moins ponctuelles, plus longues, parfois se reconduisent d'année en année : besoin d'un suivi dans la durée, avec des personnes clairement identifiées, en qui on a confiance.
- Quantitativement, 20 collèges ont sollicité les personnes ressources en Mathématiques, 21 en Français ; ce sont parfois les mêmes pour les deux disciplines (7 collèges), ce qui montre clairement une dynamique créée dans certains REP.

En réunion du GPA, le 21-11-2002, Mme Adéné alerte ses collègues sur le danger qui menace le dispositif :

• Réunion du GPA, 21-11-2002

– Mme Adéné : Pour les personnes-ressources, je tiens à le dire : faites passer l'information, faites-y appel, les moyens sont en baisse. Il ne s'agit pas d'une décision politique, mais nous avons un problème puisqu'il y a sous-utilisation (donne deux documents). A obtenu moins de moyens parce que les gens ont été sous employés. Problèmes des principaux autistes qui n'ont toujours pas l'info.

– Un coordonnateur : Sur douze coordos, sept/huit n'ont eu qu'à s'en féliciter.

A mis en relation le dispositif REP et le dispositif néo-titulaire. Réunion des personnes ressources la semaine dernière. Douze demandes en lettres, douze demandes en maths. Attention, on me signale un "flicage" [du dispositif] dans le Pas-de-Calais [à l'inspection académique] où l'on demande que soit signalée toute demande d'intervention des personnes-ressources.

Certaines résistances semblent difficiles à vaincre, Mme Adéné déclare au cours de la même réunion : "Une personne-ressource sonde les profs à X. [collège de la côte] depuis deux ans d'affilée. [Il y a des besoins et des demandes] Ça a été relayé auprès des coordonnateurs : ça n'a rien changé."

Le dispositif est menacé car sous-utilisé, hors il entraîne des coûts en moyens horaires et humains. Le dispositif est apprécié, c'est ce dont témoigne le coordonnateur. Des demandes parviennent aux personnes-ressources, mais en nombre insuffisant. C'est d'autant plus gênant que par des sources d'information internes aux établissements, Mme Adéné sait qu'il y a des besoins et parfois des demandes dans certains réseaux. Pourtant les demandes n'aboutissent pas (exemple du collège X. , sur la côte) malgré l'implication ou la tentative d'implication des coordonnateurs REP. Elle sait par ailleurs que l'IA du Pas-de-Calais demande un signalement des demandes d'intervention des personnes-ressources, exerçant ainsi un travail qu'elle qualifie de « flicage » et qui contribue sans aucun doute à brouiller la politique du GPA (qui s'était engagé à garantir l'anonymat des réseaux demandant une intervention).

Pour faire survivre le dispositif, la chargée de mission académique le « couple » à une autre mission, celle du dispositif d'accueil des néo-titulaires.

Le dispositif des personnes ressources REP en français et mathématiques semble *a priori* riche et astucieux, il reste pourtant sous-utilisé par les enseignants. Plusieurs hypothèses sont formulables, loin de s'exclure, ces éléments se conjuguent de façon variable d'un REP à l'autre :

- les personnes ressources seraient victimes des difficultés de l'information descendante dans l'académie en général et dans les REP en particulier. De fait, nous avons trouvé plusieurs chefs d'établissement et plusieurs coordonnateurs qui ne les connaissaient pas encore, malgré les multiples tentatives pour faire connaître leur travail ;
- une fois encore, le dispositif peut être perçu comme un audit « déguisé », cette suspicion est d'autant plus fondée que la responsable du dispositif à qui il faut adresser les demandes d'intervention appartient par ailleurs au corps des inspecteurs pédagogiques régionaux (IA-IPR de lettres). On peut alors comprendre les hésitations d'enseignants à adresser une demande d'aide en lettres auprès d'une personne qui peut potentiellement inspecter leur travail. De plus, la méfiance apparaît comme légitime au moins dans le Pas-de-Calais où l'inspection académique exerce un contrôle sur les bénéficiaires du dispositif. Adresser une demande d'intervention au chargé de mission académique, c'est signaler à sa hiérarchie directe que l'on rencontre des problèmes pédagogiques dans son réseau ;
- l'information peut également être volontairement bloquée au niveau des responsables REP qui ne désirent pas faire de publicité à ce qui se déroule dans leurs réseaux et restreignent donc toute visite extérieure ;
- enfin, d'après des informateurs issus de la formation, les personnes ressources auraient des compétences inégales en matière de relations d'aide avec les enseignants au sein de l'établissement.

L'étude détaillée de la création et mise en œuvre des outils et dispositifs du GPA REP attire l'attention sur un certain nombre de problèmes que rencontre ce groupe. Ceci fera l'objet du développement suivant.

5. Les problèmes rencontrés par le GPA REP dans l'exercice de sa mission

• *La gestion des ressources humaines*

C'est un des angles morts de la régulation académique par rapport aux REP. Les problèmes sont parfois connus, mais les solutions semblent échapper à cet espace de régulation (au moins au GPA REP). Nous ne reviendrons pas sur les problèmes qui affectent les REP et qui relèvent plutôt de la régulation nationale (jeunesse et inexpérience des enseignants nommés en REP⁹⁷, rotation trop rapide, souvent 30 % de rotation annuelle) mais la faiblesse de la gestion des ressources humaines est particulièrement frappante chez les personnels d'encadrement de proximité des réseaux, tant chez les coordonnateurs que chez les personnels hiérarchiques (IEN et principaux).

Dans les services administratifs académiques (IA et Rectorat), on ne trouve pas de fichiers administratifs détaillés et fiables concernant les coordonnateurs (nous avons relevé plusieurs erreurs dans ces fichiers) ; le profil du recrutement est mal connu ; le recrutement est largement soumis aux aléas locaux. Il n'y a pas de vision à moyen terme de cette population. Souvent le travail du coordonnateur n'est pas évalué, laissant les individus dans l'incertitude quant à leur perspective de carrière. Une réflexion nationale ou académique reste clairement à mener sur le sujet.

• *Partialité et efficacité des plans de formations*

Entretiens et observations tendent à montrer qu'une fraction non négligeable des problèmes de mise en œuvre de la politique REP tant nationale qu'académique s'explique par un défaut de formation des acteurs. Alors que l'on dirige vers les acteurs non-hiérarchiques de première ligne d'importants moyens de formation, les responsables et co-responsables de REP ne sont, eux, pas formés à la politique d'éducation prioritaire. Comme si, pour un chef d'établissement ou un IEN fraîchement promu ou affecté en ZEP, l'agir en REP allait de soi. Les entretiens révèlent des impréparations certaines, ne serait-ce qu'au niveau budgétaire ou au niveau des usages : méconnaissance du dispositif REP et corollairement placage d'un fonctionnement hiérarchique « classique » à des terrains convertis au travail en réseau et à la concertation (cf. Encadré n°13 ou encore l'expérience de Mme Imonée relatée dans l'Encadré n°12).

Le développement des stages intercatégoriels semble s'accomplir selon une routine administrative. On continue à les faire parce que leur commande provient d'un autre niveau décisionnel et que ce n'est pas bon de remettre une décision en cause. Mais dans aucun lieu, ni à l'UIFM, ni au sein du groupe de pilotage académique, il n'y a de réflexion approfondie sur la

⁹⁷ Par exemple en 2001, le collège REP Montaigne en périphérie lilloise accueille neuf enseignants néo-titulaires.

négociation, le déroulement, les thèmes choisis, les évaluations immédiates, les effets de ces stages. L'absence d'évaluation approfondie des stages intercatégoriels paraît paradoxale dans une institution qui prône la conversion des agents éducatifs à une « culture de l'évaluation ». Par ailleurs la planification et la conception de ces formations se heurtent à des contradictions connues depuis que les MAFFPEN ont été créés (Pouchain-Avril, 1999 ; Merle, Sensevy, 2001) : problèmes de calendrier, de remplacement, de contrat entre formateur, stagiaire, et commanditaire, d'usage des compétences, de circulation de l'information – certains coordonnateurs, parfois les responsables hiérarchiques dans les REP, ne savent pas ce qu'était un CPFE –, de rapport entre maîtrise d'ouvrage et maîtrise d'œuvre.

• *La rumeur autour de la prime REP et sa gestion par le GPA REP*

Un incident a permis de prendre la mesure du décalage demeurant entre l'équipe de pilotage académique des REP et les coordonnateurs. On s'est attaché à montrer plus tôt l'adhésion des coordonnateurs REP au projet de l'éducation prioritaire, notamment tel que défini et promu par le GPA REP. Pourtant dans leurs pratiques professionnelles, dans les valeurs et représentations, les deux groupes d'acteurs – coordonnateurs REP et membres du GPA REP – se distinguent.

Le GPA REP s'est réuni une demi-douzaine de fois au cours de l'année scolaire 2000-2001, les fruits de ses travaux sont systématiquement rapportés aux responsables des REP sous la forme d'un compte-rendu qu'ils transmettront – ou pas – aux coordonnateurs. La réunion du 8 février 2001 aborde la question d'une rumeur persistante dans les REP. Les coordonnateurs semblent convaincus que l'académie leur supprime leur indemnité de sujétion spéciale (ISS). L'attribution de cette indemnité est litigieuse dans le cas du coordonnateur puisqu'elle est subordonnée à l'exercice d'une situation d'enseignement (exercée en face d'enfants), certains coordonnateurs déchargés à plein temps ou ceux cumulant une décharge de direction d'école se sentent menacés. Nos entretiens sont révélateurs de la bonne propagation de cette rumeur et des passions qu'elle suscite.

• *Notes de terrain à l'occasion d'un entretien avec une coordinatrice REP :*

Je présente la recherche, elle me dit que ça tombe bien, qu'elle a des choses à dire et qu'elle n'est pas contente. Elle vient d'apprendre que l'on parle de supprimer son indemnité REP : « S'ils font ça j'arrête tout de suite. » La même coordinatrice revient sur le sujet au cours de l'entretien :

« – Quand vous voyez qu'au final sur l'indemnité REP des coordonnateurs par exemple, c'est un petit peu décourageant par rapport à tout l'investissement de tous les coordonnateurs que je connais moi, y'en a pas/ j'en connais pas un qui ne réagisse pas comme moi, qui ne s'investisse pas à fond comme moi et puis qui n'y croit pas en plus. Et quand on vient nous dire que euh ben sûrement on va nous supprimer l'indemnité REP et qu'on mettra sûrement rien à la place... On se dit mais euh « Où est-ce qu'on va ? » C'est pas euh... Même si on ne fait pas ce travail-là pour ça, le fait qu'on pinaille sur 500 francs par mois ça nous paraît un petit peu en décalage avec les grandes intentions de... de la politique REP. [...] moi d'après

ce que j'ai entendu dire, c'est uniquement les coordonnateurs, et je viens de lire le compte-rendu des... des journées de Metz où il était question... Il y a eu un rassemblement de coordonnateurs à Metz...

– *Oui oui, j'en ai entendu parler.*

– Donc où il était question que cette indemnité soit supprimée mais remplacée par une NBI [nouvelle bonification indiciaire]. [...] Et ça, ça a été démenti depuis. Il n'est pas question d'ajouter une NBI. Ça il faut qu'on le sache, mais il est toujours question de supprimer l'indemnité REP. Alors de toute façon quand on se voit entre coordonnateurs on a dit : « C'est clair, le jour où on nous l'enlève l'indemnité, nous on arrête... de faire coordonnateurs. » Et on verra comment ils se débrouillent sans nous. Mais ça c'est certain. Ça c'est une chose, ça ne peut pas ne pas arriver. » [Mme Reibel, coordinatrice REP]

La préoccupation est présente dans les discours d'autres agents, Mme Dinard nous explique : « Il est question de nous enlever notre prime REP parce que nous n'avons plus d'élèves euh face à nous. Parce que c'est déjà arrivé à on va dire au moins 30 % de mes collègues déjà » [Mme Dinard, coordinatrice REP Platon].

« On nous a dit à un moment qu'on aurait que la moitié de la prime réseau alors que les deux autres profs auraient la prime entièrement, alors je ne vois pas pourquoi parce que nous on travaille à plein temps pour le réseau. Sur le plan indiciaire, je ne sais même pas si on a quelque chose, je ne me suis même pas posée la question. Personnellement, je ne l'ai pas fait pour ça. » [Mme Cortes, coordinatrice REP]

Confrontée aux inquiétudes et à la grogne des coordonnateurs, la correspondante académique REP, Mme Adéné, réagit ainsi à l'occasion d'une réunion du GPA REP :

• **Réunion du GPA, 8-2-2001**

– Mme Adéné : Une lettre d'un coordonnateur faisait encore courir le bruit sur l'ISS. Le point sera mis au compte-rendu du groupe de pilotage REP [et de fait, l'information sera diffusée en direction des réseaux]. La source de ce bruit : Metz. Découverte d'un texte qui veut que l'ISS soit subordonnée à la présence devant les élèves. Dans certaines académies elle est supprimée (ou baissée). Dans l'académie de Lille on ne touchera pas à l'ISS. [Un responsable] est furieux car cela n'a jamais été évoqué. Mme Adéné est visiblement agacée : « Si cela [les regroupements de coordonnateurs] sert à cela, je préfère qu'il n'y en ait pas [de réunion type Metz] ». Une démarche de retrait de la prime peut être faite automatiquement [au niveau de l'informatique], il faut une rectification manuelle de la part du service.

– Responsable CEFISEM confirme l'existence de rumeurs diverses. La chose s'est réellement déroulée l'an passé, ce n'est pas seulement une rumeur, l'ISS a été retirée à un coordo, avec effet rétroactif. Une autre rumeur circulerait : l'IA responsable du pilotage académique "éducation prioritaire" aurait dit que les REP allaient disparaître. [Hilarité générale dans la salle.]

– Mme Adéné reprend : La démarche intellectuelle n'est pas bonne. On est entre adultes. [...] Les coordonnateurs n'ont pas le réflexe de téléphoner aux chargés de mission. Mise au point sur les points du NBI ville. Les points de NBI ont été promis inconsidérément par l'envoyé du ministère à Metz. La correspondante académique reprend le courrier adressé par le ministre Lang et le lit à voix haute en insistant sur les termes : "demandera" "soient prioritaires" "NBI ville". "Cela relève de l'explication de texte élémentaire". Plus tard à propos d'un regroupement de coordonnateurs,

Mme Adéné évoque “les pleureuses” et projette de faire travailler les coordonnateurs sur des outils. Les faire travailler de manière décentralisée “pour éviter les hystériques”.

Plusieurs sources au moins sont à l'origine de la rumeur. La première est la décision bien réelle de l'administration centrale de supprimer les ISS, ou « prime REP », aux personnels sans contact avec les élèves. Manifestement les coordonnateurs ne savent pas que le rectorat possède là une marge de manœuvre : il est décidé de maintenir la prime pour les coordonnateurs, mais l'opération demande une intervention manuelle sur des fichiers informatiques. Cette intervention n'ayant pas toujours été effectuée à temps, certaines primes ont été supprimées, de façon rétroactive semble-t-il. La rumeur se confirme. Un courrier du ministre lors des journées de Metz (octobre 2000) vient ajouter à la confusion. Les coordonnateurs ne semblent pas consulter les chargés de mission, le fossé se creuse entre les pilotes académiques et les coordonnateurs pour qui cette prime est l'une des – rares – sources de reconnaissance de la part de l'institution.⁹⁸ Leur réaction est considérée/présentée comme passionnelle. La réaction du groupe de pilotage se veut plus mesurée (on propose de faire posément de l'explication de texte) mais verse rapidement dans le dénigrement : on sous-entend que les coordonnateurs faisant circuler la rumeur ne sont pas des adultes, il y a des “pleureuses”, ils faut éviter les “hystériques”. Les termes sont forts. À l'évidence les pilotes n'ont pas saisi la valeur symbolique de la prime REP et réfutent toute légitimité à un quelconque discours plaintif. Ce faisant, ils négligent un message bien réel sur les sources d'incertitudes qui caractérisent la fonction de coordonnateur REP. La plainte des coordonnateurs, fondée sur des faits et un manque manifeste de lisibilité de l'information est jugée irrecevable voire condamnée par la correspondante académique. Les cadres hiérarchiques/académiques ne partagent pas en apparence ce discours de la plainte, pourtant rapporte l'un d'eux, un autre individu dans la hiérarchie « est furieux car cela [la suppression de l'ISS] n'a jamais été évoquée. » Une autre fois un responsable de la formation se plaint, apprend-on par personne interposée, les coordonnateurs sont dissipés pendant les formations... Ici les plaintes sont jugées recevables, elles ne déclenchent pas un tel feu de barrage stigmatisant les “pleureuses” et les “hystériques”.

• Notes de terrain à l'occasion de l'entretien avec M. Hicare, coordonnateur REP :

Nous sommes interrompus par le téléphone. C'est un coordo qui appelle pour dire qu'il a constaté la suppression de l'indemnité REP sur sa fiche de paie. M. Hicare est furieux et conseille à son collègue d'appeler tout de suite [la chargée de mission REP du Nord], il sait que ce n'est pas de la faute de celle-ci, mais il pense que en tant qu'ancienne coordonnatrice, elle sera compréhensive et pourra les aider à récupérer leur indemnité. M. Hicare nous explique :

⁹⁸ Rappelons que contrairement à la profession d'enseignant, la fonction de coordonnateur REP ne s'inscrit pas dans un dispositif d'évaluation, une grande ambiguïté demeure alors sur les progressions de carrière de ces enseignants “détachés d'enseignement” (cf. Partie 1. , Chapitre III.).

« Mon collègue coordonnateur vient d'appeler pour me dire qu'on lui a retiré son indemnité REP. Alors depuis le début d'année c'est fréquent, certains collègues se font enlever leur indemnité. On nous promet à chaque fois que ça va changer, on nous dit que ce n'est pas normal, l'inspectrice qui est chargée de mission au REP s'engage à nous la rétablir mais ceci dit, à chaque fois, on doit bien veiller au grain. Le collègue me disait aussi qu'être coordonnateur REP ça veut dire aussi perdre de l'argent, parce qu'on en perd, [...]. Coordonnateur REP ça veut dire forcément rouler avec son véhicule, les déplacements qui sont fait sur la commune ne sont pas pris en compte, c'est intéressant, l'essentiel de nos déplacements se font sur la commune. [...], si on nous retire des sous, il faut le savoir. À Metz, on nous avait annoncé une revalorisation de la profession au niveau financier et à travers des lettres de missions précises. Mais on n'en a pas. Voilà ça il faut le noter, il faut le faire remonter parce qu'au niveau des coordos ça baisse. » [M. Hicare, coordonnateur REP]

Au final, la régulation académique, malgré un projet de transparence et de décloisonnement hiérarchique, semble être confrontée à une limite à l'innovation que connaissent les organisations (voir notamment Alter, 2000). La régulation académique est obligée de composer avec deux logiques antinomiques : d'une part celle affichée de transparence et de concertation, et d'autre part celle organisationnelle à laquelle elle n'échappe pas tout à fait. Le groupe de pilotage académique reste pris dans une organisation fortement structurée (qui connaît des dysfonctionnements politiques et techniques), tendue par des luttes stratégiques d'acteurs et traversée par des cultures professionnelles différentes : ici l'encadrement hiérarchique ne partage manifestement pas la même culture professionnelle que les cadres d'animation ne serait-ce que parce qu'il possède des informations qui dédramatisent l'événement et, sans doute, parce que les données ne menacent pas leur reconnaissance professionnelle. Les situations professionnelles des deux parties expliquent partiellement ce décalage : les membres du groupe de pilotage sont pour la majorité des cadres hiérarchiques de l'institution qui voient cette fonction comme une fonction complémentaire à leur métier d'origine (corps d'inspection, principal,...), le fait d'appartenir au GPA REP est en soi pour ces individus une forme de reconnaissance. Les coordonnateurs REP sont dans une toute autre situation, on a vu leur isolement sur le terrain, isolement vis-à-vis des pairs, des hiérarchies d'autorité directe ou fonctionnelle (GPA/REP), qui ne sont pas sans provoquer une situation d'inconfort. De plus, leur fonction est marquée par la précarité liée ou non à la reconduction de la politique REP, peut-être à son efficacité et donc à l'évaluation de cette efficacité. La prime REP apparaît, dans ces conditions, comme une source de reconnaissance d'un travail et d'un investissement particuliers. Sa remise en cause touche un point particulièrement sensible, ce dont ne semble pas prendre conscience le GPA. Les préoccupations quotidiennes de ses membres semblent bien éloignées de ces contingences.

Malgré des efforts évidents déployés par les pilotes académiques, la relation non-hiérarchique, transparente et de concertation craque et révèle le fossé culturel⁹⁹ qui continue de les séparer de la base. Par ailleurs, le malentendu entre pilotes et coordonnateurs autour de la prime REP provoque (ou accroît ou confirme) la réticence de la correspondante académique vis-à-vis des rencontres entre les coordonnateurs. « Si cela sert à cela, je préfère qu'il n'y en ait pas [de réunion type Metz]. » Mutualisation et concertation se feront à des échelons plus restreints, moins susceptibles de provoquer des contestations, voire des formes d'organisation de la contestation. Cela confirme opportunément la décision prise par le groupe académique de pilotage de proposer aux REP volontaires la visite d'un binôme issu des membres du groupe de pilotage pour faire le point sur une question soulevée par l'équipe du REP. On pourra y évoquer les pratiques du réseau ou les problèmes qu'ils rencontrent. L'esprit n'est pas celui d'une évaluation ou d'un audit mais d'un échange, il s'agit d'apporter un regard extérieur au REP. La démarche est celle d'un *accompagnement personnalisé* plutôt qu'une *mutualisation*.

• *L'échec de la mise en œuvre d'un centre de ressources académique REP*

Autre indice d'une certaine frilosité ou de la marge de manœuvre étroite laissée à l'équipe de pilotage académique de l'éducation prioritaire, la nature du centre de ressources qu'elle a choisi de mettre à disposition des coordonnateurs. La circulaire du 20 janvier 1999 le décrit ainsi : « Le centre de ressources constitue un *lieu d'information, de mémoire et de diffusion d'expériences professionnelles*, mais aussi un *point d'accueil, de conseil, et d'échanges de pratiques*. L'échange de pratiques qui a été au cœur des Assises nationales de l'éducation prioritaire [à Rouen, en 1998] constitue le point d'appui le plus efficace pour les équipes pédagogiques. La liaison est assurée avec les travaux de recherche universitaire et les actions de terrain. Ce centre doit apporter tout à la fois une aide à l'analyse de besoins et à la résolution de problèmes, et exercer une fonction de conseil pédagogique et d'aide au projet tout en induisant des recherches-actions et en instituant une veille en matière d'études » (circulaire n°99-007 du 20 janvier 1999, je souligne). Dans l'académie de Lille il semblerait que le centre de ressources se soit concrétisé, au moins provisoirement, sous la forme d'un site internet. La « liaison avec les travaux de recherche universitaire » a pris la forme d'un « lien » vers le site internet de l'INRP.

À la question : « Que pensez-vous du site Web créé par l'académie ? », les coordonnateurs répondent :

- qu'ils ne sont pas équipés, donc ils ne le connaissent pas : quatre occurrences ;
- qu'ils ne le connaissent pas, ne l'ont jamais fréquenté ou l'ont fréquenté une fois : neuf occurrences ;
- qu'ils le fréquentent « ponctuellement » : quatre occurrences ;

⁹⁹ Ici teinté d'infantilisation. Le rire de la salle lors de l'annonce d'une seconde rumeur est un indice supplémentaire de la distance entre les deux groupes.

- qu'ils fréquentent régulièrement d'autres serveurs : quatre occurrences, dans trois cas on ajoute que les autres serveurs proposent de plus d'information ou de liens ;
- qu'ils en ont un usage régulier : une occurrence (avec appréciation positive).¹⁰⁰

Le « lieu d'information, de mémoire et de diffusion d'expériences professionnelles », le « point d'accueil, de conseil, et d'échanges de pratiques » est un lieu quasi-désert ou un *non-lieu* pour reprendre librement la jolie formule de Marc Augé (1992). Ce centre de ressources virtuel semble connaître la même mésaventure que cette expérience relatée par un coordonnateur.

« Donc j'ai fait un site internet qui n'est pas visité parce que les enseignants soit n'ont pas l'équipement à la maison, soit n'ont pas de fournisseur d'accès, [soit] ils ne savent même pas comment/ [...] d'ailleurs j'interrogeais au niveau des animations, j'avais vingt-cinq enseignants dans cette pièce et je leur demandais, comme ça, qui avait les moyens d'accéder à internet à la maison. Et sur un groupe de vingt-cinq qui étaient motivés, ils avaient choisi l'activité scientifique donc ils étaient motivés dans ce domaine, donc il y en avait deux. Pfff... Et les autres étaient à peu près au niveau de Chirac au niveau du mulot. Non mais c'est pas une blague parce que je leur faisais une démonstration, ils ne savaient pas ce qu'était un lien, *etc.* Donc c'était vraiment la base, ils n'étaient jamais allés. Alors c'est bizarre parce qu'ils ont tous une adresse internet, l'adresse internet fournie par l'IA, ils ne consultent jamais leur messagerie quoi. Dans les écoles il y a maintenant des sites un peu partout mais il y a eu un bien et un grand mal, c'est-à-dire les emplois-jeunes. Et souvent les écoles ont recruté dans les écoles un emploi-jeune qui avait une formation informatique et donc il y a eu malheureusement une régression parce que avant forcément les gens essayaient de se tenir au courant mais comme maintenant il y a l'emploi-jeune, au lieu de faire la démarche d'aller vers l'ordinateur on appelle l'emploi-jeune qui s'occupe. » [M. Renard, coordonnateur REP]¹⁰¹

Tout responsable institutionnel souhaite que les innovations intéressantes « remontent », pour plusieurs raisons : valoriser le travail de l'académie, montrer aux fractions démobilisées des personnels que des initiatives sont possibles, que des solutions existent, faciliter le transfert, la reprise d'innovations efficaces.

À l'occasion de la réunion du GPA du 21 novembre 2002, Mme Artlieb CPFE en charge notamment d'alimenter le site internet REP de l'académie fait passer un document, un « Appel à contribution » autour de thématiques sur lesquelles elle juge bon de communiquer (*cf.* Figure 27). Le document définit le cahier des charges du « Produit attendu » : « Article court (vingtaine de ligne) ou articulation de plusieurs articles courts (fichiers . DOC de préférence). Expériences, adresses, informations institutionnelles... »

¹⁰⁰ N=20, le total d'occurrence dépasse n car certaines réponses sont multiples.

¹⁰¹ La variable explicative « emploi-jeune » est confirmée dans au moins deux autres entretiens.

Figure 27 : L'« Appel à contribution » pour alimenter le centre de ressource académique REP

Appel à contribution

Les évaluations nationales
 L'évaluation en GS, en CP : où, qui, comment, pourquoi, sur quoi ?
 L'évaluation en 5è : quelle utilisation ?
 La remédiation individualisée : quels outils pour mettre en place l'individualisation ? (contrat, fiche de suivi...)

L'école maternelle
 Une spécificité de l'académie : fort pourcentage de scolarisation à deux ans (écart de 30 points au pourcentage national) : pourquoi, comment ?
 Scolarisation à deux ans : intérêt, limite ...
 Qu'apprend-on à l'école maternelle ?
 L'organisation de la classe en maternelle
 Le bilan des 4 ans
 Les actions maternelle-école-collège

Les enfants difficiles à intégrer :

- Lecteurs en difficulté : signes d'alerte en maternelle
 Réapprentissage en 6è
 Partage des tâches orthophoniste, maître spécialisé, enseignant
 Rôle du médecin scolaire dans le dépistage des troubles profonds
- Les élèves absenteïstes :
 Action du CPE, des surveillants
 Action des enseignants
- Les élèves non-francophones :
 Fonctionnement des classes spécialisées
 Intégration d'un non-francophone dans une classe
- Les élèves handicapés
 Intégration d'un élève sourd ou mal-voyant

Produit attendu
 Article court (vingtaine de lignes) ou articulation de plusieurs articles courts (fichier .DOC de préférence)
 Expériences, adresses, informations institutionnelles...

Mais ce type de remontée souhaitée connaît plusieurs niveaux d'inefficacité :

– on découvre périodiquement que des choses intéressantes ne sont absolument pas « remontées » et que leurs acteurs n'ont pas essayé de les faire connaître (par oubli, occupés par d'autres priorité ou par rétention d'information) :

• **Observation GPA REP, 20-12-01**

Mme Adéné interpelle M. L. (IEN), elle explique que M. K. (un autre IEN du secteur) ne lui a pas fait remonter les informations sur les classes CDI, "je lui ai pourtant fait tout le charme possible. Il faut ces informations pour alimenter le site internet. Même chose pour les PPAP à [cite le nom du REP, s'adressant cette fois à M. Innan coordonnateur de ce REP] et l'utilisation des maîtres REP ailleurs". Elle donne l'exemple d'une charte passée entre l'IEN et les maîtres-REP."Je trouve qu'on est désastreux sur ce site, j'en ai ras-le-bol d'avoir des demandes sur les responsables de personnes-ressources [REP en mathématiques et en lettres]" [De fait ces informations ne figurent pas sur le site puisque Mme Adéné ne parvient pas à mobiliser ses collègues IA-IPR de lettres et mathématiques pour encadrer ce dispositif].

– mais tout n'est pas diffusable sur internet, les « contributions » sont contrôlées par la correspondante académique, Mme Artlieb, qui cherche à faire vivre ce centre de ressources internet et est assez amère à ce sujet :

« – [Prénom] Adéné a souhaité que je travaille sur « Susciter de la création de ressources dans le domaine de l'éducation prioritaire » mais je dois dire que là-dessus il n'y a pas d'incitation plus forte que ça, ce qui fait qu'il n'y a pas spécialement de ressource créée sur le plan académique dans ce domaine-là, si ce n'est sur le plan de l'évaluation, ou de l'exploitation des évaluations nationales par exemple. [...] Par exemple je sais que je ne peux pas mettre en valeur quelqu'un dans un réseau d'éducation prioritaire qui est conflictuel. Et là je ne peux pas, par exemple, un enseignant aura fait quelque chose de très bien dans sa classe, je ne peux pas mettre l'action en valeur, je n'ai pas le droit. Elle [Mme Adéné] ne m'y autorise pas parce qu'il y a une relation conflictuelle entre l'IEN de la personne et la personne par exemple, et elle estime qu'il y a un risque de générer des conflits. Et ça je dois dire que c'est un frein, parce qu'il y a tellement de lieux de conflits que finalement quand je regarde ce qu'on peut faire là-dessus/ c'est pour ça que finalement, aider les gens à écrire sur leurs actions, très vite ça tourne court, parce que très vite on se rend compte que on est au milieu d'un corps de conflit, et bon. Ça par contre c'est une chose qui me gêne, cette timidité me gêne complètement. Mais bon je lui dis régulièrement.

