n°d'ordre : 3899

50377
2006
5-2

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 II

Michel TONDELLIER

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

UNIVERSITÉ DES SC. ET TECHN. BIBLIOTHÈQUE UNIVERSITAIRE LILLE

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

PARTIE 3.

LA MONOGRAPHIE D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : APPROCHES THÉORIQUES, ÉTUDE DE CAS ET ÉLÉMENTS D'ANALYSE

On a analysé dans les deux précédentes parties, l'influence des politiques éducatives et du travail des agents de régulation intermédiaire et de proximité sur l'évolution du système éducatif. On a eu l'occasion de souligner la communauté de destin entre certaines politiques et certains groupes professionnels dans le système éducatif français. En nous intéressant maintenant dans la dernière partie empirique de cette thèse, à l'établissement scolaire, on va chercher à voir comment les politiques éducatives influencent la vie des établissements scolaires, quelles conséquences a sur leur fonctionnement l'influence des groupes professionnels de régulation intermédiaire et de proximité. Autrement dit, quels indices peut donner l'établissement scolaire pour comprendre l'évolution du système éducatif dans son ensemble ?

Une analyse exercée à ce niveau révèle bien la complexité du processus en cours, car les transformations de la régulation de l'organisation scolaire s'agrègent à – ou plutôt s'inscrivent dans le continuum de – la transformation même du statut de l'établissement scolaire (création des EPLE). Aux transformations de modalités de régulation du travail enseignant aux niveaux national et académique s'agrègent donc les effets de l'autonomie partielle accordée aux établissements scolaires pour élaborer une politique qui leur est propre et à la définition même du rôle de ces acteurs dans les établissements scolaires (ici un collège de la périphérie lilloise).

L'établissement scolaire apparaît donc comme un contexte à part entière de traduction des politiques éducatives. Les enseignants, la direction, les élèves mais aussi les parents, participent d'une régulation locale complexe que les agents et dispositifs décrits et analysés dans les parties précédentes cherchent eux-mêmes à réguler. Le travail d'influence des agents éducatifs – mais pas seulement – sur la transformation de la rationalité de l'organisation scolaire et sur les valeurs de l'institution se joue, *aussi*, dans l'établissement scolaire.

Le premier chapitre (I.) de cette partie présente les principaux résultats des recherches qui ont accompagné notre réflexion (la sociologie de l'établissement scolaire, la question des rapports de classes sociales dans la société contemporaine). Les deux Chapitres suivants présentent respectivement la monographie réalisée du collège Balzac (Chapitre II.) et les « récits » qui peuvent être tenus à l'analyse de ces données (Chapitre III.). Un dernier Chapitre (IV.) s'interroge plus généralement sur l'usage réservé à l'autonomie déléguée aux établissements scolaire.

Chapitre I.
Sociologie des établissements scolaires dans une société de classe[1]

A l'instar de celles qui précèdent, cette troisième partie s'ouvre sur une section théorique traitant du niveau d'analyse « établissement scolaire », ici le collège. Je consacre une première partie de cette section à un rapide état de l'art de la sociologie de l'établissement scolaire à la fois en France et en Grande-Bretagne. La seconde partie de la section s'intéresse quant à elle à une relecture des travaux portant sur la sociologie des classes moyennes, et notamment de l'action des classes moyennes comme acteurs en relation avec les systèmes éducatifs français ou encore anglo-saxons. La sociologie des classes moyennes offre en effet des clés pour saisir les rapports sociaux à l'œuvre dans les établissements scolaires, et comprendre la transformation de modalités de régulation du système éducatif français.

Concernant l'état de l'art de la sociologie de l'établissement scolaire, une nouvelle fois, je vais plus particulièrement détailler les cas anglais et ce, pour plusieurs raisons. D'une part, il semblerait qu'il existe – et ce sera l'objet d'une discussion – ce que nous pourrions appeler une tradition de sociologie de l'établissement scolaire qui aurait connu des développements plus importants en Grande-Bretagne qu'en France, notamment autour de ce que Jean-Louis Derouet (1990) a pu nommer « l'École de Manchester » ou que Lacey (1970, xii) désignait plus sobrement par l'intitutlé :« Manchester Project ». D'autre part, il semble heuristique de se placer dans une perspective comparatiste pour faire apparaître la proximité ou la distance des recherches anglo-saxonnes aux recherches françaises, les tendances et éventuelles zones d'ombres de l'une ou l'autre tradition sociologique. On verra notamment que la recherche sociologique consacrée à l'établissement scolaire en France a adopté des stratégies de recherche différentes de la tradition anglaise, ceci n'étant pas sans influence sur les résultats produits.

[1] Une partie des matériaux et analyses présentés dans cette première partie sont repris de travaux antérieurs réalisés avec Brigitte Monfroy et Juliette Verdière (Monfroy, Tondellier, Verdière, 2004). Certaines analyses ont été publiées (Tondellier, 2006), d'autres ont bénéficié des remarques de collègues à l'occasion de colloques (Monfroy, Tondellier, Verdière, 2005 ; Tondellier, 2005) ou sont actuellement soumises à des revues (Monfroy, Tondellier, Verdière, à paraître). Les références seraient trop nombreuses pour être systématiques, mais elles sont parfois rappelées quand ces reprises s'appuient plus particulièrement sur le travail de mes collègues. Mon analyse en termes de "classes moyennes" s'est construite à l'occasion d'échanges très nourris avec mes collègues pour la rédaction de l'article précité. Ma dette est donc grande à leur égard. Je reste, cependant, seul responsable des développements inédits que j'ai pu proposer à ces réflexions.

A. « *WHAT IS GOING ON HERE ?* » ÉTAT DES CONNAISSANCES SUR LA QUESTION DES MONOGRAPHIES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES ET OBSERVATIONS IN SITU.

Je vais dans un premier point (A.) me livrer à une présentation des travaux britanniques, qui mobilisent ou exploitent des monographies d'établissement.[2] Dans un deuxième point (B.), je vais relever les traits saillants d'une analyse transversale à ces monographies. Et troisième point (C.), conclusif, donner quelques éléments de réflexion au regard de la sociologie de l'établissement scolaire en France.

L'analyse du corpus d'ouvrage n'est ni exhaustif (la bibliographie a été faite « en cascade », chaque monographie apportant de nouvelles références qu'il a été possible ou non de consulter) ni systématique, on verra – et plusieurs auteurs le soulignent – qu'il n'est pas possible de « tenir » toutes les variables qui influent sur le fonctionnement d'un établissement scolaire, l'exercice est d'autant plus « intenable » quand on en propose une synthèse. Précisons avant tout la définition de quelques termes touchant à la méthodologie et essentiels à la bonne compréhension de ce chapitre.

De façon à identifier les termes du débat, est fait ici usage du terme de « monographie d'établissement » dont « l'observation *in situ* » est l'*une* des méthodes de recueil des données.

Dans le *dictionnaire de l'ethnologie et d'anthropologie* édité par Bonte et Izard (1991 ; 484), Bromberger propose de la notion de « monographie » la définition suivante (Bonte, Izard, 1991 ; 484) :

> « Genre ethnologique consistant en l'analyse la plus complète possible d'un groupement humain, d'une institution ou d'un fait social particulier (exploitation agricole, campement nomade, communauté rurale, tribu, atelier, quartier de ville, fête villageoise, *etc.*), la monographie désigne à la fois une méthode spécifique d'enquête et une forme d'exposition des résultats de recherche. »

La monographie est fondée sur une démarche inductive, privilégiant l'observation directe et prolongée des faits. Selon Bromberger la « formule monographique » reposerait sur des « exigences contradictoires que seuls les meilleurs travaux parviennent à concilier ou à dépasser » : 1. une ambition holistique ; 2. un souci d'exhaustivité (illusoire) ; 3. une systématicité analytique posée par la question de la restitution de l'analyse monographique et qui peut aboutir soit à la juxtaposition de chapitres disjoints selon un plan stéréotypé (sur le modèle des manuels d'ethnographie) soit s'articuler autour d'une problématique compréhensive issue, entre autres, de la recherche empirique de terrain (Bromberger, *in* Bonte, Izard, 1991).

Pour Chapoulie (1984), l'« observation *in situ* » et l'« observation directe » désignent les activités d'un chercheur qui observe personnellement et de manière prolongée une partie des situations et des comportements auxquels il s'intéresse. En adoptant cette méthode d'investigation le chercheur n'est

---

[2] Cette présentation reprend, parfois de façon critique, en les remettant à jour, les travaux réalisés par Jean-Louis Derouet (1990) et Alain Coulon (1993). Il s'agit du texte remanié d'une communication orale (Tondellier, 2005).

donc pas réduit à ne connaître les faits qu'à travers les catégories utilisées par ceux qui participent aux actions observées.

Cette méthode de recherche sociologique est inspirée, elle aussi, de la tradition ethnologique. Chapoulie voit son émergence dans « le département de sociologie de l'Université de Chicago [où s'est] développée dans un cadre universitaire la première entreprise de recherche empirique à faire un large usage, à côté d'autres sources de documentation, de l'observation *in situ.* » (Chapoulie 1984, 584). Selon Chapoulie : « (...) cette technique [l'observation in situ] est en affinité avec une sociologie qui met au centre de son programme d'étude non des faits constitués à la manière de Durkheim, mais des actions collectives et des processus sociaux qui peuvent être en partie appréhendés à travers des interactions directes, et dont le sens vécu par les agents n'est ni donné d'avance, ni susceptible d'être négligé » (Chapoulie, 1984 ; 587).

Chapoulie distingue deux groupes de conceptions contrastées de travaux mobilisant les méthodes qualitatives de l' « École de Chicago » : le premier attribue à cette démarche une visée essentiellement descriptive. Il s'agit pour le chercheur de décrire la « culture » de la population étudiée, selon le point de vue dont celle-ci en fait l'expérience. Un deuxième groupe de conceptions de l'observation participante considère cette démarche « comme un moyen de recueil de la documentation nécessaire à l'objectivation des activités et des expériences vécues par les agents. La description de celles-ci de l'intérieur cesse d'être une fin en soi (...) » (Chapoulie 1984, 594).

La monographie d'établissement scolaire n'échappe pas à ce type d'interrogation. De façon encore plus vive peut-être dans les *études de cas* portant sur des populations particulières (Màirtìn Mac an Ghaill, 1988, 1994), la visée est-elle avant tout descriptive (comprendre l'autre, comprendre l'organisation) ou objectivante ? Mais l'étude de cas pose d'autres questions quand elle est utilisée dans le cadre d'une monographie d'établissement. Elle peut, comme chez Lacey (1970) porter sur un ou plusieurs élèves dont elle retrace les trajectoires, sur un groupe d'individus particuliers (Willis, 1977 ; Mac an Ghaill, 1988) ou encore sur des situations (gestion de situations de crise chez Burgess, 1983). Portant, on le voit, sur des objets de taille variée, ces études de cas peuvent servir deux objectifs. Le premier, consiste à illustrer un cas de figure typique, l'étude de cas mise en avant dans la publication étant choisie parmi d'autres (les matériaux existent mais l'exercice de restitution impose une sélection). C'est le cas de Lacey (1970) et Burgess (1983). Mais l'étude de cas peut aussi être un programme de recherche, l'auteur limitant plus spécifiquement la recherche à un groupe précis dans l'établissement. Le choix est opéré en amont, il n'est plus une convention de restitution (Willis, 1977, Mac an Ghaill, 1988). Ici l'étude de cas atténue l'ambition holistique de la démarche monographique, la monographie devient moins celle de l'établissement que celle d'un groupe social.

L'exercice monographique pose aussi plusieurs questions à la fois de *méthode*, mais appelle aussi à des *choix de restitution*, de rédaction dans la composition du texte qui restitue tant les fais observés que l'analyse qui en découle. Ces choix et problèmes, selon les partis adoptés par les auteurs, ne sont pas sans influencer les résultats exposés. De façon synthétique, ces questionnements méthodologiques portent sur :

– une *ambition holistique* : comprendre l'objet de façon systémique ;

– un souci d'exhaustivité, illusoire : tout étudier de l'objet ;

– la question de la restitution, deux options pouvant être retenues : la première faisant se succèder un alignement de chapitres, d'observations, la seconde tâchant de dégager une trame directive, une problématique compréhensive qui serait issue de la recherche empirique de terrain (Bromberger, *in* Bonte, Izard, 1991 ; 485) ;

– enfin, d'un point de vue analytique, la démarche peut être essentiellement descriptive ou peut participer à l'objectivation des expériences vécues par les agents.

1. Diversité et vitalité des monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne

Dans une note de synthèse de la sociologie de l'établissement scolaire, Jean-Louis Derouet (1990) accorde une partie de son attention à ce qu'il appelle : « Au Royaume-Uni : Naissance et disparition de la sociologie de l'école. » Il distingue trois ouvrages « marquant » dans cette période : Hargreaves, Lacey puis Ball, mais constate qu'après « le départ en flèche des années 1967-70, [ce mouvement] ne produit plus d'ouvrages marquant mise à part une remarquable monographie de Ball, un élève de Lacey (...) » (Derouet, 1990 ; 162). « La sociologie de l'école anglaise semble donc avoir bel et bien disparu » (Derouet, 1990 ; 162). Derouet semble regretter que l'établissement ne soit plus considéré comme une unité spécifique. Quinze ans après, que reste-t-il de cette éphémère « sociologie autonome de l'établissement scolaire » ? Qu'est-ce que la sociologie de l'établissement scolaire en Grande-Bretagne, ou plus généralement, dans le monde anglo-saxon, peut apporter à la tradition française de sociologie de l'établissement scolaire ? Si tant est qu'il existe une tradition en ce domaine.

Un retour aux textes montre que la tradition n'est pas morte, même si elle n'a pas suivi la pente théorique et méthodologique que Derouet valorisait dans sa note de synthèse, à savoir l'étude de l'établissement scolaire dans son « unité ». Mais le passage en revue des textes pose clairement la question de la définition de la sociologie de l'établissement scolaire : d'une l'établissement scolaire considéré comme objet sociologique et, d'autre part, d'un point de vue méthodologique les études qui reposent sur ce que l'on désigne par « monographie d'établissement ». Qu'est-ce alors qu'une monographie d'établissement ? Il s'agirait de l'analyse systématique des relations sociales à l'intérieur d'un établissement, liées au « contexte » de l'établissement.

À partir d'une vingtaine d'ouvrages consacrés à la question en Grande-Bretagne, mais pas seulement[3], on peut distinguer quatre périodes de production et d'usages de monographies d'établissements scolaires :

[3] Nous complétons ce passage en revue des productions anglaises avec plusieurs études australiennes et américaines qui nous ont semblé particulièrement intéressantes, en cela qu'elles offraient de nouvelles perspectives sur l'objet « établissement scolaire », même si leur objet et leur contexte de production ne sont pas strictement comparables à ce que l'on a pu observer dans le système éducatif anglais au cours des quarante dernières années.

– La période des « pères fondateurs » ou monographies fondatrices ;

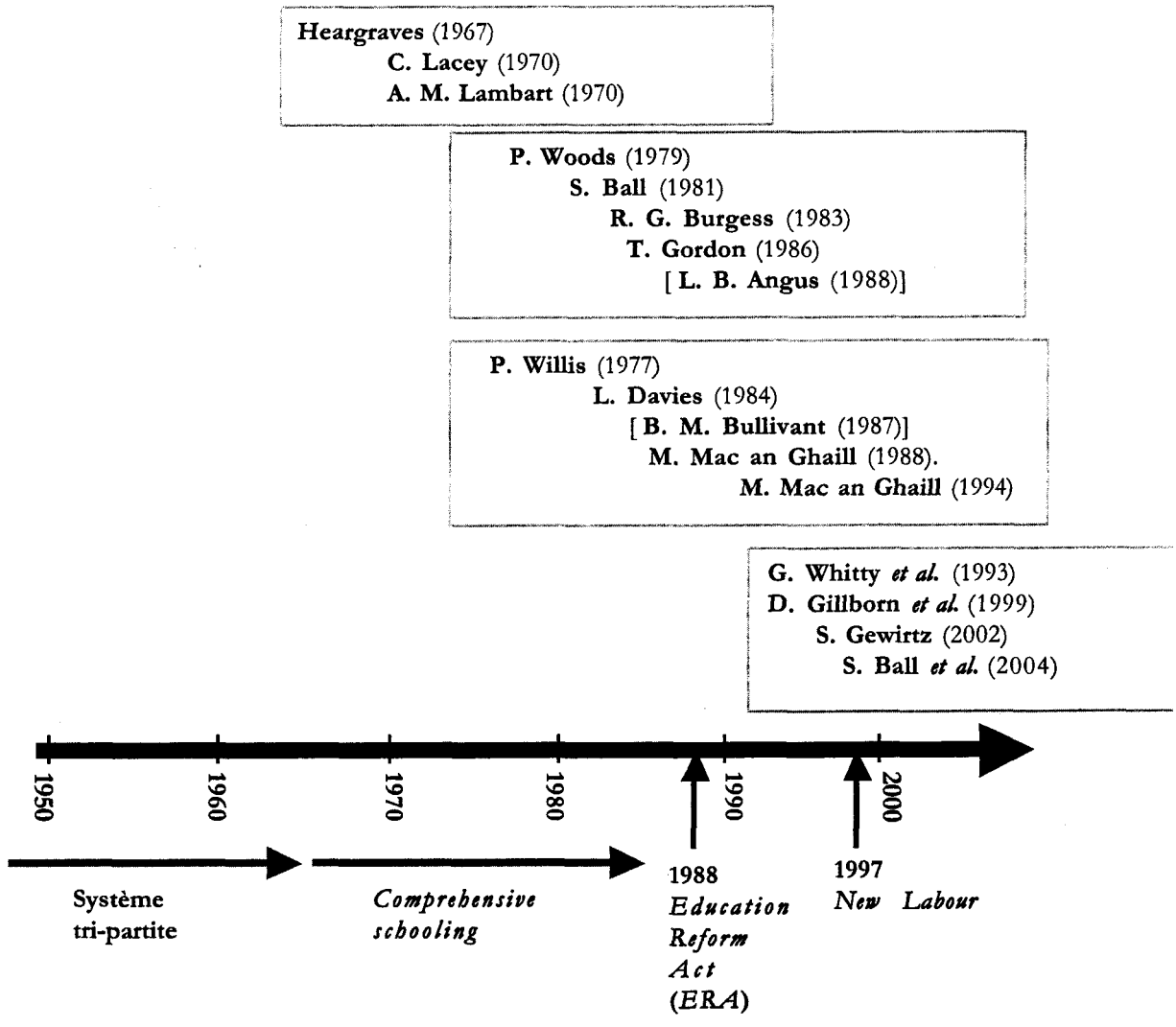
– La sociologie des *comprehensive schools* ;

– La sociologie de classe sociale, du genre et de l'ethnicité qui prend comme échelon d'analyse l'établissement scolaire ;

– la sociologie de l'établissement scolaire postérieure à l'*Education Reform Act* (post-*ERA)* et à l'ère du *New Labour.*

On pourrait présenter schématiquement ces trois périodes de la façon suivante. Sont également représentés les ouvrages étudiés pour les périodes.

Figure 30 : Monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne



• *Première phase : Les « pères fondateurs » de la sociologie de l'établissement en Angleterre*

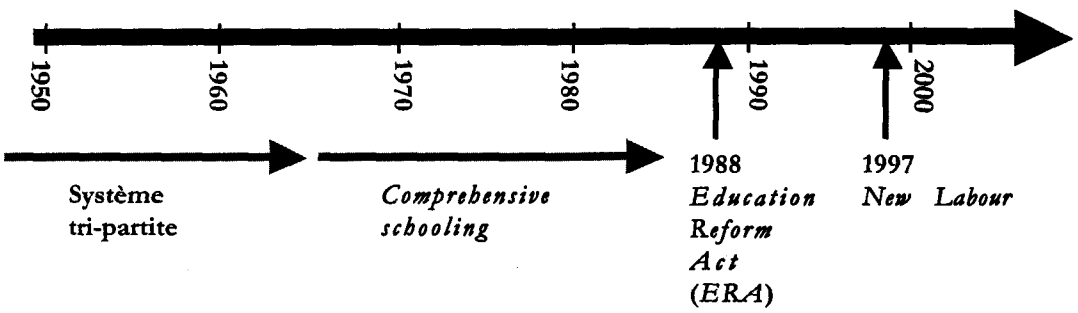
Émerge en Angleterre après-guerre un « consensus » que certains appellent « social-démocrate » (Tomlinson, 2001), autour de la démocratisation de l'enseignement secondaire jusqu'alors essentiellement réservé aux élites. À l'âge de onze ans, les élèves sont scolarisés dans trois types

d'établissements publics distincts : les *secondary modern schools*, les *technology college*, les *grammar schools*. La distribution des élèves se fait sur la base de tests de sélection : les *grammar* étant sélectives, le *secondary modern schools* non, et les collèges techniques accueillant les élèves dont le profil serait plus « professionnel ». C'est la période du système dit « tri-partite ». À ces filières, qui correspondent à trois types d'enseignements et de formes d'organisation scolaire, s'ajoutent les établissements privés – très sélectifs – qui sont le refuge naturel des classes les plus favorisées. En toile de fond on observe enfin l'émergence dans cette même période du discours des *comprehensive schools*, à savoir une rénovation des enseignements – plus progressistes – et surtout l'abolition de ce palier de triage, dès onze ans, fortement marqué socialement.

C'est dans ce contexte qu'au milieu des années 1960 Max Gluckman encourage les membres du Département d'anthropologie sociale et de sociologie de Manchester à utiliser l'approche ethnographique dans les villes, villages, usines, écoles et autres institutions sociales de Grande-Bretagne. Hargreaves (1967), Lacey (1970) et Lambart (1970) ont mené de concert une série d'études ethnographiques fortement liées les unes aux autres (Burgess 1983, 2).

Figure 31 : Monographies d'établissement scolaire en Grande-Bretagne, les études fondatrices du « Manchester project »

Heargraves (1967)
C. Lacey (1970)
A. M. Lambart (1970)



• Hargreaves D. H. (1967) *Social relations in a secondary school*, London and Henley, Routledge and Kegan Paul ; 226 p.

• Lacey C. (1970) *Hightown Grammar. The school as a social system.* Manchester, Manchester University Press (1974) ; 214 p.

• Lambart A. M. (1970) *The sociology of an unstreamed urban grammar school for girls.* Unpublished MA thesis, University of Manchester.

Quelques années donc avant l'effervescence de ce qu'on allait appeler en Grande-Bretagne la nouvelle sociologie de l'éducation (*new sociology of education, NSE*) qui critique la précédente tradition sociologique de l'éducation en Angleterre sous la double influence du marxisme et de l'interactionnisme symbolique, l'université de Manchester commissionne la réalisation de plusieurs monographies d'établissement en s'inspirant du modèle de l'anthropologie sociale.

> « *The Manchester project was designed to fill an obvious gap in the sociology of education. Most previous studies have focused on the education system as a whole and its role in society or on the correlatives of educational achievement, such as social class, intelligence or family size. In cases where the unit of study has been the school, the main concern has usually been to assess statistically the effect of social class or sub-cultural and peer group values on educational attainment. The principal concern has not been with the school itself as a social system.* » (Lacey 1970, xii-xiii).

Il s'agit d'aller voir dans des établissements scolaires différenciés tant du point de vue du recrutement social des élèves que de l'organisation scolaire adoptée[4], l'influence de l'organisation scolaire sur la trajectoire sociale et scolaire des élèves. C'est à la sociologie des organisations que ce courant de recherche emprunte son mot d'ordre : « *What is going on here ?* » (Ball, 1980 ; xvii. Citant Silverman). Pour comprendre l'établissement scolaire, il s'agit d'aller voir ce qui s'y passe. La perspective est explicitement inductive.

• R1. Hargreaves (1967) : *Lumley Secondary Modern school.* École secondaire d'État non sélective

Hargreaves s'est intéressé à la façon dont les élèves sont regroupés par niveau (*streaming*) à l'intérieur de l'école. Cette distribution influence largement la structure des relations sociales dans l'établissement.

Dans son étude, Hargreaves met en lumière l'existence de deux *sous-cultures* qui se distinguent par leur adhésion où non aux valeurs scolaires. L'auteur décrit deux types (idéaux) d'élèves : ceux qui adhèrent aux valeurs scolaires (*academics*), et ceux dont l'adhésion aux valeurs scolaires connaît un processus d'effritement : les « déliquescents » (*deliquescent*). Cette différenciation en sous-cultures est un *processus*. Les garçons des regroupements les plus faibles se voient imposer des valeurs qui ne sont pas les leurs, notamment celles des classes moyennes auxquelles adhèrent les autres élèves (groupes supérieurs) et, surtout, les enseignants. Avec les groupes les plus bas de cette hiérarchie, les enseignants revoient leurs exigences scolaires à la baisse. En quatrième année, alors qu'il y a un enjeu au niveau de l'orientation, l'auteur observe une *polarisation* des valeurs chez les élèves que l'on n'observe pas deux années plus tôt.

D'un point de vue organisationnel, Hargreaves explique que la ségrégation des élèves est renforcée par le fait que ceux-ci ne partagent jamais les mêmes activités (les *streams* A et B peuvent éventuellement se rencontrer mais jamais les groupes A et E). Les *streams* D et E restent eux aussi ensemble.

Via le *streaming*, l'école met en œuvre un mécanisme où l'échec des élèves devient de plus en plus apparent et s'institutionnalise.

• R2. Lacey (1970). *Hightown grammar.* École sélective d'État, pour garçons.

L'auteur se fixe comme objectif d'expliquer l'échec des élèves des classes populaires dans les écoles sélectives anglaises.

Lacey mobilise des matériaux historiques pour reconstituer les trois périodes de l'école (ce travail dépasse la simple contextualisation de l'établissement). L'auteur lie l'évolution des réslutats des élèves des classes populaires à l'évolution de la *vocation* de l'établissement. Lacey utilise des questionnaires, la méthode de l'observation directe et participante. Réalisation de « matrices sociales » d'une année sur l'autre analyser la teneur et l'évolution des réseaux d'amitiés entre élèves. Des entretiens avec les élèves cherchent à explorer les raisons de ces mouvements. L'auteur a demandé aux élèves de tenir un journal intime (*diary*) sur leur expérience scolaire. Il en a récolté 80, en utilise deux ou trois avec des effets saisissants. Il a aussi demandé aux élèves de rédiger une autobiographie.

[4] École d'État sélective ou *grammar* (Lacey, 1970), école d'État non sélective *state secondary* (Heargreaves, 1967) et *grammar* pour filles (Lamart, 1970). À noter que cette première série d'ouvrages n'étudie pas d'établissement scolaire privé.

• *Le développement de l'école.* Dans cette première partie de l'ouvrage, Lacey distingue trois périodes. « *The finishing school period* » (1904-1921) et « *the transitional period* » (1922-1945) : pendant cette période les élèves de classe populaire réussissent bien, même de façon exceptionnelle. Cela s'explique par les bas résultats des enfants de classes moyennes qui sont peu motivés par l'éducation car savent qu'une place les attend dehors. Dans la troisième période – « *the professionalising school* » (1945-1965) –, la fonction majeure de l'école devient celle de proposer un lien avec l'enseignement supérieur. Les moyennes académiques de l'école atteignent de nouvelles hauteurs

• *Différenciation et polarisation des sous-cultures.* Les élèves recrutés dans l'école sont *tous* des bons élèves : intéressés, travailleurs. Ce sont les meilleurs. La sélection isole ces bons élèves. Recrutés dans beaucoup d'écoles, ils se retrouvent isolés dans l'établissement et encore plus par un système de groupement aléatoire la première année. On observe pourtant par la suite un processus de différenciation et de polarisation : la *différenciation* renvoie à la séparation et au classement des élèves en fonction de multiples critères qui créent un sysème de valeurs scolaire et académique de la *grammar.* Cette différenciation est définie et portée par les enseignants au cours de leurs tâches quotidiennes normales. La *polarisation*, prend place dans le corps de l'élève, partiellement comme résultat de la differenciation, mais influencé par des facteurs externes (comme la famille) et avec une autonomie propre. Un élève qui adopte un bon comportmeent et qui veut avoir de bons résultats est prédisposé à accepter le système de valeurs de la grammar et donc, de se comporter bien.

• Les parents ambitieux pour l'avenir scolaire de leur enfant ont du mal à accepter les classes de niveau quand cela concerne – négativement – leur progéniture. Éviter ce type de relégation les invite à exercer des pressions sur l'établissement en manipulant l'idéologie officielle de l'école : trouver des excuses (santé, perturbations, *etc.*). L'auteur observe que, dans de nombreux cas, ces intercessions auprès de l'école fonctionnent et évitent la relégation. Ces craintes soulignent que le système de *streaming* a des effets secondaires non voulus à l'intérieur de ses fonctions techniques. L'expérience de l'enquêteur montre que les chances de tenter de telles interventions pour les classes populaires sont minces et encore plus improbables de réussir.

Dans un chapitre, Lacey détaille huit études de cas – d'élèves – pour illustrer la nature des relations entre la réussite scolaire, la classe sociale et les encouragements des parents (selon la classe, les hauts ou bas résultats scolaires). Le chapitre met l'accent sur deux facteurs extérieurs aux relations sociales internes à l'établissement : la classe sociale et l'influence du milieu familial.

• La « classe express ». Le processus de différenciation et polarisation se fait d'une année sur l'autre mais aussi en cours d'année à l'intérieur même d'une classe ou d'un niveau. La strucuture dominante d'amitié en 2E est celle qui reproduit celle des années de primaire et de première année. L'auteur procède à des descriptions de cliques et de réseaux plus large d'amitié. En 3e année, les changements dans les réseaux d'amitié de la 3E sont nombreux. Lacey les explique par le processus de différenciation et polarisation : l'implication des élèves soit dans des clubs à vocation académique, soit des clubs liés à des sous-cultures adolescentes. On voit apparaître à ce niveau l'influence de la culture de masse (musique) qui traverse les deux groupes

Lacey décrit aussi les relations entre enseignants aux status différents, les stratégies adoptées dans un environnement toujours précaire et donc les stratégies qui relèvent de ce que Woods appellera plus tard des « stratégies de survie ».

Lacey développe deux problèmes qui, selon lui, possèdent un intérêt éducatif et sociologique plus large : d'une part *comprendre les raisons qui peuvent expliquer les résultats scolaires décevants des garçons de classe populaire*, et élaborer d'autre part *le modèle de la gratification différée.*

Pour l'auteur, il faut rechercher dans l'organisation même de la socialisation des jeunes l'explication des mauvais résultats des élèves de classe populaire dans les écoles publiques sélectives. Les établissements scolaires sont des instruments essentiels de stratification à l'intérieur de la société. Dans le chapitre 4, l'école est décrite comme une arène de compétition dans laquelle les équipes (composée des parents et de l'enfant) sont en compétition pour des ressources rares, ces ressources rares sont un flot de gratifications à court terme. Cela renvoie à un modèle culturuel qui caractérise un large nombre de champs du comportement des classes-moyennes. Les individus appartenant aux classes moyennes semblent renoncer à des gratifications immédiates que ce soit dans les activités économiques, sexuelles, les sphères d'emploi, *etc*, dans l'espoir d'obtenir *plus tard* des récompenses plus

importantes. Lacey souligne caractère *normatif* du modèle de gratification différé. Il s'agit de d'orientations à valeurs normatives auxquelles les classes moyennes adhèrent pour leur propre bien, qui dès leur joue un rôle majeur dans la détermination des attitudes envers l'éducation et la réussite scolaire. (p. 190). Les élèves amènent leurs talents à l'école et entrent en compétition pour le flot de gratifications à court terme. Tous ne disposent pas des mêmes ressources dans cette compétition. Et si cette mauvaise fortune tombe à la fois sur les élèves de classes moyennes et de classe populaires, ses effets et les problèmes posés sont différents selon les « équipes familiales » en compétition.

• R3. Les travaux de Lamart n'ont pas été publiés, je n'y ai pas encore eu accès.

Quelles sont les caractéristiques communes à ces deux ouvrages ? Du point de vue méthodologique, il est notable que les deux auteurs ont enseigné dans l'école. Hargreaves a passé un an à Lumley, tandis que Lacey – avant d'enseigner à *Hightown grammar* – a consacré en 1963 deux mois à se présenter, identifier les espaces stratégiques pour se faire une idée claire de ce qui se passe dans l'école. La période de travail intensif sur le terrain a duré 18 mois.Une récolte de données par questionnaire se poursuit en 1966. Lacey a vécu et continue de vivre, au moment de la publication du texte, à environ 300 mètres de l'établissement.

Autre point commun à l'étude, toujours du point de vue méthodologique, les deux auteurs ont procédé à l'étude de réseaux d'amitié pour analyser l'évolution des relations sociales des élèves en fonction du processus de « différenciation » amorcé par l'établissement scolaire : isolement progressif des élèves de classe populaire, isolement qui aura pour corollaire la polarisation de leur comportement. Cette méthodologie ne se retrouvera plus que dans l'ouvrage de Stephen Ball (1981).

Hargreaves et Lacey insistent également tous deux sur la contextualisation de l'établissement scolaire. Les deux auteurs soulignent fortement que l'établissement scolaire ne se situe pas dans un vide social, et toute monographique qu'elle soit, leur étude ne manque pas de replacer le groupe social étudié dans son écologie. Lacey recontextualise géographiquement et historiquement l'école en la replaçant dans sa zone de recrutement et plus largement dans la ville, dont il décrit l'évolution démographique qu'il lie avec le destin de l'école. La ville connaît en effet d'importants mouvements de population, le quartier des classes populaires est détruit et reconstruit, les classes moyennes s'éloignant du centre. Mais malgré ces évolutions *Hightown Grammar* « has established itself as the most prestigious local-authority secondary school for boys in the city » (Lacey 1970, 8). Hargreaves affirme quant à lui que :

> « La *Secondary Modern* Lumley n'est pas un monde isolé. On ne peut pas la regarder comme indépendante du reste de la société dans laquelle nous vivons. Elle fait partie d'un quartier, d'une ville, d'une région, d'un pays, de l'Europe de l'Ouest. Elle est liée à une multiplicité d'éléments qui constituent un système social plus large, et à cause de ceci, beaucoup de ce que nous avons analysé dérive, et doit être analysé en termes de système social comme un ensemble (*the social system as a whole*). Les garçons et les enseignants à Lumley sont les produits autant que les composants du système social. » (Hargreaves, 1967 ; 164)

Les deux auteurs abordent les établissements scolaires comme des *systèmes sociaux* qui ont leur logique propre mais qu'il convient de resituer dans un ensemble plus vaste qu'ils intègrent comme *sous-système.*

Même si, par leur démarche qualitative, ces deux chercheurs préfigurent en quelque sorte les études interactionnistes dans le champ, du point de vue théorique Hargreaves et Lacey pourraient être qualifiés de « pré-interactionnistes », leur filiation théorique relevant davantage des grands auteurs de l'anthropologie sociale que de l'interactionnisme symbolique. Cette situation est sans doute comparable au destin de *Street corner society* (Whyte, 1943 [2002]) bien souvent un peu hâtivement à l'« interactionnisme symbolique » mais antérieur et indépendant dans sa conception à ce courant de recherche et de pensée. Par ailleurs, s'ils s'intéressent tous deux au sort des élèves des classes les plus populaires à l'intérieur des écoles anglaises, les deux auteurs ne font pas de référence explicite à l'analyse marxiste comme on pourra en trouvez plus tard chez Willis (1977).

Du point de vue des résultats enfin, ceux-ci sont relativement similaires concernant le processus d'apparition de sous-cultures à l'intérieur de l'établissement, et notamment les modalités de ce processus, au moyen de la *polarisation* et de la *différenciation* qui mènent à l'émergence de deux sous-cultures chez les élèves (influence combinée de l'organisation scolaire, des enseignants, des parents, des groupes de pairs).

Cet intérêt pour les sous-cultures juvéniles à l'intérieur des établissements peut amener à procéder à la lecture de ces ouvrages du point de vue de la sociologie de la déviance : les auteurs décrivent le processus de création de sous-cultures et notamment des sous-cultures considérées comme déviantes par l'organisation scolaire. Thème qui les rapproche de la tradition interactionniste, deuxième période, avec les travaux de Sutherland (1937) pour la sous-culture criminelle ou, troisième période, Becker (1963 [1985]), avec les processus de socialisation déviante et d'étiquetage des individus.

• *Deuxième phase ou période : sociologie de l'établissement scolaire à l'ère des* « comprehensive schools »

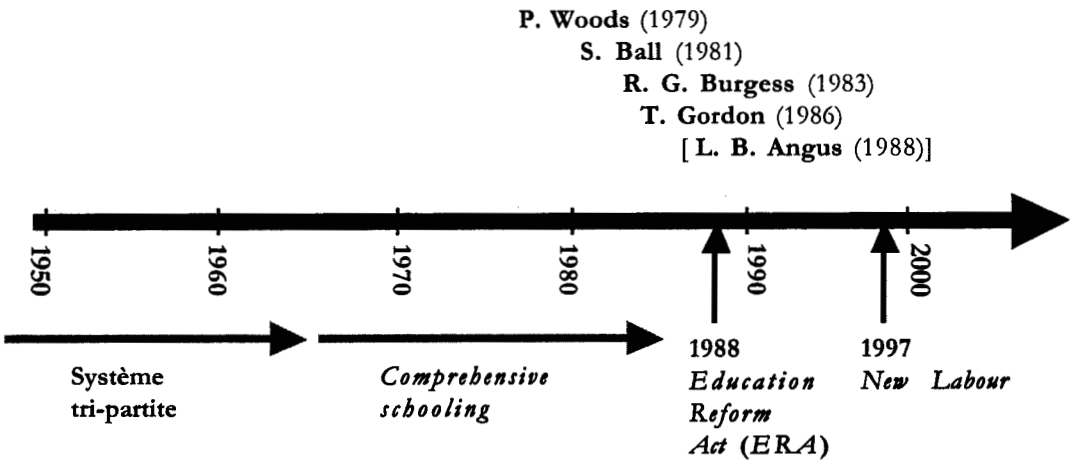
En 1965, une circulaire du gouvernement travailliste invite les autorités éducatives locales (LEA) à développer l'enseignement secondaire polyvalent (*comprehensive schooling*) en transformant les écoles existantes *comprehensive schools*[5] ou en construisant davantage. Cette impulsion politique correspond à la prise de conscience, en Angleterre mais également dans de nombreux pays à la même époque, de la nécessité de développer les systèmes éducatifs et d'y intégrer les catégories de populations auparavant exclues. Deux courants de pensée coïncident alors. D'une part, les conservateurs qui prennent conscience de la nécessité économique d'offrir des formations plus longues aux jeunes, le gouvernement travailliste promouvant quant à lui la vision égalitariste d'une éducation accueillant et regroupant les élèves sans distinction dans une même école, plutôt que de réserver l'accès aux études supérieures à une minorité d'élus. La création des *comprehensive schools* se fait donc en opposition au système de recrutement sélectif des *grammar schools*. Sièges d'un enseignement progressif, ce système d'enseignement sera régulièrement critiqué par les conservateurs puis affaibli par l'ambiguité des

[5] En raison des problèmes que pose sa traduction, le terme de *comprehensive school* sera maintenu dans le texte, il fait référence aux établissements polyvalents d'enseignement secondaire conçus pour accueillir tout les élèves sans distinction (définition empruntée au dictionnaire *Senior* Le Robert/Collins, 2001).

gouvernements du *Labour* et *New Labour* vis-à-vis de l'enseignement sélectif et méritocratique (Tomlinson, 2001 ; Docking, 2000). Si le statut de *comprehensive school* existait déjà auparavant, il reçoit à ce moment une incitation politique « forte ». Ce signal politique ne relève pourtant que de l'*incitation* – et c'est une des ambiguités de l'engagement du *Labour* dans l'agenda de la démocratisation scolaire–, certains LEA entrant en véritable résistance ou appliquant la mesure avec lenteur[6].

Cette période, comprise entre les années 1965 et 1988, voit la publication d'études majeures, parmi lesquelles :

Figure 32 : Monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne à l'ère des *comprehensive schools*



• Woods P. (1979) *The divided school.* London, Boston & Henly, Routledge et Kegan Paul ; 310 p.

• Ball S. J. (1981) *Beachside comprehensive. A Case-Study of secondary schooling.* Cambridge : Cambridge university Presse ; 328 p.

• Burgess R. G. (1983) *Experiencing comprehensive education. A study of Bishop McGregor School.* London and New York, Methuen ; 260 p.

• Gordon T. (1986) *Democraty in one school ? : Progressive education and restructuring* London, New York, Philadelphia : The Falmer Press, « Education Policy Perspectives » ; 278 p.

• Angus L. B. (1988) *Continuity and change in Catholic schooling.* London, New York and Philadelphia, The Falmer Press ; 192 p.

• R1. P. Woods P. (1979) *Secondary modern school.* École publique sélective.
Il ne s'agit pas d'une comprehensive, mais selon Woods elle n'est pas plus pas moins progressive qu'une autre.
La problématique de Woods est celle des implications pour les processus éducatifs, de l'insertion d'une institution dans une société technocratique/bureaucratique (253). L'auteur focalise son attention sur les relations entre élèves et enseignants, ainsi que sur les relations entre les enseignants, le *headteacher* et ses *deputies.* « *The overall connecting theme has been posited as one of*

[6] A. C. Kerckhoff, K. Fogelman, J. Manlove (1997) proposent une analyse macroscopique des tactiques déployées par les LEA pour résister, neutraliser voire "coloniser" la réforme.

division. *Some divisions are promoted by factors external to the school, such as social class and the technological nature of the society ; other are institutionnal elements.* » (237)
- les facteurs institutionnels : « I am refering here to those aspects of the school that are considered necessary for its efficient running ans an organization, wich overt he years often become a matter of routine and ritual. » (242) Exemple l'organisation bureaucratique de l'école en classes de niveaux (streams)
- les facteurs externes : il note des relations possibles entre la distribution des élèves en classes sociales et leur carrière dans l'établissement, dans les représentations sur le curriculum, les enseignants et l'institution, et certaines caractéristiques des styles de vie des élèves. Woods relativise la thèse de la reproduction sociale, il n'y voit pas une illusion intentionnelle ou le but d'un contrôle idéologique. La société sélective a une influence énorme sur l'organisation de l'établissement et la distribution des élèves en son sein, et son institutionnalisation peut forcer les enseignants à élaborer des types idéaux mais ces constructions ne sont pas construites par la soi-disante culture dominante (251-252).
• Woods voit enfin une dernière influence, qui est commune à toutes les sociétés, traverse toutes les classes, il s'agit de la différenciation de la sphère privée et publique. L'école incarne une division : entre l'enseignant bureaucrate et l'enseignant comme être humain, l'élève et l'enfant, entre la classe et la salle des profs, la classe et le terrain de jeu, etc. L'enseignant peut prendre trois types : l'enseignant bureaucrate, l'enseignant humain, et l'oscillation – le plus souvent inconfortable – entre les deux (255), l'enseignant schizophrénique. Ces division justifient le titre : l'école divisée.
• les pressions institutionnelles, bureaucratiques, ont des effets particulièrement puissants sur l'identité des élèves qui sont engagés à l'école dans une lutte constante pour préserver leur propre identité. Woods pense que l'institution n'héberge plus les identités mais que les identités cherchent davantage à défendre leur dignité contre les rôles institutionnels. Les institutions deviennent des réalités oppressives qui tordent et rendent le *self* étranger à lui-même.

• **R2. Ball S. J. (1981) *Beachside comprehensive.* École publique *comprehensive.***
Ball s'intéresse à l'établissement au moment où celui-ci abandonne les classes de niveaux pour des classes hétérogènes, il observe ce processus en lien avec la promotion de l'enseignement progressiste pour améliorer l'égalité des chances des élèves.
Un des résutlats de cette recherche est de montrer que le remplacement des classes de niveau par des classes hétérogènes ne doit pas être assimilé à la disparition de la sélection et d'une différenciation de l'enseignement. L'enseignement non exclusif (*comprehensive schools*) ou la création de classes hétérogènes ne sont pas des solutions à des problèmes qui s'imposent à l'école depuis l'extérieur de l'établissement. Si ces rhétoriques mobilisent des discours d'égalité des chances, cela ne veut pas dire que les *comprehensive schools* y parviennent. C'est moins l'égalité des chances qui intéressait les enseignants que de disposer de nouvelles formes de contrôles sur les élèves. Ball distingue trois formes de *comprehensive schools* : l'école méritocratique (organisée par groupes ou classes de niveaux) ; l'école intégrative (met l'accent sur la citoyenneté) et l'école égalitaire (met l'accent sur le changement dans l'enseignement, pas forcément opposée aux précédentes formes, ici on met l'accent sur le changement dans le processus d'apprentissage) (8-9).
Le modèle d'analyse est interprétatif, il s'agit de comprendre le système social de l'école et la façon dont les acteurs interprètent son fonctionnement (« *What is going on here ?* »). Ball a cherché des « points clés » de l'organisation scolaire à observer pour se faire une idée claire de ce qui se passe dans l'école. On ne peut pas tout étudier, rendre compte de tout. L'auteur a enseigné à *Beachside*, il a participé aux activités non scolaires, trois années de présence plus ou moins affirmée dans l'établissement (trois jours par semaine la première année, quatre jours par semaine la seconde, de façon occasionnelle la dernière années). Ball a mené des entretiens avec des enseignants et des élèves, des observations de cours, des études de réseaux sociaux d'élèves, et utilisé de petits questionnaires.

• **R3. R. G. Burgess (1983) *Bishop McGregor School.* École mixte, *comprehensive*, catholique.**

• Un concept-clé de Burgess est celui de *définition de la situation*. Le chef d'établissement, les enseignants et les élèves définissent et redéfinissent la situation d'enseignement. L'organisation en département, en *houses*, la distinction des *Newsom*, amène à une différenciation de l'enseignement à l'intérieur de l'école. L'auteur accorde beaucoup d'importance l'approche historique des établissements de la zone, à étudier leurs évolutions. Il soouligne les limites de l'approche interactionniste stricte : il faut replacer l'établissement dans son contexte social. Dans ce cas, importance du LEA qui a façonné l'enseignement dans la ville par le système de *Houses* et le choix d'adhérer à l'enseignement de type *comprehensive*. L'organisation de l'école en *houses*, en département, a un forte influence sur la manière dont s'y conçoit l'enseignement. Les différents acteurs développent des visions alternatives de ce qu'est l'enseignement, et même le *comprehensive schooling*.
L'auteur fait des références explicites à l'interactionisme symbolique, mais replacé dans les « décisions et définitions de l'action qui sont extérieurs à l'école » (3). Il critique Hargreaves et Lacey qui n'ont pas étudié l'organisation formelle de l'école et des enseignants, on ne sait pas ce qui se passe en salle des professeurs, ni rien sur les contenus des cours.
L'auteur décrit trois études de cas, trois situations de crises. Les crises sont heuristiques, on y voit particulièrement bien comment la situation est définie par les acteurs.
Burgess a procédé à des observations participantes, des entretiens non-directifs (*unstructured*) avec des élèves et des enseignants, à un recueil d'informations documentaires. L'auteur écoute les conversations des élèves dans le bus (92). Il réalise des portraits d'élèves à partir des dossiers personnels, des témoignages d'élèves, d'enseignants ou de son expérience de classe. Il s'emploie à rédiger de brèves histoires de vie pour regrouper des données sur les carrières scolaires des élèves.
Burgess a été enseignant à temps partiel pendant une période de 18 mois. Il a enseigné dans le groupe qu'il étudie plus spécifiquement (*Newsom group*), et a fait des remplacements dans d'autes sections.

• **R4. Gordon T. (1986). Greenfield College. École publique, progressive, *comprehensive*.**
La problématique de Gordon est liée à la crise de l'enseignement progressiste, enseignement lié au *comprehensive schooling*.
Gordon cherche à identifier, dans une perspective diachronique, l'évolution d'un enseignement progressiste dans un « environnement » conservateur, à savoir les autorités éducatives locales (LEA). elle étudier notamment l'évolution d'un enseignement critiqué au niveau national à la fois à droite (les *Black papers*, série de pamphlets qui attaquent vigoureusement les *comprenhensive schools*) et à gauche de l'échiquier politique (la sociologie néo-marxiste).

• **R5. Angus L. B. (1988) École catholique australienne. L'établissement n'est pas une *comprehensive*, il est même plutôt sélectif (tests à l'entrée).**
L'ouvrage d'Angus est particulièrement intéressant en cela qu'il décrit les tensions que connaît l'enseignement catholique sur le long terme (début du siècle à nos jours). L'auteur analyse la crise des vocations (les Frères ont du mal à recruter et donc à tenir et être les garants des postes clés dans les établissements), observe la crise de la foi chez les élèves et les parents qui sont moins motivés par l'éducation dans des précepts religieux que par le fort taux de réussite scolaire des élèves.
Alors que l'enseignement des Frères a début du siècle favorisait la mobilité sociale des catholiques, notamment d'origine populaire et irlandaise, discriminés dans un pays anglo-protestant, l'établissement participe moins de nos jours à cette mobilité sociale. Les tests de recrutement à l'entrée du collège veillent à ce que n'y entrent que les élèves qui « ont le niveau ». L'établissement participe par ailleurs de la concurrence sur le marché scolaire. Désormais ce sont moins des valeurs altruistes, humanistes qui sont enseignées aux élèves que les valeurs de la compétition. Alors que l'école a historiquement favorisé l'émergence d'une classe moyenne catholique dans sa ville, l'établissement scolaire est maintenant pris au piège de relations de « fermeture sociale », les classes moyennes catholiques l'utilisent pour assurer leurs places. Les frais d'inscription y sont aussi moins élevés que ceux pratiqués par les

établissements privés. L'établissement scolaire étudié perd de vue, sur la longue période, sa vocation d'aide aux plus démunis.
L'auteur souligne l'importance des réseaux d'anciens élèves, nombreux sont les élèves qui quittent l'établissement qui trouvent un emploi auprès d'autres « anciens » (sur ce point un parallèle est à tracer avec l'étude de cas réalisée par Ball *et al.*, Merchants' girls à Londres, qui sera présentée plus bas)

Ces ouvrages ont pour caractéristique commune la restitution de ce que l'on pourrait appeler la « logique d'action » de l'établissement scolaire ou alors « l'unité » de l'établissement, si l'on veut reprendre le motif de Derouet (1990). En rendant compte des différentes perspectives des acteurs, des négociations et conflits, ils dressent un portrait général, détaillé et quasi-systématique de l'établissement. De façon similaire aux travaux pionniers de Lacey et Hargreaves, les auteurs privilégient l'observation *in situ* prolongée à l'intérieur de l'école. Les perspectives sont inductives. Woods explique : « The book is primarly about process, about what goes on in school » (Woods, 1979 ; 17), tandis que Ball reprend à son compte le mot d'ordre de Lacey : « What's going on here ? » (Ball, 1981 ; xvii)

Outre des références aux études pionnières, on trouve ici les premières références à l'interactionnisme symbolique (*the grounded theory* chez Woods) mais aussi à Max Weber ou à la tradition marxiste. Tula Gordon adopte un point de vue néo-marxiste en se référant à Althusser, Poulantzas, Willis et aux auteurs de la NSE. L'analyse de Ball semble moins marquée théoriquement. On le surprend ici sans doute avant son tournant foucaldien (Ball, 1990b ; Ball, 1994). Si l'exercice monographique est toujours proche des études pionnières, son cadre d'analyse s'élargit et s'éclaire des traditions sociologiques dominantes de l'époque.

On est donc toujours proche d'une définition « classique » de la monographie d'établissement scolaire comme l'avait bien noté Derouet en rapprochant les travaux de Ball de ceux – précurseurs – de Heagraves et Lacey. On cherche pendant cette période avant tout à voir ce qui se déroule dans les établissements, on défriche l'analyse d'établissements dont l'organisation n'était pas encore connue : *comprehensive school* (Ball, 1981), *comprehensive* catholique (Burgess, 1983), école sélective catholique (Angus, 1988). Si Woods et Angus n'ont pas étudié le fonctionnemment de *comprehensive schools*, ils s'inscrivent encore dans cette matrice de recherche qui cherche à explorer les configurations organisationnelles. Si l'on voulait être complet, il faudrait également recenser la recherche de Bullivant consacrée à un établissement confessionnel juif orthodoxe en Australie (Bullivant, 1978).[7]

De façon plus explicite que chez les fondateurs, le récit de ces monographies s'articule à des problématiques particulières : la rationalisation et les processus de division qu'elle implique à l'intérieur des établissements scolaires (Woods, 1979), mais aussi l'importance d'effets de contexte, chez Burgess (1983) où les choix politiques de l'autorité éducative locale influencent largement le fonctionnement interne des établissements. Notamment la décision de n'offrir au niveau de la ville qu'une forme d'enseignement, *comprenhensive schooling*, dans des établissements importants – 1000 élèves – mais organisés sous forme de petits bâtiments.

[7] Il n'a pas été possible de se procurer ce rapport.

Cela dit, on peut aussi considérer que Lacey (1970) et Hargreaves (1967) articulaient leurs ouvrages autour du récit – commun – du processus de différenciation et de polarisation qui voit l'apparition de sous-cultures chez les élèves. En ce sens, Derouet est probablement un peu sévère quand il annonce la mort de la sociologie de l'établissement scolaire en Angleterre après le livre de Ball. On y revient plus bas.

Si Woods n'a pas enseigné dans l'établissement, réalisant ainsi des observations directes, c'est le cas de Burgess, de Ball et d'Angus qui, assurant une charge d'enseignement, ont réalisé des observations directes et participantes.

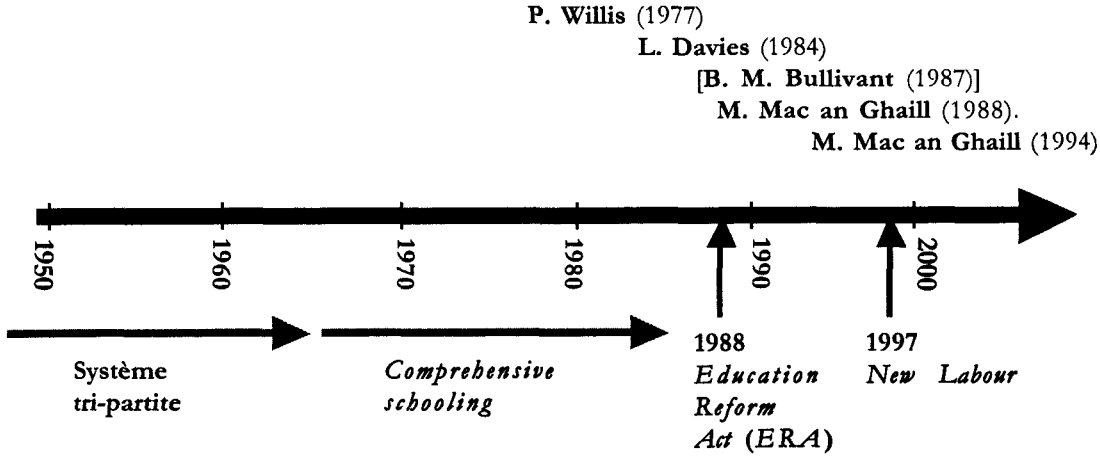
• *Troisième phase : Les objets communs à la période 1980-1990*

Ici l'approche de l'établissement scolaire est moins systématique que précédemment, les problématiques de classe sociale, de genre ou ethniques qui sont abordées à partir de l'*étude de cas* d'un ou plusieurs établissements scolaires, ou de groupes d'élèves à l'intérieur de ces établissements. Les interactions des élèves avec leurs enseignants sont également observées. L'établissement est le cadre d'analyse pour saisir la manière dont certains groupes sociaux perçoivent leur socialisation. On assisterait donc au glissement de la monographie d'établissement à l'investigation par étude de cas, et au recentrage de la restitution – et donc du récit de la recherche – autour des problématiques transversales. Ces problématiques restent – dans une certaine mesure – émergentes : problématiques de classe, de genre, d'ethnicité.

On assiste donc semble-t-il au passage de la monographie d'établissement comme un « tout », l'« unité » de Derouet (1990), le « système » ou « sous-système » dans les termes de Lacey (1970) et Hargreaves (1967), à une méthodologie qui relèverait plus spécifiquement d'études de cas, de petits groupes, toujours au moyen de l'observation *in situ*.

Pendant cette période, les sociologues se sont intéressés plus spécifiquement aux groupes les plus dominés ou les moins visibles à l'intérieur des établissements scolaires. Cette sociologie cherche à reconstruire et restituer au lecteur le point de vue des « *underdogs* » comme les appelle Becker (en opposition aux *topdogs*, « meilleurs » ou dominants) ou explorer plus systématiquement les conditions de scolarisation de ce qui est devenu depuis les années 1970 la « sainte trinité » (Whitty, 2002 ; 6) de la sociologie de l'éducation anglo-saxonne : classe, genre et ethnie.

Figure 33 : Monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne face aux problématiques de classe sociale, de genre et d'ethnicité



- Classe

• Willis P. (1977) *Learning to labor. How working class kids get working class jobs.* Columbia University Presse (1981) ; 221 p.

- Genre

• Davies L. (1984) *Pupil power. Deviance and gender in school.* London and Philadelphia, The Falmer Press ; 255 p.

• Màirtìn Mac an Ghaill (1994) *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling.* Buckingham – Bristol, Open University Press ; 209 p.

- Ethnie

[• B. M. Bullivant (1987) *The Ethnic Encounter in the Secondary School.* Open University Press : Philadelphia – Barcombe, Lewes ; 214 p.] **[Australie]**

• Màirtìn Mac an Ghaill (1988) *Young, Gifted and Black. Student-teacher relations in the schooling of black youth.* Milton Keynes – Philadelphia, Open University Press ; 184 p.

La distinction opérée ici entre les catégories (classe, genre et ethnie) est artificielle. C'est sans aucun doute l'une des forces de ces différents ouvrages que de montrer comment ces caractéristiques s'agrègent. Les auteurs choisissent une perspective, et la développe ensuite en relation avec les autres caractéristiques des élèves.

- Classe

• Paul Willis P. (1977) *Hammertown case study.*

École accueillant 600 élèves et des minorités asiatiques et indiennes. Le contexte est celui des Midlands en Angleterre, la communauté est celle des classes laborieuses.

Lacey s'était demandé pourquoi les élèves des classes populaires qui avaient de bons résultats scolaires à leur entrée dans l'enseignement sélectif (*grammar*) et avaient une nette tendance à échouer par la suite. La question de départ de Willis est la suivante : « La chose difficile à expliquer à propos de la façon dont les élèves des classes moyennes obtiennent des boulot de classe moyenne, c'est de savoir pourquoi les autres les laissent faire ou le tolèrent. Ce qui est

difficile à expliquer à propos du fait que les élèves de classe laborieuse obtiennent des boulots de classe laborieuse, c'est pourquoi ils se laissent faire. »
Willis décrit la rudesse de la contre-culture des « gars », teintée de sexisme et de racisme, mais aussi de mépris pour les élèves conformistes (jugés trop passifs dans les cours). Willis décrit aussi la bipolarisation de la culture des élèves, la contre-culture étant une opposition *a priori* à l'autorité par des stratégies de résistance pour effectuer le moins de travail possible. Les élèves des classes laborieuses adoptent et valorise une culture d'atelier en opposition à la culture académique qui les éloigne du monde scolaire.
Willis a procédé par étude de cas. Il s'est plus particulièrement intéressé aux trajectoires de douze élèves suivant un enseignement professionnel (non destinés à passer des examens), qu'il a suivi pendant six mois. Il a comparé cet échantillon à un groupe de « gars » conformistes de la même école, et un groupe de « gars » d'origine populaire conformistes d'une école secondaire mixte voisine, et encore à un autre groupe de non-coformistes de classe popualire d'une école sélective cette fois. Les données ont été recueillies aux moyens d'observations participantes, de journaux, d'entretiens individuels ou de groupe. Willis a également suivi les « gars » dans leur entrée dans la vie active.

- Genre

• Davies L. (1984) Gladstone High.
Dans cette étude, L. Davies propose de comparer la déviance masculine et féminie dans un établissement scolaire, Gladstone High. Inspirée par les travaux de Hargreaves et Lacey, l'auteur s'interroge sur la possible existence d'une sous-culture typiquement féminine dans l'établissement scolaire. Elle constate alors que le comportement des filles n'est pas uniforme face aux enseignants, mais surtout, qu'il n'est pas aussi socialement déterminé que celui des garçons (*cf.* Hargreaves et Lacey). Pour mener à bien sa recherche, L. Davies a « suivi » un groupe de jeunes filles, considérées comme « difficiles » dans l'école, en menant des observations aussi bien en environnement scolaire qu'à l'extérieur de l'établissement.

• Màirtìn Mac an Ghaill (1994). *Parnell school* (établissement mixte, *comprehensive*).
L'ouvrage s'ouvre sur une anecdote, une situation vécue par l'auteur, qui enseigne dans l'établissement étudié. Mac an Ghaill raconte comment l'un de ses élèves lui a offert un jour, des fleurs dans la cour de l'établissement. Ses collègues se sont beaucoup amusés que ce bouquet lui soit offert par un *garçon*. Il rapporte que l'élève en question a ensuite été impliqué dans une bagarre entre élèves, les autres élèves se moquant de lui. Convoqué chez le principal, Mac an Ghaill se disait qu'il allait devoir donner une explication à la bataille entre les élèves, en fait le principal ne porte pas d'attention à la bagarre mais est exaspéré par le fait qu'un enseignant *homme* reçoive en public des fleurs de la part d'un élève du même sexe.
Mac an Ghaill constate que l'école ne charrie pas une norme sexuelle « neutre », ces normes parfois inconscientes peut être oppressive. Ce constat attire l'attention de l'auteur sur la problématique l'homosexualité chez les élèves, avec des pressions normatives fortes, « naturelles » en faveur de l'hétérosexualité. Les élèves homosexuels qu'il rencontre attirent son attention aussi sur la problématique de l'hétérosexualité pour les élèves : les entretiens montrent que les pressions normatives peuvent être difficiles à vivre pour les élèves hétérosexuels (notamment au regard du groupe de pairs).

- Ethnie

• B. M. Bullivant (1987).
L'auteur note que malgré la forte influence du modèle culturel anglo-saxon, nous sommes ici en Australie, les études de cas montrent bien que de nombreux étudiants aux origines ethniques variées sont capables de résister aux forces de reproduction sociale qui affectent leur futur. Bullivant pose la question de la gestion du pluralisme culturel dans les établissements et constate que dans les deux écoles étudiées, le pluralisme des origine ethniques n'est pas géré de la même façon. Il décrit également le syndrôme d'auto-limitation (*self-limitation*) qui touche l'élève d'origine anglo-saxonne. Certaines communautés parviennent à

contrer l'hégémonie du modèle anglo-saxon, d'autres socialement inertes s'assimilent, d'autre encore comme les juifs et les chinois se regroupent autour de marqueurs ethniques. L'étude de Bullivant est celle de la résitance à l'hégémonie ethno-culturelle.
L'auteur étudie deux établissements ou, plus précisément, sept. Un établissement à recrutement populaire, « stéréotype des établissements de centre ville [dans les pays anglo-saxons] » et des établissements relativement similaires de la périphérie que Bullivant condense dans une étude de cas « composite », type construit qui permet de voir les relations entre catégories socio-économiques et ethnicité (2).