– *Mais du coup vous mettez peu d'actions en valeur ?*

– Oui, ou alors quelquefois c'est des trucs complètement tièdes qu'on va mettre en valeur alors qu'il y a des choses beaucoup mieux. Mais on ne peut pas par exemple, il y a peu de temps, je souhaitais vraiment qu'on travaille sur la scolarisation à deux ans. Puisque la spécialité académique, deux fois le score de la scolarisation nationale. Moi je souhaitais qu'on produise des choses sur la scolarisation à deux ans dans l'académie. J'ai pas décollé franchement sur ce coup là. » [M. Artlieb, CPFE, membre du GPA REP]

– enfin, au niveau des enseignants, les expériences, même quand elles sont connues, ne semblent exercer finalement qu'un rôle très faible de diffusion effective et de « transfert » de l'innovation (Demailly, 2000).

Autour d'un site internet académique, d'un site internet local, d'un centre (physique) de ressources local, on retrouve les apories de la politique documentaire de l'Éducation nationale. Les discours des coordonnateurs REP mettent en avant plusieurs aspects liés aux problèmes de documentation professionnelle :

– personne ne pense à acheter sur la dotation financière du REP quelques livres de pédagogie, ou des manuels utiles à la fonction du coordonnateur (par exemple, un manuel sur la politique de la ville) ;

– il n'y a pas beaucoup d'outils sur le site internet local et peu de gens pensent à le fournir ;

– de toute façon, personne ne regarde le site internet local, ni les enseignants, ni les coordonnateurs (un seul des vingt-sept coordonnateurs interrogés), ni les chefs d'établissement. Les raisons sont diverses : « pas le temps », « n'y pensent pas », « ne savent pas faire », enfin tous n'ont pas encore un accès pratique à internet.

Quand on crée un site physique (expérience déjà tentée à Lille avec un site appelé « le Cité »), ne s'y rendent que les gens très proches géographiquement. En fait, on ne sait pas exactement de quelles ressources (forme, lieu, contenu) auraient réellement besoin les enseignants de REP, les coordonnateurs et les chefs d'établissement (réellement voulant dire ici qu'après la

mise en place de ces ressources, elles seraient effectivement utilisées). Il n'est pas étonnant que la politique académique soit peu entreprenante sur le sujet.

• *La circulation de l'information descendante*

Un exemple de problème d'information descendante non résolu est la manière dont le courrier de l'administration parvient « mal » – c'est-à-dire assez souvent pas du tout – aux coordonnateurs REP.

• **Réunion du GPA, 11-10-2001.**

– Mme Adéné : Le problème c'est que ces comptes-rendus [des réunions du groupe de pilotage académique] ne sont pas toujours diffusés. Cela a été flagrant lors du stage des coordonnateurs, les bras m'en tombent. La commande de bilan ne leur est pas parvenue. On le savait mais on n'avait pas deviné l'ampleur. Je ne sais pas ce qu'il faut faire pour que les responsables diffusent l'information au moins aux deux autres membres du trio. Je rappelle que c'est le recteur qui ne veut pas, mais c'est normal parce qu'il a signé la lettre de mission qui attribue au responsable le fait de diffuser l'information. C'est un problème insoluble.

– Personne-ressource bassin, dossier REP : Étendre la diffusion de l'information aux personnes ressources pour diffusion dans les réunions de coordonnateurs du bassin. Il est clair que les coordonnateurs sont demandeurs de ce type de réunion.

Il est fréquent que l'information soit bloquée au niveau des responsables de REP qui négligent, oublient, voire retiennent les documents. À plusieurs reprises à l'occasion de l'observation des réunions du GPA REP, les membres même du groupe réalisent qu'ils n'ont pas fait circuler l'information comme ils auraient dû, ou du moins comme la correspondante académique pensait implicitement qu'elle le ferait :

• **Réunion du GPA, 11-10-2001.**

M. T. , principal : J'en suis ! Je n'ai pas donné les comptes-rendu du groupe de pilotage. C'est pas par malhonnêteté, c'est simplement que je ne pensais pas que c'était donné aux coordonnateurs...

De fait le GPA REP s'agitiera régulièrement à la fois pour constater son impuissance à communiquer efficacement avec les réseaux et pour trouver de nouvelles voies de communication. Plus haut on envisageait de mobiliser les personnes ressources éducation prioritaire des bassins, à un autre moment on s'interroge sur les façons de passer outre les responsables de REP :

• **Réunion du GPA, 11-10-2001.**

– Quelqu'un : Ces documents [concernant le bilan final du contrat de réussite] sont-ils à vocation interne ?

– Mme Adéné : Ce sera l'objet du prochain groupe de pilotage : Qu'est-ce qu'on fait de tout ça ? Je rappelle que la signature du trio était déjà exigée pour le stage intercatégoriel. Quel cadrage donner ?

– Quelqu'un : J'ai une réunion de bassin avec les inspecteurs, est-ce que je peux donner connaissance de ce document ? [...]

– Mme Adéné : Le document doit être adjoint au compte-rendu de la réunion et adressé directement aux coordonnateurs. Pour le coup, on peut le faire [sans passer par les

responsables, contrairement à la consigne du recteur]. C'est important politiquement. [...]

– X. : Il faut que le document arrive aux coordonnateurs avant les responsables.

– Mme Adéné : On peut facilement arranger ça.

Un échange est particulièrement illustratif de l'impuissance du groupe à diffuser l'information, ici une information sur les personnes-ressources en lettres et en mathématiques :

• **Réunion du GPA, 11-10-2001.**

– Mme Adéné : Il y a un problème avec les personnes-ressources en mathématiques, il n'y a pas d'IPR en charge du dossier. [Elle distribue un document]

– M. Innan, coordonnateur REP : Il manque la liste des personnes-ressources

– Mme Adéné : Elle est sur le site internet. Je sais qu'on a beaucoup de mal à faire vivre ce site internet, [Mme Artlieb] n'est pas disponible. Donc si on te demande la liste, tu renvoies au site. On a fait passer une commande au REP de [cite le nom du REP] pour qu'il nous fasse parvenir une documentation sur une classe transplantée. Idem chez [cite un IEN] pour un classe lecture/bibliothèque.

– M. T. , principal: Ce problème récurrent montre bien que c'est pas intégré [le dispositif]. [M. T. critique ensuite le fait de faire l'économie d'envoyer des courriers avec la liste des personnes-ressources et la procédure pour solliciter leur visite.]

– Mme Adéné : J'ai fait quatre courriers !

– Un coordonnateur, nouvellement intégré au GPA REP : Moi j'ai découvert ça la semaine dernière [au stage coordo].

– Mme Adéné : à Y. [une ville], le principal dit qu'il n'a jamais vu le papier. [Sous-entend qu'il est de mauvaise foi].

– M. T. , principal, insistant : Il faut envoyer un courrier.

– Principale du collège Montaigne, périphérie lilloise : On croule sous les papiers !

– Mme Adéné demande aux membres du GPA de râler sur la manière dont a été diffusée une information [disponible sur internet et qu'il faut imprimer, plusieurs centaines de pages, la principale du collège Montaigne me dira qu'elle en est réduite à demander à un aide-éducateur de se charger de la tâche et de la lecture du document pour elle].

– Responsable CEFISEM: Ces informations passent dans chaque stage des coordonnateurs.

– M. L. , IEN: Propose de simplifier l'accès au site, il faut galérer pour le trouver, il faudrait le faire apparaître dès la première page. [Il se fait gentiment rabrouer par une partie du groupe].

– Mme Adéné : Je propose de mettre l'idée de courrier au vote. [L'assemblée est tiède, ne joue pas le jeu, seul M. T. [principal] lève brièvement la main, la rabaisse vite, gêné : « Non non, j'insiste pas ! »]

– M. Pindha, principal du collège Lamartine (périphérie lilloise) se dit sensible à l'argument de M. T. (principal) mais il évoque les strates de papier sur le bureau. Par ailleurs il a discuté avec un prof du statut de coordonnateur, il y a toujours un problème. Même si tout ne sera pas couvert [si tout le monde, tous les profs ou coordos n'auront pas l'information], ça vaut le coup de faire une relance.

– Mme Bauld, CPFE : Ce sera l'occasion aussi de faire la liste des personnes ressources en maths.

– Principal du collège Lamartine, périphérie lilloise : Les profs sont aussi matraqués, il faudrait peut-être travailler sur la forme du document. Une affiche à laisser en salle des profs ?

[Les coordonnateurs sont dubitatifs].

– Principale du collège Montaigne : Il faut faire du coloré, quelque chose qui attire l'attention. Le courrier électronique, on croule.

La position institutionnelle est la suivante : chaque REP est placé sous la responsabilité d'un individu et c'est sous couvert de ce responsable que doit être adressée toute information « descendante ». C'est l'une des tâches entrant dans sa fonction que de répercuter l'information à l'autre responsable hiérarchique local (IEN ou chef d'établissement) et au coordonnateur. Cette position a une logique symbolique certaine (il faut bien qu'il y ait un responsable du trio de pilotage) et une logique économique de plus en plus courante dans l'ensemble de l'administration publique : externaliser les coûts de reprographie et de courrier vers les unités de base. Mais la réalité ne se plie pas aux principes. L'information circule de fait très mal. Les responsables sont surchargés, oublient de transmettre, croient de bonne foi que le coordonnateur a eu l'information de son côté, gardent le document intéressant qu'ils auraient dû transmettre parce qu'il est intéressant, ou parce qu'ils le trouvent ennuyeux et ne le transmettent pas pour cette raison. Les exemples de non-circulation de l'information se sont multipliés durant toute notre période d'observation. Et ce sont parfois des choses importantes qui se trouvent ainsi bloquées : par exemple les documents diffusés à l'occasion du stage de Metz ou l'annonce de la rédaction nécessaire du deuxième bilan d'étape.

Réticence à réunir les coordonnateurs, cultures professionnelles en conflit, absence de centre de ressources, ces orientations du groupe de pilotage académique semblent en contradiction avec son ambition de « pilotage démocratique ». Le souci d'une gestion pacifique du groupe des coordonnateurs a-t-il pris le pas sur l'esprit de concertation et de mutualisation prôné par les textes de relance des REP ?

Conclusion. Ce que nous apprend l'observation des modalités académiques de définition de l'agir en REP

• La lisibilité de la communication institutionnelle

La juxtaposition de discours différents, soit concomitants, soit successifs, qui émanent de différents secteurs de l'institution scolaire produit un effet de cacophonie. L'ensemble de l'institution, au niveau national ou académique, émet en effet des messages sur les REP : les inspecteurs d'académie, les corps d'inspections, le groupe de pilotage. Il faut ajouter à cela les messages issus du Conseil général et du ministère. Et les terrains eux-mêmes sont émetteurs. On constate globalement une absence de cohérence et de stabilité dans ces messages :

- sur l'importance de la politique des REP au sein de la politique scolaire nationale (à chaque changement de ministre) ;
- sur la valorisation respective des fonctionnements horizontaux en réseaux et des fonctionnements hiérarchiques ;

- sur ce qu’est une « action REP », une « fiche-action » dans le contrat de réussite (une pratique ordinaire ? extraordinaire ? dans la classe ? hors de la classe ? *etc.*) ;
- sur les méthodes d’évaluation de la qualité des dispositifs REP (méthodes d’évaluation formalisées et standardisées/méthodes réflexives ; méthodes cadrées par l’institution/méthodes en parties autonomes ? *etc.*) ;
- sur la distinction et l’articulation du moment de l’approche administrative et du moment de l’approche pédagogique. Nous avons ainsi pu constater dans les réseaux comment la demande de bilan financier formulée par l’IA du Nord (portée par M. Jacque, IA-DSDEN adjoint, à la suite d’une demande du Conseil général du Nord), au même moment où Mme Adéné avait demandé un bilan pédagogique, était perturbante pour les terrains. Elle l’était aussi pour la logique pédagogique difficilement conciliable, pour les terrains, avec une exigence de « restitution de comptes ». Cette intervention sans concertation préalable est tout fait caractéristique des fonctionnements administratifs : il ne s’agit nullement de malveillance contre le secteur voisin, même pas forcément de lutte de territoire mais de cloisonnement et de naïveté ; cloisonnement parce que chaque service agit selon sa logique propre, naïveté car chacun postule la clarté de ces demandes spécifiques pour les réseaux, ce qui n’est absolument pas le cas : les cadres de première ligne (les chefs d’établissement en l’occurrence) sont « noyés » sous ce type de demandes, ou pour le dire à la façon imagée d’un membre du GPA REP : « Ils en crèvent ! »

Ce manque de cohérence des discours et des positions institutionnelles peut avoir des effets pervers de démobilisation (sentiment d’un manque de reconnaissance) ou fonctionner comme prétexte à la démobilisation (“de toutes façons, ils ne savent pas ce qu’ils veulent, ça change tout le temps”). Cette démobilisation, effet pervers de la manière dont fonctionne l’institution elle-même, est systématiquement ignorée ou minimisée par la même institution.

• *Définir l’agir en REP au niveau académique*

Qu’est ce qu’agir en REP pour l’acteur collectif REP ? Est-ce déployer une activité en fonction d’objectifs, est-ce faire des actions présentables sous formes de fiches-actions ?

La rédaction du contrat de réussite par fiches-actions connaît certains effets pervers : vision statique et morcelée de ce qui se passe dans le REP, un travail collectif d’écriture n’apparaît pas comme nécessaire dans certains REP.

Des questions se posent alors concrètement au groupe chargé de mettre en œuvre la politique académique REP : faut-il faire un bilan par rapport aux fiches-actions si on estime que le contrat de réussite devrait plutôt fonctionner par fiche d’objectifs plutôt que par fiches-actions ? Est-ce que le futur bilan doit concerner l’exhaustivité des fiches-actions ? Ou bien chaque REP pourrait-il analyser de manière plus précise trois ou quatre actions qu’il choisirait ? Faut-il faire un bilan par rapport à une fiche-action mal définie ? Est-ce que les fiches-actions

doivent concerner l'extérieur de la classe ou la pratique de classe ou les deux ? Est-ce qu'une amélioration de la didactique des maths dans le cadre de la classe, de la maternelle à la 3^e peut faire l'objet d'une fiche-action ou pas ? Est-ce que les bilans que font les REP doivent concerner leur contrat de réussite ou leurs activités en tant que REP ?

• *Rendre compte de l'action REP*

Au-delà de l'impulsion de l'action REP, et donc de sa définition, ceci pose concrètement pour le groupe de pilotage académique la question de l'évaluation du travail des réseaux. Comment prendre la mesure de la mise en œuvre des instructions officielles nationales ou académiques dans les réseaux, comment évaluer la pertinence des diagnostics locaux, l'efficacité des actions ? Faut-il que le document soit cadré ou non-cadré, uniforme ou non uniforme ? L'expérience vécue autour de la rédaction des bilans d'étape et du bilan final de la première contractualisation est riche d'enseignement de ce point de vue. On a pu observer les hésitations, les expérimentations d'une institution qui cherchait à susciter la réflexivité dans les REP d'abord par l'usage d'une forme libre puis de cadrages de plus en plus précis rappelant les priorités des instructions nationales. Le GPA REP a d'abord cherché la façon la plus adéquate pour faire remonter des informations pertinentes sur les actions menées dans les REP. Au terme de sa réflexion (la nécessité d'outiller les modalités d'évaluation des coordonnateurs REP), il a entrepris des actions de formation spécifique en direction de ces personnels (le « grand stage » des coordonnateurs REP de l'académie en octobre 2001, le stage décentralisé par bassin au moment de la rédaction du bilan final en septembre 2002). Les instructions nationales (recentrage sur les fondamentaux, évaluations des actions) sont interprétées dans un dispositif académique (GPA REP) chargé de les traduire pour impulser dans les réseaux (rédaction des documents impliquants) en mobilisant d'autres outils et dispositifs (dispositifs de formation, outils d'évaluation standardisés). Acteurs, dispositifs et outils s'agrègent dans une politique dont le cadre est défini au ministère mais dont les modalités de mise en œuvre, les actions, sont définies dans les différentes arènes d'interprétation (soit au niveau académique, soit au niveau des réseaux).

• *Quelles exigences en matière d'évaluation des actions ou de l'activité ?*

Il apparaît que l'évaluation des actions dans les réseaux est peu claire, car l'écriture par « case » induite par la conception même des documents impliquants sous forme de tableaux (CDR et bilans) écrase les temporalités. Or l'action REP s'inscrit dans une temporalité longue, inscription contrariée par la volatilité de l'engagement dans les réseaux des équipes enseignantes ou des cadres hiérarchiques de première ligne. L'exigence nationale et académique d'une évaluation critériée et passant par la mesure, est en fort décalage avec les pratiques spontanées des terrains. Les deux questions sont en partie liées. Quand une action a lieu pour la première fois (un journal du REP entièrement pris en charge par des élèves),

l'évaluation naturelle est évidemment : « J'ai pu mener l'action jusqu'au bout ». Décalage de point de vue fort entre l'administration qui voudrait savoir si ça cela a un impact sur les résultats en français, et l'enseignant qui considère que c'est en soi une réussite d'avoir pu mener l'action jusqu'au bout. La question pourrait être posée autrement : « Qu'a-t-on réussi dans cette action ? » Corollairement : « Pourquoi peut-on dire cela ? » Les évaluations peuvent alors prendre plusieurs formes, toutes utiles, mais entre lesquelles les réseaux exercent un choix ou qu'ils combinent : Appréciation intuitive quant au déroulement, critère qualitatif concernant les effets sur les élèves, critère quantitatif concernant les effets sur les élèves, critère concernant les effets sur les enseignants.

De même pour la question : « Que n'a-t-on pas réussi dans cette action ? », « Pourquoi peut-on dire cela ? » On peut reprendre les quatre niveaux.

Parallèlement à l'évaluation des actions REP, la question des effets des dispositifs mis en œuvre par le GPA est relativement peu investiguée et, quand elle l'est, elle mobilise les indicateurs dont elle dispose, des indicateurs qu'elle juge « frustrés » quand ce sont les réseaux qui les mobilisent. Par exemple les visites d'accompagnement sont évaluées d'une part au degré de pénétration qu'elles parviennent à réaliser dans les différents bassins, d'autre part le recteur en a eu des « échos positifs ». De plus, en ce qui concerne leur fonction sur le terrain, on a vu que le GPA REP semblait hésiter sur la définition de ce que doit être une « bonne » visite d'accompagnement des REP. Quant aux effets de ces visites sur le fonctionnement et les résultats du REP, ceux-ci s'inscrivent dans une temporalité longue qui échappe – on va le voir bientôt – aux capacités d'évaluation du GPA REP. L'autre dispositif innovant mis en œuvre par le GPA REP connaît, du point de vue de son évaluation, un sort à peu près similaire. Le dispositif se voit de moins en moins sollicité par les réseaux. Là encore, le GPA REP ne se penche guère sur les effets potentiels de ces visites. Seule la variable quantitative (nombre d'interventions dans des réseaux) est retenue.

La politique d'éducation prioritaire s'évalue moins au regard des ses effets potentiels en termes de réussite scolaire, mais plutôt en fonction des indicateurs disponibles – à l'instar des REP –, d'échos perçus par la hiérarchie et de sa visibilité sur le terrain (nombre d'interventions des personnes-ressources, nombre de visites du GPA REP).

• *L'agir en REP : entre négociation, encadrement et résistance*

L'agir en REP, on l'a vu, n'est pas une donnée qui serait issue, par exemple, des textes officiels. L'agir en REP relèverait plutôt d'une construction sociale contingente, d'une négociation à différents échelons du système éducatif. L'académie de Lille apporte une réponse qui lui est propre à la question de la politique d'éducation prioritaire ; chaque réseau est amené à reformuler cette réponse selon ses propres caractéristiques. Si tous les réseaux apparaissent finalement singuliers, on a vu que la politique académique n'avait pas abandonné l'ambition

d'une politique d'éducation prioritaire qui soit commune. C'est de cette façon que le GPA a cherché à susciter et à accompagner la réflexivité dans les REP. Cette réflexivité est utile et mobilisante pour les acteurs de base, les enseignants. Se multiplient alors les opportunités d'ouverture des réseaux sur l'intervention ponctuels d'agents « experts » en éducation prioritaire. Le groupe de pilotage académique REP peut être vu comme le promoteur de nombreux dispositifs incitant les réseaux à réfléchir sur leurs pratiques, les présenter, les interroger, les questionner : les visites des « binômes » du GPA en sont la manifestation la plus évidente, les stages intercatégoriels, le dispositifs des personnes-ressources REP, mais aussi les visites de PE2-PLC2 en sont d'autres manifestations. La présence de regards et de questionnements extérieurs, appliqués à un groupe « formel », par exemple un directoire, provoque à l'évidence pour l'observateur le passage à une réflexion pédagogique et politique plus approfondie que d'habitude ; ceci montre donc que ce n'est pas en soi impossible, même si ce n'est pas favorisé par les tendances naturelles de la régulation locale en REP. Les interventions, mêmes ponctuelles et indirectes, du GPA REP semblent bien avoir un effet d'incitation : elles stimulent une réflexion locale sur l'agir en REP et sur l'élaboration d'une forme scolaire qui soit localement plus pertinente, réflexion qui permet aux acteurs locaux d'échapper aux logiques gestionnaires qui s'imposent à eux dans la succession de leurs fonctions quotidiennes. Effet d'incitation à l'action de la part du GPA REP, mais aussi effet de cadrage de cette action, tant on a vu que le GPA portait, en les adaptant voire en les retraduisant, les objectifs de la politique nationale. S'il y a incitation à l'action, il ne s'agit pas d'inciter à n'importe quelle action mais bien à un agir en REP défini au niveau académique et dans une relative proximité avec les instructions officielles nationales. Cette fonction d'encadrement apparaît d'autant plus explicitement que certains REP, voir bassins d'éducation et de formation, « entrent en résistance ». Cette résistance peut avoir plusieurs causes et s'exercer dans des stratégies différentes. Un bassin peut choisir de « temporiser » la politique d'éducation prioritaire, privilégiant d'autres dossiers ou d'autres priorités locales. Le cas de figure peut être relativement similaire au niveau d'un réseau quand les enseignants et le coordonnateur font vivre le REP contre l'un ou l'autre responsable hiérarchique local, insensible à l'éducation prioritaire ou préoccupé pas d'autres objectifs. L'agir en REP c'est donc avant tout adhérer à la politique, croire en sa capacité à réduire les inégalités sociales et scolaire des élèves placés dans l'institution scolaire, croire également que ceci relève d'une mission prioritaire de l'institution.

Prenons un peu de champ, et observons ce que devient la politique académique de relance de l'éducation prioritaire après quatre années d'exercice.

E. ÉPILOGUE : LA QUESTION DE L'ÉVALUATION DE LA POLITIQUE D'ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE AU TERME DES TROIS (QUATRE) ANNÉES DE CONTRACTUALISATION

Un an après l'effort d'écriture du CDR, les REP ont été appelés à reprendre leur plume pour rédiger un premier bilan annuel de leurs actions.¹⁰² Après l'écriture fortement cadrée du CDR, la stratégie du groupe de pilotage a été celle d'une « écriture libre ».

• Observation réunion du GPA REP, 20 décembre 2001

- Mme Adéné : Quand nous avons fait le texte du premier bilan, nous nous sommes pris la tête pour leur dire de se libérer. Conséquence : on a eu de tout. Nous avons eu droit à des bilans dociles : ceux qui reproduisent le schéma, et puis les autres, ceux qui se lâchent.
- M. Pinson, chargé de mission PdC : Ce serait pertinent de donner une lettre de cadrage. Nous n'avons pas donné d'instruction pour le second bilan. Le premier c'était un galop d'essai. Certains bilans sont inexploitable.
- Mme Leroy, seconde responsable académique : Le premier bilan correspondait à une remontée de l'action, le second attend des résultats.
- Mme Printemps, chargée de mission Nord : C'est plus douloureux.

Fort de cette expérience, le GPA anticipe les problèmes d'écriture du bilan final et met sur pied à la rentrée de l'année III du contrat de réussite un stage de formation de quatre jours en direction des coordonnateurs REP pour les sensibiliser aux questions de l'évaluation critériée. Les 103 coordonnateurs REP de l'académie alternent conférences de praticiens et d'universitaires, et ateliers de travail avec des formateurs IUFM ou membres du groupe de pilotage.

Cette formation réinterroge l'existant (l'écriture parfois problématique des CDR que l'on invite à retravailler) et prépare l'avenir, à savoir la rédaction – critériée – du bilan final. La formation « tombe » d'autant mieux que les REP sont amenés à rédiger pour la fin du même mois d'octobre 2001 leur deuxième bilan intermédiaire. On peut penser que sa rédaction bénéficiera déjà de cette formation.¹⁰³

La commande du bilan final des trois années d'exercice se fait par courrier du recteur aux responsables de REP le 28 janvier 2002 ; elle est accompagnée d'un document de cadrage élaboré par le GPA (*cf.* Figure 20 et suivantes). Les REP sont priés de présenter le bilan de leurs

¹⁰² En fait moins d'un an puisque la commande du bilan d'étape a été initiée en cours d'année scolaire de façon à ce que le document puisse être livré au moment de la date anniversaire de la signature du contrat de réussite. Dans certains REP, la commande académique est donc arrivée quelques mois à peine après le début de la mise en œuvre du contrat de réussite.

¹⁰³ Le 20 décembre 2001, au cours du GPA, la correspondante académique s'interroge : « Qu'est-ce qu'on donne [comme consignes] aux gens ? Une maquette ou une lettre de cadrage ? Je n'ai pas de réponse. Des indications ? Une espèce de charte : on attend ça ça et ça ? Ou va-t-on jusqu'à faire une maquette ? » « Faut-il couvrir tous les axes du CDR (dix), tous les domaines (cinq) ? Faut-il opérer des reformulations ? » Observation réunion du GPA REP, 20 décembre 2001.

actions fin octobre 2002. Les coordonnateurs bénéficient fin septembre 2002 d'une journée de formation déconcentrée (groupes restreints) pour les aider à finaliser le bilan du REP.

1. Élaboration et usage de la grille de lecture des bilans des contrats de réussite

Une fois les bilans produits et transmis au groupe de pilotage académique, le GPA se pose la question de la rédaction de la synthèse générale – synthèse au niveau académique – que l'on peut tirer de cette somme d'informations locales. L'orientation du travail est résolument pragmatique. D'une part le temps manque, d'autre part il ne s'agit pas de produire un rapport de recherche : "Il faut analyser seulement le préambule, le reste on n'a pas le temps. On fait ça pour une *synthèse académique*" [Mme Adéné, GPA 04/12/02].

Ce pragmatisme induit des choix de lecture du bilan, forme de rationalisation du travail qui met en place une méthodologie de lecture. Dans un premier temps, le groupe élabore une grille de lecture commune aux membres chargés de la lecture des 110 bilans.

Un débat oppose les membres du groupe technique du GPA à M. Pinson, chargé de mission REP du Pas-de-Calais. Celui-ci propose de multiplier les champs d'analyse.

• Observation réunion du GPA REP, 21 novembre 2002

- Mme Adéné : Il y a des préambules [de bilans] vachement biens.
- M. Pinson, chargé de mission PdC. : C'est [un exercice] difficile. [Il propose à l'oral une série de champs à compléter pour synthétiser la lecture des bilans, notamment la réalisation de bilans axe par axe en identifiant notamment les indicateurs pertinents, les difficultés persistantes, les effets constatés, etc.]
- M. Pindha, principal : C'est une grille de lecture, de méthodologie.
- Mme Adéné : D'accord avec [prénom de M. Pindha], cette grille de lecture me permet d'évaluer ce qu'ils ont fait. *Ça ne répond pas à la question insidieuse du politique : ça sert à quoi les REP ?*

M. Pinson défend son idée. On trouve les indicateurs de réussite qui vont permettre d'identifier les facteurs d'efficacité... Mme Adéné défend une approche moins ambitieuse et prend exemple d'un REP dont elle a lu le bilan : "Les REP cherchent à répondre à trois questions : que voulons-nous faire ? qu'avons-nous réussi ? quels problèmes subsistent ? La lecture des contrats, on n'y arrivera pas, parce que la lecture est trop lourde [avec la méthode Pinson]. Il faut faire une analyse du préambule en *vérifiant ce qu'il y a derrière.*" Visage fermé, M. Pinson signale des incohérences entre les préambules et les contenus. [Je souligne.]

Premier choix : on opte pour une lecture axée sur les préambules des textes. Le reste du document sert à "vérifier" les informations. Noter l'apparition d'une préoccupation qualifiée d'« insidieuse ». La réunion de novembre ébauchait la grille de lecture, une autre début décembre en trace le cadre :

• **Observation réunion du GPA REP, 4 décembre 2002**

M. Pinson [qui est par ailleurs un universitaire] entreprend une description de l'analyse qu'il aimerait produire. Il distribue et présente la grille qu'il soumet au groupe, en détaillant les champs et sous-champs à compléter. Sa grille de lecture débute par une analyse des préambules (deux questions) et une première typologie (tableau à quatre colonne : objectifs, réussites, échecs, perspectives). L'analyse en tant que telle se fait selon trois axes (apprentissage, prise en compte de la difficulté, vie de réseau) comprenant quatre champs (cohérence, indicateurs d'efficacité, effets, perspectives) et neuf sous-champs (par axe). Les questions sont ouvertes.

M. Pinson se fait rapidement recadrer par Mme Adéné, il s'agit de faire une "synthèse", il veut faire, dit-elle, une "analyse lexicale". Mme Leroy soutient Mme Adéné dans son argumentation contre M. Pinson. Ce dernier dit qu'il le fera quand même mais hors travail, pour la recherche. Mme Leroy aimerait défendre une formule qui puisse inclure une comparaison entre bassin d'éducation et de formation. Mme Adéné lui explique que ce n'est pas le moment ni l'endroit, on manque de temps pour faire cette synthèse.

– Mme Adéné à Mme Leroy, sur le ton de la plaisanterie : Je me demande comment tu as pu devenir correspondante académique, tu n'es pas synthétique ni analytique. [...] il faut dégager les grandes priorités [de l'éducation prioritaire] : recentrage sur les fondamentaux, la maîtrise de la langue. Dégager les points forts/points faibles [...] Dans les audits, la lecture dégage trois points forts et trois points faibles. On peut distinguer ceux qui sont énoncés et ceux qui sont perçus. Commentaire : s'ils ne sont pas énoncés c'est parce qu'ils ont le nez dans le guidon. . On pourrait présenter cela dans un tableau.

– Mme Leroy : Pourquoi *trois* points forts/points faibles ? [...] On fait des rubriques points-forts, points faibles pour chaque axe, non ?

– Mme Adéné, définitive : Non.

Toute tentative pour épaissir l'analyse est dissuadée, le pragmatisme imposé par les délais soumet le réel à une simplification drastique. Aux questions ouvertes, on préfère celles fermées. Mme Printemps, chargée de mission, résume : "[...], il faut des choses élémentaires à cocher" [GPA 04/12/02]. Deuxième acte : l'analyse des seuls préambules est confirmée, l'inspiration vient d'une méthode éprouvée lors des audits d'établissements dans l'académie (points forts/points faibles). La simplicité s'impose (*cf.* Figure 28).

Figure 28 : Grille de lecture du bilan final au contrat de réussite REP élaborée par le GPA REP

Grille de lecture du bilan définitif du contrat de réussite 1999-2002

Nom du REP :	Commune :	Bassin :
Nouveau REP (créé en 1999) <input type="checkbox"/>	Ancienne ZEP : <input type="checkbox"/>	
Renseignements concernant le lecteur du bilan : NOM :		Fonction :

1. FORME DU BILAN DÉFINITIF

- Y-a-t-il un préambule ? oui non
- La présentation respecte-t-elle le document de cadrage ? oui non
- Le bilan est-il signé par l'IEN, le principal et le coordonnateur ? oui non
- A-t-on opéré une distinction entre l'axe 1 et l'axe 2 ? oui non
- A-t-on utilisé de manière pertinente des indicateurs ? oui non
- Y a-t-il cohérence entre les objectifs et les actions ? oui non
- En première lecture a-t-on l'impression que le REP fonctionne ? oui non

2. PRIORITÉS DU BILAN DÉFINITIF

2.1 Quelles sont les grandes priorités du bilan ? (cocher les cases correspondantes)

Recentrage sur les fondamentaux <input type="checkbox"/>	Ouverture culturelle <input type="checkbox"/>
Maîtrise de la langue <input type="checkbox"/>	Travail en équipe <input type="checkbox"/>
Renforcement de la citoyenneté <input type="checkbox"/>	Partenariat avec les familles <input type="checkbox"/>
	Partenariat extérieur <input type="checkbox"/>

Autres :

Ces priorités figurent-elles explicitement dans le préambule ? oui non

2.2 Quels sont les points forts et les points faibles énoncés ou perçus ? (en regard de chaque point fort ou faible indiqué cocher soit la case « énoncés », soit la case « perçus »)

Points forts	Énoncés		Points faibles	Énoncés	
	Perçus			Perçus	

2.3 Quelles sont les difficultés énoncées ou perçues ? (en regard de chaque difficulté indiquée cocher soit la case « énoncées », soit la case « perçues »)

Difficultés	Énoncées	
	Perçues	

2.4 Avez-vous relevé dans le préambule ou dans la conclusion une idée *plé* force (expression significative) ? Si oui, indiquez-la ci-dessous.

.....

.....

2.5 Idées retombées.

.....

2. Fiabilité du contenu et subjectivité de la lecture

Une fois traitée la question du cadrage de la lecture, se pose celle de la fiabilité des informations recueillies.

• Observation réunion du GPA REP, 4 décembre 2002

Mme Adéné : "Il faut lire ces bilans dans une perspective académique/synthétique. Le tout est de savoir quelle proportion de ces bilans sont fiables ? On peut faire le parallèle avec [une autre synthèse académique]. [...] Pourtant on a parlé de grande réussite, mais

on n'a pas accès à des bases de données. Je n'admets pas ce type d'escroqueries qui plombent l'académie. [...]" Elle cite l'exemple d'un bilan REP : "J'ai l'impression que la rédaction est truquée. En gros c'est : il y a encore des problèmes mais dans le fond on est géniaux. C'est un critère qui part du principe qu'on est sincère. Mais je ne suis pas sûre que l'écriture soit sincère." Elle explique que pour ce bilan elle a la "clé", elle reconnaît l'écriture d'un des rédacteurs.

Plus tard, Mme Artlieb, CPFE s'interroge : "Le problème, c'est le maintien des exigences en REP. Dans ces documents, on est sur du formel." [GPA 04/12/02]. Lors de la séance suivante, deux rapporteurs synthétisent un bilan : "Quelles sont les questions qui remontent ? Manque de temps de concertation. Crainte de disparition des spécificités REP. [Les rapporteurs ironisent.] Ça fait baratin" [GPA 11/12/02].

La correspondante académique aborde à nouveau le problème posé par les responsables REP qui se désintéressent du dossier : "On aurait dû faire un tas spécial pour les IEN tarés. Mais il y a aussi des problèmes avec des principaux. À Y. [un REP], j'y étais en février, il y a des problèmes mais qui ne transpirent pas du collège. Le collège sauve la face. [L'IEN] suit sans doute cela. Je ne sais pas comment fonctionne son REP, mais il sait écrire un bilan et un contrat." [GPA 04/12/02]

Quelle confiance accorder au document ? Les informations apparaissent comme suspectes. Les membres du groupe donnent des exemples de l'écart entre ce qui paraît dans le document et ce que des visites d'accompagnement ont pu révéler. On reconnaît une écriture, un collègue connaît des problèmes qui ne transpirent pas dans le document, *etc.* La lecture devient suspicieuse et l'on cherche à *vérifier* l'information. Les membres du groupe *témoignent* :

Sa fonction d'IPR permet à Mme Adéné d'"entrer" dans les établissements. Après le récit de l'inspection d'une enseignante, elle se dit embêtée par le bilan de ce REP parce qu'"on y parle sans arrêt de remédiation" alors que les pratiques de l'enseignante inspectée sont en complète contradiction avec le principe exposé. [GPA 11/12/02]

Par contre, Mme Adéné se déclare positivement surprise par le travail de la responsable du REP Y. qui a pourtant la réputation d'être incompetente. Les autres membres témoignent négativement, notamment une formatrice qui est intervenue sur place. Mme Adéné semble se résigner à l'avis général. [GPA 17/01/03]

Dès lors la subjectivité de la lecture est assumée :

- **Observation réunion du GPA REP, 17 janvier 2003**
- Un principal : Est-ce que vous avez senti qui a écrit [le bilan] ?
- Mme Adéné : Quand on le sent, c'est l'IEN.

- **Observation réunion du GPA REP, 4 décembre 2002**
- Mme Printemps : J'ai des doutes sur le document de cadrage, sur la question : est-ce que les REP fonctionnent ? Ça veut dire quoi ?

- Mme Adéné : est-ce que depuis trois ans qu'on travaille avec eux, on a l'impression qu'ils ont compris la philosophie de l'EP. *On est dans le subjectif*, mais [...] ça apparaît. Exemples : les mauvais bilans, ils sont présentés par tableaux. Certains REP envoient tout le catalogue des actions.
- M. Olivier, responsable CPFE : On arrive aux 12 000 pages de Saddam Hussein.
- Responsable IUFM : Et encore, on en a caché ! [Je souligne.]

Assumer une lecture subjective requiert, on le voit, de s'appuyer sur des indicateurs suffisamment « fiables » pour distinguer l'énoncé et le perçu.

3. Indicateurs et effet de traduction

La question portant sur l'évaluation du « fonctionnement du REP » pose celle des indicateurs fondant ce jugement :

Le même problème fait consensus le mois suivant, d'autres exemples d'indicateurs sont cités :

- **Observation réunion du GPA REP, 17 janvier 2003**
 - M. Pindha, principal : Il y a une question problématique [dans les grilles d'évaluation] : est-ce que les REP fonctionnent ?
 - Responsable IUFM : C'est très difficile...
 - Mme Bauld, CPFE : Oui...
 - Mme Adéné : Il y a des *critères techniques* qui permettraient de dire que ça ne fonctionne pas. Exemple des évaluations 6^e qui sont mal utilisées. Dans un collège les résultats aux évaluations baissent, on ne fait pas la corrélation avec le fait que l'équipe de maths ait changé. [Elle explique ensuite que certains bilans sont des attaques en règle contre les familles ou le système]. Avec des choses comme ça, on arrête l'éducation prioritaire.
 - M. Pindha, principal : Pour répondre, il faut voir s'il y a une *cohérence* dans le propos.
 - Responsable IUFM : Oui, mais c'est très subjectif, il faut saisir une cohérence plus un certain "mouvement" [mobilisation, vers le travail REP]. [Je souligne.]

De fait, au fil des réunions, le groupe a cherché des indicateurs permettant de tenir un discours évaluatif sur le travail du REP : « On peut mesurer l'absence de perspective dans les REP à cause du flou de certains bilans » [une IEN, 21/11/02].

- **Observation réunion du GPA REP, 4 décembre 2002**
 - Mme Adéné : À [cite un REP] à propos des indicateurs qualitatifs on parle de "ressenti" : les enfants viennent plus à la chorale, ils lisent plus.
 - Mme Artlieb, CPFE : Ce n'est pas dans leur culture, ils se disent qu'il faut trouver des indicateurs mais ne les trouvent pas.
 - Mme Leroy : Sur le sens des apprentissages, on est sur du ressenti...
 - Mme Adéné : Le ressenti typique c'est "ils sont plus gentils". Exemple du comportement. Dans le soutien scolaire les études montrent que cela fonctionne si les profs participent plus.
 - Mme Artlieb, CPFE : Est-ce qu'il y a quelque chose qui évoque la validation ?
 - Mme Leroy : On est sur du ressenti positif ou négatif.

• **Observation réunion du GPA REP, 4 décembre 2002**

- M. Pindha, principal : S'il y a des oui et des non que met-on pour le fonctionnement du REP ?
- Mme Adéné : S'il y a six oui, pas d'hésitation. Un REP fonctionne si il y a un recentrage sur les fondamentaux, s'il est fait référence au pilotage,...

Un certain nombre de "oui", des références à des champs précis solutionnent le problème de l'évaluation et autorisent sa traduction : au regard de ces indicateurs, le GPA décide que le REP "fonctionne". En janvier les choix méthodologiques sont actés :

• **Observation réunion du GPA REP, 17 janvier 2003**

- Mme Adéné : Après le préambule, tout est dit. Le préambule est le moment qui dit si on a compris ou pas, c'est un moment où on a du recul sur ce qu'on fait.
- M. Pindha, principal : Dommage qu'il n'y ait pas d'indicateur sur le fonctionnement du réseau, c'est très variable.
- Mme Adéné : Quand ça ne figure pas, c'est que ça n'existe pas. Se dit étonnée qu'on puisse parler du troisième axe sans y faire référence. [Cite un REP] ne fonctionne pas du tout, c'est du bluff. Apparemment ça fonctionne bien, mais quand on voit les chiffres...

4. L'écriture de la synthèse académique et ses conditions

On a vu que l'élaboration du bilan final a été préparée très tôt sur le terrain par la mise en place de formations assez lourdes. Et le GPA et les réseaux ont réfléchi chacun à leur niveau (élaboration d'un cadre pour le GPA, travail sur les contenus pour les REP) à la rédaction du document. Des efforts d'objectivation de l'information, de rationalisation de sa collecte ont été entrepris. Mais la rédaction de la synthèse académique, à partir des 110 fiches de lecture des bilans, se révèle problématique au terme de la première contractualisation de l'éducation prioritaire. Le contexte politique est incertain.

Le changement de recteur, fin octobre 2002, intervient au moment même où remontent les derniers bilans et prend de court le groupe de pilotage académique. Le doute quant à l'avenir de l'éducation prioritaire qui touche la base depuis le ministère Lang¹⁰⁴, conforté lors de l'alternance politique au bénéfice de la droite en mai 2002, ébranle finalement le pilotage académique de l'éducation prioritaire qui voit limogé un recteur sensible à ce dossier. Les options du nouveau recteur en terme de politique éducative sont sources d'incertitude.

Fin décembre 2001, plusieurs mois avant les élections présidentielle et un possible remaniement ministériel, et après une réorganisation de l'organigramme académique, le discours est le suivant : "L'idée c'est de tenir jusqu'à avril [après l'avenir est incertain]. Il faut montrer au ministre [Jack Lang] que cela sert à quelque chose les REP, il n'en est pas

¹⁰⁴ Entre avril 2000 et son remplacement en mai 2002, le Ministère de Jack Lang ne produit aucun texte officiel concernant l'éducation prioritaire malgré la fin de la contractualisation en 2002. La préparation de rentrée des réseaux se fait sans directive nationale. Le texte attendu ne sera produit qu'à l'automne 2002.

convaincu. Le bilan doit être différent des 25 ans du RPR [rires]” [correspondante académique]. L’année suivante, le 21 novembre, le discours a sensiblement évolué, le recteur vient de changer, la correspondante académique attend le bilan final pour lui demander une audience et lui présenter le chantier de l’éducation prioritaire dans l’académie.

“Le groupe de pilotage impulse normalement une politique : maintenant nous ne sommes pas en situation d’impulser une quelconque politique. Comment informer le nouveau recteur ? [...] On a une écoute, mais pas forcément une oreille bien disposée.” [Mme Adéné, GPA 21/11/02]

Quand se pose la question de l’élaboration de la grille de lecture commune aux 110 bilans des REP, la rédaction de la synthèse devient un enjeu, le document devient stratégique quand il s’agit de trouver une réponse à la “question insidieuse du politique” : “Ça sert à quoi les REP ?” [GPA 21/11/02]. La synthèse doit faire la preuve de l’utilité de l’éducation prioritaire tant au niveau national que local. “Légitimement, le politique peut s’interroger sur l’utilisation des moyens” [Mme Adéné, GPA 17/01/03]. Le changement politique à la tête de l’académie poursuit son influence sur le travail de rédaction de la synthèse puisqu’un peu plus d’un mois après sa nomination le recteur commence à revoir l’organigramme de l’académie :

Le recteur vient de nommer un nouveau directeur de la pédagogie [nouvelle fonction]. La correspondante académique dit qu’elle n’est pas sûre de rester à la tête du dossier éducation prioritaire : “Cela conditionne notre travail, ce n’est pas la peine d’y passer des heures, mais il faut le faire honnêtement.” [GPA 11/12/02]

À quoi va servir l’évaluation ? C’est finalement la question qui guide la rédaction de la synthèse. Une discussion oppose les membres d’un GPA restreint à l’un des deux chargés de mission qui a préparé une grille de lecture analytique des bilans. La correspondante préfère une approche plus pragmatique (moins coûteuse en temps), celle d’une analyse synthétique des documents.

• Observation réunion du GPA REP, 4 décembre 2002

- M. Pinson, chargé de mission PdC [qui ne sait plus très bien quels sont les attendus du document] : J’ai une question, on attend quoi de cette partie ?
- Mme Leroy, co-correspondante académique REP : Il faudrait arriver au rapport Moisan/Simon.
- Mme Adéné : il y a deux logiques. une logique d’accompagnement des REP, celle de Janine [Richardson]. Une logique politique : les REP sont menacés, on fait un bilan des REP.
- Mme Printemps, chargée de mission REP du Nord : On met l’accent sur quel type ?
- Mme Adéné : Politique [Agrément des présents].

La décision est actée lors de la réunion suivante :

• Observation réunion du GPA REP, 11 décembre 2002

- Mme Adéné : On peut faire deux types de lecture du document : une lecture politique, et une lecture analytique, dans le projet d’un accompagnement du REP. Mettez votre nom sur le document, ce qui permettra d’orienter les REP qui feront des demandes de visite d’accompagnement vers les personnes qui ont lu leur document.

Le destin des animateurs REP dans l'académie est en question, va-t-on ou pas renouveler ces postes ? Le 17 janvier 2003, le GPA demande de veiller à mentionner sur la grille de lecture les REP signalant l'importance de ces moyens humains. « Il faut être vigilant à justifier les moyens. [...] Secouer les troupes car il y a du danger » [Mme Adéné, 17/01/03].

Le bilan d'étape et plus significativement le bilan final posent la question du rôle de l'évaluation ici dans le pilotage local puis national d'une réforme. On a vu le caractère normatif des bilans des réseaux (cadrage des attendus, méthodologie), on voit maintenant le caractère stratégique de ce type de synthèse. L'outil doit justifier de l'existence de la politique et des moyens qui lui sont spécifiques.¹⁰⁵

F. CONCLUSION DU CHAPITRE II.

1. L'éducation prioritaire : perspectives depuis la « boîte noire »

On a critiqué dans la première partie de ce sous-chapitre consacré à la politique d'éducation prioritaire, une approche sociologique qui analyserait cette politique à l'aune de seuls indicateurs de type statistiques, analysant du fait moins la politique elle-même, sa mise en œuvre qui demeure alors à l'état de « boîte noire »¹⁰⁶, que ses effets sur la réussite scolaire et sociale des élèves. Dès lors, notre souci a été d'étudier au plus près la mise en œuvre de cette politique, à plusieurs échelons¹⁰⁷ de son existence, tant dans les réseaux (en interrogeant l'expérience des coordonnateurs REP et par observations directes d'actions REP) que dans

¹⁰⁵ Verdière (2001, 407 et suivantes) distingue bien les usages possibles de l'évaluation, autant d'usages qui ne sont pas des types purs et sont amenés à se combiner : aide à la décision (production d'une connaissance sur un objet en vue d'une aide à la prise de décision), contrôle (comparaison à des normes de fonctionnement), délégation du contrôle (auto-évaluation), accompagnement (évaluation formative, « renforcer la qualité du travail de acteurs, les amenant de ce fait à définir la bonne orientation pour améliorer les pratiques »), communication (utilisation stratégique, permet notamment de justifier ses choix auprès des acteurs subalternes).

¹⁰⁶ Derouet (1992) importe dans le champs de la sociologie de l'éducation ce concept proposé par Bruno Latour et Michel Callon qui « ont montré à propos des sciences "dures" comment la mise en ordre scientifique du monde et la mise en ordre politique s'épaient mutuellement et communiquent à l'intérieur des mêmes réseaux (Latour, 1984). La mise en ordre cognitive passe dans des objets, des règlements, des dispositifs jusqu'à constituer ce qu'ils appellent une "boîte noire", c'est-à-dire un instrument que l'on utilise sans s'interroger sur sa constitution (Callon-Latour, 1981) » (Derouet, 1992 ; 30). Dans la première partie de son ouvrage, Derouet s'intéresse alors plus particulièrement à la "boîte noire" de l'égalité des chances, à la transformation du sens de cette "égalité".

¹⁰⁷ La littérature anglo-saxonne utilise le terme d'« arena » (*arena of action*) sans doute plus adéquat car moins connoté d'un point de vue organisationnel. Outre un sens qui souligne inmanquablement leur caractère conflictuel, les arènes d'existence d'une politique éducative ne se limitent pas aux échelons ou espaces organisationnels.

l'espace académique (par observation du travail de régulation impulsé par le GPA REP). La description aussi minutieuse que possible des activités de ces acteurs nous aide finalement à caractériser plus particulièrement la politique d'éducation prioritaire à la fois comme « texte » et comme « contextes ».

• *La politique d'éducation prioritaire comme « texte »*

Points centraux des politiques éducatives, les instructions officielles sous forme de « textes » peuvent, comme l'ont montré Bowe, Ball et Gold (1992), emprunter deux formes distinctes, opposées dans leurs principes : les textes « fermés » (*readerly texts*) et les textes « ouverts » (*writerly texts*) qui invitent les acteurs à participer à l'écriture de la politique. La distinction est particulièrement féconde pour l'éducation prioritaire. Les instructions officielles portant sur l'éducation prioritaire s'opposent à celles portant par exemple sur les programmes dans l'une ou l'autre discipline enseignée dans le secondaire. Officiellement les seconds n'appellent qu'une mise en œuvre fidèle, sans grande marge d'interprétation alors que les premiers suscitent une action de co-écriture de la part des acteurs (diagnostic local, projet, évaluation). Mais les textes officiels de l'éducation prioritaire ne sont pas uniformément « ouverts », en effet, bien que cette politique inscrive dès son origine ses instructions dans des textes officiels à la forme « ouverte » – invitant les réseaux à rédiger un projet spécifique à la zone à l'intérieur du cadre plus général de l'éducation prioritaire – on peut pourtant distinguer au moins deux périodes dans cette « tradition » textuelle. La première, de la création de la politique au début des années 1980 à la première relance au début des années 1990 est celle d'une « loi cadre » qui laisse une grande autonomie d'innovation aux terrains. Si les instructions sont toujours « ouvertes » une dizaine d'années plus tard, les instructions commencent à cette période un travail rectification des objectifs à assigner à la politique, voire des modalités à emprunter pour atteindre ces objectifs. La tendance se confirme au moment de la relance de 1998 avec les consignes de « recentrage sur les fondamentaux », l'exigence d'évaluation de l'action, de pilotage local, de restitution de compte. Il s'agit toujours de trouver les réponses les plus adéquates pour la réussite scolaire des élèves mais désormais les chemins pédagogiques ou didactiques sont davantage balisés, encadrés par des modalités de pilotage proposées, voire imposées, par les instructions officielles. Durant cette seconde période, le texte est toujours « ouvert », mais le champ d'initiative qu'il offre est singulièrement réduit. Le degré d'ouverture du texte évolue dans le sens d'un rétrécissement, dans le même temps, le contrôle et la responsabilisation des individus augmentent.

• *L'éducation prioritaire comme processus historique multi-contextualisé*

On a vu que la forme même des instructions officielles avait connu une évolution dans le temps en direction d'un cadrage plus précis des exigences de la politique. Le codage de la représentation de l'agir en éducation prioritaire connaissait donc une évolution sur le long

terme à sa source même, le ministère, en direction d'une régulation de plus en plus exigeante et précise (passage du « projet » au « contrat », exigence d'évaluation). Cette évolution s'est faite conjointement, et là aussi dans la durée, à un processus complexe de cadrage et de décodage des instructions aux niveaux des académies et/ou des zones/réseaux. L'écriture de l'agir en ZEP/REP s'est montrée dans l'académie de Lille très labile, elle a été contextualisée, marquée par des influences et des agendas, la lecture des « textes », elle a été liée aux interprétations des acteurs en relation avec leurs histoires, expériences, compétences, ressources et contextes. Nos analyses ont détaillé plusieurs éléments particulièrement illustratifs de cette labilité propre aux textes de l'éducation prioritaire :

- façon dont le GPA REP encourage un « recentrage sur les fondamentaux » ;
- évolution du discours sur la scolarisation dès deux ans ;
- influence des alternances politiques – notamment de l'absence d'instructions officielles pendant de longues plages temporelles – sur la mise en œuvre de la politique, son évaluation voire sa définition même tant au niveau académique que dans les réseaux ;
- influence de l'engagement des cadres politiques académiques (*cf.* Partie 1.) animés par un désir d'action sociale en faveur de l'égalité des conditions (recteur Pair) ou par un projet de modernisation du service d'éducation publique (recteur Fortier) ;
- influence des recrutements cadres de première ligne : projets personnels plus ou moins en accord avec l'éducation prioritaire, souplesse plus ou moins grande pour s'adapter à des projets pré-existant d'affectation dans le réseau ou la zone, *etc.*

La façon dont l'agir en REP est défini dans les réseaux ou zones, puis à partir de la relance de l'éducation prioritaire redéfini nationalement puis, surtout, au niveau académique montre bien la multiplicité des contextes d'appropriation, de lutte autour du sens, autour des instructions officielles. *Les arènes d'interprétation et de réinterprétation des textes sont nombreuses* (Bowe, Ball, Gold, 1992). L'une des préoccupations de ce volet de la recherche a été de dépasser ce constat et d'essayer de *mettre à jour les relations entre ces différentes arènes*, ici entre le GPA REP et les réseaux. Le GPA REP et les réseaux, en définissant localement les modalités d'un agir en REP sont à la fois des contextes de production et des contextes de pratiques. On a vu le projet de cadrage de l'agir en REP porté par le GPA REP, les entretiens avec les coordonnateurs, les observations nous ont également offert en contrepoint, un regard sur les modalités de résistance des réseaux et de leurs acteurs (refus, temporisation, adaptation). Bowe, Ball et Gold font remarquer avec raison : « *The simple point is that policy makers cannot control the meanings of their texts. Parts of texts will be rejected, selected out, ignored, deliberately misunderstood, responses may be frivolous, etc. Furthermore, yet again, interpretation is a matter of struggle* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 21-22). À ces espaces de traduction et de réinterprétation des textes s'ajoutent ensuite les tensions propres au politique qui doit prendre des décisions visibles, urgentes, parfois partisans et coupées du

principe d'un diagnostic local (exemple de la problématique de la redéfinition de la carte de l'éducation prioritaire).

À ces effets de traduction dus à l'inscription temporelle de la politique éducative s'agrègent enfin les tensions propres à l'organisation scolaire, celles provenant de l'articulation d'une logique d'action incitative, basée sur l'initiative locale, la participation volontaire dans des espaces collégiaux non-hiérarchiques, à une tradition hiérarchique de type bureaucratique qui cherche à se réformer mais bute sur des crispations de pouvoir, des réflexes procéduraux (quand l'institution émet des messages contradictoires, quand l'information ne circule pas dans l'organisation, *etc.*).

• *Le paradoxe du texte ouvert conjugué à la lutte des contextes*

Analysée sur une longue période, et plus particulièrement dans une période de remise en cause (au début des années 2000), la politique d'éducation prioritaire apparaît bien comme paradoxale. Au sein même de la hiérarchie locale et académique, des tensions demeurent entre l'idée de confier l'orientation de l'action au diagnostic local ou à un espace décisionnel hiérarchique. La période 1998-2002 est emblématique de cette hésitation entre la délégation de l'action au terrain et des injonctions à respecter des modalités prescrites. Si dans les instructions officielles l'éducation prioritaire donne l'impression de se doter – « enfin » – d'un pilotage « performant »¹⁰⁸, elle le fait au prix du sacrifice partiel de la spontanéité des terrains et de leurs compétences novatrices. La tension apparaît bien réelle entre d'un côté des politiques incitant à des « politiques de terrain », de l'autre la nécessité pour les acteurs hiérarchiques locaux de montrer qu'ils soient « responsables ».¹⁰⁹

De façon plus générale, on peut s'interroger sur la contradiction apparente entre une politique nationale de décentralisation de recherche de solutions éducatives effectives dans les zones les moins favorisées socialement, et les actions centralisatrices et de contrôle de l'encadrement politique et hiérarchique académique.

D'un côté on observe bien une territorialisation de l'action éducative accompagnée d'une délégation des responsabilités qui sont justifiés par la « volonté de meilleure prise en compte des contingences locales et des ressources disponibles » (Dutercq, Lang, 2001 ; 50). Le politique semble avoir pris la mesure de l'intérêt d'une régulation autonome et des limites d'une régulation issue du ministère et uniquement préoccupée de contrôle. On retrouve dans ces pratiques ce que Dutercq et Lang signalent dans le passage d'une régulation se réalisant au moyen de l'injonction et de la contrainte combinée à un contrôle *ex ante* à une fonction

¹⁰⁸ En ce sens que l'on sort du "flou" de la première période de l'éducation prioritaire, pour adopter ou affirmer quelques éléments du management moderne.

¹⁰⁹ Le recours indigène, systématique à quelque échelon observé à la notion ambiguë de "pilotage" est à ce moment bien utile pour brouiller la frontière entre une œuvre collective (issue d'une équipe soudée, en accord avec le "cap" à atteindre) et la direction d'un collectif.

d'animation, d'argumentation, de mobilisation combinée à une évaluation *ex-post*. La régulation se fait – parfois – par accompagnement de l'action (Dutercq, Lang, 2001 ; 58). Pour autant, on assiste dans le même temps, et cela n'apparaît pas dans l'analyse des deux auteurs, à un renforcement de la régulation de contrôle, même si celle-ci n'apparaît plus sous ses formes traditionnelles. L'autonomie déléguée aux zones au début des années 1980 n'a plus le même visage vingt ans plus tard. Sous l'effet, notamment, de l'action du GPA REP, cette autonomie semble beaucoup plus contrainte (traduction académique de la relance nationale de 1997 : action combinée des textes signés par S. Royal, par la politique académique du recteur Fortier, sa mise en œuvre de Mme Adéné et de son groupe). Nous rejoignons ici les travaux de J. Barroso qui constate, « même en cas d'apparente libéralisation du marché » éducatif, le maintien d'un contrôle sur l'école grâce à « des mécanismes d'évaluation externe » (Barroso, 2000 ; 61), ce que Ball (1994) appelle le gouvernement par le « contrôle à distance » (*steering at distance*). La décentralisation des modalités d'action est accompagnée dans l'académie de Lille par un discours de l'accompagnement qui peine à se défaire d'une fonction de contrôle, sorte de « contrôle continu » de l'action. Les outils de pilotage tels que le contrat de réussite ne sont pas neutres (Barroso, 2000), pas plus que l'usage des évaluations nationales ou l'exercice de rédaction des bilans. Les objets et outils créés par le GPA REP contiennent et condensent des inclinaisons, des manières de faire (des « bonnes manières »), ils structurent les relations sociales, promeuvent une orientation politique de ce que doit être la gestion des réseaux et même l'action pédagogique qui doit s'y déployer. On peut dès lors parler, avec Lise Demailly, de « techniques du social » (Demailly, 2000a). Le texte « ouvert » de l'éducation prioritaire ne l'est sans doute pas autant que les discours de l'autonomie essaient de le laisser entendre. Nous reviendrons plus tard (*cf.* Partie 4.) sur la signification de ce paradoxe entre décentralisation et (re-)centralisation.

Ce qui étonne également à l'analyse de la politique académique d'éducation prioritaire, c'est l'énergie déployée entre 1998 et 2001 pour défaire la conception de l'agir en REP qui prévalait jusqu'alors (favorisant l'action culturelle, sociale, le tout s'étant développé dans un contexte de soutien ministériel faible ou ambigu à cette politique), pour la remplacer par un « recentrage sur les fondamentaux » et un outillage de l'action, le tout sombrant *avant même l'alternance gouvernementale de 2002*, dans une période de doute et d'ambiguïté, voire de remise en cause. Au paradoxe du texte ouvert (problématique qui prend sa dimension paradoxale dans la durée) s'ajoute la question de la lutte des contextes. En effet, à compter de l'année 2001 et jusqu'en 2006, les réseaux d'éducation prioritaire restent globalement dans l'incertitude, à année « n + 1 », quant aux orientations et au devenir de la politique. Norbert Alter (2000) parlerait de « dyschronie ». Alors que l'innovation impulsée dans un contexte d'influence (contexte politique) et relayé par un contexte de production (ministère) par les instructions officielles, l'innovation organisationnelle, pédagogique, gestionnaire, touche peu à peu d'autres contextes

de production (l'académie, les zones/réseaux). Dès 2000 le contexte politique (d'influence) change, l'arrivée rue de Grenelle de Jack Lang voit la politique d'éducation prioritaire supplantée par d'autres préoccupations et notamment l'échéance électorale présidentielle. Le ministère Lang semble assurer l'intérim après la chute du ministère Allègre. L'alternance politique de 2002 sera encore plus néfaste à la clarté de la politique nationale d'éducation prioritaire. L'incertitude qui règne alors nuit concrètement au niveau académique à la réalisation d'un bilan de la politique REP et au niveau des réseaux à la mobilisation des acteurs. La dyschronie qui frappe le fonctionnement de l'institution est patente.