• **Màirtìn Mac an Ghaill (1988). *Kilby school* (école pour garçons, *comprehensive*) et *Connolly college* (établissement non-sélectif, mixte, proposant une formation ouverte aux plus de 16 ans : « sixth-form »).**
Màirtìn Mac an Ghaill étudie la manière différenciée adoptée par plusieurs groupes d'élèves, notamment d'origines ethniques différentes, pour répondre aux normes du monde scolaire.
À partir d'études de cas de plusieurs groupes d'élèves dans deux établissements, Mac an Ghaill en Grande-Bretagne parvient à des résultats similaires à Bullivant en Australie. Le groupe des « Black Sisters » l'a renseigné à la fois sur les préjudices racistes *et* sexistes dont ces jeunes femmes faisaient l'objet. Ce groupe est intéressant car il permet aux jeunes femmes de résister à l'hégémonie blanche tout en obtenant de bons résutlats scolaires. Les « Rasta Heads », afro-caribéens toujours, mais cette fois des garçons qui adoptent plutôt des formes visibles de résistance, ce qui n'est pas sans poser problème dans leur trajectoire scolaire. Un autre groupe, les « Warriors », asiatiques (notamment indiens), développe lui aussi des formes de résistance mais celles-ci sont moins « visibles ». Les « Warriors » copient, fabriquent des faux pour justifier leurs absences, jouent avec les stratégies de survie des enseignants alors que les afro-caribéens s'opposent frontalement aux enseignants.
Mac an Ghaill décrypte ensuite tous les stéréotypes qui orientent l'action des enseignants, stéréotypes racistes qui caractérisent parfois même de façon inconsciente les enseignants les plus progressistes.
L'auteur s'intéresse à des études de cas de groupes d'élèves dans deux écoles (*Kilby school* et *Conolly school*). Il enquête dans les établissements et les groupes par observation participante (interactions avec les enseignants) mais aussi dans leurs loisirs (communication informelles, activités diverses). Mac an Ghaill reconstruit la trajectoire des élèves à partir d'entretiens avec les élèves, mais aussi leurs parents. D'autres entretiens ont été menés avec les représentants locaux de la communauté noire. Le chercheur consacré neuf mois de recueil de données de chaque groupe. Il habite dans le quartier, la porte de son logement est ouverte aux élèves, et il explique que ses origines irlandaises lui permettent d'être considéré par les élèves comme issus, lui aussi, d'une minorité opprimée, ce qui favorise son accueil sur le terrain.

Ces études[8] développent des thématiques proches des recherches précédentes puisque nombreux sont les textes qui font référence aux travaux de Lacey, notamment Ghaill, où l'on peut observer la filiation entre les sous-cultures qu'ont fait apparaître les précurseurs dans la polarisation des classes sociales, cette fois au niveau ethnique ou de genre. Commes les « *lads* » de Willis, les élèves des minorités ethniques de Bullivant, des « *Rasta Heads* », « *Black sisters* » et « *Warriors* » de Mac an Ghaill sont capables de résistance et de création culturelle qui soit propre à leur groupe. Cette lutte contre l'hégémonie anglo-saxonne, blanche, hétérosexuelle peut aussi prendre place sur la scène de la socialisation sexuelle des élèves (Mac an Ghaill, 1994). Davies ne retrouve pas quant à elle cette dynamique de différenciation sociale chez la population féminine qu'elle a étudiée. En termes de

[8] Un souci d'exhaustivité exigerait que l'on réserve une place dans cette section à l'étude importante de David Gillborn (1990), *'Race', Ethnicity and Education : Teaching and Learning in Multi-ethnic schools.* Faute de temps, ceci n'a pas pu être mené à terme. Gillborn a enquêté dans une *comprehensive.*

déviance sociale, ces ouvrages montrent bien les processus par lesquels les membres de ces groupes sociaux apparaîtront plus ou moins déviants aux yeux de la norme scolaire dominante, à savoir celle véhiculée notamment par des enseignants masculins, blancs, de classe moyenne et hétérosexuels.[9]

• *Quatrième phase : Sous les régimes de régulation* post-ERA *(1988) et du* New Labour *(1997)*

Cette quatrième période voit, au niveau national, la fin du consensus social-démocratique initié au lendemain de la seconde guerre mondiale. Les conservateurs confient, en 1988, le système éducatif à la régulation de marché – ou de quasi-marché – en mettant les établissements en compétition pour les ressources, pour attirer les élèves. Les établissements peuvent alors s'affranchir de la tutelle des autorités éducatives locales et négocier directement des financements avec le gouvernement (Tomlinson, 2001 ; Ball, 1990a).

Je n'ai pas identifié d'études portant spécifiquement sur les établissements scolaires entre 1988 et le retour au pouvoir des travaillistes en 1997.[10]

Le rôle de régulation des LEA, leur existence même, étant remis en cause, il semblerait que ce soit ce niveau de fonctionnement du système qui ait été priviligié à cette période finalement assez courte au regard de recherches de type ethnographique (*cf.* les recherches de Levacic (1995) et de Radnor et Ball (1996)).

On aurait pu s'attendre, avec l'arrivée des travaillistes au pouvoir en 1997, à une nouvelle réforme du système éducatif et notamment l'abandon d'une régulation du système par les mécanismes du marché. La nouvelle gauche anglaise (*New Labour*) a un autre agenda pour l'éducation et plutôt qu'un abandon pur et simple des mécanismes de régulation par le marché, le *New Labour* les assimile dans la recherche d'une « troisième voie » pour l'éducation. Cette troisième voie s'appuie donc toujours sur l'aiguillon de la concurrence entre établissements scolaires (avec l'attribution de ressources selon le nombre d'élèves que les établissements parviennent à attirer mais aussi des mécanismes de contrôle du recrutement des établissements), et passe aussi par la multiplication d'innovations (nouveaux modes de régulation, la régulation d'une zone pouvant être concédée à une entreprise privée, *cf.* Ball *et al.* 2006) et la diversification de l'offre scolaire avec la création de nouveaux types d'établissements (écoles d'excellence ou *Beacon schools*, *Specialist schools*, *City technology college*) ou de programmes et dispositifs de différenciation curriculaire internes à l'établissement (*Gifted and Talented programme, Excellence in Cities*). Pour reprendre le mot de Tomlinson (2001, 99) : « Les conservateurs ont promis le choix et la diversité, les travaillistes promettent la diversité et l'excellence. »

Quatre études semblent emblématiques des recherches effectuées pendant cette période :

- Whitty G., Edwards T., Gewirtz S. (1993). *Specialisation and choice in urban education : the city technology college experiment.*

---

[9] Concernant la scolarisation des minorités ethniques, un détour par l'étude de la scolarisation dans une réserve d'amérindiens Cherockee, cette fois aux Etats-Unis, l'étude de Dumont et Wax (1964) – *Formal education in an american indian community, Peer society and the failure of minority education* – est extrèmement instructive sur les effets de l'imposition d'un *curriculum* étranger aux populations culturellement dominées.

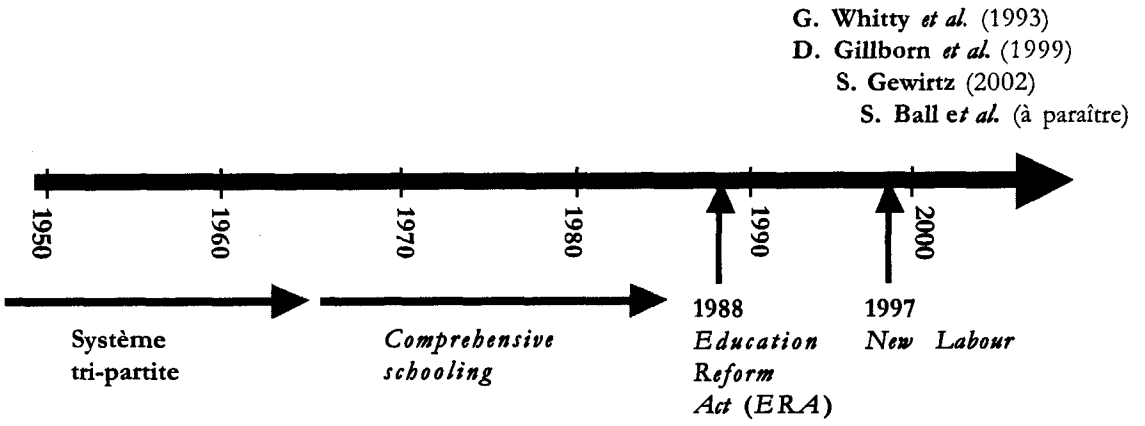
[10] L'ouvrage de Whitty, Edwards et Gewirtz, *Specialisation and choice in urban education : the city technology college experiment* (1993), semble être une exception, mais je n'ai pas eu l'opportunité de le consulter.

• Gillborn D., Youdell D. (1999) *Rationing education. Policy, practice, reform and equity.* Buckingham-Philadelphia : Open University Press ; 254 p.

• Gewirtz, S. (2002) *The managerial school. Post-welfarism and Social Justice in Education.* Londres, New York : Routledge ; 204 p.

• Stephen Ball, Martin Thrupp, Carol Vincent, Clementina Marques-Cardoso, Sam Neath and Diane Reay (à paraître), *The national regulation of education: additive, tensions and intensity.*

Figure 34 : Monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne à l'ère Post-*ERA* et du *New Labour*



• Gillborn D., Youdell D. (1999). *Taylor comprehensive* (une école mixte, multi-ethnique) et *Gough grant maintained* (école mixte, ancienne comprehensive qui choisi de sortir de la tutelle de l'autorité éducative locale).

Gillborn et Youdell montrent que le tri scolaire qui se réalisait *avant* d'entrer au dans le secondaire se fait maintenant *à l'intérieur* de l'établissement dans le processus même de préparation aux examens, et notamment la *rationalisation* de ce processus de rationalisation. Pour l'établissement, il est plus rationnel d'investir davantage sur les élèves qu'on peut « tirer vers le haut » et qui peuvent améliorer le score de réussite aux examens de l'établissement. Les bons élèves ont moins besoin de moyens supplémentaire, *idem* pour ceux qui sont jugés incapables de décrocher l'examen.

Gillborn et Youdell s'intéressent aux effets de la réforme du système éducatif en Angleterre sur l'équité à l'intérieur des établissements. Perspective comparative de deux établissements leur semblait plus appropriée à ce projet. La recherche s'est déroulée pendant deux années académiques.

• Gewirtz S. (2002). Béatrice Webb et Ruskin.

L'ouvrage de Gewirtz présente l'enquête qui s'apparente sans doute le moins à la perspective monographique. Si la recherche est qualitative, mobilise l'observation *in situ*, l'ambition de l'analyse dépasse largement le cadre des établissements scolaires investigués pour théoriser, à partir de l'étude de cas de deux écoles, ce que serait le *post-welfarism* (la fin de « l'État social ») en éducation. La première partie de l'ouvrage est empirique, la seconde plus théorique.

Gewirtz s'attache à montrer la transformation du *management* dans deux établissements, à travers l'évolution du rôle du chef d'établissement et l'évolution de leur discours. Ces discours apparaissent directement inspirés du monde de l'entreprise. Quelles sont les conséquence sur le métier d'enseignant ? Gewirtz étudie l'augmentation de la charge de travail, les tensions entre des valeurs d'enseignement progressistes et les logiques de *marketing* ou logiques sélectives des établissements positionnés sur le marché scolaire.

L'étude souligne l'influence de l'envrionnement discursif sur le fonctionnement des établissements scolaire : l'émergence de « vision » de ce que doit être un établissement, vision porté par un chef d'établissement charismatique, discours de marché, de compétition, la régression vers des pédagogies traditionnelles, la pénétration des valeurs capitalistes dans l'enseignement.

• **Stephen Ball, Martin Thrupp, Carol Vincent, Clementina Marques-Cardoso, Sam Neath and Diane Reay (à paraître). Merchants' (établissement non mixte pour filles), Tennyson (mixte).**
La source employée ici n'est pas les monographies réalisées par l'équipe de recherche (Ball, *et al.*, 2004) mais d'un chapitre d'ouvrage collectif à paraître aux PUF dans un ouvrage sous la direction de Maroy (2006). Dans ce chapitre, les auteurs décrivent l'*ethos* qui animent deux établissements scolaires londoniens : l'un Merchants' (dont l'éthos est de prendre soin des élèves, refus de l'exclusion par exemple) l'autre Tennyson (davantage marqué par la compétition). Les deux établissement ont opté pour une spécialisation (arts et médias, *business* et entreprise), cette spécialisation n'est pas sans affecter le fonctionnement plus ou moins égalitaire de l'établissement. Ces nouvelles sections sont, par exemple, sélectives alors qu'avant l'accès au *cursus* ne l'était pas. Les deux monographies montrent par ailleurs l'influence de la tradition de l'école (Merchants') sur son fonctionnement (prendre soin des élèves), l'importance aussi, dans les deux cas de leur recrutement (la politique d'établissement de Tennyson étant largement dépendante des classes moyennes du secteur). L'étude montre aussi comment le nouveau management promu par les autorités éducatives essaie de se débarrasser les établissement de l'ancien *ethos* des *comprehensive school.*
Les auteurs établissent un lien entre la régulation locale faite d'expérimentations depuis l'arrivée au pouvoir du *New Labour*, et les logiques des deux établissements qui composent avec une histoire d'établissement qui leur est propre et une zone de recrutement très différenciée.

On retrouve dans certaines de ces études les préoccupations des périodes précédentes : Gillborn et Youdell (1999) s'intéressent à la question des inégalités ethniques, de classe et de genre creusées par le fonctionnement du marché scolaire. Gewirtz (2002) s'interroge sur le sens de la justice sociale dans l'ère *post-welfariste*, ou *post-ERA* pour reprendre la terminologie utilisée dans la Figure 34. Ball *et al.* (à paraître) renouent plus sensiblement avec la recherche de l'unité d'établissement, ce qu'ils appellent l'*ethos* d'établissement. L'équipe de Ball prête une attention particulière à l'histoire des établissements replacés dans une zone de recrutement qui a connu des flux démographiques variés, le tout, ancré dans un contexte politique dont l'histoire est mouvementée.
Le trait marquant de ces trois études est de voir comment elles tentent de tenir d'une part la perspective des acteurs (qui caractérise particulièrement la période 3.) en liant cela aux innovations des politiques éducatives du moment. Cette tendance est particulièrement prononcée chez Ball *et al.* (à paraître) qui s'attachent à retrouver un *ethos* d'établissement en lien avec son contexte historique et géographique (période 1. et 2.).

2. Éléments d'analyse transversale à l'issue de ce passage en revue de monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne

• *Que nous apprennent ces monographies ?*

La lecture de ces monographies est intéressante car elle permet de voir que les établissements sont systématiquement *contextualisés*, il ne s'agit pas d'études centrées sur le fonctionnement d'une communauté indigène qui vivrait de manière recluse. Ces établissements scolaires sont contextualisés à différents niveaux :

- au regard de *l'offre scolaire dans la zone* : Hargreaves, Lacey, Woods
- au regard de la *politique éducative locale* : Burgess, Gordon
- au regard des *politiques éducatives nationales* : Gordon, Ball, Ball *et al.*, Gewirtz, Gillborn et Youdell.

Ces distinctions sont partiales, la contextualisation pouvant être combinée et plus ou moins développée dans les ouvrages selon la place que les auteurs ont décidé de lui accorder dans leur récit. On note toutefois que ce souci de contextualisation est moins marqué, moins présent, dans les textes dévoués à l'analyse de la « trinité » sociologique contemporaine en Grande-Bretagne. Un élément d'explication que l'on peut proposer à ce changement de perspective repose sur l'absence d'évolution importante de l'organisation scolaire au cours des années 1980, et ce même si le débat scolaire fait rage autour des *comprehensive schools* (débats préfigurant les réformes ultérieures). Les chercheurs voient émerger de nouvelles problématiques, liées notamment aux problèmes d'intégration de certaines catégories sociales : classes populaires, groupes ethniques, filles d'origine populaire, garçons, *etc.* La recherche de Mac an Ghaill semble conforter cette hypothèse. *The making of men*, étude publiée en 1994, prend place dans les années qui suivent la révolution conservatrice en Grande-Bretagne, celle qui promeut l'institution de quasi-marchés scolaires. On assiste avec la promotion du *managerialism* dans les établissements, au renforcement d'un *leadership* de type machiste : le responsable d'établissement devient un *chef* d'établissement, promotion des valeurs de compétition, masculinisation des postes à responsabilité, affirmation de l'identité masculine.

La part croissante que prend, à partir du milieu et surtout de la fin des années 1990, l'étude même de l'influence de l'agenda politique national est révélateur de l'évolution de l'organisation du système éducatif anglais : fort mouvement de centralisation, d'incitation directe et de contrôle à distance par le gouvernement (les établissements rompent avec les LEA et se placent sous la responsabilité directe du gouvernement pour obtenir des fonds spéciaux qu'ils pourront dépenser sans avoir à rendre compte à l'autorité éducative locale).

La tendance suivie sur une longue période dans les recherches centrées sur l'établissement scolaire comme niveau d'analyse (tant de ce qui se passe en interne, qu'à l'externe), serait celle d'une sociologie de l'éducation anglaise qui aurait cherché à cartographier les différents types d'organisation d'établissements scolaires : *grammar*, *state secondary*, mixtes ou pas, catholiques, apparition des *comprehensive schools*, plus tard influences des politiques conservatrices et du *New Labour*. Il y aurait donc des monographies réalisées à l'occasion de chaque grand changement organisationnel ou politique. Les monographies suivent et explorent la transformation de l'école, que cette transformation prenne place sous la forme d'un nouveau type d'établissement scolaire ou s'incarne dans des changements plus profonds du système éducatif anglais.

• *Du point de vue méthodologique*

Du point de vue méthodologique, on se rappelle les questions ou problèmes posés en introduction par l'exercice monographique : ambition holistique, souci (illusoire) d'exhaustivité, restitution. S'agit-il d'alignement de chapitres, d'observation ou suivre une trame directive qui émerge, une problématique compréhensive issue de la recherche empirique de terrain. (C. Bromberger, *in* Bonte, Izard, 1991 ; 485). Formulé autrement chez Chapoulie (1984) : s'en tient-on à un niveau essentiellement descriptif (aligenement de chapitre sur telle ou telle pratique) ou participe-t-on à l'objectivation des expériences vécues par les agents (problématisation des données sous une forme qui n'apparaît peut-être pas aux yeux des acteurs) ?

La publication sous forme de livre de ces études voit la disparition d'une partie importante des matériaux récoltés. Malinowski a très bien décrit le problème posé à l'écriture ethnographique, devant conjuguer d'une part l'apport d'évidences aux analyses proposées, et réduire d'autre part le foisonnement de la vie indigène à l'élaboration de conclusions scientifiques.

> « Il serait facile de citer des ouvrages de grand renom, marqués du sceau de la science, où des généralisations sans nuances nous sont offertes, sans que nous soyons informés des expériences réelles qui ont permis de conclure. Aucun paragraphe ou chapitre n'est consacré à décrire les circonstances dans lesquelles s'effectuèrent les observations et à dire où les documents furent rassemblés. J'estime que seules possèdent une valeur scientifique les sources ethnographiques où il est loisible d'opérer un net départ entre, d'un côté, les résultats de l'étude directe, les données et interprétations fournies par les indigènes, et de l'autre, les déductions de l'auteur basées sur son bon sens et son flair psychologique. [...].
>
> Du reste, dans le domaine de la science historique, nul ne peut s'attendre à être pris au sérieux s'il fait mystère de ses sources et parle du passé comme s'il le connaissait par divination. L'ethnographe est à la fois historien et son propre chroniqueur ; ses sources sont aisément accessibles, mais elles se révèlent complexes et insaisissables au suprême degré ; plutôt que des documents matériels bien définis, il lui faut partir de souvenirs et de comportements d'êtres vivants. En ethnographie, entre le matériau brut de l'observation – tel qu'il se présente au chercheur dans ses propres observations, dans les récits des indigènes et dans le kaléidoscope de la vie tribale – et l'exposé ultime et apodictique des résultats, il y a souvent une distance énorme à parcourir. Abolir cette distance est la tâche qui incombe à l'ethnographe au cours des années laborieuses qui séparent l'heure où, abordant sur une rive indigène, il tente d'entrer en contact avec les habitants, de l'époque où il couche ses conclusions sur le papier. » (Malinowski 1968, 59-60)

La taille même des ouvrages, parfois très courts, semble donc être un obstacle à l'ambition holisitique et au souci d'exhaustivité des auteurs. La taille de l'ouvrage, la nécessité chez certains éditeurs de ne pas s'adresser à un seul public universitaire, peut également favoriser l'émergence d'un récit autour d'une problématique propre à l'établissement. La monographie est donc un genre, au sens de genre littéraire, qui s'exerce sous contraintes.

Dans la restitution, le parti pris est alors moins celui descriptif que celui d'une problématisation des monographies. Les établissements se voient pourvus d'une logique propre. Cette tendance est sans doute infléchie dans les travaux liés aux questions de genre, aux groupes ethniques et aux classes

sociales. Ici les chercheurs semblent avoir moins mis l'accent sur la logique propre à l'établissement que sur les perspectives des différents groupes d'élèves. Tombe-t-on alors ici dans le travers que Bromberger et Chapoulie identifient, à savoir s'en tenir à un niveau davantage descriptif qu'analytique ? Ou, pour reprendre la distinction opérée par Passeron (1989), se situe-t-on ici pour autant au seul niveau de la « graphie » ?

S'ils sont d'apparence plus positivistes que les recherches ultérieures, en ceci que les deux auteurs cherchent à objectiver les relations sociales qui se déroulent à l'intérieur des établissements (notamment au moyen de l'analyse statistique des réseaux de relation, ou encore en élaborant des hypothèses qu'ils testent sur le terrain), les travaux pionniers de Heargraves, Lacey font aussi la part belle à la restitution du point de vue des élèves sur leur scolarisation, notamment ceux des classes populaires.

S'il existe une somme de monographies d'établissement en Angleterre, on a vu que celles-ci n'étaient pas homogènes. Qu'en est-il de cette tradition d'enquête qualitative en France ? Nous n'entrerons pas dans le détail d'une histoire déjà bien balisée (par Cousin notamment, 1998 sur lequel nous nous appuyons), on se propose plutôt de commenter les grandes orientations de cette production nationale au regard des monographies anglaises.

• *L'objet « établissement scolaire » en France*

L'établissement scolaire n'a que fort tardivement et rarement été construit en France comme objet sociologique. La sociologie des années 1960 et 1970 a privilégié l'analyse du fonctionnement global du système scolaire à travers l'étude des trajectoires et carrières scolaires des élèves (travaux de Girard, Boudon, Bourdieu).

L'impact d'un système scolaire hypercentralisé présupposant une grande homogénéité des situations locales, la focalisation des modèles professionnels sur la classe expliquent en partie l'absence d'études sur les établissements scolaires avant les années 1980.

L'établissement scolaire émerge comme objet d'étude à partir des années 1980. D'abord parce qu'il se présente comme un objet social et politique alors que jusque là il avait été perçu comme un cadre, une logistique qui permettait aux classes de fonctionner.

La mise en évidence des différences existant entre les établissements, l'institutionnalisation de ces différences avec la création des ZEP (1981), la rénovation des collèges (1982), la création des EPLE en 1985 puis l'obligation à partir de 1989 d'élaborer un projet d'établissement marquent en effet un changement profond au sein du système éducatif français : l'établissement devient une organisation locale capable de définir des modes d'action les plus adaptés pour atteindre les objectifs définis au niveau national. L'autonomie désormais dévolue aux établissements devient un *leitmotiv* dans les politiques visant à réduire l'échec scolaire.

En devenant organisation politique et espace autonome d'action l'établissement devient un objet d'attention pour les sociologues français. Les travaux vont dès lors s'intéresser à mieux saisir les médiations par lesquelles l'école transforme des différences en inégalités en ouvrant la boîte noire

qu'est l'établissement, la classe, pour mieux saisir comment l'échec et la réussite scolaire se construisent au quotidien.

Dans les travaux français qui ont été menés sur les établissements scolaires on peut schématiquement distinguer deux manières de concevoir l'objet établissement. Un premier type de travaux appréhende l'établissement comme le produit des effets de contexte et de composition qui le caractérise, comme le cadre dans lequel se construisent les inégalités sociales de réussite scolaire.

On peut ranger dans cette catégorie les travaux qui cherchent à rendre compte des différences entre établissements. Duru et Mingat (cités par Cousin, 1998 ; 25) montrent que les mécanismes d'orientation peuvent varier d'un établissement à l'autre. Ils ont recours à une modélisation mathématique de type probabiliste qui ne permet pas d'expliquer les différences constatées entre les établissements. Les auteurs concluent à un effet de composition où tout se passe comme si le collège adaptait de manière mécanique ses pratiques d'orientation à sa population dominante. La DEP a recherché les caractéristiques des établissements selon les résultats des élèves au travers d'un certain nombre de variables comme la qualification et l'âge des enseignants, les effectifs des élèves, *etc.* Ces variables montrent le poids des effets de composition pour comprendre les inégalités de réussite selon les établissements. Grisay (1990) recherche, dans un article publié dans *Éducation et formation*, l'explication des variations des résultats constatées entre établissements dans le fonctionnement de l'établissement et notamment dans le climat de l'établissement (cité par Cousin, 1998 ; 29). Ce type de démarche est finalement assez proche de celui adopté pour étudier le système éducatif anglais avant les travaux pionniers de Hargreaves, Lacey et Lambart. Les données permettent une analyse macro-sociale de la scolarisation et d'adopter une perspective comparatiste des établissements scolaires.

Un autre ensemble d'études pensent l'établissement comme une organisation. L'établissement est étudié comme une organisation autonome ayant ses règles et ses équilibres propres produisant une action « propre » sur les trajectoires scolaires. Ces recherches font plus appel à des méthodes qualitatives, l'accent est mis sur la nature des relations entre les acteurs sociaux. Pour Paty (1981) l'aspect éducatif de l'école constitue l'enjeu principal de l'étude, à travers la constitution de l'identité de l'établissement. Pour analyser le rôle éducatif d'un établissement, Paty puise ses références dans la sociologie des organisations. Il s'intéresse aux relations entre le style de relation sociale, le style d'autorité et la socialisation des élèves, *etc.* Paty analyse l'établissement comme « un construit d'actions collectives » (Cousin, 1998 ; 36) avec une référence explicite à la théorie des organisations. L'établissement apparaît dans cette recherche comme une organisation capable de définir ses objectifs, les agents de l'éducation deviennent de véritables acteurs sociaux qui élaborent des stratégies et ne sont pas liés à de stricts règlements impersonnels. Dans cette optique, l'établissement n'est pas totalement soumis et contraint par son environnement.

Dans les travaux de Derouet (1985, 1987, 1992) l'école unique comme construction socio-historique fait place à une multiplication de principes de justification (civique, domestique ou industrielle) et l'établissement devient le lieu où les acteurs tentent de s'accorder sur une définition du bien commun. Pour Derouet, la tâche du sociologue est d'étudier la façon tond les acteurs mettent : « en cohérence localement les multiples éléments qui ont envahi le champ scolaire, et trouver une

définition du bien commun qui permette de les intégrer tous, ou du moins de suspendre le débat » (Derouet, 1992 ; 24). Cousin (Cousin, 1998 ; 40) reproche à ce modèle de donner à voir l'établissement comme un monde apaisé, les acteurs s'accordant nécessairement à la recherche d'un compromis. Or dans les établissements, les interactions ne sauraient se réaliser sans conflit. Les acteurs ne partagent pas les mêmes principes de justice, n'ont pas les mêmes intérêts. Paty (1981) l'a bien souligné, l'accord sur les objectifs généraux n'existe pas toujours et de nombreux établissements ne réussissent pas à se construire comme une entité car les acteurs ne parviennent pas à s'entendre. Cousin souligne également à juste titre que la notion de pouvoir est centrale pour saisir le fonctionnement des établissements scolaires car au « sein d'un établissement tout les acteurs ne disposent pas des mêmes atouts et des mêmes ressources et certains, chefs d'établissements ou enseignants par exemple, ont la capacité d'imposer aux autres leurs orientations » (Cousin, 1998 ; 42).

Dans cette perspective théorique posant l'établissement comme une organisation, un certain nombre de travaux vont mobiliser une démarche qualitative de type ethnographique pour étudier leur fonctionnement.

La plupart de ces travaux porte sur l'effet établissement et s'interrogent sur l'efficacité propre de l'établissement indépendamment des caractéristiques de son public. Plusieurs établissements ayant des caractéristiques communes sont étudiés et comparés en fonction le plus souvent d'un ou plusieurs axes d'étude et d'objets spécifiques : Paty étudie les modes de relations à l'intérieur de douze collèges, Dubet *et al.* (1989), Cousin (1998) et van Zanten (2002) s'intéressent plus spécifiquement à la mobilisation des acteurs à l'interne.

La démarche ethnographique à proprement parler où il s'agirait d'étudier l'établissement en lui-même et pour lui-même, de se focaliser sur son fonctionnement, d'étudier son quotidien et son évolution sur un temps défini (et non pas réaliser des « photographies » comme le font ces travaux) ne sont pas très fréquents. L'établissement comme objet d'analyse en soi (comment fonctionne un établissement, comment les différents acteurs font pour travailler ensemble, *etc.*) a été finalement très peu été étudié (sauf peut-être par Derouet).

Dans les démarches, la recension de la documentation interne, les interviews avec les principaux acteurs et l'observation sont parties prenantes de ces travaux. Si les extraits d'entretiens sont largement utilisés dans l'analyse, l'utilisation des observations est plus discrète, souvent absente. Ce sont les classes et les conseils de classe qui sont les plus observés. Les autres scènes de l'établissement semblent nettement moins investies.

• *Les distinctions majeures vis-à-vis des études anglo-saxonnes*

Que nous révèle la comparaison des traditions de recherche sociologique française et anglaise, et plus particulièrement celles qui portent sur l'établissement scolaire ?

La première observation apparaîtra sans doute comme un lieu commun, mais il semble tout de même nécessaire de bien le rappeler, ni le contexte socio-historique, ni les politiques éducatives ne sont les mêmes dans les deux pays. Outre les spécificités dûes à la tradition centralisatrice et à l'idéologie républicaine, La France n'a pas connu comme l'Angleterre une révolution du système

éducatif confié en 1988 à la régulation de marché. Elle n'a pas connu non plus – ou du moins pas explicitement – la mise en œuvre d'une politique de Troisième voie dans le système éducatif, sorte de mixte ou de combinaison entre la régulation de marché et des innovations à visées plus égalitaires. Au regard du nombre relativement restreint d'études portant sur le fonctionnement des établissements scolaires, on peut se demander si l'unification du système n'a pas amené à douter, avant les années 1980, de l'intérêt heuristique à étudier *in situ* le collège dit « unique » ?

On a longtemps cru à l'unité organisationnelle et pédagogique du collège, on a découvert son hétérogénéité dans les années 1980 (Paty, 1981), les contradictions qui le traversent (Derouet, 1992), l'influence de son environnement social (Payet, 1995 ; Henriot-Van Zanten 1990 ; Henriot-Van Zanten, Payet, Roulleau-Berger, 1994 ; Van Zanten, 2001).

Ceci dit, cela suffit-il à expliquer l'absence patente de monographie d'établissement en France ? On a vu qu'en Angleterre on avait cartographié l'ensemble des types d'établissements. L'absence, jusqu'à très récemment, de ce type de travail pour l'enseignement privé français, dont l'organisation et le fonctionnement sont encore peu connus, montrent bien qu'il reste du grain à moudre dans cette direction.

A-t-on épuisé, au niveau de l'établissement et donc de son contexte, les conséquences de l'autonomisation des politiques d'établissement ? Des opportunités de différenciation pédagogique ?

Seconde observation, la tradition de recherche sociologique n'a pas suivi des chemins comparables en France et en Grande-Bretagne. Les premières monographies d'établissements se sont faites en partie en Grande-Bretagne en opposition à l'approche fonctionnaliste et à l'approche uniquement quantitative des trajectoires scolaires d'élèves. La logique est relativement semblable en France, mais ce mouvement a été *plus tardif*, ce qui n'a pas été sans conséquences. En effet, la plupart des autres études avant ce projet relevaient de l'étude de l'éducation dans la société dans son entier, ou sur les corrélats des résulats éducatifs comme les classes sociales, l'intelligence, la taille de la famille. « *In cases where the unit of study has been the school, the main concern has usually been to assess statistically the effect of social class or sub-cultural and peer group values on educational attainment. The principal concern has not been with the school itself as a social system* » (Lacey, 1970 ; xiii). « *In considering the school as a social system, I have been concerned to avoid a major pitfall in system analysis – the presentation of an unchanging and totally integrated equilibrium model* » (Lacey, 1970 ; xv).

Si dans l'esprit, elles ont rejoint la première école de Chicago, les études fondatrices anglaises ont précédé les apports de la seconde école de Chicago, à savoir ceux de Becker, Goffman puis des ethnométodhologues[11]. Ces apports, mais d'autres encore (sociologie néo-marxiste, néo-wébérienne) ont commencé à nourrir les travaux produits à partir du milieu des années 1970.

[11] Interactionnistes et ethnométhodologues sont absents de la bibliographie de Hargreaves (1967). Lacey (1970) cite quant à lui les travaux de Becker dans les années 1950, mais sans y revendiquer une source de réflexion majeure et l'influence de Becker n'est pas sensible dans son travail. De même, si les travaux de Cicourel et Kitsuse (1963) sont cités, ils ne sont qu'évoqués.

En France, le tournant qualitatif a été plus tardif, et il a surtout été influencé très tôt par la sociologie interactionniste voire ethnométhodologique, les sociologies marxistes, néo-marxistes servant alors davantage de repoussoirs que de sources d'inspiration théorique.

Ce qui frappe également, c'est la perspective et l'ambitions plus comparatiste de la sociologie de l'établissement en France :

– Paty (1981) : analyser les différences entre établissements scolaires

– présent aussi dans le modèle d'interprétation des écoles proposés par Derouet dans son livre de 1992. Série d'idéaux-types dont la combinaison permet de caractériser la logique d'un établissement scolaire.

La tradition française semble avoir eu du mal à étudier l'établissement dans une perspective inductive avec les problèmes et limites que cela pose à la généralisation. On préfère alors des études moins intensives mais dans plusieurs établissements, de façon à voir comment ceux-ci se conforment à l'idéal républicain. Les recherches dans le champ de la sociologie de l'école en France semblent de plus s'affilier à des cadres théoriques établis – de la reproduction (Bourdieu et Passeron, 1970), des organisations (Paty, 1980), des conventions (Derouet, 1992), l'établissement comme « acteur collectif » (Cousin, 1988) – que viennent alimenter des recherches empiriques. On rejoint là une tendance mixte,

– à la fois proche de la deuxième période de recherche anglo-saxonne, celle consacrée au *comprehensive schooling* avec Paty, Derouet et Cousin qui nous aident à prendre la mesure de l'hétérogénéité du collège unique ;

– et à la fois proche de la troisième période anglaise où les monographies d'établissement servent de base empirique à des constructions théoriques plus générales.

Plus rares semblent être les recherches qui relèveraient d'un projet réellement inductif qui caractérisait les deux premières périodes de la « tradition anglaise ». Les travaux de Payet (1995), Van Zanten (1990, 2001) s'approchent de ce projet même si leurs récits sont ceux de l'importance du contexte d'établissement : école de la périphérie (Van Zanten, 2001) et de gestion de l'orde scolaire (Payet, 1995). Plus tardivement, on recense aussi les recherches de Da Costa et Roussier-Fusco (2004), Monfroy et *al.* (2004), et de Christophe Andreo (2005). Finalement assez peu d'études relevent de la dernière période, celles des réformes éducatives en cours, il semblerait ici que la monographie d'établissement soit peu employée, préférée en cela à des études de cas plus circonstanciées (Derouet, Dutercq, 2004).

Afin de conclure cette section introductive il semble utile de s'appuyer à nouveau sur la définition proposée par Bromberger de la monographie en ethnologie :

> « Le genre monographique, isolant un objet (commune, atelier, famille, campement, etc.) pose un problème fondamental, celui des échelles pertinentes de l'analyse ethnologique, *a fortiori* pour l'étude des sociétés modernes caractérisées par l'enchevêtrement des insertions individuelles et collectives. Si la monographie demeure une des pierres angulaires de la démarche ethnologique, il convient chaque fois de l'adapter – voire de la repenser – aux dimensions spécifiques du terrain et des problèmes de l'enquête. » [Ceci explique sans doute] « Les grandes différences que l'on peut constater entre les styles

> monographiques tiennent généralement à la diversité des missions que l'on assigne au genre selon les écoles, les traditions, les ambitions : établir un simple constat, fournir le substrat d'une analyse comparative et typologique (...), dégager la spécificité d'un ensemble, illustrer ou nuancer une problématique générale. Ces différences s'accusent encore si l'on tient compte des partis pris d'auteurs : observation distanciée, écriture « neutre » ou participation intime et style délibérement personnel ; grille d'analyse des faits établie d'après les catégories de l'observateur extérieur (point de vue *etic*) ou d'après les catégories et le discours indigène (point de vue *emic*), etc. » (Bromberger *in* Bonte, Izard, 1991 ; 485)

L'évolution de l'exercice monographique en Grande-Bretagne, et dans une moindre mesure, en France, donne un bon aperçu à cette « diversité des missions que l'on assigne au genre selon les écoles, les traditions, les ambitions (...). Ces différences s'accusent encore si l'on tient compte des partis pris d'auteurs » (Bromberger *in* Bonte, Izard, 1991 ; 485). L'évolution de l'étude monographique « classique » – dans son ambition systémique, holistique – si l'on peut dire, vers des études plus thématiques montre peut-être la difficulté de « tenir » l'exercice monographique, parvenir à agréger et mesurer l'influence respective des multiples variables qui influent sur le fonctionnement de l'établissement scolaire, dans un temps où émergent de nouveaux paradigmes, s'imposent de nouvelles problématiques (classe, genre et ethniques) et des réformes politiques différenciées qui se succèdent à un rythme croissant.

La monographie d'établissement est-elle alors une méthode – un « genre » serait-on tenté de dire – de recherche condamné par une tâche insurmontable au regard des difficultés soulignées par Bromberger ? À savoir : son ambition holistique, son illusoire souci d'exhaustivité et son ambition de systématicité analytique.

La thèse défendue par Derouet est celle de la disparition en Grande-Bretagne, après l'étude de Ball en 1981, de la sociologie « autonome de l'établissement scolaire : « *The sociology of the school* » ». Après ce qui précède nous aimerions plutôt faire un constat moins sévère en adoptant, à la façon de Bromberger une définition moins stricte de la monographie d'établissement, et défendre la thèse – opposée à celle de Derouet – de la vitalité de cette approche même si elle évolue au regard de la complexification de l'analyse (au niveau des problématiques émergentes, des paradigmes mobilisables), même si elle rencontre des problèmes dans son souci de systématicité analytique (même si l'on réussi à tout observer dans un établissement, comment l'écrire de façon systématique). On cherchera à expliquer les sources de cette divergence d'analyse et ce qui a sans doute amené Derouet à nous mener en erreur.

Derouet fait son constat en 1990, il n'a donc pas connaissance des travaux postérieurs, déclarant que la sociologie de l'école anglaise lui semble bel et bien avoir disparu. Il n'a donc pas anticipé le mouvement postérieur, ni son ampleur. Nous limiterons donc la discussion aux travaux antérieurs à cette date. Ce qui frappe à la lecture du texte de Derouet c'est la façon dont 1. l'auteur adhère à l'étiquette « école de Manchester », Lacey parle plutôt du « Manchester Project » (Lacey, 1970 ; xii), et 2. la définition qu'il donne à cette « école ».

On peut donc s'étonner, et c'est le premier point, du caractère réduit de cette nouvelle « école » de pensée ou école sociologique. En effet, les « écoles » de pensée ne se limitent généralement pas à leurs pères fondateurs. Derouet rappelle justement que la jeune « école de Manchester », deux ouvrages fondateurs, s'est vite trouvée confrontée à la révolution de la NSE et à l'influence de nouveaux paradigmes en sociologie de l'éducation. Cette révolution a-t-elle, comme le pense Derouet, tué le mouvement dans l'œuf ? On peut ne pas partager cette analyse. L'étude de Ball est postérieure à cette révolution. De plus, Derouet semble reconnaître lui-même que les pères fondateurs avaient un autre projet que de constituer une nouvelle branche de la sociologie de l'éducation : « Ce sujet de l'éducation compréhensive occupe d'ailleurs aussi Hargreaves et Lacey qui l'étudient dans une perspective interactionniste classique, où l'établissement n'est plus nécessairement considéré comme une unité spécifique » (Derouet, 1990 ; 162, je souligne).[12] Derouet reconnaît que les travaux d'Heargraves, Lacey, Ball dépassent la sociologie de l'établissement et s'intéressent – déjà – plus largement à la réforme éducative qui touche les *comprehensive schools*. Disons donc que le terme d'« école » limité à un corpus aussi faible est intriguant. Combien de durkheimiens, d'interactionnistes ou de francfortois perdraient droit de chapelle si l'on procédait à une définition aussi restrictive ? La définition même du projet de son noyau dur ne semble être que partielle (considérer l'établissement « comme une unité spécifique »).

La catégorisation qui frappent les études de Woods et Willis dans la suite de la note de synthèse de Derouet semble expliquer le constat de disparition de « l'École de Manchester ». On a vu que ces deux études étaient contemporaines de celles de Ball, l'une revendiquant une filiation marxo-interactionniste, l'autre interactionniste. « (...) les travaux de Woods, écrit Derouet, qui font avancer notre connaissance des interactions sociales dans les établissements scolaires (...) s'en tiennent à l'échelle des situations, et ne cherchent pas comment l'ensemble des situations se met en forme pour constituer l'établissement » (Derouet, 1990 ; 164). Nous sommes ici, semble-t-il, face à un problème de définition de ce que doit être l'objet établissement scolaire selon Derouet. Les travaux de Woods ne correspondent pas à la définition que Derouet pense être celle de Lacey et Hargreaves de la sociologie de l'établissement scolaire. Elles relèvent selon lui d'un retour à une analyse de la salle de classe. Pourtant, quand on lit ces deux auteurs, ils tiennent un discours relativement différent. L'ambition de Willis est moins d'analyser des interactions pour elles-mêmes que de s'interroger sur les liens à tracer entre des formes de cultures telles qu'on peut les observer et la place des individus dans la stratification sociale des sociétés industrialisées. Les interactions sont alors envisagées comme l'espace où s'observe les formes de reproduction sociale médiatisées à la fois par la cutlure ouvrière, l'idéologie dominante mais aussi les agences étatiques comme l'école.

> « (...) *I argue that it is their own culture wich most effectively prepares some working class lads for the manual giving of their labour power we may say that there is an element of self-damnation in the taking on of subordinate roles in Western capitalism. However, this damnation is experienced, paradoxically, as true learning, affirmation, appropriation, and as a for of resistance. Furthemore, (...) there is an objective*

[12] Derouet a choisi de traduire "*comprehensive schooling*" par "école compréhensive", option qui nous semble malheureuse.

basis for these subjective feelings and cultural processes. They involove a partial penetration of the really determining conditions of existence of the working class wich are definitely superior to those official versions of their reality wich are profeered through the school and various state agencies. It is only on the basis of such a real cultural articulation with their conditions that groups of working class lads come to table a hand in their own damnation. The tragedy and the contradiction is that these forms of 'penetration' are limited, distorted and turned back on themselves, often unintentionnally, by complex processes ranging from both general ideological process and those within the school and guidance agencies to the widespread influence of a form of patriarchal male domination and sexism within working-class culture itself. » (Willis, 1977 ; 3)

Woods (1979) revient quant à lui à plusieurs occasions sur le lien à établir entre une approche micro-sociologique de l'établissement scolaire observré et les éléments d'analyse macro-sociologique qu'il propose d'en tirer. Quelques extraits recueillis tout au long de son ouvrage nous renseignent sur la consistance et la constance du projet de l'auteur :

« *I make no claim to having resolved this problem [lien entre le fonctionnement de l'établissement et celui de la société], but simply make the point that my approach in this respect is predominantly interactionist, though I am concerned to explore some of the connections with the wider social structure where they seemed particuarly relevant.* » (Woods, 1979 ; 14)

« *The book is primarly about process, about what goes on in school. To understand those processes they can, to some degree and for certain purpose, be analysed in their own terms as a product of the institution in which they occur. But for a wider understanding we need to go outside the school.* » (Woods, 1979 ; 17)

« *The overall connecting theme has been posited as on of division. Some divisions are promoted by factors external to the school, such as social class and the technological nature of the society ; other are institutionnal elements.* » (Woods, 1979 ; 237)

« *This book has been a case study of the implications for educationnal processes of an institution in the technocratic/ bureaucratic society.* » (Woods, 1979 ; 253)

Tous les ouvrages précédant la période de rédaction de la note de synthèse de Derouet partagent un même niveau d'analyse (l'établissement scolaire), emploient des techniques de recueil de données similaires (ethnographiques, dont l'observation *in situ* mais pas seulement). Seuls les cadres d'analyse diffèrent, ceux-ci incorporant de nouveaux apports : influence de la sociologie du *curriculum*, apports marxistes, emprunts à la sociologie compréhensive, phénoménologiste ou encore interactionniste. On peut alors penser que les nouvelles monographies d'établissement restent fidèles aux projets originaux de Lacey et de Hargreaves, les auteurs se rendant effectivement dans l'établissement pour observer les effets d'un type d'organisation scolaire sur la scolarisation des élèves ou, plus tard avec Gewirtz, sur l'*ethos* même de l'établissement (« *What's going on here ?* »). En ce sens, il y a bien continuité et la sociologie britannique de l'école ne donne pas les signes d'avoir disparu corps et âme.

L'erreur de Derouet, telle qu'elle apparaît de sa note de synthèse de façon particulièrement flagrante avec la sociologie de l'école anglaise (Derouet, 1990) est d'avoir voulu constituer l'établissement en objet à part entière de la sociologie de l'éducation. Il a cru reconnaître dans les très belles monographies de Lacey, Hargeaves et Ball une certaine proximité avec le projet de constitution d'une sociologie de l'école, école comprise dans son « unité ». Une explication peut aider à saisir une des sources de cette méprise : le projet de constitution de l'établissement dans son « unité » relève

davantage de la thèse avancée par Derouet à la même époque (Derouet, 1992), car si Lacey et Heargreaves parlent d'établissement comme système social, ce n'est que pour resituer cet ensemble comme sous-système d'un système social plus large, la société. Et cet effort de contextualisation, à quelque niveau qu'il soit, est présent chez Woods et Willis comme chez tous les autres auteurs que nous avons présentés.

L'erreur de Derouet est peut-être d'avoir cherché à définir et figer trop rapidement les contours d'une école théorique, de pensée ou méthodologique (ce qu'il appelle « école de Manchester »), en réifiant son objet et sa méthodologie. Au niveau de l'objet, c'est patent dans le texte de Derouet, tout entier occupé à chercher une sociologie de l'établissement comme « unité spécifique » alors que l'établissement n'a jamais été chez tous les auteurs qu'un niveau d'analyse des mécanismes sociaux plus larges[13]. Le reproche est encore plus explicite quand, plus loin, il déplore que l'établissement ait du mal « à conquérir son autonomie » vis-à-vis de l'analyse des situations de classe ou de la « tradition de « community studies » qui ne considère pas l'établissement scolaire comme une *unité* particulièrement notable » (Derouet, 1990 ; 170, je souligne). Derouet explicite clairement ce projet en conclusion de sa note de synthèse. C'est ce projet d'analyse de l'établissement scolaire dans son unité, mais projet personnel, qu'il mènera à bien dans son ouvrage de 1992.

On peut conclure que si une certaine sociologie de l'établissement en Angleterre a disparu, il s'agit davantage de la représentation de Derouet de ce qui devait être une sociologie de l'établissement, que de la tradition de recherches inaugurée par les « Manchester Project ». En effet, la tradition de sociologie de l'école britannique qui appelle à étudier les relations sociales à l'intérieur de l'établissement, leur agencement, et à chercher les pressions sociales qui contraignent l'établissement : classes sociales, genre, relations ethniques, réforme du système, *etc*, s'est montrée, on l'a vu plus tôt, bien vivace même si elle s'est nourrie d'autres ferments théoriques et d'autres ambitions.

Le colloque « L'Établissement scolaire *in situ* », qui s'est tenu à Lille les 8 et 9 septembre 2005, peut être aussi un bon indicateur des tendances de la sociologie qualitative en éducation. En effet, rares ont été les communications présentées reposant sur des monographies d'établissements scolaires, la tendance résidant davantage dans l'observation *in situ*, les études de cas plus circonstanciées, largement mobilisées mais semble-t-il peu systématisées. L'idée de se rendre dans un établissement pour observer ce qui s'y déroule est-elle simplement passée de mode – si tant est que la mode est vraiment « pris » un jour en France – ou est-elle jugée comme heuristiquement dépassée ?

On l'a montré, les rapports entre un objet (l'établissement scolaire) et une méthode (l'approche monographique) sont complexes et loin d'être uniformes. Bromberger a raison de souligner que si « la monographie demeure une des pierres angulaires de la démarche ethnologique, il convient chaque fois de l'adapter – voire de la repenser – aux dimensions spécifiques du terrain et des

---

[13] Au-delà de ce biais, on signalera une autre approximation : Heargreaves et Lacey n'étudient pas les écoles compréhensives, Lacey signale les mécanismes qui – à l'intérieur des écoles qui regroupent les élèves les plus brillants – désavantagent les élèves des classes sociales les moins favorisées. Son intérêt pour l'école compréhensive qui se met en place à cette époque se résume à la question suivante : si les élèves scolairement brillants des classes les moins favorisées échouent en milieu scolaire homogène, qu'en sera-t-il en milieu scolaire hétérogène ?

problèmes de l'enquête. » (Bromberger *in* Bonte, Izard, 1991 ; 485). Cette réflexion pose explicitement la question de la pertinence de l'échelle « établissement scolaire » comme unité d'analyse. On peut également s'interroger sur la nature de l'établissement scolaire, analyse-t-on le système organisationnel, ses acteurs et à l'intérieur même de ce groupe, quelles populations ? Ceci pose directement la question de la définition de ce qu'est un établissement scolaire du point de vue de la recherche[14]. Autrement dit, l'établissement scolaire est-il une structure ou un groupe d'acteurs et, s'il s'agit d'un groupe d'acteurs, comment déterminer les acteurs que l'on peut considérer comme appartenant à l'établissement ? Corollairement, ceci pose la question du contexte de l'établissement scolaire. S'il n'est pas pertinent, et ceci les études anglaises l'ont démontré, d'adopter une perspective centrée uniquement sur les relations sociales internes à l'établissement, comment délimiter le contexte de l'établissement ? Les études anglaises permettent de dégager au moins trois niveaux de contexte : celui des politiques éducatives nationales, celui des politiques éducatives locales (LEA en Angleterre, rectorat, inspection académiques, IA voire établissement en France). Enfin, et là nous rejoignons une question qui semble tarauder la sociologie de l'éducation en France, notamment à cause de la tradition comparatiste en sociologie de l'éducation, comment traiter de la problématique de « l'effet établissement » ? Dans un contexte politique et de recherche fortement préoccupé par la question, une perspective monographique, centrée sur la logique d'action d'un établissement, peut-elle être heuristiquement viable sans répondre de façon précise à l'effet établissement ? Cette méthode offre-t-elle des apports spécifiques ?

B. Les analyses de l'organisation scolaire en termes de rapports de classes sociales

La première synthèse visait à présenter d'un point de vue méthodologique et théorique l'approche qui allait être fait de l'établissement scolaire, du moins telle qu'elle était projetée avant la réalisation de l'enquête de terrain. La rédaction d'une seconde synthèse théorique a été dictée par la teneur même des données recueillies et leur analyses. Les espaces de régulation de l'établissement scolaire ont fait l'objet d'une observation soutenue. De façon inattendue, l'influence des parents d'élèves est apparue comme particulièrement déterminante pour comprendre le fonctionnement de l'établissement. Peut-être faut-il préciser que tous les parents d'élèves ne sont pas influents, mais ceux élus aux instances représentatives de l'établissement, parents majoritairement issus des classes moyennes/supérieures.

[14] Concrètement, s'agit-il uniquement des personnels de l'Éducation nationale qui animent la structure ? Faut-il compter les élèves accueillis par la structure ? Les parents d'élèves appelés à se prononcer formellement ou non (dans les instances de représentation), directement ou non (par le biais du choix de l'établissement), sur la politique de l'établissement ? S'agit-il aussi des autres personnels (des collectivités locales) et intervenants dits "extérieurs" (associations diverses) ?

1. Le problème de définition des classes sociales en sociologie et opérationnalisation du concept

Une analyse en termes d'organisation sociale (ici l'organisation scolaire) peut-être un premier point d'entrée pour lier les observations micro-scociologiques à des mouvements plus vastes relevant de mécanismes macro-sociaux (Woods, 1979 a particulièrement attiré l'attention sur ce point). Une seconde notion autorisant une articulation entre des observations micro-sociologiques et l'analyse de phénomènes macro-sociologiques est celle de classe sociale comme le rappelait A. Hargreaves (1985) (*cf.* le Chapitre III. de l'Introduction, et plus spécifiquement le point B.). Cependant, l'analyse sociologique d'un objet d'étude en lien avec les classes sociales n'est pas sans poser des problèmes de catégorisation. Et ce d'autant plus que l'on choisit de s'intéresser à cet ensemble aux frontières discutées des classes dites « moyennes ».

Desrosières et Thévenot rappellent qu'en France la « définition des « classes moyennes », ou « petites bourgeoises » est, depuis un demi-siècle, un enjeu important pour les débats politiques et pour les sociologues. Les liens entre les définitions théoriques et les comptages statistiques sont ici très lâches (...). » Les analyses des « couches moyennes salariées » s'appuient, selon eux, sur le groupe des professions intermédiaires en débordant parfois vers les groupes des cadres et des employés. En revanche, les tenants d'un espace social polarisé autour de la bourgeoisie et du prolétariat le considèrent comme un fourre-tout sans identité, qui ne trouve son intérêt qu'en rendant plus purs les agrégats et l'opposition précédente. » (2000, 75)

La sociologie de l'emploi interroge avec les travaux de Bouffartigue et Gadea (2000) (Bouffartigue, 2001 ; Gadea, 2003) les paradigmes mobilisés pour analyser le groupe des cadres, avec d'une part le paradigme marxiste et d'autre part le paradigme de la sociologie des groupes professionnels. Le second, essentiellement empirique et d'inspiration interactionniste, s'intéresse essentiellement aux *activités* de travail mais pas aux relations sociales entre groupes, notamment les rapports sociaux du groupe avec les autres. Le paradigme marxiste, plus théoriciste, échoue à trancher entre la thèse de la *polarisation sociale* (classe dominante, classes populaires) et celle de la *moyennisation* des classes sociales, notamment *via* le développement de la relation salariale (Gadea, 2003).

> « Dans une recension de la littérature britannique, Catherine Bidou (2000) montre que les sociologues britanniques, prenant acte de la forte progression qu'ont connus les cadres et professions intellectuelles supérieures et les professions intermédiaires, emploient le terme de « *service class* » pour désigner ces dernières. Pour des raisons mécaniques, cette classe a dû recruter dans les autres classes sociales. Depuis, la capacité de celle-ci comme collectivité à maintenir ses avantages par rapport aux membres des autres classes a été remarquable. Goldthorpe y voit une indication pour comprendre la montée des inégalités dans une société. La *service class* est conservatrice. Ayant beaucoup de privilèges à défendre elle a peu de raisons de s'allier politiquement à la classe ouvrière. La question centrale qui anime ces auteurs porte sur l'éventuel processus d'unification d'une assez large « *service class* » ou, plutôt, à la constitution de plusieurs « *middle class* » ? S'il existe des facteurs, liés au procès du travail par exemple, qui fragmentent la classe moyenne, d'autres facteurs comme l'effet de voisinage tendent à

l'unifier. Les individus des classes moyennes habitent les mêmes quartiers et leurs enfants fréquentent les mêmes écoles et l'école peut représenter pour eux une ressource vitale dans la formation d'une vaste classe moyenne. Les auteurs britanniques affichent finalement une préférence pour la notion de *middle class* car il s'agit d'un milieu social qui fonctionne *pour soi*, avec de fortes tendances à l'unification. La baisse de l'importance du capital d'organisation et la montée du capital culturel sont des points centraux pour comprendre la réorganisation de la classe moyenne contemporaine (par ex. Ball 2003, ch. 5 ; 79-110). Celle-ci évolue également à travers les femmes et leur arrivée sur le marché du travail, et à travers la façon dont elles interviennent dans les processus d'habitat. Si l'État a joué un rôle majeur dans la formation de la classe moyenne comme secteur d'emploi, son désengagement pourra avoir des répercussions au niveau du processus de structuration de cette couche de population. L'accent porte sur le fait que le principe de construction d'une classe ou d'un groupe social se situe autant dans la sphère de la vie quotidienne hors travail que dans cette seule sphère. En définitive ce groupe social fonctionne pour soi, à travers un jeu subtil de reconversion et de renforcement entre les différents types de capitaux. Selon Bidou (2000), Goldthorpe attribue à l'efficacité de la gestion de sa propre reproduction l'explication de la stabilité qui caractérise le mieux ces classes moyennes. Il en appelle à des approches micro-sociologiques des interactions sociales afin de mieux comprendre les excellentes performances des enfants de la clase de service au sein de l'institution scolaire et la persistance des inégalités.

Bouffartigue (2004) fait un constat similaire quand il décrit « le retour des classes sociales » au travers d'une intensification de la reproduction sociale et du retour d'une crispation générale autour du contrôle des positions sociales. Pour déconstruire les images associées à la bourgeoisie, il propose de désigner par la notion de « salariat intermédiaire » ceux qui n'appartiennent ni aux classes populaires ou dominées, ni aux classes supérieures ou dominantes. Il s'agit de prendre en compte l'insertion de ces couches sociales dans les formes contemporaines de la subordination salariale. Les figures professionnelles parmi celles qui représentent le mieux aujourd'hui le salariat intermédiaire ne sont ni le contremaître, ni le cadre mais l'enseignante ou l'infirmière. Bien des comportements culturels et politiques qui marquent les classes moyennes salariées tiennent à leur fort ancrage dans les activités de service public et à leur haut niveau de scolarisation. Les rapports sociaux et les modalités de domination sont loin de se résumer au rapport d'exploitation capitaliste. » (Monfroy *et al.*, à paraître)

Benguigui et Monjardet résument quant à eux les caractéristiques des cadres : corporatisme, opportunisme, innovation culturelle, utopie gestionnaire (cités par Bouffartigue et Gadea, 2000). Ce que Bouffartigue (2001) propose d'appeler le *salariat de confiance*, se caractérise par la polyactivité combinant des activités de commandement, de gestion, de relations, et techniques. C'est la diffusion de cette polyactivité vers le salariat subalterne qui contribue au brouillage de la notion de cadre.

Le modèle de classe basé sur le marché et le conflit de classe développé par Weber permet à Ball d'examiner la nature multidimensionnelle des luttes à l'intérieur du marché et les communautés de destin (*communalities of fate*). Weber est sensible à la nature dynamique des sociétés modernes et à la nature dynamique de la *monopolisation* comme processus fondamental de l'économie. Ball s'intéresse à la monopolisation de sites et de trajectoires éducatifs particuliers, ce qui le rapproche également des écrits de Bourdieu dans *La distinction* (1979). Les relations de classe et luttes entre classes peuvent alors être lues comme des formes de *violence symbolique* : comme droit d'imposer un pouvoir légitime

arbitraire, arbitraire caché par l'apparente légitimité institutionnelle du fonctionnement de l'appareil d'État. Elles sont conçues comme des compétitions et formes d'exclusion. L'auteur s'attache à identifier des différences intra-classes. Il veille pourtant à ne pas se limiter à exercice de catégorisation car, selon lui, le libéralisme et le degré d'individualisme compétitif produit des variations à l'intérieur même des classes. Ball s'intéresse à la manière dont les classes moyennes représentent leurs propres positions à l'intérieur du groupe, leur conscience d'une identité de classe. « Les classes ne sont pas explicites mais ont une infuence qui se fait sentir partout (*pervasive*) dans leurs stratégies éducationnelles – inscrites dans l'idée que les gens se font de ce qui est bien pour eux et dans leurs attitudes vis-à-vis des autres – dans la façon dont ils se comportent comme individus (Savage 2000 :107) » (Ball, 2003 ; 11). Ball cherche donc à voir comment les groupes se construisent les uns par rapport aux autres. Comment leur monde social est prononcé et construit « en accord avec des principes de visions et de divisions » (Bourdieu, cité par Ball, 2003 ; 12).

Les travaux de Bernstein sont particulièrement précieux dans la lumière qu'ils jettent sur le processus de socialisation de l'enfant à l'intérieur de la famille. C'est à travers la famille que : « l'enfant prend conscience, à travers les différents rôles qu'il est appelé à tenir, de différents principes d'organisation à l'œuvre dans la société » (Bernstein, 1971 [1975] ; 229). Les caractéristiques suivantes distinguent les classes moyennes :

> « – une sensibilité à l'importance des relations entre les moyens et les fins, et des attributs cognitifs et dispositionnels pertinents ;
>
> – une discipline pour orienter le comportement vers certaines valeurs mais avec une prime à la différenciation individuelle ;
>
> – l'habilité à adopter les mesures appropriées pour atteindre des fins distantes par une chaîne de moyens-fins déterminée.
>
> Par conséquent, l'une des caractéristiques majeures de la classe moyenne et des niveaux associés est une attitude instrumentale envers les relations sociales et les objets, alors que pour le second groupe, les relations ne sont pas instrumentales. » (Bernstein, 1971 ; 24-25)

Voyons maintenant plus spécifiquement les apports des analyses en termes de classes sociales appliquées au champ éducatif.

2. Les classes moyennes et l'école

• *Les analyses anglo-saxonnes*

Les tentatives répétées des politiques pour remettre en cause l'enseignement polyvalent anglais (*comprehensive school*) dès les années 1960 jusqu'à l'instauration, en 1988, de mécanismes de régulation de marché ou quasi-marché scolaire ont été autant d'occasion d'étudier les modalités d'exclusion des franges les plus populaires des parcours scolaires les plus prestigieux. Les résistances suscitées par les tentatives pour faire disparaître les filières d'enseignement secondaire sélectives en Grande-Bretagne, notamment auprès des Conservateurs, expliquent vraisemblablement la tradition plus vivace dans ce

pays qu'en France d'une analyse en termes de classes sociales. Les années 1990 marquent un tournant intéressant puisque les chercheurs anglo-saxons prenant en compte les transformations profondes du marché de l'emploi délaissent l'étude de populations les plus démunies socialement pour étudier les stratégies mobilisées par les classes moyennes qui semblent avoir été les principales bénéficiaires des réformes éducatives à la fois conservatrices et du *New Labour*, aux affaires depuis 1997.

> « *Despite the political focus on social exclusion and inclusion (...) a study of the needs of the middle classes proved more useful in explaining educationnal exclusion and the persistence of schools as places of class reproduction than studying the characteristics of the excluded.* » (Tomlinson, 1991 ; 133)

Alors que la restructuration des sphères de production et le déclin de la conscience de classe semblaient avoir sonné le glas d'une analyse en termes de classe sociales, les recherches consacrées aux classes moyennes mettent en lumière des stratégies qui leurs sont propres. En effet, l'analyse diachronique de Kerchkhoff, Fogelman et Manlove (1997) nous renseigne à un niveau d'analyse macroscopique sur les tactiques déployées par les parents des classes moyennes pour assurer à leurs enfants un accès aux écoles les plus réputées au moment de la réforme scolaire qui a vu la mise en place de l'école compréhensive en Angleterre et Pays de Galles en défaveur du système sélectif. À partir d'une analyse des flux d'élèves dans les structures nouvellement créées, les auteurs identifient des stratégies de résistance qui passent par leur mobilisation dans les instances décisionnelles (LEA) pour s'opposer à la création d'établissements à recrutement plus égalitaire (*comprehensive school*) ou favoriser l'ouverture de filières sélectives (*sixth form*) auxquelles leurs enfants accèdent plus facilement. Les auteurs de montrer que sur le long terme, les classes moyennes restent sept fois plus représentées dans l'enseignement privé (qui sert de refuge naturel), mais aussi deux fois plus nombreuses dans le public sélectif (avec *sixth form*). Kerchkhoff *et al.* concluent sur la capacité pour les classes moyennes à conserver leurs avantages à travers le temps. En effet, même si la distribution des élèves a beaucoup changé dans le temps dans ces structures, l'accès plus grand des élèves de classes moyennes aux écoles avec *sixth form* reste constant. Les changements rapides qui ont traversé le système éducatif secondaire n'ont pas empêché les classes moyennes de conservers leurs avantages.