« Le mouvement de l'innovation représente ainsi un ensemble d'éléments en voie de transformation, évoluant à des rythmes différents, selon des techniques de gestion et des logiques d'acteurs variables, et dont la rencontre provoque des conflits de temporalités.

Ces conflits de temporalité n'ont rien à voir avec le résultat d'une « mauvaise gestion ». Ils correspondent à l'autonomie relative des formes par rapport à l'action. Ils correspondent également au fait que toutes les situations de travail d'un même service ou établissement n'évoluent pas au même rythme. L'ensemble apparaît alors comme un processus morcelé, une constellation de morceaux de petites innovations dont l'évolution ne se fait pas dans l'harmonie. Cette évolution est largement « dyschronique ». » (Alter, 2000 ; 188)

Au-delà de l'effet de dispersion propre à la perspective adoptée (se mettre à l'écoute des différents contextes d'énonciation de la politique), l'agir en REP semble bien caractérisé par une forte labilité, voire une inconstance que renforce l'instabilité de son assise politique.

Cette inconstance, cette instabilité, empêchent-elles pour autant tout effet ou conséquence sur les groupes professionnels éducatifs, sur l'organisation scolaire ou la définition même de l'institution scolaire ?

2. Effets et conséquences d'une politique aux textes ouverts sur les pratiques et représentations professionnelles des agents éducatifs

Ball (1994) distingue à propos des réformes éducatives les *effets de premier ordre*, affectant l'activité et l'organisation du travail, des *effets de second ordre*, qui touchent eux à des questions d'égalité des chances pour les élèves face à l'institution scolaire. Linhart (2004) distingue, dans l'entreprise, quatre niveaux d'inscription du changement dans la réalité : discours, pratiques, résultats (adéquation entre objectifs et réalisations) et effets (résultats inattendus).

On peut dès lors identifier au moins quatre résultats ou effets de premier ordre et un effet inattendu à ce processus de « modernisation » du service public d'éducation dont participe l'éducation prioritaire.

• *Premier résultat ou effet de premier ordre. Les coordonnateurs REP : un segment du groupe professionnel qui valorise le changement*

Notre approche a permis d'étudier les REP dans une perspective à la fois organisationnelle, d'aborder les coordonnateurs sous l'angle de la sociologie des professions (cf. Partie 1). Notre objectif était de renseigner empiriquement et analytiquement la question des transformations des formes de régulation au sein du système éducatif français. Autrement dit, l'école change-t-elle ? Et, dans l'affirmative, selon quelles modalités ? Après avoir analysé quelles formes emprunte la régulation des REP et décrit les caractéristiques du segment de groupe professionnel enseignant que composent les coordonnateurs, voyons quels sont les enjeux de l'Éducation nationale dans la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire et, plus généralement, comment ces problématiques (transformation des groupes professionnels et transformations des formes de régulation) se recoupent.

Deux éléments semblent significatifs pour noter une évolution des pratiques pédagogiques des enseignants et, en premier lieu, des coordonnateurs. Les coordonnateurs, segment du groupe professionnel enseignant, valorisent la réflexivité et une forme de professionnalité communicationnelle.

Le rapport des coordonnateurs à l'évaluation, CE2-6^e ou celle de leurs opérations nous amène à les présenter comme des individus valorisant dans le monde scolaire *l'innovation* et le *changement*.

« L'obstacle le plus important à une autoévaluation plus scientifique menée à ce niveau est la lourdeur d'une telle démarche. L'autoévaluation demande à l'évaluation de prendre du recul par rapport à sa pratique professionnelle quotidienne, de se retourner sur ce qu'il vient d'accomplir ainsi que de se projeter dans le temps. Cette tâche vient en contradiction avec cette pratique professionnelle (notamment en ce qui concerne le enseignants) qui, elle, demande une gestion au jour le jour. Les acteurs préfèrent l'action directe à une position plus passive de retour sur cette action. Même s'ils ne disconviennent pas de l'intérêt, le temps manque et leur est compté. » (Verdière, 2001a ; 91)

Ce que décrit Juliette Verdière est une forme de dyschronie qui caractérise la conciliation de des pratiques quotidiennes et leur mise en œuvre réflexive. Verdière décrit le retour réflexif auquel les acteurs se livrent sur leurs propres pratiques.

« La continuité de pratiques présuppose la réflexivité ; en retour, la réflexivité n'est possible que par la continuité des pratiques, qui rend ces dernières distinctement « identiques » dans le temps et dans l'espace. La « réflexivité », donc, n'est pas qu'une « conscience de soi », elle est la façon spécifiquement humaine de contrôler le flot continu de la vie sociale. Une personne est un agent qui se donne des buts, qui a des raisons de faire ce qu'il fait et qui est capable, si on le lui demande, d'exprimer ces raisons de façon discursive (y compris de mentir). Il faut cependant user de termes comme « but », « intention », « raison », « motif » et d'autres, avec grande prudence parce que des philosophes les ont souvent utilisés en liaison avec un volontarisme d'inspiration herméneutique et que ces termes ne

tiennent pas compte du caractère contextuel de l'action humaine, qui s'accomplit dans le temps et dans l'espace. » (Giddens, 1987 ; 51)

On rejoint ici Anthony Giddens qui souligne bien que la réflexivité s'ancre dans des *contextes* – temporels et spatiaux – dont elle est dépendante. Le même auteur ajoute : « Le contrôle réflexif de l'action repose sur la rationalisation conçue en tant que procès plutôt qu'en tant qu'état, et comme intrinsèque à la compétence des agents » (Giddens, 1987 ; 51). Poursuivant et affinant la réflexion de Giddens sur la réflexivité des acteurs, Norbert Alter propose utilement de distinguer « réflexivité » et « réflexion ».

« – La réflexion correspond à l'idée de reflet, [...]. En matière de gestion, la réflexion, de ce point de vue, représente les supports utilisés pour rendre compte d'une activité, pour la représenter. Il s'agit par exemple des indicateurs de gestion.

– La réflexivité correspond à l'idée de retour de la pensée sur elle-même, elle est une réflexion sur la pensée. À l'évidence cette action est humaine, [...] l'humain peut fort bien chercher à comprendre, par l'analyse, ce qui explique le fonctionnement d'une activité de travail, et questionner la représentativité des indicateurs sensés en rendre compte. Il peut mettre en doute l'objectivité du reflet, de la réflexion. » (Alter, 2000 ; 178-179)

Instrument de mesure, les évaluations CE2-6^e permettent de mesurer et comparer à l'échelle du pays les résultats d'acquisition des connaissances en mathématiques et en français dans les deux degrés d'enseignement. Il s'agit bien d'un outil de réflexion (reflet) au sens de Alter puisque les coordonnateurs les considèrent comme : « une image », « un bon repère », « un bon indicateur », « un outil de travail », elles permettent « de se situer », *etc.* Les critiques qu'ils adressent à l'outil, notamment les limites de son usage (bachotage, faible appropriation par les enseignants, *etc.*) confirment l'usage non-réflexif de l'outil. On note pourtant que plus d'un tiers d'entre eux se servent des évaluations pour guider leur action dans le REP, orienter les remédiations à destination des élèves. Ces remédiations sont-elles vraiment l'occasion d'un retour réflexif des enseignants sur leurs pratiques ou ne risquent-elles pas d'être des aménagements locaux, provisoires des manières de faire ? Les évaluations acquièrent un caractère réflexif quand elles sont l'occasion d'un échange intercatégoriel, quelques expériences semblent emprunter cette direction quand elles permettent des remédiations, mais dans une perspective moins cloisonnée. Les enseignants se retrouvent autour d'un objet commun (consensuel) et découvrent la nature et les contraintes pesant sur les pratiques en amont et en aval de leur propre enseignement. Comme outil, le contrat de réussite a sans doute été imaginé dans le but d'inciter les acteurs de terrain à une réflexivité sur leurs pratiques. Idéalement son écriture a dû être commune, intercatégorielle, précédée d'un état des lieux. On a vu que sur le terrain la perception de ce nouveau document à compléter (« un de plus ! »), souvent dans l'urgence, avait contrarié son appropriation réflexive. S'il peut-être oublié, il reste pourtant pour les coordonnateurs le « fil rouge du REP », et connaît régulièrement des réécritures. Par contre, le bilan d'étape semble avoir été d'une manière assez

générale un rendez-vous manqué au retour réflexif sur le travail effectué en REP. Un bilan, une image, ont été produits par les REP à la demande de l'administration.

Ce qui ressort de la distinction entre la réflexion et le réflexif, c'est bien le débat contradictoire propre à la notion de réflexivité. Si une « réflexion » peut être rédigée par un individu, la confrontation des points de vue est indispensable à la « réflexivité ». Dimension d'échange que pointe Norbert Alter : « Cette activité est collective. Elle repose sur la capacité à définir ensemble un sens à l'expérience » (Alter, 2000 ; 84). Ceci nous amène à la conclusion que ces outils qui peuvent impulser un retour réflexif sur l'action et, partant, des changements dans les pratiques, demeurent au stade de la réflexion (« pré-réflexif ») tant qu'ils ne sont pas accompagnés par un espace de concertation. Les « bricolages » auxquels sont contraints les coordonnateurs et les pilotes pour permettre ce type de concertation (utilisation du temps d'animation pédagogique en invitant les enseignants – sur le mode du volontariat – du secondaire) bien qu'« héroïques » au regard des montages et des acrobaties auxquels doivent se livrer les acteurs, semblent bien insuffisants. À ce niveau, les injonctions institutionnelles apparaissent dotées d'une faible cohérence : d'un côté l'administration investit dans des outils parfois très lourds à gérer (les évaluations nationales) mais de l'autre elle ne donne guère aux acteurs d'opportunités de se les approprier (temps de concertation pour les collectifs, installation d'une politique dans la durée). Les outils mis à disposition par l'administration semblent alors n'avoir d'usage que de « réflexion »¹¹⁰, toujours au sens d'Alter, ou dans le cadre du volontariat d'une minorité active d'enseignants. On peut alors poser l'hypothèse suivante : le coordonnateur est-il un *moyen* utilisé par l'administration pour palier à cette incohérence et susciter un intérêt pour ces ressources ? Le coordonnateur suscite au moyen de ressources non traditionnelles dans l'organisation éducative (le relationnel, l'échange social, etc.), ce que la hiérarchie ne parvient pas à faire : le volontariat des enseignants.

Dans leur *Sociologie politique de l'école*, Monbilon-Bonfils et Saadoun décrivent le groupe professionnel enseignant dans son ensemble comme inscrit dans une problématique communicationnelle et non instrumentale (Mabillon-Bonfils, Saadoun, 2001 ; 218). Cette proposition qui par ailleurs ne manque pas d'intérêt, est surtout valable si l'on compare le système éducatif aux organisations de type bureaucratique ou conçues pour répondre à la régulation de marché. Comparé à celui d'employés d'organisations privées, l'agir enseignant n'est pas strictement instrumental. Qu'il soit communicationnel, il faut le relativiser. Nous avons vu que les rapports que peuvent entretenir le groupe d'enseignants en retrait et les novateurs ne sont pas dépourvus de stratégies de pouvoir (il s'agit pour les plus conservateurs de faire barrage à certaines innovations). Si l'on observe le système scolaire, il semble plus

¹¹⁰ Ces outils étant alors uniquement utilisés par l'encadrement et les spécialistes (on a ici l'image habermassienne d'un sous-système bureaucratique s'auto-entretenant à grands frais) voire ayant des effets contre-productifs comme l'accroissement de la compétition entre les établissements scolaires.

judicieux de distinguer les acteurs qui seraient dans une logique communicationnelle (les novateurs) d'acteurs davantage axés sur des logiques stratégiques (les enseignants en retrait, ceux qui viennent en REP pour cumuler des points, *etc.*). Et dans le groupe professionnel des enseignants, notre recherche tend à montrer que les individus qui semblent le mieux incarner cette logique communicationnelle appartiennent au segment de groupe professionnel des coordonnateurs. Dans le Chapitre I, nous avons défendu la thèse que ce groupe d'individus développe dans sa fonction ce que l'on pourrait désigner par « professionnalité communicationnelle », à savoir des compétences nouvelles, orientées par une logique communicationnelle. Littéralement « parachuté » dans une mission pour laquelle bien souvent il ne se sent pas préparé, le coordonnateur doit avant tout négocier localement les spécificités de sa place et de la place du réseau dans une organisation pré-existante. Dans un deuxième temps, le coordonnateur négocie le changement (au travers des actions REP). Négociation qui passe par l'établissement et l'entretien de relations de confiance dans le moyen et long terme (il s'agit de l'enrôlement des enseignants *via* l'échange social). La place de la négociation et de l'échange social dans la mission du coordonnateur caractérise ce que nous appelons la professionnalité communicationnelle.

Les entretiens rapportent à de nombreuses reprises des actions qui ont pour effet d'exposer les pratiques des enseignants hors de la classe. Les coordonnateurs valorisent l'exposition des pratiques pédagogiques des enseignants. Exemple de ce coordonnateur qui cherche avec ses collègues un moyen d'impliquer les parents d'élèves. ¹¹¹

Plusieurs supports propices à l'exposition des pratiques enseignantes sont décrits par les coordonnateurs. L'organisation d'une exposition est un moyen régulièrement utilisé pour rendre publique, rendre compte, des actions du REP. L'exposition des pratiques est valorisée mais il y a une *façon* d'exposer. ¹¹²

Ce ne sont pas seulement les pratiques à l'intérieur des classes qui s'exposent, l'exposition connaît plusieurs échelles et d'autres modes que l'affichage. Un autre mode de dévoilement

¹¹¹ « Alors la grande idée c'est de dire : "Ouais mais si on voit les parents que pour les engueuler parce que le gamin il a fait ça, ça marche pas." Ouais mais on ne va pas non plus faire venir les gamins à l'école pour dire : "Vous savez votre gamin il est bien ! Qu'est-ce qu'il est gentil !" Ils vont dire : "Mais il est pas bien lui, il me fait venir à l'école pour ça." Donc on s'est dit : "Il faut trouver une autre solution". L'autre solution c'était de passer par les gosses. C'est-à-dire que, au niveau des classes on change/ comme on change nos pratiques de classes, comme on fait autre chose, je dis ça à mes collègues : "Puisque vous faites du travail autre que ce que qu'on faisait avant, ben le travail que vous faites, le travail de recherche que vous faites, présentez-le ! Faites des expos, faites des bouquins, faites des enregistrements, faites des films, faites quelque chose ! Mais faites-le autrement ! » [M. Hemen, coordonnateur REP]

¹¹² Ici, les hésitations sont significatives : « Et puis l'autre c'est la semaine-exposition, donc une semaine par an, on expose tous les travaux du REP. Sachant que euh il y a/ Enfin l'idée c'est pas d'exposer et puis/ Enfin si, c'était d'exposer, de montrer aux élèves, de montrer aux familles : "Voilà, vous voyez ?" Parce que le regard des familles ici sur l'école [de la zone] euh [grimace], c'est quelque chose [sourire]. Et donc : "On fait aussi bien qu'ailleurs, on fait même beaucoup plus parfois et il y a aucune honte à être à [dans le collège ou une école de la zone] *etc.*" Ça c'est un petit peu le message [...]. » [Mme Imonée, coordinatrice REP]

des pratiques est la correction intercatégorielle des évaluations CE2-6^e. Là encore, la pratique est souvent inédite, enseignants du premier et du second degré évoquent lors de réunions les difficultés pédagogiques qu'ils ont rencontrées, cet échange s'organise autour d'un outil, les évaluations qui, bien utilisé, permet de neutraliser la charge négative de la confrontation des points de vue et diriger l'énergie des participants non pas vers des reproches mutuels mais vers la recherche de remédiations. Autres formes d'exposition, celle qui consiste pour un enseignant à accepter de supporter le regard d'autrui dans la classe, sur son travail, qu'il s'agisse de parents invités à participer à des actions (les « mamans-lectrices »), de jeunes collègues (lors des journées d'accueil des PE2-PLC2), de collègues de l'autre degré (quand ceux-ci en font la demande ou que le REP organise ce type d'échanges). Dernier exemple, mais la liste n'est pas exhaustive, l'exposition du bilan des actions menées en REP, adressé par les coordonnateurs au conseil général pour justifier de l'utilisation des crédits alloués par cette institution. Là encore il s'agit d'une pratique assez peu courante, l'Éducation nationale *rend des comptes* à un partenaire, une institution extérieure. Les crédits sont alloués par le conseil général qui exige en retour *un droit de regard* sur leur utilisation réservée à certains types d'actions.¹¹³

Les actions et pratiques dans les REP sont invitées à s'exposer, à rendre compte de leurs résultats. Nous sommes loin de la représentation historique de l'enseignant « seul maître à bord » dans une classe¹¹⁴, elle-même protégée des regards extérieurs par les murs d'une école ou collège dont les grilles ont dans un premier temps tenu à distance les influences privées (familiales, religieuses), puis les regards jugés trop curieux des familles et des pouvoirs locaux.¹¹⁵ Les différents exemples d'exposition cités illustrent bien les échelons que connaît la diffusion de ces informations (classe, école, REP et enfin au niveau départemental). Ces actions, qui restent – rappelons-le – le fait des seuls enseignants *novateurs*, contredisent l'image d'enseignants hostiles à toute réflexion ou retour réflexif sur leurs pratiques.

• *La diffusion du modèle d'un praticien réflexif et communicatif (Effet de premier ordre)*

¹¹³ « Donc l'année dernière on a donné toute la subvention à l'exception de 700 francs on a donné tout aux écoles primaires et maternelles pour qu'elles puissent s'acheter ce qu'elles voulaient. [Elle change de ton]. C'était une gravissime erreur, car le conseil général nous donne de l'argent... Pour quoi faire ? Pour construire une culture commune et éduquer à la citoyenneté ou pour la santé, etc. Or, qu'on fait les écoles primaires et maternelles quand elles ont reçu cette manne généreuse du conseil général ? Elles ont acheté du matériel pédagogique. Et c'était tout faux. On a eu tout faux. Donc le conseil général a demandé qu'on fasse un compte-rendu de l'emploi de l'argent et moi je leur ait fait un compte-rendu en leur disant qu'on avait tout faux. Mais comme j'ai été une des rares à faire le compte-rendu [rires] de toute façon c'était pas dramatique. [...] Donc nous on avait tout faux. Alors cette année, nous avons eu un peu moins d'argent. » [Mme Esseberg, coordinatrice REP Foucault]

¹¹⁴ Ce que Demailly (1991 ; 66-67) a appelé le « secret des classes ».

¹¹⁵ Cette mise à distance « hors le monde » de l'école à une longue histoire, l'une de ses sources est sans doute ce que Prost appelle, à la fin du Second Empire, la « paradoxale aspiration au renforcement de l'administration » de la part des enseignants isolés dans les régions faces au pouvoirs locaux (Prost, 1968 ; 146).

Si au terme de ces démonstrations on accepte l'analyse qui propose de voir l'évolution des pratiques professionnelles enseignantes et d'encadrement des coordonnateurs REP sous l'influence du processus de définition de l'agir en REP, si on accepte l'analyse selon laquelle les coordonnateurs REP exercent une influence sur leurs collègues (pouvoir d'influence sur les pairs) on peut postuler que se diffusent de nouvelles formes d'enseignement, formes qui ne répondent pas à un modèle idéal et homogène qui serait celui de l'agir en REP, mais formes adaptées et négociées de ce modèle d'enseignement. La diffusion se fait chez les personnels enseignants mais pas seulement, elle se fait également chez les cadres impliqués dans les différents dispositifs élaborés à l'occasion de la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire. Nous ne faisons pas l'hypothèse d'une conversion massive des pratiques professionnelles car, on l'a vu, les résistances existent, mais l'évolution est sensible *au moins* chez les cadres impliqués dans ces changements : collégialité, usage des évaluations, diffusion du modèle de management par projet sont des formes d'action dont l'intérêt n'est plus interrogé. Ce type de conversion des pratiques est sensible au moins chez les personnels d'encadrement, qu'ils soient hiérarchique ou non (*cf.* Partie 1.). Dans les catégories proposées par Ball, on peut noter une transformation des pratiques même si l'institution n'a pas su, ou ne s'est pas donnée les moyens d'évaluer l'impact de ces transformations sur la réussite scolaire des élèves. Paradoxe d'un « pilotage » qui promeut l'évaluation critériée, mais qui ne dispose pas d'indicateurs et repose finalement sur des *croyances*.

• *Puissance et impuissance de la rhétorique de l'évaluation*

On a vu que le discours de l'évaluation était particulièrement prégnant dans la politique d'éducation prioritaire. Le développement suivant – à partir de matériaux empiriques qui ne concernent pas seulement l'éducation prioritaire – va permettre à la fois de préciser la nature des usages de l'évaluation dans le cadre de la politique d'éducation prioritaire, mais aussi de proposer une généralisation de notre analyse à un segment plus large du système éducatif.

L'évaluation peut, on l'a vu, connaître des usages différenciés dans les réseaux d'éducation prioritaire : mise en œuvre d'actions de remédiation, mobilisation des enseignants au moyen d'une exposition des pratiques, mobilisation des parents d'élèves, transformation des pratiques pédagogiques *via* sensibilisation à une approche didactique en terme de compétences, orientation de l'action au niveau d'une classe, d'une école, d'un établissement, d'un réseau. À l'évidence, à l'intérieur d'une même politique éducative, la notion d'évaluation ne recouvre pas le même sens pour les différents acteurs, ou, pour être plus précis, son usage n'est pas pensé de la même façon selon le lieu occupé dans l'institution. Cette différenciation des usages de l'évaluation, que l'on devine au niveau de l'éducation prioritaire est particulièrement explicite quand l'organisation propose de discourir sur l'intérêt de l'outil. L'observation qui suit dépasse le cadre de l'objet de ce chapitre en ce sens qu'elle dépasse le strict cadre de la mise en œuvre

de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille. L'observation porte en effet sur une action de « relance de l'évaluation » (c'est ainsi qu'elle m'a été présentée) intitulée « Séminaire académique. Évaluations à l'école et au collège », organisée par le rectorat à Arras, le 20 novembre 2001. Il s'agissait, pour le rectorat, douze ans après le lancement des outils d'évaluation standardisés, de re-sensibiliser les cadres – essentiellement IEN et principaux – à l'intérêt de l'outil « évaluation ». Après les ouvertures de l'IA-DSDEN du Nord-Pas-de-Calais et du recteur de l'académie, la journée a été ponctuée de huit interventions. Certains orateurs présentaient l'outil au niveau de son élaboration nationale, d'autres au niveau de son usage pour le pilotage académique, d'autres encore en lien avec des pratiques à des échelons infra-académiques.

Le caractère multi-sémantique de l'évaluation est patent. Alors que certains promeuvent la diffusion d'une « culture » de l'évaluation, d'autres préfèrent détailler un usage technique qui leur apparaît pertinent. On cherchera à montrer que le fossé apparent entre les discours et pratiques des uns et des autres n'est pas aussi important que l'opposition des discours le donne à penser. La figure suivante (Figure 29) reproduit le programme de ce séminaire académique.

Figure 29 : Programme du « Séminaire Académique. Évaluations à l'école et au collège »

SEMINAIRE - EVALUATIONS A L'ECOLE ET AU COLLEGE

20 novembre 2001
Centre IUFM - ARRAS

8 h 45 - Accueil par Jean-Claude Fauquette - IA-DSDEN du Pas-de-Calais.

9 h - Ouverture par Monsieur le Recteur de l'Académie de Lille.

9 h 30 - Intervention de Jean-Richard Cytermann, Directeur de la DPD : enjeux et objectifs de l'évaluation, politique nationale et grandes orientations en matière d'évaluation à l'école maternelle, à l'école élémentaire et au collège.

10 h 30 - Intervention de Claude Lecompte, Secrétaire général de l'Académie de LILLE : place des évaluations dans le pilotage académique.

Pause

11 h - Présentation de l'outil académique permettant la communication des résultats aux établissements par Paul-Eric Pierre, chef du bureau des ressources éducatives à l'Inspection Académique du Pas-de-Calais.

Interventions de Gérard Petit, IEN Carvin et de Bernard Bourel, Principal du collège Diderot à Arras : exemples d'exploitation des résultats aux évaluations en fonction des objectifs visés.

Intervention de Nathalie SAYSSET, Professeur de Lettres au collège Léonard de Vinci à Carvin : exploitation de l'évaluation σ^{2000} (groupes de besoin, remédiation).

13 h - Repas

14 h 30 - Interventions d'Alain Matonog, Directeur de l'école des Glacis à Dunkerque et de Michel Larchanché IA-IPR Dunkerque-Centre : exemple d'organisation d'école dans le cadre de la mise en place des Programmes Personnalisés d'Aide et de Progrès (PPAP).


15 h - Intervention d'Agnès Florin, Professeur de Psychologie à l'Université de Nantes : évaluation et aide aux apprentissages en maternelle et en cours préparatoire.

Pause

16 h - Présentation des possibilités actuelles du logiciel Casimir et des perspectives offertes par le futur logiciel d'exploitation J'ADE par Dominique Cabal, Personne Ressources en Lettres en REP et par Jean-Philippe Froment, Conseiller TICE.

16 h 45 - Clôture du Séminaire par Michèle Chevalier IA-IPR de Mathématiques, responsable du groupe de pilotage académique des évaluations nationales.

Ministère de l'Éducation nationale



académie
de Lille

SÉMINAIRE ACADÉMIQUE
Évaluations à l'école et au collège
Arras, le 20 novembre 2001

Inspection Académique
du Nord
Recteur
de l'Académie
du Pas-de-Calais
Inspection Académique
du Pas-de-Calais

Le tableau suivant (cf. Tableau n°20) présente de façon synthétique le niveau d'exercice professionnel des orateurs et les usages potentiels qu'ils attribuent aux « évaluations » en en assurant la promotion. Les discours ont été classés non pas par ordre d'intervention (cf. Figure 29) mais par contexte d'élaboration (ministère, académie, département, établissement scolaire).

Tableau n°20 : Observation. Les usages différenciés des évaluations dans les discours et conférences prononcés le 20 novembre 2001 à Arras

Niveau d'intervention	Fonction(s) occupées	Discours	Synthèse
Ministère	Directeur de la DPD	<p>• Le premier objectif [de l'évaluation] : rendre compte. Il s'agit d'une exigence démocratique tout à fait légitime (7% du PIB est destiné en France à l'Éducation). Cela suppose un débat sur les résultats et peut permettre d'améliorer la qualité du débat public. [Tire un parallèle avec le ministère qui a même anticipé l'ordonnance demandant aux ministères de rendre comptes.]</p> <p>Rendre compte d'accord, mais qui est responsable ?</p> <p>Pas les élèves seuls en tout cas. Les responsables de l'institution ne peuvent pas se borner à une obligation de moyens. <i>Nous sommes tenus à une obligation de résultats</i>, par conséquent, il faut savoir évaluer.</p> <p>Ce n'est pas céder à la pression d'un consumerisme ou du libéralisme mais c'est répondre à une demande légitime et montrer aux jeunes les services auxquels ils ont droit.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rendre compte et obligation de résultat
Ministère	Cadre à la DPD	<ul style="list-style-type: none"> • [Répondant à une question de la salle] Les outils d'évaluation diagnostic (protocole, banque d'outils) sont des outils performants au service des enseignants qui doivent leur permettre de <i>poser des hypothèses</i> quant aux apprentissages des élèves. C'est comme ça qu'il faut les prendre et pas en termes de scores. Leur intérêt majeur n'est pas de constituer des scores mais de détecter des erreurs. Renvoie à un effet en aval. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réflexivité des pratiques professionnelles
Académic	Recteur d'académie	<ul style="list-style-type: none"> • Or, les évaluations n'ont un intérêt que dans le sens où l'on peut inverser des tendances. <p>L'évaluation des apprentissages, c'est bien mais pourquoi ne pas mettre en œuvre une évaluation des pratiques pédagogiques ? <i>Comment faire sans évaluation des enseignants... [se reprend] des enseignants, quel lapsus !</i> [peu de rires dans la salle, à peine de sourire, on ne « sent » pas de flottement.]</p> <p>C'est un sujet intéressant dans la mesure où <i>nous assumons nos responsabilités</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer les apprentissages, évaluer les enseignements
Inspection académique du Nord.	IA-DSDEN - Nord	<p>La question qui doit nous animer est la suivante : mais cet élève-là, qu'est-ce que je peux faire pour lui ? Il y a une demande de transparence et de lisibilité – comme on dit aujourd'hui – dans la société par rapport à l'école, cette demande est légitime, nous devons y répondre. Cela pourrait refondre la question de la confiance entre la société et l'école ?</p> <p>[À propos des enseignants] Il ne faut pas se voiler la face, ils mènent parfois des évaluations personnelles en plus des évaluations nationales, dans ce cas les évaluations nationales n'ont plus le même sens, elles ne servent pas à poser des problématiques.</p> <p>Comment mettre en regard l'état des connaissances sur les enseignements et l'état des connaissances sur les apprentissages ? Pour les enseignants, nous effectuons une analyse des pratiques pédagogiques et didactiques. Évaluation du cadre dans lequel les enseignants sont dispensés. C'est le rôle des personnels d'inspection et des chefs d'établissement. [...] On dispose des rapports d'inspection, mais peut-on les exploiter ? Si nous voulons le faire, on ne le peut que difficilement. Ils sont ciblés sur les enseignants et pas l'enseignement. On met l'accent sur l'évaluation des besoins en formation.</p> <p>Problématique : évaluer les enseignants ? Sommes-nous capables de parler dans un département de l'état d'enseignement d'une discipline ? Nous avons que des bribes...</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Individualisation des pratiques pédagogiques. • Répondre à la crise de légitimité. Rendre compte. • Favoriser la réflexivité des pratiques professionnelles. • Réformer les pratiques d'évaluation des enseignants, évaluer l'articulation entre enseignement et apprentissage. Préciser l'évaluation pour mieux

			contrôler et agir plus précisément que par « formation ».
Établissement scolaire (collège, école)	Enseignante, CPFE, formatrice associée à l'IUFM	L'objectif, c'est de <i>vaincre les réticences des enseignants</i> en vue de la réussite scolaire des élèves : Les évaluations peuvent servir pédagogiquement mais aussi pour le pilotage. Les tableaux de bord d'une part, le suivi individuel des élèves (nominatif) [<i>elle reprend quelque chose que le secrétaire général a décrit le matin</i>] [...]. L'oratrice propose de relire les programmes en terme de <i>compétences</i> . Une IPR me disait la semaine dernière à Paris : la première des consignes c'est de relire les programme en terme de compétence. » [<i>la convocation/mobilisation de cette IPR est astucieuse, cela permet à DC, formatrice, de rappeler leur rôle de cadre aux membres de l'auditoire.</i>] [...] Pour le pilotage, les évaluations sont intéressantes pour réaliser un suivi de cohorte. À l'occasion des conseils d'enseignants on peut réaliser la démarche suivante : constat -> prise de décision -> action. Les évaluations permettraient aussi un suivi individuel des élèves, réaliser pour chaque élève un tableau reprenant ses résultats aux évaluations dans les compétences de base et le mettre en perspective avec les résultats à échelle supérieur (classe, département/académie/nationaux). Un conseil : mettre ces tableaux dans le dossier des élèves lors de chaque évaluation. Si possible y adjoindre l'écart aux moyennes départementales. Si on fait une comparaison, on voit si l'écart fluctue ou pas. Cela permet de savoir si l'élève a stagné, s'il baisse ou progresse. C'est le seul moyen de le voir. Je vous donne quelques phrases-clé notées à Paris la semaine passée : Les évaluations CE2-6 ^e n'évaluent pas le travail de l'école car elles ne sont pas exhaustives. Mais, elles doivent permettre un <i>retour sur les pratiques des enseignants</i> : ce n'est pas une mise en cause mais des informations. Pose des questions sur les pratiques des enseignants. Les évaluations permettent d'évaluer les points forts et les points faibles de chaque enfant. Les <i>groupes d'excellence</i> et l' <i>approfondissement</i> sont des <i>moyens pour lever une résistance des collègues à l'évaluation</i> . L'IPR de lettres me disait que nous étions dans le cadre d'une relance de l'évaluation, il y a un rôle pour les formateurs. Il faut relire les programmes en termes de compétences, aider à l'apprentissage de la démarche de la pédagogie différenciée [<i>applaudissements appuyés dans la salle.</i>] Si on travaille par <i>écart</i> , on peut <i>comparer</i> . Quelle que soit la nature de l'épreuve.	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser les enseignants • Outil de remédiation et d'approfondissement des connaissances
	IEN et principal de collège (respectivement)	Mise en place de remédiations sur des compétences et <i>item par item</i> [...] nous travaillons sur un livret qui suit chaque élève : au niveau de la classe, l'école, le secteur du collège, la circonscription.	<ul style="list-style-type: none"> • Outil de remédiation et de suivi de la carrière scolaire des élèves
	Enseignante, formatrice associée à l'IUFM	Notre travail, cette année, essayer d'allier, de sensibiliser les professeurs d'histoire . Nous travaillons pour l'instant avec les aides-éducateurs mais c'est par défaut (même s'ils font très bien leur boulot). Travail sur des groupes d'excellence . Les gamins ne sont pas repérés par Casimir [le logiciel de traitement des résultats aux évaluations] mais par l'expérience, les notes, le travail. [Fait la même présentation qu'à l'occasion du stage des coordonnateurs REP. Clair, concis. <i>Groupe silencieux, semble intéressé par l'intervention. La fin de l'intervention est un peu abrupte mais les applaudissements arrivent vite.</i>] L'oratrice utilise rétro-projecteur pour expliquer les modalités de regroupement des élèves. Réactions positives de la part des parents, notamment ceux des élèves en excellence. Trois demandes de dérogation pour venir au collège, c'est la première fois. La barre de la réputation du collège se redresse. Les	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation stratégique pour rallier des enseignants (cette année les historiens). • Création de groupes d'excellence (présenté comme un outil de mobilisation des enseignants).

		<p>profs du collège sont allés dans les écoles expliquer les dispositifs. L'oratrice fait une sortie contre les 6^e de consolidation qui provoque des applaudissements.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Exposition des pratiques : les enseignants présentent le dispositif dans les écoles, on observe une «balance » de demande de dérogation positive.
	<p>Directeur d'école et IA-IPR</p>	<ul style="list-style-type: none"> • L'évaluation doit être au service des apprentissages. Discours nuancé, l'évaluation a des limites (pas d'évaluation sur le métalangage). La pratique collective des évaluations rencontre des résistances, les collègues continuent à évaluer les élèves de façon traditionnelle. <p>Trois points : 1. l'évaluation doit être le fruit de l'ensemble de la communauté éducative (prise de conscience collective des élèves, elle doit être une analyse collective, elle doit déboucher sur l'action) ; 2. l'exploitation de l'évaluation a répondu à une procédure précise (identification des publics, analyse des besoins, action <i>via</i> des contrats) ; 3. exploitation des évaluations s'insère dans la continuité des apprentissages, <i>etc.</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Travail collectif • Remédiation

À la fin de la matinée de séminaire, l'IA-DSDEN du Nord reprend brièvement la parole pour clore la séance, le discours se veut mobilisateur. Encore une fois, il synthétise les orientations de la politique académique en soulignant le caractère "intercatégoriel" des différents intervenants sur l'estrade. "Comme quoi l'intercatégoriel n'est pas un fantôme. Beaucoup d'autres auraient pu être à leur place. On a des forces vives. Les exposés ont peut-être paru simples mais ça ne l'est pas, c'est un travail décisif. *Les profs doivent être convaincus*" (je souligne). Le souci de l'IA-DESSEN, et donc de l'institution, est l'excellence : "On est là aussi pour assurer que nos élèves réussissent bien."

Une oratrice (enseignante, CPFE et formatrice associée à l'IUFM) y fait allusion dans sa propre intervention, le discours qu'elle tient, fait écho à des réflexions qui se déroulent au Ministère, notamment dans le groupe de réflexion sur les évaluations. À plusieurs reprises elle cite les discours qu'elle a pu y entendre, ou les échanges qu'elle a pu y avoir. Elle a accepté de nous transmettre ses notes, j'en reproduis dans le tableau ci-dessous une partie.

Tableau n°21 : Groupe de travail ministériel sur les évaluations et leurs usages. Notes d'une enseignante et formatrice associée à l'IUFM présente à la réunion.

Ministère	Directeur de la DESCO	<p>Nous sommes actuellement dans le cadre d'une politique de relance de l'utilisation des résultats aux évaluations pour la classe. D'où un pilotage institutionnel fort, en vue d'optimiser les parcours des élèves lors de leur scolarité obligatoire (école, collège) dans un double souci de cohérence et d'efficacité.</p> <p>Développer expertise méthodologique des enseignants dans l'exploitation des résultats aux évaluations.</p> <p>Il faut dépasser le double obstacle de l'analyse des productions d'élèves et de la maîtrise de la variabilité didactique.</p> <p>1. Analyse des productions d'élèves Maîtrise des contenus d'enseignement Compréhension de la façon dont les élèves apprennent</p> <p>2. Variabilité didactique Maîtrise en équipes de procédures très diverses :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversification (organiser et gérer simultanément des activités différentes) - Différenciation (approches différentes en termes de supports et d'activités) pédagogiques. - Individualisation : soutien, remise à niveau, PPAP. 	<ul style="list-style-type: none"> • Changer les pratiques des enseignants • rationaliser les pratiques
	Respectivement IA-IPR de lettres et de mathématiques	<p>L'évaluation est au service de l'apprentissage. Ce n'est pas un outil parfait mais c'est une mine de réflexion. L'évaluation n'est pas exhaustive (pas d'oral, pas de métalangage). Il faut donc être prudent avant d'émettre un avis (donc vérifier).</p> <p>[...] Si un apprentissage fragile n'est pas consolidé, on va à l'échec. Il faut analyser les erreurs et interroger les procédures : comment l'élève procède-t-il ? Quelle stratégie est-elle mise en œuvre ?</p> <p>Les évaluations nationales, les évaluations locales et la banque d'outils permettent d'évaluer des compétences et des degrés de performance : le codage est un épiphénomène.</p> <p>L'évaluation permet de passer de l'implicite à l'explicite : quel objectif poursuit-on en aidant un élève ? Quelle est la fonction des regroupements ? Quelle durée pour les regroupements ? Tout est à expliquer aux élèves qui doivent en être conscients : c'est une des conditions de la réussite. [...].</p> <p>Pour mettre en place des groupes de besoin</p> <ul style="list-style-type: none"> - Identifier une difficulté : de quelle compétence s'agit-il ? Quel 	<ul style="list-style-type: none"> • Changer les pratiques des enseignants

		groupement d'items ? - Identifier les élèves qui n'ont pas acquis cette compétence - Passer un contrat - Proposer des pratiques et démarches adaptées	
--	--	--	--

Dans ces notes qui rapportent les discours de différents agents placés à différents niveaux ou dans différents espaces institutionnels, les évaluations sont donc :

- “au service des apprentissages” (Directeur d'école, IA-IPR de Lettre et IA-IPR de mathématiques) ;
- utiles pour changer les pratiques enseignantes : travail collectif (directeur d'école, formatrice associée à l'IUFM), en lien avec un recentrage des pratiques sur les programmes (formatrice associée à l'IUFM et CPFE), pour permettre de trouver la relation pédagogique optimum (différenciée, diversifiée, individualisée : directeur de la DESCO) ;
- utilisable comme *outils de “pilotage”* (formatrice associée à l'IUFM et CPFE, IA-DSDEN) ;
- l'outil de la mise en œuvre d'une *démarche expérimentale*, elles permettent de soulever un problème d'énoncer des hypothèses sur son mode résolution (le suivi de cohorte permet par exemple en “conseil des maîtres de faire un constat, de prendre des décisions et de mettre en place une action”) : formatrice associée à l'IUFM et CPFE, IA-DSDEN, cadre à la DPD, etc.
- un outil d'évaluation des enseignements, voire des enseignants (Fortier, Fauquette) : Peut-on “inverser des tendances” (recteur), sans évaluer les modalités d'apprentissage et donc les pratiques pédagogiques (recteur). L'évaluation traditionnelle des enseignants semble connaître des limites : “On dispose des rapports d'inspection, mais peut-on les exploiter ? [...] Ils sont ciblés sur les enseignants et pas l'enseignement. On met l'accent sur l'évaluation des besoins en formation. [...] Sommes-nous capables de parler dans un département de l'état d'enseignement d'une discipline ? Nous avons que des bribes...” À l'évaluation des enseignants doit se combiner celle des enseignements.
- un outil qui permet de répondre à une *obligation de rendre compte*, voire une *obligation de résultat* (le directeur de la DPD de façon explicite, l'IA-DSDEN quand il énonce la “demande de transparence” dans la société).

En première analyse, on pourrait souligner le caractère différencié des usages : trois niveaux de discours semblent se distinguer au regard de leurs ambitions. Un niveau politique, qui serait celui des intervenants du ministère, repris partiellement par les cadres politiques locaux (recteur et IA-DSDEN) : c'est le discours autour de l'obligation de résultat, de ce qui est présenté comme la “responsabilité” des cadres vis-à-vis des usagers parents ou élèves (mais aussi, on le devine, vis-à-vis des hommes politiques élus qui attendent des résultats à afficher dans le bilan de leur action). Un deuxième niveau serait celui du “pilotage local” (l'établissement, la zone, la circonscription), on le retrouve aussi dans la bouche des cadres politiques locaux (recteur et IA-DSDEN) mais aussi de la formatrice IUFM (« Les évaluations peuvent servir pédagogiquement mais aussi pour le pilotage. »). Un dernier niveau relève de la pratique de classe, ici la pratique est directement orientée sur les

élèves ou les enseignants : l'évaluation est alors au service des apprentissages, de la mobilisation des enseignants et de la réforme des pratiques enseignantes. Ces trois niveaux distinguent moins des discours différents que les priorités qui sont celles des personnes qui prononcent ces discours. De plus, entre ces discours c'est moins une opposition qui se dégage qu'une forme de tuilage : entre l'obligation de résultat et le changement des pratiques enseignantes la promotion de l'outil évaluation permet un *continuum*.

Si dans l'idée de "rendre compte" aux usagers telle que formulée par le directeur de la DPD, la dimension de contrôle est explicite (les dépenses engagées en éducation doivent faire preuve de leur efficacité), cette dimension n'est pas moins absente de pratiques *a priori* plus "transparentes" et moins ouvertement hiérarchiques, comme la volonté de changer les pratiques des enseignants. On le voit dans les discours d'enseignantes et formatrice IUFM, il y a incitation à l'adoption d'une démarche de résolution de problèmes, à un travail collectif, à une exposition des pratiques enseignantes personnelles en direction d'abord des autres enseignants (et éventuellement de la hiérarchie proche) mais aussi des parents d'élèves.

"Les profs doivent être convaincus" assure l'IA-DSDEN du Nord, "pour assurer que nos élèves réussissent bien". Cette justification enrobe finalement les usages différenciés de l'outil d'évaluation standardisée des élèves en CM2-6^e. Si bien que même si les différents discours ne partagent pas les mêmes priorités, ces priorités coexistent relativement pacifiquement chez les cadres. On a vu, avec le témoignage des coordonnateurs REP, que les enseignants peuvent être méfiants, faire preuve de réticence si ce n'est d'opposition. Moins qu'une opposition donc entre ces différents niveaux de discours, ou d'usages de l'outil, c'est au tuilage des discours que l'on assiste. Les évaluations apparaissent alors comme un outil particulièrement puissant car elles savent répondre aux priorités différenciées des cadres. De plus elles se justifient par l'impératif peu discutable que "nos élèves réussissent bien" et l'assurance, partagée à tous les niveaux, qu'il faut changer les pratiques des enseignants :

- en les outillant,
- en standardisant certaines pratiques (l'IA-DSDEN le souligne : "il ne faut pas se voiler la face, ils mènent parfois des évaluations personnelles en plus des évaluations nationales, dans ce cas les évaluations nationales n'ont plus le même sens") ;
- en le faisant travailler en équipe, à exposer leurs pratiques ;
- en développant chez eux un travail réflexif, elles doivent servir "à poser des problématiques".

Au final, puisque ces discours s'adressent tous aux pratiques enseignantes qu'il semble urgent de "réformer", les évaluations montrent un visage largement normatif, voire coercitif. En l'outillant, elles cadrent, voire standardisent l'action, elles cherchent à faire adhérer les personnels à une pédagogie centrée sur l'acquisition de compétences, elles les invitent à ne plus travailler de façon individuelle, à ne plus tenir cachées leurs pratiques pédagogiques et, individuellement et collectivement, à adopter les principes de la pédagogie différenciée (poser des problématiques pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève).

Les discours des coordonnateurs en ont bien rendu compte, l'usage des évaluations ne se fait pas sans opposition, sans réticence, sans hésitation. Pourtant les coordonnateurs sont massivement convaincus de l'intérêt de l'outil, de ce fait ils en promeuvent l'usage auprès des enseignants – conjuguant ainsi leurs forces de conviction, mais avec une autre légitimité, que celle des cadres hiérarchiques. Ni les cadres hiérarchiques, ni les coordonnateurs, ni même les formateurs qui promeuvent l'usage de l'outil ne semblent conscients de l'ensemble des usages potentiels de l'outil. Les données montrent qu'ils sont plus ou moins hostiles à tel ou tel usage, plus ou moins intéressés par tel autre, mais ils traitent ces usages comme segmentables. Il est tout à fait improbable que les personnes présentant les expériences menées dans leurs établissements partagent l'intérêt que porte le directeur de la DPD ou l'IA-DSDEN du Nord à l'obligation de résultat.

Alter (2000) rappelait à juste titre qu'une organisation ne réforme pas ses segments à la même vitesse dans le temps et dans l'espace, de la même façon cette réforme contenue dans l'outil évaluation (l'ensemble de ses usages différenciés) n'est pas uniforme dans les corps d'encadrement ou le corps enseignant, mais elle intéresse les individus par l'un de ses aspects (faciliter les regroupements en vue de remédiation), par l'une de ses potentialités (mesurer des écarts à la moyenne locale, nationale), par ses usages stratégiques (« rendre compte », « piloter », confronter, de façon chiffrée – donc « objective » – les acteurs à leur « obligation de résultat »).

Et donc là où les acteurs semblent observer un manque d'intérêt pour l'outil, voire des résistances de la part des enseignants, l'analyse des pratiques des coordonnateurs REP, des actions menées en REP, des formateurs IUFM ou des CPFE, incite plutôt à décrire une diffusion sans doute relativement éparse, mais non dénuée d'efficacité, de l'outil et de ses usages.

On aurait tort de rechercher une adhésion globale à l'usage des évaluations, en se basant par exemple sur le taux de passation des évaluations CE2-6^e dans les écoles et les collèges, et sauf à voir par quelles pratiques sont suivies ces évaluations, on ne saurait pas grand-chose sur les usages effectifs de l'outil ni sur les capacités coercitives de l'institution sur les pratiques professionnelles enseignantes. Il semble plus pertinent de voir quels en sont les usages, comment l'outil « convainc » les différentes parties, bref d'analyser son processus de diffusion. C'est ce processus que l'on a essayé de décrire ici. On a parlé plus tôt de « tuilage » des différents usages des évaluations, il est évident que des formateurs comme Mme Bauld, ou les coordonnateurs REP montrent bien comment d'usages segmentés de l'outil, on peut parvenir à une appréhension plus large de l'outil (à défaut d'être déjà globale). Pour Mme Bauld comme pour certains coordonnateurs, l'outil sert avant tout aux apprentissages, mais il sert également au pilotage du REP. La comparaison des résultats produits par les établissements permet, par exemple, d'assurer qu'il y a un problème d'apprentissage dans un établissement, une école ou, plus insidieusement, la seule existence des évaluations remet en cause – individuellement – les pratiques professionnelles des enseignants. ¹¹⁶

¹¹⁶ « [...] je pense que c'est un outil indispensable si l'on affiche pas les résultats je veux dire en tête d'école comme un palmarès par exemple c'est ce que je voulais dire quand je disais afficher parce qu'ils n'arrivent pas malgré tout les enseignants quand même sont très influencés par les résultats parfois ça passe par une remise en questions de leurs pratiques qui n'est peut-être pas bien ressentie. » [Mme Artod, coordinatrice REP]

Les usages différenciés de l'évaluation, ici l'outil d'évaluation national standardisé, s'agencent finalement si finement que le passage de l'intérêt pour l'amélioration des apprentissages, à la réforme en profondeur des pratiques professionnelles, voire à certaines formes de contrôle, se fait sans douleur, presque de façon irréfléchie et en tout cas *toujours* justifiée puisque au final « On est là [on fait ça] aussi pour assurer que nos élèves réussissent bien. »

3. Effets et conséquences d'une politique aux textes ouverts sur les relations professionnelles dans l'académie de Lille

• La complexification objective des relations professionnelles dans l'académie de Lille et ses conséquences organisationnelles (Effet de premier ordre)

La politique académique lilloise, dont nous pensons qu'elle reflète bien le projet de réforme éducatif national, cherche à transformer les pratiques enseignantes et d'encadrement à l'intérieur du système éducatif. Cette transformation passe par une tentative de rationalisation de l'usage des moyens humains (adopter des pratiques jugées « adaptées ») à l'aide d'outils et de doctrines orientant l'action des enseignants et des personnels d'encadrement. Cette rationalisation passe par plusieurs dispositifs. Les dispositifs observés dans l'académie de Lille connaissent généralement un cadrage national dans une formulation qui autorise des aménagements locaux. D'une académie à l'autre, ils seront plus ou moins expérimentaux et plus ou moins stabilisés. À l'intérieur de l'académie, ces dispositifs seront plus ou moins fonctionnels. Les dispositifs seront mobilisés, investis par les acteurs, ou pas. Ces structures s'empilent et peuvent potentiellement entrer en conflit ou en concurrence les unes avec les autres. Les bassins peinent à trouver leur place vis-à-vis des districts, des dispositifs initiés par des CPFE peuvent être contrariés par des dispositifs – plus légitimes hiérarchiquement – pilotés par des IA-IPR.

L'organisation académique double sa structure d'encadrement hiérarchique (personnels d'inspection, de direction) d'une structure d'encadrement non-hiérarchique, l'organisation prend alors le visage d'une *structure matricielle* ou *ad hoc* (Mintzberg, 1982) (coordonnateurs REP, CPFE, animateur de district, administrateur scolaire, chargé de mission académique). Aux directives hiérarchiques s'ajoutent celles portées par les « chantiers académiques » et relayées sur le terrain par différents dispositifs d'impulsion, d'animation ou d'accompagnement (REP, CPFE, district, bassin) (*cf.* Chapitre 1). Ce faisant, elle organise un nouveau réseau d'encadrement de proximité qui densifie le réseau d'inspection traditionnel en le doublant de formes inédites d'observation et de contrôle du travail enseignant.

Cette *densification* qui s'observe, on l'a vu plus tôt (Chapitre 1) par une multiplication des personnes ressources à différents niveaux institutionnels (district, bassin, IA, rectorat), des groupes de pilotages, des groupes de travail aura des effets variés apparemment contradictoires qui connaissent différentes combinaisons.

• *L'accroissement objectif du contrôle des agents éducatifs (Effet de premier ordre)*

Un autre résultat objectif de la « modernisation » de la régulation des politiques éducatives au niveau académique est l'accroissement du contrôle des agents éducatifs. Deux facteurs permettent d'objectiver un accroissement du contrôle du travail enseignant et de cadre de proximité (chef d'établissement et IEN). D'une part, les activités doivent s'exercer à l'aide d'outils qui orientent l'action en contraignant son champ d'autonomie et qui exigent l'évaluation des résultats de l'action (pilotage par objectifs). « *These are 'the panopticism of every day' which are constructed and enacted 'below the level of emergence of the great apparatuses and the great political struggles' (Foucault, 1979, p. 223)* » (Ball, 1995 ; 261).

Les dispositifs qui promeuvent l'usage de ces outils participent eux aussi au cadrage de l'action dans les réseaux, le groupe de pilotage académique REP participe de l'élaboration d'un agir en REP qui délimite l'autonomie des réseaux mais veille aussi (visite d'accompagnement, usage de outils impliquant) à la mise en œuvre de cette norme dans les réseaux. Si l'on observe l'évolution de la politique depuis le début des années 1980, les acteurs chargés de mettre en œuvre la politique REP se multiplient et leur rôle se précise. Au moment de la relance des REP, l'académie de Lille mobilise à temps partiel environ 280 personnes pour animer, cadrer, évaluer formellement ou informellement (« savoirs chauds ») l'éducation prioritaire.¹¹⁷ La multiplication des cadres intermédiaires intervenant au plus près du terrain est une source de « savoirs chauds »¹¹⁸ auxquels la hiérarchie n'a pas accès quand les flux d'informations empruntent la voie hiérarchique classique et qui sont mobilisés au même titre que des formes plus contrôlées d'évaluation. Les membres du GPA REP interviennent régulièrement pour témoigner du fonctionnement de tel ou tel réseau, Mme Adéné – correspondante académique REP – utilise sa fonction d'IA-IPR pour « entrer » dans les établissements les plus rétifs à la politique REP, les « visiteurs » du GPA témoignent de ce qu'ils perçoivent des REP dans lesquels ils sont appelés à intervenir, les personnes ressources éducation prioritaire des bassins d'éducation et formation apportent leurs contributions à cette « levée » de savoirs-chauds (Observation du GPA REP, 23-11-2000). La mobilisation de ces connaissances plus ou moins formelles n'est pas anodine puisqu'à l'occasion de l'écriture du bilan académique, on remarque que *l'effort d'objectivation des résultats de la politique se heurte à l'effet de réel des récits de première main.*

On assiste donc dans l'académie à l'entrecroisement, parfois à la combinaison des formes de régulations qui contribuent à un accroissement du contrôle du travail des agents éducatifs (enseignants ou cadres de proximité). Les outils – les indicateurs et contrats – mis en place ne sont pas neutres, ils servent au moins autant à améliorer les résultats qu'à pouvoir rendre compte de l'activité tant au niveau des REP, qu'au niveau académique.

¹¹⁷ 112 coordonnateurs REP, 112 responsables REP, deux correspondantes académiques, deux chargés de mission départementaux, quatorze personnes ressource bassin, seize personnes ressource lettres et mathématiques et environ une trentaine de membres de GPA REP. Sans compter les formateurs associés à l'IUFM amenés à intervenir dans les stages intercatégoriels.

¹¹⁸ S. Ball (2003) distingue deux types de savoirs (chauds et froids) sur lesquels les parents d'élèves des classes moyennes évaluent les établissements scolaires. À côté du classement officiel proposé par le ministère anglais, ceux-ci mobilisent un réseau d'informateurs parlant d'expérience. Ball insiste sur le poids de ces savoirs « d'expériences » (chauds) dans le processus décisionnel, quand bien même ils sont moins rationnels.

- *La politisation de la mise en œuvre et de la gestion locale des politiques éducatives (Conséquence inattendue ou effet de premier ordre)*

Conséquence inattendue de la modernisation de l'organisation (Linhart, 2004), on observe une politisation de l'encadrement. La politisation progressive de la synthèse académique REP amène à s'interroger sur un effet inattendu de la modernisation du service d'enseignement public. Si Condette (2001) a montré le lien de plus en plus prononcé entre le politique et la nomination des recteurs, on peut avancer que cette politisation de la fonction publique se diffuse à des échelons de pouvoir inférieurs. La chose est sensible dans le traitement du dossier REP dans l'académie de Lille, elle est confirmée lors du changement de recteur consécutif à l'alternance politique de 2001, recteur qui remercie une partie de chargés de mission académique nommés par son prédécesseur (notamment le dossier REP). Le modèle de l'organisation matricielle de l'académie favorise *in fine* une politisation de l'encadrement intermédiaire dès lors que les dossiers sont confiés non plus à des professionnels inscrits dans l'un ou l'autre corps du système éducatifs mais à des « salariés de confiance » (Bouffartigue et Gadéa, 2000) ?

Chapitre III.

Conclusion de la Partie n°2

Dans l'une des controverses auxquelles se prêtent les travaux de sociologie des politiques éducatives en Grande-Bretagne au cours des années 1990, Sally Power (1992) souligne un certain nombre de risques ou limites scientifiques inhérentes à ces recherches. La perception de certaines de ces limites a guidé notre analyse. Power souligne les risques encourus par le chercheur à trop focaliser sur les « politiques », au risque de perdre de vue ce qui se passe dans les écoles. Le risque est bien réel et pose des problèmes méthodologiques concrets en terme de faisabilité d'une recherche consacrée à une politique éducative : comment étudier une politique éducative dans l'ensemble des arènes d'interprétation qu'elle traverse (et ce dans les différents contextes qu'elle connaît). Une telle approche signifierait l'étude tant des discussions qui se déroulent dans les salons et bureaux du ministère que dans les salles de classe des établissements scolaires. Avec, à ce dernier niveau, le problème de la généralisation des résultats de recherche (limites propres aux études de cas et monographiques). Les contextes d'influence et de production nationale de l'éducation prioritaire et des itinéraires de découverte ont finalement échappé à notre investigation (pour des problèmes d'accès aux données, absence d'autorisation mais aussi politiques élaborées dans un ailleurs et à une date éloignée de notre période de recherche) même si, par le témoignage de certains acteurs fréquentant le ministère, on peut parfois avoir un aperçu du *travail* de la politique dans l'une ou l'autre arène de ces deux contextes. Nos recherches se sont donc davantage préoccupées des contextes de pratiques, en prenant soin de donner à la fois un aperçu de la dimension académique ou rectorale de la traduction de la politique et une perspective sur la politique depuis les établissements scolaires. Dès lors, il semble que l'approche adoptée, quoique partielle, échappe à la première critique de Power, la trajectoire des politiques éducatives – toute limitée qu'elle soit et telle qu'étudiée dans ces deux études de cas – ne fait pas abstraction de ce qui se déroule dans les écoles.

Autre limite soulignée par Power, autre dimension des politiques éducatives, il s'agit des biais auxquels s'expose le chercheur quand trop tôt il produit des évaluations des politiques. En manquant du recul nécessaire à l'analyse scientifique ne risque-t-on pas d'accorder trop d'importance à des petites choses ? Concernant la façon dont nous avons rendu compte de nos études de cas, cette limite est plus problématique. Le caractère très empirique de l'exposition de nos travaux de recherche prêterait particulièrement à ce type de critique si l'on cédait à la tentation évaluatrice. Certes, que représente dans l'ensemble de la politique d'éducation prioritaire une initiative telle que le « stage enfant de Mme Imonée », quel poids peut avoir le « défi-lecture » que nous avons longuement décrit, ou encore un dispositif comme le « grand stage » de formation des

coordonnateurs REP ? Dans la mesure où il ne nous a pas été possible d'effectuer une corrélation ferme entre ces trois éléments – pour ne citer qu'eux – et la réussite scolaire des élèves, il nous semble heuristique de procéder aussi fidèlement que possible à la description des multiples et bien souvent obscurs rouages d'un système dont le fonctionnement n'est pas sans conséquences en termes de justice sociale. Sans doute ce parti pris empiriste fait-il perdre à l'analyse proprement sociologique sa puissance explicatrice, mais ceci nous semblait légitime et heuristique dans une perspective webérienne où le *degré* d'explication de chaque cause (Weber, 1971) ou la « portée des résultats partiels » (Weber, 1919 [1959] ; 83) doivent être explicités. Ces études de cas, partielles, appellent à la collecte d'autres données du même type pouvant éclairer d'autres points du fonctionnement du système éducatif français et autoriser des analyses ou généralisations que les limites de nos recherches nous interdisent.¹¹⁹

Quelle synthèse proposer alors de ces deux études de cas ? Notre propos se déroulera en 5 points : évaluation et l'analyse des effets des politiques éducatives, la catégorisation des politiques éducatives, la puissance du discours de l'évaluation, l'usage du discours de la « modernisation » et enfin, la résistance au changement, fragilité des nouvelles formes de mobilisation des agents éducatifs (enseignants et d'encadrement).