À l'occasion d'une approche plus qualitative, McGrath et Kuriloff (1999) se sont interrogés sur les résultats de l'implication parentale en termes d'égalité des chances d'accès aux biens scolaires. Plusieurs facteurs favorisent l'implication des parents des classes moyennes supérieures, notamment la disponibilité de la mère qui a ainsi l'opportunité d'accompagner la scolarité des enfants et de s'investir dans l'organisation scolaire (agendas professionnels plus souples que ceux des classes populaires ou des parents afro-américains, possibilité de faire vivre le foyer sur les seuls revenus du mari). Autre facteur expliquant cette sur-représentation : l'exclusion des « autres ». Les mères de classes moyennes supérieures, blanches, se réunissent sur le mode d'un « nous » communautaire, fortement impliqué et sur la base de routines qu'elles acceptent mal de voir interrogées par des parents d'horizons culturels différents (notamment les parents Noirs et/ou d'horizons sociaux différents). L'exclusion se fait alors « fortuitement » en décourageant le nouveau venu. Ces parents mobilisent également une technique d'exclusion, à savoir la promotion de *parcours différenciés* au bénéfice de leurs enfants. Les efforts déployés par les agents institutionnels pour lutter pour

l'homogénéisation des pratiques pédagogiques est combattu au profit de mécanismes permettant aux enfants élevés dans des milieux favorisés de mobiliser le capital culturel acquis en famille et consacré par l'école. Au final, les auteurs sont critiques sur les bénéfices à escompter de l'engagement parental dans le fonctionnement des établissements. Ils s'interrogent sur la capacité des parents d'élèves de classes moyennes à ne pas céder à la tentation d'utiliser l'influence de leur mandat représentatif pour promouvoir leurs intérêts singuliers et auto-centrés.

L'analyse de Munn (2000) sur le fonctionnement des *school boards* et des *governing bodies* attire l'attention sur l'agenda politique qui sous-tend les réformes éducatives en lien avec l'engagement parental. L'auteur décrit notamment la réticence des parents écossais – qui se distinguent en cela radicalement des parents anglais – à la libéralisation des relations entre parents et écoles.

L'étude menée par Gewirtz, Ball et Bowe (1995) quelques années après la mise en place du *school choice*[15] en Angleterre (*Education reform act*, 1988), montre que les parents des classes privilégiées disposent du capital culturel et des connaissances éducatives requises pour être les bénéficiaires du fonctionnement des marchés éducatifs locaux, et « la mise en œuvre de la réforme du marché dans l'éducation est essentiellement une stratégie de classe qui a eu pour effet majeur la reproduction d'avantages et de désavantages de classe sociale (et ethniques) » (cité par Tomlinson, 2001 ; 137). Pour Power, Edwards, Whitty et Wigfall, les parents des classes moyennes étaient, dès le début des années 1980, les plus à même de jouer le 'jeu du marché' (2003 ; 152). Power *et al.* s'accordent avec les précédents et d'autres auteurs encore pour dire que la politique éducative du *New Labour* favorise les classes moyennes « en redonnant du pouvoir aux consommateurs – mais pas tous – à l'intérieur du système éducatif d'État » (2003 ; 153). Les réformes éducatives sont pensées ici en lien avec leurs conséquences en termes de reproduction sociale et de structuration sociale.

Dans un contexte de transformation combinée du marché du travail et du système éducatif, les années 1980 voient les ressources scolaires plus largement distribuées alors que l'emploi stable se précarise. Les classes moyennes et celles aspirant à la mobilité sociale ascendante se montrent anxieuses d'obtenir pour leurs enfants les références scolaires qui leur permettent d'accéder à de « bons » emplois (Roberston *et al.*, 2001). Elles sont par ailleurs sensibles au mouvement de rationnement des ressources éducatives imposées par les politiques de l'époque. Conservateurs et nouveaux travaillistes, en orientant dans les années 1990 leurs politiques en direction de « l'Angleterre du milieu », s'emploient alors à essayer de convaincre les classes moyennes inquiétées par la disparition de la société de classe, la stratégie électorale du *New Labour* étant de dépasser l'électorat de l'ancien parti travailliste en visant directement électeurs conservateurs des classes moyennes et aspirantes (Tomlinson, 2001 ; 127-141)[16]. Si l'enseignement s'est démocratisé sur le long terme, les

---

[15] L'une des mesures les plus significatives de l'*Education reform act* de 1988 est le droit accordé aux parents pour choisir l'école de leurs enfants (à côté de la décentralisation en direction des établissements scolaires de la gestion de leur budget et la publication des résultats scolaires des écoles).

[16] Bernstein posait déjà l'hypothèse au début des années 1970 d'un lien entre « les changements que l'on observe dans l'organisation familiale des classes supérieures [*middle-class*] [qui] pourraient bien refléter les changements qui affectent leurs occupations professionnelles, et en particulier le passage des positions d'entrepreneur à celles de directeur, aux professions libérales et aux professions de service. Dans le même temps, les flottements du système

gouvernements ont veillé à ce que les politiques mises en place ne menacent pas les avantages des classes moyennes et par extension, leurs avantages électoraux. Ces politiques ont assuré, conclue Tomlinson dans sa synthèse : « plus que jamais, que le statut et la sécurité [des enfants des classes moyennes] est leur objectif premier, et que leurs enfants seraient éduqués, aussi loin que possible des pauvres » (Tomlinson, 2001 ; 140). Pour Robertson et Lauder : « La restructuration et la transformation des éléments clés de la vie économique et sociale ont fait de l'éducation un site central de contestation dans le conflit pour les crédits [académiques] et leurs liens avec le marché éducatif » (2001 ; 234). De ce fait les réformes éducatives, notamment celle du *school choice* en Grande Bretagne, sont des opérateurs dans les processus de structuration des classes sociales et, concluent Robertson et Lauder, l'abandon de la notion de classe dans l'analyse du fonctionnement et des conséquences des mécanismes du système éducatif, serait faire preuve d'un manque d'imagination sociologique.

• *Les analyses françaises*

> « En lien avec la multiplication des pratiques de choix ou d'évitement des collèges, des recherches vont s'intéresser en France aux stratégies scolaires des parents des classes moyennes. Les travaux de Ballion signalent l'irruption des parents « consommateurs », à la recherche de l'établissement et des conditions d'enseignement qui leur paraissent les plus favorables à la réussite scolaire de leurs enfants (Ballion, 1982 ; 1991). La mise en place du collège unique et surtout la suppression du palier d'orientation en fin de 5e au début des années 1980 semble à l'origine du développement de ces pratiques en ne permettant plus aux collèges recrutant en secteur populaire de « réguler par l'orientation sélective » les publics d'élèves les moins « adaptés » scolairement (Broccolichi, 1998). Les choix d'options, d'orientation, d'établissements manifestent également une forte logique de distinction sociale (Duru-Bellat, 2001). Dans *L'école de la périphérie* (2001), Van Zanten montre que les stratégies des parents en banlieue oscillent entre le retrait, la « colonisation »[17] et la défection. La défection se traduit par le choix d'un autre établissement, la « colonisation » requiert quant à elle pour les parents « une présence intensive » « et des tentatives de manipulation des situations d'interaction avec le monde enseignant » afin de construire des « parcours protégés » pour leurs enfants. Ces deux stratégies appartiennent aux parents les moins démunis sur le plan économique et culturel de ces quartiers (Van Zanten, 2001 ; 101).
>
> La recherche de Paty (1981) a été, à notre connaissance, une des rares approches monographiques à montrer l'action des familles dans les établissements scolaires en relation avec le mode d'organisation, le fonctionnement et la politique de l'établissement. Cette action s'exerce d'une part à travers des instances de concertation et de décision, et d'autre part, de façon indirecte, très variable selon les établissements. S'il existe un fort décalage entre les caractéristiques des familles et celles de leurs représentants dans les associations de parents d'élèves, il semble à Paty que la présence de catégories de parents privilégiés s'accompagne de tentatives et de stratégies de

---

de valeurs ont individualisé les choix et modifié les fondements de l'autorité dans les relations familiales. » (Bernstein, 1975 ; 218)

[17] La notion de « colonisation » est employée par Van Zanten « pour décrire un processus d'envahissement et d'instrumentalisation du fonctionnement de l'école par des acteurs en partie extérieurs et placés dans des positions de 'dominés' comme les parents et les élèves » (Van Zanten, 2001 ; 101).

contrôle de l'établissement par ces parents, plus ou moins régulées par le chef d'établissement. À l'opposé les collèges recrutant des enfants de milieux populaires bénéficient d'une forte autonomie tant les parents sont absents de ces établissements. Dans un collège à réputation d'excellence dont l'objectif est la production des meilleurs élèves, Paty observe que le niveau socio-culturel très élevé des familles représente l'une des ressources majeures du collège. Le consensus sur l'exception implique et légitime un contrôle strict de l'organisation sur elle-même, un système de régulations efficace pour garantir la prolongation de l'exception. On observe donc un surcroît important de contraintes individuelles et collectives. Le besoin d'un contrôle renforcé de l'organisation par elle-même se traduit d'abord par des interventions répétées des parents auprès des enseignants et de la direction. Beaucoup plus qu'ailleurs les familles suivent de près le travail de leurs enfants et vont aux réunions de parents. Les contacts avec les professeurs sont également beaucoup plus fréquents que dans l'ensemble des collèges enquêtés. Ils peuvent porter sur le travail de l'enseignant en classe, sa pédagogie. Le chef d'établissement consacre également à ces parents selon lui « exigeants » beaucoup plus de temps que ses collègues. Ils viennent régulièrement demander des comptes sur la pédagogie des professeurs. Ces parents n'interviennent pas forcément dans un contexte de crise ou pour un problème particulier, il s'agit d'abord d'affirmer une présence à l'intérieur de l'organisation. On ne peut analyser cette présence uniquement en termes de contrôle. Son principal effet est de rappeler les objectifs de l'établissement. Nul n'ose remettre en cause le contrôle des familles (il faudrait alors renoncer au consensus sur l'excellence).

L'étude menée par Pinçon, Pinçon-Charlot (1989) offre un autre exemple de la mobilisation des parents des classes privilégiées au sein de l'école en montrant les formes que prend l'appropriation d'une école publique « dans les beaux quartiers ». Dans cette école où sont scolarisés massivement des enfants de catégories supérieures, les enseignants se doivent de faire preuve d'une disponibilité tout à fait exceptionnelle face aux demandes des familles : ils doivent accorder du temps aux parents (pour les rencontrer) et aux enfants (pour leur donner des cours particuliers). Il s'avère difficile pour les enseignants d'opposer un refus aux demandes des parents qui n'hésitent pas à porter plainte auprès des autorités administratives (inspecteur d'académie). Les parents peuvent exiger pour leur enfant l'attribution de tel enseignant ou et telle classe et interviennent sur les contenus et supports pédagogiques. Le chantage du recours à l'enseignement privé crée un rapport de force qui leur est favorable. Cet interventionnisme n'a de sens que dans les familles où la réussite et la reproduction sociale passe par la reconnaissance et la consécration de l'école. On voit ici l'appropriation quasi privée et le contrôle de ressources publiques. L'un des privilèges des classes supérieures est, selon Pinçon-Charlot, la possibilité de se ménager des lieux préservés de tout contact avec les classes populaires, les classes moyennes et les fractions les moins légitimes des classes supérieures. » (Monfroy *et al.*, à paraître)

Les stratégies des parents d'élèves au collège Balzac présentées plus tôt et dont nous allons maintenant proposer l'analyse sont l'œuvre d'individus qui appartiennent à ces « couches moyennes salariées », à savoir le groupe des professions intermédiaires qui « déborde » – pour le dire comme Desrosière et Thévenot (2000) – parfois vers les groupes des cadres et des employés. Suivant la proposition de Ball (2003 ; 5), on peut distinguer trois niveaux ou types d'analyse des classes sociales : la *théorie de la classe*, à savoir le travail de définition et d'actualisation du concept, l'*analyse de classe* ou l'opérationnalisation de systèmes de catégorisation des classes, et enfin les *pratiques de classe* ou ce qu'il

nomme aussi les *micro-pratiques de reproduction sociale.* Il nous semble moins important d'attribuer précisément ou systématiquement tel type de pratiques à telle catégorie socio-professionnelle d'agents – les données nous font d'ailleurs défaut sur ce point–, que d'essayer de voir la logique d'ensemble et les conséquences des « micro-pratiques de reproduction sociale » de ce groupe organisé de parents des classes moyennes dans un collège.

Chapitre II.
Monographie d'un établissement scolaire : Honoré de Balzac, mobilisations dans un établissement scolaire public urbain classé en zone d'éducation prioritaire[18]

Cette monographie cherche à rendre compte de la complexité du fonctionnement d'un établissement scolaire entre la rentrée de septembre 2002 et celle de septembre 2003. Les modalités d'enquêtes, notamment le recours massif à l'observation directe des espaces de concertation à l'intérieur de l'établissement, ne sont pas sans influer sur l'analyse que nous en proposons. La masse des matériaux recueillis autoriserait à rédiger au plus près l'histoire des micro-événements ou la micro-histoire du collège Balzac durant une année scolaire. Ce travail dépasse de beaucoup le cadre de cette recherche mais son esprit en marque les pages. Si l'écriture impose des choix, le parti pris de l'approche inductive, la sensibilité à l'action en cours d'élaboration, aux petits liens, ont finalement aboutit au développement de certains points au détriment d'autres, jugés ici moins centraux pour comprendre l'établissement scolaire comme objet sociologique. C'est en suivant le destin de ces engagements individuels dans l'élaboration et les éventuelles contrariétés d'un agir collectif qu'on saisit mieux l'introuvable travail d'équipe des enseignants (Barrère, 2002), mais aussi comment se forme cet *esprit* d'établissement dont les formes institutionnalisées (projet d'établissement) ne sont que de pâles incarnations. D'autres développements s'expliquent par les problèmes d'analyse qu'ont posés les matériaux recueillis. On s'est, par exemple, longuement demandé comment « lire » les conseils de discipline dans le cadre d'un collège comme Balzac.

L'appropriation du texte peut échapper aux objectifs initiaux de son auteur, pour éviter tout malentendu, on reprendra à notre compte cet avertissement au lecteur rédigé par Bourdieu et Passeron en avant-propos de *La reproduction.*

> Dès lors que l'on écarte le parti incongru de forger une langue artificielle, il n'est pas possible d'éliminer complètement, même en multipliant les mises en garde, les résonances et les harmoniques idéologiques que tout lexique sociologique éveille inévitablement chez le lecteur. De toutes les manières possibles de lire ce texte, la pire serait sans doute la lecture moralisante qui, s'appuyant sur les connotations éthiques attachées par l'usage courant à des termes techniques tels que ceux de *légitimité* ou *d'autorité*, transformerait des constats en justifications ou en dénonciations ou qui, en prenant des effets objectifs pour des produits de l'action intentionnelle, consciente et volontaire des individus ou des groupes, verrait mystification malveillante ou naïveté

[18] Ce chapitre reprend dans une version considérablement remaniée la partie du rapport rédigée par mes soins dans Monfroy, *et al.*, 2004.

coupable là où il est dit seulement *dissimulation* ou *méconnaissance.* (Bourdieu, Passeron ; 1970, 10)

Les logiques d'action des principaux acteurs de l'établissement seront dégagées à travers une analyse de leur rôle (B.), de leur modalités de participation aux instances collégiales de l'établissement, et des disputes qui les animent (C.), et des négociations autour de la division du travail dans l'établissement (D.). Un dernier point (E.), plus bref, abordera les relations qui lient ces acteurs à « l'extérieur » de l'établissement. Il nous a semblé intéressant d'opérer des digressions à l'intérieur du plan d'ensemble de cette section, on propose d'y suivre les trajectoires scolaires de deux élèves. Trajectoires qui donnent chacune un aperçu des mobilisations des enseignants et des structures de l'établissement. Mais voyons dans un premier point (A.) comment peut être présenté l'établissement et son projet explicite.

A. LE COLLÈGE ET LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Lors des entretiens, nous avons demandé à nos interlocuteurs de nous parler des représentations qu'ils avaient de l'établissement avant de venir y travailler.

> « Bon alors avant je le percevais comme un établissement parmi les plus durs qui soit parce que c'est la réputation qu'il a. Et chaque fois je disais « ben j'ai demandé ou je vais demander Balzac[19]... » ben je n'ai jamais rencontré autre chose que : « Mais t'es complètement taré ». Voilà, la réaction des autres profs ça a toujours été ça [...]. Mais, je suis Lillois à la base donc pour moi Balzac, c'était vraiment le genre de truc où personne ne voulait jamais aller. » [B., enseignant, Histoire-Géo]

> « Moi on m'a raconté des choses vraiment affreuses et quand j'ai postulé pour Balzac en premier vœu, on m'a dit : « tu vas à Balzac, mais enfin t'es pas bien, pourquoi tu prends... » J'ai visité Balzac je vois qu'il y a des choses à faire et puis c'est pas le binz comme... comme on le dit. Donc on peut travailler dans ce type de collège. » [V., principal-adjoint]

> « Et du coup j'avais appelé tous mes copains et tous les copains de [ma compagne] sur Lille pour savoir quel bahut prendre tu vois, au moins de nom, et ils m'ont tous dit Balzac surtout pas, Balzac faut surtout pas, Balzac c'est l'horreur, Balzac c'est le genre de bahut où les gamins violent les filles dans les toilettes et il y a rien de fait c'est l'horreur. » J'ai tout entendu d'horrible et pourtant j'ai entendu aussi une personne qui était à l'IUFM, stagiaire qui m'avait dit : « Ah ben, Balzac, ah ouais c'est horrible, mais il y a une bonne équipe, il y a un projet innovation, c'est intéressant, je crois que les profs ils travaillent ensemble...» » [E., enseignant, mathématiques]

Lors de la journée de pré-rentrée – journée consacrée à l'accueil des nouveaux personnels – le principal fait la présentation suivante de l'établissement et des élèves qu'il accueille. Cet extrait suit une brève présentation des structures abritées par le collège, le principal s'adresse exclusivement aux nouveaux personnels :

---

[19] Les noms apparaissant dans ce texte ont été systématiquement anonymés (établissements, personnes). Les noms des personnels éducatifs ont été remplacés par une lettre attribuée aléatoirement, ceux des parents d'élèves remplacés par un nom fictif. Les prénoms des élèves cités sont également fictifs.

« Le collège est en zone REP. On compte 296 boursiers dans l'établissement [sur 430/440 élèves], il y a trois types de boursiers, 83 du type 1. 95 du type 2, 180 du type 3. Dans les familles, il n'y a pas beaucoup d'écrits, il y a une culture télévisuelle, pas de journal, pas de dictionnaire et s'il y a des BD elles sont de caractère douteux. Les élèves ne sont pas préparés à la lecture. Quand les familles n'ont pas de ressources et qu'elles ne vont pas travailler elles n'ont pas d'horaires. Elles se lèvent comme nous en vacances. Les élèves ne sont pas convaincus de l'utilité de l'école. De plus il y a un mauvais souvenir familial de l'école. Notre réussite, nous représentons la réussite, cela induit des formes d'agression. Je vous conseille de prendre du recul, ce sont nos images sociales, nos disciplines qui sont agressées. Il faut dissocier l'identité de la personne de la discipline, c'est le principe du mieux vivre pour mieux gérer. Il faut être prêt à s'entendre dire : enculé, pédé, salope. Ne pas réagir, être stupéfait c'est laisser une faille à l'élève. [...] Il faut être calme, ils gueulent parce que chez eux aussi on gueule tout le temps. [...] Malgré tout cela vous verrez que le public est sympathique.

Le collège est une entreprise d'enseignement, d'éducation et d'orientation [...], nous travaillons sur de l'humain avec de l'humain. Lors d'un stage en entreprise j'ai été étonné par les moyens humains et financiers investis pour sortir un produit de qualité. Exemple, pour sortir une savonnette de qualité. Nous on travaille sur de l'humain [...]. Par contre, il ne faut pas rêver d'atteindre un perfectionnisme à outrance. Ne pas culpabiliser. Si vous avez des soucis, il ne faut pas les garder pour vous. Les équipes sont soudées, il faut en parler aux collègues et sachez que la porte est toujours ouverte dans l'administration. Quand quelqu'un va mal, il faut que je le sache, on va chercher ensemble des stratégies. Sans vous je ne suis rien, vous fournissez le gros de l'ambiance de l'établissement. » [Notes d'observation, 02/09/02]

• *Le « climat d'établissement » à Balzac :* L'appréciation du climat de l'établissement, varie sur la longue durée mais aussi en cours d'année[20]. Pendant une réunion, l'année 1995 sert plusieurs fois d'étalon à un regain de tension perçu dans le collège :

K. (anglais) a l'impression que "ça part en vrille à l'intérieur de l'établissement. Pour certains gamins, le passage dans le bureau [du principal] ne sert plus à rien. Je pense à Mehdi. La seule chose qui pourrait lui arriver de bien ce serait de changer d'établissement et de recommencer à zéro ailleurs. Avec Mehdi, j'ai peur". L. : "On est quand même pas revenu à 95". Pour P. on y est peut-être "pas revenu" mais on en approche : "Il y a beaucoup d'élèves dans les couloirs, on est revenu en 1995, avec des refus de quitter les couloirs, de descendre." [Heure d'information syndicale, notes d'observation 14/01/03].

Il est difficile d'évaluer la période à laquelle le collège a vu son image se détériorer. Dans les années 1980 celle-ci semblait encore positive. Des enseignants et des parents s'accordent à dire que l'ambiance était détestable au moment des classes homogènes, l'introduction d'une certaine hétérogénéité dans la composition des classes à la fin des années 1990 aurait eu un effet apaisant. Au moins provisoirement. Quand débutent les travaux de la commission pédagogique (*cf. infra*), le principal-adjoint fait le constat suivant : "L'établissement va mieux depuis deux ans. Maintenant il faut poser les choses. Essayer d'harmoniser les actions. Il y en a !" [notes d'observation, 16.01.03]. Les parents d'élèves parlent eux d'un retour à la « paix sociale » dans l'établissement ce qui permet de se concentrer maintenant sur le niveau scolaire dans les classes [entretien avec les parents d'élèves élus].

[20] La réputation d'un établissement dans un quartier, son "climat" interne sont autant d'éléments d'une mémoire collective qui s'élabore sur des cadres sociaux dépassant l'école et dont les bâtiments ne sont finalement que les supports objectifs (Halbwachs, 1997).

• *Descriptif établissement :* Les origines du collège remontent à 1889, quand la municipalité crée dans un quartier voisin une école communale pour filles. Dans les années 1930, on associe à l'école pour filles une école pour garçons. Balzac jouit d'une bonne réputation. L'accroissement des effectifs provoque l'ouverture de classes sur plusieurs sites. En 1963, est créé le CEG qui accueille 1300 élèves. Les effectifs continuent d'augmenter, on enseigne dans des bâtiments préfabriqués. Le collège, dans ses bâtiments actuels, est construit au début des années 1970. La rentrée 1972-1973 voit l'installation des classes de 4e et de 3e dans les nouveaux locaux, la rentrée 1975-1976 celles de 6e et 5e. C'est la diminution des effectifs due à la construction d'autres établissements de l'agglomération qui permet de rassembler les classes dans ces nouveaux locaux (sources : site internet de l'établissement). L'établissement est voué à la destruction et à une prochaine relocalisation à la fin de la décennie. Ce projet s'intègre dans un vaste programme de « rationalisation » de l'espace scolaire dans l'agglomération lilloise (Barthon, Monfroy ; 2003). Le collège continue de bénéficier d'investissements de la part de sa tutelle – le Conseil général – avec notamment la réfection de la demi-pension ou la rénovation des fenêtres de certaines salles d'enseignement. Un local à vélo a également été créé l'année de l'observation.

Le collège est composé de trois bâtiments disposés en U autour de la cour de récréation. Un premier bâtiment jouxtant une rue héberge, sur plusieurs étages, l'administration et des appartements de fonction. C'est là que réside le principal. Un deuxième bâtiment, d'un étage, accueille la demi-pension. Sous la demi-pension, au rez-de-chaussée, la salle de parentalité et un grand préau décoré de fresques. Le troisième bâtiment, plus imposant, accueille sur quatre niveaux (trois étages) les salles de cours, la salle de permanence, la salle des personnels, une vaste salle vidéo qui accueillera beaucoup de réunions, l'infirmerie, le centre de documentation, *etc.* Une passerelle relie la demi-pension à ce troisième bâtiment. Sous cette passerelle, les casiers mis à disposition d'une partie des élèves[21]. Les bâtiments semblent bien entretenus, ne sont pas spécialement marqués par des dégradations volontaires. Des fresques liées à la vie de l'auteur (Balzac) décorent l'entrée du bâtiment principal. Toutefois l'intérieur de ce bâtiment peine à dissimuler son âge et les options retenues lors de sa construction : impossibilité d'aération de certaines salles, usure, couloirs borgnes, caractère vieillot du mobilier et des revêtements muraux des salles de classes.

Les appréciations sur les moyens matériels mis à disposition pour les enseignements varient. En comparaison de sa précédente affectation dans une autre académie, un enseignant trouve sa matière assez mal dotée en matériel pédagogique. Par contre, pour avoir fréquenté d'autres établissements de l'académie de Lille, il sait que le collège est bien équipé [Enseignant G., technologie]. Un enseignant de SVT explique comment il s'est composé un « capital » matériel en saisissant des opportunités (projets REP, financements et projets divers, *etc*). Mais ce matériel, qui offre désormais des possibilités d'enseignement variées, est le fruit de démarches personnelles.

---

[21] En nombre insuffisant pour l'ensemble des élèves, ils sont affectés en priorité aux élèves de 6e et 5e ainsi qu'aux demi-pensionnaires.

Les dotations matérielles ou financières ne sont pas les seules ressources de l'établissement. L'espace est une ressource à part entière. Des négociations ont lieu pendant l'année pour que certains enseignements puissent disposer d'un laboratoire. Le principe du laboratoire, acquis à la SVT et aux sciences physiques, s'étend à d'autres disciplines. Les enseignants de mathématiques vont se voir attribuer une salle permettant la mise en commun de leur matériel et de leurs pratiques, à condition de la partager avec les enseignants de français. La place venant à manquer, la salle qui leur est attribuée est celle qui sert de salle de repos aux aides-éducateurs...

• *Environnement physique de l'établissement, Balzac et ses quartiers :*

> « À la différence [du collège] Montesquieu qui recrute dans un quartier HLM très homogène sur le plan social, Balzac dessert une vaste zone composée de quartiers très différenciés : alors que Bois-blancs à l'est conserve un caractère très populaire, Vauban au Nord, figure parmi les secteurs les plus bourgeois de la ville. La partie ouest du quartier Wazemmes (Wazemmes-Station/Wazemmes-Montebello) et le quartier d'Esquermes présentent pour leur part un profil intermédiaire. Ce collège souffre donc d'un double handicap : mauvaise accessibilité (il est situé en bordure sud de sa zone de recrutement et éloigné des stations de métro) et concurrence du privé (dans la partie nord-est de son territoire notamment). Il n'est donc pas étonnant de constater que plus on s'éloigne du collège, plus la fréquentation des élèves du quartier diminue : 30 à 38 % des élèves du quartier d'Esquermes, Bois-Blancs et Montebello, moins de 10 % des élèves du quartier Vauban scolarisé à plus de 60 % dans le privé. » (Barthon, Monfroy ; 2003)

• *Les structures abritées par l'établissement :* Outre les activités traditionnelles d'enseignement, le collège abrite plusieurs structures que l'on ne retrouve pas systématiquement dans les collèges français :

– la *mission générale d'insertion* (MGI) (trois professeurs sont déchargés d'enseignement comme coordonnateurs d'action). Dispositif d'éducation chargé du suivi des jeunes déscolarisés. Mis en place au niveau du bassin, il est accueilli à Balzac ;

– la *classe-relais* : un enseignant du primaire et un aide-éducateur y sont affectés. On y accueille pour une durée limitée des élèves « sortis » de classe pour des problèmes comportementaux. Ils suivent ici une démarche par projet dans un environnement extérieur aux établissements scolaires. La classe relais rattachée au collège Balzac est localisée à quelques centaines de mètres de l'établissement. Cette classe est commune à plusieurs établissements, c'est Balzac qui en assure la gestion. Pour éviter de transformer les classes relais en espaces de relégation, les élèves n'y sont inscrits que de façon temporaire ;

– la *classe d'adaptation* (CLAD ou CLA), dont la responsabilité est confiée à une enseignante de lettres, aidée par une aide-éducatrice volontaire. On compte deux autres CLA dans la ville, les deux sont intégrées aux collèges situés dans le centre-ville. Balzac est le seul établissement de Lille classé en zone violence qui accueille ce type de structure.

• *La vie scolaire :* le collège est, en 2002-2003, particulièrement bien doté en moyens dédiés à la « vie scolaire » et l'animation[22]. Six surveillants (dont quatre nouveaux) et douze aides-éducateurs sont attribués à l'établissement par l'Éducation nationale. Auxquels s'ajoutent deux emplois jeunes affectés au collège par une association extérieure à l'Éducation nationale au titre de « correspondants de réseau éducatif »[23], un animateur financé par la ville et un acteur de liaison sociale affecté au collège par une association financée par le Conseil général. Le collège compte deux assistantes sociales et deux infirmières à mi-temps.

• *Les indicateurs de l'établissement.* Un document interne, datant de mai 2003, mobilise les indicateurs suivants pour présenter l'établissement (*cf.* Tableau 23).

Tableau 23 : Indicateurs de réussite scolaire et socio-éducatifs du collège Balzac

Les élèves	Indicateurs socio-éducatifs
Écart départemental aux évaluations nationales 6e en français : - 19 % (2002)	Établissement en REP et RELEV
Écart départemental aux évaluations nationales 6e en mathématiques : - 24 % (2002)	Recrutement sur trois quartiers
51,04 % de réussite au brevet en 2002. Écart départemental : - 28 %.	[entre 20 et 30] au classement social académique de 1997, [sur plus d'une centaine d'établissements, les collèges situés en début de classement étant plus défavorisés]
Orientation en fin de 3e vers la 2nde générale : 45,5 %.	PCS défavorisées en 2001 : 73,4 %
Orientation en fin de 3e vers la 2nde professionnelle : 49,5 %.	PCS moyennes en 2001 : 12,8 %
Taux de participation aux élections des représentants des parents d'élèves au CA (2002) : 19,8 %. Écart département : -10,18 %	PCS favorisée en 2001 : 13,7 %
LV1 : Anglais, Allemand, Espagnol	Attractivité 2002 : 0,48
LV2 : Anglais, Allemand, Espagnol, Italien.	276 demi-pensionnaires
Options : Latin, Trampoline, NTA, Classes européennes Allemand en 4e et 3e, *idem* en Anglais.	Collège Ouvert pendant les vacances d'hiver, de printemps et d'été.

Source : commission pédagogique de Balzac
Guide de lecture : en 2002, à Balzac, les résultats aux évaluations nationales de français en 6e sont inférieurs de 19 points à la moyenne nationale.

• *Les dispositifs d'aide aux élèves :* l'une des particularités de l'établissement est le fort investissement collectif dans divers dispositifs d'aide et de soutien aux élèves. Il convient de distinguer deux niveaux d'intervention sur les inégalités sociales ou scolaires à l'intérieur de l'établissement. D'une part un niveau global qui s'incarne dans la « politique » de l'établissement (on aurait sans doute parlé jadis de la philosophie de l'établissement), à savoir des dispositifs formellement mis en place pour lutter

[22] Outre la défense des retraites du secteur public, c'est en raison des craintes en termes d'encadrement des élèves par des personnels non-enseignants (dont les infirmières scolaires, les assistantes sociales, etc.) que les enseignants se mobiliseront durablement au printemps 2003, au moment où le gouvernement reforme le statut des MI-SE et des aides éducateurs. De manière significative, le nombre de surveillants est passé de la rentrée 2002 à la rentrée 2003 de 3,5 postes à 2,5 postes, de douze aides éducateurs à huit (remplacés par cinq assistants d'éducation à mi-temps).
[23] Ils accompagnent le ramassage scolaire dans un quartier voisin et l'un d'entre eux sert de relais auprès des associations de quartier qui assurent, le soir, l'accompagnement scolaire des élèves.

contre les inégalités sociales, d'autre part des dispositifs plus souples, moins formels, qui tentent de prendre en charge non pas une difficulté sociale mais des problèmes scolaires.

1. Les dispositifs de lutte contre les inégalités sociales à l'intérieur de l'établissement :

– les bourses nationales : attribuées en fonction des revenus des familles ;

– le fonds social collégiens : financements octroyés par l'établissement pour des dépenses d'équipement ou sous forme de participation au financement des voyages scolaires des élèves les plus démunis financièrement. Ce fonds a vocation, par des aides financières, de permettre à l'élève de suivre une scolarité normale (lunettes, vêtements de sport, etc.). Cette aide est octroyée avec discrétion par la direction et les assistantes sociales ;

– l'aide à la cantine : aide financière accordée aux élèves demi-pensionnaires pour financer leurs repas au collège.

2. les dispositifs de lutte contre les inégalités et l'échec scolaire

– *la remédiation* : un centre de ressources animé par les aides éducateurs accueille les élèves volontaires qui désirent bénéficier d'un soutien scolaire. Ils peuvent faire appel aux aides éducateurs qui affichent une compétence dans telle ou telle discipline. Les conseils de classe recommandent à certains élèves de fréquenter le centre de ressources. De même, la fréquentation régulière du lieu par un élève est un point positif évoqué en conseil de classe.

– *les tutorats :* on propose à un élève posant des problèmes de discipline de rencontrer régulièrement un adulte pour faire le point avec lui. L'élève peut choisir son tuteur. Le tuteur, identifié auprès des enseignants, recense les informations concernant la conduite de l'élève. Des tutorats pédagogiques existent également. Les tutorats peuvent être proposés lors de conseils de classes ou d'une commission disciplinaire.

– *les clubs :* plusieurs enseignants animent pendant la pause méridienne ou à d'autres moments de la semaine des clubs (théâtre, science, mathématiques, etc.). Ces clubs suscitent une autre approche du savoir scolaire, plus ludique qui permet aux élèves de voir valorisées des compétences qui échappent parfois au cadre stricte de l'enseignement scolaire.

– *les études surveillées :* mise en place en fin de journée, ces études devaient permettre aux élèves le souhaitant de faire leurs devoirs dans de bonnes conditions. Un enseignant ou un aide éducateur servirait de ressource aux élèves présents. Le principal ira jusqu'à proposer de se charger lui-même de la permanence à l'occasion. On insiste sur l'accompagnement pédagogique distinguant l'étude de l'heure de permanence. La formule, malgré des relances en conseil de classe, ne rencontre pas de public. Elle est assez rapidement abandonnée.

– *l'accompagnement scolaire :* un travail de liaison avec les structures d'accompagnement scolaire dans les quartiers de recrutement de l'établissement a été mené tout au long de l'année. Une fiche de suivi de l'implication des élèves a été conçue en collaboration avec les structures,

elle est commentée en conseil de classe et communiquée aux parents concernés[24]. Une liste de fréquentation par structure est tenue à jour et les élèves particulièrement assidus sont félicités en fin d'année [Notes d'observation, 26.06.03]. L'établissement a mis à disposition des structures d'accompagnement scolaire un jeu de manuels scolaires. Trois enseignants et le principal-adjoint font une visite aux structures pour souligner auprès des élèves l'importance de leur démarche [Notes d'observation, 20.01.03]. Le suivi annuel est réalisé par un emploi-jeune affecté à l'établissement. Les réunions sont animées par le principal-adjoint, y assistent selon les occasions une aide-éducatrice et/ou des enseignants. Aux dires des animateurs de ces structures, ce travail de collaboration avec un collège est inédit à Lille.

– le *collège ouvert :* l'établissement accueille pendant une partie des congés scolaires les « enfants et des jeunes qui ne partent pas ou peu en vacances et qui ne fréquentent pas ou peu les structures locales d'accueil et de loisirs. École ouverte propose aux enfants et aux jeunes qui vivent dans des zones urbaines et rurales défavorisées ou dans des contextes culturels et économiques difficiles, un programme d'activités éducatives : scolaires, culturelles, sportives, de loisirs. » [Charte École ouverte, circulaire n°2003-008, du 21-01-2003].

Si les dispositifs du premier ordre, que l'on retrouve dans des établissements aux caractéristiques similaires à Balzac, relèvent de la gestion de professionnels (gestionnaire, assistantes sociales, direction), les dispositifs de second ordre relèvent davantage de la mobilisation de l'équipe enseignante et de celle des aides-éducateurs. L'engagement se fait sur la base du volontariat, bénévolement ou rémunéré par heures supplémentaires.

Il s'agit bien de dispositifs proposant des activités scolaires en dehors de l'emploi du temps de l'élève, dispositifs auxquels l'élève participe sur la base de la libre-adhésion. Une activité semble échapper à cette catégorisation sommaire, nous la présentons pourtant ici car, à l'instar d'autres dispositifs, elle reflète un supplément d'âme propre à Balzac.

– *la gestion des élèves turbulents :* traditionnellement en collège ou lycée, les élèves exclus de cours sont envoyés en permanence avec ou sans devoir à réaliser. À Balzac, des enseignants partageant le même étage, confient leurs élèves turbulents à un collègue dans une autre classe. Les élèves sont effectivement exclus mais intégrés dans une autre classe où l'enseignant veille à ce que soient réalisés les devoirs demandés. Dans le même ordre d'idée, des enseignants reçoivent pendant leurs cours des élèves collés par d'autres enseignants.

Ce point, qui présente succinctement la structure de l'établissement et les différentes structures et dispositifs qu'il abrite, montre des personnels sensibles aux difficultés scolaires et sociales rencontrées par les élèves et mobilisés pour trouver des pédagogies propres à susciter l'intérêt des élèves. La gestion de l'ordre scolaire n'est pas déléguée (Payet, 1997), les enseignants y participent activement. Nombreuses sont les activités qui viennent s'ajouter au fonctionnement traditionnel d'un

[24] L'association de soutien scolaire y évalue "l'assiduité" (régulier, irrégulier, épisodique), le "goût de l'effort" (important, moyen), la "compréhension du travail" (excellente, bonne, faible). L'équipe pédagogique y fait figurer de son côté la "participation en cours" (excellente, bonne, faible) et le "contact avec les parents" (oui, non).

établissement, le collège apparaît comme extrêmement mobilisé autour de son public. Après les structures, voyons, en point 2., les caractéristiques des principaux acteurs du collège et quelles sont les formes de mobilisation qu'ils empruntent.

Digression (1) : La mise en valeur du cas exemplaire de l'intégration républicaine

> • *"Notre Simon" :* la trajectoire d'un élève est particulièrement citée lors des présentations de l'établissement (aux enseignants, aux parents), c'est celle de Simon, jeune immigrant albanais arrivé l'année précédente en France et "bloqué" à Lille alors qu'il essayait de rejoindre l'Angleterre. Vivant en foyer, l'élève est intégré en CLA l'année précédant notre observation dans le collège, il participe "normalement" à d'autres enseignements (musique, arts plastiques, sport) d'une classe de 6e. À 14 ans, il intègre l'année suivante une classe de 4e. On souligne unanimement les progrès énormes réalisés par Simon lors de sa première année scolaire à Balzac, et le principal [observation, 02/09/02] ajoute "qu'il a su faire la part des choses, à savoir que ses petits camarades – comme souvent quand on débute dans une langue étrangère – ont essayé de lui apprendre des mots grossiers, mais Simon a refusé d'entrer dans ce jeu." Pendant les premiers mois de l'année, à Balzac, on parle de "notre Simon." Face à un problème d'enseignement, il n'est pas rare d'entendre un membre de l'équipe dire : "Oui, mais regardez Simon..." Pour le dire vite, l'élève symbolise un temps l'intégration scolaire – républicaine ? – réussie. Il est la preuve que "c'est possible".

B. LES ACTEURS

On verra dans ce point que chaque groupe d'acteurs est producteur puis porteur d'une « vision » de l'établissement, de ce qu'il est et surtout de ce qu'il devrait être, d'une lecture propre des problèmes qu'il rencontre et des moyens à mettre en œuvre pour résoudre ces difficultés.

• *L'équipe de direction.* L'équipe de direction comprend normalement le chef d'établissement, son adjoint et le gestionnaire. À Balzac, l'équipe est élargie à la CPE qui participe à la réunion hebdomadaire de l'équipe se déroulant chaque lundi matin. L'occasion de faire le point sur les affaires courantes de l'établissement. L'équipe de direction, au sens large, a été largement renouvelée ces dernières années. En 1997, l'établissement change de principal, d'adjoint et de CPE. L'équipe est renouvelée aux trois quarts. Sur la demande du nouveau principal, une enseignante de l'établissement est nommée adjointe (faisant fonction). Elle restera en poste un an, sera remplacée par M. V., l'actuel principal-adjoint dont c'est la première affectation. M. Y est remplacé à la rentrée 2001 par M. N. dont c'est le premier établissement en tant que principal. M. N. était auparavant principal-adjoint dans un autre département. Une nouvelle CPE est nommée à la rentrée 2002, Mme O. Elle est secondée par une CPE stagiaire affectée à l'établissement à mi-temps pour une durée d'un an. Bénéficiant d'un congé maternité, Mme O. est remplacée en cours d'année. Le chef d'établissement demandera à sa hiérarchie l'affectation d'un second CPE à temps plein, il obtiendra le maintien d'un stagaire à mi-temps. Le principal, M. N., part en retraite à la fin de l'année scolaire 2003-2004. Le principal-adjoint a

demandé une affectation en tant que principal, mais se l'est vue refusée deux années consécutives. Au moment de l'enquête M. T, le gestionnaire, est le membre le plus ancien de l'équipe de direction.

• *Les enseignants.* Le profil enseignant à Balzac est plutôt jeune et mixte (18 femmes en 2002-2003 pour une quarantaine d'enseignants). 38 % des enseignants ont entre 20 et 30 ans à Balzac (la moyenne à Lille est de 30 %). L'établissement est représentatif de la tendance à regrouper dans les établissements REP les enseignants les moins expérimentés (environ 21 % de jeunes enseignants dans les collèges non-REP de Lille, contre une moyenne de 35 % dans les collèges labellisés REP). À l'inverse on compte le double de population enseignante de 50 à 60 ans dans les établissements du centre ville (*cf.*Tableau 24).

Tableau 24 : Caractéristiques des personnels enseignant en collège du secteur public à Lille

	20-30 ans, en %	50-60 ans, en %	ancienneté, en années	taux rotation, en %	non titulaire, en %
Racine	9	53	11	3	9
Renoir	18	37	8	32	6
Voltaire	35	11	4	35	16
Marceau	23	12	13	16	6
Lamartine	29	27	7	26	10
Diderot	37	12	4	33	9
Balzac	38	7	3	32	10
Montesquieu	40	17	5	29	7
Montaigne	41	15	4	36	19
Moyenne	30,0	21,2	6,6	26,9	10,2
Moyenne Non-REP	20,7	33,7	7,7	23,3	10,3
Moyenne REP	34,7	15,0	6,0	28,7	10,2

Sources : rectorat (2001), Barthon et Monfroy (2003).

Guide de lecture : 9 % des enseignants du collège Racine ont entre 20 et 30 ans, les enseignants de ce collège ont en moyenne 11 ans d'ancienneté. Le taux annuel de rotation des enseignants du collège Racine est de 3 % pour les titulaires, 9 % pour les enseignants non-titulaires.

L'équipe enseignante compte 39 membres[25]. Le groupe se caractérise aussi par son renouvellement : l'année de l'observation (2002-2003), plus d'un quart des enseignants sont nouvellement nommés dans l'établissement. D'après les sources du rectorat, ils étaient 32 % en 2001 contre une moyenne de 23,3 % dans les collèges non-REP.

L'enseignant comptant le plus d'ancienneté dans le collège enseigne à Balzac depuis 12 ans, un petit groupe enseigne à Balzac depuis 5 ans environ. C'est le collège dont l'ancienneté moyenne des enseignants est la plus faible des établissements Lillois (trois ans).

De façon générale, les enseignants s'accordent pour souligner la qualité de l'accueil par les pairs dans l'établissement. M. B. est fatigué par ses premiers mois au collège, il vient d'un lycée, choisit d'enseigner en collège REP par militantisme, il est nommé à Balzac. L'adaptation est difficile :

> « Sinon je suis passé de l'image d'un lieu [l'établissement]... d'un lieu très tendu à l'image d'un lieu de travail. [...]

[25] 39 enseignants sur 94 personnes citées dans l'organigramme.

– Comment s'est fait ce changement ? Parce que tu as dit que les deux premiers mois tu étais sur la défensive.

– [...] Je crois que c'est beaucoup passé, c'est beaucoup passé par l'affectif en fait, c'est-à-dire que c'est les relations avec les collègues – je déteste ce mot « collègues », pour moi c'est précisément affreux, les « collègues neutres » et c'est pas neutre là – c'est les relations avec les autres profs qui ont fait que j'ai cessé de venir au collège en étant préoccupé par ce qui allait se passer dans les classes, j'avais d'autres raisons de venir... » [B., enseignant histoire-géo.]

Un système d'entraide et de soutien se met en place informellement autour des nouveaux arrivants. Mme I., qui enseignait elle aussi en lycée, arrivée au collège l'année précédente, est déçue par un stage de formation qu'elle suit pour apprendre à gérer un public dont elle n'a pas l'habitude. « Finalement, je me suis plus formée avec les collègues d'ici que dans ces fameux stages où là c'était... [...] essayer de gérer une classe hétérogène, c'est plutôt en discutant avec les collègues de différentes matières. » [I., enseignante SVT]. Elle explique le jour de la rentrée à une nouvelle enseignante :

> Discussion entre M. G. (Technologie, nouveau dans le collège), Mme I. et la nouvelle enseignante d'éducation musicale. Le discours est globalement démoralisant mais se veut rassurant, I. poursuit le travail amorcé plus tôt par le chef d'établissement (*cf.* le discours de pré-rentré, *supra*) :"Tu verras, c'est dur mais surtout n'hésite pas à en parler. Tu seras au troisième [étage] ? OK, j'y suis aussi, H. aussi [elle montre l'enseignant, debout plus loin], tu verras on ne sera pas loin. C'est ce qui est bien ici, c'est que tout le monde passe te voir. L'an passé à 17h quand j'étais à bout, ils venaient me dire : tu verras, c'est normal, ça va passer. Il y a beaucoup de soutien. Tu verras, après la rentrée des vacances de Toussaint tout va bien aller, tu feras partie des meubles, ils t'auront accepté." [Notes d'observation, 02/09/02]

Il a été, dans un premier temps, relativement difficile d'isoler des sous-groupes d'enseignants dont les logiques d'actions seraient distinctes. Il semblerait que les premiers mois après la rentrée correspondent à un temps d'intégration des nouveaux enseignants pour leur permettre de prendre pied dans l'établissement. Le terme de cette « période d'accueil », relativement consensuel, correspond environ à la tenue des premières instances collégiales de l'établissement (CA renouvellé, premiers conseils de classe et discussions autour des dotations de moyens attribués à l'établissement). Des divergences de vues à l'intérieur de l'équipe deviennent plus sensibles. Celles-ci portent sur le degré d'engagement dans l'innovation pédagogique dans les classes, voire l'établissement, et les conceptions de l'innovation[26].

– *Le degré d'engagement :* tous les enseignants ne partagent pas le degré d'engagement pédagogique, voire l'activisme de certains de leurs collègues. Si on distingue un noyau d'enseignants fortement engagés dans des pratiques pédagogiques collectives et/ou innovantes, d'autres enseignants semblent plus en retrait. Il s'agit d'une part des « jeunes » enseignants, stagiaires ou titulaires dont c'est la première affectation. Pour eux, la priorité est de « trouver leurs marques » dans l'enseignement ou

[26] On verra plus bas que la définition même du "pédagogique" sera un objet de discussions et de conflits dans l'établissement. Il ne s'agit pas ici d'en donner un sens arrêté mais d'en tracer les grands traits qui varieront selon les acteurs. On entend par innovation pédagogique la réflexion sur les pratiques de face-à-face pédagogique avec les élèves, mais aussi la manière de penser son enseignement de façon soit disciplinaire, soit transversale à d'autres disciplines. Cette réflexion peut être le fruit d'un travail individuel, à Balzac elle est caractérisée par des échanges plus ou moins formels entre enseignants, il s'agit d'un travail collectif.

l'établissement avant de se lancer dans des projets en collaboration. On trouve également des enseignants plus expérimentés, pratiquant une réflexion et un échange de pratiques pédagogiques. Mais ces échanges se font davantage sur un mode interpersonnel plutôt qu'au travers de tentatives de mobilisations collectives.

– *Les conceptions de l'engagement :* l'année 2002-2003 à Balzac voit la tentative – brève – de réanimation d'un ambitieux projet d'innovation dont la mise en œuvre a échoué en 2001-2002.

> • *L'échec d'une mobilisation collective, le "projet d'innovation" :* en 2000-2001, sur la base d'un certain nombre de constats (« difficultés dans les apprentissages, manque de motivation, problèmes de discipline,... ») des enseignants proposent de mettre en place un projet de réforme de l'enseignement à Balzac en s'inspirant du « projet de collège différent de Mme Pierrelée ». Il s'agit « de changer les structures et les manières de faire pour construire avec les élèves un autre rapport au savoir et à l'école et les engager sur la voie de la réussite. » Proche de la retraite, le principal – M. Y. – a quitté l'établissement à la fin de l'année scolaire en expliquant que la nomination d'un nouveau principal permettra au projet d'être suivi de bout en bout par le même responsable. Il s'éclipse et fait place à M. N. Ce projet est porté en 2001-2002 par un "noyau dur" d'enseignants, notamment deux enseignantes liées à l'IUFM. Un projet est argumenté, débattu, rédigé. On espère sa mise en place dès la rentrée 2002. Cette phase d'élaboration laissera des traces sensibles dans l'établissement. Des oppositions se font jour, l'équipe se divise. On reproche au noyau dur de confisquer la maîtrise d'œuvre du projet, voire de l'imposer aux enseignants moins impliqués. On nous rapporte qu'un défenseur du projet déclare que rien ne retient dans l'établissement ceux qui ne sont "pas intéressés" par l'innovation pédagogique. En mai 2002, les enseignants rencontrent une représentante du conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire (CNIRS) puis le responsable de l'innovation dans l'académie. Des copies du projet sont envoyées respectivement à la commission à l'évaluation, au rectorat et à l'inspection académique du Nord. Le courrier à destination de l'inspection académique se perd, et l'inspecteur d'académie découvre le projet de Balzac lors d'un déjeuner avec un représentant politique mobilisé par les enseignants et les parents d'élèves : surprise du cadre hiérarchique qui convoque des représentants de l'établissement en juillet 2002. Ceux-ci estiment en sortant du bureau de l'IA que le projet est "mort et enterré". L'inspecteur d'académie conforte les enseignants dans leur projet d'innovation, mais à condition d'en réduire les ambitions[27].
> À la rentrée 2002-2003 les couloirs bruissent encore de cette affaire, laquelle a plusieurs conséquences : d'une part, une rancœur envers le principal auquel on reproche de ne pas avoir été le porteur de projet annoncé par son prédécesseur et que l'on soupçonne même d'avoir escamoté sciemment l'exemplaire à destination de l'IA. D'autre part, des blessures subsistent entre certains enseignants marqués par les échanges très vifs entre défenseurs et opposants au projet. C'est sur ce substrat que se déroule l'année scolaire 2002-2003.

Mais le « projet d'innovation » n'est pas tout à fait « mort et enterré ». L'une des enseignantes porteuse du projet reprend et étend une expérience déjà menée deux années auparavant « d'horaires souples » au niveau d'une classe de 6e. Six enseignants se partagent la classe un jour par semaine en fonction des besoins des projets en cours. Les enseignements ne se succèdent pas comme à l'accoutumée dans l'emploi du temps mais aménagent leurs interventions en fonction des besoins de la séquence de travail abordée (à charge pour eux de veiller à ce que les matières restent également distribuées sur

[27] Sur les réticences hiérarchiques à l'innovation, voir l'article de Richard Étienne (à paraître).

la durée[28]). Il s'agit, à échelle réduite, d'expérimenter ce que l'on désirait faire au niveau de l'établissement. Ces projets sont l'occasion d'intégrer de nouveaux enseignants.

> « Et puis ben voilà, j'ai commencé ma pré-rentrée, j'ai trouvé dès le premier jour une équipe super, X., X., X., X., et Y. qui sont venus me voir en disant : « Bon t'es le prof de Maths de la 6eA, sur la 6eA il y a un projet, c'est la classe horaires souples, le thème c'est « les cabanes », alors on t'explique on travaille tous comme ça, machin...est-ce que ça t'intéresse ? » Ben je dis : « Oui, oui, oui, je prends tout ça. » » [E., enseignant, mathématiques]

Mais le projet de décloisonnement connaît en effet une brève relance entre décembre 2002 et fin janvier 2003.

> **• L'échec de la relance du "projet d'innovation"**
> Une nouvelle mobilisation collective commence au début de l'année 2003, notamment lors d'une heure d'information syndicale [notes d'observation, 14/01/03]. La réunion connaît des effectifs fluctuants – une dizaine de personnes en début de réunion – mais sont présentes au moins deux personnes du noyau dur de la mobilisation de l'année précédente. Plusieurs points sont à l'ordre du jour : une information sur les mots d'ordres syndicaux concernant les conflits sociaux à venir, et un point sur le projet d'innovation. Une série d'incidents (heurts avec le principal, visite menaçante d'anciens élèves du collège) monopolise les débats et amène les enseignants à se mettre d'accord pour demander à la direction une demi-journée de concertation. La réunion dure depuis plus d'une heure, le groupe estime qu'il n'est pas assez nombreux pour initier la démarche de relance du projet pédagogique. Il propose la tenue d'une réunion en salle des professeurs la semaine suivante, au moment de la pause méridienne.
> – U. (histoire-géographie) : "OK, on fait une réunion à midi, pas lundi, mardi. Il faut faire la liste des gens qui nous suivent, il faut qu'on sache si on peut compter sur 10 ou 20 personnes." [Suivent quelques échanges sur la manière dont le projet à été contrarié par des problèmes de communication : "des rumeurs pouvaient laisser croire qu'on imposait une manière de faire", "quelqu'un qui s'était battu avec nous la veille était avec les autres le lendemain",...]. On propose d'essayer de gagner le soutien des parents d'élèves élus lors du prochain CA.
> – P. (français) : "Les parents sont intéressés pas ce type de projet. Ils gardent/ Enfin elle, la présidente, garde une dent contre les classes hétérogènes, elle ne le dira pas comme ça, elle défend l'hétérogénéité mais elle voudrait que ce soit une hétérogénité moins hétérogène..."
> – E. (mathématiques) : "[...], l'important c'est que [la présidente de l'association des parents d'élèves de Balzac] peut nous aider." [...]
> – Quelqu'un : il faut éviter que les gens pensent que l'on innove dans son coin.
> – E. (mathématiques) : "il ne faut pas donner l'impression que c'est du déjà-vu [propose de revoir des choses].
> – Les autres : "Mais on ne veut pas changer d'avis !" B. a l'impression qu'il y a quelque chose de mal vécu dans l'établissement au sujet de ce projet, a peur que le relancer tel quel ne provoque un braquage.
> – P. (français) : "Les opposants s'en vont" [ils sont deux, on ne les cite pas].
> – U. (histoire-géographie) : "Avant le projet était très théorique, maintenant on a des exemples, tout ce qu'on a fait en plus" [horaires souples, projet de B. (histoire-géographie) et J. (histoire-géographie),...]. »
> Après l'heure syndicale, deux des porteuses du projet affichent la nouvelle version du projet sur le tableau d'affichage (dans la zone fumeur de la salle des profs, tableau d'affichage syndical). Les enseignants sont appelés à signer le document affiché pour montrer leur soutien au projet. Un papier est distribué dans les casiers pour annoncer la réunion du mardi suiviant.

[28] Les enseignants restent sensibles aux progressions des apprentissages des élèves en comparaison des autres classes. Il arrivera en cours d'année de moins s'engager dans l'expérimentation pour revenir à une forme plus traditionnelle d'enseignement et combler un retard constaté. On est également attentif – mais cela semble général à l'ensemble des collaborations transdisciplinaires – à ce qu'une discipline ne soit pas mise "au service" d'une autre.

• Le 16 février se tient la réunion de la première commission pédagogique convoquée sur la base du volontariat par l'adjoint. Les enseignants désirant relancer le projet trouvent dans les travaux de cette commission une chambre d'écho à leurs propres préoccupations.

• Notes d'observation du 18.02.03. E. (mathématiques) me dit que la réunion est finalement à 13H15. Passage de F. (technologie) qui demande à quelle heure est la réunion. Une affiche la signale sur la machine à café. L'heure est raturée, elle indiquait 13H30 auparavant. À partir de 13H15 retour par petites vagues des enseignants : W., B., L., la documentaliste, puis F., D., H. – L : "C'est à quelle heure la réunion ? C'est ici ?" B. montre l'affiche : 13H15. Il est 13H30. Silence. – La documentaliste : "C'est à propos de quoi ?" B., grognon : "Le projet d'innovation." – La documentaliste : "C'est bien, c'est ici ? Maintenant ?" [F. attend assis sur un coin de table, du papier et un stylo à la main, manifestement prêt pour la réunion et sans doute mettant en scène son attente]. Quelqu'un : "On attend qui ?" – La documentaliste : "Qui l'a organisée ?" [sous-entendu "qui mène la réunion"] B. s'agace : "Le problème c'est que les personnes qui l'ont proposée ne sont pas là." La documentaliste : "C'est qui ?" B. : "C'était en heure syndicale l'autre jour [cite les personnes présentes]." Il finit par demander : "E. n'est pas là ?" Il se reprend : "Ah non, il est à son cours [d'arabe] [désapprobateur]. Le problème c'est que les porteurs du projet ne sont pas là. Ni S. ni P., pas E. Où est U. (histoire-géographie) ? – Quelqu'un : "Elle est en formation aujourd'hui, elle ne viendra pas." – B. : "Ça ne sert à rien, y'a personne. On ne va pas la faire à quatre cette réunion [...] Non, non, on ne la fait pas." Et puis L. intervient, la réunion s'improvise... – L. attaque bille en tête : "Je ne suis pas d'accord avec le mot de E., nous demandant de relire le projet de l'an passé. [Silence étonné des autres] Je pense que c'est relégitimer quelque chose qui a été refusé." – B. : "Je l'ai dit en réunion, j'avais l'impression que c'était une erreur de relancer ça comme tel, il y avait de trop mauvais souvenirs attachés dessus." – J. : "Ce qui est intéressant c'est que dans la réunion de la commission pédagogique on a vu se profiler quelque chose d'envergure, qui serait le recoupement du projet d'établissement et du projet d'innovation." – L. : "Pour faire un projet comme ça, il y a un problème structurel, il faudrait être un collège innovant [labellisé comme tel]." [Notes d'observation, 18.01.03]

En l'absence des « porteurs historiques » du projet, personne ne prend la responsabilité de lancer cette réunion. La question était sur toutes les lèvres pendant quelques minutes et personne ne l'a prononcée : "Qui pilote cette réunion ?" Problème : il n'y avait pas de pilote. Ni E. (mathématiques) qui semblait reprendre le flambeau de l'innovation pédagogique dans le collège, ni S. et P. qui ont porté le projet l'an passé. Reste B. (histoire-géographie) qui veut manifestement « faire quelque chose » mais qui se retrouve propulsé dans ce rôle malgré lui. C'est lui qui prend la décision de l'annuler, signe sans doute que parmi les présents, il était le plus proche du cœur du projet.

On apprendra plus tard que deux des porteuses initiales du projet étaient malades ce jour-là. La troisième, on l'a dit, était en formation. À partir de ce moment, la mobilisation s'effiloche. Le document restera affiché au tableau un moment, recueillera plus d'une quinzaine de signatures mais finira par disparaître, retiré du tableau, jeté ou archivé jusqu'à nouvel ordre[29]. L'ambition initiale de remobiliser les enseignants autour de la nouvelle dotation de moyens a fait long feu. Le projet n'est

[29] Les objets affichés sont des symboles de ralliement, le retirer de leur lieu d'exposition peut créer des mécontentements. Pendant les grèves enseignants du printemps 2003, une banderole a été suspendue à la grille de l'établissement par les personnels en grève. Après plusieurs jours, la banderole délavée par les intempéries, a été décrochée par une main anonyme. Les suspicions et l'amertume des grévistes ont "naturellement porté sur le principal. Dans une conversation avec moi celui-ci s'était indigné qu'on puisse le soupçonner ainsi.

pas mis à l'ordre du jour du CA du 13 février 2003 mais des projets – de moindres envergures – sont proposés.

Au regard des différentes formes de mobilisations observées chez les enseignants, on propose de distinguer empiriquement dans l'équipe enseignante quatre types d'engagements :

– un engagement pédagogique que l'on pourrait qualifier de *réformateur :* ce groupe à l'origine de la mobilisation autour du « projet pédagogique » est prêt à revoir l'organisation complète de son travail, voire de l'établissement (vers une labellisation « collège innovant »). Plusieurs représentants de ce groupe sont liés à l'IUFM, ont une forte implication syndicale et une bonne maîtrise de la rhétorique pédagogique. Ce groupe rassemble des enseignants expérimentés nouvellement nommés à Balzac et les « porteurs historiques » du projet d'innovation ;

– un engagement pédagogique moins militant, plus proche de l'*expérimentation* et de l'*échange au niveau des pratiques de classe :* on observe ici un travail d'équipe relativement formalisé. Ce groupe existe pour partie par effet de distanciation au premier. On trouve ici des novateurs plus modérés, enclins au pragmatisme. L'innovation relève selon eux moins de l'échelle de l'établissement que de la classe, moins de l'organisation scolaire que des innovations pédagogiques. C'est une des personnes de ce groupe qui s'oppose à l'exhumation « tel quel » du projet d'innovation[30] ;

– un groupe d'enseignants, relativement *expérimentés, peu impliqués* dans ces différents projets, aux *pratiques* de classe *éprouvées et reconnues* (par leurs collègues et la hiérarchie). Ils peuvent soutenir telle ou telle action, mais ne sont pas les porte-parole d'un groupe novateur. Ils participent tout particulièrement d'un soutien aux jeunes enseignants ou aux enseignants nouvellement nommés. Mais s'ils tiennent leurs distances vis-à-vis de leurs collègues novateurs, ils leurs sont solidaires à l'occasion des accrochages avec le principal ;

– un *non-engagement dans les mobilisations pédagogiques* des autres enseignants. Il s'agit ici d'enseignants venant d'arriver dans l'établissement, voire dans le métier. Ils recherchent leurs propres marques avant de chercher à changer leurs pratiques.

La constitution de ces groupes n'est pas figée. Les groupes se font et se défont, et l'analyse se doit de conserver une perspective dynamique. Ces « caractères » dont nous traçons les frontières visent simplement à donner des pôles vers lesquels tendraient des enseignants à différents moments de leur carrière dans l'établissement. Au cours de l'année, on aura manifestement vu basculer des enseignants du premier pôle vers le second suite à l'échec de la re-mobilisation du projet pédagogique. Ces enseignants, pour la plupart nouveaux, se mobilisent autour de l'idée et ne comprennent pas l'échec de la réunion. Ils découvrent alors – au pire – les rancœurs et, – au mieux – la méfiance des « anciens » vis-à-vis de l'expérience de mobilisation autour du projet d'innovation. Mais les groupes

[30] Avec parallèlement, lors de l'heure d'information syndicale, le refus pour les porteurs du projet de le modifier [Notes d'observation, 14.01.03].

évoluent aussi en fonction des affinités personnelles, à l'intérieur de l'année ou sur plusieurs années. Ces fractures s'intensifient après les grèves du printemps 2003.

• *Les parents d'élèves élus aux instances représentatives.* Les parents d'élèves élus aux instances représentatives de l'établissement[31] ne présentent pas non plus un visage unifié. Leurs profils divergent selon d'une part leur implication dans l'association et d'autre part la division du travail propre au groupe. On pourrait alors parler de premier cercle, de deuxième cercle, de troisième cercle, *etc.* Mme Noël, présidente de l'association occupe la position centrale de cet arrangement. Dans un deuxième cercle viennent ses supports, M. Albedo et Mme Daroge. Avec Mme Noël, ce sont ceux qui interviennent le plus légitimement en CA. Dans un troisième cercle des parents qui interviennent peu, et le plus souvent en renfort des occupants du premier cercle, comme M. Mohand. On trouve dans le quatrième cercle – le plus périphérique – des parents d'élèves élus, des mamans qui assurent un travail de représentation parentale dans les conseils de classe de l'établissement[32]. Cette catégorisation par cercle, pour grossière qu'elle soit, permet toutefois d'observer la distribution des parents élus dans les différentes instances selon une division sociale et morale du travail, la légitimité qu'ils se reconnaissent les uns les autres et que les groupes d'acteurs leur reconnaissent à l'intérieur ou à l'extérieur du collège.

> On voit Mme Noël à la rentrée, lors de la première rencontre parent profs, etc. Elle assure la représentation publique de l'association. On la présente systématiquement comme la présidente de l'association des parents d'élèves. Les autres fonctions de l'association ne bénéficient jamais d'une telle publicité (trésorier ou secrétaire). Présente lors des CA, nous ne la croiserons pas en conseil de classe, elle se fait remplacer dans les trois conseils de discipline observés. Mme Noël focalise ses interventions sur le cœur de l'activité à Balzac : le pédagogique. Le « sale boulot » (Hughes, 1971 [1996]) est délégué vers les cercles périphériques. À l'issue de la dernière réunion du CA en juillet, les parents d'élèves offrent un "pot". C'est une maman d'élève du troisième cercle qui, avant la fin de la réunion, sur un signe de Mme Noël, commencera à s'affairer dans ses sacs pour déballer bouteilles et petits gâteaux [Notes d'observation, 03.07.03].

C'est Mme Noël qui établit la ligne d'action de *l'équipe* parentale (Goffman, 1973). Quand un autre parent met en péril la représentation, elle intervient d'un regard.

> Lorsque nous leur présentons notre recherche, nos intentions d'observation dans l'établissement, notamment les conseils de classe, M. Albedo intervient pour expliquer que c'est en participant aux conseils de classe qu'il a commencé à vraiment comprendre le fonctionnement de l'établissement. Regard désapprobateur de la présidente de l'association qui émettait de sérieuses réserves quant à « l'utilité » de notre venue pour le collège. M. Albedo révélait que les conseils de classe étaient un des « lieux de l'action » (Goffman, 1974) et y légitimait notre présence [Notes d'observation, septembre 2002].

---

[31] On prendra soin de distinguer systématiquement les parents d'élèves élus des parents ayant délégué leur représentation.

[32] Ces parents réalisent un travail d'information et de mémoire puisque chaque conseil de classe fait l'objet d'un compte-rendu écrit rédigé par les parents élus.

Les parents d'élèves des premiers cercles présentent l'inscription de leur enfant au collège Balzac comme un *acte militant.*

> Dans l'entretien qu'elle nous a accordé, Mme Noël souligne qu'elle a « toujours été investie dans des associations de parents d'élèves » et se présente comme « engagée politiquement ». Son engagement dans l'association de parents d'élèves a porté dès l'enseignement primaire sur « le développement des langues, sur la mobilisation de moyens et toujours sur le clivage/ Il faut mettre plus de moyens dans les écoles où on accueille plus d'enfants défavorisés. » Cet engagement militant explique « logiquement », selon elle, qu'elle ait inscrit ses enfants dans les établissements scolaires du quartier : « Je pouvais les mettre aussi ailleurs en centre ville puisqu'il n'y a pas de carte scolaire à Lille [au niveau de l'enseignement primaire]. Moi, mon engagement politique, le fait que je me regarde dans une glace, ne me [le] permet pas, sauf s'il y a des problèmes, il n'y a jamais eu de problèmes graves, de faire autrement. »
>
> « [...], je ne le ferais pas [inscrire ses enfants à Balzac] si je ne m'investissais pas dans une association pour changer les conditions, mais c'est aussi, mon fils – j'en ai encore un ici – c'est aussi le choix chaque année de proposer de changer d'établissement. C'est tout à fait organisable sans passer par le privé, en demandant dans le public. » [Entretien, parents d'élèves élus]

L'inscription du fils de la présidente de l'association des parents d'élèves de Balzac serait possible, plus sûre sans doute dans un autre établissement, mais les valeurs qu'elle défend l'amènent à ne pas écarter l'établissement public *a priori*[33]. L'option d'un recours à l'enseignement privé n'est, quant à lui, pas envisageable.

S'inscrivant notamment dans un syndicat national marqué à gauche, le système de références parental procède à des emprunts divers. Ces représentations portent notamment sur le fonctionnement des établissements privés et plus généralement sur l'inscription de l'établissement dans un système concurentiel qui ne joue pas en sa faveur.

> « Et vous connaissez un peu les établissements privés... ?
>
> – Oui, beaucoup, parce que moi mes amis sont massivement dans le privé. Tout le monde a eu peur, peur pour la sécurité de son enfant, peur pour son avenir professionnel. Autour de moi, je dois être la seule dans la rue [...] à être dans le public ici. Tout le monde est à Saint Jean ou à Saint François. » [Entretien, parents d'élèves élus]

La concurrence entre établissements privés mais aussi publics autour du recrutement des élèves dans la zone de recrutement de Balzac est bien intériorisée par les parents d'élèves élus. Ils évoquent plus tôt leurs capacités à déjouer la carte scolaire et, implicitement, les compétences en matière de consumérisme scolaire. Ils défendent par ailleurs une rationalisation du travail enseignant (notamment l'harmonisation des pratiques) et l'usage d'outils (statistiques pour le suivi des résultats aux évaluations au collège, réalisation d'une enquête par questionnaire auprès des parents d'élèves qui assistaient à la première rencontre parents-professeurs, adhésion à la démarche par projet, *etc.*). Ils mobilisent ces outils empruntés au management privé ou au nouveau management public pour

[33] À noter que la carte scolaire semble bien peu contraignante puisqu'il est « tout à fait organisable » d'inscrire son enfant dans un autre établissement public.

asseoir la légitimité de leurs demandes face à une équipe enseignante qui semble en comparaison parfois fonctionner de façon intuitive.[34]

Mais la démarche trouve ses limites quand s'exprimant sur les travaux de la commission pédagogique, Mme Noël déclare à propos d'une initiative des enseignants en fin d'année : « J'apprécie qu'il y ait des méthodes, je m'étonne parfois d'expressions comme "fixer le cahier des charges", mais je ne suis pas experte. » [CA, 03.07.03][35]

Dès lors, l'engagement des parents d'élèves élus aux instances représentatives de Balzac semble parcouru de tensions entre un engagement militant (refus de participer à une ségrégation sociale des élèves) et parental (consumérisme scolaire). Les méthodes qu'ils proposent sont elles-mêmes ambiguës, il faut rationaliser, manager une équipe, s'outiller mais par ailleurs on se défie de la rhétorique managériale grossière – ou du moins telle qu'elle est perçue dans la bouche des enseignants – et l'on adopte alors le registre de la défense du service public d'éducation.

Le constat concernant l'établissement scolaire qui mobilise l'association de parents d'élèves est le suivant :

> « C'est vrai, on a perdu cet été une série de familles plus aisées, classe moyenne, on a perdu deux ans de suite, qui avaient leur enfant en 6e et qui sont allées s'inscrire à Renoir, qui ont été déçues du collège jusque l'année dernière.
>
> – Et vous étiez en contact avec ces parents ?
>
> – On les connaît bien, c'est nos amis. » [Entretien, parents d'élèves élus]

Ce constat régulièrement administré à l'occasion de la tenue des instances de l'établissement invite les personnels éducatifs à "réagir". Il alimente une analyse suivante de la situation à Balzac. Avant 1998, les élèves sont répartis dans les classes de façon homogène, existence de classes protégées qui assurent à l'établissement une certaine attractivité auprès des familles de classes moyennes. Le principal nouvellement nommé à cette époque, M. Y., reconduit le système tel que pendant un an mais réfléchit à une réforme. L'année suivante, il met en place en 6e et 5e des « classes hétérogènes par blocs » approuvées par les parents d'élèves élus. Les élèves sont ventilés par classes de "moyens-forts" et "moyens-faibles". Les classes sont mélangées à l'occasion de groupes de besoins. Les parents d'élèves élus gardent souvenir que ce système obtenait des résultats positifs jusqu'à ce que, à la fin des

---

[34] En conseil de classe les parents d'élèves élus disposent des compte-rendus qu'ils ont réalisés des précédants conseils, ce dont ne disposent pas les enseignants. Ceux-ci ne disposent que des appréciations concernant les individus ou au mieux un groupe d'élèves concernant leur matière. De fait, les parents semblent avoir une bonne connaissance des élèves (sans compter les savoirs-chauds recueillis auprès de leurs propres enfants).

[35] Ici Mme Noël qui réclame par ailleurs un travail collectif, concerté et outillé, de la part des enseignants, exprime une distance vis-àvis d'outils managériaux ou d'une rhétorique managériale que certains enseignants essaient de mettre en œuvre. Cette distance qui marque sans doute son attachement à un service public, et non pas au fonctionnement de l'institution scolaire au moyen d'une organisation du travail importée du secteur privé est ironique quand elle dit qu'elle n'est pas une spécialiste de la question. La profession de Mme Noël relève justement de l'étude de l'organisation du travail en entreprise dans un milieu universitaire. Ici s'exprime la tension entre la volontée de réformer les méthodes du travail enseignant et un attachement au service public d'enseignement. Réformer mais pas importer de façon sauvage la rhétorique managériale. Dans ce court échange, la présidente de l'association, même si elle revendique une position de profane, fait preuve de son autorité en la matière en émettant des réserves sur l'emploi à bon escient de la part des enseignants, d'un outils managérial.

années 1990, l'inspection académique interdise le recours aux classes homogènes et impose une composition strictement hétérogène des classes. Les parents d'élèves élus prennent acte de cette injonction hiérarchique et partagent même un temps son ambition en notant toutefois que certains établissements appliquent avec moins de zèle la directive. Lors de la première année d'application, ils ressentent vite les conséquences de cette réforme : « Donc c'est vrai qu'en allant en conseil de classe de mon fils, première année des classes hétérogènes, je découvre que/ Eh bien voilà, il y a un tiers à la moitié des élèves qui ne rendent jamais leurs devoirs et que les enseignants n'arrivent pas à faire avec. Et que du coup ils ont baissé le niveau d'exigence. Et que le niveau d'exigence a complètement chuté par rapport à ce que je connaissais avant » [Entretien, parents d'élèves élus]. Partant du constat d'échec du ré-aménagement des classes selon un principe d'hétérogénéité des niveaux scolaires des élèves, les parents s'interrogent alors sur la pertinence de maintenir le système qu'ils baptisent d'"hétérogénéité totale". Selon eux, l'établissement n'a pas "matière" (suffisamment d'élèves de classes favorisées) pour maintenir un tel système de composition des classes. La surreprésentation des PCS défavorisées dans les classes de leurs enfants impose selon eux à ces derniers un choix : celui de l'excellence scolaire (et donc de l'isolement), ou celui de l'adaptation ("moulage" dans la norme du groupe de pairs, avec abandon des ambitions scolaires). Les parents soupçonnent enfin l'existence – pendant l'année scolaire observée – de classes connaissant une « certaine modulation d'hétérogénéité, [les personnels du collège] ont évité les grands écarts. » Ils soulignent enfin que le jeu des options brouille la lisibilité de la composition des classes : « [Les classes protégées] ne sont pas officielles, elles ne sont pas dites, elles sont pas lisibles d'ailleurs non plus, parce que les élèves qui font allemand sont répartis, les élèves qui font latin sont répartis, donc elles ne sont pas lisibles, elles ne sont pas visibles. » [Entretien, parents d'élèves élus]

• *Les parents d'élèves.* Le groupe des parents d'élèves est suffisamment hétérogène pour en distinguer des fractions. Le point précédent a porté plus spécifiquement sur les parents d'élèves élus aux instances représentatives. On s'intéressera brièvement dans ce point à ceux qui constituent pourtant l'essentiel de la population parentale, ceux qui ne sont pas élus représentants. De façon un peu étonnante au premier abors, il s'agit des individus les moins visibles, les moins « bruyants » sur les différentes scènes que compte le collège Balzac. Comparativement à l'espace occupé par la minorité de parents d'élèves élus, la très grande majorité des parents d'élèves semble largement absente de Balzac. Les occasions de fréquenter l'établissement ne manquent pourtant pas. Le collège organise annuellement deux rencontres parents-professeurs (chacune étalée sur deux jours), deux rencontres d'information sur l'orientation à destination des 3e avec le conseiller d'orientation psychologue, une série de réunions autour des questions de « parentalité » animée par un thérapeuthe familial[36], se

[36] Les interventions de ces thérapeuthes familiaux sont financées par le Conseil général. Thématiques des rencontres : "Fixer les limites, les interdits et les tenir", "Adolescence, période de changement", "Parler en famille, comment parler à son enfant", "Entrée en 6e, craintes et joies des parents". Les réunions ne sont pas réservées aux seuls parents de l'établissement, une information est faite à destination des parents des écoles de recrutement du collège Balzac.

tiennent également des événements plus festifs comme la mise à l'honneur des élèves ou une représentation théâtrale d'une troupe d'élèves en fin d'année. Mais toutes ces occasions, pour autant qu'elles puissent être importantes pour la carrière scolaire de l'élève, ne sont finalement que des moments de « passage » des parents d'élèves dans l'établissement et non pas des moments de mobilisation autour d'un projet collectif pour l'établissement. Autrement dit, et comme l'ont noté d'autres chercheures (Paty, 1981 ; Munn, 2000 ; Dutercq, 2001 ; Van Zanten, 2001), les parents – dans leur très grande majorité – ne sont pas à proprement parler des acteurs politiques de l'établissement. Le mandat politique des parents d'élèves est confié aux parents élus. On fera toutefois remarquer que cette représentativité, élective, n'a pas de base statistique. Les parents d'élèves élus sont loin de refléter les catégories les plus populaires qui assurent à Balzac la masse la plus importante de ses effectifs[37].

C. LES INSTANCES DE RÉGULATION OU « LIEUX DE L'ACTION »

Quand Goffman parle d'« action » dans les *Rites d'interaction*, il désigne « ces activités qui tirent à conséquence, qui sont problématiques, et que l'on entreprend, estime-t-on, pour elles-mêmes » (Goffman, 1974 ;152). Les lieux de l'action renvoient aux moments où l'intensité de l'action est la plus forte. C'est dans ce cadre conceptuel que nous choisissons d'inscrire notre analyse des instances de régulation à l'intérieur du collège Balzac. Les conseils de classe, les conseil d'administration (CA), la commission pédagogique et les conseils de discipline sont des moments où les acteurs s'exposent aux interactions avec autrui et en s'exposant, exposent partiellement leurs pratiques et leurs valeurs. Pour la vie de classe, le lieu de l'action relève sans doute de l'interaction de face-à-face de l'enseignant et du groupe classe, pour la vie d'établissement, il s'agit de toutes ces instances plus ou moins formelles qui contribuent à définir l'ordre organisationnel local[38]. Nous allons en étudier plus spécifiquement quatre d'entre elles. Voyons ce qui s'y joue, quelles ressources et stratégies mobilisent les acteurs pour défendre leurs conceptions du projet d'établissement, leur vision de ce que doit être le collège.

---

[37] Même si nous manquons de données pour l'affirmer, on peut faire l'hypothèse qu'on retrouve à l'intérieur même de la division morale du travail dans l'association des parents d'élèves un type de hiérarchie sociale par PCS et capital culturel (des premiers cercles vers les cerles les plus périphériques).

[38] On distinguera l'organisation scolaire et l'institution scolaire en proposant de résumer la première au système d'action concret établissement scolaire – analysable en soi au niveau de ses pratiques, de sa politique propre (Crozier, Friedberg, 1977) –, la seconde surplombant la première et influençant ses pratiques. Certains auteurs décrivent un ordre scolaire (Derouet, 1992), nous préférons pour notre part évoquer un ordre organisationnel pour attirer l'attention sur le caractère local, *ad hoc*, du système de normes adopté dans les établissements. L'ordre organisationnel est cadré par les normes institutionnelles issues du Ministère, mais n'y est pas réductible. Il est le résultat d'événements, de décisions et de compromis aux niveaux méso et micro du système éducatif.

1. Le conseil de classe comme espace paradoxal

Les conseils de classe (CC) qui se tiennent chaque fin de trimestre dans l'établissement accueillent les enseignants de la classe, un membre de l'équipe de direction, deux représentants de parents élus et deux représentants d'élèves élus. Peuvent s'ajouter une CPE, une assistante sociale, un aide-éducateur. Le déroulement de la réunion est relativement formalisé : on prévoit une heure et demi par conseil de classe, un déroulement de séance pré-établi est généralement bien suivi[39].

• *Entre instance privée et publique.* Le conseil de classe apparaît comme un espace paradoxal dans la mesure où il conjugue un caractère privé – ou communautaire – et un caractère public. À première vue, il s'agit d'une réunion entre pairs (enseignants) faisant le point sur les avancées dans l'apprentissage des classes et des élèves. Le conseil de classe serait alors une instance de concertation pédagogique, voire disciplinaire entre enseignants. Mais les discours de conseils de classe ne sont pas ceux de la salle des professeurs. La présence de parents et d'élèves élus modifient le caractère fermé, voire communautaire de la réunion et lui donne un caractère public. Le représentant de la direction d'établissement est le garant du respect du protocole et de la civilité des débats. Enfin, il convient de distinguer deux dimensions : le public présent et le public absent.

L'élaboration d'un jugement collectif (Merle, 1996) se fait au terme de débats dont les présents sont les témoins. Ce jugement se synthétise dans des commentaires écrits et des mentions attribuées aux élèves. Des précisions, des conseils, des menaces de sanctions futures, peuvent être ajoutés à l'oral à destination du public absent. Les débats menant à ces appréciations ne doivent pas connaître de publicité. Élus, délégués et parents, participent de droit à ces débats, avec une parole égale à celle des participants de la communauté éducative. Ils peuvent contribuer à part égale à l'élaboration de ce jugement.

La position des élèves élus est particulièrement significative du caractère double de l'instance : bien qu'on s'en défende, les élèves sont au conseil de classe à la fois des élèves élus et des élèves sur lesquels on cherchera à avoir – pendant la réunion – une action éducative :

> • Premier conseil de classe d'une 6e, on demande à la déléguée si – c'est son droit, on le lui rappelle – elle veut sortir pendant qu'on traite son cas. Elle choisit de rester. Le groupe d'adultes la félicite pour sa décision. Viennent des interrogations sur son comportement en classe. On l'interroge à tour de rôle pendant plusieurs minutes. La déléguée se réfugie dans un mutisme et cache son visage.
> – VL (PP, français) lit l'appréciation générale : réagit maintenant et il faut faire des efforts au second trimestre.
> – E. (mathématiques) : Il y a autre chose que j'aimerai dire : elle rigole tout le temps et je ne sait pas pourquoi. [De fait, l'élève rigole depuis qu'on parle d'elle, pas un rire sonore mais un grand sourire qui semble embarrassé, les yeux très mobiles, fuyants les contacts directs.]
> – H. (SVT) : pas d'attention en cours.

[39] Présentation de la classe par le professeur principal (PP), tour de table et appréciation des enseignants par matière, intervention des parents, des élèves puis passage d'une discussion au "cas par cas". La réunion est animée par le professeur principal, plutôt sous forme de co-animateur quand le principal siège dans l'instance.

– K. (anglais) : Moi il y a un truc que je ne supporte plus, mais vraiment, c'est de me faire appeler M. Truc.
– VL : Moi non plus.
– K. (anglais, femme) : Je n'en peux plus. Déjà monsieur, c'est limite ! Monsieur Truc en plus, et cinq fois dans le cours, nan, j'en peux plus !
– L'adjoint : Josée, tu peux nous expliquer ? [ferme] Enlève tes mains de devant ton visage.
– Martine (AE) signale son travail en théâtre.
– Intervention de VL : Elle est en train de faire des progrès en théâtre pour arrêter de rire. [Josée est en train de pleurer, court silence embarrassé chez les enseignants, changement de ton]
– H. (SVT) [doux] : On ne te dis pas ça pour te descendre [pas son terme, mais l'idée est là].
– E. (mathématiques) fait une intervention dans le même sens [beaucoup d'hésitation chez les enseignants].
– K. (anglais) : Moi, comme M. E., on te voit pleurer, on ne voulait pas te blesser… H. [ferme] : non ! [comprendre : on a pas à céder à une crise de larmes]. L'adjoint : on revient à Josée quand elle sera à nouveau souriante… Passons au suivant…[CC, 6e, 29.11.03]

De même, la réunion est l'occasion pour la direction de discuter du rôle que joue l'association de parents d'élèves dans l'établissement :

• Lors d'un conseil de classe en 6e, une enseignante signale qu'un élève prépare mal son sac et porte un sac trop lourd, le principal-adjoint interpèle le représentant de l'association FCPE : « Vous voyez M. Mohand, là le rôle des parents. Nous serions intéressés par des parents-relais pour dire cela aux parents. » [CC, 20.11.02]. Une autre fois, le principal-adjoint critique implicitement l'absence de mobilisation des parents d'élèves autour de la rencontre parents-professeurs amenant M. Albedo à se justifier : « C'est quelque chose dont l'association est bien consciente. » [CC, 6e, 05.12.03]

C'est le rôle de l'association que l'adjoint discute dans ces courtes interactions : l'association pourrait servir de relais vers des parents que le collège peine à toucher. Implicitement, on déplore que ce travail ne soit pas fait. On voit également le principal-adjoint défendre le principe d'hétérogénéité des classes dont la réussite semble surprendre une maman d'élèves élue :

• Le conseil de classe est unanime, cette cinquième est une "bonne classe". On passe la parole aux parents : "Pour l'instant, rien à dire [les mamans qui appartiennent aux cercles les plus périphériques de l'association, sont embarrassées, rires] On est quand même étonnées, quand on voit la disparité des notes, et que ça marche comme ça !" Réponse du principal-adjoint : "quand il y a hétéogénéité des classes, ça marche ! C'est un cas d'école." [CC, 5e, 03.12.02]

• *Une instance décisionnelle.* L'instance est décisionnelle dans la mesure où le jugement qui s'élabore est acté dans des documents qui tracent la carrière scolaire de l'élève (bulletins, dossier de l'élève). Prise dans une contrainte de temps – 90 minutes pour une vingtaine d'élèves – elle est rationalisée. On a vu que le déroulement de la réunion suivait un protocole, l'étude des élèves au "cas par cas" peut également être formalisée. Certains professeurs principaux proposent, à partir des notes et appréciations individuelles des enseignants, un commentaire, une mention qu'ils soumettent au débat. D'autres préfèrent que ceux-ci soient élaborés dans la discussion. La proposition de mention peut alors être formulée par un enseignant, la direction, voire un parent d'élève. La prise de parole

des enseignants peut être ponctuelle sur tel ou tel élève ou systèmatique[40]. Sont mobilisés divers outils d'aide à la décision, ceux-ci apportent des informations sur l'activité de l'élève : la feuille de synthèse des moyennes (des élèves et par classe), les résultats aux évaluations nationales, les informations sur les années précédentes (éventuellement les cahiers de suivi avec le primaire), les informations sur la fréquentation de l'accompagnement scolaire ou des dispositifs de remédiation à l'intérieur de l'établissement. Ces outils sont diversement mobilisés par les enseignants qui peuvent aussi recourir à des outils plus personnels comme des grilles d'évaluation critériées. Tel enseignant de SVT ou de technologie intervient pour détailler les progrès tout au long du trimestre d'un élève dans tel champ de compétences précis. D'autres enseignants sont embarrassés de reconnaître, quand on leur demande leur avis, que la moyenne d'un élève n'est guère représentative car ne repose que sur un nombre très restreint d'évaluation, dont parfois un devoir à la maison.

L'un des points de débat les plus importants réside dans la discussion autour de la mention à attribuer à l'élève. Ce système de mentions est national mais diversement appliqué et approprié dans les établissements. À Balzac, le règlement intérieur prévoit cinq mentions : les félicitations, l'avertissement conduite, l'avertissement travail, l'avertissement travail et conduite, le blâme[41]. Les modalités d'attribution de ces mentions ne sont pas automatiques, elles ne sanctionnent pas une moyenne mais un investissement, un rapport au travail scolaire de l'élève. En ce sens, les mentions à Balzac font souvent l'objet de longs débats, de négociations.

L'observation des CC à Balzac montre que le veto n'est que très exceptionnellement utilisé par un enseignant. À l'occasion de délibération autour d'une mention, de la rédaction d'une appréciation, les enseignants minoritaires se rangent le plus souvent à l'avis de la majorité. Significativement, le blâme n'est jamais utilisé au collège et un enseignant nouvellement nommé à Balzac regrette qu'une mention tableau d'honneur ne vienne pas affiner la gamme des sanctions.

Le conseil de classe apparaît donc comme une instance soumise à contraintes (de temps), largement ritualisée, fonctionnant de façon plus ou moins rationnelle.

• *Une instance de concertation.* On a vu le caractère plus ou moins public de l'instance, l'oscillation entre fonctionnement communautaire (« communauté éducative »), représentation publique (en direction des parents et élèves élus, de « communauté éducative » élargie), représentation en faveur d'un public absent (en direction des représentants élus, parents et élèves, qui sont censés transmettre les informations). On a vu également que l'instance sanctionnait positivement ou négativement le travail et le comportement des élèves selon une norme organisationnelle locale (mention). Revenons plus

---

[40] Ces dernières sont intéressantes car elles soulignent la contrainte temporelle qui pèse sur l'instance. Les interventions systématiques ne sont pas possibles si on veut "tenir le délai". Ces discussions "intempestives" sont parfois jugées agaçantes par des membres de l'instance qui soit aimeraient voir la réunion se terminer dans les plus brefs délais, soit y voient des occasions d'ébranlement d'accords obtenus de façon préalable à la réunion. L'instance collégiale est, de ce fait, un risque pour les accords pré-établis dans la mesure où la tournure de la discussion, les éléments d'information apportés par les uns et les autres rendent l'issue de ces débats – du moins à Balzac – largement imprévisibles. Ces observations sont également valables pour le fonctionnement des CA.

[41] Ce système ne manque pas d'être interrogé quand un enseignant, nouvellement nommé, rejoint l'établissement et participe à ses premiers CC.

précisément sur le fonctionnement communautaire de l'instance analysée comme moment de concertation de la communauté éducative élargie, à savoir les personnels éducatifs et les parents d'élèves élus qui participent aux instances de concertation de l'établissement.

Les conseils de classe sont l'occasion pour les enseignants de se découvrir des analyses communes portant sur une classe ou un élève. Le cri du cœur d'une jeune enseignante de français – « Je suis content que tu aies dit ça ! » – témoigne du relatif isolement d'individus ou de groupes à l'intérieur de cette « communauté ». C'est l'occasion aussi de mobiliser l'équipe ou un dispositif de soutien pour venir en aide à un élève rencontrant des difficultés : proposition de tutorat, d'inscription au centre de ressources, de travail en étude surveillée. C'est également de cette discussion commune qu'émerge les décisions de faire "tester" l'élève par un psychologue scolaire, tester son "hyperactivité", une éventuelle dyslexie, de l'envoyer rencontrer l'assistante sociale, l'agent de liaison sociale ou le conseiller d'orientation psychologue. Le conseil de classe apparaît alors comme une mise en commun des bribes d'information détenues par les enseignants pour (re- ?)construire le problème rencontré par un élève. Le point de vue des élèves délégués de classe est lui aussi mobilisé. Les parents élus qui connaissent l'élève personnellement ou par le truchement de leur enfant interviennent également, ainsi dans le CC qui avait déjà poussé une élève de 6e aux larmes (Josée), M. Mohand témoigne de l'implication du second délégué de classe dans une structure de soutien scolaire :

> • Le groupe s'intéresse maintenant au cas de Christophe [rires plus ou moins embarrasés dans la salle, il s'agit du deuxième délégué, on a déjà compris qu'il pose problème et après l'incident avec Josée les enseignants se demandent sans doute comment traiter ce cas].
> – VL : Nous le cernons, nous ne le lâcherons pas.
> – Martine (AE) : Il faut que tu viennes en cours. [on lui reproche assez durement d'être régulièrement en retard, il n'est jamais prêt à l'heure, VL mobilise le témoignage d'un camarade qui vient le chercher le matin].
> – K. (anglais) : Est-ce que ton cartable est prêt le soir ?
> – L'adjoint : Le problème, c'est que c'est un redoublement.
> – K. (anglais) : C'est décevant, les résultats baissent. Fergeant : il fait partie de ceux qui ont des problèmes à l'écrit, l'histoire-géo a été évaluée à l'écrit, je peux donc rien en sortir. L'adjoint : tu as de la chance là, mais attention au deuxième trimestre.
> – VL : On a un suivi avec la maman.
> Le conseil de classe décide d'attribuer une aide individualisée à Christophe.
> – M. Mohand (parent d'élève) : Est-ce que tu vas encore à l'aide aux devoirs ? Je l'y ai vu l'an passé mais comme je n'y suis plus cette année...
> – Christophe : Non.
> – K. (anglais) : Pourquoi ? On ne te dispute pas [toujours avec sa grosse voix, Christophe n'en mène pas large, il a arrêté de sourire].
> – Christophe : J'sais pas. [Les adultes parlent tous en même temps].
> – L'adjoint : Voir avec Moktar pour la maison de quartier de [cite le quartier].
> – E. (mathématiques) : Christophe il joue avec nous., il y a des punitions non-rendues,... on a été durs avec Josée, on peut l'être aussi avec Christophe. Cette année il se croit au-dessus des autres.
> – H. ajoute : Il sait tout ! [suit une argumentation des enseignants qui témoignent : Christophe ne fait rien parce qu'il estime déjà tout savoir puisqu'il a redoublé, le problème c'est qu'il ne sait pas si bien que ça].
> – E. (mathématiques) : En club de maths, j'attends quelque chose de mathématique et de sérieux.

– M. Mohand (parent d'élève) : Cette tendance au bâclage je l'avais déjà vu à la maison de quartier, tu étais le premier à sortir.
[K. se lève pour aller voir Josée, elle lui parle à l'oreille, la jeune fille s'effondre encore plus, la tête sur la table, les bras dissimulant son visage. Gros sanglots. La visite de Mme K. aura été très courte]. Le *statu quo* adopté sans concertation par le groupe face aux larmes de Josée ne satisfait pas H. (SVT) qui, à la fin de la réunion, concluera en le déplorant, que la jeune fille "s'en sort bien". [CC, 6e, 29.11.03]

La mobilisation des points de vue permet de recréer une image de l'environnement familial, affectif de l'élève. C'est dans ces moments de concertation qu'on rappelle qu'il est "déjà passé" en classe-relais ou qu'il a été renvoyé d'un autre établissement, qu'il "vient du privé", *etc.* Autant de marqueurs sociaux de la carrière qui apparaîtra plus ou moins déviante de l'élève, et qui viennent compléter le jugement s'élaborant sur ses résultats scolaires du trimestre (et antérieurs), et sa conduite à l'intérieur de l'établissement. On peut s'étonner du caractère composite et peu objectivé de ces informations et, surtout, de leur effet stigmatisant. Ces processus sont connus, leur élaboration a déjà étudiée par Merle (1996) ou encore dans l'étude fameuse de Cicourel et Kitsuse (1963). Si l'effet stigmatisant de ces agrégations de jugements disparates portés sur les élèves est assez efficace, l'efficacité du traitement collectif de problèmes diagnostiqués en conseils de classe semble connaître des débouchés plus incertains.

• Le dernier élève de la classe vient d'être sanctionné par un avertissement travail et conduite. Deux enseignants s'interrogent sur l'intégration de l'élève dans la classe et l'éventuelle pertinence à l'en sortir pour lui proposer un stage en entreprise. Le professeur principal annonce formellement la fin du conseil de classe, coupant court aux réflexions des deux enseignants.
• On soulève en cours de conseil de classe le fait que sont regroupés dans cette classe une grande partie des élèves de foyers sociaux ou d'un internat. La classe regroupe ce qu'on appelle des "cas [sociaux] lourds", ce qui provoque l'étonnement des parents d'élèves. La CPE explique que cela relève d'une contrainte d'organisation, ces élèves bénéficient d'un ramassage scolaire, il faut donc les libérer à la même heure. Le professeur principal répond que cela ne justifie pas ce type de regroupement. Si ce problème de gestion des flux d'élèves handicape effectivement la scolarité des enfants, dans ce cas de figure précis, l'établissement semble s'accomoder de la situation en préférant une rationalité gestionnaire à celle de la réussite scolaire.
• Dans un autre conseil, on déplore les bavardages incessants des élèves. Il faut faire quelque chose, les enseignants semblent partager cet avis. L'un d'entre eux veut proposer une réflexion sur les moyens de traiter le problème de façon collective. "Tu dis "on", mais on va repartir chacun dans nos cours, séparement." Il regrette que chaque enseignant traite individuellement une question qui n'a de sens qu'abordée "au niveau de l'établissement" S'il est soutenu par les parents d'élèves élus, sa proposition n'est pas relevée par ses collègues. L'enseignant montre des signes de frustration.

On peut qualifier de paradoxale cette instance qui cherche en quelque sorte à "tout faire" à la fois. Il s'agit d'élaborer un jugement collectif et de le rendre public. Il s'agit de diagnostiquer et de répondre adéquatement à des problèmes d'ordre scolaire, affectif, familial, psychologique, etc. Le tout se fait sur la base d'un réseau informationnel dont on interroge rarement la validité. L'action de l'instance porte à la fois sur la classe et sur l'élève. Le conseil de classe s'adresse à la fois à un public absent et présent. Il est en tout cas un puissant lieu d'élaboration et de discussion de la norme

organisationnelle locale[42]. Le conseil de classe n'est pourtant pas à proprement parler une instance de mobilisation collective, il n'en a ni le temps, ni les moyens, ni même parfois l'envie. Il reste une instance de concertation, de mutualisation des informations et, parfois, de réflexion pédagogique (même si le plus souvent il s'agit d'orienter les élèves vers des dispositifs pré-existants).

2. Les conseils d'administration[43]

Observer les conseils d'administration (CA) à Balzac, c'est observer des jeux de pouvoir sur scène. *Pouvoir* car on y observe les stratégies d'alliance entre groupes, leurs enjeux, les disputes autour de l'autorité décisionnelle, les sources (expertise, communication, maîtrise des règles organisationnelles, maîtrise des relations avec l'environnement) et ressources (conrainte et légitimité) du pouvoir[44]. *Scène* car à l'instar du conseil de classe, le conseil d'administration est un *espace public* de discussion et l'analyse des interactions qui s'y déroulent nous renseigne sur les stratégies des acteurs.

Qui s'intéresse au fonctionnement des établissements scolaires ne peut que constater l'absence de recherches empiriques portant sur les conseils d'administration (CA). Instance démocratique et espace privilégié d'élaboration de la politique d'établissement, le CA est pourtant censé être le lieu où se gère l'autonomie propre aux établissements. À vrai dire, parmi les instances collégiales qui se tiennent à l'intérieur des établissements scolaires, seuls les conseils de classe semblent bénéficier d'une attention plus fréquente (Baluteau, 1993 ; Marchand, 1996). Les conseils de discipline sont peu étudiés, de même que les rencontres parents-professeurs qui sont également délaissées par la littérature universitaire.

Pourquoi ce désintérêt pour ces espaces de régulation ?[45] On peut formuler plusieurs hypothèses. Le conseil de classe incarne sans doute un espace de régulation plus noble parce que vraiment pédagogique et touche au cœur du métier d'enseignement à travers l'élaboration du jugement professoral (Merle, 1996). À ceci s'ajoute une dimension plus « dramatique » puisqu'on y observe des mécanismes de domination (Boumard, 1978) et la sanction de la carrière scolaire, et parfois déviante,

---

[42] On peut donner quelques traits de cette norme, tels qu'ils apparaissent dans les conseils de classe : valorisation de l'implication des élèves (dans le travail, dans le jeu d'attribution des mentions), valorisation des investissements des uns et des autres (remerciement des aides éducateurs investis, de l'action de professeurs principaux dans des classes difficiles, etc.), rappel de l'importance dans l'établissement des dispositifs de remédiation et d'aide de l'élève, définition du rôle des parents, défense du principe d'hétérogénéité des classes.

[43] Une version orale de ce point a été présentée à l'occasion d'un colloque (Monfroy *et al.*, 2005).

[44] On définira le pouvoir à partir de la définition canonique inspirée par Dahl et proposée par Crozier et Friedberg dans *L'acteur et le système* (1977, 69) : « le pouvoir de A sur B correspond à la capacité de A d'obtenir que, dans sa négociation avec B les termes de l'échange lui soient favorables. » L'un des intérêts de la définition du pouvoir par la sociologie des organisation repose sur le caractère *relationnel* du pouvoir (relation réciproque mais déséquilibrée) et sur les sources multiples du pouvoir : « *Le pouvoir réside donc dans la marge de liberté dont dispose chacun des partenaires engagés dans une relation de pouvoir*, c'est-à-dire dans sa possibilité plus ou moins grande de refuser ce que l'autre lui demande. Et la force, la richesse, le prestige, l'autorité, bref les ressources que possèdent les uns et les autres n'interviennent que dans le mesure où ils fournissent une liberté d'action plus grande. » (Crozier, Friedberg, 1977 ; 69-70. Souligné par les auteurs).

[45] Au sens de source de régulation et de types de règles, qu'elles soient de contrôles, autonomes ou conjointes (Reynaud, 1988).

de l'élève (Balazs, Faguer, 1986).[46] À l'opposé, le CA est souvent décrit par les acteurs scolaires comme une simple instance administrative ayant peu d'influence dans la vie et le fonctionnement de l'établissement.[47]

Cette représentation tranche avec l'importance que le législateur lui accorde. En 1983, les lois de décentralisation ont en effet transformé les établissements scolaires du second degré en établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). Depuis cette date, les collèges et les lycées jouissent d'une autonomie administrative, financière et pédagogique[48]. Ils sont placés sous l'autorité d'un chef d'établissement et sont administrés par un conseil d'administration qui constitue l'assemblée délibérante de l'établissement. Les attributions du CA sont importantes, elles comprennent notamment des compétences décisionnelles (adoption du projet d'établissement, règles d'organisation, adoption du règlement intérieur, adoption du budget et du compte financier de l'établissement, décisions relatives aux relations avec les parents, *etc.*) et des compétences consultatives concernant la création et la suppression de sections, d'options, d'outils pédagogiques, etc.

Le CA est le seul espace qui rassemble régulièrement[49] au sein des EPLE les représentants de toutes les catégories d'acteurs composant un établissement scolaire : l'administration, les personnels, les élèves et les parents[50]. Il est par conséquent le lieu qui, plus que les discours recueillis au cours des interviews, donne à voir la complexité des relations qui se tissent entre ces catégories d'acteurs et les modalités qu'emprunte la prise de décision dans les établissements scolaires.

Le CA est donc l'instance intercatégorielle qui examine à intervalles réguliers les bilans et décisions politiques d'un établissement scolaire. Il est précédé d'une autre instance, elle aussi intercatégorielle, la commission permanente, qui prépare les ordres du jour des CA. L'activité du CA est donc partiellement cadrée par un ordre du jour, ordre du jour qui ne préserve pas l'instance des "questions diverses" ou des débats non prévus. La place que tiennent ces débats improvisés est une des caractéristiques majeures des CA de Balzac. Caractéristique corollaire, ceux-ci peuvent être très longs (voir la première colonne du Tableau 23). Enfin, les débats peuvent être très animés et les personnes présentes sérieusement ébranlées.

---

[46] De nouvelles approches soulignent également le caractère politique des conseils de classe (Caliccio, Mabilon-Bonfils, 2004).

[47] L'absence d'occurrences et d'analyses issues de l'observation directe de CA par les sociologues pose question : le CA est-il un lieu secret au point qu'il ne s'ouvre pas aux regards extérieurs ? Ou n'y a-t-il pas autocensure de la part des chercheurs qui, confortant le sens commun, n'y voient que des espaces sans intérêt heuristique ?

[48] Dans le respect des dispositions réglementaires et des objectifs définis par les autorités compétentes de l'État.

[49] Le CA se réunit en séance ordinaire au moins trois fois par an.

[50] La composition du CA est fondée sur un principe de répartition tripartite : un tiers des membres est constitué de l'équipe de direction, de représentants des collectivités territoriales, de personnalités qualifiées, un autre tiers est constitué de représentants du personnel de l'établissement (enseignants et personnels administratifs et techniques) et un dernier tiers regroupe des représentants des parents d'élèves et des élèves. Le nombre de membres siégeant au CA varie en fonction de la taille et de la nature de l'établissement : 30 dans les lycées et collèges de plus de 600 élèves ; 24 dans les collèges de moins de 600 élèves. Le chef d'établissement préside le CA.

L'étude des « disputes », ou conflits, qui se sont déroulées dans l'instance nous renseigne sur les enjeux et les positions des acteurs. On relève dans chaque CA, des « crises » présentées de façon synthétique dans le tableau ci-dessous (*cf.* Tableau 25).

Tableau 25 : Tableau récapitulatif des temps des crises en CA

Date du CA	La crise et son objet	Conséquence
Septembre 2002	Pas de données à l'exception du point concernant l'autorisation à accorder à deux chercheurs, à observer le fonctionnement de l'établissement. Les voix ont été partagées à égalité plus une voix en faveur d'une réponse positive, les autres voix ont été des abstentions.	
26 novemre 2002 17h35-0h30	• Les devoirs : les parents reprochent aux enseignants de ne pas donner suffisamment de devoirs à la maison aux élèves.	La dispute glisse sur le niveau d'exigence des enseignants avant de déboucher sur le constat d'un problème d'organisation plus général de la concertation des enseignants à l'intérieur de l'établissement. Les parents demandent la mise en place d'un travail en équipe chez les enseignants.
13 février 2003 17h45-22h50	• La transparence : une enseignante reproche au principal de ne pas détailler certaines décisions soumises au vote. Il manque des documents, elle ne veut pas participer au vote, critique un fonctionnement non démocratique de l'instance.	Les parents d'élèves soutiennent le principal, ils pensent eux qu'il y a transparence et que si on ne s'attarde pas sur toutes les décisions c'est qu'on fonctionne justement autour d'une certaine « confiance ». Les parents veulent dégager du temps au niveau des discussions sur l'administratif pour pouvoir discuter des problèmes de fond. Le principal fait une déclaration solennelle et quitte l'instance. L'adjoint ira le rechercher, le principal reviendra mais se taiera.
05 avril 2003 17h30-22h20	[*Données non exploitées*]	
02 juin 2003 durée : 1H	CA ajourné suite aux grèves, remplacé par une réunion avec les enseignants grévistes. Présence d'un représentant politique (gauche), adjoint au maire et conseiller général (que la présidente de l'association de parents d'élèves tutoie).	Les parents d'élèves élus se prononcent contre la grève et pour le mouvement de décentralisation (auquel s'opposent les grévistes qui redoutent une baisse des moyens). Craintes parentales concernant les résultats scolaires en seconde des élèves, soutien du principal aux parents. L'ambiance est tendue, les grévistes rudement pris à partie. L'association de parents d'élèves affirme recevoir des appels téléphoniques de parents voulant retirer leurs enfants du collège. Accord du principal. Le principal-adjoint demande combien. Suite à cette réunion, les parents d'élèves feront remarquer que le principal et son adjoint n'étaient pas assis côtes à côtes, signe d'une tension au sein de la direction ? L'adjoint réagira très vivement à ces rumeurs et convoquera des parents d'élèves élus pour les démentir.
26 juin 2003 17h45-23h20	• Les voyages : les enseignants organisant des voyages reprochent à la direction des commentaires jugés secs et infondés sur le coût des voyages	*Mea culpa* du principal. Cet incident – entre autre – inspire la création d'une réflexion sur la "communication" à l'intérieur de l'établissement dans le cadre

	des voyages	de la commission pédagogique. Le principal est directement mis en cause.
	• Les assistants d'éducation : le Ministère fait disparaître les aides éducateurs et le statut des maîtres d'internat et surveillant d'externat (MI-SE) et met en place les assistants d'éducation. Enseignants et parents s'allient pour dénoncer cette décision qui projette selon eux des incertitudes sur le fonctionnement de l'établissement et le statut des nouveaux employés (précarisés).	Le principal est désavoué dans ses propositions de vote, il fait remarquer explicitement que ce vote le décrédibilise aux yeux de sa hiérarchie. L'adjoint s'abstient, ce qui lui vaudra une convocation par la hiérarchie académique.
	• Le centre de jour : le principal demande l'autorisation d'accueillir au réfectoire des jeunes inscrits dans une structure extérieure à l'établissement. Les jeunes ne sont pas nombreux. La structure est connue, c'est celle qui emploie l'agent de liaison sociale (ALS) affecté à Balzac. Opposition formelle des parents qui reprochent à la direction d'introduire à l'intérieur de l'établissement un supplément de jeunes aux comportements problématiques. Certains enseignants se rallient aux critiques parentales.	Le principal est désavoué. La hiérarchie (IA-adjoint) ironisera à propos du principal : vos parents d'élèves se préoccupent de votre charge de travail [observation du 03/07/03].
	• Classe relais : les parents d'élèves élus poussent "la logique" à son terme. Si l'établissement voit son taux d'encadrement des élèves se réduire, pourquoi continuer à se charger de la classe-relais qui occupe un aide-éducateur à temps plein ?	Principal dépassé par les événements. On décide d'annoncer la fermutre de la classe-relais. Un enseignant trouve que le CA "s'emballe", qu'on décide un peu rapidement du sort de la classe-relais, il se désolidarise du vote et s'abstient.
	• L'ordre du jour du CA : les parents critiquent la gestion du temps de CA. Trop de temps passé en palabres administratifs, ils veulent avoir un regard/implication plus directement pédagogique.	Organisation début juillet (pendant les vacances scolaires) d'une réunion de restitution aux parents d'élèves élus des travaux de la commission pédagogique. L'adjoint et un enseignant critiquent le principe mais ne seront pas "suivis".

Si la politique d'établissement proposée et incarnée par le principal est régulièrement mise à mal dans l'instance, on y observe également une forte sensibilité de la part des parents d'élèves élus sur la question des devoirs et du niveau scolaire exigés par les enseignants. Ils revendiquent le droit de participer aux débats "de fond" – notamment le "pédagogique" – concernant l'établissement et aimeraient qu'on y consacre plus du temps.

Cet extrait de notes d'observations prises au CA du 26/11/02 se situe dans la dernière heure d'une réunion qui a débuté à 17h30 et qui prendra fin à 0H30. Il nous a semblé pertinent de reproduire *in extenso* ces notes et de les commenter (*cf.* Tableau 26) pour rendre compte d'une part, du déroulement d'une argumentation « soutenue » à l'intérieur de l'instance (thèmes abordés, registres d'argumentation puis stratégies et alliances entre protagonistes) mais, d'autre part, parce que cet « incident » sera pour partie à l'origine de la mise en place d'une autre instance, la commission pédagogique, qui reprendra le « cheval de bataille » de l'un des enseignants pour répondre aux exigences parentales, tout en se préservant des risques de monopolisation de la politique d'établissement par les parents d'élèves élus.

Tableau 26 : Thèmes et modalités de dispute lors d'un CA au collège Balzac. Exemple de la crise des devoirs à la maison

Notes d'observation	Commentaires
– Mme Noël [présidente de l'association FCPE] : en 4e forte alerte des parents au niveau des maths. En 3e on ne cite même plus les disciplines difficiles, ils demandent plus de devoirs pour leurs enfants pour les préparer au lycée. Beaucoup de remarques répétitives du style : on attend plus d'exigences vis-à-vis des devoirs, on attend que les profs soient plus exigeants, on souhaite plus de sanctions vis-à-vis des bavardages et de la discipline. Pour les 6/5e ils demandent que les enfants aient le temps de bien noter leurs devoirs. Les enfants ne font que ce qui est obligatoire. Ces résultats nous amènent à réfléchir sur l'exigence qu'on peut avoir, notamment sur la nécessité de faire des contrôles, de faire signer ces contrôles.	• Les parents d'élèves élus ont fait passer un questionnaire aux parents lors de la rencontre parents-professeurs. Commentaires des résultats.
– Principal : C'est très intéressant.	
– K. : Combien de questionnaires vous avez récupéré en 3e ?	
– Mme Noël : Quatorze.	
– K. (anglais) : Parce que sur ma 3e5 j'ai vu 3 parents. Moi je peux pas être exigeante avec un élève si ses parents sont pas exigeants avec lui [ton colère].	• Interrogation sur la légitimité du questionnaire : à partir de quel nombre de parents peut-on estimer que ce qui est avancé par les parents élus est représentatif ?
– Mme Daroge [ton colère] : Si vous ne leur donnez pas de devoirs nous on ne peut rien exiger d'eux.	
– A. : Ce qui ressort en vie de classe des élèves c'est le besoin de justice, d'exigences et d'ambition des adultes pour eux. Je suis content car ça veut dire que les parents et les enfants pensent la même chose. Par contre le nombre de parents n'est pas un indicateur fiable. Par rapport à l'exigence c'est ça ma priorité, ça fait partie des choses à apprendre, le problème pour les devoirs c'est le sens des apprentissages, il faut replacer le sens que ça a pour les élèves et je suis pas sûr que faire des devoirs rentre dans un souci d'apprentissage et la répétition oui mais si ça a pas de sens ils feront pas leurs devoirs.	• Tentative pour raisonner le débat. La question n'est pas dans la quantité de devoir mais dans le sens que les devoirs ont pour les élèves.
– Principal : Il faut mener les deux de front.	• Le principal prend ses distances avec la tentative de A., il regrette lui aussi que certains enseignants ne donnent pas de devoir. Il signe ici une alliance avec les parents.
– Mme Noël : Je voudrais revenir sur des réflexions de tout à l'heure : les jeunes ont une offre énorme mais si à côté en échange il y a des exigences c'est ça le principe d'éducation, si on n'a pas d'exigences on dysfonctionne, il faut leur montrer l'ambition qu'on a pour eux.	• Discours d'inspiration psychologisante, sur la nécessité de "donner des règles", des cadres aux adolescents.
– Z. : Ils se placent dans des positions de consommateurs passifs.	
– Mme Noël : Ici on a fait beaucoup de travail sur les moyens, la motivation mais derrière il faut poser des exigences, des sanctions au niveau des devoirs, on n'avancera pas tant qu'on ne sera pas tous d'accord là dessus. Sinon ils ne font que ce qui est obligatoire, ce qui est noté dans le cahier de texte et si on n'est pas plus précis sur ce qu'on attend d'eux on ne l'aura pas.	• La présidente de l'association a donné le ton, les autres parents élus viennent renforcer sa position.
– Mme Daroge : Il faut mettre des dates butoirs pour les devoirs à la maison et ne pas accepter si y'a un retard.	
– Principal : Si c'est ça il faut aussi avoir ce même niveau d'exigence au niveau des adultes.	• Le principal fait allusion aux enseignants qui ne donnent pas de devoirs.
– Mme Daroge : Nous on rame derrière : y'en a qui mettent un zéro pour devoir non rendu et d'autres qui reculent la date.	• Critique parentale portant sur les contradictions internes à l'établissement.
– K. (anglais) : On n'a pas le droit de mettre un zéro pour devoir non rendu, un zéro ne peut pas servir de sanction.	• Réponse outragée des enseignants, le « zéro » pour devoir non-rendu va à l'encontre
– Z., K., U. : On n'a pas le droit on nous l'a dit à l'IUFM [indignation des	

parents].	de leur déontologie.
– Aide-éducatrice : La question c'est comment faire pour que l'élève fasse son travail et les profs sont pas tous d'accord là-dessus.	• Renfort de l'aide éducatrice en faveur des parents et du principal.
– Mme Daroge : Tant que vous n'êtes pas d'accord entre vous c'est les AE qui gèrent ou nous à la maison.	• Critique : les enseignants ne sont pas responsables (au sens où ils se défaussent sur d'autres des problèmes qu'ils devraient gérer).
– A. : Je reviens sur un cheval de bataille : tant qu'on n'aura pas réglé les problèmes internes, qu'on n'aura pas mis en place une pédagogie cohérente on n'avancera pas. On est ici sur un autre débat : harmoniser la vie scolaire, les devoirs à faire à la maison parce que dès que le gamin peut faire ce qu'il veut et négocier avec chacun c'est fini. L'exemple des devoirs est un exemple parmi tant d'autres ça fait des années que je me bats là-dessus.	• Nouvelle tentative pour raisonner le débat. L'enseignant souligne que le problème dépasse les modalités de suivi des devoirs mais touche la question de la coordination du travail enseignant dans l'établissement.
– Principal : Il y a des gens qui sont très exigeants avec eux-mêmes d'autres non, on ne se mettra jamais d'accord là-dessus. Je constate que les personnes exigeantes avec eux-mêmes le sont avec les élèves et n'ont pas de problèmes avec les rendus de devoirs. On n'arrivera pas à faire l'accord pour tout le monde, on peut agir dans une classe, ensuite dans l'équipe mais faut pas rêver.	• Le principal re-défend l'idée d'enseignants fautifs mais redoute une imposition de pratiques qui risquerait de soulever des oppositions chez les enseignants.
– Mme Noël : Je sais pas où on va avec ça une fois qu'on a dit ça	
– A. : Je suis d'accord pour dire que ça suffit pas	
– Mme Noël : Il faut mettre à l'ordre du jour des réunions, on tourne autour du pot depuis 2 ans, il faut une décision du CA [...].	• Volonté parentale d'acter la décision d'un travail d'équipe.
– Principal : Pourquoi une décision du CA pour mettre en place un travail d'équipe ?	• Soutien du principal
– Mme Noël : On peut acter une décision en CA, vous ne pouvez pas éluder ce problème qu'on traite depuis 2 ans.	• Insistance parentale
– Principal : On avait décidé qu'en cas de devoir non rendu le gamin irait refaire le devoir en étude : qui l'a appliqué ?	• Rappel des limites de ce type d'action.
– Mme Noël : Il faut mettre un zéro en cas de devoir non rendu : "À Balzac on décide ça."	• Radicalisation parentale, il faut acter.
– U. (histoire-géographie) : On n'arrivera pas à tous s'entendre, à harmoniser sur les pratiques, chacun aura des techniques différentes parce qu'on n'a pas tous les mêmes personnalités. Moi j'ai toujours cru que dans cet établissement on mettait pas de zéro pour un devoir non rendu, je viens d'apprendre que ma collègue le fait. Faut pas croire que depuis 2 ans on n'a rien fait, les parents d'élèves doivent le savoir.	• Réticence des enseignants à l'uniformisation des pratiques.
– Mme Noël : On va pas pouvoir remettre ce problème à l'ordre du jour du prochain CA ce n'est pas imaginable que nous nous remobiliserons pour un prochain CA, j'attends une recherche de solutions.	• Manifestation d'impatience. Registre de l'"exigence".
– U. (histoire-géographie) : Il y a un certain nombre de réponses qui ont été apportées notamment sur la question d'apprendre à apprendre (parle d'un stage l'an dernier). Dites-nous ce que vous voulez ?	• Tentative de calmer le jeu, tentative d'ouverture.
– Mme Noël : C'est à vous de nous dire qu'il y aura des réunions pédagogiques sur la mise en place de règles du jeu concernant les devoirs. Je ne voudrais pas revivre l'expérience du CA de juin dernier. On nous avait annoncé à l'époque le départ de nombreuses familles, c'était vrai et aujourd'hui y'en a d'autres qui vont partir.	• Nouvelle manifestation d'impatience, ce n'est pas aux parents de faire des propositions. Registre de la perte d'attractivité de l'établissement.
– Principal : Il y a 40 profs dans l'établissement, je ne voudrais pas qu'on mette tout le monde dans le même sac, y'a des gens exigeants avec eux mêmes, y'a des équipes qui fonctionnent mais faut pas rêver on va pas harmoniser les pratiques de 40 personnes.	• Le principal est opposé à l'imposition d'un cadre strict et unique.
– Mme Noël : Ça ne fait pas progresser le débat, moi j'arrête.	• Menace parentale de retrait si la demande n'est pas entendue.

– A. : Je suis d'accord sur la remarque de Mme Noël. Les enseignants ont besoin d'un cadre d'établissement, d'un document de référence concernant les façons de faire en commun, un document qui présente ce que demande l'établissement. – Principal : Il y a un projet d'établissement, il y a un règlement [...].	• Renfort d'un enseignant contre le principal mais sur un autre registre : il faut cadrer le travail enseignant. • Les cadres existent déjà, le principal s'arc-boute sur les documents officiels régissant le fonctionnement de l'établissement.
– Mme Daroge : on n'est pas là par hasard dans cet établissement, c'est un vrai choix. Nos gamins pourraient être à 500 mètres dans le privé. Moi je me rends compte qu'un gamin de 3e peut ne pas avoir de devoirs pendant une semaine, quand on voit ça on a peur pour la seconde.	• Registre de l'attractivité du collège, rappel du militantisme des parents.
– Mme Noël : Mon fils a fait un saut géant sur le travail en 2nde. On peut remettre ça à une commission permanente et d'ici-là solliciter un coordonnateur par matière.	• Registre de l'expérience personnelle. Proposition de modalité de travail, mais dans quelle instance ? Les parents veulent être associés.
– Mme Nicolas : Dans les conseils de classe, vous dites qu'il n'y a pas de travail personnel en dehors des cours pour plus de la moitié des élèves, nous parents on vérifie que le cahier de texte, il faut être plus explicite sur ce que vous attendez. C'est d'ailleurs pas forcément une question de quantité.	• Attaque parentale sur les méthodes enseignantes, brèche dans la simple défense quantitative du travail.
– Mme Noël : Il y a un problème particulier en 3e. On travaille sur du ressenti depuis 2 ans, on commence à y travailler maintenant. *C'est la dernière fois qu'on en parle en CA, c'est un ultimatum : on y va ou on n'y va pas, on est exigeant et ambitieux ou on ne l'est pas.* [Je souligne].	• Les parents affirment la nécessité de se doter d'outils. Registre de l'"ultimatum".
– Principal : Pas la commission permanente mais des commissions par discipline.	• Quelle instance pour en discuter ?
– Mme Daroge : On pourra y participer ?	• Volonté des parents de participer.
– A. : Il faut privilégier un travail en profondeur.	
– Mme Noël : J'aimerai maintenant qu'on arrête vu l'heure.	• C'est la représentante des parents qui clôt le débat. Accord du principal, après un dernier point.
– Principal : D'accord mais avant [passe à un autre point].	

Cet extrait d'observation permet d'observer plusieurs points importants relatifs aux enjeux, alliances, négociations et justifications à l'œuvre à l'occasion des instances collégiales dans l'établissement. Dans un premier temps, il faut souliger le *glissement de la thématique* de la dispute lors de ce CA, glissement du problème de la quantité de devoirs à effectuer à la maison, on passe à une remise en cause plus générale des pratiques des enseignants qui apparaîssent comme manquant de cohérence. L'affirmation d'un manque de cohérence dans les pratiques enseignantes n'est pas questionnées par les personnels éducatifs, certains semblant même partager ce constat. On peut toutefois s'interroger sur les indicateurs qui autorisent un tel constat. Peut-on légitimement passer d'une interrogation sur la masse de devoirs à la maison à donner aux élèves à une remise en cause du travail d'équipe potentiel des enseignants. Il faut également noter, deuxième point, l'évolution des *alliances* à l'occasion de la discussion. Dans un premier temps les parents élus et le principal s'accordent pour critiquer certains enseignants qui ne donnent pas suffisamment de devoirs à la maison. Si les parents défendent l'idée qu'avec plus de devoirs à la maison leurs enfants seraient mieux préparés à la classe de seconde en lycée, le principal, lui, semble plus sensible à l'image que cela peut donner de l'établissement. Si des

enseignants manquent de donner des devoirs, ils nuisent à l'image de l'établissement. Mais le principal n'est pas d'accord avec ce que proposent les parents, l'application automatique d'une sanction en cas de devoir non rendu. Une alliance se fait à ce moment avec les enseignants opposés par principe à cette idée. Un enseignant s'allie provisoirement avec les parents, il souligne que ce débat soulève un problème de fond, celui de l'harmonisation des pratiques de vie scolaire et pédagogiques dans l'établissement. La présidente de l'association de parents agrée, cela fait deux ans qu'on en parle, il faut maintenant acter des décisions, se doter d'outils d'évaluation (elle déplore en effet qu'on « travaille sur du ressenti »). L'enseignant se distingue, il ne faut pas acter mais faire un travail en profondeur. Les parents d'élèves s'alignent, il faut prévoir des réunions de travail. Le principal tente de s'opposer, des documents – comme le règlement intérieur, le projet d'établissement – cadrent déjà l'agir collectif à l'intérieur du collège, il ne trouve pas d'alliés pour défendre cette position. Troisième observation à tirer de ces données : la *multiplicité des registres de justification*. Les parents agitent la question de l'attractivité du collège, ils rappellent incidemment qu'ils sont des représentants de ces classes moyennes qui autorisent, en acceptant d'inscrire leurs enfants au collège, une certaine mixité sociale dans l'établissement. Ils rappellent qu'ils font un "effort" en venant à Balzac et que le privé n'est qu'à « 500 mètres. » Les échanges prennent un caractère très revendicatif, jusqu'à l'ultimatum de Mme Noël (souligné dans l'extrait). Les enseignants mobilisent les recommandations de l'IUFM pour repousser la proposition parentale de sanction automatique en cas de devoir non rendu, les parents proposent de passer outre. Le principal essaie de repousser les propositions parentales en mobilisant les textes officiels régissant la politique de l'établissement. On retrouve là son attachement à la procédure qui semble ici pour lui, une fois de plus, la dernière ressource de pouvoir sur laquelle s'appuyer pour contrôler les revendications parentales au moyen d'une légitimité rationnelle-légale (Crozier et Friedberg, 1977). Un enseignant mobilise quant à lui son expertise dans le domaine pédagogique pour disqualifier les propositions parentales (le tout n'est pas de donner des devoirs mais de donner un sens au travail). Dernier point notable, celui de la *rhétorique parentale* qui mobilise alternativement l'esprit du don revendiqué sur un mode sacrificiel ("on n'est pas là par hasard", l'établissement est implicitement redevable), renforcé par l'ancienneté de leur engagement dans l'établissement (« cela fait deux ans que... »), la menace (proximité du privé et départ des familles), la lassitude (face à l'inertie de l'établissement), l'ultimatum (face au niveau d'exigence). L'ensemble de ces registres est adroitement mobilisé pour fonder la légitimité de leur revendications et, finalement, de leur pouvoir sur la politique d'établissement. C'est d'ailleurs la présidente de l'association de parents d'élèves qui sonne la fin de la réunion, le rôle de la présidence de l'instance étant normalement dévolu au principal.