A. L'ÉVALUATION ET L'ANALYSE DES « EFFETS » DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Une politique éducative affirme Patricia Broadfoot (2001) repose sur un certain nombre de postulats (*assumptions*) ou de croyances qu'il faut tirer au clair. En Angleterre en 1976, le discours de James Calachan au collège Ruskin souligne l'importance de s'assurer que le système éducatif doit rendre compte aux parents et au public en général pour améliorer ses résultats. Il s'agit, pour de nombreux chercheurs (dont McCulloch 2001), d'un point de rupture avec la conception traditionnelle du fonctionnement de l'institution scolaire qui ne sera pas sans avoir une influence fondamentale dans les réformes à suivre. Il n'est pas certain que le système éducatif français ait connu un tel *turning point* que les réformes conservatrices de la fin des années 1980 en Grande-Bretagne (et qu'il est possible de lier directement au discours tenu au Ruskin College). Pourtant le même type de discours est tenu par un cadre national, de façon moins médiatisée, à l'occasion d'un séminaire sur l'évaluation en 2002 dans l'académie de Lille : il est nécessaire d'évaluer le système éducatif car l'institution doit rendre

¹¹⁹ Les risques que souligne Power par la suite sont idéologiques. Il est intéressant des les évoquer car, à notre connaissances, ils sont très peu abordés, discutés voire soumis à la controverse scientifique dans la communauté scientifique française, du moins en sociologie de l'éducation. Il s'agit d'une part du risque de réification d'un état de l'enseignement. Power note en effet que Les recherche de Ball véhiculent de la profession enseignante l'image d'une "profession altruiste" (au sens de vocation), ceci n'expose-t-il pas la recherche aux tentations des sirènes de conceptions passéistes de l'enseignement ? D'autre part, nouvelle dérive idéologique de l'analyse, en Angleterre existe un biais de lecture politique, dans la mesure où les politiques dites de "droite" réussiraient alors que celle dites de "gauche" seraient systématiquement bloquées par la "bureaucratie".

des comptes, les responsables de l'institution – selon M. Cytermann, directeur de la DPD, intervenant dans un séminaire académique – étant « tenus à une obligation de résultats » (*cf.* l'observation synthétisée dans le Tableau n°20).

Certains chercheurs participent à l'élaboration ou à la diffusion de ce type de projet en alimentant de façon plus ou moins explicite le débat : telle ou telle politique remplirait ou pas ses ambitions.

Les deux études de cas présentées dans cette partie ont toutes deux débuté par une discussion critique d'analyses antérieures à nos propres recherches. Dans les deux cas, il apparaît que les auteurs travaillant tant sur les itinéraires de découverte que sur la politique d'éducation prioritaire aient du mal à tenir à distance la position d'évaluation, voire d'expertise, sur ces politiques.

Mais qu'évaluent-ils ? Une partie de ces études évaluent l'acquisition de connaissance des élèves, et quand c'est possible, *avant* la mise en œuvre de la politique et *après* sa mise en œuvre. Y'a-t-il eu hausse des acquisitions de connaissance, baisse, stagnation ? À lire ces chiffres, on sait peu de chose sur le processus proprement politique de l'éducation prioritaire. En se contentant de ces chiffres, il faut accepter que le seul agenda des différents ministères ait été l'acquisition des connaissances des élèves. Comme si les questions de répartition de moyen, de restriction budgétaire, plus généralement les questions proprement *gestionnaires*, ou encore les orientations ou croyances *pédagogiques, managériales* des uns et des autres n'influaient pas localement de façon différenciée sur la politique menée dans les réseaux.

Derrière les discours et les slogans tels que « la réussite scolaire de tous », « donner plus à ceux qui ont moins », on trouve des décisions managériales, des décisions de réforme de la professionnalité des enseignants que les chiffres cités plus tôt n'évaluent pas. Comme ces statistiques concernent strictement les *input* et les *output*, le processus proprement social qui sépare les deux moments relève toujours de la boîte noire et la focalisation sur l'*output* restreint dramatiquement le champ d'investigation.¹²⁰

Si la réussite scolaire de tous est sans doute l'horizon de beaucoup d'acteurs du champ, cet horizon ne s'atteint pas sans étapes. Les étapes du projet, de l'évaluation, de la restitution de compte, jalonnent le parcours et sont autant d'objectifs qui – à défaut d'être concurrents à « la réussite scolaire de tous » – sont pensés comme des pré-requis. Dès lors la réforme a des ambitions égalisatrices, universalistes,... – quels que soient les termes employés dans les justifications des acteurs – mais aussi des ambitions de réforme des pratiques enseignantes. On l'a vu, c'est sur ce terrain que les acteurs s'opposent le plus violemment, qu'ils résistent, négocient, transigent, adoptent, promeuvent ou abandonnent des pratiques managériales, pédagogiques, didactiques.

Au final, chacun répond à sa manière à la question suivante : cette politique, telle qu'elle est menée, réduit-elle les inégalités scolaires ou sociales entre élèves ? L'aune de la réussite d'une politique éducative apparaît donc de façon implicite ou explicite être, en dernière instance, la réussite scolaire ou la justice sociale. Nous avons montré que ce type de démonstration causale est loin d'être satisfaisante car elle procède d'une trop forte simplification du réel. Suivant une proposition de

¹²⁰ Ce que ne retire rien à ses vertus économiques.

Stephen Ball (1994), nous avons choisi ne pas nous livrer à une évaluation déguisée des politiques étudiées mais préféré distinguer deux niveaux d'analyse des conséquences d'une politique éducative : les effets de « premier ordre », les effets de « second ordre ». Les premiers sont des changements dans les pratiques ou les structures, les seconds sont les impacts de ces changements sur les motifs d'accès social, d'opportunité et de justice sociale.

L'influence des politiques éducatives et, à travers elles, des formes de régulations intermédiaires qu'elles suscitent doit s'appréhender à plusieurs niveaux :

- du point de vue de l'efficacité vis-à-vis des pratiques enseignantes ou d'encadrement
- du point de vue de l'efficacité en termes de « lutte contre les inégalités »

Il faut en effet distinguer l'influence de ces formes de régulation sur les pratiques enseignantes qui auront, présuppose-t-on, elles-mêmes une influence sur la gestion des inégalités sociales des élèves face à l'institution scolaire. C'est ce que Ball appelle les « effets de premier ordre » et les « effets de second ordre ». Cette position est heuristique dans nos études de cas dans la mesure où l'institution, pour espérer atteindre des effets de second ordre, cherche en premier lieu et *avant tout* à obtenir des effets de premier ordre. Pour le dire de façon moins jargonnante : aux yeux de l'institution – ou plutôt des individus à sa tête – la réussite scolaire et sociale des élèves passe avant tout par une réforme des pratiques des agents éducatifs. Derrière la « réussite de tous », existe un projet politique de réforme de l'institution.

Un élément vient confirmer cette hypothèse. En effet, nos études de cas ont montré la volatilité des politiques d'éducation, redéfinition de la politique d'éducation prioritaire dans le temps – et par rapport à leur inscription dans un « train » de réformes pour les IDD.¹²¹ Un élément commun subsiste pourtant, un certain agencement symbolique de mobilisation professionnelle (Demailly, 1991), à savoir une représentation bien particulière de ce que doit être la forme scolaire à l'heure actuelle et des modalités de diffusion de cette représentation et de sa mise en œuvre. Les politiques éducatives disparaissent (assimilation, détournement, abandon), mais perdurent depuis quelques années les bases de ce que nous avons proposé d'appeler le « réformisme pédagogique-administratif » autour de l'incitation au travail collectif, à l'outillage de l'action et de la prise de décision, à la définition d'objectifs (dans un projet ou un contrat) et à l'évaluation de la distance qui sépare de ces objectifs...

Les hommes politiques au pouvoir changent, le soutien aux différentes politiques éducatives connaît des destins variables. María Fernández Mellizo-Soto (2000) a décrit le revers de fortune de la politique d'éducation prioritaire à l'occasion du passage de la responsabilité ministérielle d'Alain Savary à Jean-Pierre Chevènement. Pourtant, à droite comme à gauche, la préconisation en terme de forme scolaire apparaît comme relativement stable. La promotion des outils d'évaluation, l'appel au développement d'une « culture de l'évaluation », s'inscrivent dans un mouvement qui traverse et survit aux politiques éducatives, mais les exploite pour toucher les pratiques enseignantes et, comme le prône

¹²¹ Cf. l'étude de cas que nous en proposons en Annexe n°01.

Mme Tenon, coordinatrice REP : « faire tache d'huile » (Observation reproduite et commentée dans le Tableau 17).

Une fois constaté que le lien avéré de causalité entre politique éducative et réforme de l'institution n'est pas atteignable avec les moyens et la perspective de la recherche en cours, il nous a semblé intéressant de développer l'analyse de ce premier type d'effets.

Si ces réformes ont des intentions plus ou moins explicites, elles ne sont pas non plus sans conséquences au niveau de l'organisation du système scolaire et des relations de pouvoir qui le caractérisent.

Comme l'écrit S. Ball, les intentions des politiques éducatives possèdent une vie souterraine très riche (*rich underlife*).

« Policies typically posit a restructuring, redistribution and disruption of power relations, so that different people can and cannot do different things ; again, 'relations of power are not in a position of exteriority with respect to other types of relationships (...), but are immanent in the latter' (Foucault 1981 : 94). Power is multiplicitous, overlain, interactive and complex, policy text enter rather than simply change power relations (...). » (Ball, 1990 ; 20)

L'étude des politiques éducatives, et donc des formes de régulation intermédiaire, ne doit pas se contenter d'analyser leur influence sur la démocratisation de l'enseignement, elle doit également s'intéresser à leur influence sur le fonctionnement du système éducatif.

Le cas étudié des IDD est parfaitement illustratif de ces effets de premier ordre. La politique au niveau national trouve un écho favorable chez les enseignants qui s'investissent dans sa mise en œuvre. Au niveau local des réunions cadrent le rôle des chefs d'établissement, puis se met en place une formation à destination des enseignants. Les IDD s'installent sans trop de heurts dans l'académie de Lille, la chargée de mission s'estime satisfaite. L'organisation scolaire s'adapte à ces nouvelles contraintes, les enseignants commencent à modifier leurs pratiques.

Après une attention importante portée à l'opérationnalisation de la politique, sa mise en place sans heurts, la réflexion autour de la mise en place pédagogique du projet, notamment le croisement des programmes des matières, les modalités d'évaluation, leur intégration dans la notation annuelle de l'élève n'ont pas du tout été prises en charge ni au niveau national (absence de directive) ni au niveau académique (absence de formation des enseignants sur la question). Si la seule implantation organisationnelle de la politique éducative a été accompagnée, on peut s'interroger sur les portées proprement pédagogiques du projet, notamment en termes de démocratisation de l'enseignement. Au regard de l'implantation nationale et locale, on peut noter qu'une politique visant à donner du sens aux apprentissages des élèves en difficulté a davantage été préoccupée par sa mise en place organisationnelle que par ses conséquences en termes de réussite scolaire pour les élèves. On peut, au regard de ces observations, émettre – à titre d'hypothèse – des réserves sur les résultats en termes d'acquisition scolaire pour l'ensemble des élèves, et notamment ceux socialement défavorisés que les nouvelles pédagogies déstabilisent. On peut aussi s'interroger légitimement sur l'intention première de la politique. Quelle est la place accordée à la question de la réussite scolaire des élèves au regard de la promotion chez les enseignants d'une pédagogie par compétences et notamment compétences transversales ? En plus de l'incitation à travailler en équipe, par projet, *etc.* L'intention première est-elle

la réussite scolaire ou la remise sur le métier de la forme scolaire ? À voir fonctionner les dispositifs de régulation académique REP et des IDD, la réponse à cette question n'est pas si évidente.

À mon sens la confusion entre ces deux types de questionnements et d'objets, le glissement qui semble s'opérer entre la démarche de recherche et celle d'évaluation, le brouillage entre la recherche et ce que l'on dénomme les « recherches-action », confirment la pertinence des questions posées par S. Ball (1995) et F. Poupeau (2003) quant à « l'institutionnalisation » ou « l'étatisation » de la recherche. Le risque est de voir la recherche, dans le champ, être liée aux agendas politiques et à la domination d'intellectuels spécialisés ou d'entrepreneurs politiques produisant une ingénierie politique dénouée d'enracinement théorique et adhérent par défaut de posture critique aux croyances ou idéologies dont on peut observer la diffusion dans le milieu éducatif.

B. LA CATÉGORISATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES

Héritage sans doute de la production sociologique des années 1960, la littérature sociologique française consacrée aux politiques éducatives est particulièrement disserte sur les effets de second ordre mais s'est traditionnellement moins penchée sur les effets de premier ordre. Dès lors ces études nous renseignent sur un certain nombre d'effets (établissement, enseignant) mais peu sur la manière dont ceux-ci se construisent, s'incarnent et – finalement – s'expliquent.

Dans la première partie de cette recherche, nous avons déjà identifié deux phases succédant à un régime de gestion bureaucratique du système éducatif scolaire :

- La phase de fascination de certains cadres, entre 1985 et 1995 environ, pour le management industriel privé, qui se traduit par la non résistance aux concurrences spontanées entre établissements et même par la valorisation de cette concurrence comme compétition productrice d'une augmentation de la qualité du service rendu. Les croyances et discours légitimant ce type de pratiques sont l'« image de marque » de l'établissement, les « valeurs » et la « culture de l'établissement scolaire. » Il s'agit de promouvoir un pilotage contraint en aval par les effets bénéfiques de la concurrence entre des organisations fortement autonomes et entrepreneuriales (on rejoint là l'idée des bienfaits de la main invisible du marché).

Nous avons conclu que ce modèle continuait à co-exister avec le modèle de gestion jacobin d'une part, avec des modèles de gestions démocratiques et autogestionnaires de l'autre.

- Une phase de reformulation du nouveau management public, conscient des effets pervers de la formulation précédente, beaucoup plus explicitement anti-libéral, soucieux de réguler les concurrences spontanées entre établissements (y compris privés), ajoutant la question de la mixité sociale à celle de la lutte contre les inégalités, recentralisateur au niveau académique et appelant à un pilotage par les résultats.

Si au cours des dernières décennies on ne se satisfait pas des discours qui sous couverts de lutte contre les inégalités à l'école engagent d'autres projets de réforme du système éducatif, on peut construire le modèle suivant, modèle contenant au moins six types idéaux de projets institutionnels.

Tous revendiquent la réussite de tous, l'égalité des chances, on va pourtant voir que les discours, croyances, moyens et acteurs mobilisés pour parvenir à cet horizon sont très hétérogènes.

Sur le long terme et de façon synthétique, on pourrait, à partir des résultats des deux premières parties de cette thèse proposer la grille de lecture suivante des politiques éducatives :

Tableau 22 : Catégorisation des politiques éducatives¹²²

	Approche républicaine	Approche gestionnaire	Discrimination positive	Approche gestionnaire libérale (« managérialisme »)	Réformisme pédagogique	Réformisme pédagogique administratif (néo-managérialisme)
Gestion	Développement géographiquement égalitaire du système éducatif	Bureaucratique	Post-bureaucratique	Absence de régulation, auto-régulation par la demande	Innovation pédagogique	Nouveau management public
Moyens	Principe d'égalité des moyens ou égalité de traitement	Principe d'égalité des moyens ou égalité de traitement	Moyens supplémentaires, introduction de la démarche par projet	Moyens supplémentaires accordés aux établissements qui font preuve de réussite (mesurée en terme de nombre d'élèves, de diversification d'offre de formation,...)	Adhésion à la démarche par projet,	Création d'un outillage : généralisation de la démarche par projet puis politique de contractualisation, évaluation et auto-évaluation
Textes officiels ou « moments » historique de l'éducation		Ferry, CES, collège unique	Savary, EPLE	Création des EPLE, Loi d'orientation de 1985	Loi d'orientation 1989, relance de l'éducation prioritaire	Loi d'orientation 1989, relance de l'éducation prioritaire
Intention		Égalité de traitement des élèves	Favoriser « ceux qui ont le moins » avec des moyens supplémentaires	Efficience, réduction des coûts	Promouvoir un enseignement efficace dans les classes, capable de répondre avec souplesse aux nécessités des	Promouvoir un enseignement efficace, capable de répondre avec souplesse aux nécessités locales

¹²² On pourrait classer les propositions du Ministère Ferry dans la catégorie "Gestion" tant la lutte contre l'ennui scolaire, le débat amorcé sur le redoublement précoce ou la réinsertion d'un pallier d'orientation en 3^e relèvent davantage de préoccupation de gestion de l'ordre scolaire ou de ségrégation scolaire qui renvoient les préoccupations de justice scolaire aux formulations qu'elles connaissaient avant la création du collège unique, voir l'instauration du CES en 1953.

Les différents mouvements pédagogiques qui réagissent à la première forme de politiques éducatives s'inscrivent dans une trajectoire temporelle particulière, transversale. Ces mouvements trouveront notamment des échos dans les politiques de discrimination positive.

					élèves	
Porteurs/traducteurs	« Hussard noir de la République »	L'enseignant comme fonctionnaire puis le fonctionnaire bureaucratique	Le militant pédagogique, ou associatif	Le chef d'établissement comme « homme providentiel »	Le militant pédagogique	Le cadre de proximité (souvent un militant pédagogique « sorti du rang » par un hiérarchique
Inspiration		Républicaine, jacobine	Lutte pour l'équité	Libéral, influence sans doute sourde des politiques éducatives libérales expérimentées outre-manche	Lutte pour la réussite scolaire de tous ; innovation pédagogique	Techniciste, industrielle

On peut distinguer six tendances, parfois des étapes (sans que ceci soit systématique) dans les modalités de catégorisations des politiques éducatives.

- l'approche « républicaine » – historique – qui caractérise « l'école de Jules Ferry » telle qu'idéalisée dans les manuels mais qui débute en vérité à la loi de 1833 de Guizot, faisant obligation aux communes d'entretenir une école. C'est ensuite la période de fondation de l'école moderne au moment de la III^e République, avec les lois fondatrices de sécularisation et de laïcisation de l'enseignement (lois de 1882, 1886 et 1889).
- une politique scolaire jacobine mise en œuvre au moyen d'une gestion bureaucratique de la carte scolaire. L'objectif est d'assurer aux élèves une égalité de chances d'éducation et d'opportunité de formation dans les différents espaces géographiques français. Ce modèle prévaut jusqu'à l'après-guerre, avec notamment la loi Debré en 1959 qui autorise l'intégration de l'enseignement privé pour absorber l'accroissement de la population scolaire, puis la création du CEG en 1969 (Réforme Berthoin), puis du collège unique en 1975 (réforme Haby) ;
- la période suivante, offre une rupture avec l'ancien système d'égalité de traitement, à partir de 1982 est introduite la notion de discrimination positive qui va changer lentement mais sûrement la physionomie de la gestion du système éducatif : les linéaments d'une gestion post-bureaucratique sont introduits, ils seront consolidés au fil des années avec la création de l'EPL (1985), l'obligation faite aux établissements de rédiger un projet d'établissement. L'ambition n'est plus celle de l'égalité de traitement mais de la promotion de l'équité en accordant des moyens humains ou financiers supplémentaires pour répondre à des carences locales.
- de 1985 et 1995 on assiste dans l'académie à une phase d'expérimentation de régulation de type libérale inspirée par le management industriel privé. Les concurrences spontanées entre établissements ne sont pas contrées, voire ouvertement valorisées par certains cadres. La compétition est perçue comme productrice d'une augmentation de la qualité du service rendu. La création de l'EPL autorise la diffusion de croyances et discours qui placent l'« image de marque » de l'établissement, les « valeurs » et la « culture de l'établissement scolaire » comme autant de leviers d'action pertinents pour rendre plus efficient le système éducatif (on conjugue alors deux préoccupations, celle de la réussite scolaire qui passerait par la sortie des travers bureaucratiques, permettant la réduction des coûts scolaires par un usage plus efficient des moyens) ;
- le type suivant est plus flou, il prend racine dans les périodes historiques antérieures, il s'agit du réformisme pédagogique. On entend par-là la prise en compte des difficultés scolaires au moyen d'innovations et de postures pédagogiques ne répondant pas aux conceptions formelles, traditionnelles, de l'enseignement en France. Il s'agit de différents mouvements de réflexion et de pratiques pédagogiques, notamment les pédagogies dites douces. Les promoteurs de ce type de politiques éducatives sont les militants pédagogiques, à savoir des individus intéressés et convertis à une doctrine alternative d'enseignement.

La Loi d'orientation de 1989 vient consacrer ces efforts avec son ambition de « mettre l'enfant au centre du système éducative », c'est la prise en compte de l'« enfant » dans son intégralité et sa complexité qui est préférée à celle du seul « élève ».

• le dernier type est hybride, il conjugue notamment, et de façon particulièrement prononcée, les caractéristiques des trois précédents types. Son apparition correspond à l'apparition de nouveaux modes d'enrôlement des agents d'encadrement et d'enseignement, à savoir les différents contrats et projets, mais aussi à l'apparition d'un outillage de l'action pédagogique (comme les évaluations nationales). Apparaissent à ce moment, ce que Lise Demailly appelle les « institutions par projet » qui viennent « aider les groupes à *modifier* leur socialisation professionnelle initiale » (Demailly, 1991 ; 20, souligné par l'auteur). Les dispositifs de régulation académique (GPA REP, « observatoire » pour les IDD, CPFPE, Bassins d'éducation et de formation) sont des variations autour de cet « idéal organisationnel » (Demailly, 1991 ; 20). La loi d'orientation de l'éducation de 1989 semble une date appropriée pour faire débiter cette période. Ces dispositifs se caractérisent par leur mode de recrutement, la cooptation autour d'un projet commun partagé. Se dessine à cette période à l'intérieur de l'institution des espaces porteurs d'un *agencement symbolique de mobilisation professionnelle* commun. Les porteurs de ce « type éducatif » ne sont pas seulement les cadres hiérarchiques mais aussi des militants, parfois des militants pédagogiques, séduits par les perspectives ouvertes par la réalisation de projet, la rédaction de contrats, l'usage des outils créés et diffusés par la Centrale. Ces militants innove pédagogiquement dans le cadre de cet outillage professionnel. Ce modèle utilise les outils ou doctrines libérales en les tempérant, et cherche à introduire de nouvelles formes de régulation de l'action éducative. Certains novateurs pédagogiques trouvent de l'intérêt dans ces doctrines et outils tempérés et s'en font les promoteurs. Cet agencement symbolique de mobilisation professionnelle contient, on le note sous des formes variables dans les deux études de cas (éducation prioritaire et IDD), une référence commune à l'injonction des individus et des collectifs à la *réflexivité*. Dans le cas des IDD, il s'agit pour les enseignants d'apprendre à problématiser l'itinéraire qu'ils cherchent à mettre en œuvre, dans le cas de l'éducation prioritaire, c'est toute une démarche d'action qui est promue (l'agir en REP tel que défini au niveau académique, avec son « bon sens » : diagnostic, action, évaluation). Instance ad hoc, l'institution par projet fait elle aussi preuve de réflexivité, ses modalités de travail, d'intervention évoluent, se cherchent, s'affinent (par exemple les modalités des visites du GPA dans les REP, le dispositif est nouveau, on élabore ses modalités d'action, les modalités de communication avec les réseaux après les visites, cf. observation GPA REP, 23-11-2000).

On retrouve cette logique du « bon sens » (alliant tout naturellement « sens » et « cohérence ») chez les CPFPE qui aident les chefs d'établissement à définir une politique d'établissement qui échappe à l'« anarchie », à la « folie » et à la « bureaucratie » (cf. Partie 1, Chapitre III.).

Malgré des résistances, il faut toutefois reconnaître une certaine puissance à cet agencement symbolique de mobilisation professionnelle. Dans les bassins et quelques districts notamment, elle fait sauter les « verrous » qui opacifiaient les prises de décision en terme de carte des formations ou des langues (*cf.* Partie 1.), d'autres dispositifs, comme les stages intercatégoriels permettent de mettre à jour des pratiques déviantes dans les établissements au regard de la régulation nationale ou académique (maintien de groupes de niveaux au collège Spinoza, maintient « d'évaluations maison » dans les établissements Spinoza et Wittgenstein, *cf.* l'observation de la préparation au stage intercatégoriel dans ces réseaux, Tableau 17). Les agents de régulation intermédiaire ou les chefs d'établissement confrontés à un « blocage » ne s'y trompent pas, ces dispositifs sont des outils pour agir sur les pratiques des agents. C'est l'instrumentalisation du dispositif des CPFE (*cf.* Partie 1) ou encore le stage intercatégoriel provoqué par Mme Tenon qui veut convaincre les enseignants de « la richesse » des évaluations nationales CE2-6^e et pour leur faire perdre cette habitude, qu'elle déplore, de négliger les « codes intermédiaires » (les notations les plus polarisées, celles qui empêchent, justement, une exploitation plus fine de l'outil).

La distinction de ces types idéaux pour forcée ou grossière qu'elle soit, permet au moins de distinguer à l'intérieur d'un discours ou d'un objectif commun (la promotion de la « réussite scolaire de tous ») différents types de projets éducatifs, différents types d'intentions, d'acteurs les portant. Ces types correspondent à autant de périodes historiques, là encore très grossièrement définies, tant – et c'est particulièrement valable à partir des années 1960 – les types ne sont pas purs mais se mêlent les uns les autres.

Ces types renvoient à autant d'agencements symboliques de mobilisation professionnelle qui sont, comme l'explique Demailly : « rarement explicités comme tels. Objectivés parfois comme les « modes », des « idéologies », des « illusions » par les personnes ou les groupes les plus extérieurs à la *prise de sens*, ils sont vécus par les acteurs centraux qui sont à l'origine de leur création *avec la passion qui accompagne les reconstructions identitaires* » (Demailly, 1991 ; 261, souligné par l'auteur). « Extérieurs » à la politique d'éducation prioritaire, les responsables qualifiés d'« anti-ZEP », ou tout simplement ceux « qui ne croient pas en l'éducation prioritaire » ou ne « croient » pas dans les modalités de régulations proposées au niveau académique (notamment la promotion d'une prise de décision collégiale, critériée). ¹²³

Autre manifestation explicite de l'existence de cet agencement symbolique, de son caractère partagé au sein d'un collectif, la réaction du groupe de pilotage REP (Réunion du GPA REP, 23-11-2000) aux résistances d'autres acteurs qui perçoivent les visites du groupe de pilotage REP comme des audits déguisés :

¹²³ « C'était un groupe, il y avait 80 personnes qui voulaient se tenir informées de ce qui se passait et en réunion, trois ou quatre fois par an, y'avait environ 50 personnes. Pendant une année où un IEN n'en voulait pas. Il disait : "Oh, ça sert strictement à rien, c'est de la parlotte, ça sert à rien, pouh !" On n'a jamais réuni. » [M. Tiwaque, coordonnateur REP. Je souligne.]

• Réunion du GPA REP, 23-11-2000

– Personne-ressource du bassin de Lille-Est : La première réaction sur le binôme portée sur les visites du binôme est négative : Ils viennent “juger le travail” (travail institution). Réaction de la salle : Rires. Des “naan...” navrés fusent dans l’assistance. Explication à la cantonade : “C’est culturel !”,... [...]

L’agencement symbolique est si bien partagé par les « acteurs centraux » de la politique académique d’éducation prioritaire, si assurés qu’ils sont dans le vrai, qu’ils perçoivent les individus qu’ils n’ont pas su convaincre comme des attardés culturels. Ces acteurs partagent une vision évolutionniste de ce que doit être l’agir en REP, ou de ce que doit être une nouvelle forme scolaire.

C. QU’OBSERVE-T-ON DANS L’ACADÉMIE DE LILLE ENTRE 2000 ET 2003 ? LA PUISSANCE DU DISCOURS DE L’ÉVALUATION (MISE EN COHÉRENCE ?)

Le travail de recherche mené dans l’académie de Lille entre 2000 et 2003 a permis l’élaboration du type « réformisme pédagogique-administratif », avec la diffusion et la systématisation du projet, de contrat, de l’outillage de l’action et de l’évaluation. Mais la mise en œuvre de ce projet de gestion du système éducatif français ne se limite pas à la diffusion de ces outils et de dispositifs « de pilotage ». On a montré l’articulation de ces outils et dispositifs entre eux, la promotion dont ils sont l’objet auprès des enseignants par une nouvelle catégorie d’acteurs, ceux que nous avons appelé les agents de régulation intermédiaires et de proximité (*cf.* Partie 1.). Outils, dispositifs et acteurs cherchent en dernière instance à influencer et exercer un contrôle accru sur le travail enseignant, les pratiques enseignantes et leurs orientations. On a décrit le tuilage des usages différenciés des évaluations standardisées, tuilage qui permet sans doute d’expliquer la puissance mobilisatrice des évaluations CE2-6^e, mais aussi le glissement idéologique qu’elles autorisent puisque des activités de remédiations en direction des élèves en difficulté à l’obligation de résultat, il n’y a qu’une pente discursive. Les cadres hiérarchiques et non-hiérarchiques ne se situent pas aux mêmes échelons de cette pente idéologique, mais en adoptant l’évaluation, même de façon segmentée, ils participent à son usage global et aux valeurs contenues dans l’outil. Évaluer l’action, tant pour les coordonnateurs au moment de la rédaction des bilans que pour les CPFE, c’est « normal ». Ceci implique d’adhérer à la croyance que l’on peut objectivement évaluer de façon satisfaisante les actions. L’évaluation apparaît alors comme un puissant levier de changement des pratiques dans les REP, et au-delà puisque son usage ne se limite pas l’éducation prioritaire en France¹²⁴ (même si, dans l’académie de Lille, des moyens

¹²⁴ La récurrence des termes de “culture de l’évaluation” dans les discours des cadres, même non hiérarchiques, montre la diffusion parmi ces groupes de la notion promue notamment dans la circulaire n°99-007 du 20 novembre 1999.

considérables ont été attribués, on l'a vu, pour assurer sa diffusion plus particulièrement dans les réseaux et zone d'éducation prioritaire).

Plus encore, au « tuilage » des usages des évaluations standardisées se conjugue celui des outils et dispositif (différentes formes d'instances collégiales) mis en œuvre dans les REP. On a vu que les évaluations servaient à rédiger les projets, les contrats de réussite, que – combinées au contrat de réussite – elles invitent à produire des « bilans » des activités menées dans les réseaux. Pour assurer une diffusion efficace de ces manières de faire a été élaboré un dispositif collégial (le GPA REP) lui-même arène d'interprétation des textes officiels et producteur d'autres dispositifs (personnes ressources lettres et maths, stage intercatégoriel,...) et d'outils (« documents-cadres » pour élaborer le CDR et les bilans) cadrant le travail des coordonnateurs REP et, au final, des enseignants dans les réseaux. De la même façon que les évaluations influent sur le travail enseignant, les projets, contrats, bilans, instances collégiales, actions auxquels les enseignants participent, les amènent à infléchir leurs pratiques antérieures dans une direction proposée par l'institution. Non seulement les outils et dispositifs se conjuguent, mais en plus ils se renforcent les uns les autres. Dès lors, une bonne action REP est une action reposant sur un diagnostic, répondant à des besoins spécifiques s'inscrivant dans un travail collégial, si possible inter-catégoriel, et bénéficiant d'une évaluation finale des résultats. Dans cet idéal-type de l'agir en REP, nous sommes loin, très loin, de l'idéal-type de la forme scolaire traditionnelle.