Ici ces parents élus aux instances représentatives de l'établissement apparaissent de façon explicite moins comme les représentants de l'ensemble des parents d'élèves qui leur ont octroyé un mandat représentatif que comme les représentants d'un groupe social ou, plus spécifiquement, une classe sociale au sens marxiste ou webérien du terme, puisqu'ils se reconnaissent un intérêt commun (« classe pour soi »).

Le CA de Balzac est de toute apparence un lieu de *débat*, une arène où les acteurs se disputent autour de leurs visions respectives de l'établissement, de ce qu'il devrait faire, de ce qu'il devrait être. Il arrive qu'on y interpelle – tant du côté parental qu'enseignant – vigoureusement la politique de l'établissement et l'on observe alors que l'établissement ne fait pas forcément bloc. Cet extrait est particulièrement illustratif des stratégies d'alliance qui peuvent se nouer dans l'instance et plus généralement dans l'établissement. Il illustre aussi la volatilité de ces alliances. Les parents d'élèves élus occupent une place centrale dans cette configuration dans la mesure où ils représentent les ressources rares de l'établissement : les classes sociales favorisées. En termes crozériens, cette maîtrise d'une forte zone d'incertitude (laisser ou non leurs enfants dans l'établissement) en fait des acteurs à la fois puissants et, jusque dans une certaine mesure, courtisés (par le principal et les enseignants) mais aussi exigeants. Les parents élus aux instances collégiales dans cet établissement ne sont pas simplement des ressources pour les personnels éducatifs, ils suivent un agenda et expriment des exigences qui leurs sont propres. On explicitera plus loin l'objet de leurs exigences, au-delà de cet appel à la mobilisation pédagogique autour d'une mise en cohérence du travail enseignant.

3. La commission pédagogique

La commission pédagogique est une instance *ad hoc* créée au cours de l'année d'observation à l'initiative du principal-adjoint. Elle se distingue des autres instances collégiales par son caractère informel (elle n'adopte pas un protocole ou une mise en scène comme les conseils de classe, les conseils de discipline voire le CA, elle fonctionne sur le mode du volontariat) et par son ambiance détendue (on y plaisante beaucoup, grignote – elles se tiennent le plus souvent à 17H –, travaille dans la bonne humeur). De taille réduite (moins d'une dizaine de personnes), elle se caractérise aussi par son souci d'opérationnalité. Les réunions sont animées de manière souple par le principal-adjoint qui rappelle l'ordre du jour et les objectifs à atteindre avant la fin de la rencontre. On fixe en début de réunion l'heure de fin de réunion et l'on s'y tient (à peu près). Cela impose aux individus et au groupe un auto-contrôle auquel les présents se prêtent de bonne grâce. Quand le débat « dévie », un membre de la commission le signale et la discussion est re-cadrée. Est invité au moins un membre de chaque conseil d'enseignement, amené à représenter ses collègues. Une CPE participera à une réunion, pas d'aides éducateurs ou d'autres personnels. L'instance se réunit cinq fois entre janvier et mai 2003 (une synthèse de ses travaux est proposée dans le Tableau 27). Elle débouche sur une consultation de l'ensemble des enseignants (priorisation des actions à mener) puis, le dernier jour de l'année, sur un travail de l'ensemble des enseignants répartis en cinq ateliers thématiques.

Tableau 27 : Synthèse des travaux de la commission pédagogique

Date de réunion	Contenu
16 janvier 2003 Durée : 1h20 Présents : le principal-adjoint, 9 enseignants (2 de français, deux d'histoire-géo), une CPE.	- L'adjoint explique les motifs qui ont présidé à la création de cette commission et ses objectifs : « L'objectif c'est d'arrêter au CA de dire qu'on ne fait rien au collège, pas de devoirs, pas de leçons, et qu'on ne prépare pas les élèves à la seconde. Il faut trouver quelques pistes. Parce que les CA jusqu'à minuit, il y en a marre. Comme ça, sur ces questions, on ne répondra plus aux questions des membres du CA. » La rencontre est préparée par des commissions d'enseignement auxquelles on a demandé de réfléchir à des propositions d'amélioration des pratiques pédagogiques. On propose de revenir au projet d'établissement, document qui, après un gros travail de diagnostic, « refroidit ». « Dans une première réunion, c'est important de travailler sur la manière de travailler. » [Principal-adjoint]. Décision du mode de fonctionnement suivant : un représentant de chaque conseil d'enseignement est invité, pas forcément le même (le rôle peut "tourner"). À charge pour lui de transmettre les informations à ses collègues et de recueillir leur avis. Les enseignants d'histoire présentent un projet de refonte de l'enseignement de l'éducation civique sur le principe de la démarche par projet. Accord sur l'intérêt pédagogique de la démarche par projet. On fait remarquer qu'ici les objectifs de la commission pédagogique rejoignent les horaires souples mais aussi le projet d'innovation. Discussion sur le risque de dérive à tout inscrire dans une démarche par projet. Objection entendue par le groupe : il ne faut pas perdre de vue les apprentissages fondamentaux. Travail à effectuer en vue de la prochaine rencontre : relecture du projet d'établissement, revenir avec 3/4 propositions par discipline à l'intérieur de deux axes principaux : la vie du collège, l'harmonisation des pratiques.
11 février 2003 Durée : environ 2 heures Présents : le principal-adjoint, 7 enseignants.	La commission se dote d'un outil : on établit un tableau à trois colonnes (objectifs, vie au collège, harmonisation). On devine que l'adjoint a bien quelques idées en tête mais attend, avant de les proposer, de voir si elles émergent de la discussion. Les avancées se font par petites touches, l'approche est très pragmatique.
07 avril 2003 Durée : 2H30 Présents : le principal-adjoint, 6 enseignants.	• Quelques propositions/discussions : Discussion autour de la possibilité pour les enseignants d'intervenir sur "l'estime de soi" [des élèves]. Réticences : a-t-on les compétences ? A. (EPS) : « ce que je voudrais c'est une traduction scolaire, pas une traduction psychologique. » Mise en place de grille d'évaluation par les compétences. L'accès à la culture : J. (histoire-géographie) : "Est-ce que l'école ne doit pas leur permettre d'accéder à la culture dite "bourgeoise"" ? E. (mathématiques) s'énerve :"Je suis désolé, le rap pour moi, c'est aussi de la culture bourgeoise." Nécessité de revoir l'accueil des nouveaux : élèves, enseignants. • Réalisation lors d'un groupe de travail restreint à 2/3 personnes d'une maquette reprenant par thème des propositions en vue de les soumettre à discussion à l'ensemble des enseignants.
02 mai 2003	Réunion du groupe restreint, élaboration de la maquette [absence de données]
12 juin 2003 Durée : environ 2 heures Présents : le principal-adjoint et une quinzaine d'enseignants.	Présentation et mise en débat d'une première version de la maquette, de son contenu.
26 juin 2003 Durée : 2H et plus Présents : le principal-adjoint, l'ensemble des enseignants.	Les élèves sont "libérés" les deux dernières heures de la journée pour permettre un travail de groupe des enseignants. Présentation à l'ensemble du groupe des modalités de travail en salle de réfectoire, les enseignants s'éparpillent ensuite dans cinq salles, autant d'ateliers de travail thématiques : espace brevet, atelier communication, aide aux élèves et accompagnement de leurs travaux personnels (AEATP), rôle du professeur principal, présentation du collège (aux élèves, aux enseignants). Un sixième atelier est reporté à la rentrée pour intégrer les nouveaux enseignants (cohérence professionnelle). Un compte rendu écrit est dressé pour présenter les résultats des travaux de chaque atelier.
03 juillet 2003 Durée : 2H. Présents : le principal,	Suite à une demande des parents d'élèves élus, lors du CA du 26 juin 2003, réunion exceptionnelle pour présenter 1. les résultats du collège (notamment orientation) et 2. les travaux de la commission pédagogique. Au moins deux membres du CA ont présenté des

son adjoint, les membres élus du CA.	objections sur la tenue de cette réunion : faut-il empiéter sur les congés scolaires ? L'ambiance est tendue en début de rencontre, elle s'appaise autour de l'apéritif offert par les parents d'élèves en fin de réunion.

L'objectif de la commission est explicitement posé par l'adjoint lors de la premières réunion. Il s'agit de trouver une parade aux interminables remises en question du travail des agents éducatifs à l'occasion des CA. S'ils ne sont pas explicitement nommés, on désigne ici implicitement les parents d'élèves élus. Il s'agit dès lors d'élaborer une réponse collective de l'équipe enseignante face aux critiques parentales. Le constat pourrait être le suivant : les enseignants sont mobilisés mais ne parviennent pas à défendre efficacement leurs actions lors des conseils d'administration. On voit donc à l'œuvre ici un projet de mise en cohérence de ce qui existe dans le collège. Il s'agit d'un mise en cohérence de ce qui se fait, mais aussi d'une réflexion sur des actions complémentaires à mener : sur quels thèmes et avec quelle priorité ?

Le projet de l'adjoint bénéficie de circonstances favorables. Deux jours plus tôt une réunion d'enseignants proposait de réactiver le "projet pédagogique" (Tableau 30) et les propositions formulées dans la commission pédagogiques rejoignent certaines ambitions de celui-ci (*cf.* Tableau 28). Lors de la réunion, la discussion porte sur le projet de refonte de l'éducation civique par les enseignants d'histoire-géographie. Tout le monde s'accorde pour reconnaître l'intérêt d'une démarche par projet pour mobiliser l'intérêt des élèves. On rappelle aussi l'importance de ne pas perdre de vue les apprentissages fondamentaux. Une enseignante de lettres souligne une qualité de la proposition des professeurs d'histoire : en 3e, on quitte l'enseignement par projet pour un retour à une forme plus traditionnelle et théorique d'enseignement en vue de l'examen de fin de 3e.

Tableau 28. Observation : Points de mobilisation commun à plusieurs projets

Observation : Commision pédagogique, 16.01.03.	Commentaires
– L'adjoint : Là, on est en plein dans le projet d'innovation.	• Incidemment l'adjoint rejoint des préoccupations exprimées par des enseignants deux jours plus tôt, à savoir la relance du projet pédagogique.
- E. (mathématiques) et W, ensemble et avec un soulagement manifeste : J'attendais que vous disiez ça !	• Deux enseignants investis dans ce projet réagissent vivement.
- Adjoint : Comment on se place pour travailler la prochaine réunion ? On fait une relecture du projet d'établissement ?	
– E. (mathématiques) : On peut aussi lire le projet d'innovation, parler de pédagogie par projet ?	• L'un de ces enseignants propose de relancer explicitement le projet d'innovation à l'occasion des travaux de la commission pédagogique.
– Z., (espagnol) avec sympathie : [prénom de E.], Tu t'emballes…	• On l'en dissuade. Mieux vaut avancer pas à pas que de raviver des souvenirs douloureux et de risquer l'opposition de certains collègues. Mieux vaut, selon cette autre enseignante, ne pas « attaquer frontalement ».
– W. (français) : On va y arriver [elle fait de la main des mouvements sinueux].	

La commission pédagogique opère comme un espace fédérateur. Les pédagogues, qu'ils soient impliqués dans le projet pédagogique ou qu'ils soient réticents, trouvent ici un terrain d'entente. Certains aspects du projet pédagogique y sont défendus (la démarche par projet notamment) mais pas d'autres (la réforme des structures de l'établissement). La commission n'est pas le simple instrument

du projet pédagogique[51]. Le rôle de l'adjoint relève de la traduction ou du passeur (Callon, 1986). Il s'agit d'élaborer un projet commun aux deux groupes dans des termes et un calendrier qui soient acceptables par les deux parties.

Ce groupe de travail n'opère pas toujours dans le consensus. Un enseignant exprime son scepticisme lors de la première séance : « J'y crois pas, je vous suis mais j'y crois pas. On va toucher à l'individualité des profs. » [F., enseignant, technologie].

En fin d'année, on peut penser que la commission a atteint ses objectifs. Elle a tracé des lignes d'actions claires et approuvées – si ce n'est appuyées – par l'ensemble des enseignants.

Si la mobilisation ou le processus d'*intéressement*[52] des enseignants semble réussi, reste à la commission de passer une *épreuve* (Boltanski et Thévenot, 1991), celle de la justification de l'action face aux parents d'élèves élus : faire la preuve que les enseignants ont un souci de cohérence dans l'enseignement à Balzac pour faire cesser les incursions parentales dans le domaine "pédagogique". L'épreuve, écrivent Boltanski et Thévenot est le moment où « la tromperie est dévoilée : le petit pois sous le matelas révèle la vraie princesse. Les masques tombent, chacun y retrouve sa place. Par la mise en ordre qu'il suppose, le grand moment distribue les êtres en présence et chacun d'entre eux y fait l'épreuve de sa vraie grandeur » (Boltanski et Thévenot, 1991 ; 173)[53].

C'est ce qui se déroule lors du dernier CA de l'année, quand les parents parviennent à négocier une présentation des travaux de la commission lors d'un CA exceptionnel qui se tiendra au début des congés scolaires. L'accueil de ces informations par les parents est globalement positif mais pas dénué de critiques. La discussion porte sur deux niveaux d'analyse : la méthode adoptée et les résultats de la commission. Un échange, à l'occasion de cette réunion, est particulièrement significatif (Tableau 29).

---

[51] Cela devient d'autant plus vrai que moins d'un mois après, la seconde mobilisation autour du projet pédagogique échoue et que la commission pédagogique poursuit ses travaux.

[52] « Nous appelons intéressement l'ensemble des actions par lesquelles une entité [la direction et plus précisément le principal-adjoint] s'efforce d'imposer et de stabiliser l'identité des autres acteurs qu'elle a définis par sa problématisation [apporter une réponse argumentée aux parents d'élèves élus]. Toutes ces actions prennent corps dans des dispositifs » (Callon, 1986 ; 185). C'est le moment de la "traduction" à proprement parler. Il s'agit pour l'entité à l'origine de la problématisation d'intéresser les autres entités concernées. La direction s'allie avec les autres acteurs et définit leur rôle à la fois dans les pratiques pédagogiques à mettre en œuvre et dans l'attitude à adopter à l'occasion des CA. La commission pédagogique devient le dispositif d'intéressement. L'intéressement, « s'il réussit, confirme la validité de la problématisation, qui dans le cas contraire se trouve réfutée » (Callon, 1986 ; 185).

[53] Ailleurs, les conventionnalistes définissent ainsi l'épreuve, toujours dans cette grammaire qui caractérise leurs productions : « Un désaccord sur une grandeur revendiquée ne peut se résoudre que par le passage d'une épreuve sur laquelle les jugements puissent converger et qui doit être pour cela particulièrement pure, c'est-à-dire orientée vers la mesure de la grandeur, et d'elle seule, ce qui suppose que soit écarté tout risque de pollution par des grandeurs relevant de mondes alternatifs. L'épreuve fait la démonstration de la grandeur. » (Boltanski, Chiapello, 1999 ; 187)

Tableau 29. Observation : Présentation des résultats de la commission pédagogique aux parents d'élèves élus

Observation : CA exceptionnel, 03.07.03.	Commentaires
- E. (mathématiques) : Sur l'organisation, il y avait un prof d'histoire-géo qui voulait un fonctionnement démocratique, mais on a voulu avancer, parce que à 50 on n'avance pas. Ce sont ceux de la commission [qui font les propositions et actent certaines décisions]. [...] cette méthode de travail était une grande avancée.	
- M. Albedo : Il faut formaliser le travail.	• Approbation parentale. La formalisation du travail enseignant est jugé positivement.
- Mme Noël : [interrompue]	
- Principal : Ce qui est important, c'est qu'il y ait une traçabilité.	• Joute verbale en miniature entre la présidente de l'association et le principal qui cherchent chacun à catégoriser le travail de la façon la plus pertinente.
- Mme Noël : C'est une méthode de conduite par projet.	
- M. Albedo : Les idées lancées ce soir ont déjà été lancées il y a 5 ans. [Discussion générale]	• Critique parentale au moyen d'un assaut de caractère : il y a une démarche, des propositions, mais avec quels effets ? M. Albedo se pose en mémoire de l'établissement.
- Principal : Il est important de laisser des traces...	
- A. (EPS) : On n'a rien inventé. Les idées étaient là. Ce qui a changé, c'est l'opérationnalisation des décisions. [...]. Sur l'ensemble des 5 ans, c'est la façon de travailler [la plus efficace que j'ai vu]. Importance de la mise en œuvre.	• L'enseignant emprunte le même registre que le parent d'élève, lui aussi était là il y a cinq ans, mais à l'époque le contexte n'était pas favorable. Les formes de mobilisation à l'intérieur de l'établissement ont évolué, elles sont plus favorables au changement. La commission pédagogique a contribué à cette évolution.
– Adjoint : On voudrait que ce soit mis en œuvre à la rentrée.	

Les parents d'élèves actent les travaux de la commission mais attendent qu'elle fasse ses preuves. Il est intéressant de noter que les travaux de la commission pédagogique ne seront pas affectés par le mouvement de grève qui ébranle pourtant durablement le fonctionnement de l'établissement entre mars et juin 2003[54]. Il s'agit d'un indice de la mobilisation des enseignants autour de la commission pédagogique, la protestation – pourtant forte et parfois passionnée – contre la politique nationale n'affecte pas la mobilisation pour réformer la politique interne à l'établissement.

En conclusion des deux points précédents voyons ce que nous enseignent plus spécifiquement l'observation des conseils d'administration et des travaux de la commission pédagogique. Les CA sont un espace où l'on débat des questions d'importance, où se confrontent les différents groupes d'acteurs intervenant dans la vie de l'établissement : confrontation qui peut aller de la collaboration à des tensions plus ou moins fortes, plus ou moins affirmées. De ce point de vue, le CA peut être qualifié d'espace politique. Des acteurs aux intérêts souvent divergents doivent s'y mettre d'accord pour la définition d'un bien commun local. La forme et la nature des débats qui s'y tiennent sont une source d'informations symptomatiques sur la norme et le degré de consensus qui maintient les acteurs d'un établissement en interaction.

[54] Un CA est ajourné, les conseils de classe de fin d'année sont perturbés, toutes les notes ne sont pas transmises à l'administration.

4. Les conseils de discipline[55]

> Le troisième conseil de discipline de la soirée est clos. Le principal enchaîne pourtant en rapportant une anecdote, elle tombe mal, endort l'assemblée, les parents élus ne cachent pas leur ennui, rangent leur sac, un délégué élève du CA rit. Il est 21h50, le premier conseil a débuté à 17h. Le programme prévoyait avec un optimisme tout gestionnaire une heure par conseil. L'assemblée n'écoute plus le principal que d'une oreille quand tout à coup il explose [je suis réellement surpris] : "Nom de Dieu, ils ont besoin d'amour ces enfants ! Je vous en supplie, vous avez vu jusqu'où on peut aller, il faut éviter ça [que les élèves en arrivent là, et les exclusions]. Seulement j'y suis obligé pour sauver les structures, soulever le couvercle." [Notes d'observation, 30/01/03]

Qui s'interroge sur l'utilité, l'usage des conseils de discipline (CdD) trouverait dans ce cri du cœur un élément de réponse : les structures sont en péril, il s'agit – apparemment bien malgré soi – de "libérer de la pression"[56].

Alors que le thème de la défense de l'égalité est largement mobilisé dans les autres instances qui rythment la vie des établissements scolaires, il est plus discret lors des conseils de discipline : tel enseignant s'étonne qu'on veuille « aller vite » alors qu'on perd du temps la même semaine en CA, d'autres témoignent positivement pour un élève car ils n'ont jamais eu de problème avec lui, *etc.* Ces rappels discrets, indirects, soulignent que l'instance doit être un lieu de débat où les jeux ne sont pas faits *a priori.* Personne ne se hasarde pourtant à remettre en cause le fonctionnement de l'instance ou à critiquer son déroulement.

• *Les logiques sociales à l'œuvre dans l'instance :*

> « Clef de voûte par la position charnière qu'elle occupe entre une instance rétributrice de délits (la justice ordinaire) et un ensemble composite d'instances distributrices de normes, la justice pour enfants s'appuie sur la première pour garantir et entériner le travail des secondes. (...). L'important, pour l'appareil, c'est l'identification de l'individu, son inflexion vers une vie « sans histoire » ou une carrière de délinquant répertoriée, d'éliminer la surprise au profit de la gestion dans un registre ou l'autre. » (Donzelot, 1977 ; 105-106)

En empruntant la théâtralisation du tribunal pour protéger son déroulement et la légitimité de sa procédure et de ses décisions, le conseil de discipline défend un ordre organisationnel implicite, dont la communauté estime à un moment donné qu'il a été offensé. Ces jeux de régulation et d'alliances renvoient à autant de normes et valeurs propres à l'établissement scolaire.

---

[55] Un article publié dans *Déviance et société* (Tondellier, 2006) a été rédigé à partir des analyses proposées ici.

[56] Le conseil de discipline a été convoqué cinq fois à Balzac pendant l'année scolaire 2002-2003. Il a prononcé quatre exclusions définitives de l'établissement. Nous avons observé trois de ces conseils. À Balzac, les conseils de discipline sont généralement précédés de commissions disciplinaires, mesure alternative aux conseils de discipline. Celles-ci visent à prévenir le recours au conseil de discipline, elles n'ont pas été observées.

Cette organisation défend ainsi des normes concernant le comportement des élèves, normes avec lesquelles ceux-ci peuvent prendre des libertés jusqu'à un certain point. Des rappels à l'ordre se font par la rédaction de rapports d'incidents.

Enseignants et personnels de la « vie scolaire » sanctionnent ainsi régulièrement les comportements déviants des élèves au moyen de rapports d'incident. À l'intérieur de l'établissement, ce sont eux qui interprètent (aux deux sens du terme) les normes organisationnelles. Le cumul des rapports d'incidents et un incident supplémentaire provoque la saisine du conseil.

La saisine dépend moins d'un type d'incident jugé insupportable à la communauté que de l'accumulation de comportements déviants ponctuels ou d'un comportement déviant (on reproche par exemple à Nasser un comportement "limite", en-dessous du rapport d'incident mais ouvertement provocateur). Aux sommations internes à la classe dans l'interaction du professeur et de l'élève, s'ajoutent donc des sommations officiellement enregistrées, dans l'attente qu'une éventuelle instance finisse par les acter.

Convoquée, l'instance prend acte de ces incidents et cherche à neutraliser la « surprise » des comportements déviants soit en proposant à l'élève de s'amender à l'intérieur de l'établissement en lui enjoignant d'en respecter les normes, soit en éliminant les risques par un déplacement de l'individu imprévisible vers un autre établissement.

• *La sanction, un rituel positif pour la communauté :* En excluant un élève sur la base d'une offense, les tenants de l'ordre organisationnel participent à une revitalisation des normes qu'ils promeuvent. Goffman rappelle avec pertinence l'intérêt de l'analyse des rituels en deux types de classe par Durkheim, le rituel positif et le rituel négatif. « Le rituel négatif signifie interdiction, évitement, écart. C'est de cela que nous parlons quand nous considérons les réserves du moi et le droit à la tranquillité. Le rituel positif consiste à rendre hommage de diverses façons par diverses offrandes, ce qui implique que l'offrant se trouve d'une certaine manière à proximité du récipendiaire. Manquer à un rite positif est un affront ; à un rite négatif, une violation. » (Goffman, 1973b ; 73)

Les offenses répétées de l'élève (sa carrière déviante) ont durablement ébranlé l'ordre organisationnel, le conseil de discipline est l'occasion d'en prendre acte et d'engager l'établissement dans un processus de définition et de rappel de la norme. C'est en ce sens que le conseil de discipline, bien qu'étant une instance close, est éminement un espace de communication, à défaut d'être un espace public.[57]

En effet, alors que l'application de la norme au jour le jour appelle à une certaine souplesse, la convocation, relevant de l'exceptionnel, d'un conseil de discipline permet à la communauté éducative d'affirmer des valeurs communes, de revivifier les normes offensées. Si le processus d'étiquetage de l'élève a débuté avec l'élaboration de son dossier, c'est à cette occasion que l'élève se voit *rituellement* reconnaître sa déviance.

---

[57] On parlerait d'espace public, dans un sens habermassien, si l'accès à la discussion était libre et se réalisait sans domination. Il s'agit bien ici d'une instance communautaire représentant par délégation les intérêts de la communauté de l'établissement (les membres sont élus).

• *La déviance comme carrière :* Les carrières déviantes des élèves ne se limitent pas à l'établissement, au-delà même des seuls problèmes posés par la réintégration, en cours d'année, d'un élève dans un nouvel ordre organisationel local, on voit que les élèves sont marqués par les représentations des adultes. Ainsi, durant un conseil de classe, on évoque la carrière de Nasser : "CPE : je ne le cerne pas, il est sournois, "fourbe". Adjoint : c'est sa première année à Balzac, il vient de Diderot [collège REP], il a eu un conseil de discipline." [CC, 4e, 05-12-02] On peut dès lors émettre des réserves sur le caractère réaliste de ce « nouveau départ » si les catégories de jugements professoraux ont ainsi intégré le stigmate qui touchera l'élève quel que soit son comportement. « Traiter une personne, écrit Becker (1963 [1985] ; 57), qui est déviante sous un rapport comme si elle l'était sous tous les rapports, c'est énoncer une prophétie qui contribue à sa propre réalisation. [...]. Quand le déviant se fait prendre, il est traité selon le diagnostic porté par le sens commun sur les raisons de sa conduite, et ce traitement lui-même peut en outre contribuer à amplifier sa déviance. »
De la même manière, on sera dubitatif sur la possibilité pour Dominique de réintégrer l'établissement avec une période de mise à l'épreuve (on parle de « sursis ») :

- Principal-adjoint : pendant les cinq mois qu'il te reste au collège, on va travailler sur ton orientation, ton travail portera là-dessus. Il n'est pas encore défini mais portera là-dessus.
- Dominique. : je vous remercie beaucoup.
- A. : Oh... pour toi le plus dur ne fait que commencer.
- Principal-adjoint à Dominique, dans la foulée de l'enseignant : Je me demande si le plus simple ça n'était pas d'être exclue du collège.

Si le nouveau départ relève d'une croyance plus ou moins partagée, si l'on émet des réserves sur la ré-intégration de l'élève, on se rend compte que les solutions qui s'offrent à l'instance sont largement insatisfaisantes. Il faut pourtant trancher.

Deux aspects sont saillants : d'une part, l'instance statue soit en faveur d'une exclusion ou d'une réintégration, elle exclue ou réintégre quelqu'un marqué du sceau de la déviance, jamais un innocent au terme d'un débat contradictoire. En ce sens, les « jeux sont faits » quelle que soit l'issue du conseil. D'autre part, ce rituel permet de revivifier les normes propres à la communauté de l'établissement scolaire. L'équipe qui pouvait marcher en ordre dispersé retrouve une complicité, des vocations d'entrepreneurs de morale (Becker, 1963 [1985]) se font jour.

• *L'administration de la sanction :* Si l'instance prononce l'exclusion, elle signifie à l'élève qu'elle estime son comportement incompatible avec le bon fonctionnement de l'établissement et qu'il perd son droit à fréquenter un établissement où il avait tissé son réseau de sociabilité. À la mise en cause de sa capacité à faire son « métier », l'élève se voit sanctionner négativement aux yeux de ses pairs. En sanctionnant sa déviance, le conseil se prononce délibérément pour la « mort sociale » (Goffman, 1969) d'une partie de l'identité de l'élève. L'élève et la famille peuvent, dans un délai de huit jours, faire appel de la décision auprès du recteur de l'académie.

> « Dans le jargon du métier, le jobard peut rouspéter, râler, ou vendre la mèche. Du point du vue des combinards, ce type de comportement est mauvais pour les affaires. Il affecte les membres de la bande d'une mauvaise réputation auprès d'autorités qui ne sont pas encore au courant et auprès des victimes qui ne se sont pas encore fait avoir. Pour éviter ce genre de mauvaise publicité, on ajoute parfois une phase supplémentaire en fin de partie. Après le dénouement final, l'un des combinards demeure auprès de la victime et s'efforce de contenir sa colère dans des limites raisonnables et maîtrisables. Il laisse partir ses co-équipiers, et tente, en qualité de modérateur (*cooler*) pourrait-on dire, d'exercer sur le jobard son art de la consolation. Il s'agit pour lui de proposer une définition de la situation qui aide la victime à accepter l'inévitable et à rentrer calmement

chez elle. Il apprend au jobard à endosser sa perte avec philosophie. » (Goffman, 1969 ; 278-279)

L'instance met en œuvre plusieurs parades pour éviter une rebiffade de la part de l'élève et risquer une mauvaise publicité pour l'établissement : c'est notamment le rôle des protocoles (en conseil de classe ou de discipline) de protéger l'interaction, elle dissuade l'appel[58]. La distinction des rôles de l'élève permet également à ce dernier de ne pas perdre – complètement – la face. Des enseignants témoignent à décharge de ses capacités, l'élève n'est en apparence pas réduit à son rôle de mauvais élève.

Enfin, les deux justifications mobilisées pour l'exclusion, le soulagement de la classe et le mythe du nouveau départ peuvent exercer un rôle de consolation sur l'élève et sa famille. La décision, arbitraire, est présentée comme une chance pour l'élève et ses camarades.

• *Un organe de reproduction sociale :* Le procédé de neutralisation de la surprise est simple, il relève de la fabrication de la déviance telle que Becker (1963 [1985]) l'a décrite, repose sur le respect de normes, sur la maîtrise ou non de codes au travers de la faible marge d'échanges réparateurs (Goffman, 1973) accordée à la défense par le protocole. Les enseignants, la direction et les parents élus dans les instances représentatives de l'établissement participent tous à l'élaboration d'une norme officielle propre à l'établissement (le règlement intérieur), en ce sens ils sont des entrepreneurs de morale au sens que donne Becker à la notion. Ils s'accordent sur les comportements que l'on pourra juger acceptables ou pas dans l'établissement. Épisodiquement, – généralement suite à un incident – un individu (l'entrepreneur de morale) essaie de mobiliser les autres acteurs pour compléter ou affiner la catégorisation des déviances, il peut également juger trop laxiste l'application des normes et réclamer un durcissement de la répression des comportements déviants (le port du foulard représentant l'idéal de ce type de mobilisation). Becker parle alors de *croisade morale.* La croisade morale se justifie généralement par une « coloration humanitaire », mais « On reconnaît dans ce type de réformisme moral le mode d'approche d'une classe dominante vis-à-vis de ceux qui occupent une position moins favorisée dans la structure économique et sociale » (Becker, 1963 [1985], citant Gusfield ; 173).

L'interrogatoire mené aussi bien par les enseignants que par les parents d'élèves, opère – et on rejoint ici l'analyse de Donzelot (1977) – un *glissement* du jugement du délit observé vers la personnalité de l'élève voire un jugement porté sur son environnement familial.

> • *L'interrogatoire :* Après les interventions du président de séance, du professeur principal et des témoins (l'accusion), de l'élève, des parents et de l'éventuel défenseur (la défense), viennent les questions des autres membres du conseil : les élèves, les représentants des parents d'élèves. Ce moment de question-réponse est une occasion pour l'ensemble des participants d'essayer d'en savoir plus sur les motivations de l'élève, les problèmes personnels qu'il peut rencontrer, etc. On s'adresse aussi bien à

[58] Exemple de dissuasion explicite : l'adjoint lors du second conseil de discipline de Dominique. : « Adjoint : le conseil a délibéré, il a prononcé une exclusion définitive du collège [...]. Vous pouvez faire appel de la décision au rectorat dans les 8 jours. – Maman de Dominique : Ça sert à quoi ? – Adjoint : je dois vous le dire, c'est la loi. » [CdD, Dominique, 10/04/03]

l'élève qu'à ses parents. Chez Sébastien comme chez Dominique, le conseil cherche à comprendre l'origine des désordres chez les élèves. On interroge le rapport à "l'autorité"[59] des élèves et grâce à "l'expertise" d'une parent d'élève élue, l'explication est renvoyée dans la sphère du psychologique. Dès lors, en même temps qu'elle procède d'une analyse collective, l'instance devient un lieu de conseil en direction de l'élève et de sa famille. Manifestation du : « souci de donner une portée éducative à l'intervention du conseil » ?

– M. Mohand. : [Une enseignante] avait parlé d'attitude de victime de la part de Sébastien, cela correspond à quoi ?
– L'éducateur de Sébastien : cela renvoie à son passé familial, tous les problèmes familiaux qu'il a pu vivre, les placements qui ont échoué. [...].
– Mme Daroge : Est-ce que dans le foyer il est suivi par un psychologue ?
– L'éducateur et l'assistante sociale : Il n'a jamais accepté.
– Mme Daroge : Dommage.
– Adjoint : En discutant avec lui, on le faisait souvent, il s'en rendait compte. On avait espéré continuer [à dialoguer, travailler avec lui].
– A. : J'ai une question pour Sébastien, ce qui m'intéresse c'est ce qu'il dit, comment est-ce que tu te sens dans le collège ? Ça va mieux ou moins bien ?
– Quelqu'un : Il a rencontré [le conseiller d'orientation psychologue]
– Sébastien : Je veux être éducateur spécialisé comme mon responsable [L'adjoint et une enseignante interviennent pour dire que cela va demander beaucoup de travail].
– Adjoint : Et depuis trois ans, quelle évolution ?
– Sébastien : C'est de plus en plus dur, mais mon comportement n'est pas comme au début. Même au foyer depuis un bout de temps.
– A. : Est-ce que tu te sens plus caïd qu'un autre ? Plus élève difficile qu'un autre ? ou que ça pourrait être comme les autres et qu'on t'en veut à toi ?
– Sébastien : Je pense qu'on m'en veut plus à moi.
– Professeur principal : J'ai pu te voir dans tes comportements avec les élèves, eh bien pas de problème. Je me demande s'il n'y a pas de problèmes quand on a des relations d'autorité avec toi.
– Quelqu'un : Tu penses que c'est ça ?
– Sébastien : J'aime pas l'autorité quand c'est pas celle de ma mère.
– Professeur principal : Nous on doit gérer un groupe-classe.
– Sébastien : Je sais qu'on doit avoir une autorité [au collège].
– Mme Daroge : D'où la psychothérapie, ça te sauverait. Je le dis en tant que parent d'élève.
– CPE : Ailleurs il y aura aussi une autorité.
– Sébastien : Quand j'arriverai, déjà je me ferai remarquer, je devrai être plus volumineux.
– CPE : Comment ?
– Sébastien : Je serai plus agressif.
– CPE : Ah bon ?
– Sébastien : Mais je pourrais aussi prendre un nouveau départ. [...] Je sais pas, je peux pas savoir personnellement.
– Mme Daroge : Ah !
– CPE : Consulter un thérapeute, ça n'est pas une tare.
– Sébastien : Je n'arrive pas à établir un dialogue.

---

[59] Payet (1985) s'interrogeait sur la signification de la catégorisation "insolence" dans les établissements scolaires. Il soulignait trois éléments : d'une part un rapport au pouvoir, d'autre part un acte individuel distinct du chahut et enfin le caractère interactif de la désignation de l'insolence. L'insolence n'est pas un comportement mais bien le résultat d'une interaction. L'insolence semble s'être effacée, au moins à Balzac, au profit de problèmes d'autorité des élèves avec la structure. Le passage de l'insolence à l'autorité marque à mon sens un déplacement de l'insoumission à des règles ou normes sociales à une psychologisation de la conduite des élèves. Les racines comportementales sont à rechercher dans la psychologie de l'enfant. L'analyse dissimule alors le caractère interactif et la relation de pouvoir à l'œuvre dans la relation.

– Maman de Sébastien : Des psychologues j'en ai vu plusieurs, c'est bien pour décompresser... je veux que mon fils réussisse. Je veux ça aussi pour Joséphine qui est à l'école encore et qui va venir au collège.
– Mme Daroge : L'expérience avec les psychologues, c'est la vôtre, ce n'est pas l'expérience de Sébastien.
– CPE : Il faut trouver celui qui est le bon.
– Mme Daroge : Quitte à en voir des centaines.
– Maman de Sébastien : Moi je sais, je suis bien placée pour savoir. [Sébastien, 30/01/03]

Violence de l'inquisition. La maman de Sébastien pour justifier le non-traitement de son fils est contrainte d'évoquer l'échec de sa propre psychothérapie. On lui explique alors qu'il faut persévérer... pour Sébastien, que son échec de traitement n'est pas forcément celui de Sébastien.
Si le protocole protège bien la dignité et la sérénité du débat pendant le déroulement de l'instance, s'il règle efficacement le déroulement de l'interaction en neutralisant la charge émotionnelle, il ne neutralise pas la charge symbolique du jugement porté sur l'enfant. La distribution de sa protection protocolaire est inégalitaire. La scénographie, les modalités de distribution de la parole, la distribution inégale des ressources entre défense et accusation, les attentes de l'organisation, la connivence de classe entre les membres, l'organisation même de la défense favorise la « retenue et la dignité des débats » mais n'adoucit en rien « l'épreuve difficile pour le jeune et sa famille ».
On interroge le rapport à "l'autorité" de l'élève et grâce à "l'expertise" d'une parent d'élève élue, Mme Daroge, l'explication est recherchée dans la sphère du psychologique. Dès lors, en même temps qu'elle procède d'une "analyse" collective, l'instance devient un lieu de "conseil" en direction de l'élève et de sa famille, sans doute prend-elle à cœur de donner une « portée éducative » à son intervention (*cf.* note n°14). De fait, dans cet extrait comme dans les précédents, tout oppose Mme Daroge aux mamans de Sébastien et Dominique, le protocole de l'instance souligne encore davantage leurs positions asymétriques. La première, salariée dans une collectivité territoriale maîtrise les codes de la prise de parole en assemblée, c'est « tout naturellement » qu'elle collabore au travail de police des familles de Sébastien et Dominique. Elle fait partie de l'*équipe*. Sébastien ne vit pas avec sa mère, il vit en foyer. Sa maman vient accompagnée de son ami, qui n'est pas le père de Sébastien. L'élève est accompagné par un éducateur spécialisé, et au collège son cas est suivi par une assistante sociale (présente lors du conseil). La maman de Dominique, mère au foyer, vient accompagnée de son fils, le grand frère de Dominique, le père – absent – est au "travail", et on apprendra que le dimanche Dominique « fait les poulets » au marché, avec son oncle. Le troisième élève concerné par un conseil de discipline ne se présentera pas devant l'instance. Il est représenté par un éducateur de rue, qui le "suit" de façon informelle. Sa mère s'est suicidée, son père a quitté le foyer familial, laissant la responsabilité des enfants à l'aîné de la fratrie, le contraignant à abandonner sa scolarité (lycée).
Ce qui précède soulève plusieurs points qu'il convient d'éclaircir, il s'agit : du travestissement du jugement professoral, de la « psychologisation » de la déviance et de la définition du type d'exclusion à l'œuvre à Balzac.

Selon Merle (1996), dans les conseils de classe – comparables en cela aux conseils de discipline et au processus de glissement décrit par Donzelot, du jugement du délit vers la personnalité de l'enfant – ce n'est :

> « pas la stricte performance chiffrée qui fait l'objet d'un avis mais l'élève saisi à travers la totalité de son comportement scolaire, ou de façon encore plus globalisante sa « personnalité ». [...] Une des propriétés du jugement professoral tient à une sorte de quasi-évacuation, lors de la prononciation définitive du jugement du conseil, de cette personnalisation de l'élève, de cette logique de l'échange, et de la prise en compte des infractions commises par l'élève à la morale scolaire. Celle-ci est essentiellement une morale du « bon » fonctionnement de la classe. L'opinion des professeurs relève d'une conviction intime : ils *croient* ou *ne croient pas* à la réussite de l'élève, tout comme les jurés croient ou ne croient pas en la culpabilité du prévenu. Les prises de position renvoient souvent à un avis décidé en son « *âme et conscience* ». » (Merle, 1998, 168-169).

Les conseils de discipline observés n'ont pas convoqué d'élève pour leur reprocher leur manque de travail ou de réussite scolaire, ce qui distingue le conseil de classe du conseil de discipline c'est que ce dernier se prononce ouvertement sur le seul comportement de l'élève et que les jugements sur sa personnalité sont les plus transparents. L'élève est réduit à sa forme déviante, d'où le malaise de certains enseignants, notamment ceux qui n'ont pas eu de problèmes avec l'élève mais qui se rangent aux arguments de leurs collègues.[60] Ce malaise est rationalisé : l'exclusion se fait « pour le bien de la classe », d'ailleurs les tensions sont moindres depuis que l'élève déviant ne fréquente plus les cours[61]. Autre parade justificatrice, l'exclusion est l'occasion pour l'élève de prendre un "nouveau départ". Les membres du conseil de discipline expriment leur croyance, en leur âme et conscience, sur la capacité d'un élève à se conformer à l'ordre organisationnel local. Cet élargissement du jugement sur des résultats scolaires au comportement des élèves est motivé : la saisine du conseil est lue, ainsi que le rapport produit par l'administration. Au-delà des faits, on essaie d'atteindre ce qui les motive. C'est le caractère éducatif de l'instance, c'est ce qui légitime les interrogatoires que subissent l'élève et sa famille.

Revenons maintenant brièvement sur la notion d'"*autorité*" régulièrement mobilisée dans cette instance. Dans un article consacré à la construction sociale d'une autre forme de déviance comportementale, l'« insolence », Payet (1985) a souligné trois éléments composant cette catégorisation dans les établissements scolaires : le rapport au pouvoir, l'acte individuel distinct du chahut et enfin le caractère interactif de l'insolence. Pour Payet, l'insolence est moins un comportement propre à l'élève que le résultat d'une interaction entre un élève et un enseignant. À Balzac, les désordres scolaires s'analysent moins en termes d'« insolence » que d'"autorité". Ce passage du registre de l'insolence à celui de l'autorité n'est pas anodin, il marque chez participants au conseil de discipline le déplacement de l'insoumission à des règles ou normes sociales à une psychologisation de la conduite des élèves. Une « analyse » en termes d'autorité plutôt qu'insolence

---

[60] À la différence du conseil de classe où un enseignant peut tenir une position quitte à s'opposer à ses collègues.

[61] Dans l'attente du conseil de discipline, entre la période de l'incident et la tenue de l'instance, l'élève est le plus souvent exclu de l'établissement. Un principal peut prononcer sous sa seule responsabilité jusqu'à huit jours d'exclusion.

masque encore davantage les normes, valeurs qui imprègnent l'ordre organisationnel local, normes qui sont celles des classes moyennes (Lacey, 1970 ; Vincent, Martin, 2000)[62]. Le renvoi de l'explication comportementale de l'élève à la sphère psychologique de l'enfant permet de déplacer la recherche de la source du désordre comportemental de l'élève vers la sphère familiale en dissimulant le caractère interactif de la relation "d'autorité" scolaire et la relation de pouvoir à l'œuvre dans l'interaction éducative. Ce déplacement légitime l'extériorisation du traitement du comportement déviant de l'élève : l'établissement n'est pas ou n'est plus compétent pour prendre en charge ces atteintes à l'autorité, la responsabilité du "nouveau départ" est dévolue à l'élève, qu'elle prenne la forme d'un suivi psychologique ou d'un replacement dans un nouvel établissement scolaire[63].

C'est l'intérêt porté pour la compréhension du *comportement* de l'élève qui autorise un tel glissement. La relation de pouvoir qu'on observe alors est celle de l'institution sur la famille, et apparaît en filigrane ce que Donzelot appelle le travail de police des familles[64].

Ce n'est plus l'incident, le délit qui est jugé mais l'éducation donnée à l'enfant. C'est moins la socialisation réalisée par l'institution qui est remise en cause que celle prodiguée par les parents. L'institution prend par ailleurs soin de rappeler « qu'elle a tout essayé ». Les informations livrées par l'élève, ses parents ou les éducateurs, qu'elles soient orales ou gestuelles participent du jugement de l'institution et de l'ordre organisationnel, et implicitement *familial*, qu'elle promeut. Mais la complicité, voir le radicalisme, dont bénéficie l'institution de la part des parents élus au conseil renseigne aussi sur le rôle de l'instance pour les parents d'élèves élus : il s'agit de protéger l'établissement, sa réputation et à travers l'établissement, leurs propres enfants. L'ambiguïté des parents d'élèves élus du collège Balzac apparaît ici avec une clarté relative. Alors que dans un autre établissement scolaire étudié à la même époque (Monfroy *et al.*, 2004) – dont le recrutement social est favorisé – les parents d'élèves s'opposent systématiquement et par principe à l'exclusion des élèves (qui selon eux ne fait que déplacer le problème), les parents d'élèves à Balzac non seulement participent mais encouragent les entreprises de moralisation de l'établissement. Revendiquant une réussite de tous les élèves – y compris les meilleurs –, l'exclusion d'élèves imprévisibles est l'occasion à leurs yeux, comme à ceux des enseignants ou de la direction, d'évacuer de « la pression » au bénéfice des autres élèves. Intégrés à l'instance, ces parents élus par leurs pairs pour représenter

---

[62] Woods (1979, ch. 8) souligne le choc culturel entre les élèves les moins assimilés à l'ordre organisationnel et les principes attendus par les enseignants : ambition, responsabilité individuelle, possession et culture de compétences, ascétisme, rationalité, accentuation des manières, de la courtoisie et de la personnalité, contrôle des agressions physiques et verbales, respect de la propriété. En ce sens, selon Woods, l'éthique protestante échappée de sa cage a trouvé refuge dans l'institution scolaire.

[63] Le développement des discours en termes de dyslexie, d'hyperactivité, etc. peut être vu comme autant de formes de dévolution des responsabilités de gestion de l'hétérogénéité scolaire en direction des familles. En faisant de l'élève le siège même du "trouble", l'institution s'exonère de toute auto-critique, la responsabilisation relève de la famille et en dernier ressort, de l'élève.

[64] Au sens des techniques mobilisées pour développer la "qualité de la population" et la "puissance de la nation" (Donzelot, 1977 ; 12). Les critiques adressées à Donzelot après la parution de la *Police des familles* sont connues, notamment celle qui voudrait que l'ouvrage frôle « une sorte de fonctionnalisme du Léviathan » (Robert, 1977, 459), force est pourtant de reconnaître le caractère heuristique de ces analyses pour caractériser les institutions scolaires contemporaines.

les intérêts de l'ensemble des parents d'élèves se distinguent des familles amenées à comparaître en partageant une même complicité d'équipe. Autrement dit, dans les conseils de discipline, les parents élus défendent les mêmes intérêts que ceux de l'institution (Goffman, 1973a ; 84). Ils ne statuent plus en tant que représentants élus mais en tant que membres de l'équipe éducative. La connivence des élus avec les représentants institutionnels et la familiarité avec le fonctionnement de l'instance sont particulièrement éclairantes sur ce point quand on les compare aux prestations des familles accompagnant les élèves jugés.[65]

Un système de justification permet d'atténuer la crise morale qui pourrait menacer des défenseurs affirmés de l'égalité des chances face à l'école (parents ou enseignants) : ces justifications opèrent à deux niveaux, celui de la classe (soulagement du groupe) et individuel (le mythe du nouveau départ). Pourtant ces deux constructions dissimulent mal le fait que l'instance, éminement communicante malgré son vœu de silence, réalise au moyen d'un « exemple » la publicité des normes qu'elle s'est choisie en direction des élèves et des familles. Le glissement de la chose jugée correspond à un glissement de responsabilité relativement transparent dans cette instance : à l'élève et sa famille d'assurer la responsabilité de sa réussite scolaire puisque l'organisation a « tout essayé » et qu'on donne à l'élève la possibilité d'un nouveau départ. Ce mouvement de responsabilisation n'est pas sans rappeler l'un des aspects du processus de domination ordinaire décrit par Martuccelli (2001).

Bien que la plus secrète des instances collégiales de l'établissement, le conseil de discipline est une instance bavarde. Son bavardage nous renseigne sur trois choses :

– les modalités d'étiquetage des déviances, notamment au travers de l'élaboration administrative des carrières déviantes des élèves ;

– les modalités d'accord sur les normes propres à l'organisation locale ;

– la violence symbolique[66] d'un appareil d'État et son mode d'administration par l'*équipe* éducative élargie.

---

[65] Un incident qui se déroule à la fin du premier conseil de discipline de Dominique illustre bien par défaut la complicité qui lie les représentants au CdD. Le président de séance vient d'annoncer que Dominique bénéficiait d'un "sursis", soulagement général dans la salle, le délégué élève se met à applaudir. Alors que le conseil s'était déroulé de manière relativement détendue, personne ne sourit lors de l'incident. L'applaudissement, rupture de la représentation, est un exemple typique de ce que Goffman appelle une « communication étrangère au rôle » (Goffman, 1973a, 161). La façade sociale exige une adhésion des acteurs élus, ici l'élève trahit brièvement la discipline dramaturgique (Goffman, 1973a, 204) qui faisait de lui un membre un part entière de l'"équipe". Eux aussi élus par leurs pairs, les délégués élèves semblent plus difficiles à enrôler dans les "combines" (Goffman, 1969) de l'équipe. Autour de la construction normative de l'autorité un incident opposent les "jeunes" (délégués et le frère de l'élève) à un parent d'élève : « M. Mohand. : pourquoi est-ce que tu respectes tes parents et pas le principal et le principal-adjoint ? – Frère de Dominique et les délégués élèves, *spontanément* : Avec les parents, c'est pas pareil ! [Le parent d'élève élu 2. accuse le coup, reste un moment silencieux mais répète sa question.] – Élève délégué CA 1. rappelle qu'à la maison Dominique s'enfuie, en cas de conflit, dans sa chambre. – Frère de Dominique : le problème c'est qu'on est dans la vie scolaire. Elle ne peut pas partir comme ça. [...] – M. Mohand., revenant à sa première idée : un chef d'établissement c'est comme un père, comme une mère. – Dominique : Non ! ce n'est pas comme mes parents. » [CdD, Dominique, 30/01/03]

[66] « La violence symbolique, c'est cette coercition qui ne s'institue que par l'intermédiaire de l'adhésion que le dominé ne peut manquer d'accorder au dominant (donc à la domination) lorsqu'il ne dispose, pour le penser et pour se penser ou, mieux, pour penser sa relation avec lui, que d'instruments de connaissance qu'il a en commun avec lui et qui, n'étant que la forme incorporée de la structure de la relation de domination, font apparaître cette relation comme

Le conseil de discipline n'est pas seulement l'occasion de protéger l'ordre organisationnel, c'est un moment qui, à la façon des rites analysés par Durkheim (1912), permet de revivifier la communauté par le réchauffement, voire la création, de normes. Cette ritualisation procède par ostracisme, par exclusion d'un élève, interdiction qui lui est faite de fréquenter désormais l'organisation et sa communauté. Cette ritualisation de l'ostracisme, sacrifice explicite de l'un au bénéfice du groupe, n'est pas sans rappeler les thèses de Colette Pétonnet qui voyait la domination des uns s'affirmer dans la désignation de boucs-émissaires chez les « autres ». « C'est une violence moindre qui fait rempart à une violence pire. » (Pétonnet, 1979 ; 250). Pour Pétonnet, chaque groupe « constitue son équilibre, sa cohésion, son égalité en chargeant l'un de ses membres de tous les maux et de toutes les fautes. L'agressivité polarisée sur la victime émissaire ne sévit plus entre les autres membres qui peuvent alors s'unir en paix » (Pétonnet, 1979 ; 247).

• *La sanction, un rituel positif pour la communauté.*

En excluant un élève sur la base d'une offense, les tenants de l'ordre organisationnel participent à une revitalisation des normes promues. Alors que l'application de la norme au cours des interactions quotidiennes appelle à une certaine souplesse (Woods, 1979), la convocation – relevant de l'exceptionnel – d'un conseil de discipline permet à la communauté éducative d'affirmer des valeurs communes, de revivifier les normes offensées. Dans le traitement des affaires disciplinaires dans l'entreprise, Dezalay fait un constat similaire : « la confrontation publique sert surtout de cérémonie rituelle de dégradation où simultanément on justifie la sanction en rappelant la gravité de la faute et on réaffirme la validité des normes sur lesquelles repose l'existence du groupe. Quitte à la redéfinir si le besoin s'en fait sentir » (Dezalay, 1986 ; 294-295). Goffman rappelle l'intérêt de l'analyse durkheimienne en termes de rituels positifs et négatifs. « Le rituel négatif signifie interdiction, évitement, écart. C'est de cela que nous parlons quand nous considérons les réserves du moi et le droit à la tranquillité. Le rituel positif consiste à rendre hommage de diverses façons par diverses offrandes, ce qui implique que l'offrant se trouve d'une certaine manière à proximité du récipendiaire » (Goffman, 1973b ; 73). Le conseil de discipline comme rituel négatif procède par ostracisme, par exclusion d'un élève, interdiction qui lui est faite de fréquenter désormais l'organisation et sa communauté, forme de *mort sociale* (Goffman, 1969). Cette ritualisation de l'ostracisme, sacrifice explicite de l'un au bénéfice du groupe, n'est pas sans rappeler la thèse de Colette Pétonnet qui voyait la domination des uns s'affirmer dans la désignation de boucs-émissaires chez les « autres ». Pour Pétonnet, chaque groupe « constitue son équilibre, sa cohésion, son égalité en chargeant l'un de ses membres de tous les maux et de toutes les fautes. L'agressivité polarisée sur la victime émissaire ne sévit plus entre les autres membres qui peuvent alors s'unir en paix » (Pétonnet, 1979 ; 247).

---

naturelle ; ou, en d'autres termes, lorsque les schèmes qu'il met en œuvre pour se percevoir et s'apprécier ou pour apercevoir et apprécier les dominants (élevé/bas, masculin/féminin, blanc/noir, etc.) sont le produit de l'incorporation des classements, ainsi naturalisés, dont son être social est le produit. » (Bourdieu, 1997 ; 204)

• *La distribution différenciée des ressources et les techniques de prévention de l'exclusion.*

Si les valeurs scolaires sont définies par un cadre légal national (idéal républicain de la scolarisation de tous), elles sont portées localement et redéfinies quotidiennement par le travail de l'*équipe*. Le conseil de discipline est pour l'élève et sa famille la dernière occasion de manifester leur adhésion aux normes et valeurs promues par l'établissement, c'est sans doute aussi le moment où l'engagement est exigé de façon aussi explicite[67]. En s'intéressant à l'étape finale de ce processus de signalement des actes déviants, on a vu la distribution différentielle des ressources culturelles pour faire face à l'instance et, plus généralement, à l'institution. D'autres ressources sont mobilisées par les parents d'élèves élus. Celles-ci, telles qu'elles apparaissent dans nos observations, permettent aux parents de protéger leurs enfants *en amont* de leur éventuelle carrière déviante. Dans les matériaux présentés ci-dessus, Mme Daroge résout les problèmes rencontrés par son fils en parvenant à mobiliser utilement une assistance psychologique, mais elle a su aussi trouver l'oreille des enseignants et des personnels de direction du collège. Son implication dans l'établissement, la reconnaissance dont elle bénéficie de la part des agents éducatifs ont favorisé la prise en charge de son problème. Il s'agit bien ici pour les parents d'élèves élus de mettre à profit leur accès à l'établissement pour effectuer ce que Reay (1998) puis Martin et Vincent (2000) ont appelé un travail de « contrôle et réparation » (*monitoring and repair*) du processus scolaire de leurs enfants.[68] L'ouvrage de Lacey (1970) a démontré que ce contrôle n'est possible que si les parents savent *manipuler* – au sens d'un exercice efficace – les codes institutionnels pour sensibiliser les agents éducatifs à leurs problèmes. Ces familles interviennent en cours de processus d'élaboration de la carrière déviante des élèves et parviennent à leur éviter l'étape finale de la consécration de la déviance. À l'inverse, les familles des classes moins favorisées sont davantage isolées, puis rapidement « dépassées » par les injonctions de l'institution. Leur inscription n'étant pas régulière dans l'établissement, elles n'ont pas accès à des sources d'informations directes et ne possèdent pas « d'entrées » pour intervenir auprès du personnel éducatif. Elles n'ont de source d'information que celle de leur enfant et ne prennent pas la mesure de l'état d'avancement de la carrière déviante de l'élève (Lacey, 1970 ; 125-154).

Cette présentation sommaire et partielle des instances collégiales qui se déroulent à l'intérieur d'un établissement scolaire appelle quelques commentaires. Du point de vue méthodologique tout

---

[67] Les interventions de la maman de Dominique lors du premier conseil de discipline de sa fille manifestent une volonté de "bien faire" (elle rappelle régulièrement sa fille à l'ordre pendant la réunion) et multiplie les gages d'adhésion à la définition du "bon" comportement que propose l'institution. Lors du second conseil de discipline de Dominique, alors que sa fille n'aura pas réussi à se conformer, elle tiendra le même rôle que la mère de Sébastien, celui de la dignité blessée et de la résignation. Ce sont les signes d'adhésion inconditionnelle aux valeurs de l'établissement de la part de Dominique et de sa maman, qui permettront à Dominique de se voir attribuer un "sursis".

[68] Les ressources mobilisées ici sont cherchées à l'intérieur de l'établissement, les parents peuvent également mobiliser des ressources hors de l'école. J.-P. Terrail donne des exemples édifiants de ces stratégies de surveillance et de contrôle des apprentissages des enfants de parents de classes moyennes salariées. Outre le recours aux spécialistes parfois inscrits dans leurs réseaux amicaux, qu'ils psychologues ou orthophonistes, ces parents n'hésitent pas « le cas échéant à mettre en œuvre des pédagogies [ici d'apprentissage de la lecture] désavouées par les maîtres, jusqu'à contrevenir à leurs consignes les plus explicites » (Terrail, 2004 ; 118-122).

d'abord, l'observation assidue des instances collégiales a permis de prendre la mesure des enjeux qui sous-tendent les relations sociales à l'intérieur du collège. On a pu ainsi prendre la mesure de la violence symbolique exercée à l'encontre des élèves au moment des conseils de discipline ou encore celle exercée sur les délégués de classe à l'occasion des conseils de classe. Les assauts de caractère quasi-omniprésents ont, d'autre, attiré l'attention sur l'ambiguité du message parental, compromis entre l'impératif de réforme des pratiques des agents éducatifs et la protection de leurs enfants. Au-delà, les observations ont mis l'accent sur la place que peuvent occuper les parents de classes favorisées dans les établissements scolaires socialement défavorisés. L'observation directe permet utilement de contrôler le récit que les acteurs font du fonctionnement de leur établissement.
Mais ce sous-chapitre consacré à la « vie » des instances formelles ou informelles des établissement scolaire a permis aussi de saisir la diversité de la distribution de parole à l'intérieur de l'établissement tant chez les enseignants, que les parents et, on le devine, les élèves. Ces groupes ne sont pas homogènes, chacun s'inscrit avec un degré variable dans la *voice*, l'*exit*, la *loyalty* ou l'*apathie*.

D. LA DIVISION DES TÂCHES ET DOMAINES DE COMPÉTENCE

1. L'encadrement des élèves

Dans un établissement accueillant un public tel que celui de Balzac le maintien de l'ordre scolaire est, au regard de plusieurs acteurs, une tâche prioritaire. Ce rôle est assumé pour partie par la direction qui assure un travail de surveillance au moment des entrées et sorties de l'établissement mais aussi par les CPE, les surveillants et pour partie les aides éducateurs. CPE, surveillants et aides éducateurs, au total plus d'une vingtaine de personnes, sont chargées à Balzac, à des degrés divers, du maintien de l'ordre scolaire.[69]
Les aides éducateurs ont un statut spécial. Ils ne doivent normalement pas prendre en charge le travail des surveillants, leur mission relèvant d'un appui logistique pour les enseignants. Chaque aide éducateur se voit désigner comme référent d'une classe (prioritairement en 6e et 5e), et devient ainsi un interlocuteur privilégié des élèves aux côtés du professeur principal. Il est censé être plus « proche » des élèves. Avec le professeur principal, les élèves ont donc au moins deux interlocuteurs de statut différent qu'ils peuvent interpeler en cas de problème scolaire ou d'ordre plus personnel. Un troisième interlocuteur, l'acteur de liaison sociale, peut servir de médiateur en cas de conflit entre un membre de l'institution et l'élève. Les assistantes sociales sont enfin les interlocutrices pour

[69] À cela s'ajoute le travail de police effectué par certains enseignants dans les couloirs du bâtiment au moment des interclasses. Ces enseignants "vident" les couloirs des élèves qui ne sont pas autorisés à y séjourner entre deux cours. Ce travail qui n'est pas exigé de la part de la direction peut mener à des incidents. À l'occasion d'une de ces interactions, J. (histoire-géographie) rédigera un rapport d'incident qui provoquera la tenue d'un conseil de discipline.

tout ce qui concerne les problèmes personnels, familiaux, financiers de l'élève. Les deux derniers types d'acteurs font valoir leur devoir de secret professionnel.

> « J'ai l'impression que les gamins ils tournent vite cocotte-minute, ils sont souvent au bord de l'explosion et ici ils ont plein d'interlocuteurs différents [énumère les aides-éducateurs, l'ALS et les assistantes sociales]. Je veux dire... Ils sont pas obligés pour trouver des solutions d'avoir recours à des profs dont ils ont tendance plutôt naturellement à se méfier un peu *etc.* » [B., enseignant, histoire-géographie]

À ce travail d'écoute, de détection des problèmes personnels que peuvent connaître les élèves s'ajoute un travail de soutien scolaire voire d'accompagnement pédagogique pris en charge par certains aides-éducateurs[70], et des structures extérieures à l'établissement comme les associations d'aide au devoirs ou les maisons de quartier avec lesquelles le collège est en relation.

2. La direction de l'établissement

Le renouvellement progressif de l'équipe de direction n'est pas sans poser problème. Au cours de nos recherches auprès des personnels de direction de l'académie, on a souvent comparé les relations entre le principal et son adjoint comme un "mariage de raison plus qu'un mariage d'amour". À Balzac, ce ménage peut être d'autant plus difficile que l'une des personnes a déjà ses habitudes dans la maison. Le principal-adjoint a déjà trois ans de « maison » quand le nouveau principal est nommé dans l'établissement. Pour ce nouveau chef d'établissement, à la découverte du fonctionnement et des spécificités de Balzac, s'ajoute la recherche d'une division des tâches. Pour l'adjoint, il s'agit

---

[70] La mobilisation des aides éducateurs autour "du pédagogique" varie selon deux critères : d'une part l'investissement personnel de l'aide éducateur et d'autre part la place qu'acceptent d'accorder les enseignants à cette "co-animation" pédagogique. Cet investissement est particulièrement patent dans la manière dont les aides-éducateurs investissent leur rôle de référent (absent ou très présent selon les classes). Une observation de classe en CLA, le jour de la rentrée est très instructive sur le travail de négociation de la place des aides-éducateurs aux côtés des enseignants. Cette négociation est d'autant plus exemplaire que la CLA, comme la Classe relais, est une structure qui prévoit une collaboration étroite entre enseignants et aide-éducateurs. On imagine sans peine que, dans des relations moins formalisées, la négociation est d'autant plus délicate. "Les interactions entre Hélène et R. sont intéressantes. Hélène rend service, c'est elle qui va chercher les documents et les informations manquantes qui permettront à R. de poursuivre son cours de manière fluide. Elle précède certaines demandes. On voit pourtant qu'elle limite ses interventions. L'an passé, elle travaillait avec une autre professeur avec laquelle elle devait avoir plus de latitude. Quand elle intervient, elle est posée. Elle n'intervient que dans les creux (pour faire des propositions à R., pour aider un élève alors que R. est occupée ailleurs). Pendant la journée elle me donne parfois l'impression de s'ennuyer un peu. Après le passage de la professeur d'anglais, Hélène propose à N. de l'accompagner "dans un premier temps", il se dessine un accord tacite sur le fait que cette enseignante *doit* être accompagnée [celle-ci apparaît comme très maladroite dans ses interactions avec les élèves, elle ne fait pas preuve de ce qui relèverait d'une "sensibilité CLA"]. La clé de la salle est le prétexte pour Hélène pour faire cet accompagnement. C'est Hélène qui apportera la clé à l'enseignante. La négociation autour de la clé de la salle, dont Hélène demande un double, est sans doute pour elle un moyen d'affirmer sa légitimité" [à partir des notes d'observation du 03/06/03].

d'accepter de revoir une division des tâches qu'il a connu avec le principal précédent. Pour le nouveau principal, il s'agit de s'installer dans un établissement qui connaît déjà des routines[71].