Mais ce ne sont pas seulement les outils ou dispositifs qui sont communs à ce projet académique, à relire de plus près nos observations et entretiens, on constate d'autres récurrences, d'individus cette fois, d'agents porteurs du réformisme pédagogique-administratif et qui le diffusent à de nombreux niveaux et de nombreux espaces de l'institution. Mme Adéné intervient dans plusieurs dispositifs (« chantiers ») académiques, Mme Dubocq (IDD) intervient également de façon ponctuelle dans le GPA REP, elle coordonne le chantier de la réforme des collèges. Mais l'exemple le plus significatif est celui de Mme Bauld qui cumule les fonctions de formatrice associée à l'IUFM, de CPFE, de personne ressource REP. Elle intervient dans le séminaire académique consacré à la relance de l'évaluation, dans la formation académique des coordonnateurs REP. Partout, ses méthodes et son discours sont plébiscités, elle apparaît à tous les niveaux comme la porteuse légitime d'un savoir sur l'usage des évaluations.¹²⁵ Un groupe d'acteurs occupant des fonctions stratégiques dans la diffusion de l'agencement symbolique de mobilisation professionnelle impulsé par le recteur apparaît dans l'académie. Outre les administrateurs scolaires, les responsables de chantiers académiques occupant des fonctions politiques, apparaissent les CPFE, les coordonnateurs REP (*cf.* Partie 1), salariés de confiance qui assurent chacun, en relations les uns les autres, la diffusion de ces nouvelles manières

¹²⁵ Mme Bauld a été l'une de nos interlocutrices privilégiées au cours de ces années de recueil des données, c'est donc un biais de l'analyse que de la faire apparaître comme particulièrement centrale dans la diffusion de cette nouvelle forme scolaire. Mme Bauld est effectivement centrale, mais elle n'est pas unique. Les données ont manqué pour identifier tous ces acteurs pivots, et surtout identifier et mesurer l'ensemble de leurs domaines d'action. D'autres acteurs partagent avec Mme Bauld cette multi-inscription organisationnelle et professionnelle, porteurs d'un agencement symbolique de mobilisation professionnelle proche du sien, divergeant ou opposé.

de faire et de penser l'acte éducatif aux différents échelons de l'organisation académique, qui auprès des chefs d'établissement, qui auprès des enseignants.

Maintenant, de façon à caractériser plus précisément ce projet sous-jacent à la diffusion des outils d'évaluation, mais aussi pratiques d'auto-évaluation induites dans la démarche réflexive ou dans les « documents impliquants » soulignons ses principaux usages et l'origine sociale de ces évaluations.

L'évaluation est un *produit social*, ce faisant, elle est le produit de certaines cultures, de certains groupes sociaux (Broadfoot, 2001 ; 152). Les travaux de Juliette Verdière ont détaillé les différentes fonctions de l'évaluation (Verdière 2001), l'évaluation apparaît comme un *processus social* non dépourvu d'effets propres sur les acteurs.

Au moment de réaliser la synthèse académique sur l'éducation prioritaire (fin 2002), le GPA distingue explicitement deux types d'évaluations : celles qui seraient critériées, et « les autres ». Ces autres relevant de données moins objectives, moins objectivées ou moins objectivables.

Juliette Verdière a bien noté que l'évaluation est une « pratique subordonnée » aux autres activités des acteurs amenés à en faire usage, « l'évaluation ne peut être conçue comme une activité possédant sa propre finalité, elle n'est qu'un outil » (Verdière 2001, 410). Pourtant, chez « les cadres académiques, l'évaluation devient davantage une activité centrale, essentiellement parce qu'elle est opérée dans le dessein du contrôle et non plus de l'auto-évaluation et de l'auto-régulation et parce que ces cadres sont dans une position d'experts » (Verdière 2001, 411). Subordonné, l'usage de l'évaluation varie selon les fonctions occupées dans l'organigramme de l'Éducation nationale. En nous penchant le fonctionnement des REP, sur la fonction de coordination dans l'éducation prioritaire, sur l'usage même des évaluations CE2-6^e, il nous est apparu que ces usages, pour différenciés qu'ils restent en apparence, n'étaient pas si segmentés, notamment parce qu'ils sont liés par une relation de tuilage qui souligne moins les aspects différenciés que leur fonction commune : transformer les pratiques enseignantes. L'évaluation, qu'elle prenne la forme d'outils produits par la DPD (banque d'outils), qu'elle s'élabore au niveau académique (dans les directives données pour l'écriture des documents impliquants ou même dans l'accompagnement des REP), qu'elle s'imagine dans les réseaux (dans les instances de pilotage local, dans la discussion entre deux enseignants autour d'une action commune ou dans l'auto-évaluation d'un enseignant), cherche avant tout à provoquer une remise en cause des formes pédagogiques traditionnelles et à sensibiliser les enseignants à de nouvelles formes, objets, méthodes ou projets pédagogiques.

La mise en œuvre de la pédagogie différenciée, la création des évaluations standardisées, *etc.*, sont les réponses initiées à la tête du système éducatif aux critiques qu'a essuyé le projet éducatif national depuis plus de trente ans. Cette réponse s'est cristallisée dans une série de textes emblématiques (« l'élève au centre du système éducatif » dans la loi d'orientation de 1989) et d'outils censés favoriser la mise en œuvre de ce projet (les « projets d'établissement » par exemple). Sans doute l'impulsion continue de nouvelles politiques, de dispositifs et d'actions, tant depuis le ministère que depuis la base appelée à se mobiliser, fait perdre de vue la progressive et pas si lente appropriation de toutes ces notions, outils et dispositifs qui refaçonnent depuis le début des années 1980 le métier d'enseignant. Bien sûr, la considération des chiffres de réussite scolaire toute chose égale par ailleurs

entre 1980 et 2005 ne nous renseigne pas sur ce processus. L'enseignement, l'organisation scolaire est-elle monolithique à ce point que l'on puisse comparer ainsi ces chiffres ? À l'évidence, ce type d'approche ne permet pas de répondre à des questions du type : Qu'est-ce qu'une académie ? Qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui ? Qu'est-ce qu'une politique éducative ? Et, finalement, que peut une politique éducative pour lutter contre l'échec scolaire ?

D. AUX SOURCES DU CHANGEMENT : LA « CRISE » DU SYSTÈME ÉDUCATIF ET LE DISCOURS DE SA « MODERNISATION » ET LA REMISE SUR LE MÉTIER DE LA FORME SCOLAIRE

Les deux premières parties de ce mémoire nous ont permis de caractériser ce qui se déroule dans les services académiques, la façon dont ce nouveau type ou nouvelle forme de gestion du système éducatif transpire en direction des établissements et des enseignants.

On sait finalement peu de choses sur ce qui motive les acteurs à adhérer à ces pratiques d'un autre type, à investir ces nouveaux lieux d'actions (les instances ou dispositifs créés), à s'impliquer dans des projets ou contrats et à mobiliser les outils proposés. En 1992, Lise Demailly s'interrogeait sur « l'alchimie symbolique » qui permettait aux différentes catégories d'acteurs des services administratifs d'une académie de donner sens « à leur action et à leur place dans l'organisation », ce qu'elle appelait par ailleurs les « agencements symboliques de mobilisation professionnelle » (Demailly, 1992). C'est l'interrogation qui nous anime pour la période 1997-2003 et pour les groupes professionnels rencontrés.

La justification « officielle » prégnante à la réforme du système public d'enseignement au moment de la recherche, qui correspond grosso-modo à la période durant laquelle le recteur Fortier était au poste de responsabilité académique, est celle de la « modernisation » du service public d'éducation. Le discours est celui de la « nécessité à réformer », réforme qui doit passer par une « modernisation » du service public d'Éducation nationale. Le contrat académique signé le 15 mai 2001 par le directeur de l'enseignement scolaire (Jean-Paul Gaudemar, administration centrale du ministère de l'Éducation nationale) et le recteur de l'académie de Lille (Jean-Claude Fortier) inscrit explicitement son action :

Dans le prolongement de la démarche de modernisation et de déconcentration entreprise par le service public d'Éducation nationale, le présent contrat vise à définir, par référence aux orientations stratégiques et aux objectifs de l'Académie, les actions cibles dont la mise en œuvre et la réalisation appellent un accompagnement spécifique du Ministère. (MEN, 2001 ; 11)

Le discours de la modernisation se décline de façon particulièrement prononcée chez les administrateurs scolaires dont la fonction découle directement de ce projet (*cf.* Partie 1, Chapitre I.) et placés dans l'organigramme, dans une relation de proximité avec le recteur.

Et si vous voulez ça rompt aussi, alors le bassin c'est ça et ça rompt aussi avec les pesanteurs de la fonction publique telle qu'on l'imagine, c'est-à-dire vous passez un

concours et puis 35 ans plus tard vous restez au même état parce que vous avez toujours le concours, vous jouissez du concours et du statut qu'il vous donne et si vous ne voulez pas progresserez/ vous ne progresserez pas. Or à mon avis des choses comme le bassin de l'éducation et puis d'autres entreprise de modernisation de l'Éducation nationale sauveront le service public, on ne peut plus rester statique comme on l'était encore il y a 15 ou 20 ans. Vous voyez ? (M. Khere, administrateur scolaire)

Pendant la période étudiée la politique académique telle qu'on peut la lire dans le projet académique et dans le contrat académique signé en 2001 est animée par un *double projet* :

- poursuite des efforts en faveur de la réussite scolaire pour tous (projet de démocratisation) et,
- dans un contexte de restriction budgétaire, une volonté d'améliorer l'efficacité du système (projet de rationalisation) – se traduit par des *discours* évoquant la nécessité de « moderniser » le service public.

Cette rhétorique s'accompagne de nouvelles *formes de régulations*, régulations que l'on a proposé d'appeler *intermédiaires* afin de les situer entre l'échelon hiérarchique départemental ou académique et l'établissement. La notion englobe dans un sens large : des fonctions (individus), des dispositifs (groupes d'individus), des outils (objets) qui ont pour objet d'influer sur le travail d'enseignement en diffusant de nouvelles manières de faire (travail en équipe, management par projet, usage de l'évaluation, etc.). En renfort des fonctions de gestion et de contrôle traditionnelles au sens statutaire (corps d'inspection, chef d'établissement) se développent dans les différents espaces d'intervention (académie, inspection académique, bassin, district, établissement, REP) des fonctions de coordination politique, coordination pédagogique ou organisationnelle – formes d'encadrement entendues dans un sens fonctionnel non hiérarchique¹²⁶.

L'apparition de ces cadres intermédiaires bouscule les flux d'autorité traditionnels. Les cadres traditionnels doivent composer avec des cadres missionnés sur des dossiers ou « chantiers pédagogiques ». Les réseaux hiérarchiques formels se doublent de réseaux transversaux favorisant la consultation collégiale, créant çà et là des espaces professionnels de délibération aux aspects démocratiques. Les acteurs participent de logiques d'actions plus ou moins antagonistes (contrôle *vs* accompagnement) et plus ou moins coordonnées qui rappellent le principe de l'organisation matricielle décrite par N. Flamant (2002).

Suivons à présent le conseil de Jenny Ozga (1987), qui invite les chercheurs intéressés par les politiques éducatives à insérer une dimension historique dans leur recherche. Prenons un peu de champs pour replacer ces observations dans un cadre d'analyse spatial et temporel plus large. Les réformes éducatives ou les politiques éducatives contemporaines (aux ambitions réformatrices plus limitées) répondent à une crise de la légitimité du système éducatif, mais pour répondre à cette crise, les propositions faites ne sont pas globales mais sectorielles. Selon la façon dont tel ou tel ministre

¹²⁶ la notion d'encadrement ne renvoie pas ici au statut de l'agent (au sens des CSP définies par l'INSEE) mais à sa fonction dans l'organisation.

pose une question sociale, la réponse apportée touchera tel ou tel point de l'institution. Chaque ministère prend publiquement acte des problèmes que traversent le système, voire de la « crise » qui le touche, chaque ministre est interpellé par un certain nombre de questions éducatives, ces questions/problèmes sont ordonnés et sériés. Certaines questions apparaissent plus urgentes que d'autres et l'on voit se dessiner alors des orientations, s'élaborer des problématiques, des demandes de rapports aux inspections générales, se rédiger des textes, des instructions officielles.

Jean-Pierre Chevènement a inscrit l'action de son ministère dans l'objectif des 80 % d'une classe d'âge de la population atteignant le niveau du baccalauréat. Le ministère Jospin a été l'artisan de la loi d'orientation de l'éducation de 1989, mettant « l'enfant au centre du système éducatif ». Jack Lang sera le promoteur de l'enseignement artistique. Le « nouveau contrat pour l'école » et les « fourchettes horaires » au collège du ministère Bayrou. La réforme de l'administration et des méthodes éducatives de Claude Allègre. Jack Lang de retour au Ministère en 2000 initie notamment le plan du « collège pour tous et chacun », avec toujours une action transversale portant sur la maîtrise des langages et l'éducation artistique. Le ministère Ferry sera marqué par le mouvement social autour du projet de décentralisation aux collectivités territoriales de la gestion des personnels ATOS, mais aussi pédagogiquement de la polémique autour du nombre de fautes dans les dictées des années 1920 et contemporaines. Plus récemment les « émeutes » de novembre 2005 ont rouvert le débat politique autour de la pertinence de l'éducation prioritaire alors que le ministre de Robien s'empare du dossier des programmes d'apprentissage de la lecture en critiquant les méthodes dites « globales » et promouvant la méthode « syllabique ».

Le discours de la crise de l'école touche des points mouvants de l'institution scolaire : enseignements, administration. Le diagnostic local, la mise en œuvre de réformes partielles reposent implicitement sur la croyance en l'impossibilité d'une réforme globale ou en profondeur du système et, de fait, les réformes initiées par le ministère sont des aménagements ou retouche des constructions précédentes. L'exception Allègre semble confirmer la règle puisque les ambitions réformatrices de ce dernier seront apaisées avec la nomination de Jack Lang dont l'appréciation sur l'urgence de la réforme est autre. De fait le politique réalise des aménagements successifs plus que des réformes. Les réformes, les incitations, les dispositifs et les outils s'empilent. Cet empilage est observable par la suite dans les académies qui reproduisent – avec la marge de manœuvre qui est la leur : temporisation, résistances, zèle, ... – au niveau local ce type de gestion des problèmes éducatifs. Le caractère *mouvant* des problèmes et la redéfinition des crises qui touchent le système éducatif depuis la fin des années 1960, s'expliquent par la crise de légitimité – ou plutôt les « crises » de légitimité – que traverse régulièrement l'institution depuis plus de quarante ans. Ces crises, que l'on propose de désigner par le concept de « crises de légitimation » en suivant (Habermas, 1975 ; ou cité par Codd, Gordon, Harker, 1997), apparaissent généralement au moment des crises économiques, au moment où les institutions étatiques font face à une « crise fiscale » (O'Connor, 1973 ; cité par Codd, Gordon, Harker, 1997) et ne parviennent plus à inspirer une confiance publique suffisante dans le

fonctionnement de l'institution. Dans ces périodes, le gouvernement ne parvient pas à assurer de façon intégrée deux rôles qui sont parfois contradictoires, apporter son support au processus d'accumulation du capital et légitimer ce rôle en conservant son support électoral en favorisant l'amélioration de la valeur du travail et des coûts sociaux de l'accumulation privée (Offe, 1984). Les dirigeants peinent alors à élaborer et mettre en œuvre des politiques publiques consensuelles à des groupes qui ne seront ni menacés ni avantagés par l'accumulation capitaliste. Les gouvernements se retrouvent alors incapables de maintenir une rhétorique démocratique tout en préservant sa fonction d'accumulation du capital. Le problème rencontré à l'occasion de ces périodes est de parvenir à maintenir sa capacité à aiguillonner l'accumulation du capital sans trahir son idéologie démocratique. Penchons nous maintenant plus spécifiquement sur le contexte qui est celui des modifications des formes de régulation dans l'académie de Lille au moment de la recherche, en nous interrogeant notamment sur les origines de ce discours de la « modernisation » du service public d'éducation promu par le recteur Fortier.

Historiquement le discours de la modernisation du service public dont sont issues les initiatives du recteur Fortier dans l'enseignement, n'est pas neuf, on peut sans doute en trouver les prolégomènes dans le gouvernement de Michel Rocard qui dès 1988 affirmait qu'il « voulait gouverner « autrement » [...]. Il fallait concilier l'autorité de l'État avec le souci du dialogue et pratiquer les concertations les plus larges, se prêter aux négociations les plus loyales et les plus méthodiques. Le fossé entre « appareil d'État » et « société civile » devait être comblé, au moins en partie » (Becker, Ory, 1998 ; 475). Mais la publication de la circulaire Rocard s'inscrit elle-même dans une période économique et politique qu'il est important de retracer rapidement.

De la période qui suit l'accession des socialistes au pouvoir en 1981, Becker et Ory écrivent :

Même si la formule de socialisme est associée à celle de démocratie, c'est de socialisme qu'il s'agit et surtout de socialisme, beaucoup plus sincèrement et profondément que l'évolution des choses a pu le faire croire par la suite... On sent tout l'agacement à devoir respecter la démocratie. Pour les socialistes, le moment est vraiment venu de régler son compte au capitalisme et d'instaurer une autre France. Qu'est-ce qui peut les en empêcher ? « François Mitterrand et ses partisans connaissent l'ivresse du pouvoir absolu. » (Becker, Ory, 1998 ; 252)

Ceci se concrétise par la politique de relance du gouvernement Mauroy (augmentation de 10 % du SMIC, création de 55 000 emplois dans les domaines public et social, aide à l'insertion professionnelle des jeunes, réduction du temps de travail,...). Jacques Delors, alors ministre de l'économie mettait alors en garde le gouvernement contre le coût des réformes, son ministère s'interrogeant sur les modalités de financement de cette relance. Le troisième gouvernement Mauroy inaugure un tournant vers une politique budgétaire de « rigueur ». Les dépenses engagées amènent Jacques Delors à proposer un « très sévère » plan d'austérité. « L'objectif était de redresser la balance des paiements dont le déficit conduisait à d'incessantes dévaluations » (Becker, Ory, 1998 ; 294 et

suivantes).¹²⁷ Même si le second septennat de François Mitterrand s'inaugure sous les auspices d'une amélioration de la situation économique, la période est caractérisée par un endettement croissant des ménages (qui double entre 1980 et 1988) et ne délivre pas le gouvernement de préoccupations économiques d'autant que celui-ci crée à cette époque le RMI. Alors que Michel Rocard :

« aurait souhaité une modération de la rigueur du gouvernement Chirac (...) Pierre Bérégovoy, ministre de l'Économie et des Finances, s'inscrivait très clairement et très nettement dans le prolongement de son prédécesseur et entendait poursuivre la politique de désinflation, en maintenant la rigueur budgétaire, la modération salariale, la continuation de la réduction du déficit budgétaire, ainsi que la prolongation à titre définitif des majorations des cotisations sociales mises en place par Édouard Balladur pour équilibrer les comptes de la Sécurité sociale. » (Becker, Ory, 1998 ; 477)

C'est dans ce contexte de restriction budgétaire que paraît la circulaire Rocard relative au renouveau du service public. Si comme l'écrit Lise Demailly : « La nécessité de l'amélioration du fonctionnement de l'administration est sans doute contemporaine de l'existence même des administrations », la circulaire Rocard du 20-2-1989 sur la modernisation de la fonction publique « constitue maintenant un texte de référence : il inspire en effet des tentatives explicites d'importation de méthodes issues du management privé dans l'espace public, qui méritent toute l'attention des sociologues » (Demailly, 1992 ; 429). Ce texte propose quatre orientations :

- I. Une politique de relations de travail rénovée :
- II. Une politique de développement des responsabilités
- III. Un devoir d'évaluation des politiques publiques
- IV. Une politique d'accueil et de service à l'égard des usagers.

Voyons le détail de deux de ces orientations :

Encadré 25 : Circulaire du 23 février 1989 relative au renouveau du service public (extraits)

La nécessité d'une adaptation de l'État pour accompagner ou devancer les mutations profondes que connaît la société française a mis du temps à s'imposer. En ce domaine comme ailleurs, l'immobilisme, s'il est parfois une tentation, n'est jamais une politique.

Ce qui est en jeu aujourd'hui, c'est le rôle fondamental, aux yeux de l'ensemble des Français, que doivent jouer l'État et les services publics. Ils doivent être capables d'assurer, dans les meilleures conditions d'équité et d'efficacité, les indispensables missions de garants des valeurs républicaines, de défenseurs de l'intérêt général et de promoteurs du progrès économique et social.

Or, les conditions dans lesquelles ces missions sont aujourd'hui remplies ne sont pas pleinement satisfaisantes. [...]

[II.] 2. La mise en œuvre de cette politique passe par une démarche collective, celle du projet de service, que les administrations, et notamment les services extérieurs, doivent mettre en œuvre progressivement.

Mettre en évidence les valeurs essentielles du service, clarifier ses missions, fédérer les imaginations et les énergies autour de quelques ambitions, telles sont les raisons d'être des projets de service. [...]

3. Il faut susciter dès à présent la création de centres de responsabilités expérimentaux où seraient mis en œuvre de façon contractuelle des assouplissements des règles de gestion budgétaire, accompagnant

¹²⁷ En 1984 débute ce que Becker et Ory proposent d'appeler le « calvaire de Pierre Mauroy » (Becker, Ory, 1998 ; 298). La réforme proposée par le ministère de l'éducation ravive la querelle de l'école et provoque cette « tempête » (Prost, 1992) qui va conduire au limogement du ministre Savary.

une plus grande autonomie administrative. Le développement de ces centres, qui constituent la forme la plus achevée des projets de service, est recommandé depuis plusieurs années par le Conseil d'État. Mettre en place un centre de responsabilités, c'est de la part du service un acte de volonté et de la part de la hiérarchie administrative, un acte de confiance.

Définition rigoureuse des objectifs, responsabilité dans l'allocation des ressources, utilisation d'outils de gestion modernes, acceptation de l'évaluation, telle est la teneur de l'acte de volonté incombant aux responsables de chacun de ces centres.

De leur côté, les autorités hiérarchiques et budgétaires se contenteraient, mais c'est l'essentiel, de négocier au départ les marges de manœuvre allouées à chaque centre et de contrôler, à échéance déterminée, les résultats dégagés par son activité.

Cette négociation comme ce contrôle nécessitent un instrument contractuel. Il s'agira concrètement, pour les administrations candidates, de négocier avec le ministère de l'Économie, des Finances et du Budget un certain nombre d'assouplissements des modalités de gestion des crédits de fonctionnement, en contrepartie d'une modernisation des méthodes et de la maîtrise de l'évolution de ces crédits selon des normes à définir au cas par cas. [...]

4. Le temps est venu d'entreprendre une réflexion d'ensemble sur les règles de la comptabilité publique et les modes de gestion administrative de toutes les administrations. Nos procédures et nos règles comptables sont strictes. Ces règles, qui ont permis à la France de bénéficier d'une administration d'État d'une qualité et d'une intégrité qu'on nous envie, sont cependant lourdes. Elles dissuadent l'innovation et favorisent peu l'adaptation. Fréquents sont les cas où le temps perdu à cause de la lenteur des procédures aboutit à un renchérissement sensible des actions, où des tâches nouvelles du service public, rendues nécessaires par l'évolution sociale, ne sont pas prises en charge par l'Administration alors qu'elles pourraient l'être, mais par des structures semi-publiques ou privées conventionnées, ce qui conduit à un inutile démembrement de l'État.

[III.] Il faut évaluer l'efficacité du service grâce à l'emploi d'instruments de gestion modernes (contrôle de gestion, comptabilité analytique adaptée aux administrations). L'utilisation de ces procédés, outre qu'elle permet une meilleure gestion interne, facilite le contrôle externe en lui fournissant des repères objectifs.

Cette circulaire précède de quelques mois la Loi d'orientation sur l'éducation du ministre Jospin qui propose une « dynamique nouvelle pour les établissements » passant notamment par le projet d'établissement, décrit comme « élément moteur » : le projet pédagogique de l'établissement « peut servir de base à un contrat passé avec l'autorité académique et peut justifier l'attribution de moyens spécifiques. Il demande une évaluation qui est d'autant plus nécessaire que l'autonomie ne doit pas conduire à s'écarter des objectifs nationaux » (Rapport annexe publié dans le BO spécial n°4 du 31 août 1989). L'adaptation des missions du système éducatif demande un « effort considérable » : « Cet effort ne peut être consenti que si des progrès significatifs sont obtenus et s'il en est rendu compte à la Nation. Deux impératifs illustrent l'action à mener dans ce domaine : évaluation et bilan ». Les parents d'élève deviennent « membres à part entière de la communauté éducative ». L'évaluation doit porter sur « les élèves, les étudiants, les personnels, les établissements, les services extérieures, l'administration centrale. » (Rapport annexe publié dans le BO spécial n°4 du 31 août 1989).

Plus proche de la période de recherche, le contexte national est le suivant. Nommé le 4 juin 1997, le ministre Allègre « entend tout réformer, en particulier l'enseignement secondaire – une grande réforme des lycées est inspirée par Philippe Meirieu, un professeur de sciences de l'éducation de Lyon –, ainsi que l'enseignement supérieur à travers ses universités et ses grandes écoles – un rapport a été établi par Jacques Attali, l'ancien conseiller de François Mitterrand à l'Élysée ; le CNRS n'y

échappe pas en novembre 1998 » (Becker, Ory, 1998 ; 817). Dès juin 1997, Allègre déclare qu'il fallait « dégraisser le mammoth » : « Il visait là l'administration de l'Éducation nationale, affirmant qu'il fallait mettre fin à la sorte « d'armée rouge » qui la contrôlait et supprimer « la cogestion du ministère par les syndicats » (Becker, Ory, 1998 ; 816). Suivent les dénonciations du ministre Allègre contre l'absentéisme des enseignants, les abus des congés de formation et leurs « quatre mois de vacances » ou encore le commentaire de mars 1998 : « il est plus facile de manifester que de se retrouver les manches ». La réforme du système, la recherche de l'efficacité sont toujours à l'agenda socialiste même si les méthodes employées par le ministre lui valent de farouches oppositions, notamment en Seine-Saint-Denis. Becker et Ory écrivent : « Beaucoup de projets de réformes du ministre n'étaient pas dénués d'intérêt, ils auraient pu être appréciés, mais ils furent rejetés en raison de ses méthodes » (Becker, Ory, 1998 ; 817). En mars 2000, le premier ministre « profite d'un remaniement de son gouvernement pour le remplacer par Jack Lang qui, comme toujours, sait habilement distribuer les bonnes paroles pour ramener le calme dans l'Éducation nationale » (Becker, Ory, 1998 ; 818).

C'est à la même époque (février 1998) que paraît le rapport Pair, qui affirme qu'un meilleur service doit passer par une amélioration du fonctionnement et notamment l'adaptation de l'organisation de l'Éducation nationale. Le rapport promeut la création de territoires infra départementaux permettant une régulation de proximité, le rapport insiste également sur le rôle de l'évaluation, sur le cadrage de l'autonomie de l'établissement.

Dans l'académie de Lille, la réponse à la crise de légitimité du système éducatif prend à cette époque la forme de la modernisation du service public d'éducation « à la Fortier ». Le travail du recteur Fortier s'inscrit, on l'a vu, dans un contexte et dans la continuité d'un projet explicite de réforme du système éducatif qui anime le ministère depuis une dizaine d'années. Influence nationale donc mais aussi locale, Claude Pair, auteur du rapport « Renovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie », a été recteur de l'académie de Lille entre 1989 et 1993 (Condette, 2001), il est notamment à l'initiative de la mise en œuvre des « audits » d'établissement dans l'académie, forme « d'innovation institutionnelle » dont les modalités ont fortement marqué la régulation académique (Demailly, 1999). La mise en œuvre du projet de modernisation du service public d'éducation incarné entre 1997 et 2002 par la politique académique du recteur Fortier s'appuie donc – au moins – sur ce contexte national et sur l'héritage des travaux du recteur Pair. La politique académique trouve deux incarnations, d'une part le projet de l'académie de Lille, élaboré pour quatre ans en 1999 (« Réussir l'avenir des jeunes du Nord – Pas-de-Calais ») et le « Contrat » qui va lier à partir de mars 2001 l'académie de Lille à l'administration centrale. Dans le premier document, l'académie dégage quatre thèmes fondamentaux, dans le second elle contractualise avec l'État l'obtention de moyens supplémentaires pour mettre en œuvre sa politique en s'engageant à atteindre des résultats définis dans le contrat. La contractualisation permet notamment d'obtenir des moyens humains et financiers supplémentaires pour financer la mise en œuvre des bassins d'éducation (cf. Partie 1.) et pour renforcer le suivi pédagogique dans les réseaux d'éducation prioritaire (cf. Partie 2.). Dans les deux cas un diagnostic est mis en œuvre, des évaluations sont prévues, des outils construits et présentés. Les deux documents font référence à la mise en œuvre de :

– dispositifs originaux avec la « mise en place, sous l’impulsion et l’autorité d’une direction générale, de dispositifs d’animation et de développement pilotés par des responsables désignés par le recteur » (Contrat MEN/académie de Lille, 2001 ; 9), le développement du bassin comme niveau infra-départemental d’impulsion et de suivi de la politique académique ;

– et d’outils de pilotage : tableaux de bord permettant une évaluation de l’action menée. Le point 5. du contrat signé avec le ministère rappelle « la démarche de projet entreprise par l’académie relayée par les écoles et les établissements, la réalisation des objectifs et des actions qui en découlent, l’engagement dans une politique de contractualisation dans un premier temps avec le Ministère puis avec les établissements appellent naturellement la mobilisation, l’implication et la responsabilisation de tous les acteurs du service public de l’Éducation nationale » (Contrat MEN/académie de Lille, 2001 ; 21).

Les travaux demandés aux bassins sont particulièrement éclairant du projet du recteur Fortier, il s’agit à la fois de réduire les coûts des formations (en évitant les doublons de formation dans un même secteur) et limiter la concurrence entre établissements en obligeant les chefs d’établissement à discuter de façon collégiale leur politique d’établissement en terme d’offre de formation (éviter ainsi la relégation de certains établissements scolaires moins efficaces que d’autres dans leurs activités de mobilisation autour d’un besoin émergent de formation). Cette politique de bassin au niveau de la carte des formations, comme par ailleurs de la carte de langues, cherche à infléchir l’absence de régulation académique ou de la part des inspections académiques qui avait prévalu entre 1985 et 1995. Il s’agit bien pour le recteur Fortier de réinstaurer un pouvoir de régulation proprement académique et combler un déficit de régulation.

À au moins une autre occasion, le recteur prend ouvertement position contre ce qu’il appelle la libéralisation du système éducatif, au sens de dérégulation de son fonctionnement :

• Observation GPA REP, 8-6-2001.

Il faudra des années avant de résorber tout ça [la question de la gestion du “volant” de personnel enseignant au moyen de contractuels, contractuels affectés dans les zones les plus difficiles]. Sauf si on peut convaincre [les autres enseignants] que l’éducation prioritaire est source de promotion. Pour limiter les départs et valoriser les entrées aux barèmes. Là, on a possibilité d’agir. [...] Il faut convaincre que L’Éducation Prioritaire est une absolue nécessité. On aura renversé la vapeur du libéralisme dans laquelle on baigne.

Ce discours anti-libéral accompagne donc la promotion de nouveaux dispositifs et outils de pilotage, de nouvelles formes d’encadrement (non-hiérarchique). Ce discours mis en acte par l’introduction de dispositifs, d’outils et d’acteurs vise concrètement à influencer les pratiques enseignantes (par la promotion d’une nouvelle forme scolaire), d’encadrement des personnels mais aussi de gestion du système.

On a vu que la mise en œuvre de cette modernisation, appelée à rendre plus efficiente la gestion du service public d’éducation, ne s’est pas faite sans résistance, sans lourdeur. Aux chaînes hiérarchiques de mobilisation impulsées par la politique du recteur Fortier s’opposaient les chaînes d’autorité traditionnelle comme nous avons pu le voir avec la résistance des districts à la mise en œuvre des

bassins (*cf.* Partie 1), les résistances d'une partie des cadres de première ligne (IEN ou chefs d'établissement) à la mise en œuvre de la politique académique d'éducation prioritaire (rétention d'information), de bassins (temporisation), voire des inspections académiques qui imposaient aux réseaux un agenda parallèle en empruntant leur propre ligne hiérarchique.

Au final, la mise en œuvre de l'appareillage modernisateur apparaît relativement lourde puisqu'elle se heurte aux hiérarchies traditionnelles qui la doublent. Pour autant le système fait preuve de souplesse et efficacité puisqu'il permet la circulation descendante ou ascendante d'informations précises en direct des bassins et croisées par les informations (savoirs-chauds) fournies par les responsables des chantiers pédagogiques. À ces nouvelles formes de circulation de l'information s'ajoutent celles de la chaîne hiérarchique traditionnelle. Cette organisation permet de mener de concert de nombreux chantiers même si ça et là ils bloquent (deux bassins entrent en résistance contre l'éducation prioritaire), même si un chantier est moins performant du point de vue pédagogique qu'un autre (les IDD), de nombreuses actions sont menées, les cadres sont actifs, les enseignants se mobilisent autour des outils qui sont diffusés à de nombreux niveaux du système et par de nombreux cadres acquis à leur usage. À défaut d'être mises en œuvres « à la lettre », les modalités de réforme se diffusent notamment en direction des établissements scolaires qui apparaissent largement « encadrés » par les différents dispositifs et outils mis en place, et donc placés sous leur influence.

Limite de la modernisation « à la Fortier » ? Le contrat signé le 15 mai 2001 entre le représentant académique l'autorité ministérielle et le responsable de l'administration centrale ne connaîtra que dix-sept mois de pilotage par l'homme qui l'a initié. Le recteur Fortier est remplacé le 31 octobre 2002, son contrat académique connaît le destin de projets de classes, des contrats d'établissement, des contrats de réussite, *etc.* ; porté par un individu, sa mise en œuvre est étroitement liée à la mobilité professionnelle de ce dernier. Après le départ du recteur Fortier le recteur Desneuf revoit l'organigramme et les priorités académiques (qui ne sont plus l'éducation prioritaire). Si l'institution se montre convertie à la contractualisation sur le moyen terme, environ trois ans (projet d'établissement, CDR ou contrat académique), force est de constater que quel que soit le niveau du système éducatif, cette projection de l'action sur trois ans se heurte à la mobilité des personnels, qu'ils soient politiques ou d'encadrement de proximité. Ce constat interroge sur la pertinence de la contractualisation en terme de réussite scolaire les élèves. En effet, des actions modifiées en cours de réalisation ne peuvent plus être évaluées, mais s'accommodent plutôt bien de l'objectif de transformation des pratiques professionnelles des enseignants ou des personnels d'encadrement. Les politiques successives et les réformes partielles induisent sans cesse des actions, des mobilisations autour d'objets, de méthodologies, d'instances, d'acteurs, à tel point que leur préoccupation première semble moins être un effet de second ordre qu'un effet de premier ordre. Malgré ce qui distingue nos deux études de cas, il s'agit bien d'un enseignement que partagent leurs analyses. La préoccupation de réussite scolaire et de lutte contre les inégalités apparaît sur le long terme comme subalterne à une préoccupation de réforme du système, de son fonctionnement, des pratiques professionnelles des agents éducatifs.

Mais le discours de la modernisation, les politiques qu'il promeut, les espaces d'engagement qu'il ouvre, ne suffisent pas à expliquer causalement l'éventuelle efficacité de ce discours. Si modernisation il y a, s'il y a mise en œuvre des politiques réformatrices, quelle soutien ou quel écho peuvent-elles trouver chez les agents éducatifs ? Cela revient à s'interroger sur les sources de l'engagement des acteurs qui investissent la régulation intermédiaire, qu'elle soit hiérarchique ou pas, et – par extension – les sources de l'adhésion des enseignants aux politiques éducatives proposées par les différents types de cadres.

E. L'ÉCHEC D'UN CHANGEMENT ? LA FRAGILITÉ DES NOUVELLES FORMES DE MOBILISATION

Récapitulons brièvement les causes de la fragilité des nouvelles formes de mobilisation que l'on tente d'impulser dans l'organisation scolaire :

– les *contraintes extérieures* aux pratiques des agents éducatifs. La force la plus importante s'exerçant sur le système éducatif, et plus particulièrement encore sur ses composantes telles que les établissements scolaires, est la force des contraintes sociales qui s'exercent sur lui et sur lesquelles, il ne possède que des moyens d'action limités. Que peut l'école de la périphérie quand les pouvoirs hiérarchiques sont davantage préoccupés par des questions de gestion de la carte scolaire que par une régulation efficace (non-ségrégative) de la sectorisation scolaire (Barthon, Monfroy, 2003 ; Laforgue, 2004) ? Les bassins, les réseaux, les établissements, les enseignants exercent leur mission immergés dans un tissu social avec lequel ils doivent composer.

– les *contraintes sociétales*. Ceci est l'effet de contraintes sociétales, à savoir de rapports sociaux entre différentes catégories de population et des politiques publiques qui résultent de ces rapports de force.

« Au système de formation, et même à l'école en tant qu'institution de « socialisation », les responsables politiques ont tendance à demander la solution de tous les « problèmes sociaux » : le chômage, l'insertion des étrangers, l'ordre urbain, etc. Mais, en raison même de ces demandes, l'institution est remise en question, car, telle que le passé l'a modelée, elle paraît incapable d'y répondre. D'autres, au contraire, appellent à une sorte de réhabilitation de certaines fonctions plus ou moins explicites de l'école, en particulier républicaine, notamment l'éducation civique ou même une certaine éducation morale » (Vincent, 1994 ; 207).

Ces contraintes sociétales les politiques choisissent d'y répondre de telle ou telle façon, qui sera plus ou moins appropriée et produira plus ou moins d'effets pervers. Le ministre Savary a choisi de lutter contre la ségrégation scolaire au moyen de la discrimination positive, le ministre Chevènement préférera répondre à la crise de légitimité menaçant l'institution en inscrivant celle-ci dans une perspective de concurrence internationale et en lui assignant l'objectif des 80 % d'une classe d'âge au baccalauréat. L'effet sociétal, à savoir la compréhension du rôle du système éducatif dans une perspective qui combinerait à la fois les facteurs économiques et sociaux, pèse tant sur les politiques

nationales que – depuis la décentralisation – partiellement sur les responsables des politiques éducatives locales. Ministre, recteurs, administrateurs scolaires, chefs d'établissement cherchent tous, chacun à leur niveau, avec un degré de cohérences extrêmement variable, quand il ne s'agit pas de concurrence pure et simple, à résoudre l'introuvable équation formation-emploi. L'effet sociétal, loin d'être perçu de façon homogène pour tous ces acteurs, impose des représentations du monde qui guident leur action.

– l'*intersectorialité* comme contrainte. Les différentes vagues de politiques de décentralisation, qu'elles se fassent en direction d'éléments déconcentrés du système éducatif (rectorats ou inspections académiques) ou en direction des collectivités territoriales ont sensiblement complexifié les relations entre l'école et son environnement politique. La promotion de la politique de la ville, les opportunités qu'elle présente en terme de financement, les incitations à des actions intersectorielles ont fait émerger des besoins, au sein de l'Éducation nationale, de nouvelles compétences pour placer l'institution en situation de partenariat avec d'autres agences. Ceci ne se fait pas sans difficultés car, aucun des acteurs rencontrés n'a de formation professionnelle dans ce champ d'activité. L'une des demandes des coordonnateurs REP en termes de formation relevait justement de la politique de la ville, demande qui n'a pas été entendue par le GPA REP – dont le fonctionnement, en comparaison de celui de certains réseaux – restait exclusivement sectoriel, voire promouvant un centrage sur les actions propres à l'Éducation nationale (« le recentrage sur le fondamentaux », les « ouvertures » à défaut d'être réprochées étant jugées moins « prioritaires »). Si la gestion de politiques intersectorielles devient une compétence nécessaire aux agents de régulation intermédiaires placé en position sécante vis-à-vis de l'institution, cette compétence est construite individuellement, bénéficie des réseaux de connaissance dont dispose le collectif local. Intersectorielles, les politiques éducatives se complexifient, les rôles des agents éducatifs se brouillent, se complexifient à l'intérieur même de l'institution scolaire, il n'est donc pas étonnant de retrouver cette méconnaissance du fonctionnement institutionnel scolaire – d'autant plus qu'il est changeant – dans le regard que les partenaires portent sur le système éducatif. On l'observe tant chez les coordonnateurs que chez les administrateurs scolaires :

« Je le comprends [le contrat de réussite] parce que je suis dans l'Éducation nationale, j'ai déjà rédigé des projets d'école avec des directrices d'école, en équipe donc étant donné que les entrées ne sont pas totalement différentes, donc pour moi c'est relativement simple, mais il est difficile à communiquer aux gens qui sont hors Éducation nationale. Même ma fonction elle est déjà difficile à communiquer aux gens de l'Éducation nationale parfois, et donc à mes partenaires c'est encore pire. » [Mme Artod, coordinatrice REP]

« Ensuite la deuxième difficulté, qui existe toujours un petit peu, c'est de se faire – puisque c'est une administration de mission qui est pas hiérarchique, etc. – c'est, avec les partenaires locaux, de se faire reconnaître. Parce que dans ce que je vous explique, ça induit qu'on ait des rapports avec le commissaire central, qu'on ait des rapports avec le sous-préfet, qu'on ait des rapports avec les maires des communes, etc. Bon vous arrivez : « Qu'est-ce que c'est qu'un administrateur scolaire ? » Ça c'est la question à 100 francs, horripilante, qu'on m'a posé des dizaines, des dizaines de fois. » [M. Khere, proviseur/administrateur scolaire]

L'injonction à participer à des politiques en liaison avec d'autres services publics (comme les contrats éducatifs locaux par exemple), les opportunités financières que représentent les projets inscrits dans la politique de la ville, exigent des acteurs scolaires des compétences auxquelles ils ne sont pas formés et qu'ils maîtrisent diversement. Ces opportunités, diversement saisies, ces compétences très diversement distribuées d'un individu à l'autre, ne sont pas sans avoir de conséquence sur le fonctionnement des actions partenariales et, par ricochet, sur les actions éducatives.

– les *contraintes organisationnelles* : les contraintes organisationnelles portant sur la mise en œuvre d'une politique peuvent être fortes et particulièrement perturbantes. L'étude de cas des IDD en montre un bon exemple. On a noté l'importante marge d'interprétation possible et même tolérée dans la mise en œuvre des politiques éducatives ouvertes, et comment les options retenues pour la mise en œuvre pratique des IDD pouvaient entrer en contradiction avec les principes mêmes de la politique. Cette tension, et l'inconfort dans laquelle elle plaçait les agents chargés d'assurer la régulation de cette politique, étaient notamment visibles à l'occasion de la formation de formateurs animée par Mme Bénédicte (formatrice associée à l'IUFM) (07-06-02). Les formateurs soulèvent le problème que pose une formation pour enseignants qui va se dérouler *après* la mise en œuvre pratique de la politique. Si les chefs d'établissement retiennent des options de mise en œuvre contraires aux principes des IDD, à quoi peut bien servir la formation des enseignants (puisque la mise en œuvre des IDD est biaisée) ? Les formateurs IUFM ne pouvant influencer sur la conduite d'un établissement, Mme Bénédicte interpellée par des enseignantes sur les problèmes que pose l'organisation des IDD dans leur établissement ne peut que conseiller de déconnecter organisation et principes : « Mais vous, ce n'est pas votre problème de régler ça vous devez aider à lire le projet, à croiser les programmes,... ». Tant pis si des problèmes organisationnels se posent, si des résistances hiérarchiques se font sentir, Mme Bénédicte poursuit : « Les évaluations sont des moyens nouveaux à apporter. On est amenés à changer les façons de faire parce que dans les IDD *on doit travailler autrement* » (je souligne). Le groupe de pilotage académique REP a rencontré un problème similaire : sa politique innovante de concertation, de réflexion collégiale pour ne pas heurter les terrains se voit contrariée au moment de la première demande de remontée du bilan d'étape du contrat de réussite REP quand au même moment l'inspection académique du Nord adresse aux REP, sans consulter le GPA, une demande de justification des moyens financiers octroyés par le conseil général. Les contraintes organisationnelles, sous la forme de commandes hiérarchiques ou d'impératifs gestionnaires sont des freins non négligeables à la mise en œuvre des politiques éducatives, surtout quand les préoccupations de gestion ne sont pas associées à la réflexion politique. Chaque segment du système éducatif apparaît donc comme frappé de schizophrénie : la main droite saisie des impératifs gestionnaires, la main gauche de l'animation politique. Ceci s'observe dans les établissements (dans la mise en œuvre des IDD ou la gestion faite des dotations REP), au niveau des inspections académiques (exemple cité pour les REP), mais aussi au niveau ministériel (où dans le cas des IDD, deux commissions travaillent indépendamment : l'une chargée d'une réflexion sur la mise en œuvre pratique des IDD, l'autre sur ses principes et orientations pédagogiques ; dans le cas des

REP cela s'observe sur le long terme quand, sans disposer de moyens efficaces pour évaluer la politique, le ministère exige des réseaux qu'ils rendent des comptes de l'efficacité des actions entreprises).¹²⁸

– les *contraintes culturelles* pesant sur la mise en œuvre des politiques éducatives sont de deux types au moins, celles relevant de la *culture institutionnelle*, les autres de la *culture professionnelle*. La contrainte culturelle de type institutionnel renvoie à l'incitation faite aux cadres hiérarchiques de répondre favorablement à un souhait de mobilité professionnelle géographique. Les discours des chefs d'établissement en font régulièrement écho, le nouvelles modalités d'évaluation des chefs d'établissement ont notamment pour critère la mobilité des agents tous les cinq ans, certains cadres parlent même de trois ans. La rotation des personnels d'inspection est sensiblement similaire. À la pression institutionnelle s'ajoute les ambitions de carrière des agents d'encadrement, dans des métiers où les opportunités de mobilité professionnelle ascendante sont relativement peu nombreuses, les cadres adoptent des stratégies de mobilité professionnelle horizontale cherchant à occuper des postes dans les centres des grandes agglomérations et notamment dans le centre de Lille. Cette contrainte de type culturelle est particulièrement sensible dans les REP dont on a montré qu'ils connaissent un taux de rotation des cadres particulièrement important (la moitié des cadres hiérarchiques, qu'ils soient IEN ou chef d'établissement, ont une affectation récente dans le REP). Le second type de contrainte culturelle, professionnelle cette fois, se combine à la première, il s'agit de la façon dont ces cadres occupent leur fonction. On l'a vu, dans les REP certains cadres adhèrent pleinement à la définition de l'agir en REP (ou agencement symbolique de mobilisation professionnel) tel que promu soit au niveau national et/ou dans sa retranscription académique, d'autres sont considérés comme anti-ZEP, ne partageant pas cette croyance dans l'efficacité de la politique, dans la pertinence de sa mise en œuvre. Cette capacité de résistance puise ses racines dans la *licence* historiquement confiée par l'administration centrale à ces cadres chargés de la gestion et de l'animation pédagogique (ceci est moins valable pour les chefs d'établissement) d'une unité de gestion du système (établissement scolaire ou circonscription scolaire). Mais ces cadres ont également été *mandatés*, soit historiquement pour les IEN, soit plus récemment pour les chefs d'établissement, pour exercer leur fonction au moyen d'un certain degré d'autonomie. Le mandat, rappelle Everett Ch. Hughes, « peut même aller [...] jusqu'à régir les pensées et les croyances de populations entières sur presque toutes les grandes questions de l'exercice » (Hughes, 1971 [1996] ; 99). Outre la gestion quotidienne de ces espaces inscrits dans des contraintes bureaucratiques parfois lourdes et des urgences qui ne manquent pas de mobiliser leur attention, ces cadres doivent répondre aux injonctions de mise en œuvre des politiques éducatives. Ces cadres sont amenés à opérer des tris, des priorités, d'accepter de limiter leur capacité d'initiative en alignant leurs actions sur les décisions d'un collectif plus large (type GPA REP). Ils opèrent alors ces choix selon qu'ils se situent et adhèrent à tel

¹²⁸ Dans une certaine mesure, les résultats présentés ici rejoignent la synthèse que Françoise Lorcerie (2006) a récemment publiée et dans laquelle elle attire l'attention sur les difficultés à faire agir de concert au sein d'une même administration la « chaîne hiérarchique » et la « chaîne pédagogique ». Là où nous parlons de « déficit de régulation », Lorcerie parle de « sous-administration ».

ou tel type d'agencement symbolique de mobilisation professionnelle (modèle jacobin, « libéral », d'innovation pédagogique ou encore pédagogico-administratif). Cette contrainte culturelle, de type professionnelle, n'est pas anodine à une époque où les injonctions à la mise en œuvre de politiques nationales, voire d'initiatives académiques, semble s'accélérer.

POUR CONCLURE

Depuis les années 1960, le système éducatif traverse une longue crise de légitimité. Il serait réducteur de ne reconnaître à celle-ci qu'un visage, elle a en effet adopté plusieurs formes et tant le système semble traverser une série de turbulences remettant en cause la légitimité de son fonctionnement. La politique d'éducation prioritaire amorcée par le ministre Savary a été une réponse à la lecture d'une de ces crises. La réponse ministérielle de M. Chevènement a porté sur une autre crise, ou critique (Derouet, 1992), les IDD – parmi d'autres réformes plus récentes – tentent également d'apporter une réponse à une critique d'apparence pédagogique. Nous avons montré avec l'étude de cas consacrée à l'éducation prioritaire que l'objectif des réformateurs résidait avant tout dans le changement des pratiques professionnelles des enseignants (l'analyse vaut aussi pour les IDD, cf. Annexe n°01). Un autre type de crise de légitimité, interroge le fonctionnement bureaucratique-administratif de l'administration scolaire et encourage sa *modernisation*. Là encore, il s'agit de changer les pratiques professionnelles, cette fois celles de l'encadrement hiérarchique.

Les discours de modernisation du service public d'éducation semblent avoir trouvé un terreau favorable après plusieurs années de mise en œuvre des politiques de décentralisation et de déconcentration du système éducatif français. Les nombreux espaces d'innovation, d'expérimentation dans l'Éducation nationale ont été autant d'occasions pour les acteurs de s'engager dans une rénovation à leur niveau de leurs pratiques professionnelles propres et de celles des collègues placés dans leur zone d'influence. La création des zones d'éducation prioritaire, puis des réseaux d'éducation prioritaire, la politique de financement par projets, l'émergence des bassins, leur concurrence avec les districts scolaires, ont offert autant d'opportunités à des centaines d'agents éducatifs d'investir de façon innovante, personnelle, un espace professionnel dans l'académie de Lille. Cette mobilité fonctionnelle a été d'autant plus exploitée que les opportunités de mobilité professionnelle ascendante sont relativement peu nombreuses dans le champ professionnel éducatif. La multiplication de ces espaces est rendue possible dans l'académie de Lille, par la conjonction, sans doute au moment de la nomination du recteur Fortier, à la fois d'un volontarisme d'innovation pédagogique et d'un volontarisme modernisateur administratif. C'est le discours de la modernisation académique porté par le nouveau recteur. C'est à ce moment qu'apparaît de la façon la plus pure le type d'agencement symbolique de mobilisation professionnelle (ASMP) (Demailly, 1991), celui que nous avons proposé d'appeler le modernisme pédagogico-administratif.

Celui-ci possède la particularité d'être transversal à différentes politiques éducatives. Nos études de cas le montrent à l'œuvre tantôt dans sa forme pédagogique dans les IDD, tantôt dans une forme plus

managériale – au sens de projet de mobilisation des « ressources humaines » – dans la politique d'éducation prioritaire. Dans les deux cas, il s'agit de changer les pratiques enseignantes, de diffuser en direction de la base, les fondements d'une forme scolaire nouvelle dont l'exercice serait – idéalement – collégial, outillé et évaluable. Les politiques éducatives apparaissent à ce moment en phase avec la panoplie du management par projet.

Malgré cette diffusion de ce modèle, la prégnance des acteurs rencontrés à son idéologie, celui-ci ne se diffuse pas sans résistances, nous en avons brièvement présenté plusieurs (les limites de l'action imposées par des contraintes extérieures à l'Éducation nationale, les contraintes sociétales, institutionnelles, organisationnelles). Ces contraintes et limites à la diffusion de cette forme scolaire pose la question de la *routinisation* de l'agir en REP ou des IDD. Weber s'interrogeait sur les modalités de pérennisation de la domination charismatique – forme révolutionnaire de domination –, on peut s'interroger sur les modalités de pérennisation de la forme scolaire nouvelle ou forme scolaire en émergence. Problème posé par les politique reposant sur la mobilisation des acteurs, la conviction ou des compétences charismatiques ou jugées comme telles dans le champ scolaire.

Il est intéressant de noter que cette pérennisation des réformes éducatives ne s'assure pas seulement par la *conversion* des enseignants mais doit s'assurer un soutien de la part de l'administration et, plus difficile encore, de la part du politique. On a vu que si l'administration est une courroie de transmission parfois volontariste mettre en œuvre une réforme, elle reste attachée à une rationalité de type administrativo-bureaucratique profondément incompatible aux logiques d'action qu'elle peut participer à promouvoir par ailleurs. Quant au politique, on le voit dans le cas de l'éducation prioritaire mais aussi des IDD, ses préoccupations en matière de réformes éducatives semblent trop volatiles pour ne serait-ce qu'évaluer les *effets* de sa propre direction.

La tendance à l'œuvre dans la direction du système éducatif est-elle à la direction du système ou à une succession d'innovations, d'agencements organisationnels, dont finalement les effets de second ordre (la réforme des pratiques pédagogiques des enseignants) importent plus que les effets de premier ordre (assurer une meilleure égalité des chances scolaires des enfants). L'hypothèse que l'on peut alors formuler est la suivante : les réformes servent-elles à transformer *avant tout* le corps enseignant ?

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 2.

• Hypothèses :

Les politiques éducatives sont de bons objets pour étudier l'évolution des formes de régulation dans le système éducatif français. La politique d'éducation prioritaire, dans ses ambitions à la fois pédagogiques (promotion de l'innovation) et organisationnelles (dotation sur projet), et par son ancienneté (presque un quart de siècle), est de ce point de vue, particulièrement exemplaire.

L'étude des politiques éducatives, quand elle est réalisée dans la pluralité de leurs contextes de mise en œuvre, est heuristique pour saisir à la fois l'évolution des modalités de direction de l'organisation scolaire, mais aussi les formes d'adaptation, de résistance, de traduction des objectifs hiérarchiques à divers niveaux de l'organisation.

• Résultats :

Contrairement à ce que laissent penser certains travaux, on ne peut guère parler d'une politique d'éducation prioritaire en France. Parler de l'éducation prioritaire comme d'une politique unique au cours de ces vingt dernières années c'est négliger les évolutions fondamentales au cœur même de la politique, que ces évolutions touchent à ses principes ou à ses aspects organisationnels. En négligeant l'étude de la régulation de cette politique, on rend hautement problématique toute tentative d'analyse en termes d'évaluation de « l'efficacité » de l'éducation prioritaire. L'agenda de la politique de l'éducation prioritaire apparaît double : la réduction des inégalités scolaires et/par une réforme en profondeur, incrémentale, des pratiques enseignantes.

La régulation académique REP dans l'académie de Lille adopte des modalités d'enrôlement des acteurs locaux *autres* que hiérarchiques, elle déploie des efforts d'intéressement, de sensibilisation à différents artefacts élaborés pour accompagner, en la cadrant, la politique dans les écoles et les établissements scolaires. La direction académique n'est plus seulement hiérarchique, elle déploie de nouvelles ramifications, se fait matricielle. En effet, on observe que la régulation académique de l'éducation prioritaire *nomme* et *forme* de nombreux agents d'interface – sur le mode du volontariat – pour assurer la diffusion de la politique nationale et de ses orientations régionales auprès des enseignants dans les réseaux. Les artefacts mobilisés sont autant d'*outils* et de *dispositifs impliquants* censés faciliter le pilotage de l'action pédagogique dans le sens d'une remédiation à des besoins spécifiques, localement identifiés (il s'agit du contrat de réussite REP, des évaluations nationales CE2-6^e, des formations intercatégorielles, des différents instances de régulation locale, etc.).

Les effets les plus visibles de la mise en œuvre de la politique sont sans doute ceux de la *résistance de certains cadres de l'Éducation nationale*. Le groupe de pilotage académique remarque que la politique n'est pas relayée comme elle le devrait par certains administrateurs scolaires, il découvre également qu'à côté de sa gestion (académique) du dossier, la hiérarchie formelle (l'inspection académique du Nord) continue d'adresser des commandes aux réseaux, provoquant ainsi un brouillage de l'information.

Les effets les moins sensibles de la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire – même s'ils apparaissent longtemps au cœur des discours des agents de régulation – sont sans doute ceux que les agents de régulation manquent d'observer au niveau des élèves. Si les remontées d'informations renseignent sur l'*activité* dans les REP (l'élaboration de « projets », la réalisation d'« actions » etc.), il est difficile de mesurer quels impacts (positifs ou négatifs), cet activisme peut avoir sur les apprentissages des élèves.

Selon les caractéristiques qui sont les leurs, les politiques éducatives ne présentent pas toutes un « visage » uniforme. On peut en effet distinguer différents types de politiques éducatives : les unes favoriseraient une approche républicaine, des autres une approche gestionnaire, la politique de discrimination positive apparaît comme un type distinct, de même que l'approche gestionnaire-libérale, le réformisme pédagogique ou encore le réformisme pédagogique-administratif. Selon l'accent porté sur telle ou telle ambition, telle ou telle modalité de mise en œuvre, les politiques peuvent porter sur la transformation des pratiques enseignantes (réformisme pédagogique), la lutte contre les inégalités scolaire au moyen de l'innovation pédagogique (discrimination positive), l'égalisation des conditions de scolarisation (politique républicaine), ou – et c'est la tendance observée au moment de l'enquête – transformation des pratiques enseignantes au moyen d'outils et de dispositifs de cadrage de l'action (réformisme pédagogique-administratif).

La politique d'éducation prioritaire a marqué, au début des années 1980 la rupture avec les politiques éducatives de type bureaucratiques. À partir de cette période les modalités de direction de l'action éducative ont emprunté plusieurs formes : la gestion libérale, le réformisme pédagogique ou plus récemment le réformisme pédagogique-administratif.

Cette évolution dans les modalités de direction du système éducatif correspond à la diffusion auprès des agents éducatifs du discours « ouvert » de modernisation du service public.

L'éducation prioritaire apparaît au moment de sa création comme une innovation dans les modalités même d'action qu'elle propose : les instructions officielles sont davantage des *cadres d'action* que des directives à mettre en œuvre. En ce sens, ces instructions sont des textes « ouverts » que les acteurs sont invités à compléter au regard des besoins locaux. L'observation de la régulation de la mise en œuvre de la politique, tant au niveau national qu'académique, montre une réduction croissante – à mesure que se succèdent les « relances » – du degré d'ouverture de ces textes. Le « recentrage sur le pédagogique », la promotion de l'usage et du « pilotage » par les évaluations, la nécessité d'inscrire les actions locales dans un cadre défini au niveau académique (le « contrat de réussite ») sont autant de modalités du cadrage hiérarchique croissant des initiatives locales. Le degré d'« ouverture » de la politique se réduit.

On a pu observer qu'aux problèmes posés par l'évaluation des effets des pratiques dans les réseaux, se sont superposés à Lille des problèmes dans la rédaction de la « synthèse » de l'éducation prioritaire dans l'académie. L'alternance politique à la tête de l'État a eu des effets importants sur la mise en œuvre de la politique, mais aussi dans l'analyse même au niveau académique de ses « effets ».

L'analyse de la mise en œuvre de la politique d'éducation prioritaire dans l'académie de Lille attire l'attention sur le processus de politisation de la régulation du système éducatif lillois à l'époque où celui-ci était placé sous direction du recteur Fortier.

Cette partie conclut sur le paradoxe de la puissance de la rhétorique évaluative (le discours de l'évaluation est omniprésent, incantatoire, d'un bout à l'autre de la chaîne hiérarchique et fonctionnelle) finalement impuissante à enregistrer et évaluer les progrès dans les réseaux où à donner une image fiable de ces progrès tant au niveau local qu'académique. La rhétorique évaluative apparaît particulièrement fragile quand elle est confrontée à des enjeux politiques. On peut dès lors s'interroger sur la pertinence à mobiliser ce type de rhétorique dans le contexte – observé – de politisation de l'organisation scolaire.

Alors même que de nouvelles pratiques professionnelles, de nouvelles relations de travail tentent de se diffuser dans l'organisation, on observe un raidissement dans le fonctionnement de certains échelons hiérarchiques et, face aux difficultés nouvelles que provoque la mise en œuvre de politiques éducatives ouvertes, un repli sur des logiques administrativo-bureaucratiques. C'est cette contradiction dans la rationalité même du fonctionnement de l'organisation qui explique sans doute le paradoxe apparent entre un activisme dans la régulation intermédiaire et de proximité concomitant à un déficit patent de régulation politique des politiques éducatives.