Cette division des tâches semble au premier abord assez traditionnelle et claire :

> « – *Si vous aviez à définir, à identifier selon vous votre place dans l'établissement ? Quel est votre rôle… selon vous ?*
>
> – Les choses sont très claires, je suis adjoint au chef d'établissement.
>
> – *[…] Mais au niveau des tâches concrètes ? Qu'est-ce qui vous importe le plus ?*
>
> – Il n'y a aucune lettre de mission, ce qu'il va falloir qu'on fasse, de toute façon. Aucune mission n'a vraiment bien été définie au départ pour X ou Y raisons.[72] On n'est pas là pour critiquer les personnes et je crois qu'à la place du principal, on ne ferait peut être pas mieux parce qu'il doit y avoir une certaine confiance qui s'établit. Mais tout ce qui est interne au collège, tout ce qui est gestion interne, c'est l'adjoint qui fait. Relations extérieures, stratégies, lignes politiques de l'établissement c'est le chef d'établissement. Alors après effectivement, on peut restructurer plus finement, parce que ça dépend aussi des établissements. Ici dans cet établissement, il y a beaucoup de choses qui sont à côté : la classe relais, la CLA – les primo-arrivants –, la MGI. Bon tout ça, il faut bien que quelqu'un s'en occupe. […] dans un collège, dans un gros collège comme ici, et il y en a d'autres, on voit [un autre établissement classé REP], on voit tous les gros collèges où il y a des choses, autres choses à faire… Bon les missions peuvent être vraiment bien définies. Donc nous on les a définies comme ça, mais on n'a pas affiné. Et je crois que cette année on va essayer de travailler sur « affiner ». Parce qu'une grande question des profs et… on l'a vu dans l'atelier communication. […] Quand va-t-on voir le principal ? Quand va-t-on voir l'adjoint ? Ça résume tout. » [V., Principal-adjoint]

La division implicite des tâches amène l'adjoint à des échanges plus fréquents, moins formels, avec l'équipe enseignante. Ses tâches de « gestion interne » à l'établissement lui font nouer des relations régulières et interindividuelles avec l'équipe enseignante. Le rôle du chef d'établissement l'amène à davantage prendre la parole face à des groupes de personnes, généralement lors de rencontres plus formelles (accueil, conseils de classe, remises de prix, *etc.*). De fait, il est moins interpelé pour des questionnements divers que son adjoint. Le principal apparaît aux enseignants comme moins proche de leurs préoccupations quotidiennes telle que la gestion des salles, des groupes, des matériaux divers et sans doute moins compétent dans tous ces champs. L'action du principal relèverait selon eux davantage de la rhétorique (pris dans son sens commun, péjoratif du terme), et notamment empêtré dans une rhétorique institutionnelle. Le principal semble compenser ce manque de fluidité dans ses relations interindividuelles par la rédaction de notes de service ou de courriers adressés à un enseignant ou à un groupe d'enseignants, ou encore produit une analyse en direction de tiers que les enseignants découvrent par la suite. Ces courriers, très formels, sont à l'origine de plusieurs incidents en cours d'année. Voici deux exemples :

---

[71] Le terme de routine n'est pas employé ici avec les connotations négatives que lui accorde le sens commun. Les routines sont des éléments de base du fonctionnement des interactions sociales et des systèmes sociaux (Giddens, 1984).

[72] Nouvelle procédure se mettant progressivement en place dans l'académie de Lille au moment de l'enquête. Les principaux et les adjoints se voient attribuer une lettre de mission après avoir réalisé un diagnostic d'établissement.

• *Les résultats des évaluations 5e de mathématiques :* Début janvier, le principal, prenant acte de mauvais résultats en mathématiques dans l'établissement, écrit à l'IPR pour solliciter son aide. Déception des enseignants qui découvrent une copie du courrier dans leurs casiers. Ils n'ont pas été consultés. Les enseignants s'expliquent avec le principal, commentent son interprétation des résultats aux évaluations [en l'absence notamment de données comparatives]. Le principal adresse un second courrier à l'IPR signalant que le premier courrier ne rend pas hommage à l'investissement des enseignants concernés. Parallèlement les enseignants de mathématiques écrivent un courrier au même IPR « en disant ce qu'on faisait dans le bahut et qu'effectivement on était prêt à travailler avec un IPR [...] ça nous arrangeait, et qu'on demandait une entrevue. On n'a jamais eu de nouvelles. » [E., enseignant, mathématiques]
• *L'appréciation sur les voyages, en CA :* Le CA de fin d'année voit un bilan des voyages organisés par les enseignants. Sous le tableau des budgets, des commentaires dont celui-ci : « Voyage prévu pour 49 élèves, les recettes réalisées pour 44 ont contraint le volume de certaines dépenses et la répartition des charges. Le collège assume le surcoût et le manque à gagner des actions qui n'ont pas été à la hauteur des espoirs. » Réaction des enseignants : « – E. (mathématiques) : Pour le voyage en Espagne, j'aimerais qu'on revienne sur le commentaire [du gestionnaire] ou de M. [le principal]. [Il lit le commentaire]. On a complètement rééquilibré ça avec des économies faites pendant le voyage. – Principal : Le commentaire est de moi, il est erroné. – Z. (espagnol) : On a économisé sur place. [...] – E. (mathématiques) : On n'a pas "contraint" le collège et le voyage a été à la hauteur des espoirs. [...] – Principal : M. E., j'ai dit que mon commentaire était erroné. – Z. (espagnol), calme mais visiblement éprouvée : C'est pour le principe, c'est du temps de travail pour se prendre ça dans la gueule. – Adjoint, angélique : On passe au Futuroscope ? [...] – E. (mathématiques) : Je ne l'ai pas pris pour moi, ni Mme Z. (espagnol), ni M. [le principal]. À Oxford, on a égalisé aussi. Les commentaires négatifs doivent être accompagnés de commentaires positifs. – Principal : d'accord, entendu. – Gestionnaire : C'est noté. Bon, c'est un pense-bête. – Principal : On a bien reçu votre demande. » [CA, 26/06/03, l'échange est amputé de plusieurs minutes de dialogues].

Ces incidents, les désavœux ou reproches que les enseignants ressentent à la lecture de ces textes s'accumulent en cours d'année. Le principal reconnaît à plusieurs reprises des erreurs de sa part, voire présente ses excuses – parfois publiques – aux intéressés. Mais ce cumul d'incidents, associé à un mode de gestion jugé procédurier, exaspèrent une partie des enseignants et l'on assiste progressivement, à mesure que se déroule l'année scolaire, à la dégradation des relations entre le chef d'établissement et la « salle des profs ».

• *La délégation du 3 juin :* Un incident amène une délégation d'enseignants à se rendre chez le principal. Le ton monte et le principal leur demande de quitter son bureau. L'ensemble des professeurs signe une pétition de soutien aux enseignants qui ont été "chassés" du bureau. [Notes d'observation, 05.06.03].

Dans ce climat de dégradation des relations, l'adjoint sert de médiateur entre les enseignants et le principal. C'est ce rôle qu'il tiendra tout au long de l'année, notamment *via* la commission pédagogique. Une autre dispute illustre bien ce rôle de « passeur » entre la direction et les enseignants.

• *La composition des classes :* En fin d'année, le principal propose de revoir la procédure de constitution des classes. À Balzac, celle-ci est traditionnellement réalisée par les professeurs, le chef d'établissement propose de la faire au moyen de deux grands tableaux à fiches dans son bureau. Opposition ferme des enseignants. Une partie s'oppose au fait que tous ne puissent pas participer au travail (le bureau est trop petit), d'autres estiment hors de question que ce

travail se réalise dans le bureau du chef d'établissement (crispation symbolique). Les enseignants ayant appris le projet du chef d'établissement relativement tôt, ont le temps de s'organiser et prévoient de "monter en force" voir le principal. Au terme d'échanges, celui-ci finit par abandonner son projet. Les enseignants se chargent de documents et vont s'installer dans le réfectoire, salle située à l'opposé géographique des bureaux de la direction, suffisamment grande pour les accueillir tous. L'adjoint qui n'avait pas prévu de "s'occuper" des classes finit par faire la navette entre l'administration et le réfectoire pour amener les documents manquants aux enseignants. [Notes d'observation, 25/06/03]

3. Le « pédagogique »

On a déjà décrit de quelle façon le « pédagogique », comme domaine d'intervention, posait question quand il s'agissait pour les aides-éducateurs, invités à seconder les enseignants, d'entrer dans les classes. Mais la question de la division des tâches ne se situe pas seulement au niveau d'acteurs partageant un statut proche (à l'intérieur de la direction, à l'intérieur de l'équipe enseignante), ou un statut différent à l'intérieur du même établissement. On la trouve aussi et surtout dans les relations qu'entretiennent les acteurs internes et externes à l'Éducation nationale. L'exemple frappant à Balzac est celui de l'intérêt que portent les parents d'élèves élus à la question du « pédagogique » dans les disputes autour des devoirs et de la baisse du niveau scolaire (en CA, conseils de classe, *etc.*).
Mais la définition du « pédagogique » n'est pas la même selon qu'on l'observe entre aide-éducateurs et enseignants, ou dans les échanges entre parents élus et le reste de l'établissement. Les parents élus revendiquent leur intérêt pour les questions d'ordre pédagogique, ils estiment avoir une parole légitime sur la question. Ils l'affirment, notamment lors du CA de juin 2003, il est environ 23H, le CA a débuté à 17H45 :

– Mme Noël : moi je ne suis pas d'accord pour aborder les résultats scolaires à cette heure-ci. Je le dis à chaque fois, on a là des choses mais pas tout.
– M. Albedo : les urgences [du collège] c'est l'aspect financier, nos priorités c'est l'aspect pédagogique. [Observation, CA 26/06/03]

La définition de ce « pédagogique » est beaucoup plus large que celle opérée *de facto* par l'action des aides-éducateurs.[73] Les disputes autour des devoirs, du niveau scolaire qui sont des domaines strictement pédagogiques, renvoient par ailleurs à une question de politique d'établissement, voire de politique éducative : la constitution des classes. La décision politique rectorale a été d'imposer la constitution de classes hétérogènes, cette décision est discutée par les parents d'élèves élus.

« Donc il y a quatre ans à peu près, l'inspection de l'académie a dit : « Les classes de

[73] Le parallèle entre les deux groupes est intéressant car tous deux sont amenés à négocier un domaine d'intervention dans l'organisation scolaire. C'était particulièrement frappant au début du dispositif des aides écudateurs puisque la définition de leurs fonctions restait floue (à eux de trouver une utilité à leur nouvelle fonction). On retrouve cela d'une façon plus générale dans l'ensemble du dispositif emploi-jeunes (Verley, 2003) et son ambition de créer des "nouveaux métiers".

niveau, c'est fini. On veut une hétérogénéité dans les classes." Donc notre système un petit peu bricolé [...], on nous a dit que c'était fini. » [Entretien parents d'élèves élus]

Elle est ensuite discutée et disputée au niveau de l'établissement :

« Et c'est vrai qu'ici on est un peu d'accord, je crois qu'on est assez respectueux des règles, parce que dans les autres collèges que je connais, à M. [est cité un établissement d'une commune voisine] et autres, ils n'ont pas du tout fait l'hétérogénéité. Je connais assez bien, ça n'a pas été fait du tout, tout simplement. Ça a été masqué que ça n'a pas été fait. Ici, ça a été fait [...]. » [Entretien parents d'élèves élus]

Les parents d'élèves élus regrettent que l'établissement ne prenne pas plus d'autonomie vis-à-vis de la politique académique en argumentant qu'on le fait ailleurs. Le pédagogique ne s'applique plus seulement à la division du travail dans le collège et notamment au partage de l'acte pédagogique à l'intérieur de la classe (par exemple entre un AE et un enseignant), il renvoie plus largement à des questions d'organisation et de politique de l'établissement, mais aussi à des questions de politique du système éducatif. Ici la dispute autour du pédagogique renvoie moins à des questions d'intégration organisationnelle d'un nouveau groupe d'intervenants (les aides-éducateurs) qu'à des valeurs ou intérêts défendus par les acteurs. Enjeux politiques qui véhiculent des valeurs affichées mais aussi des intérêts non-déclarés.

Il est intéressant de noter que la « dispute » autour de la division des tâches ne concerne pas les enseignants et les personnels de direction. Si les premiers peuvent être amenés à critiquer des actions ou manière de faire des seconds, nous n'avons pas observé d'empiètement des enseignants sur les prérogatives du principal ou de l'adjoint. À l'inverse, le principal ou l'adjoint ne nous ont pas semblé vouloir « dicter » des manières de faire dans les classes. Des propositions sont faites, débattues, mais dans le cadre d'instances spécifiques dont l'un des rôles justement, semble de permettre la discussion, en terrain « neutre », des pratiques enseignantes (commission pédagogique). On verra que l'intérêt parental concerne essentiellement un domaine de la vie scolaire (le « pédagogique ») et des éléments d'explication sont à chercher dans le recrutement social des parents élus qui maîtrisent suffisamment à la fois les codes et les règles de l'institution pour se permettre de jouer avec les frontières qui délimitent traditionnellement leur rôle.[74]

Quel est alors le rôle des parents dans l'établissement ? Il ne s'agit pas d'organiser des repas ou autres événements afin de récolter des fonds à des fins d'achat de matériel pédagogique, de financement de voyages, *etc.*[75] Les parents d'élèves élus de Balzac mobilisent une expertise et un réseau personnel

---

[74] La circulaire du 03.05.2001 publiée au BO n°19 du 10.05.2003 décrit les axes d'intervention des associations de parents d'élèves dans les établissements scolaires. Tout représentant, pas forcément appartenant à une association de parents d'élèves « doit pouvoir rendre compte des travaux des instances dans lesquelles il siège ». Outre le travail de représentation dans les instances, les associations sont invitées à participer à des « réunions de travail ou d'informations [...] prévoyant ou non la participation des enseignants ». Les associations peuvent « organiser certains services en faveur des parents d'élèves ou des élèves, comme par exemple des prêts et bourses aux livres. » D'autres activités, moins proches des « activités de formation », comme des « kermesses, des bourses aux vêtements » sont envisageables à condition de demander l'autorisation aux tutelles de l'établissement.

[75] Le travail de récolte de fonds pour financer les voyages est pris en charge par les enseignants. "E. promène depuis plus d'une semaine une boîte cylindrique en plastique transparent. Elle contient des pièces et même des rouleaux.

pour avancer sur certains « dossiers ». Ils sont notamment parvenus à sensibiliser le Conseil général concernant les problèmes de sécurité de l'accès au collège pour les élèves d'un quartier distant et séparé de l'établissement par un cours d'eau et un grand boulevard. Ils obtiendront la mise à disposition d'un ramassage scolaire[76]. La même année, ils concourrent à l'ouverture des classes européennes. Les parents élus se sont également mobilisés pour tenter d'améliorer l'image du collège par deux biais : la réalisation d'une cassette vidéo et l'édition d'une plaquette recto-verso, en quadrichromie, présentant l'établissement. Les discours qu'ils tiennent les montrent très sensibles à l'attractivité de l'établissement.

La mobilisation des parents d'élèves élus de Balzac emprunte un répertoire d'action spécifique que Mme Noël qualifie elle-même de *lobbying*.

> « Par pression, alors moi j'ai des tonnes de courriers, alors là nous... C'est vrai que mon expérience de militante [dans les associations de parents d'élèves au niveau du primaire] avant, mon expérience professionnelle, moi du *lobbying* je sais le faire, il n'y a pas de problème. J'écris, je tempête, je harcèle au téléphone, je décroche des rendez-vous : trois, quatre, cinq. Donc je mobilise. » [Entretien parents d'élèves élus]

Ce registre d'action, ouvertement conflictuel, parfois agressif – aussi présenté comme de la maladresse[77] – s'inscrit dans une expérience assumée, professionnelle et militante, de la présidente de l'association.[78] Il n'est pas seulement dirigé vers les mobilisations en direction de l'extérieur de l'établissement (la négociation du ramassage scolaire), mais aussi à l'intérieur lors des instances qui rythment son existence politique (CA, conseils de classe). Ce registre d'action ou que l'on peut qualifier d'*assaut de caractère*[79] (Goffman, 1974) et les mobilisations réussies des parents (notamment grâce au poids de leur réseau personnel) offrent à ces acteurs une place considérable dans les débats à l'intérieur de l'établissement : lors des instances mais aussi lors de réunions plus informelles, les membres de l'équipe enseignante se demandent « ce que vont dire » les parents. Leurs éventuelles réactions sont anticipées et peuvent orienter l'action en cours.

C'est la caisse des petits pains en vente pour le voyage en Espagne. "Ça commence à faire des sous, je n'ai pas envie de la laisser trainer n'importe où." Du coup il la garde en permanence sur lui." [Notes d'observation, 16.01.03]

[76] Mesure que la tutelle reconnaît être exceptionnelle et qu'elle refusera d'appliquer à d'autres quartiers, ce qui ne sera pas sans créer de tensions avec les parents d'autres quartiers qui estiment peu légitime ce "traitement de faveur".

[77] « Je me souviens avoir dit au CA un jour : "Bon, maintenant c'est vrai que vous avez entre guillemets la paix sociale, il faudrait maintenant faire ce pour quoi le collège est fait, c'est-à-dire avoir des résultats". Et je l'ai dit de manière assez brutale, c'est vrai. Je le ressentais comme ça. Mais je crois que c'est notre rôle de venir poser les problèmes qu'on ressent, qui ne sont pas forcément les bons, hein. Mais posons-les et après on discute, après on retourne et on discute, et on voit quoi. » [Entretien parents d'élèves élus]

[78] Face au renouvellement de l'équipe de direction, les parents d'élèves élus se posent en mémoire de l'établissement : « [...] chaque année, ils se trouvent devant une association de parents d'élèves qui est assez présente, peut-être trop présente à leurs yeux, et qui leur donne des cauchemars. M. [le principal] m'a dit, en juillet ou en septembre : "Mme Noël, j'ai rêvé de vous toutes les nuits". Ça leur fait peur. » [Entretien parents d'élèves élus]

[79] « Lorsque celle-ci [l'action interpersonnelle] surgit, le caractère, non content d'être en jeu, l'est encore de façon telle que l'autre représente à cet égard une fatalité. Chacun est pour le moins incidemment intéressé à faire preuve de force de caractère et, dans les conditions posées, il ne le peut qu'aux dépens du caractère des autres. [...] Chaque jour, de bien des façons, on peut essayer de marquer des points, et chaque jour, de bien des façons, on peut dégringoler. » (Gofffman, 1974 ; 198).

Lors de la première réunion de la commission pédagogique. D. (mathématiques) : "Ce serait bien de prendre des axes, voir si les actions s'inscrivent dans le projet. On aura quelque chose à montrer aux parents." [Notes d'observation, 16.01.03].

Pour les personnels éducatifs de Balzac, ne pas mettre les parents « dans le coup », c'est craindre de s'exposer à des représailles, à la perte de leur soutien ou des bénéfices escomptés de leur réseau relationnel. Mais du coup, la politique de transparence prônée par le chef d'établissement pour rassurer les familles, et relativement partagée dans l'établissement, ne se heurte-t-elle pas ici à un paradoxe ? Si les décisions se mesurent à l'aune de la réaction des parents élus, l'établissement n'en vient-il pas à auto-censurer sa marge d'autonomie politique ? La question est d'autant plus importante qu'on peut s'interroger sur la réciprocité de ce fonctionnement « en toute transparence ». L'affirmation, régulièrement assénée, d'une fuite des familles de classes moyennes s'appuie selon le discours de la présidente de l'association de parents d'élèves sur des appels téléphoniques reçus par l'association. Lors du « CA annulé » du 2 juin, quand l'adjoint demande une estimation du nombre de ces appels, la réponse est floue, évasive, malgré l'insistance de l'adjoint. Pourtant ce discours est constant depuis novembre. Mme Noël : "On nous avait annoncé à l'époque [juin 2002], le départ de nombreuses familles. C'est vrai, et aujourd'hui il y en a d'autres qui vont partir." [CA, 26.11.03].
Le consensus entre enseignants élus et la direction est trop fragile pour assurer la pérennité des décisions de politique d'établissement, d'autant qu'une tradition de « transparence » retire des ressources à l'établissement (informations) et que les parents tentent régulièrement de s'inviter à la table du « pédagogique » (relevant traditionnellement de l'établissement).

Digression (2) : Intégrer et « perdre » des élèves.

• *Le départ de Simon :* la "belle histoire" de Simon évolue pendant sa deuxième année de scolarisation à Balzac. Des notes dissonantes avec "l'image" font leur apparition en salle des professeurs : Simon a changé de comportement. Un conflit avec un autre élève amène à le changer de classe. Les enseignants s'émeuvent de son changement d'attitude en conseil de classe. Le projet de Simon est d'entrer en pré-apprentissage. Il projette de faire une formation dans une chaîne de restauration rapide. E. (histoire) : "Ça c'est de la formation !". L'enseignant d'histoire déclare avoir toujours eu de bons rapports avec Simon. Il est embêté qu'on l'ait changé de classe. Selon lui, l'autre élève "n'est pas innocent"[80]. Il aurait fallu le changer de classe plutôt que Simon. O. (CPE) : "Pour Simon, la difficulté, c'était de savoir pourquoi il était là." [CC, 4e, 06.12.02]. Plus tard, des contacts avec l'extérieur de l'établissement semblent indiquer qu'il serait mêlé à des trafics. Des enseignants finissent par se demander si Simon ne jouerait pas à un double jeu et n'abuserait pas de leur bonne volonté. Placé dans un autre foyer, Simon finit par quitter l'établissement.

• *La mobilisation autour de Wassima :* Wassima, élève de 5e, voit sa scolarisation contrariée par des problèmes de santé. L'élève aurait pu bénéficier de cours particuliers mais sa famille préfère essayer de lui faire suivre une scolarité normale. La direction et l'équipe pédagogique de la classe se sont « régulièrement » réunis pour intégrer l'élève dans la classe. Comme les efforts physiques sont déconseillés à l'élève, la direction organise des enseignements au rez-de-chaussée du bâtiment. Le professeur principal sensibilise les autres élèves sur l'aide à apporter à Wassima. Synthèse des notes prise lors d'une heure de vie de classe : « M. (PP, arts plastiques) leur rappelle qu'ils doivent tenir leurs cahiers à jour, notamment Sophie qui s'était proposée de

[80] Mehdi, l'élève en question, passera en conseil de discipline le 30 janvier 2003 et sera exclu de l'établissement.

passer son cahier à Wassima régulièrement absente. Sophie n'a pas son cahier à jour dans une matière, M. (PP, arts plastiques) l'invite à passer deux heures jeudi prochain dans sa classe pour revoir ça. On trouve un cahier sur lequel elle pourra s'appuyer. Un système de tours avait été mis en place pour que les garçons aident Wassima à porter son sac. Les élèves se plaignent qu'elle ne fait pas appel à leurs services, Wassima explique qu'elle peut porter son sac. M. (PP, arts plastiques) apaise le débat, il ne faut pas qu'elle hésite, les garçons se sont proposés. Ce sont aux garçons de rappeler à Wassima qu'ils peuvent l'aider puisqu'apparemment elle ne veut pas le demander elle-même. » [notes d'observation, 07/11/02]. Trois enseignants, défrayés par une association mais volontaires, apportent un complément d'enseignement auprès de la jeune fille chez elle. Le maintien dans l'environnement scolaire de cette élève est un vif moment d'émotion pour le principal qui raconte que la première fois que Wassima est venue en classe, sa maman l'a accompagné jusqu'à la porte, lui-même était présent. La porte s'est refermée derrière l'élève. La maman de Wassima avait les larmes aux yeux. "C'est de l'amour que j'ai vu dans ces yeux-là, ça a été un de ces moments de bonheur [dans son travail] dont je vous ai parlé". [Notes : 18/01/03]. Ce maintien en milieu scolaire est d'autant plus considéré comme une réussite par l'équipe que Wassima obtient de très bons réssultats scolaires et se place en tête des résultats de la classe.

Notes lors du premier conseil de classe de l'année [notes d'observation, 09.12.03] : "M. (PP, arts plastiques) ne trouve pas la fiche de Wassima, il demande à l'adjoint de « meubler » et accompagne la demande d'un petit geste circulaire de la main. L'adjoint enchaîne dramatiquement en commentant le relevé de notes : "Je m'étonne Monsieur [le professeur de sciences physiques], elle n'a que 13,2 en sciences-physiques". L'enseignant s'étonne aussi, elle n'a que des 17 ou 18. "Ce doit être une erreur", il va vérifier "dans la machine". L'adjoint lui dit de d'abord rectifier sur le bulletin. M. (PP, arts plastiques) a retrouvé sa fiche : beaucoup de volonté, beaucoup de sérieux. Le conseil de classe attribue les félicitations à l'élève. »

Un incident est particulièrement illustratif de l'attention de l'équipe éducative (enseignants, direction) autour de Wassima. Après le premier conseil de classe, un échange amer a lieu entre une des déléguées de classe et Wassima, la déléguée – Élodie, elle aussi très bonne élève – semble mettre la réussite scolaire de Wassima sur le compte des attentions et faveurs dont bénéficie Wassima. L'incident est connu par le professeur principal qui interpèle la direction. Une mise au point est rapidement organisée face à la classe pour dissiper les rumeurs et dissuader ce type de comportement. Les parents d'Élodie sont également convoqués.

La famille de Wassima est d'origine maghrébine. Sa maman fait partie de l'association de parents d'élèves du collège. Elle participe aux conseils de classe, et lors d'une réunion de présentation du collège aux écoles primaires, nous la verrons aussi rassurer des mamans d'élèves inquiètées par la réputation du collège, notamment des mamans d'origine maghrébine. La maman de Wassima nous explique qu'elle est très contente de venir discuter du collège avec les autres parents, elle vient "essayer de les faire changer d'avis. Je leur dis que Balzac c'est bien." [Notes d'observation, 18/01/03]

E. L'ÉTABLISSEMENT ET SON INSERTION ORGANISATIONNELLE

Les points précédents ont détaillé le fonctionnement interne à l'établissement, mais le collège Balzac et ses acteurs sont pris dans des réseaux d'interactions et d'interdépendances qui dépassent largement les murs de l'établissement. Il s'agit ici de faire le lien avec d'autres niveaux de la recherche menée à Lille dans le cadre de Reguleduc (*cf.* Encadré n°1 et plus particulièrement, Barthon, Monfroy, 2003 ; Demailly *et al.*, 2003) en voyant comment l'établissement s'inscrit dans un espace d'interdépendances et dans les réseaux de régulation de l'académie de Lille.

1. Les échanges observés

Le collège fait preuve d'ouverture de deux manières, d'une part il accueille en son sein des interventions plus ou moins ponctuelles d'acteurs étrangers à l'Éducation nationale (les thérapeutes du Conseil général, l'ALS, les emplois-jeunes affectés à l'établissement, intervenants sur le thème du Chili en Espagnol, *etc.*) et d'autre part il organise des sorties d'élèves à l'extérieur (sorties théâtre, cinéma, découverte de la ville pour les CLA, *etc*).

Le collège tente également de nouer un dialogue avec ses écoles de recrutement. Le principal a proposé aux écoles d'organiser une réunion destinée aux parents d'élèves, dans leurs locaux, afin qu'il puisse présenter l'établissement. Ces réunions attireront plus ou moins de parents, révèleront aussi l'intérêt inégal que portent les enseignants du primaire pour le niveau secondaire, ou – au moins – pour le collège Balzac. Le principal y présente le collège avec un soucis de transparence, ne nie pas les problèmes mais affirme qu'au moins à Balzac on ne les cache pas et qu'on cherche des solutions. Il est parfois accompagné d'un enseignant. Dans toutes les réunions que nous avons pu observer un représentant des parents d'élèves élus était présent. Il est intéressant de noter que cette tâche de représentation des parents dans les écoles primaires est confiée aux parents appartenant aux cercles périphériques de l'association.

Deux types d'échanges se font entre établissements scolaires (établissements publics, les interactions avec le privé sont quasi-inexistantes). Le chef d'établissement contacte ses collègues pour « placer » un élève exclu en conseil de discipline. C'est une obligation légale pour les élèves encore en âge d'être scolarisés. Ces contacts relèvent d'un réseau de réciprocité dont on tient « les comptes ». On se souvient par exemple que tel établissement est « débiteur ». D'autres types d'échanges se font de façon affinitaire entre chefs d'établissements, les principaux de collège présentant un même profil se retrouvent de manière informelle pour déjeuner, l'occasion d'échanger des informations voire d'organiser une réunion de travail sur un thème commun.

Les échanges entre enseignants, que ce soit en direction d'autres collèges ou des niveaux inférieurs ou supérieurs du système, sont relativement rares. Une action de liaison dans une matière est organisée avec des enseignants volontaires du lycée de secteur. Cette liaison cherche à mieux préparer l'entrée en 2nde des élèves de Balzac. L'enseignement des langues dans les écoles primaires est l'occasion d'un contact avec ces structures pour les enseignants qui y participent (en heures supplémentaires). Mais les relations les plus organisées entre les enseignants des écoles et établissements voisins apparaîtront seulement à l'occasion des mouvements de grèves du printemps 2003. Le collège Balzac se mobilise très vite, des enseignants d'autres établissements viennent les visiter, et ceux de Balzac vont visiter d'autres « salles des profs ».

Enfin, se déroulent à Balzac plusieurs séances d'un stage de formation continue initié l'année précédente qui voit l'intervention dans l'établissement d'une formatrice IUFM. Les enseignants nouvellement nommés ont pu bénéficier de « séances de rattrapage ». Le stage porte sur les « représentations » des enseignants sur les élèves. Les très nombreuses hésitations dans le discours

sont conservées, car elles sont révélatrices, selon nous, de l'imprécision de la thématique et des apports du stage pour ce professeur :

> « Ben on a eu un stage avec deux intervenantes, [cite un nom] et puis je sais plus le nom de l'autre, pour travailler sur les représentations justement, pour travailler sur eux...ben en gros pour faire court pour travailler sur ce qui se passait dans la tête d'un élève quand il apprenait quoi. Euh, et essayer d'en déduire euh d'où vient l'échec euh parfois euh , enfin des causes d'échecs, pas systématiquement/c'est pas systématiquement lié à ça mais ouais essayer de cerner certaines causes d'échecs etc...ça c'est/moi j'aime bien ça parce que ça me...euh...les stages, je sais que c'est un truc qui a mauvaise presse et je trouve que c'est bien dommage parce que euh...nous on se retrouve dans la peau d'apprenants quand on y est et euh....et on cogite euh sur/on cogite sur des trucs qui nous sont très...finalement on baigne dedans à longueur de temps mais les concepts nous sont étrangers. Donc c'est c'est/moi j'aime beaucoup ça. Par contre tu me verras pas faire un stage disciplinaire, c'est-à-dire un stage d'histoire-géo, non, ça me fait chier, pff rien à foutre quoi. Euh mais un stage sur les gamins en difficultés euh...ouais, des trucs euh tu vois ? plus larges, ça ça m'intéresse beaucoup. » [B., enseignant, histoire-géographie]

Nous n'avons pas observé directement cette action de formation. Il est notable toutefois qu'on peut observer une confusion ou un manque d'information dans les représentations des enseignants vis-à-vis de cette formation en établissement, formation est assimilée au projet d'innovation pédagogique et suscite donc des réticences de la part de certains enseignants (ceux qui ne sont pas réformateurs) (là encore, les hésitations sont conservées dans la retranscription).

> « – *Et il y a une formation qui s'est déroulée cette année, c'est celle que tu as suivie ?*
>
> – Non, sur le...enfin en fin de compte c'est sur le projet d'innovation quoi. C'était toujours en relation avec le projet d'innovation. Euh...honnêtement au départ non, parce que...parce que je voulais pas rentrer dans le conflit de personnes et je trouvais ça dommage par rapport au projet, donc j'ai dis « c'est pas le peine de... » je voulais pas perdre du temps avec les élèves, parce que c'est du temps de cours / euh pour ne pas avancer. En plus la première réunion, tout le monde était sorti de là en disant « Ah oui, c'est comme une, c'est une réunion comme d'habitude où, où on te gave pendant quatre heures et où t'apprends rien ». Parce que ça c'est un problème aussi au niveau des formations, et donc j'ai dis « ben tant pis », et puis en fin de compte euh...par la suite tout le monde sortait enchanté des formations et je me suis dis « ben zut, j'aurais peut-être du la prendre quand même ». Parce qu'ils ont parlé d'évaluation, ils ont parlé de choses aussi sur lesquelles j'avais bossé, donc j'aurais peut-être pu amener aussi euh ma vision, en particulier sur euh...sur euh les, les différents mode d'évaluation » [F., enseignant, technologie]

La confusion réside dans le fait que les porteurs du projet d'innovation et de formation en établissement soient les mêmes personnes, des enseignants par ailleurs impliqués à l'IUFM.

> « – *Alors justement il faudrait que je vois, ça [la formation à l'intérieur de l'établissement] c'était P. qui avait lancée ça, et S....*
>
> – Euh...non enfin oui, enfin non, je crois que ça a été lancé et P. et S. ont dit qu'elles connaissaient quelqu'un qui pouvait le faire [P. et S. sont par ailleurs formatrices à l'IUFM, ce sont elles qui sont à l'origine du « projet d'innovation pédagogique »]. Ok, à la suite de l'innovation justement.
>
> – *Oui je savais que c'était lié à l'innovation...*
>
> – Enfin c'est pas lié, il faut faire attention, c'est pas du tout lié...non, non parce qu'il y a des collègues qui ont pas voulu venir aux stages de Mme [nom de la formatrice] parce

qu'ils croyaient que c'était de l'innovation.

– *D'accord*

– Tu vois c'est pas lié à l'innovation, par contre à la suite de ce qu'il s'est passé sur l'innovation, il y a des collègues qui se sont dit : « Ah ben, il y a des choses qu'on connaît pas, il y a des choses qu'on aimerait bien développer et... » Et donc si tu veux c'est une logique, mais c'est plus du tout lié. Alors ils ont parlé pendant deux fois le stage « Stage innovation » et ça posait problème à Mme [nom de la formatrice] parce que c'était pas un stage innovation, c'était un stage d'établissement sur « Apprendre à apprendre », tu vois ? » [E., enseignant, Mathématiques]

2. Les limites des dispositifs de régulation académique : le dispositif REP

Le caractère fragmenté de ces échanges nous renseigne finalement sur les limites de la régulation institutionnelle à Lille. Les réunions de bassin et de district, quand elles ont lieu, à Lille, sont vécues comme des lieux d'information descendante, hiérarchique. De même, au-delà des dotations de moyens, l'inscription de l'établissement dans le dispositif d'éducation prioritaire semble bien ténue. Les enseignants ignorent tout du contrat de réussite REP, on ne connaît pas l'existence de la coordinatrice REP ou alors elle n'est pas identifiée.

« – *D'accord. On est dans un établissement classé REP. Est-ce que tu as déjà rencontré cette année le coordonnateur REP ?*

– Non, je savais même pas que ça existait. Ça existe ? C'est qui, c'est toi ? [rires] Non. Je savais même pas que ça existait. Mais il fait quoi dans la vie ce monsieur ? Ça sert/ou cette dame d'ailleurs ?

– *Cette dame. Euh ben c'est quelqu'un qui est...il est censé faire le lien entre les différents établissements du réseau.*

– Ah bon ?

– *Entre les écoles et l'établissement de rattachement. Le lien entre l'IEN et le principal*

– D'accord. Très bien intéressant. [rires] Ouais. » [B., enseignant, histoire-géographie]

L'éducation prioritaire se résume pendant l'année d'observation à une « étiquette » attribuée à l'établissement au regard de sa population, à la dotation de crédits supplémentaires et des actions menées *à l'intérieur* de l'établissement, sans aucun lien avec les écoles du réseau.

« – *Donc V. [le principal-adjoint] t'en a parlé, mais à quelle occasion ?*

– V. m'en a parlé parce que à plusieurs reprises j'ai demandé... sur des projets REP ou sur des sous REP ce qu'on pouvait faire, si on pouvait acheter des trucs ou si on pouvait demander certaines choses et...bon à chaque fois il me répondait oui ou non... enfin bref et... à plusieurs reprises il m'a dit « Ah bah je vois Madame truc et je lui demanderai quoi »

– *D'accord, donc lui il la voit quand même de temps à autre.*

– Ben lui il a l'air de la voir... oui lui l'air de la voir... mais... mais je trouve ça dingue qu'elle vienne pas au moins proposer un réunion quoi, le REP est totalement inexistant et c'est vraiment dommage. » [E., enseignant, mathématiques]

On retrouve l'une des limites du fonctionnement du dispositif académique REP (Demailly, Tondellier, 2001), à savoir la circulation de l'information entre le groupe de pilotage académique et la base. L'Éducation prioritaire se résume dès lors à une gestion de moyens permettant de financer une action plus ou moins liée au projet d'éducation prioritaire.

> « Alors des contacts avec les écoles élémentaires, on peut dire quand même très peu, très peu. Le REP/ Pourtant on est en réseau d'éducation prioritaire... [silence] depuis deux ans, ouais. On n'a plus de réunion REP, on a plus de liaison. Moi j'ai connu/ J'ai mis en place des projets en 99 et en 2000, des projets lecture, des échanges entre l'école élémentaire et les classes de sixième avec des profs, donc c'était par exemple, genre défi. Hop l'école élémentaire nous lançait un petit défi, hop on voyait. Il y avait une liaison. Les écoles élémentaires venaient par exemple dans les ateliers, non pas les ateliers, les laboratoires de sciences physiques et de sciences naturelles pour manipuler. Il y avait eu aussi la mise en place d'un mémento commun, d'un vocabulaire commun. Tiens l'année prochaine en sixième on va utiliser tel mot, ça serait bien que ce mot était déjà énoncé en CM2. Bon maintenant y'a plus rien.... [...] Ben il faut être honnête aussi, l'inspecteur qui est euh chef du REP, responsable du REP n'a pas tenu à mettre en place tout ça. Ca doit venir aussi de lui.
>
> – *Il a changé ou ... ?*
>
> – Ben il a changé [...] Oui, on a changé d'inspecteur depuis bon. Alors pourquoi...On pourrait peut-être lui poser la question mais nous, on n'a pas maintenu. Alors, les seuls contacts avec les écoles élémentaires c'est quand on va présenter le collège...le samedi matin. Vous avez dû faire... ? C'est les seuls contacts qu'on a.
>
> – *Vous avez des contacts avec le coordinateur ou la coordinatrice ?*
>
> – Oui, ouais, mais là aussi y'a deux ans ça fonctionnait nettement mieux. Parce qu'elle était souvent dans l'établissement et souvent dans les écoles donc elle faisait la liaison. Elle nous aidait à faire la liaison. Alors l'année dernière, elle était enceinte, donc c'est vrai que pendant cinq mois six mois, y'a eu une coupure. Là elle a repris je crois, elle a repris cette année en janvier, et avec le nouvel inspecteur... Alors on la voit, on la voit euh pour une question de finances, toujours les sous. Parce que on a toujours la subvention REP, qui est partagée entre les écoles et le collège donc euh moi cette année j'ai essayé quand même ici de relancer un petit peu le REP en demandant aux profs de monter quelques projets REP pour avoir la subvention, donc j'en ai eu sept. Bon c'est pas mal quand même. On a eu sept réponses, sept projets REP qui ont donc été transmis par la coordinatrice à l'inspecteur et les projets ont été acceptés par l'inspecteur. Avis favorable et puis on a la subvention. Donc on va pouvoir monter ces projets là aussi. Mais c'est des projets internes, c'est des projets collège, c'est pas des projets REP. Il devrait avoir une liaison entre les écoles élémentaires et... moi je me souviens de réunions ici où tous les directeurs étaient invités, et on travaillait ensemble. Même pour la constitution des classes, on travaillait aussi ensemble. Vous savez ça fluctue, ça bouge, ça évolue... parfois en bien, parfois en moins bien... alors le pourquoi de l'affaire...pff, on sait pas trop. » [V., principal-adjoint]

Balzac connaît le problème de la temporalité des REP dont l'action s'inscrit sur la longue durée, tandis que les carrières des responsables (IEN ou principal) s'inscrivent dans des temporalités plus courtes (*cf.* Partie 1.).

> « Moi je suis arrivé le premier septembre, l'IEN de circonscription est arrivé aussi le premier septembre, et il est le cinquième en six ans. Donc vous voyez... Avec un directeur d'école qui fait des choses... excellentes, mais sur l'école, qui n'a pas une vision globale. Donc il faudra mettre ça en place, tranquillement. » [N., Principal]

Le réseau a connu pendant l'année d'observation une série de conjonctions défavorables : d'une part au niveau national, la politique d'éducation prioritaire est longtemps demeurée floue (relance ou pas de nouveaux contrats de réussite) ; au niveau du pilotage académique, la responsable académique du dossier REP venait d'être remplacée ; au niveau du pilotage local, la responsabilité du REP était tenue par l'IEN de secteur qui semblait marquer une distance à cette fonction, n'impulser aucune animation du réseau et s'en tenir à un rôle de gestion des ressrouces financières. Enfin, la coordinatrice REP, qui a bénéficié d'un congé maternité et qui n'a pas été remplacée pendant son congé, doit composer à son retour avec ce responsable de REP.

3. L'isolement relatif de l'établissement scolaire au regard de l'encadrement pédagogique

Le management académique, tel qu'on peut l'observer à Balzac, oscille entre dévolution et pilotage à distance. La mise en place de l'éducation prioritaire ou plus récemment des IDD sont exemplaires de ce type de *management par délégation* (Demailly *et al.*, 2003). D'une manière générale, et c'est un résultat de notre recherche qui dépasse largement Balzac, les chefs d'établissements se sentent relativement isolés dans leur fonction vis-à-vis de leur hiérarchie directe.

L'établissement dispose d'une marge de manœuvre, il a sans doute des moyens d'influer sur la réussite des élèves, mais il reste pris dans des configurations sociales, organisationnelles et politiques, qui le dépassent largement et avec lesquelles il doit pourtant composer. L'établissement a deux vies, l'une interne (la plus connue, celle sur laquelle on a l'impression d'avoir prise : les projets à l'intérieur de l'établissement) et l'autre externe (celles des contraintes organisationnelles qui pèsent sur l'établissement). On a pu rendre compte de la première, la seconde nous a semblé plus difficile à saisir au niveau de l'articulation collège-politique académique.

Cette difficulté peut s'expliquer par une question méthodologique, la régulation académique peut emprunter des biais qui échappent à l'observation directe ou qui n'apparaissent pas dans les entretiens réalisés avec les acteurs. On pense notamment aux courriers, fax, mails, que reçoivent quotidiennement les établissements d'endroits divers du système éducatif mais dont on peine à étudier les impacts au niveau du pilotage réel des établissements. L'observation des pratiques semble ici une méthodologie relativement défaillante pour observer ces échanges, à moins pour le chercheur d'effectuer sur une période relativement longue une doublure du principal, de l'adjoint et des enseignants, on ne peut – pour évaluer l'impact des régulations intermédiaires – que s'appuyer sur les discours des acteurs. Mais là encore, la présence régulière dans l'établissement permet d'avoir vent d'incidents apparememnt bénins dont on peut reconstruire la logique à l'occasion d'entretiens. Celui de la lettre aux IPR en est un. Cet exemple d'incident combine trois thèmes qui semblent dignes d'intérêt : d'une part le problème que pose l'élaboration et l'usage d'outils d'évaluation par la hiérarchie et leur diffusion auprès de personnels qui ne sont pas formés pour les utiliser (ici le

principal) ; d'autre part, des oppositions entre enseignants et principal ; et enfin, et surtout, l'isolement des acteurs face à l'inertie de la hiérarchie.

« – (...) en 5e cette année par exemple c'était beaucoup trop difficile, parce que là le chef d'établissement est persuadé par exemple qu'ils ont quasiment désappri ente la 6e et la 5e. Depuis il y a eu une réunion où on lui a expliqué qu'en fait non, c'était parce que les évaluations avaient étaient difficiles. Et que c'était une catastrophe pour tout le monde, c'est pas parce qu'on est des mauvais profs dans son collège [rires] qu'ils ont désappri entre la 6e et la 5e, parce que c'était pas adapté.

– *Oui, il n'y avait pas de comparaison nationale ou...*

– Non, il n'y avait pas encore de comparaison, mais il a réagit par rapport aux résultats en maths parce que euh les évaluations 6e, 5e et puis ils ont fait une épreuve commune en 4e et un brevet blanc en 3e et [sourire] les résultats ont été catastrophiques. Et donc il a écrit à l'inspecteur de maths, l'inspecteur général de maths pour dire que vraiment euh qu'il y avait des élèves qui étaient dans un tel état que/ il appelait au secours en gros quoi. Mais quand tu lisais la lettre tu disais : ben en gros ça veut dire que les profs de maths sont vraiment [mauvais] ici hein. Ils ont réagi depuis. Et puis c'est pour ça que je dis que depuis il a su que au niveau national c'était pour tout le monde pareil.

– *Une catastrophe nationale ?*

– [Rires] Voilà. C'était pas euh c'était pas parce que les profs de maths à Balzac étaient particulièrement mauvais. [Rires]. » [S., enseignante, français]

« – *Il s'est passé un peu le même type d'incidence avec la lettre à l'IPR de maths ? Même chose ?*

– Écrite le 2 janvier... [...] Ben ça faut faire gaffe aussi parce que c'est quelqu'un qui s'emmerde, c'est quelqu'un...je sais pas moi mais c'est mon jugement mais je pense qu'il a rien à faire de sa vie privée et donc il ne pense qu'aux collègues et qu'à son collège et donc forcément plus tu penses, plus tu ressasses et plus tu te dis qu'il y a des choses qui vont pas ou tu te dis... tu vois... tu te fais des films pas possibles.

Donc lui le 2 janvier carrément, le lendemain du 1er janvier en plaine vacances écrit aux IPR en disant qu'il y a quelque chose qui va pas et ça c'est significatif parce qu'il y avait une autre lettre datée du 25 décembre sur je ne sais quoi les stage sou je ne sais plus quoi et tu vois ces courriers ben tu te prends compte que c'est fait à 2 H 00 du matin, des trucs hallucinants, hallucinants...

Et je crois...

– *Vous n'avez pas eu de retour ? des IPR ?*

– Ben on a écrit, il a eu cette lettre, on est monté au créneau...euh...et il s'est fait avoir dans le sens où il s'est rendu compte qu'on s'en foutait de se faire inspecter au contraire ça nous arrangeait. Et donc là il s'est défendu, c'était l'objectif et le but et je vois pas l'autre objectif... tu vois parce que si il veut avec l'IPR, il a qu'à téléphoner avec lui et il demande un rendez-vous et on va le voir tu vois...et du coup il a refait une lettre toute aussi... mais pompeuse ! [...] T'as vu le truc, je ne sais pas si tu l'as lu ?

– *La lettre ?*

– La deuxième aux IPR.

– *Euh, je crois que tu me l'avais lu.*

– Bon, ouais hein...et du coup nous en parallèle on a écrit par voie hiérarchique et par voie postale ordinaire à l'IRP en disant ce qu'on faisait dans le bahut et qu'effectivement on était prêt à travailler un IPR et qu'au contraire ça nous arrangeait et qu'on demandait une entrevue. On n'a jamais eu de nouvelles.

– Jamais eu de nouvelles ?

– Pas eu de nouvelles....enfin foncièrement je pense que ce qui vient de DD, l'IPR il en a rien à foutre. [...]

– Tu n'as pas eu de contacts sinon par ailleurs avec les IPR cette année ?

– Non pas eu...j'aurais aimé...enfin là encore je suis peut-être quelqu'un d'atypique par rapport à ça mais moi je considère que l'IPR il est là pour nous aider tu vois et pour travailler ensemble [E., enseignant, mathématiques]

Ce problème qui émerge autour de la lecture et de l'utilisation des indicateurs de réussite dans les établissements scolaires souligne l'isolement de l'établissement (que la demande émerge de la direction ou des enseignants) vis-à-vis des autorités pédagogiques locales (ici l'IPR de mathématiques). Elle souligne aussi la méconaissance des enseignants concernant l'existence du dispositif académique REP qui tient à la disposition des réseaux des personnes ressources en français et en mathématiques. Les enseignants ne connaissent pas son existence, les personnels de direction ne les évoquent jamais. Faut-il y lire le fruit de la méconnaissance (on a rappelé dans le point précédent – *cf.* le développement dans la Partie 2. – que le dispositif académique REP avait du mal à communiquer avec ses propres coordonnateurs, on est guère surpris de voir que les enseignants ne disposent pas de l'information) ? Du filtrage de l'information (chefs d'établissements ou IEN peuvent éviter de faire circuler une information, ici notamment pour éviter à des membres extérieurs à la zone d'y accéder) ?

L'absence de réponse reçue par le chef d'établissement de la part de l'IPR de mathématiques sollicité, est une illustration du peu de rapports qu'ont les personnels de direction avec les corps d'inspection. Les échanges courants se limitant à des informations descendantes :

« Si on veut un peu les prendre dans l'ordre : les IPR, bon les contacts avec les IPR sont très réduits...on a les contacts avec les IPR quand ils viennent inspecter les profs, c'est le seul contact. Ou on peut avoir un contact par courrier, c'est-à-dire qu'ils nous sortent une circulaire....en disant ce serait bien de faire comme ça. Mais il n'y a pas de retour...la circulaire elle tombe voilà une idée, une direction que vous pouvez utiliser avec vos équipes de mathématiques, vos équipes de français...il n'y a pas de retour c'est-à-dire qu'il ne peut pas y avoir l'échange, on peut pas discuter. » [V., principal-adjoint]

E. évoque le rôle potentiel d'accompagnement inspecteurs pédagogiques régionaux, mais tous les enseignants ne partagent pas ce même regard sur l'inspection, notamment tous ne partagent sans doute pas l'assurance qui caractérise E. vis-à-vis de ses pratiques pédagogiques. Chez les jeunes enseignants notamment, ceux en attente de leur première inspection, la crainte est grande avant et *après* l'inspection. En début d'année, à l'occasion d'un déjeuner, une jeune enseignante qui vient de se faire inspecter me décrit dans des termes peu amènes ses frustrations et sa colère vis-à-vis de l'inspecteur. Nous prenons conscience à un moment qu'elle me prend pour un de ses collègues, n'ayant pas identifié le sociologue en position d'observation. Elle devient confuse, change abruptement de sujet, je lui promets d'être discret. L'expérience de l'inspection est crainte, notamment pour ses retombées. Ici le sociologue pourrait casser l'image que l'enseignante voulait donner d'elle à l'extérieur du groupe enseignant. La distance, il faudrait dire la « douleur » à la

hiérarchie pédagogique s'exprime à l'occasion d'une inspection de plusieurs enseignants de français. L'une de ces enseignantes, largement impliquée dans le fonctionnement de l'équipe disciplinaire, engagée dans des recherches pédagogiques, se voit sévèrement critiquée par l'inspecteur qui, notamment compare ses pratiques d'enseignement à celles d'une collègue du même collège. Cette inspection, éprouvante pour l'enseignante, ébranle le groupe des enseignants de français qui ne reconnaissent pas dans la critique adressée à l'enseignante la qualité de ses propres pratiques, ni n'acceptent de la part de l'inspection, ce classement induit dans la comparaison entre collègues. Ici, l'inspection, en plus de déstabiliser l'enseignant concerné, rompt un équilibre au sein d'un collectif de travail. L'extrait d'entretien de S. exprime bien ce malaise :

> « Nos hiérarchies qui se superposent et donc en plus tu as la peur de la hiérarchie qui vient interférer là-dedans. Tu as le chef d'établissement qui a peur des remontées de bretelles qu'il peut se prendre par son supérieur hiérarchique, tu as le prof qui a peur de son chef d'établissement parce qu'il peut lui remonter les bretelles. Et bon, il faut arrêter d'avoir peur quoi, si on veut faire des choses il faut arrêter d'avoir peur et si on veut avancer il faut travailler ensemble un minimum. Et les corps d'inspection, pour moi c'est une hérésie. Parce que tel que c'est fait actuellement, c'est n'importe quoi. Qu'on fasse des contrôles continus/ pareil qu'on nous/ si tu veux qu'on nous mette en place des séances de travail commun, qu'on mette en place des projets à long terme où un inspecteur vient voir ce qui se fait dans une équipe disciplinaire et qu'il accompagne la chose etc, ok. Qu'il vienne une journée tous les cinq ans, une heure voir une heure de cours avec une classe au hasard et tes performances pendant une heure, c'est n'importe quoi. Ça a cassé plein de mes collègues, parce que c'était des gens qui faisaient des choses extraordinaires et qui sur une heure de cours avec un inspecteur PAF ! sont complètement démotivés, ont demandé leur mutation depuis *etc.* Martin, le prof d'histoire avec qui j'avais fait un des premiers, c'était quelqu'un de super ! Il a été totalement cassé par son inspection. [Une jeune enseignante de Balzac] s'est fait inspecter, il y a deux mois. Elle s'en est toujours pas remise. Tu vois, ça c'est nullissime. Qu'on puisse casser des gens qui font un très bon boulot parce qu'on vient voir une heure de leur cours qui n'est pas forcément la meilleure, et qui est forcément totalement artificielle parce que c'est une fois tous les cinq ou dix ans, ça peut pas/ ça peut pas être quelque chose de naturel, eh ben c'est vraiment n'importe quoi.[...] c'est une nouvelle inspectrice qui a inspecté les profs de français là... [Silence]. Ça n'a pas été, au niveau humain. [Silence]. » [S. enseignante, français]

Du point de vue de Balzac, la régulation pédagogique semble bien distante, indirecte, médiatisée par des « notes », peu accompagnée. Il s'agit donc moins d'un accompagnement, tel que peut le concevoir E., mais bien d'une régulation de contrôle. On peut s'étonner de la distance qui sépare les discours d'autonomie pédagogique, d'innovation pédagogique, de recherche, tels que peuvent les porter les enseignants proches de l'IUFM, et les modalités de contrôle individuel, vécues comme « infantilisant » du travail des enseignants.

BU LILLE I

4. La régulation hiérarchique : une « présence » qui reste distante et parfois absente, une relation ambiguë

La régulation, qu'elle soit académique, départementale ou nationale apparaît avant tout comme distante et teintée d'ambiguité. Distante car tant les réunions de districts que de bassins dans l'agglomération lilloise ne « fonctionnent pas » (*cf.* Partie 1.), les établissements souffrent alors – malgré la proximité géographique des bâtiments et donc des personnels de l'IA du Nord ou du rectorat – d'une absence de régulation de proximité ou tout simplement de lieux d'échanges qui ne soient pas vécus comme des "grands messes" [V., principal-adjoint].

Cela ne signifie pas pour autant que l'établissement est livré à lui-même et à la régulation autonome. Aux consignes pédagogiques adressées aux enseignants au moyen de « notes » par les IPR s'agrègent les consignes/notes rectorales ou de l'inspection académique et les textes nationaux. Au travers de ces règlements, règles et consignes aux sources diverses, plus ou moins impératives, plus ou moins contrôlées, les personnels de direction se forment une « idée », une vision de ce que la « hiérarchie » (ici dans son sens le plus abstrait) peut attendre d'eux.

> « Le fait que pour le conseil général et pour l'inspection académique on a on a un regard important sur Mme de Staël, on a envie que/ On ne s'en désintéresse pas/
>
> – *Et à quoi vous voyez ça ?*
>
> – On attend beaucoup de vous [Silence, sourire]. On attend beaucoup de vous. Vous pouvez demander ce que vous voulez. Ceci dit on m'a enlevé 50 heures. Il y a le discours et la pratique. » [N., principal]

On a vu la distance, voire l'absence de régulation pédagogique, on va voir maintenant que la régulation hiérarchique si elle implique un contrôle bureaucratique (souvent rappelé à l'occasion des CA : le principal précise que les PV sont attentivement lus) des informations qui "remontent de l'établissement", elle semble moins efficace dans le soutien qu'elle peut apporter aux personnels de direction. Soutien hiérarchique face à des problèmes rencontrés à l'intérieur de l'établissement.

> « – *Et vous avez l'impression d'être effectivement soutenu ? Enfin…*
>
> – Je vais vous dire honnêtement [silence]. Je… un aide-éducateur m'a mis au prud'hommes. Pour réclamer des heures supplémentaires, parce que il estimait – le conflit n'est pas réglé d'ailleurs, ça va aller au fond – que tout son temps de formation devait être déduit de son temps de travail. Hors il a 16H de formation, déduit de 35. Il serait pratiquement plus dans l'établissement. En fait le temps de formation il est/ Cette année c'est simple j'ai adopté une règle, c'est à peu près ce que les collègues font aussi, le temps de formation c'est la moitié sur le temps de travail, la moitié sur le temps personnel. Bon il m'a mis au prud'hommes, les prud'hommes nous ont renvoyés dos à dos, alors c'était remporté plusieurs fois parce qu'il ne m'avait pas tenu au courant des griefs qu'il me reprochait, la première séance report : je ne sais pas exactement ce qu'il veut. Quand vous recevez la convocation [mime l'étonnement, souffle], ça vous prend à la gorge. Quand vous n'êtes pas vous-même procédurier. Bon, un domaine que je ne connaissais pas du tout. J'ai envoyé un fax à l'inspection académique, en disant : je demande le soutien de… [Silence] Trois jours avant la séance, la première séance, toujours rien. J'appelle la cellule juridique, je leur dis : « Voilà, est-ce que vous savez ? » Je dis : « J'ai envoyé un fax à l'inspection académique en demandant un soutien. » Moi

dans ma naïveté je pensais qu'ils allaient transmettre. Gestion des ressources humaines, je vous disais qu'il y avait beaucoup à faire. Ça n'avait pas été transmis à la cellule juridique. Moi qui ne suis pas le gars à enquiquiner les gens au téléphone, à décrocher constamment. Je me dis : « je préviens Dieu-le-Père, Dieu-le-Père va faire descendre à la hiérarchie et on va m'envoyer quelqu'un pour... » Trois jours avant rien, donc comme j'ai une assurance, que j'avais en tant que professeur et que j'ai toujours en tant que chef d'établissement, des personnels, l'autonome de solidarité. Trois jours avant ils m'ont donné un avocat. Et comme j'étais pas exactement au courant de ce qu'il me reprochait, on a eu le report, en même temps on étudie le dossier *etc.* La cellule juridique, plus ou moins fâchée, me dit : « Mais à trois jours, on n'a pas le temps de préparer et puis je peux pas y aller parce que là j'ai autre chose ce jour-là. » J'ai dit : « Ben écoutez moi j'ai pris un avocat autonome de solidarité. » Donc là elle me dit : « Mais vous ne pourrez pas faire les deux », et elle me dit : « Ça va vous coûter ». Ben, je dis : « Non, l'autonome de solidarité ils m'ont dit qu'ils paieraient les frais. » Et puis ça les intéressait de commencer à gérer un peu les problèmes qui se/ les conflits avec les aides-éducateurs. Donc : vous nous tenez quand même au courant. Donc à chaque fois qu'il y avait une séance j'envoyais les papier, les comptes-rendus, les échanges de papiers *etc*, avec mon avocat bien sûr, et puis avec la cellule juridique. À aucun moment il n'y a eu un coup de fil, pour dire : M. N./ Après le retour par exemple, de la première séance, comment ça c'est passé, comment vous vous sentez *etc.* Il y a un inspecteur d'académie, celui de la Marne, le dernier que j'ai connu, mon collègue avait eu un coup dur avec un professeur, il l'a fait. Il y avait une conciliation difficile avec avocat et au commissariat etc. L'inspecteur d'académie savait à quelle heure ça se passait. C'était le matin, l'après-midi il appelait : « Comment ça s'est passé ? *Etc.* Je vous soutiens. Je suis avec vous. Si ça ne va pas, dites-le moi, je vous recevrez. » Là, rien. C'est qu'une petite affaire de prud'hommes mais quand c'est le premier et que vous n'êtes pas rompu aux affaires juridiques, dans le métier de solitude je vous rappelle, ça vous fait mal [silence]. » [N., principal]

Le principal ne s'estimant pas compétent pour affronter seul une convocation aux Prud'hommes, situation inédite pour lui, directement liée à l'élargissement des compétences exigées d'un chef d'établissement (connaissance en droit du travail privé). Il se tourne alors vers les services juridiques de sa hiérarchie directe. Sans réponse, il fera appel à des services privés. On voit également que le soutien attendu dépasse la simple compétence technique (en droit du travail privé), N. attendant de l'attention, voire du soutien moral de sa hiérarchie. Le seul suivi qu'il obtiendra sera celui des services juridiques de l'inspection académique curieux de savoir comment se « gèrerait » ce conflit avec les aide-éducateurs. Hiérarchie absente, indifférente, blessante également. Le CA du 26 juin 2003 voit le chef d'établissement désavoué sur deux points à l'ordre du jour. La décision gouvernementale de supprimer MI-SE et les aides-éducateurs provoque une alliance à l'intérieur du CA entre les enseignants et les parents. Quand le principal demande au CA de voter l'autorisation pour le chef d'établissement de procéder – comme il le faisait auparavant – aux recrutements des nouveaux emplois aidés mis en place par le gouvernement Raffarin (les assistants d'éducation), le vote est négatif en dépit d'un courrier de la hiérarchie académique tâchant de dissuader ce type de vote, courrier qui aura un effet contre-productif.

– K. (anglais) : Est-ce que vous avez le droit de recruter sans l'accord du CA ?
– Principal : Non.
– K. (anglais) : Si on vote non, on l'a dans le baba [au sens qu'il n'y aura plus de personnel supplémentaire attribué à l'établissement].
– Principal : Oui, voilà.

– K. (anglais) : Alors d'accord.
– A. (EPS) : Mais on peut voter contre le fait de recruter des autres [assistats d'éducation].
– Principal : On a aussi une pression de l'académie, on est l'établissement qui en a le plus. Si vous en demandez moins, y'en aura moins.
– A. (EPS) : L'enjeu d'aujourd'hui c'est de savoir si on est d'accord ou pas avec le remplacement des aides éducateurs, à un moment face à la pression il faut [réagir]...
– Principal : À Marceau [collège REP de la périphérie lilloise], ils ont voté contre le recrutement, [ailleurs] ils autorisent à recruter mais pas à recruter pour le collège [dans ces deux établissements, le vote contre cette proposition est l'occasion de signifier à la hiérarchie que les membres du CA sont opposés aux mesures gouvernementales. Le principal lit un courrier du recteur.] " Certains CA n'ont pas autorisé à recruter des assistants d'éducation, à défaut d'acord, ce ne sera pas possible de recruter sur la fonction les MI-SE, 6500 jeunes [...] "
– Quelqu'un [enseignant] : C'est du chantage, c'est dégueulasse.
– E. [mathématiques] : je demande une suspension de la séance. [...]

Première concertation, les profs entre eux. Ils vont voter contre mais s'interrogent sur la position des parents. La discussion dure dix bonnes minutes. On pèse le pour et le contre.
Seconde concertation, les profs interrogent rapidement les parents sur leurs positions, les parents vont voter contre, c'est la ligne de la FCPE, le courrier que les parents se passaient tout à l'heure. Les profs sont satisfaits, ils savent qu'il y aura un front commun autour du non. Les parents allaient manifestement voter non quoi qu'il se soit passé, ils ne partageaient pas du tout l'inquiétude des enseignants. [Notes d'observation, CA du 26/06/03].

Le vote suivant est aussi cinglant pour le chef d'établissement.

[Le principal présente le projet, le collège serait amené à collaborer avec Itinéraire qui a reçu un agréément pour ouvrir un centre de jour mais cherche une cantine pour accueillir un groupe de jeunes à midi. L'association préviendraient le collège la veille pour dire si les jeunes viennent ou pas manger.]
– Mme Daroge (parent) : Quand est-ce qu'on va arrêter de charger la mule ?
[Le principal accuse le coup, il semble vexé]
– Mme Noël (parent) : Ce que Rose [Mme Daroge] veut dire, c'est que... [elle retraduit en termes plus diplomatiques ce que l'autre représentante des parents d'élèves a dit].
– Principal : On est sollicités parce que [l'agent de liaison sociale] travaille avec nous. On a un gamin qui y va. J'en parle parce qu'on est associés, pour y mettre un gamin et le responsable demande de mettre en place un protocole de restauration. La prise en charge serait de 12 jeunes maximum qui seraient encadrés par un ou deux aides éducateurs.
[E. (mathématiques) consulte U. (histoire-géographie)]
– Z. (espagnol) : Comment on peut faire ? On demande une semaine de prévision aux gamins et eux un jour ?
– Le gestionnaire : On peut encaisser 3/4 repas par jour.
– Mme Noël (parent) : C'est une question de règle identique pour tout le monde.
– Z. (espagnol) : C'est revenir sur un principe...
– Le gestionnaire : Vous êtes mal renseignée
– Mme Noël : Alors il faut tout revoir.
– E. (mathématiques) : Il faut deux choses : 1. qu'il y ait deux aides éducateurs, 2. qu'ils ne viennent pas manger pendant les services de nos élèves
– M. Albedo (parent) : Je ne comprends pas du tout. C'est situé où ? Ils les accueillent dans un collège ?
– Principal : Oui.
– M. Albedo (parent) : Donc tous les jours les jeunes vont venir ici ?
– Mme Noël (parent) : Je suis complètement en désaccord.
– Quelqu'un : On charge la mule.
– Mme Noël : Je ne suis pas d'accord.
– E. (mathématiques) : Avec une personne pour accompagner, ça n'est pas possible.
– Mme Noël : Je ne suis pas d'accord.
– M. Albedo (parent) : Moi non plus.

– Mme Noël (parent) : Avant on avait déjà la majorité des foyers de Lille, on a travaillé pour les renvoyer dans leurs collèges…
– U. (Histoire-géographie) : Il faut qu'ils aillent à Jean-Macé. Il y a une carte scolaire, on la respecte.
– Mme Daroge (parent) : Ils nous les mettent parce que [l'agent de laison sociale] est ici…

VOTE :
– contre 11
– pour : 2 (le principal et l'adjoint)
– abstention (Le gestionnaire)

– Mme Noël : En tout cas, faire passer ça en restauration, comme quoi il faut tout dépister ! [Notes d'observation, CA 26/06/03]

D'une par le principal est désavoué au regard des membres du CA, un enseignant ironise d'ailleurs à voix basse sur sa déconfiture : « Tu croies qu'il va claquer la porte ? » [Notes d'observation, CA 26/06/03][81]. D'autre part, il est exposé aux reproches de sa hiérarchie directe qui, elle aussi, choisit l'ironie :

N. [principal] se plaint de la réaction de sa hiérarchie : [il cite ce que lui a dit un inspecteur académique adjoint] "Ah, ils sont gentils ces parents de vouloir vous épargner une surcharge de travail." [référence à l'expression "charger la mule", utilisée à plusieurs reprises à l'occasion du CA] Le principal est écœuré d'avoir si peu de sympathie. Selon lui la hiérarchie ne se rend pas compte du poids du travail qui pèse sur les épaules d'un chef d'établissement. [Notes d'observation du 03/07/03, suite à une discussion informelle avec le principal]

En expliquant que les instances collégiales étaient des instances éminement publiques, au sens où elles communiquent en direction de l'extérieur de l'établissement, il a été souligné qu'un des destinataires de ces informations est la hiérarchie directe. Le principal de Bazac rappelle régulièrement que la hiérarchie lit attentivement les PV de CA comme on vient de le voir ci-dessus. Il y a anticipation et intériorisation de la présence hiérarchique, de ses attentes. Par les informations qui "remontent" la ligne hiérarchique mais également au moyen de toutes ces infomrations dites "descendantes" administrées soit par notes, règlements, "grands messes" académiques ou départementales. Sans que cela soit clair et explicite, l'administration intervient avec des voies qui, dans le cas de Balzac, semblent particulièrement détournées mais efficaces. L'échec de la première mobilisation autour du projet d'innovation est un bon exemple du rôle de « relai » local de la hiérarchie distante, tenu par le chef d'établissement.

[81] Référence au CA du 13/02/03 à l'occasion duquel le principal à quitté l'instance après avoir été accusé par un enseignant de manquer de transparence dans ses pratiques.

Tableau 30. L'échec de la première mobilisation autour du projet d'innovation : l'imbroglio administratif

• S., enseignante, Français [entretien enregistré réalisé le 07/02/2003].

« – Alors il a… Il [le projet d'innovation] a commencé parce que Jacqueline [...] qui était prof ici et qui est en retraite depuis deux ans faisait par/ faisait partie d'une association qui s'appelait : école créatrice d'humanité, et qui provenait du mouvement de euh Marie-Danièle Pierrelé, celle qui avait mis en place l'auto-école à Paris… et qui euh voulait changer l'école de l'intérieur et qui essayait de rénover, qui a écrit un bouquin qui s'appelle : Pourquoi vos enfants s'ennuient à l'école ? [...] et donc ils sont venus nous présenter leur boulot, et c'était M. [nom du précédent principal] qui était… à l'époque principal ici, c'était donc l'année avant qu'il prenne sa retraite. Ils sont venus proposer/ enfin présenter ce qu'ils faisaient. Nous ça nous a enchanté, on a commencé à lire ce qu'écrivait Marie-Danièle Pierrelé, on a commencé à se rapprocher/ à aller prendre des renseignements un peu partout [...]. On s'est dit que de toute façon nous on allait s'inspirer de ça mais qu'on allait chercher aussi partout ce qui se faisait en France, qui était un peu innovant, un peu différent, et qu'on allait se nourrir de ça pour se créer notre propre projet parce que ça ne pourrait pas marcher si c'était quelque chose qui était/ qui venait de l'extérieur et qui était plaqué, il fallait que ça vienne de nous. Ça a été un énorme combat ici hein, parce que euh… On partait du principe qu'on pouvait faire confiance à l'enfant et qu'il fallait développer son autonomie et que euh il fallait casser les systèmes classes *etc.* Et donc ici il y avait des profs qui disaient : « Mais vous êtes fous ou quoi ? » ; « On ne peut pas faire des trucs comme ça » ; « On ne peut pas faire confiance à l'élève » ; « L'autonomie euh… vous êtes bien gentils de vouloir les laisser se promener dans les couloirs mais regarder ce qui se passe actuellement quand on laisse des gamins dans les couloirs ! Il y a des dégradations » ; *etc.* Donc il y avait des conflits de valeur, ce qui fait qu'il y a eu de batailles par lettres ouvertes… affichées la machine à café, tu vois, et euh M. [le précédent principal] a quand même pris les choses en mains en disant que lui ce projet lui tenait à cœur et il nous a donné des demi-journées pour qu'on puisse réfléchir ensemble etc, et que même si on allait pas avoir un projet forcément d'innovation, qu'est-ce qu'on pouvait faire pour améliorer les choses ici, et on a quand même réussi à travailler… Et c'est là qu'il nous a dit : « Écoutez, puisque vous êtes en train de vous mettre en route, moi je vais prendre ma retraite [imite un ton concerné], parce que si vous mettez en place un projet d'innovation l'année prochaine euh… je dois être en retraite dans un an, ça serait vraiment dommage que je je vive cette aventure avec vous pendant un an et puis qu'après il y ait quelqu'un de nouveau qui arrive et qui débarque dans quelque chose qui a déjà commencé et qu'il ne connaîtra pas. Je préfère prendre ma retraite maintenant comme ça celui qui va me succéder, je vais m'arranger pour que ce soit quelqu'un qui soit d'accord avec ce genre d'action et qu'il prenne euh… les choses depuis le début et qu'il… »

– *Qu'il prenne la suite.*

– Voilà, qu'il prenne la suite. Voilà. Il se trouve que M. N. [Principal] n'était pas forcément prêt à ce genre de choses [voix beaucoup plus froide]. Je ne sais pas ce qui s'est dit entre eux, en tout cas [le précédent principal] nous avait dit euh… : « Vous allez voir, mon successeur est partant, et il d'accord pour ce genre de choses. » Et puis en réalité euh… c'est pas si facile que ça [rires]. Et donc euh on a écrit un projet… – ce qui a été difficile aussi, parce que pour écrire un projet, moi j'étais en congé maternité à ce moment-là, tu vois en plus – pour écrire un projet il faut forcément que les gens fassent confiance à un groupe, parce qu'on ne peut pas écrire à quinze, on écrit à quelques uns mais on écrit pas à 15 quoi, et là il s'est dégagé un petit groupe qui… est devenu le noyau dur de l'action, avec tout un tas de gens qui étaient d'accord et tout un tas de gens qui étaient pas d'accord aussi [...]. Pendant tout le moment où ça s'est écrit etc, tu sais c'est vraiment euh/ c'est vraiment un accouchement hein, c'est vraiment difficile, et donc il y a eu des espèces de petites luttes intestines où euh ceux qui auraient bien aimé écrire mais qui n'écrivaient pas parce qu'ils n'avaient pas le temps, ils étaient quand même un petit peu frustrés, donc il y a eu des frictions… Normal quoi, la naissance d'un projet, tu vois ? Ceci, on a fini par l'écrire ce projet ! Et il y a quand même dix-sept profs qui ont signé en disant : « Moi je suis partant pour faire ça ». [Sonnerie]. Voilà, le premier projet. Et on a donc euh demandé à… Il y a le conseil de l'innovation qui est venu ici, il y a la directrice du CNIRS [Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire] qui est le conseil national des relations pédagogiques… [sic] ouais, ça doit être ça – qui est venue, [...] qui les a rencontré – moi j'étais en congé maternité, j'ai pas pu. À l'IUFM comme il y a une cellule innovation, Q. [enseignante, lettres classiques, formatrice associée à l'IUFM] a réussi à faire venir les gens de l'IUFM pour voir quel pouvait être le relais au niveau régional du CNIRS, qui pourrait nous aider à mettre les choses en place *etc.*, et euh donc tu vois ça a commencé à [interruption, des élèves ouvrent la porte, elle enchaîne] et euh… alors donc oui ils sont venus, ils nous ont donné la marche à suivre, à qui envoyer les dossier etc, donc on a envoyé les dossiers *etc.* Il se trouve que le dossier qui devait arriver sur le bureau de l'inspecteur d'académie n'est jamais arrivé. »

• M. N. Principal, entretien non enregistré [notes]. Mardi 2 juillet 2002. Au moment où il nous accorde cet entretien, le dossier est normalement en cours de traitement.

M. N. nous fait l'historique de ce projet. "Pour l'instant le projet est dans un carton, il attend." Dans le travail, il se méfie de ce qui bouscule et de ce qui est creux. Un projet de ce type va complètement changer l'organisation de l'établissement. Pour l'instant, il ne recueille l'assentiment que d'une minorité. Le projet est passé par le pôle innovation du rectorat. Avant de d'aller plus avant, M. N. veut des réponses concrètes sur des questions qui lui semblent essentielles et qui touchent le projet, notamment, comment le projet va répondre ou prendre en charge les questions suivantes : sur le goût d'apprendre des élèves, sur l'autonomie des élèves, sur les devoirs à la maison, sur les incivilités, sur les déplacements d'élèves. Traiter ces thèmes est déjà difficile dans un cadre organisé, mais alors dans le cadre d'un décloisonnement... M. N. ne veut lancer le projet qu'après un référendum dans l'établissement.
Pour l'instant, quatre enseignants portent le projet bec et ongle. Une enseignante adopte même une stratégie à la hussarde : "Si les profs ne sont pas contents, ils n'ont qu'à partir." "Je lui ai dit que même moi, chef d'établissement, je ne peux pas dire ça aux collègues alors...". Trois de ces enseignants bénéficient de décharges de 7 heures (?), la quatrième est enseignante de latin. Il y a un fossé entre ces quatre personnes et l'ensemble du personnel.
En mai, M. N. a envoyé le projet au Conseil de l'innovation à Paris, les gens se sont alors réveillés. M. N. a donné un avis favorable parce qu'il pense qu'il "faut qu'on change notre pédagogie." Il y a un problème au niveau de l'exclusion des cours et des absences.
Mais pour mettre en place ce projet, il ne suffit pas d'un référent qui intervienne ponctuellement, il faut quelque chose de plus lourd.

• M. N., principal, détaille le profil des quatre porteurs du projet [notes] :
Il y a dans l'établissement un professeur d'anglais qui est "trop investi", qui travaille donc de manière diluée, c'est le plus investi. Il y a quelqu'un qui revient de longue maladie [S. enseignantes de lettres, formatrice associée à l'IUFM]. Il y a une enseignante qui bénéficie d'une décharge syndicale [U., enseignante d'histoire-géographie]. Il y a la prof de latin [Q., enseignante de lettres classiques, formatrice associée à l'IUFM].
Le projet d'innovation est porté par les profs en marge de l'établissement. Ce sont des gens intéressés pour aller au bout de la pédagogie différenciée.
Par contre, dès que M. N. aborde le problème de la pédagogie, il ne reçoit aucune réponse [de leur part]. Il a fait trois tentatives en conseil d'administration : en histoire, en lecture et en maths [Ça n'a rien donné].
M. N. estime qu'il s'agit d'un bon projet mais "creux en pédagogie". M. N. rappelle qu'il est "fils de paysan, j'ai les deux pieds dans la terre." Ce qui l'intéresse, c'est savoir ce qui se passe à l'intérieur de la classe. Pour l'instant, à travers ce projet, on ne le lui dit pas. M. N. est donc très prudent.
En plus, un des professeurs enseigne à la crème des élèves [l'enseignante de latin]. Il ne connaît pas la gestion des élèves en difficulté.
L'autre enseignante refuse de montrer à ses collègues ce qu'elle fait à l'IUFM. "Là on arrive à la question de l'image de soi."
La syndicaliste a un "bordel monstre dans sa classe", c'est elle qui exclue le plus d'élèves de ses classes.
Ce n'est pas innocent si ce sont ces gens qui veulent changer les choses.
Selon M. N., le projet d'innovation se rapprocherait de la ligne de l'école créatrice d'humanité de Mme Pierrelet. Très peu d'établissements le pratiquent dans la région, notamment pour assurer la continuité d'une école à Villeneuve d'Ascq.
Parmi les six missions du chef d'établissement, celle pédagogique apparaît aux yeux de M. N. comme la plus importante. "J'ai donné un avis favorable parce que je ne les lâcherai pas, je veux les pousser à trouver une solution." [aux problèmes énumérés plus haut].

• S., enseignante, Français [entretien enregistré réalisé le 07/02/2003].
« Et euh donc dans cette réunion [conseil d'administration] où on expliquait aux parents il y a [le représentant au conseil général], qui est le conseiller régional, qui était là. Et donc qui a entendu, mais nous comme on avait envoyé les dossiers partout on s'est dit qu'on pouvait lui en parler parce que notre hiérarchie était au courant maintenant. Et [le représentant au conseil général] nous dit [claquement de doigts] : « Je mange avec l'inspecteur d'académie demain, on va en parler, à table. » Et effectivement il lui en a parlé à table, sauf que l'inspecteur d'académie n'avait pas eu le dossier [sourire] et que ça a été une catastrophe, il s'est mis en colère. Il a appelé ici, On s'est dit : « Qu'est-ce qui s'est passé ? » *etc.* Donc on a demandé une entrevue avec lui, qu'on a eu cet été, donc c'était le 10 juillet...
– *Hmm hmm.*
– Et... Et évidemment il était beaucoup trop tard pour mettre quelque chose [en place] en septembre.
– *Pour la rentrée...*
– C'était impossible. Et en gros il nous a dit : « Soyez créatifs, essayez des choses euh mais ne soyez pas trop

téméraires. » Tu vois, avec ça tu n'es pas plus avancé. [...] Voilà, donc, tranquille. D'autant que le chef d'établissement était là aussi et que à aucun moment il n'a montré qu'il était derrière nous quoi.
– *Le chef d'établissement était là pendant... [la rencontre] ?*
– Il était là, et... parce que c'était quand même de sa responsabilité si le euh... dossier n'était pas arrivé sur le bureau de l'inspecteur d'académie.
– *Ça a été exprimé ça ?*
– Par lui, oui. À nous, oui. Bon, il nous a toujours juré les grands dieux qu'il l'avait envoyé, donc le doute flotte toujours. En tout cas dans ma tête le doute flotte toujours, après bon on ne sait pas, on ne sait pas. Mais il ne nous a pas facilité la tâche de toute façon. Et voilà, donc cette année on en est à essayer des choses, notamment dans les horaires souples, dans nos classes. Par exemple il y a un des axes de notre projet qui est d'accueillir les enfants tous les matins, que les enfants soient avec un espèce de référent qu'ils ont choisi, qui ne soit pas par classe mais qu'il soit par groupe d'affinité et que une demi-heure tous les matins ils aient le temps de poser leurs valises, tu vois, et de se mettre en condition pour se mettre en cours. Qu'ils puissent exprimer ce qui ne va pas etc, pfffoui, on laisse tomber tout ça. Et après : « Qu'est-ce que tu as aujourd'hui ? Est-ce que tu as fait tes devoirs ? Est-ce que tu as tes affaires ? Euh est-ce qu'il y a quelque chose à te réexpliquer en cinq minutes » ; *etc etc.* Et hop on va en cours. Tu vois, c'était ça l'idée. Et euh moi M. V. [principal-adjoint] m'a fait la fleur de m'accorder ça, je n'ai pas une demi-heure tous les matins avec mes gamins mais la classe dont je suis prof principale je les ai le lundi matin en première heure une heure, et le vendredi soir en dernière heure une heure.

Ceci n'est pas sans rappeler les stratégies de résistance de l'administration à l'innovation décrite par Etienne (2003) dans la présentation de l'une des études de cas de résistance institutionnelle :

> « Il semblerait qu'ainsi s'organise un partage des tâches entre les expérimentateurs qui voient leur action confinée dans leur espace professionnel et les responsables du système qui seuls se sitent à un nveau politique. Cette répartition des ambitions et des missions gagne en efficacité en allant dans le sens d'une acceptation mutuelle et réciproque : aux militants pédagogiques une plus grande liberté pour organiser et faire vivre des formes nouvelles d'organisation et de vie scolaire d'autant moins dangereuses qu'elles diffèrent toutes entre elles (...) et à l'administration centrale ou rectorale le pouvoir de trouver des solutions adéquates pour que tout un chacun finisse par entrer dans le moule (...) ou trouve un *pré carré* pour y développer son utopie sans danger pour l'équilibre général du système. C'est la technique bien connue de *la part du feu* qui permet d'atteindre l'objectif général de conservation de l'ensemble en sacrifiant certaines parties.
>
> Ce constat n'est pas une critique directe ou indirecte de l'innovation. Il traduit un nouveau *savoir d'action* de l'organisation scolaire qui fait souvent preuve de moins de naïveté et plus de rouerie que les innovateurs pressés d'expérimenter, d'éprouver la validité de leurs hypothèses (...). Tout se passe comme si les savoirs d'innovation que développent les acteurs de ce projet s'accompagnent immanquablement d'une très discrète mais efficace doublure qui *plombe* les hypothèses (...). » (les italiques sont de Etienne, 2003 ; 4-5).

L'inspecteur d'académie n'a jamais reçu le projet, sur lequel il ne se prononce pas.

À cette mobilisation enseignante s'agrègent les effets d'autres variables.[82] Entre autres, pour celles que nous avons pu observer et qui nous ont semblé significatives : le recrutement de l'établissement, la mobilisation des parents d'élèves, la politique d'établissement de la direction.

[82] Il ne s'agit pas ici de dire que la mobilisation enseignante précède les autres variables et ne serait qu'influencée en retour par elles. La mobilisation enseignante dans cet établissement, si elle a servi de fil conducteur au récit de la vie de cet établissement pendant un an, procède des autres variables qui sont à la fois à sa source et continuent de l'influencer à mesure qu'elle-même les influence.

Chapitre III.
Éléments d'analyse

En conclusion, que nous apprend l'observation *in situ* d'un établissement scolaire ? À première vue, l'établissement semble bien loin de ses autorités de tutelles. On voit que, vis-à-vis de l'autorité administrative, il connaît une vie qui lui est propre, autonome en quelque sorte, si l'on prend ce terme dans son sens commun. En effet, peu nombreuses sont les incursions directes, les injonctions hiérarchiques qui mobilisent l'ensemble de l'équipe éducative. On observe plutôt que les enseignants connaissent des agendas qui leurs sont propres : déployer des stratégies de survies (Woods, 1979), s'investir dans des réformes éducatives locales (de l'organisation globale de l'établissement, dans l'organisation de la coopération entre enseignants ou encore dans l'organisation même de l'enseignement à l'intérieur même de la classe), investir leur nouveau métier (pour les plus jeunes). Ici, le monde enseignant semble disposer d'une certaine autonomie pour faire face à ses tâches quotidiennes voire les accomoder.

À cette distance qui semble marquer les relations entre hiérarchie académique et enseignants, se superposent d'autres relations, qui apparaissent avec plus d'évidence si on change de focale, si le lieu d'observation de la vie d'établissement est déplacé au niveau des interactions de l'établissement avec son environnement. L'environnement est social, il est également hiérarchique : de façon spontanée, autonome, les acteurs peuvent faire émerger des préoccupations propres, se mobiliser pour mettre en forme des demandes. C'est ainsi qu'on a vu émerger à Balzac plusieurs projets pédagogiques, dont celui visant une réorganisation totale de l'établissement.

A. Accords et tensions : Les principales logiques de l'action à l'œuvre au collège Balzac

Au regard de ces élements empiriques et des premiers éléments d'analyse, comment « lire » ce qui se déroule à Balzac ? Quel « récit » (*cf.* la première section de ce chapitre) en proposer ?

Un accord général des différents acteurs de l'Éducation nationale ou de l'extérieur de l'établissement se dégage autour d'un projet d'intégration et de réussite scolaire de tous les élèves. Officiellement, le référentiel républicain de l'école intégratrice fonctionne à plein. À ce niveau très général des discours, il y a cohérence entre les projets ou logiques d'action de la direction (poursuivre et asseoir la « reprise en main » de l'établissement), des enseignants (assurer un enseignement de qualité, dans de bonnes conditions), des parents d'élèves élus (montrer que Balzac n'est pas un "établissement

ghetto"). Le collège défend une certaine idée du service public d'éducation comme l'exprime vigoureusement le principal dans une réunion de présentation du collège dans les écoles :

> Sur 110 élèves en 3e, 10 élèves n'ont pas rendu de dossier d'orientation, 17 élèves n'ont pas passé le brevet. Je suis content d'avoir appliqué les règles du jeu qu'on a dans le service public, mais le service public c'est pas une poubelle [une maman : "Oui, oui"]. Je l'ai dit à l'IA. Je vous donne le cas d'un élève. Il est parti de chez moi pour aller dans le privé, la même année il voulait revenir chez moi. J'ai dit non. C'est un enfant qui mène les parents par le bout du nez. Je ne veux plus que ce soit : on entre, on sort. Je suis fier d'être à Balzac, je défends le service public mais pas n'importe comment. [Notes d'observation, 18.01.03]

C'est autour de cette cohérence d'ensemble que les acteurs s'investissent dans de nombreux dispositifs ou mobilisations collectives en faveur de la réussite scolaire des élèves. L'investissement se fait en temps, en énergie. Il peut même être financier (lors des grèves, pour les enseignants). C'est cet engagement collectif qui fédère l'établissement autour d'une vocation d'intégration scolaire mais aussi sociale des élèves (à la différence du caractère exclusif d'un établissement élitiste). Mais ce premier niveau d'analyse reste insatisfaisant si l'on veut comprendre les forces qui amènent les établissements à se distinguer les uns des autres. L'explication de ces différences se résume-t-elle à des données structurelles comme la dotation financière à l'établissement, le type de recrutement, le profil des enseignants ou des personnels de direction ? Le parti a été pris de comprendre Balzac au niveau de la construction de sa politique d'établissement, de voir comment un projet d'établissement n'est pas qu'un document mais se construit avant tout au quotidien au travers d'interactions, de stratégies d'acteurs faites d'alliances et de conflits. On défendra l'idée que ce sont ces stratégies d'acteurs qui – ajoutées aux données de structure – façonnent le visage de Balzac et les distinguent des autres établissements classés REP ou Zone violence du centre de l'agglomération lilloise, et *a fortiori*, des établissements favorisés du centre ville. Les deux points suivants visent à synthétiser ces logiques d'actions qui composent le projet d'établissement de Balzac.

1. La direction, entre stratégies de survie et stratégies de reconquête de l'établissement

Les incidents entre les enseignants et le principal qui émaillent l'année scolaire ont singulièrement réduit la marge d'autonomie de ce dernier en s'aliénant peu à peu la majorité des enseignants. Dans un premier temps, celui-ci semble avoir adopté une stratégie de reconquête de l'établissement, en restaurant notamment une pratique tombée en désuétude :

> « Je prends l'exemple des cahiers de texte tout bête, c'est ce que je leur ai dit dernièrement juste avant de partir en Allemagne...il entre dans le devoir d'enseignant de remplir un cahier de texte, nous avons des collègues qui refusent de remplir les cahiers de texte, donc déjà pour moi c'est une faute professionnelle, il est dans le devoir d'un principal de demander à ses enseignants de remplir le cahier de texte...Alors maintenant la manière dont il a fait cette demande, on peut en discuter d'abord...mais je pense que

déjà à la base il faudrait qu'on soit tous conscients que le cahier de texte doit être rempli, d'autant plus que Monsieur N. [principal] les a remis on va dire « en vie » ses cahiers de texte, avant ils étaient enfermées dans une armoire donc mes collègues disaient « ça sert à rien que je replisse le cahier de texte puisqu'il est pas vu par les élèves » même si en soit au départ on doit le remplir quand même. Maintenant [...] ça fonctionne... On beaucoup d'aides éducateurs aussi. Moi une classe que j'ai n'a pas cours avec un autre professeur qui a une absence, je dis notamment [une aide-éducatrice] qui peut prendre un groupe et leur faire un cours d'allemand, elle va pas venir me déranger ici, qui fait cours, elle prend le cahier de texte, elle voit où on en est, *etc.* [...] Maintenant la manière dont Monsieur N. réagit [et a traité les collègues] peut être discutable. En tout cas, ça n'a pas porté ses fruits, mais en soit je trouve que déjà au départ l'enseignant est en faute... Alors pourquoi est ce qu'ils refusent de ...pff...je sais pas je crois que c'est une manière de voir les choses...et ce qui est quand même très très important entre administration et enseignants c'est la communication quand même et je crois que là il y a un problème de communication, de communication. Je crois que de tout façon c'est flagrant, je veux dire...vous n'avez pas attendu mon entretien d'aujourd'hui... [...]

– *Parce que ça risque de...*

– Oui, c'est le gros danger, ça risque de/ Et quand ça arrive après, quand il y a scission, moi je l'ai vécu et bien c'est terrible, c'est invivable pour tout le monde. C'est un métier que je trouve qui est déjà assez [...] lourd à assumer mais alors si en plus l'extérieur c'est-à-dire la salle des profs, le couloir et l'administration, il y a une tension très lourde, là non je serais la première demander ma mutation, ça devient trop difficile, alors ça comment ça va être géré ? Je ne sais pas mais j'ai l'impression que déjà quelques collègues...sont déjà arrêtés sur le sujet. Alors maintenant à voir, la rentrée prochaine, il y aura beaucoup de collègues qui vont partir, donc des nouveaux qui arriveront... On va voir. [Il y a des] problèmes de communication des deux cotés, c'est comme ça que je le ressens et que parfois on en arrive à des réactions extrêmes... parce que il y a déjà eu ça, ça, ça. » [C. enseignante, allemand]

À cette levée de boucliers de la part d'une fraction des enseignants, s'ajoutent ceux qui désapprouvent les manières de faire du principal, jugées ou maladroites ou agressives. Une nouvelle occasion de s'aliéner le personnel enseignant se présente au moment de la gestion de la mise en œuvre du « projet pédagogique ». Le flou qui entoure la trajectoire administrative et la position du principal va créer des tensions durables, voire indépassables, entre lui et le groupe des enseignants réformateurs. Autour de ce projet d'innovation, le principal incarne les réticences institionnelles :

> « L'intelligence politique du système consiste à donner aux innovateurs l'illusion du choix, puis à les laisser s'épuiser dans une lutte constante contre l'architecture *biséculaire* d'un système qui se veut républicain mais est beaucoup plus hérité des collèges jésuites qu'il ne veut l'avouer. » (Etienne, 2003 ;4)

Si l'intelligence politique du système semble effectivement reposer sur l'épuisement des acteurs, elle repose sur le cadre de proximité placé en première ligne et, comme nous l'avons décrit plus tôt, singulièrement isolé face aux autres protagonistes amenés à intervenir dans la politique d'établissement.

La maladresse enfin dans la gestion de demandes personnelles de la part de tel ou tel enseignant va achever de cultiver des rapports antagonistes entre le principal et certains enseignants. Ici, un enseignant proche du groupe des réformateurs :

> « le premier clash a eu lieu un moment en janvier, à la fin des vacances de Noël quand j'ai demandé à un collègue de l'IREM de venir, un collègue Education Nationale donc.

J'avais eu mon collègue au téléphone le dimanche des vacances et on rentrait le lundi, le lundi midi je vais voir N. [le principal] en lui disant voilà cet après-midi je vais à l'IREM, demain j'ai un collègue qui veut venir dans la journée pour travailler sur des narrations de recherche enfin des projets et est-ce que c'est possible ? Il me dit « C'est qui ? » « C'est un chercheur de la fac Paris XII, enfin un maître de conf'., c'est un mec Éducation nationale » et je lui expose notre projet. Il me fait : « Oui, oui il y a pas de problèmes quoi, présentez-le moi juste avant qu'il vienne, enfin présentez-le moi quand il arrive. » « Ok ». Et le mardi matin j'ai une lettre dans mon casier comme quoi je n'ai pas respecté les procédures, il y a un intervenant qui vient, il est pas au courant...il aurait aimé être au courant, que c'est intolérable enfin bref...une lettre horrible. Je lui donne mes plates excuses en lui disant que je comprends pas. Alors il m'a dit : « Notez-le moi juste par écrit », et donc je lui fais juste une lettre le lundi midi mais très rapide quoi. Je lui écrit exactement trois lignes... Et donc, il était pas au courant *etc, etc.* Je lui présente [l'intervenant] et là on est reçu d'une façon horrible. Je m'en prends plein la gueule, devant le mec. Alors c'est un copain, je m'en fous si tu veux, mais il a une position à tenir quand même il est chef d'établissement. Quelques soit les problèmes que j'ai avec lui, je ne trahirais rien vis-à-vis des élèves tu vois parce que professionnellement ça se fait pas, ben j'estime que professionnellement devant [l'intervenant] il aurait rien du faire. Donc il monte sur ses grands chevaux...enfin en étant calme ce coup si mais en m'en envoyant pleins la gueule bon...puis toujours avec son petit sourire « Ah bah vous êtes jeune, hein, vous êtes jeune c'est pas grave mais alors vous allez apprendre à respecter les procédures » et puis bah du coup à 4h il vient en classe et puis là il vient dire bonjour à [l'intervenant] deux heures après l'avoir vu : « Ben bonjour et tout, je suis désolé de vous avoir reçu comme ça, il faut pas croire je ne suis pas aussi bougon, bon Monsieur E. il a pas respecté la procédure, il fallait quand même que je lui fasse savoir mais il fait un travail exceptionnel, il est génial, sans lui dans mon équipe je ne sais pas ce que je ferai, c'est quelqu'un sur qui on peut toujours compter » et pendant 1/4 d'heure c'était ça, et j'ai dit « Ecoutez Monsieur N., ça suffit, [l'intervenant] il est pas là pour parler de moi, il est là pour travailler avec les gamins », il dit : « Oui mais non je tenais à le dire quand même parce que la façon dont je vous ai reçu » ben je dis « Ecoutez très bien » et ben tu vois le personnage voilà... » [E., enseignant, mathématiques]

Les réticences du chef d'établissement à appuyer les initiatives pédagogiques des enseignants (notamment le « projet pédagogique »), les errances autour du « projet d'innovation », son « repli » dans un rôle de contrôle de la règle bureaucratique provoquent une montée croissante d'irritations chez les enseignants, voire la méfiance de certains (a-t-il ou non transmis le dossier du « projet pédagogique à la hiérarchie ?). Les tensions étaient palpables en conseils de classe, les stratégies d'opposition d'autant plus évidentes en CA qu'elles étaient quasi systématiques et s'accompagnaient d'alliances avec les parents d'élèves élus. Le principal s'est replié dans un rôle de gestion de l'ordre scolaire et dans les tâches administratives. On peut notamment interpréter ainsi la mise en œuvre des procédures disciplinaires qui ont aboutit à l'exclusion de quatre élèves au cours du deuxième mais surtout du troisième trimestre scolaire. Les échecs de mises en œuvre pédagogique tant du principal que des enseignants ont poussé l'établissement à "libérer de la pression" (selon les propres termes du cherf d'établissement). Ce repli sur la *doxa* de la « reprise en main » de l'établissement contre les agissements de certains élèves ne suffira pourtant pas à contenter les enseignants qui estiment que ces exclusions viennent trop tard. Il ne semble donc pas certain que le principal ait récolté des bénéfices de la désignation de boucs émissaires et de leur mise à « mort sociale ». Le principal a connu au niveau de l'établissement le destin d'un élève turbulent au niveau de la classe, c'est régulièrement qu'on lui rappelait que son attitude, proche du paternalisme, ne « cadrait » pas à l'ordre

organisationnel local. Ces tensions auraient sans doute dégénéré sans l'habilité politique de l'adjoint. Placé dans le cadre de la division du travail, dans une relation de plus grande proximité avec les enseignants, de moindre responsabilité vis-à-vis de la hiérarchie, il a apporté cette souplesse que réclamait le corps enseignant[83]. La commission pédagogique est l'occasion pour lui de recadrer et de canaliser à la fois les ambitions pédagogiques des enseignants et des parents d'élèves élus. En rationalisant les initiatives éclatées des premiers, il répond partiellement aux exigences des seconds. Ce travail est implicitement (pour les enseignants) et explicitement (pour les parents) celui d'une redéfinition des domaines de compétences de chacun. Cette position d'interface efficace et respectée de l'adjoint, n'a pas favorisé l'intégration professionnelle du principal. On peut dès lors s'interroger sur l'existence de la gestion des ressources humaines dans l'attribution des postes de chef d'établissement. Un "jeune" pincipal (premier poste en responsabilité) flanqué d'un adjoint en place dans l'établissement depuis plusieurs années, adjoint qui se voit régulièrement refuser un poste de principal, un "jeune pincipal" à deux ans de la retraite, ayant pour seule expérience la direction d'un établissement en zone rurale, était-il le plus "profilé" – pour reprendre les termes en vogue dans l'académie de Lille – pour assurer la direction d'un établissement en périphérie urbaine, connaissant des problèmes de ségrégation scolaire et de fortes mobilisations à la fois syndicales et parentales ?

On peut sans doute parler, à l'instar des enseignants, de « stratégies de survie » de la part des principaux d'établissement. Stratégies de survie au sens que Woods (1979) accorde à la notion, il s'agit alors pour les chefs d'établissements qui voient, comme les enseignants dans la classe, leur autorité sans cesse menacée, remise en cause, mettre en œuvre des accomodements avec leur rôle officiel de façon à calmer les revendications qui leurs sont adressées et évitent que les chahutages ne diviennent trop visibles. Stratégies de survie ensuite au sens propre, isolé de la hiérarchie, bénéficiant du seul soutien que la subordination hiérarchique impose à son adjoint (qui prendra à l'occasion des distances au rôle), le principal devient le siège à un moment donné de toutes les contradictions du système éducatif, de ses limites et des échecs de la politique interne. Il doit dès lors survivre mentalement et physiquement à ces pressions. À ce moment, le sociologue devient l'un des rares interlocuteurs du principal qui lui confie son désarroi et ses "idées noires" [Observations et discussions informelles du 03/06/03]. Certains enseignants, notamment parmis ceux qui monopolisent le plus la « voix » du groupe, ne seront pas insensibles à ce qu'ils interprètent comme l'épisode "dépressif" du principal, et se demanderont s'ils n'ont pas "poussé un peu loin" la logique conflicutelle qui les anime. Un certain répit sera accordé au chef d'établissement qui se maintiendra pour un temps "en retrait" de la vie de l'établissement (gestion des affaires courantes, des conflits internes et animation de la politique de l'EPLE) mais les conflits et les assauts de caractère reprennent à l'occasion des grèves du printemps 2003.

[83] Cette habilité politique du principal-adjoint trouve bien évidemment ses sources dans les qualités personnelles de l'adjoint mais aussi, et c'est fondamental, dans la division du travail avec le principal.

2. Les logiques d'actions enseignantes

On a vu qu'une partie importante de l'équipe enseignante s'investissait dans de nombreux projets[84], investissement en temps qui se fait le plus souvent sur le mode du volontariat. On a vu que le climat relationnel entre une partie des enseignants et le principal s'était détérioré en cours d'année. On a vu également que malgré des moments de solidarité dans l'équipe enseignante (début d'année, lors des grèves, face au principal), les professeurs ne partagent pas tous les mêmes projets et que les disputes peuvent être vives (notamment autour du projet d'innovation pédagogique qui cristallise encore cette année un certain nombre de tensions). Les déceptions autour de projets retardés ou annulés pour des motifs qui semblent relever, au regard des enseignants, de crispations procédurières voire de dysfonctionnements de gestion, avivent ces tensions au sein de l'établissement. Tensions d'autant plus vives que les investissements consentis dans l'établissement sont parfois vécus sur un mode émotionnel et les échanges, parfois très réactifs dans les instances, sont vécus comme des remises en cause personnelles. À mesure que se déroulait l'année scolaire, on a pu observer une radicalisation des prises de positions enseignantes. Dès lors, malgré une cohabitation d'apparence cordiale, les groupes ont basculé sur un mode conflictuel. Conflits avec le principal (autour de décisions jugées arbitraires et de problèmes de communication), conflits entre enseignants (sur les modalités de réforme des pratiques pédagogiques au collège, éventuellement sur l'engagement dans les actions de grève à partir de mars), et finalement conflits avec le gouvernement (contre les propositions de décentralisation des personnels et la réforme des retraites). Ajustements et négociations passent, au collège Balzac, par le conflit :

> « Je trouve que le CA est un lieu où se révèlent beaucoup de choses, alors ça c'est peut-être dû à moi mais... j'ai l'impression... le CA... il y a toujours... j'ai l'impression dans n'importe quel CA il y a un moment conflictuel [...] et quelque part je recherche peut-être ça au CA, dans le sens où j'aime bien savoir où vont les gens et avec quels arguments, même des petites questions. » [E., enseignant, mathématiques].

Au caractère inclusif de la communauté enseignante en début d'année succède des logiques d'action exclusives visant : le principal (la communauté éducative ne fait plus bloc autour du "chef" mais plutôt *contre*), des enseignants (selon leurs orientations « pédagogiques »), des élèves (notamment lors des conseils de discipline). La cohésion du ou des groupes se fait face à autrui[85]. Le conflit n'est pas abordé ici de façon normative (savoir s'il est pertinent ou pas, juste ou pas), suivant Coser (1982), nous nous bornons à en étudier les fonctions sociales et leurs conséquences. Le groupe enseignant ne fait pas bloc, ses relations avec la direction deviennent imprévisibles, notamment lors des instances politiques de l'établissement (conseils de classe, CA). Les alliances se font et se défont au gré des événements.

---

[84] De nature pédagogique, certains – comme les voyages – demandant de surcroît des efforts de gestion financière, d'élaboration de projets, *etc.*

[85] On retrouve ici les fonctions du conflit social analysées par Coser (1982) : maintien de la cohésion du groupe (face au principal, face au gouvernement), préservation de la cohésion du groupe via des institutions servant de « soupape de sécurité » (le conseil de discipline), hostilité dans les rapports sociaux étroits (tensions entre pédagogues).

Même s'ils sont relativement autonomes dans leurs pratiques pédagogiques de face-à-face avec les élèves, on retrouve sans doute dans le travail enseignant ce que Monjardet (1996) décrivait chez les policiers, à savoir le sentiment d'appartenir à une « forteresse assiégée ».

> « L'image souvent employée, aussi bien aux États-Unis qu'en France, de « forteresse assiégée » (*beleaguered minority*), s'applique bien aux polices parce que la grande majorité de leurs membres se sentent sous « surveillance » constante de tous et de chacun (les supérieurs, le préfet, les élus, les médias, les juges, les passants, la population...), méconnaissent les mobiles de cette attention, les attribuent à une « suspicion » aussi générale qu'infamante, et y réagissent en élevant contre tout regard extérieur tous les paravents et remparts possibles » (Monjardet, 1996 ; 191).

3. L'influence des parents des classes moyennes : les stratégies parentales entre contrôle et fermeture sociale

Dans cette partie, on cherchera à analyser plus spécifiquement les formes prises par l'influence des parents d'élèves au collège Balzac. En nous basant sur la tradition webérienne, on proposera d'analyser cette influence en termes de relation sociale fermée (ou *social closure* chez les néo-webériens anglais). La « fermeture » des relations sociales opérée par les parents d'élèves élus aux isntances représentatives de l'établissement, leur permet d'opérer un meilleur contrôle à la fois de l'environnement scolaire et de la trajectoire scolaire de leurs enfants. Après un point introductif sur la définition apportée par Weber à la notion de relations sociales fermées, on développera l'analyse de deux instances où ce travail de fermeture sociale de la part des parents d'élèves élus aux instances représentatives est le plus patent, à savoir les conseils d'administration et les conseils de discipline.

• *Ce qui mobilise les parents*

Un recours à l'analyse stratégique permet d'éclairer les jeux d'alliance entre les acteurs (Crozier, Friedberg, 1977). L'environnement de Balzac influe largement sur le fonctionnement interne de l'établissement. Le recrutement social des élèves du collège, sa mobilisation dans les discours, semble être la variable centrale de cette équation. L'équipe éducative tient à préserver un recrutement et un brassage hétérogène des élèves à l'intérieur du collège. Les élèves issus des familles de classes moyennes ou supérieures apparaissent alors comme des ressources rares pour l'établissement. D'autant plus rares que les parents, dans ces catégories sociales, « jouent la carte » du privé ou maîtrisent les règles subtiles de la sectorisation. Cependant, par « militantisme » en faveur du service public d'enseignement et contre la ghettoïsation de certains établissements scolaires, certains parents d'élèves des couches sociales favorisées scolarisent leurs enfants à Balzac, malgré sa « mauvaise » réputation.

Cet acte de militantisme n'efface pas toutes les craintes parentales. Les parents d'élèves élus sont donc très attentifs au fonctionnement de l'établissement. Ils sont d'autant plus attentifs et présents qu'ils connaissent les usages, ont intériorisé et maîtrisent les règles de fonctionnement du collège. On les

retrouve siégeant dans toutes les instances politiques de l'établissement. La source de pouvoir centrale des parents d'élèves de Balzac réside dans leur maîtrise d'une zone d'incertitude qui échappe totalement aux acteurs éducatifs : la possibilité d'inscrire leurs enfants dans un autre établissement. Ce pouvoir sur le destin scolaire de leurs enfants est renforcé par l'ambiguité de leur discours qui renforce leur imprévisibilité lors des instances de décision car ils peuvent défendre selon l'instant deux positions strictement opposées :

– d'une part ils défendent des valeurs militantes – de gauche –, à savoir la réussite scolaire de tous les élèves ;

– d'autre part, ils craignent que le fonctionnement de l'établissement ne soit un obstacle à la réussite scolaire de leurs enfants. Ils défendent alors des positions moins altruistes, des intérêts de classe pour ne pas dire des intérêts strictement égoïstes.

Quand l'unité entre agents éducatifs ne se fait pas au sein de l'établissement, on ne peut plus guère s'aliéner les voix des parents. Les enseignants jouent pour partie sur cette incertitude parentale. La marge de manœuvre de la direction est plus limitée car consciente du risque de « colonisation » de la politique de l'établissement par les parents[86].

Dans une perspective d'analyse plus critique, l'ambiguité des logiques d'actions parentales attire l'attention sur les risques de dérive vers des mécanismes de sélection et de reproduction sociale des élèves. Les critiques concernant les devoirs à la maison, les attaques portant sur la dégradation du niveau d'exigence scolaire des enseignants, relèvent d'une entreprise de sape *mezzo voce* et continue, de la politique d'hétérogénéité des classes. Les parents d'élèves élus plaidant implicitement pour le rétablissement de classe de niveaux par "blocs"[87] qui favorise – ou n'handicape pas – la réussite scolaire des élèves issus des milieux les plus favorisés.

Si l'établissement résiste à l'idée de mise en place de classes de niveau, il est intéressant de constater que le *lobbying* parental n'est pas sans effet et parvient tout de même à « faire réagir » l'établissement. En effet, les travaux de la commission pédagogique et l'importante mobilisation qu'ils suscitent trouvent leur source dans une riposte aux attaques répétées de parents que l'équipe de direction et les enseignants n'arrivent pas à déjouer (*cf.* observation présentée dans le Tableau 27).

C'est dans des instances comme les conseils de classe et les conseils de discipline que la violence symbolique des *ethos* de classe s'affiche de la façon la plus transparente. Cette violence est d'autant plus efficace que certains enseignants partagent à ces occasions la même ambiguïté que les parents (en faisant cohabiter l'affichage d'intégration sociale et des actions de sélection sociale).

Quels sont, finalement, les effets de toutes ces mobilisations ? On peut reprendre à l'échelle de l'établissement l'utile distinction opérée par Stephen Ball (1994) entre *effets de premier ordre* des politiques éducatives, et *effets de second ordre*. Les premiers sont des changements dans les pratiques ou les

[86] La mise en place de la commission pédagogique cherche explicitement à redéfinir les espaces d'expression du "pédagogique". Le pédagogique est discuté en commission pédagogique, il ne doit plus être l'objet d'interpellations et de débats incessants en CA. On reviendra plus bas sur le terme de "colonisation" appliqué à l'établissement scolaire (van Zanten, 2001 ; 101).

[87] Dans d'autres établissements de l'académie, on euphémise en évoquant des classes dont l'hétérogénéité serait "modulée".

structures du système, les seconds sont les impacts de ces changements sur la justice sociale dans le système éducatif. Si les mobilisations des acteurs nous renseignent sur les effets de premier ordre à l'intérieur de l'établissement, il est difficile – à partir des matériaux recueillis – d'en mesurer les bénéfices en termes de réussite scolaire ou de justice sociale des élèves. En l'état actuel des choses, il semble impossible de mesurer objectivement en termes de réussite scolaire des élèves l'effet de ces mobilisations. Si des effets de premier ordre sont indéniables, on peut s'interroger sur leurs finalités. Parvient-on à dépasser les effets sur les seules structures ? Effets qui peuvent se justifier par ailleurs par un plaisir à travailler en équipe, une meilleure intégration professionnelle, *etc.*, qui peuvent avoir des retombées positives sur les élèves. De plus, comment distinguer, à l'échelle d'un établissement, les effets d'ordre secondaire du travail des différents groupes d'acteurs ? Si notre analyse s'est largement penchée sur l'agir collectif au collège, et notamment sur le travail collectif d'élaboration d'une norme d'établissement, nous ne perdons pas de vue que les résultats scolaires de Balzac reposent – voire tiennent – aussi sur le travail moins organisé et plus routinier[88], d'enseignants moins actifs dans l'élaboration politique *ouverte* de l'établissement mais influençant tout de même la *norme implicite* du collège. Le « pédagogique » – comme objet de ralliement ou de luttes de la part des différents groupes ou coalitions à l'intérieur de l'établissement – ne connaît-il pas des limites, des impasses, des alliances incertaines ? Le cas de Balzac est intéressant car il montre un établissement qui cherche à répondre à des questions de réussite scolaire en milieu ségrégé et c'est l'élaboration de réponses collectives – et parfois antagonistes – que l'on a pu suivre au cours de cette année scolaire.
Enfin, les logiques d'action des acteurs, sont les indicateurs d'une évolution plus lourde du système : le nombre des intervenants, les disputes autour du pédagogique, montrent bien que le cœur du travail enseignant ne se fait plus de manière cloisonnée. Les murs qui protégeaient les pratiques à l'intérieur de l'établissement et plus généralement du système éducatif disparaissent sous une puissante incitation normative au travail collectif, que cette incertitude soit institutionnelle ou, comme on l'a vu, qu'elle soit une exigence de certains parents d'élèves. De même, les cloisonnements qui isolaient les pratiques scolaires des interventions extérieures à l'univers scolaire sont battus en brèche par l'insertion, à l'intérieur même du système, des aides éducateurs, et d'intervenants tels que l'ALS ou les thérapeuthes familiaux, *etc.* Aux effets de ces insertions organisationnelles s'ajoutent ceux de l'attention portée aux usagers.

• *Les « relations sociales fermées » et « ouvertes »*

La proposition webérienne permettant de distinguer des relations sociales ouvertes ou fermées entre un groupe social et un autre, ou à l'intérieur d'un même groupe social a connu un certain succès en France dans le champ de la sociologie des professions quand Paradeise l'a mobilisé pour analyser les « marchés du travail » (Paradeise, 1988 ; Dubar, Triper, 1998). La notion est moins – voire pas – appliquée dans le champ éducatif, du moins en France puisqu'en Angleterre, les références sont nombreuses, appliquée notamment aux relations qu'entretiennent les parents avec l'institution

[88] "Organisé" au sens d'action collective organisée, et "routinier" dans la défintion qu'en donne Giddens (1984).

scolaire. Ball (1994) cite Mrs Henry, qui semble avoir une opinion bien arrêtée sur le lieu et les élèves que doivent fréquenter des enfants comme les siens :

> « *Mrs Henry : The state school down the road would have been lovely, except that* nobody *sends their children there.*
>
> *Here the working class are invisible, they do not count, they are nobody ; those who are somebody, other middle-class children, are somewhere else, somewhere else is where your child should be.* » (Ball, 2003 ; 62. Souligné par Ball.)

Qu'entend-on, plus précisemment par relations sociales ouvertes et fermées ?

> « *By social closure Weber means the process by wich social collectivities seek to maximize rewards by restricting access to ressources and opportunities to a limited circle of eligibles. This entails the singling out of certain social or physical attributes as the justificatory basis of exclusion. Weber suggests that virtually any group attribute – race, language, social origin, religion – may be seized upon provided it can be used for 'the monopolization' of specific, usually economic opportunities'. This monopolization is directed against competitors who share some positive or negative characteristic ; its purpose is always the closure of social and economic opportunities to outsiders.' The nature of these exclusionary practices, and the completeness of social closure, determine the general character of the distributive system.* » (Parkin 1982, 175)

Encadré 26 : Les relations sociales ouvertes et fermées

« Nous dirons d'une relation sociale [communalisation ou sociation] qu'elle est « *ouverte* » vers l'extérieur [...] lorsque et tant que, d'après les règlements en vigueur, on n'interdit a quiconque est effectivement en mesure de le faire, et le désire, de participer à l'activité orientée réciproquement selon le contenu significatif qui la constitue. Nous dirons par contre qu'elle est « *fermée* » vers l'extérieur [...] tant que, et dans la mesure où, son contenu significatif ou ses règlements en vigueur excluent, ou bien limitent, la participation, ou la lient à des conditions. L'ouverture et la fermeture peuvent être déterminées de façon traditionnelle, affective ou rationnelle en valeur ou en finalité. La fermeture rationnelle en particulier l'est par le fait qu'une relation peut offrir à ses membres des chances de satisfaire leurs intérêts intimes ou externes, soit d'après leur but ou le résultat, soit par une action solidaire, soit par un compromis entre leurs intérêts. Si les membres espèrent de l'extension de la relation une amélioration de leurs propres chances, quant au degré, à la manière, à la sécurité ou à la valeur, ils ont intérêt à ouvrir vers l'extérieur, et inversement s'ils l'attendent de leur monopolisation [...], ils ont intérêt à la fermer vers l'extérieur.

Une relation sociale close peut garantir des chances monopolisées à ses membres, (a) librement, (b) par *régulation* et limitation de leur quantité et de leur nature, (c) par *appropriation* durable et relativement ou entièrement inaliénable au profit d'individus ou de groupes (fermeture vers l'intérieur [...]. Les chances appropriées [...], nous les appelons des « droits » [...]. Selon les règlements en vigueur, cette appropriation peut profiter 1° aux membres de communautés et de sociétés déterminées - par exemple la communauté familiale ; 2° à des individus isolés, et dans ce cas (a) à titre » (Weber, 1922 [1995] ; 82)

Max Weber propose pour exemple de relations sociales fermées de façon traditionnelle, les relations familiales, de façon affective les relations sentimentales personnelles, de façon rationnelle en valeur (« relativement ») les relations à l'intérieur d'une communauté religieuse. Enfin, de façon « rationelle en finalité, les groupements économiques de caractère monopolistique ou ploutocratique » (Weber, 1922 [1995] ; 83).

On se souviendra de l'un des exemples énoncés dans l'introduction pour illustrer le caractère réflexif des populations étudiées. Les parents d'élèves élus de Balzac s'étaient émus de la tenue d'une enquête dans l'établissement, et – notamment – des possibles retombées négatives des résultats sur le fonctionnement du collège. Quand Maryse Tripier et Alain Léger se sont heurtés aux réticences

enseignantes à l'occasion de leur enquête monographique dans le quartie des Grésillons, ils trouvaient à ces réticences les motifs suivants : « À notre avis, outre les questions méthodologiques posées par la maîtrise de ce type d'études, l'ensemble de ces réactions s'expliquent par la mise à jour, et en question, du monopole enseignant sur la question scolaire » (Tripier, Léger, 1986 ; 183). La situation de Balzac nous amène à une explication comparable, les réticences des parents d'élèves élus issus des classes moyennes quant à l'enquête menée dans l'établissement peuvent s'expliquer par la mise à jour et la mise en question du monopole parental sur la politique d'établissement ou, plus précisément, sur les compétences de cette minorité de parents à faire pression sur la question scolaire dans l'établissement. Dans une certaines mesure et de façon tout à fait illustrative, les compétences de fermeture des relations sociales de ces parents d'élèves de classes favorisées se sont exercées contre les observateurs.

• *Dans les instances collégiales formelles*

Qu'est-ce qui se joue à travers les disputes sur la scène des CA de Balzac ? Le principal nouvellement arrivé dans l'académie occupe ici son premier poste. Ancien PEGC, il a des convictions pédagogiques qu'il aimerait voir appliquer par les enseignants du collège. Très tatillon, enferré dans un registre d'actions étroitement « bureaucratiques », il peine néanmoins à asseoir son autorité face à certains enseignants très engagés du point de vue pédagogique et syndical et qui ont connu une forte autonomie avec son prédécesseur. Ceux-ci avaient mis au point un projet innovant transformant les structures d'enseignement au sein du collège qui n'a pu aboutir – pensent-ils – faute du soutien de ce nouveau principal. Les parents d'élèves, affiliés à la FCPE, représentent un groupe d'une quinzaine de personnes essentiellement voire exclusivement issues des classes moyennes et des PCS les plus marginales au sein du public de l'établissement. L'association des parents d'élèves occupe un poids prédominant sur la scène des CA. Durant les conseils d'administration, ceux-ci cherchent, par les questions diverses mais aussi par leurs interventions constantes, à ramener les débats sur les sujets qui les « intéressent » et qui relèvent du pédagogique. Le long extrait suivant rend compte de cette immixtion des parents d'élèves dans ce domaine qui relève traditionnellement de la compétence des enseignants. La querelle débute sur la question des devoirs à la maison et sur les sanctions à adresser aux élèves qui ne rendent pas leurs travaux. Très vite les parents remettent en cause un manque de concertation chez les enseignants et formulent des exigences qui relèvent de l'organisation pédagogique de l'établissement (*cf.* les revendications parentales à l'occasion de la « crise des devoirs à la maison », reproduites dans le Tableau 26).

L'environnement de Balzac influe largement sur le fonctionnement interne de l'établissement. Le recrutement populaire du collège semble être le paramètre incontournable de cette équation. C'est l'élection des parents d'élèves de classe moyenne aux instances représentatives de l'établissement qui leur donne un accès aux informations concernant le fonctionnement de l'établissement. La monopolisation de la *voix* des parents d'élèves dans l'établissement est sans doute la première monopolisation des ressources opérée par les parents de classes moyenne en vue de s'assurer la

maîtrise de l'ouverture ou de la fermeture des relations sociales dans l'établissement. Weber l'avait bien souligné, Parkin le rappelle :

> « *Thus among the non-hereditary examples of closure Weber mentions the use of '...qualifying tests, a period of probation... election of new members by ballot... or [admission] by virtue of achievments open to anyone.' That is to say, the process of class formation and social reproduction of the bourgeoisie is signicantly different from that of preceding classes in that the conditions of membership are, in principle at least, attainable by all.* » (Parkin, 1982 ; 178)

Le pouvoir des parents d'élèves élus s'appuie sur plusieurs sources : dans un établissement qui connaît un taux de rotation important des enseignants et des personnels de direction, les parents jouissent – en comparaison – d'une grande stabilité (la présidente de l'association siège dans les instances depuis dix ans) et peuvent donc se poser en mémoire de l'établissement. Cette longue expérience, parfois outillée (questionnaires, mobilisation des résultats aux évaluations), leur permet d'asseoir une légitimité voire une certaine autorité. À cela s'ajoute la maîtrise des règles institutionnelles, et l'usage massif d'assaults de caractère[89] pour défendre leurs stratégies (notamment lors des CA).

Mais la source principale du pouvoir des parents d'élèves de Balzac réside dans leur maîtrise d'une zone d'incertitude qui échappe totalement aux acteurs scolaires : la possibilité d'inscrire leur enfant dans un autre établissement. Cette liberté est renforcée par l'ambiguïté de leur discours qui renforce leur imprévisibilité lors des instances de décision car ils défendent à la fois des valeurs militantes de gauche et la réussite scolaire de tous les élèves et, parce qu'ils craignent que le fonctionnement de l'établissement ne soit un obstacle à la réussite scolaire de leurs enfants, ils soutiennent aussi des positions moins altruistes, c'est-à-dire des intérêts de classe sociale.

Ce que révèle l'observation des CA tout au long de l'année c'est que l'action des parents d'élèves y relève d'une entreprise de sape de longue haleine, de la politique d'hétérogénéité des classes mise en place il y a peu au sein de l'établissement. Les parents d'élèves élus veulent le rétablissement de classes de niveaux qui sont plus à même de protéger et de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants. C'est dans les instances de régulation, avec les conseils de classe et les conseils de discipline, que la violence symbolique des *ethos* de classe s'affiche. Cette violence est d'autant plus efficace que certains enseignants partagent à ces occasions la même ambiguïté que les parents (en faisant cohabiter l'affichage d'intégration sociale et des actions de sélection sociale).

Dans un contexte de tensions entre les enseignants et le principal, l'alliance avec les parents devient en fait un enjeu important durant les CA. Ceci explique, à notre avis, que les conseils d'administration puissent durer jusqu'à sept heures, que les parents aient des exigences d'ordre pédagogique et s'arrogent un droit de regard sur le fonctionnement de l'établissement jusqu'aux pratiques à l'intérieur des classes. Il s'agit là de la contrepartie exigée par les parents de classes moyennes à

[89] « Lorsque celle-ci [l'action interpersonnelle] surgit, le caractère, non content d'être en jeu, l'est encore de façon telle que l'autre représente à cet égard une fatalité. Chacun est pour le moins incidemment intéressé à faire preuve de force de caractère et, dans les conditions posées, il ne le peut qu'aux dépens du caractère des autres. [...] Chaque jour, de bien des façons, on peut essayer de marquer des points, et chaque jour, de bien des façons, on peut dégringoler. » (Goffman, 1974 ; 198).

l'inscription de leurs enfants dans un établissement classé en éducation prioritaire et en « zone violence ».

Le travail de sape de longue haleine que révèle l'observation directe des conseils d'administration apparaît de façon beaucoup plus crûe quand les parents d'élèves de classe moyennes sont invités à porter un jugement sur le comportement déviants de certains élèves, à l'occasion des conseils de discipline. Alors que Payet (1997) constate l'apparition d'une division morale du travail dans un collège de banlieue avec l'apparition d'une professionnalité en gestion des déviances, on observe à l'inverse – à l'occasion des conseils de discipline – que le « sale boulot » (Hughes, 1971 [1996]) n'est plus délégué à une minorité (conseiller d'éducation, chef d'établissement), mais devient l'affaire de tous. Le conseil de discipline incarne alors de façon paroxystique le paradoxe entre l'affirmation d'intégration républicaine et l'aboutissement d'un processus d'exclusion s'enracinant dans des relations de classes sociales et s'actualisant dans les relations de face-à-face entre élèves et agents de l'établissement. La plus secrète des instances collégiales de l'établissement est finalement une instance bavarde qui nous renseigne sur trois points qui mettant en perspective ces jeux d'acteurs dans un ensemble plus large de contraintes.

La pression des comportements déviants de certains élèves sur l'ordre organisationnel des collèges ou lycées ne doit pas occulter le système de pressions qui s'exercent sur l'établissement et le contraignent tant depuis l'intérieur que depuis son extérieur. Ces pressions contribuent, elles aussi, au travail de redéfinition de l'ordre organisationnel local. L'établissement s'inscrit d'une part dans un espace d'interdépendance avec d'autres collèges, espace qui, dans le cas de Balzac, ne lui est que partiellement favorable puisque les élèves des classes les plus favorisées le désertent au profit de l'enseignement privé (Barthon, Monfroy, 2003). Le caractère procédurier du chef d'établissement, s'explique pour partie par les contraintes hiérarchiques avec lesquelles il doit composer, et contraste fortement avec les marges d'autonomie que s'attribuent les chefs d'établissements de centre ville et que tolèrent les autorités académiques. Dans un contexte concurrentiel, les établissements scolaires luttent pour attirer ou, à défaut, conserver des ressources rares, ceux qu'ils définissent *a priori* comme les « bons élèves ». Ces pressions du marché éducatif local s'exacerbent dans les menaces – explicites à Balzac – des parents des classes favorisées de changer leur enfant d'établissement (*white flight*)[90] s'ils ne prennent pas une part active à la régulation de l'établissement, à la définition de son ordre organisationnel. *À la pression des comportements déviants des élèves s'ajoute celle des parents de classe moyenne auxquels les règles du marché éducatif local donnent un poids essentiel.* Pour libérer l'établissement d'un trop plein de pression, il est sans doute plus facile – pour un chef d'établissement, et plus généralement l'*équipe* – de neutraliser la première variable (élèves déviants) que de s'aliéner la seconde (parents de classes moyennes) ou de réguler la troisième (marché éducatif local). Une lecture de ce qui précède sera erronée si elle s'en tient à la seule critique des acteurs impliqués (parents, agents éducatifs), car leurs pratiques ne prennent sens que replacées dans un système de contraintes qui pèsent sur les individus.

[90] McGrath et Kuriloff (1999) désignent ainsi la fuite des "blancs" des classes moyennes et supérieures des établissements dont le recrutement ethnique et prolétaire est trop fortement marqué.

Voici trente ans, Heargraves déjà constatait en introduction de sa fameuse monographie d'établissement que le « système social d'une école a une unité qui se prête mal à une analyse segmentaire. »[91] Au risque d'être partielle, l'observation *in situ* des pratiques éducatives – construction sociale de la déviance ou autres pratiques – ne doit pas faire perdre de vue à l'analyse leur inscription à l'intérieur de contraintes sociales plus étendues dont les mécanismes favorisent la conversion du capital social et la reproduction sociale. La recherche a trop peu documenté en France ce que Martuccelli (2001) appelle les mécanismes de *dominations ordinaires* ou ce que Ball (2003 ; 7) appelle les *micro-pratiques de reproduction sociale.* L'observation de ces micro-pratiques, qui renvoie ici au fonctionnement particulier d'un collège, appelle à être généralisée en interrogeant au plus près les principes de justice qui orientent les instances délibératives et plus particulièrement à la façon dont les *équipes* les animent au regard des multiples formes de contraintes qui délimitent l'action et pèsent sur le fonctionnement des établissements scolaires français.

L'exclusion des uns ne doit pas détourner l'attention des capacités d'isolement des autres, de leurs stratégies de protection et de repli sur un « entre nous ». Les stratégies d'exclusion, dont Giddens (1998) rappelle la double dimension – par le bas ou par le haut[92] –, ne se font pas seulement dans les choix d'établissement (privé *versus* public, public protégé *versus* public populaire) mais peut aussi bien se déployer *à l'intérieur* des collèges au moyen de la création de classes protégées où, à défaut, l'appropriation des instances délibératives qui offrent une opportunité aux parents inquiets, de contribuer à l'*isolement social* (*social closure* – Ball, 2003) des élèves des classes moyennes de l'influence de leurs petits camarades d'origine populaire. Finalement, l'exclusion apparaît devoir moins au comportement d'un individu qu'à la mobilisation de ressources de groupes sociaux en vue de protéger les chances scolaires de leurs enfants des périls d'une éventuelle « contamination ».

B. Le « second récit » de Balzac : La lutte autour du principe d'hétérogénéité des classes

1. Regards sur l'établissement scolaire : entre mise en scène, discours et « récits » sociologiques

Tout établissement scolaire se donne à voir d'une façon ou d'une autre, selon le public auquel il s'adresse. Ces images d'établissement sont parfois cristallisées – mais pas seulement – dans les projets d'établissement ou les discours des principaux, il peut s'agir de la « vision » qu'a le responsable

[91] « *The social system of a school is a unity which cannot easily be broken into segments* » (Heargraves, 1967, xi).

[92] « *Exclusion is not about gradations of inequality, but about mechanisms that act to detach groupes of people from the social mainstream. (...) Limiting volontary exclusion of the elites is central to creating a more inclusive society at the bottom.* » (Giddens, 1998, 104-105)

d'établissement pour sa strucutre (Ball et al., 2005). Draelants appelle à la déconstruction de ces *identités narratives* qui s'érigent parfois en « *success story* » :

> « Par l'expression de "success story", nous entendons un discours socialement construit, constituant une stratégie de présentation de soi collective exhibant une identité fière et tendant à passer sous silence, la majorité des difficultés vécues par une organisation. A travers ce type de discours, les acteurs mettent en quelque sorte en scène l'histoire de leur organisation, le temps ainsi raconté conduit à une déformation, une rationalisation ex post du fil événementiel. Toutefois, cette "fiction" produit des effets propres, la pragmatique de la communication (J.L. Austin, 1970) nous l'enseigne: le discours n'est pas neutre. Les individus, mais aussi les communautés ou groupes, se constituent dans leur identité à travers leurs propres récits qui deviennent pour les uns comme pour les autres leur histoire effective. Il y a donc une relation circulaire entre d'une part un "caractère" (individuel ou groupal) et d'autre part les récits qui, tout à la fois, expriment et façonnent ce caractère. Le philosophe Paul Ricoeur parle à ce propos d'*identité narrative*. Un discours prenant la forme d'une "success story" aura tendance à se défaire des incidents émaillant le quotidien passé, car ceux-ci risquent de déstabiliser l'identité, ainsi le récit retiendra plus volontiers dans la narration les événements appréhendés a posteriori comme positifs. » (Draelants, 2001)

Ces discours, quand ils sont produits par la hiérarchie et notamment les principaux peuvent être ceux de la « reprise en main » de l'établissement. Celle-ci se fait contre les élèves ou contre les enseignants, plus rarement – ou du moins ouvertement – contre les parents d'élèves. Voici le cas d'une « reprise en main » de l'ordre scolaire :

> « Moi c'est ma conception, je suis très rarement dans mon bureau là. Je veux dire que je suis tout le temps en train de courir, quoi. Je cours beaucoup. Je veux que les couloirs soient tranquilles, je veux que la cour se passe bien, je veux qu'il n'y ait pas de/ qu'il ne se passe rien dans les toilettes, je veux que la sortie des élèves se passe bien, *etc.* Et donc je contrôle tout ça. C'est vrai que c'est l'aspect le plus le plus rebutant du métier, c'est l'aspect qui prend le plus de temps, qui n'est pas valorisant. C'est pour ça que quand je parlais de conception du métier euh, bon pour certains c'est des choses qu'on délègue à d'autres. Moi je me suis rendu compte qu'en déléguant c'était des sortes de choses qui ne se faisaient pas, parce que ce sont des missions que les gens qui n'ont pas forcément envie de faire, ni [n'ont] l'autorité nécessaire. [Ce sont des choses] qui sont pourtant fondamentales, je crois que c'est pas la peine d'essayer de grands discours si on n'a pas à l'interne déjà assuré la sérénité d'un établissement. C'est la condition préalable. » (M. Aymeric, principal du collège Levinas).

Mme Carton nous donne un exemple de reprise en main exercée, notamment, en direction des enseignants :

> « J'arrive en salle des profs, il y avait toutes les banderoles, les calicots de manifs qu'ils avaient faits. Donc j'ai dit : « Il est pas question que ça reste là quoi. » Donc j'ai tout embarqué dans mon bureau, j'ai mis un grand mot, une grande affiche : « Tous vos calicots et vos banderoles sont dans le bureau de la principale à votre disposition. » Personne n'est jamais venu les chercher. J'avais une salle des profs/ Il y avait une euh comment ? Je ne sais même pas comment le dire ! C'est-à-dire le chef d'établissement qui est censé représenter le pouvoir dans son établissement, il était à la botte des personnels. [...] Moi, il n'était pas question que je cède sur ces trucs-là, je veux dire c'est... Ah et puis je suis une vieille rom... une rombière hein, je suis la plus vieille syndiquée de l'établissement. Moi, quand ils me font miroiter leur syndicat [bruit de bouche], je sors ma carte : « Voilà, je suis la plus vieille syndiquée ». Donc ça aussi ça a complètement calmé le jeu quoi. Tout ça enfin je veux dire c'est c'est

usant. [...] c'est tout ça qui me gêne, mais maintenant ça tourne tout seul, maintenant j'ai plus... Donc il me reste : conflit avec mon principal-adjoint, il s'en va ; l'AS je vais reprendre en main c'est tout ; et les profs je ne suis même plus en conflit avec. » (Mme Carton, principale du collège Montaigne)

Les discours de la « reprise en main » sont largement mobilisé par les chefs d'établissements dans les zones les plus défavorisées car ils cherchent à rassurer les parents et à parer les stratégies d'évitement scolaire. Ici, le principal de Balzac présente l'établissement dans des écoles primaires de sa zone de recrutement, c'est naturellement qu'il mobilise un discours de reprise en main de l'établissement, véritable *doxa* académique pour les établissements accueillants les élèves des familles les plus défavorisées. Conscient de la réputation de son collège, il nuance son discours. D'autres extraits d'observations sont aussi reproduits, où l'on peut lire toute l'attention prêtée à l'image de l'établissement et de ses représentants au moment de la présentation du collège dans les écoles.

Quand je rencontre le principal dans son bureau celui-ci porte un costume sombre, cravate sobre (en comparaison de celle qu'il arborait lors de notre première rencontre, les 101 Dalmatiens) et un long manteau sombre. Quand je lui fais remarquer qu'il est très chic aujourd'hui, il me dit qu'il a fait un effort de tenue. Il pensait mettre le "costume habituel" mais a opté pour "l'effort supplémentaire".
Plus tard, dans la voiture, après la visite de la première école.
– Principal : Vous avez vu Mme C. (professeur d'allemand qui nous accompagne dans les visites aux écoles) ?
– M.T. : Euh oui ?
– Principal : Elle est classe, hein ? [de fait, la tenue de Mme C. est "impeccable" : tailleur beige, hauts-talons, jupe mais je me disais en voyant sa voiture que le véhicule ne cadrait pas avec l'image du personnage : voiture japonaise bleu ciel d'aspect assez âgé, l'arrière couvert d'autocollants].
– Principal : Vous fumez M. Tondellier ?
– M.T. : Non.
– Principal : C'est bien. À une époque, j'étais à trois paquets par jour. Mme C. a au moins un défaut, elle fume.
– Moi : Ah bon ?
– Principal : Oui, je la vois dans le rétroviseur.
[Le principal hésite sur le chemin à suivre, est inquiet, ne veut pas arriver en retard. Mme C. nous suit, elle ne connaît pas le chemin. Le principal arrive finalement à destination, rate son créneau, la roue arrière gauche est sur le trottoir].
– Principal : Je suis bien là ?
– M.T. : Vous êtes un peu sur le trottoir quand même...
– Principal visiblement agacé [pressé mais mal garé] : Je peux pas rester comme ça.
– M.T. : C'est juste une roue qui dépasse, le trottoir est large, vous ne gênez pas.
– Principal : Je n'ai pas envie qu'on voit que c'est ma voiture [je comprends que ce qui le gêne c'est la possibilité d'être associé à une voiture mal garée devant l'école, nous sommes de l'autre côté de la rue, de l'autre côté du croisement ; peut-être le regard de la prof d'allemand aussi].
Un peu plus tard, au cours de la réunion avec les parents :
– Maman B. témoignant face aux autres mamans réunies à l'école [Mme B. est parent d'élève à Balzac, enseignante, discrète, appartenant aux cercles périphériques de l'association des parents d'élèves. Elle n'est présente qu'aux conseils de classe et à cette réunion] : J'ai peur pour ma fille mais elle y va, c'est pas le collège qui pose problème. [Elle explique qu'elle a eu un problème avec son fils à Balzac] Je ne suis pas une maman qui a eu beaucoup de chance avec son enfant. Maintenant je peux en parler, ça n'était pour toujours comme ça.
– Intervention d'un instituteur : Vous pouvez voir les enseignants, à Montesquieu ou à Balzac.
– Une maman, visiblement remontée : Non, pas à Montesquieu !

– Le principal intervient après avoir laissé flotter le débat : Respect. Je ne peux pas vous laisser dire ça de Montesquieu. On prend les choses en compte à Balzac. Je n'ai jamais dit qu'à Balzac il n'y avait pas de problème, mais les problèmes on les prend en compte.
– Maman : Est-ce qu'il y a des journées portes-ouvertes pour voir, bien avant [en fait elle fait allusion à l'idée de voir pour pouvoir choisir, c'était clair dans l'interaction].
– Principal : L'accueil des CM2, on ne fait plus. C'était l'occasion pour les élèves plus âgés de jouer aux caïds, ça provoquait des incidents et ça donnait une plus mauvaise image encore de l'établissement. Mais venez voir. Vous téléphonez, vous venez. Je suis déçu parce que je l'ai dit l'an passé, "passez !" et vous ne venez pas. [...] Si je laisse M. Tondellier [il me montre] venir et tout voir dans l'établissement, vous en avez encore plus le droit. [Notes d'observation, visites d'écoles 18/01/2003 de 8h30 à 13h00.]

Les discours de ce chef d'établissement ne sont pas forcément malhonnêtes, ils relèvent sans doute de la « vision » de ce que devrait être l'établissement, ou ce que devrait être le fonctionnement de l'établissement, selon le principal.

Il s'agit de faire croire à l'idée, plus ou moins fictionnelle, que les conditions d'enseignements dans l'établissement sont bonnes ou qu'elles sont en voie d'amélioration. Ces discours sont égalements « servis » à la hiérarchie mais aussi encouragés par elle.

> « J'avais pas eu de mutation donc c'est tout, j'étais repartie pour un an à N. et en octobre le DRH du rectorat me croise, parce que c'est quand même comme ça que ça s'est fait, lors d'une réception en mairie il me dit : « Vous voulez toujours rentrer sur Lille ? » Ben je dis : « Oui. » J'avais mes enfants enfin ma famille et il me dit : « J'ai quelque chose à vous proposer. » Et je me souviens lui avoir dit : « Ça sent le piège. » Et il me dit : « Non non, vous pouvez dire oui, vous pouvez dire non. » Donc ok, donc il me dit : « C'est Montaigne. » Donc je pensais que c'était en fait pour l'année suivante et il m/ Je lui dit : « Ben pourquoi ? » *etc*, il me dit : « Ça va pas, on veut changer le chef d'établissement. » Alors je lui dit : « Quand ? » Il me dit : « Tout de suite ». Donc euh samedi après-midi 16H, mairie de W., on était à une réception quand on s'est croisés, et il me dit : « C'est pour tout de suite, c'est pour après les vacances de Toussaint. » Donc il restait deux semaines. Je lui dis : « Il faut votre réponse pour quand ? » Il me dit : « Lundi matin à huit heures. » [...] Donc j'ai fait marcher le téléphone et puis tout le monde m'a dit : « Vas-y, qu'est-ce que tu attends ? » Donc je suis arrivée ici en/ après la Toussaint 99... dans un établissement à feu et à sang, à peu près. Mais c'est tout, il y a pas de gloire à partir de là parce que... pff en trois semaines un mois, on avait repris la main au niveau de la direction, c'est-à-dire sur les élèves, sur les agents, sur le personnel... Plus ou moins, c'est pas la période la plus facile, là on arrive, on rentre dans le vif, on casse, on cogne et puis ça va. Et puis le boulot difficile il est maintenant, il est vraiment dans la réinstallation de pratiques pédagogiques dans l'obtention de résultats scolaires dans le travail sur la durée. » (Mme Carton, principale du collège Montaigne)

On a pu parler dans la première section de ce chapitre des récits élaborés par les chercheurs pour rendre compte de leurs observations dans les établissements scolaires. Le récit de ces monographies s'articule aux problématiques particulières de la rationalisation et les processus de division qu'elle implique à l'intérieur des établissements scolaires (Woods, 1979), à l'importance d'effets de contexte (Burgess, 1983). Il faut donc veiller à ne pas confondre ce type de récits qui relèvent de problématisations sociologiques avec les identités narratives proposées par les différents acteurs, les différents porteurs d'une "vision" pour l'établissement scolaire et ce, d'autant plus que ces visions relèvent aussi de problématiques, voire de problématisations, que les acteurs cherchent à résoudre ou réduire. Ceci est particulièrement vrai pour un établissement comme Balzac qui apparaît comme

tendu par plusieurs logiques d'actions plus ou moins antagonistes. Ces logiques d'actions ont été détaillées plus tôt, il s'agit d'une part des stratégies de la direction (une reprise en main de l'établissement), d'autre part des logiques d'action enseignantes et, enfin, de ce qui mobilise les parents d'élèves élus aux instances représentatives de l'établissement. Toutes trois pourraient offrir une lecture acceptable, quoique partielle de ce qui se déroule à Balzac. En fait, deux récits, pourraient être tirés de cette année scolaire d'investigation dans l'établissement.

Le premier, centré sur l'équipe éducative, montre un établissement de la périphérie conscient des problèmes auxquels il est confronté et cherchant à les prendre en charge. Le principal en se fixant un objectif de retour à l'ordre scolaire (en direction des élèves), les enseignants en cherchant à mettre en œuvre des innovations pédagogiques, partant du postulat qu'avec un public « différent » (ségrégé socialement et scolairement), il faut enseigner différemment (que ce soit dans la pédagogie de face-à-face ou dans l'organisation même des enseignements). Alors que le principal cherchera à calmer voire refroidir les revendications des représentants les plus révolutionnaires (pour l'ordre scolaire) des enseignants, le principal-adjoint cherchera quant à lui à canaliser ces énergies en créant une commision *ad hoc*, la commission pédagogique. Ce récit, qui n'omet pas de mettre en lumière les conflits à l'œuvre dans l'établissement pour atteindre un bien commun – la réussite scolaire de *tous* les élèves –, n'est pourtant que partiel. C'est le récit assez similaire à celui que nous avions pu recueillir par ouïe dire *avant* d'entrer dans l'établissement pour l'observer, c'est finalement l'identité narrative de Balzac, celui d'un établissement très mobilisé mais fonctionnant sur un mode largement conflictuel. Si cette identité narrative faisait place aux parents animant l'association des parents d'élèves, ceux-ci n'apparaissaient que comme des soutiens inconditionnels pour l'établissement ou, au pire, des nuisances à l'occasion de tel ou tel CA.

Les observations dont nous avons rendu compte plus tôt nous amènent à formuler un récit sensiblement différent du fonctionnement du collège Balzac. En effet, l'observation *in situ* nous a permis de saisir d'autres enjeux que ceux énoncés par les acteurs. L'observation systématique des instances de concertation amène à souligner moins la mobilisation de l'établissement scolaire qui relève, nous semble-t-il, davantage d'une sorte d'adhésion à la *doxa* institutionnelle – ou institutionnalisée – de « l'établissement mobilisé » que la lutte sourde autour de la question de la mixité scolaire et sociale dans les classes. Ici, le récit que nous proposons, le second récit de Balzac dépasse le discours relativement misérabiliste de l'établissement de banlieue à « reprendre en main », dépasse également le discours volontariste de l'innovation pédagogique. En cherchant à replacer l'établissement dans son contexte, en redonnant leur pleine mesure à l'action des parents d'élèves élus, il semble qu'on puisse replacer Balzac dans un contexte de relations sociales à la fois plus large et plus fin.

Balzac est un établissement classé à la fois en « zone d'éducation prioritaire » et en « zone violence ». Situé sur un secteur socialement mixte, il fait l'objet d'un fort évitement des classes moyennes et supérieures habitant dans le quartier. En 2002, ce collège recrutait 73,4 % d'élèves des PCS ouvriers et inactifs contre environ 18 % d'élèves appartenant aux classes moyennes. Au moment de l'enquête, ce

collège était réputé dynamique, contrairement aux collèges voisins. Ce dynamisme se signale par l'existence d'une équipe d'enseignants qui sont considérés comme particulièrement investis et par l'implication des parents d'élèves élus, affiliés à la FCPE, issues des PCS les plus marginales de l'établissement.[93] Cette minorité sociale y occupe largement l'espace de représentation des parents d'élèves, comparée à l'absence de la très grande majorité des autres parents. Une hiérarchisation sociale est lisible à l'intérieur même de l'association depuis la présidente, omniprésente, et son adjoint – professions intellectuelles supérieures – jusqu'aux autres « mamans » – institutrices ou personnels administratifs – le plus souvent silencieuses.

Le principal, en poste pour la deuxième année, peine à imposer une politique d'établissement qui lui soit propre. Son action se voit contrariée d'une part, par certains enseignants pédagogiquement et syndicalement très mobilisés, d'autre part, par les élus des parents d'élèves, qu'il juge envahissants.

Décrivons maintenant comment se joue cette lutte autour du principe d'hétérogénéité des classes, et notamment par quels moyens et avec quelles ressources les parents d'élèves appartenant aux classes moyennes tentent d'influer la politique de l'établissement scolaire pour protéger le parcours scolaire de leurs enfants.

2. La professionnalisation des parents d'élèves

La prédominance de l'association des parents d'élèves dans la vie interne du collège repose sur plusieurs éléments. Alors que Balzac connaît depuis le début des années 1990 un important taux de rotation de ses personnels, ce sont les parents d'élèves qui tiennent à jour, en quelque sorte, la « mémoire » de l'établissement. Dans un collège qui a été dirigé par trois chefs d'établissements en dix ans et où l'ancienneté moyenne des enseignants est de trois ans, les dix ans de présence de Mme Noël à la présidence de l'association des parents d'élèves du collège confèrent *de facto* à ses propos l'autorité des savoirs d'expérience et de référence.

Parallèlement, le recours fréquent des parents d'élèves, pour appuyer leurs prises de positions, à des indicateurs « objectivés », construits[94] ou collectés[95] par eux-mêmes, est une autre dimension explicative de la prédominance de l'association. L'extrait d'entretien suivant montre l'appropriation et l'utilisation par la présidente de l'association de la rhétorique du management, telle qu'elle s'est développée au sein de l'administration scolaire ces dernières années, et qui rend pertinente la mobilisation de tels indicateurs :

> Autre chose qu'on a mis en place l'an dernier, parce qu'on en a vraiment ressenti le besoin [...], c'est le suivi des moyennes par matière et par niveau. C'est évident que si on veut avoir des indicateurs de résultats, quand on veut suivre, analyser, piloter, on a des indicateurs. Là on n'en avait pas. Et donc on les a demandés depuis l'année dernière, ils ont du mal à le faire, on est obligé de redemander à chaque fois. [...] Et l'intérêt ça va

[93] Le taux de participation à l'élection des représentants des parents d'élèves était, en 2002, de 19,8 %.

[94] Le questionnaire qu'ils ont élaboré et administré aux parents d'élèves.

[95] Il en va ainsi des compte-rendus des conseils de classe, des CA rédigés par les parents d'élèves et qui sont conservés d'un trimestre à l'autre

être de regarder par rapport à l'année dernière, de voir un peu les efforts qu'on fait sur certaines matières etc., voir ce que ça donne. Et ça je pense que dans d'autres collèges ça n'existe pas. [Mme Noël, Entretien avec les parents d'élèves élus]

Le plus souvent, se situant eux-mêmes d'emblée sur un terrain d'égalité avec l'équipe de direction et les enseignants, les parents d'élèves élus tiennent à ne pas abandonner l'expertise aux professionnels de l'Éducation nationale et à s'imposer comme partenaires à part entière des prises de décisions les plus techniques lors des conseils d'administration.

Cette inscription de l'association dans des logiques de « professionnalisation » fonde sa prédominance à l'intérieur du collège. Par professionnalisation, il faut entendre formation, acquisition de compétences, protection de son espace décisionnel ou, en termes crozériens, de sa zone d'incertitude.[96] On peut y ajouter l'inscription de ces parents d'élèves au sein de réseaux personnels, associatifs ou politiques qui tranche avec le relatif « isolement » professionnel qui caractérise les enseignants et l'équipe de direction de Balzac. La participation à ces réseaux permet à ces parents de détenir de nombreuses informations sur la vie et le fonctionnement des autres établissements lillois, voire de l'administration scolaire qui ont force d'arguments lors des discussions. Ces réseaux sont également convoqués pour faire aboutir certains « dossiers ».[97]

De telles logiques de professionnalisation s'accompagnent d'un mode d'action spécifique qui emprunte un registre, assumé consciemment par la présidente de l'association et inscrit dans son expérience professionnelle et militante, qu'elle qualifie elle-même de *lobbying*. Ce registre d'action, ouvertement conflictuel, parfois agressif – que l'on a aussi appelé *assauts de caractère* (Goffman, 1974) – donne le ton des rapports entre les parents d'élèves élus, les enseignants et le chef d'établissement. La stratégie des assauts de caractère est reprise par d'autres parents d'élèves appartenant au premier cercle de l'association, comme M. Albedo ou Mme Daroge (*cf.* la dispute reproduite dans le Tableau 26).

3. L'empiètement dans le pédagogique

Les parents d'élèves s'invitent régulièrement dans les débats pédagogiques, domaine de compétences généralement ressenti au sein des établissements scolaires comme réservé aux personnels de l'Éducation nationale voire plus exclusivement encore aux enseignants :

> Donc la [création de la] commission pédagogique découle d'un CA, je ne sais plus lequel, ça devait être en début d'année, en disant bon il serait intéressant euh... – Allez soyons franc ! – il y en a un petit peu marre que les parents parlent de pédagogie sans que les enseignants soient tous mis au courant. [...] La partie pédagogie appartient bien aux profs, elle n'appartient pas aux parents. Qu'ils soient informés de ce qui se passe au collège au niveau de la partie pédagogique, ok, mais de prendre part à des réunions

[96] McGrath et Kuriloff (1999) on décrit de façon efficace les stratégies des mères blanches de classes moyennes pour exclure toute revendication dissonnante dans les instances représentatives. Ce mode de relation sociale peut également être décrit, en suivant Weber (1922 [1995]), comme des "relations sociales fermées". Ce point sera développé plus bas.

[97] Négociation d'un ramassage scolaire spécifiique, soutien à l'ouverture des classes européennes en 4e, cassette vidéo et plaquette de présentation du collège.

pédagogiques non. Ça, ça ne se produira jamais. [V., Principal-adjoint]

Une revendication des parents d'élèves élus à Balzac porte en effet sur la mise en cohérence des pratiques pédagogiques des enseignants. Cette revendication apparaît clairement lors d'un conflit autour des devoirs à la maison et de leur notation. L'exigence de changement, qui apparaît notamment à l'occasion de la querelle autour des devoirs à la maison (CA du 26/11/02 et reproduite dans le Tableau 26), touche finalement moins au volume des devoirs qu'à la représentation que les parents se font du niveau scolaire de l'établissement et dont le volume de devoirs serait un indicateur. L'exigence de changement porte donc sur un objet plus vaste et prend un autre visage.

Les parents d'élèves élus aimeraient influer sur le mode de composition des classes, ceux-ci sont en effet persuadés de l'échec de la mise en œuvre des classes hétérogènes et militent au profit de « classes hétérogènes par blocs » car, selon eux, l'établissement n'a pas « matière » (suffisamment d'élèves de classes favorisées) pour maintenir une telle règle de composition des classes.

Dès lors la question des devoirs à la maison, l'intérêt pour les innovations pédagogiques que manifestent les parents élus, tels que les parcours diversifiés ou la préparation à la classe de seconde, révèlent moins la recherche d'un bon fonctionnement du collège que la volonté de diversifier les parcours afin de permettre à leurs enfants d'emprunter un parcours qui les sépare des « autres » élèves. Les enseignants ne s'y trompent pas, quand ils décident de proposer en CA une action pédagogique, ils savent que toute proposition de différenciation des parcours scolaires sera appréciée par les parents d'élèves élus :

> – Q., professeur de français : "Les parents sont intéressés pas ce type de projet [dégagement dans l'emploi du temps d'un espace de préparation à la seconde pour les meilleurs élèves]. Ils gardent/ Enfin elle, la présidente, garde une dent contre les classes hétérogènes, elle ne le dira pas comme ça, elle défend l'hétérogénéité mais elle voudrait que ce soit une hétérogénéité moins hétérogène..."
> – B., professeur d'histoire-géographie : "On s'en fout de ce qu'elle pense [la présidente de l'association], l'important c'est qu'elle peut nous aider." [...] [Obs. 14/01/03, heure de réunion syndicale]

De fait, les actions et décisions des personnels éducatifs sont pensées au regard des réactions anticipées des parents d'élèves élus, voire censurées en fonction de ce qu'on imagine être leur horizon d'attente.

4. La menace explicite de la désertion

Si les personnels de Balzac résistent à leurs pressions, les parents élus rappellent qu'ils ont les ressources permettant de changer leurs enfants d'établissement scolaire, chantage rappelant la fuite des blancs (*white flight*) évoqué par McGrath et Kuriloff (1999) dans le contexte des quartiers ségrégés aux États-Unis. La dispute autour des devoirs à la maison lors du conseil d'administration du 26/11/02 voit poser les conditions fondamentales de l'engagement des parents des classes moyennes dans l'établissement :

> Mme Daroge : On n'est pas là par hasard dans cet établissement, c'est un vrai choix. Nos gamins pourraient être à 500 mètres dans le privé. Moi je me rends compte qu'un gamin de 3e peut ne pas avoir de devoirs pendant une semaine, quand on voit ça on a peur pour la seconde. [Notes d'observation, CA du 26/11/02]

D'une part, cette maman souligne l'engagement militant qui l'amène à inscrire son enfant dans cet établissement, – il s'agit d'un « vrai choix » –, d'autre part en évoquant le chantage à la fuite facile dans le privé voisin, elle entend implicitement que le maintien de ses enfants au collège public est subordonné à la satisfaction des exigences parentales, à une capacité d'action des classes moyennes sur la politique de l'établissement. Cette ambition est assumée par la présidente de l'association :

> Et c'est vrai que ce choix [de mettre ses enfants dans l'établissement public de quartier], c'est mon engagement politique, c'est ma conscience. C'est aussi, *je ne le ferais pas si je ne m'investissais pas dans une association pour changer les conditions*, mais c'est aussi, mon fils – j'en ai encore un ici – c'est aussi le choix chaque année de lui proposer de changer d'établissement... [Mme Noël, Entretien avec les parents d'élèves élus. Je souligne.]

La menace de la désertion sera régulièrement brandie au fil des CA, y compris lorsque les parents-élus tenteront en fin d'année scolaire, appuyés par le chef d'établissement, de faire cesser la grève poursuivie depuis trois semaines par quelques enseignants contestant les projets de régionalisation et de réforme des retraites.

Les parents des classes moyennes, représentants marginaux au regard des autres parents du collège, participent à une lutte dont l'enjeu est, finalement, l'*âme* de l'établissement. Cette appropriation du collège se lit au travers du possessif « nous » qui ponctue les interventions de la présidente de l'association durant les conseils d'administration.

On retrouve le processus d'exclusion fortuite des « autres » par les mères des classes moyennes blanches (McGrath et Kuriloff, 1999).[98] Ces parents mobilisent enfin une technique d'exclusion, à savoir la promotion de *parcours différenciés* au bénéfice exclusif de leurs enfants. Les efforts des agents institutionnels pour instaurer l'homogénéisation des pratiques pédagogiques sont combattus au profit de mécanismes permettant aux enfants élevés dans des milieux favorisés de mobiliser le capital culturel acquis en famille et consacré par l'école. Ceci explique que les conseils d'administration peuvent atteindre des durées de sept heures et que les parents ont des exigences d'ordre pédagogique. Il s'agit là de la contrepartie exigée par les parents des classes moyennes à l'inscription de leurs enfants dans un collège populaire classé en « éducation prioritaire » et en « zone violence ». Ce qui se joue au fil des mois et des années d'engagement de ces parents, des escarmouches dans les réunions des instances décisionnelles, c'est une véritable lutte d'influence sur la politique d'établissement : gestion d'un compromis plus ou moins polarisé entre l'enseignement élitiste ou démocratique et entre enseignement public ou privé. Les parents-élus exigent du « changement », de l'efficacité de la part des agents éducatifs, un environnement plus sûr pour leurs enfants. Parmi les personnels de direction et les enseignants, certains ne s'y trompent pas, l'action des parents d'élèves vise à progressivement « privatiser » le fonctionnement du collège :

[98] Repli sur un "nous" communautaire qui refuse de voir ses routines interrogées par des *outsiders*.

> Elle [la place des parents] est vachement efficace en termes de CA, réunions, conseils de classe, etc. Parce qu'on a effectivement, trois quatre personnes présentes tout le temps, et influentes. Alors, c'est toujours à double tranchant, parce que quand tu as un projet que tu veux faire passer et qu'eux ne sont pas d'accord, ils peuvent aller très loin. Et en même temps, quand tu es soutenu, ils ont le bras long, ils arrivent à avoir des réunions chez le Recteur par exemple que nous on n'y arrive pas. [...] Là, ils sont plus sur hétérogénéité ou pas hétérogénéité. C'est : « On a pris 7 points au brevet, dans les lattes, qu'est-ce qu'on fait ? ». Ça, c'est le côté management beaucoup plus privé que le public, où dans le public, on est encore sur « Comment on va faire ? » Les parents, ils se sont dit : « Bon ! Il y a une baisse des résultats, il faut qu'on change la méthode ou on l'améliore », chose que les établissements [publics] ne savent pas faire. Je pense que les outils de management du privé pourraient être vachement intéressants dans les établissements publics, pas en termes de rendement, mais en termes d'outils : « Bon, voilà : constat, méthode, résultats ». « Tu as amélioré le brevet ? Non. Bon alors, qu'est-ce qu'on va faire maintenant ? » Pas en termes de rendement mais en termes d'efficacité dans les étapes de l'apprentissage. Ça permettrait de gagner du temps et d'être plus efficace et d'arrêter de débattre sur des conceptions d'apprentissage ou de constructions de classe... J'imagine bien un patron d'entreprise qui arrive ici, son discours va être totalement différent. On ne peut pas fonctionner comme ça dans un établissement public, mais il y a des outils de management qui pourraient faire énormément de bien. [A., Enseignant EPS]

Le contexte de Balzac, et notamment la composition de sa zone de recrutement, influe largement sur le fonctionnement interne de l'établissement. L'équipe éducative tient à préserver un recrutement et un brassage hétérogène des élèves à l'intérieur du collège et, pour cela, conserver les élèves issus des classes moyennes qui sont des ressources rares pour l'établissement. D'autant plus rares que les parents, dans ces catégories sociales, « jouent la carte » du privé ou maîtrisent les règles subtiles du contournement de la sectorisation.

> Alors c'est vrai que les parents disent que les résultats scolaires ont baissé, mais je ne pense pas que les résultats aient baissé dans leur globalité. On a cette impression, mais les résultats du brevet – à part cette année où ils sont redescendus – progressaient depuis 1999. On est quand même arrivé à 57 % - 58 %, ce n'est pas énorme... Mais moi je regardais le tableau du Nord, et il était à 40 % il y a six-sept ans. [...] C'est vrai que ça c'est l'école publique, je crois qu'il faut garder cette idée-là. « Tout le monde est inscrit, tout le monde passe son brevet. » Nous savons très bien que tel élève ne va pas l'avoir, on sait, mais bon il le passe quand même. On pourrait dire : « Non, toi tu ne viens pas. » Chez nous, tout le monde est inscrit, ce qui n'existe pas dans les écoles privées où ils peuvent avoir des 90 %, 100 % de réussite. En fait j'ai l'impression que les parents [élus] voudraient une école publique laïque type privée. Mais bon, on ne peut pas, on ne peut pas... Alors maintenant, heureusement – il faut le dire – heureusement qu'on a ce type d'élèves [les enfants des parents d'élèves élus], des bons éléments parce que là, on serait vraiment un collège ghetto. Et c'est là qu'il faut se battre, il faut à tout prix garder ces élèves là... [V., Principal-adjoint]

L'omniprésence bruyante des parents des classes moyennes à Balzac n'est pas seulement une contrainte pesant sur l'établissement mais surtout elle a pour effet de dresser un écran physique et symbolique face aux parents d'origine populaire. Aucun espace, aucune possibilité d'expression n'existe aujourd'hui pour ces « autres parents » dans ce collège tant l'espace est déjà occupé par la minorité des quinze parents élus. Plus globalement, l'absence de liens entre les personnels de Balzac et les parents des élèves des classes populaires est patente, et aucune action n'est mise en œuvre pour

tenter d'y remédier. Une telle distance entre le collège et son public pourrait expliquer les résultats scolaires particulièrement bas qui caractérisent Balzac malgré le dynamisme de son équipe pédagogique.

La lutte engagée par ce collège populaire pour garder une certaine mixité sociale parmi ses élèves repose là aussi, paradoxalement, sur une logique sacrificielle particulièrement flagrante à l'occasion de conseils de discipline, mais souterraine le reste du temps : afin de conserver des élèves issus des classes moyennes, l'établissement concentre ses efforts et son énergie à la gestion des relations avec les parents de ces élèves et de leurs exigences. Focalisation exclusive qui s'interpose à la mise en place d'une médiation culturelle qui favoriserait davantage la réussite scolaire des élèves issus des milieux populaires ou, du moins, favoriserait leur intégration scolaire.

C. Les stratégies de fermeture sociale ou d'isolement social des classes moyennes

La professionnalisation des parents d'élèves, leur empiètement dans le pédagogique et la menace explicite de désertion sont autant de ressources à leur disposition pour influer sur la politique d'établissement du collège. Ce « second récit » du collège Balzac nous donne la clé de lecture de l'exercice d'influence parentale dans l'établissement : le travail de contrôle et fermeture des relations sociales à l'intérieur du collège. Voyons plus précisément la rationalité et des détails de ce processus.

1. Les rationalités de la fermeture des relations sociales dans l'établissement.

Weber évoque dans *Économie et société*, plusieurs motifs qui justifient, aux yeux des acteurs, la fermeture des relations sociales et les stratégies qui les autorisent :

> « Les *motifs* de la fermeture peuvent être : *a*) le maintien de la qualité et (éventuellement) , par là, du prestige et des chances d'honneur et (éventuellement) de profit qui y sont liés (...) ; *b*) la raréfaction [...] des chances par rapport au besoin (de consommation) (« aire de subsistance ») : d'où monopole de consommation (l'archétype étant l'association communale) ; *c*) la raréfaction des chances de profit (dans l'aire de travail) : d'où alors monopole du travail (l'archétype : les corporations et les anciens groupements de pêche, etc.). La plupart du temps le motif *a* est combiné avec le motif *b.* ou *c.* » (Weber, 1922 [1995] ; 85-86)

Dans un contexte de concurrence entre établissements scolaires dont les formes de ségrégations sociales et scolaires sont les corollaire, dans un contexte de rationalisation de l'offre scolaire, de discours sur les manques de moyens attribués aux établissements (fermeture de classe), dans un contexte de concurrence sur le marché du travail, bref dans le contexte de crise de légitimité de l'institution scolaire décrit en introduction, les associations de parents d'élèves ont vocation au niveau national et local de représenter pour les préserver les intérêts de leurs membres. Au niveau local,

quand elles inscrivent leur action à l'intérieur d'un établissement scolaire, les associations de parents d'élèves ne font pas autre chose à cette différence près, et elle est majeure, que ces associations ne se situent plus dans une arène de débat largement médiatisée, ni en référence aux intérêts de l'ensemble de la population dans le cadre de la société française en général. À l'inverse, leurs actions s'inscrivent dans une arène locale, finalement assez peu médiatisée (peu de publicité est faite aux contenus des débats des CA), en référence à des problèmes locaux, paroifs urgent, dans un contexte relativement restreint. Si référence est faite aux principes de l'école républicaine, on a pu voir comment à Balzac les préoccupations quotidiennes, les craintes que soulèvent la masse d'élèves jugés en « décrochage » ou « s'ennuyant » (pour ne reprendre que deux prétextes de relégation), les craintes quotidiennes quant à la discipline éloignent la résolution des problèmes des idéaux démocratiques et appellent des solutions *a priori* pragmatiques, relevant du « bon sens ». L'exclusion d'un élève permet d'oter un peu de pression à l'établissement et offre à l'élève l'opportunité d'un nouveau départ, l'aménagement de classes ou de groupes de niveaux permet de préparer les meilleurs élèves à la seconde, de trouver de nouvelles modalités pédagogiques pour intéresser – occuper ? – les décrocheurs, etc. Les idéaux qui guident l'action nationale, la justification publique qu'ils impliquent exercent une contrainte beaucoup moins forte dans les arènes locales. Ici les acteurs parent au plus pressé, au plus inquiétant, quitte à procéder à des petits arrangements avec la loi (nationale) ou la règle (établie par la hiérarchie locale). Nombreuses sont les occasions où la réussite scolaire des élèves justifie des petits arrangements entres amis : de la part de la direction l'inscription d'élèves fantômes pour gonfler les effectifs et s'assurer des moyens supplémentaires, de la part des parents élus les négociations autour du rétablissement des classes ou des groupes de niveau, de la part des enseignants, l'ensemble des « stratégies de survies » (Woods 1979) déployées pour s'assurer la coopération des élèves. Dans un contexte de raréfaction des chances de profits, pour reprendre l'expression webérienne, dans un contexte qui menace les *chances* scolaires de leurs enfants, les parents d'élèves des classes moyennes s'organisent sous la forme d'une association pour s'assurer un accès aux instances décisionnelles de l'établissement. Si le contrôle des relations sociales afin de préserver les chances scolaires de leurs enfants à l'intérieur de l'établissement est un motif de leur implication, ils agissent de façon concomitante pour défendre « le maintien de la qualité et (éventuellement) , par là, du prestige et des chances d'honneur et (éventuellement) de profit qui y sont liés (...) » (Weber, 1922 [1995] ; 85-86). Le motif *c.* est bien combiné avec le motif *a.*

2. Monopolisation, exclusion et usurpation ?

Agnès Van Zanten propose d'appeler « colonisation » le « processus d'envahissement et d'instrumentalisation du fonctionnement de l'école par des acteurs en partie extérieurs et placés dans des positions de 'dominés' comme les parents et les élèves » (van Zanten, 2001 ; 101). Outre la connotation du terme, chargé historiquement de significations péjoratives, il est peut-être utile de se pencher sur la qualification de ce processus et, finalement, de proposer une lecture plus fine. L'usage

de la notion webérienne de fermeture des relations sociales (*sociale closure*), semble plus juste. Les stratégies déployées par les parents élus relèvent de la *monopolisation* des ressources éducatives à leur profit. Alors que la colonisation renvoie à l'image de l'occupation, le processus de monopolisation souligne bien l'aliénation que connaissent les populations les moins favorisées. La colonisation n'est, dans le cas de Balzac que partielle dans la mesure où les parents d'élèves élus restent attachés aux idées de mixité sociale et de service publique, à condition que la première soit bien tempérée et que le second soit efficace (bref que rien ne menace les chances scolaires de leurs enfants). On peut alors distinguer deux formes spécifiques dans le projet de fermeture sociale qu'ils opèrent ou tentent de mettre en œuvre dans l'établissement : l'exclusion et l'usurpation. La distinction est proposée par Parkin :

> « *Strategies of exclusion are the predominant mode of closure in all stratified systems. Where the excluded in their turn also succeed in closing off access to remaining rewards and opportunities, so multiplying the number of substrata, the stratification order approaches furthest point of contrast to the marxist model of class polarization. The traditionnal cast system and the stratification of ethnic communities in the United States, provide the clearest illustration of this closure pattern, though similar processes are easily detectable in societies in wich class formation is paramount. Strategies of usurpation vary in scale from those designed to bring about marginal redistribution to those aimed at total expropriation. But whatever their intented scale they nearly always contain a potential challenge to the prevailing system of allocation and to the authorized version of distributive justice.* » (Parkin 1982, 176-177)

L'exclusion relève donc de la mise à distance, souvent physique, des élèves jugés dangereux pour l'ordre scolaire, l'usurpation relève des stratégies pour capter des moyens scolaires supplémentaires qu'ils soient financiers ou humains. Parkin souligne avec raison que ces formes de monopolisation connaissent plusieurs échelles et peuvent se combiner. Dans la mesure où cette monopolisation est l'œuvre d'un groupe, ici organisé à son profit, elle remet en cause le système républicain de redistribution égalitaire des ressources (même dans sa version altérée qui veut que l'on donne plus à ceux qui possèdent le moins) et de justice distributive.

3. Les stratégies d'isolement comme modalités d'un rapport de classe

Il a été précisé en introduction de ce chapitre que nous ne disposions pas de données suffisantes pour procéder à une analyse de classe (au sens de l'opérationnalisation des systèmes de catégorisation des classes sociales) ni encore moins de proposer une nouvelle théorie des classes sociales. Nos observations nous ont amené à analyser des *micro-pratiques de reproduction sociale* (Ball, 2003) de la part d'une fraction de la population des parents d'élèves, les parents de classes moyennes. Peu investiguées, il nous a semblé important de mettre à jour et d'étudier au plus près ces stratégies en nous en tenant à ce niveau micro de l'analyse des rapports de classe. On verra plus bas, en conclusion de ce chapitre, ce que ces données micro-sociologiques nous autorisent à poser comme hypothèses de travail dans les champs de l'opérationalisation des catégories sociales et de la théorie des rapports sociaux de classe.

On a cherché à montrer que les stratégies de fermeture des relations sociales sont le fait d'une fraction de la population parentale. Fraction qui se distingue des autres parents par son implication dans les instances de l'établissement, mais aussi, qui savent mobiliser des ressources que nous n'avons pas pu observer chez les autres parents. Ceux-ci disposent d'un capital social qui les rapproche des élus locaux, d'un capital culturel qui favorise une proximité sociale avec le monde enseignant, de compétences institutionnelles (fonctionnement du collège) reposant sur leur propre niveau scolaire mais aussi leur formation professionnelle. Si les parents d'élèves élus ne présentent pas un visage homogène à Balzac, nous avons eu l'occasion de préciser que l'organisation informelle de l'association par cercle reproduit une hiérarchie sociale à l'intérieur du groupe. Les cercles centraux sont occupés par les PCS les plus favorisées du point de vue du statut (maître de conférence notamment). Les stratégies de fermeture des relations sociales et donc de monopolisation des ressources au collège Balzac sont le fait d'une minorité très active de parents de classes moyennes. Mais, comme le note avec justement Parkin :

> « *Surprisingly, Weber's elaboration of the closure theme is not linked in any immediate way with other main contributions to stratification theory, despinte the fact that process of exclusion can properly be conceived of as an aspect of the distribution of power, wich Weber is praticlally synonymous with stratification.* » (Parkin 1982, 175)

Si l'on veut maintenant lier ces pratiques à un rapport de classe, nous suivrons Parkin quand il propose que :

> « *(...) the familiar distinction between bourgeoisie and proletariat, in its classic as well as in its modern guise, may be conceived of as an expression of conflict between classes defined not specifically in relation to their place in the productive process but in relation to their prevalent modes of closure, exclusion and usurpation, respectively.* » (Parkin 1982, 177)

En considérant l'établissement scolaire comme une ressource à exploiter pour – selon les cas – favoriser, protéger, assurer la réussite scolaire de leurs enfants, les parents de classe moyenne transforment l'établissement en espace de concurrence pour des ressources rares. Le capital social et culturel de ces parents, leur accès aux instances décisionnelles, leur permettent de *manipuler*– au sens d'un exercice efficace – les codes institutionnels pour sensibiliser les agents éducatifs à leurs problèmes (Lacey, 1970). Ils effectuent alors un travail de « contrôle et réparation » (*monitoring and repair*) du processus scolaire de leurs enfants (Reay, 1998 ; Martin et Vincent 2000). Ce que nous avons appelé la distribution différenciée des ressources et les techniques de prévention de l'exclusion. Non seulement les parents des classes moyennes sont les mieux équipés pour déjouer les pièges scolaires, mais de plus, ils tendent à occuper (c'est du moins le cas dans les études de cas de Renoir et Balzac) les positions stratégiques à l'intérieur des instances décisionnelles des établissements scolaires. Ces différents types de ressources s'aggrègent et se complètent, favorisant l'exclusion des parents les moins favorisés. Exclusion des instances, de la *voix* parentale et des possibilités de contrôle et de réparation des parcours scolaires de leurs enfants. On peut alors supposer que cette inégalité parentale face à l'institution scolaire ne sera pas sans conséquence sur la trajectoire scolaire des élèves selon leur origine sociale.

> « *If the school is considered as an arena, in wich parents and children as teams compete for scarce rewards, then many pupils are seriously handicaped by the lack of knowledge and expertise, and of interest, of their parents.* » (Ball, 2003 ; 77, citant sa monographie d'établissement réalisée deux décennies plus tôt ; *Beachside comprehensive*, 1981 ; 157)

En plus de caractéristiques communes, le caractère organisé de cette mobilisation attire l'attention sur la communauté d'intérêt des parents d'élèves élus issus des classes moyennes, que le groupe agisse consciemment ou pas (disons plutôt « ouvertement ou pas »), par effet d'agrégation, il se regroupe et agit dans son intérêt :

> « *Despite the centrality of individualism and autonomy in all of this, the judgements and perceptions wich parents use and inhabit are collective, they are embedded in and 'carried by the communal practices of one's immediate group' ; they are part of a 'shared intelligibility' (Charlesworth 2000 ; 16).* » (Ball, 2003 ; 63)

Les parents d'élèves élus de Balzac ne relèvent pas seulement d'une classe en soi, mais bien d'une classe pour soi.

Chapitre IV.
Conclusion de la Partie 3.
Ce qu'il est fait de l'autonomie déléguée à l'établissement scolaire

La conclusion de ce troisième chapitre va porter plus spécifiquement sur deux points. Après cette plongée empirique dans le quotidien d'un établissement scolaire classé en zone violence et inscrit dans un réseau d'éducation prioritaire, on va s'interroger sur son inscription à la fois institutionnelle et environnementale. Il s'agit donc de replacer le collège Balzac dans les politiques nationales en interrogeant leurs effets quant aux conditions de scolarisation et quant à la réussite scolaire des élèves. On espère ainsi proposer des éléments de discussion autour de deux politiques : la première – largement débattue – de décentralisation du système éducatif ; la seconde – plus discrète – de démocratisation de l'organisation scolaire (au sens d'une participation accrue des usagés, notamment des parents d'élèves). Dans un premier temps, c'est la notion d'autonomie d'établissement scolaire qui va être interrogée. Notion floue s'il en est, nous verrons que malgré des rhétoriques nationales et internationales relativement convergentes d'autonomisation de l'établissement scolaire, la réalité de la notion présente empiriquement des visages et des rationalités contrastés. Un des effets possible de l'autonomisation des EPLE n'est-elle pas l'accentuation de la ségrégation sociale et scolaire à la fois entre les établissements mais aussi à l'intérieur des établissements ? La seconde interrogation qui conclue ce chapitre porte sur la participation parentale au fonctionnement des EPLE. Comment interpréter à la fois l'implication de certaines catégories de parents d'élèves dans le fonctionnement des établissements scolaires, et comment interpréter la volonté du politique d'ouvrir l'établissement aux parents d'élèves ? Une analyse en termes de classe sociale, nous semble apporter des éléments explicatifs à cette interrogation et à ses questions corollaires. On s'interrogera enfin, sur la nature même de l'établissement scolaire. Peut-on, dans un contexte de dévolution des responsabilités, dans un contexte de société de classe, se contenter de l'appréhender comme une unité organisationnelle ? Nous défendrons la thèse d'un établissement scolaire comme étant à la fois une *arène politique* et un *enjeu politique.*

A. L'AUTONOMIE DE L'EPLE : PROCESSUS ET EFFETS

1. L'EPLE dans un contexte politique national et international

La décentralisation, la déconcentration ou encore la dévolution des responsabilités à d'autres échelons qu'à l'État central devient une réponse commune aux « crises » que connaissent les systèmes éducatifs, qu'ils soient continentaux ou anglo-saxons. Différents pays partagent le constat commun de la nécessité de démantèlement du centralisme de l'enseignement étatique, mais cette dévolution vers les échelons inférieurs emprunte des visages différents d'un pays à l'autre. Opérant une comparaison de l'évolution du fonctionnement des systèmes éducatifs dans cinq pays (Angleterre, Pays de Galles, Etats-Unis, Suède, Nouvelle-Zélande), Whitty, Power et Halpin constatent en effet que :

> « *Within each of our five countries a range of policies has been implemented that attempt to restructure public education. A common theme is the devolution of financial and managerial control to more local levels, either to municipalities and schools, as in Sweden, or more commonly away from regional and district levels to individual schools, as in the LMS policy in England and Wales, [...]. Another common characteristic is the promotion of parental rights to choose schools, sometimes articulating with changes in funding formulate, where the money follows the pupils, resulting in a move towards quasi-markets in education.* »
> (Whitty *et al.*, 1998 ; 30)

En France un large consensus politique semble se dessiner autour du principe de la décentralisation du système éducatif. Lelièvre (2002 ; 156-157) situe au début de la Cinquième République, à la présidence du général de Gaulle « l'apogée » de la centralisation de l'École « unificatrice » ou de « l'État éducateur ». La centralisation du système éducatif connaitra dès lors des remises en cause régulières tant à droite qu'à gauche qui auront pour conséquence la mise en œuvre des politiques de décentralisation.

Encadré 27 : La rhétorique un peu usée du « mammouth »

« On en sera pas autrement surpris que les mises en cause sévères de la centrralisation de l'École française ne viennent que quelques années [après l'apogée gaullienne] dans les milieux autorisés, parfois sous la plume d'anciens « barons » gaullistes eux-mêmes. C'est ainsi par exemple, que Olivier Guichard, un ancien ministre de l'Éducation nationale sous Georges Pompidou (...) déclare publiquement en 1978 que « notre système éducatif, le plus centralisé et le plus massif du monde, est un dinausore massif et pataud ».

On notera aussi avec quelque amusement qu'en 1993, Lionel Jospin s'en prenait lui, aux hommes de droite qui se faisaient forts « de rentabiliser le "Leviathan" de la rue de Grenelle et de venir à bout du "mammouth" », rappelant que « tous les leaders de l'opposition s'exprimaient en ce sens :MM. Chirac, Giscard d'Estraing, Millon » C'était bien sûr avant que son ministre de l'Éducation nationale Claude Allègre ne se prenne lui aussi, à l'instar de ces dirigeants de droite, à rêver tout haut de « dégraisser le mammouth », en juin 1997.

Ce qui paraît désormais de plus en plus à l'ordre du jour, au nom parfois de ce que certains appellent une démocratie de « proximité », c'est un mouvement de transfert de pouvoirs centraux le « local ». »
(Lelièvre, 2002 ; 157)

Si la majorité des partis politiques s'accordent sur le principe, sa mise en œuvre et notamment ses limites font débat (Lelièvre, 2002 ; 162-168). Décentraliser oui, mais jusqu'où ? Déconcentrer, décentraliser, privatiser ?

Le mouvement de déconcentration des pouvoirs de l'État commence au début des années 1960 quand le ministère de l'Éducation nationale délégue aux responsables éducatifs extérieurs à l'administration centrale, notamment les recteurs, de pouvoirs de décision et de gestion de plus en plus nombreux. La déconcentration relève alors, comme nous l'avons vu dans la Partie 2., du « transfert de compétences administratives, avec maintien de la subordination hiérarchique » (Lelièvre, 2002 ; 157).

La décentralisation qui concerne les établissements scolaires débute quant à elle au début des années 1980, avec le retour de la gauche aux affaires. Si la déconcentration voit le déplacement de compétences administratives avec un maintien de subornation hiérarchique, la décentralisation quant à elle vise à « la création de centres de décisions indépendants, jouissants d'une certaine autonomie. » (Lelièvre, 2002 ; 157). Dès 1983 (loi du 23 juillet 1983), les collèges et les lycées deviennent des Établissements publics locaux d'enseignement (EPLE). La notion de projet apparaît dans les collèges à la même période que dans les zones d'éducation prioritaire, sous le ministère Savary qui poursuit avec cet outil, quatre objectifs : « La démocratisation et la luttre contre l'échec scolaire (...) ; la décentralisation et le projet de loi sur l'enseignement privé » (Obin, cité par Lelièvre, 2002 ; 163). À la fin de la même décennie, sous le ministère Jospin, avec la loi d'orientation du 14 juillet 1989, le projet d'établissement devient obligatoire. Pour Prost, alors chargé de mission auprès du premier Ministre (Michel Rocard), le projet d'établissement dans un contexte de décentralisation « participe à un système de régulation locale complémentaire du dispositif national (à l'État, la définition des grands objectifs et la distribution des ressources établies selon des normes nationales ; à l'échelon local, la définition des méthodes les mieux adaptées pour atteindre ces objectifs et utiliser les moyens affectés) » (Lelièvre, 2002 ; 163).

Dans un rapport de novembre 2001 l'IGEN décrit ainsi l'autonomie de l'établissement scolaire : « Ces textes [les lois du 22 juillet 1983, du 25 janvier 1985 et du 30 août 1985] énumèrent la liste des domaines où l'établissement exerce son autonomie, mais ils recèlent une série de verrous qui encadrent étroitement cette marge de liberté » (IGEN 2001 ; 5). Les pricipaux domaines sont les suivants : l'organisation en classes et groupes d'élèves et modalités de répartition des élèves ; emploi des dotations en heures d'enseignement mises à la disposition de l'établissement ; organisation du temps scolaire et modalités de la vie scolaire ; préparation de l'orientation et insertion sociale et professionnelle des élèves ; actions de formation complémentaire et de formation continue ; ouverture de l'établissement sur son environnement ; choix de sujets d'études spécifiques à l'établissement. Ces textes, poursuit l'IGEN :

> « ont une conception restrictive de l'autonomie conférée aux EPLE. D'abord ces compétences sont résiduelles : la marge d'autonomie de l'EPLE est celle que les autorités veulent bien lui laisser dans chacun de ces domaines. Le texte de la loi (art. 15-8) dispose que le conseil d'administration délibère « dans le respect des dispositions législatives et reglementaires en vigueur » – ce qui va de soi –, mais aussi « des objectifs

définis par les autorités compétentes de l'État », ce qui inclut les directives données par le ministre et les autorités académiques. Dans le même ordre d'idées, en matière budgétaire, l'EPLE doit respecter les « orientations » qui lui sont notifiées par la collectivité locale de rattachement avec le montant de sa subvention. C'est dire si l'autonomie des EPLE peut être corsetée. » (IGEN 2001 ; 6)

Même « corsetée », la conjonction de trois éléments issus des lois du 22 juillet 1983 (le statut d'ELPE, la globalisation des moyens d'enseignement, la démarche de projet d'établissement) offre aux chefs d'établissements une autonomie réelle au sein d'un réseau partenarial élargi, dans l'articulation des différents niveaux de responsabilité et dans l'organisation de la vie scolaire et lui permet de jouer un rôle de régulateur de proximité (Louis, 1994 ; Dutercq, 2002) même si l'exercice de ce rôle de régulateur n'est pas toujours confortable à l'intersection de ces différentes tutelles et des contraintes locales.

2. Les différents visages de l'autonomie de l'établissement scolaire

Les recherches sociologiques publiées *avant* le mouvement de décentralisation et d'autonomisation des établissements scolaires signalaient déjà de fortes différences dans le fonctionnement du collège unique (Paty, 1981). L'autonomie octroyée aux établissements scolaires prend acte de cette diversité des contextes d'établissement et promeut la différenciation des établissements, à l'intérieur – toujours – d'un cadre de référence légal national. On a vu plus tôt (Partie 2.) qu'un outil comme l'évaluation pouvait prendre plusieurs visages, répondre à plusieurs rationalités (Verdière, 2001), on va voir à présent qu'une mesure comme l'autonomisation, même mesurée, des établissements scolaires, peut également emprunter plusieurs rationalités et s'incarner différement selon les acteurs chargés de la mettre en œuvre et les contextes dans lesquels ceux-ci évoluent.

Dans un article stimulant comparant les questions d'autonomie et de démocratie au Portugal et en Angleterre, Marques Cardoso (2004) distingue quatre types d'autonomie d'établissement :

– l'*autonomie de projet* (*purposeful autonomy*) qui cherche à atteindre « ce qui doit être » (inspiré par Boltanski et Chiapello 1999, cités par l'auteur) contre les garanties de participation et de représentation démocratique des enseignants et de l'ensemble des parents. Il s'agit d'une autonomie comprenant une dimension morale qui n'a pas à s'appuyer sur des ordres directs émanant du centre du système ;

– l'*autonomie de régulation* est cette autonomie locale qui s'efforce de suivre les règles produites au niveau central ;

– l'autonomie, selon Marques Cardoso, peut également être *managériale* quand elle cherche à répondre spécifiquement aux changements culturels dans le management de l'organisation.

> « *Changes to management are of fundamental importance to carry change through and to the re-definition of the type of control and autonomy wich is to be exercised over governance of education and education professionals. Managerial autonomy has central role in the prescription of forms of local control. Managerial individual leadership and entrepreneurship carry specific changes through. They have an important function in moving away from existing practices of educational management and in defining types and spaces of*

autonomy. Autonomy is not only exercised to produce certain outcomes but also to assist in changing the culture of management and governance wich produce it. » (Marques Cardoso, 2004)

– existe enfin pour les établissements une autonomie conquise ou gagnée (*earned autonomy*) où, et c'est spécifique au cas anglais, les écoles peuvent prendre leur autonomie vis-à-vis de la tutelle hiérarchique locale, la responsabilité de l'établissement étant alors déléguée au comité de direction de l'établissement (et notamment les *governors*, groupe largement composé de parents et de personnalités locales) qui nomme le directeur de l'établissement.

Marques Cardoso explique comment, en Angleterre, « *both* regulatory *and* managerial *autonomy and absent regulation have been used by schools to either work in collaboration with or against local government.* Managerial *autonomy may be used by headteachers against the LEA's commitment to comprehensive education, to equality in provision and to local democratic control of schooling* » (Marques Cardoso, 2004 ; 8. Souligné par l'auteur.)

L'intérêt de la distinction opérée par l'auteur est d'affiner le flou de la notion d'autonomie, l'autonomie n'est pas une et unique, elle connaît des configurations et rationalités variables selon que les marges d'autonomie sont utilisées à des fins managériales (quand il s'agit par exemple de rétablir l'ordre scolaire contre des enseignants ou mobiliser l'équipe enseignante autour de la notion de projet), l'autonomie peut également avoir une activité de régulation quand il s'agit de « recadrer » des initiatives, notamment d'enseignants (les récurrents « recentrages » sur les « fondamentaux » évoqués dans la Partie 2 autour de la politique des REP en sont un bon exemple). De la même manière que les politiques éducatives (REP ou IDD étudiés dans la Partie 2.) connaissent différents contextes d'influence, de producation de textes et de pratiques (Bowe, Ball, 1992), on a pu voir que la politique d'établissement à Balzac présente un profil bien particulier, contrastant fortement avec la politique d'établissement des collèges de centre ville (Renoir ou Racine) mais aussi des autres collèges de la périphérie lilloise (l'autonomie de régulation adoptée par le principal de Balzac contraste avec la politique très volontariste – de reconquête – menée par la principal du collège Montaigne). Selon l'arêne de pratiques locales (ici l'établissement) dans laquelle on se place, on observe que l'autonomie ne présente par un même visage. Comme l'expliquent Bowe et Ball (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. Si l'autonomie de l'établissement scolaire conçue au niveau central est actée différement en fonction des ressources propres aux établissements, elle est aussi cadrée ou, à défaut, infléchie par la politique académique. Le cas du collège Renoir dans le centre de Lille montre des formes de contrôle très lâches autour de la politique d'établissement depuis une quinzaine d'années (Barthon, Monfroy ; 2003), tandis que le cas de Balzac illustre au cours de l'année d'observation une autonomie d'établissement largement contrainte par l'environnement du collège, environnement hiérarchique qui possède sur Balzac une plus grosse « prise » que sur Renoir, ou environnement lié à la carte de recrutement avec l'influence des classes moyennes locales.

« *Barroso has identified 'hard' and 'soft' forms of autonomy and middle variants (idem) to refer to the way in wich reforms affect the structure of provision and control. He has also called or attention to the*

'simultaneous processes' of 'recentralization', 'redecentralization', 'double decentralization' and [central] 'restructuring' (idem) reminding us that it is no longer possible to reflect on autonomy in terms of the location of authority within the various level of the state or state institutions. Autonomy is no longer assigned just through direct transfers of authority. Existing spaces of autonomy are produced by a mix of direct and 'absent' regulation and locally adopted strategies. The former have been made possible by the later but also by the incorporation of the private sector in the procusion and financing of education. » (Marques Cardoso, 2004 ; 9-10)

Si dans un établissement (Renoir) le pouvoir d'être autonome réside désormais *à l'intérieur* de l'établissement (grâce au soutien des parents d'élèves, à l'influence « politique » du chef d'établissement reposant sur la *réputation* d'excellence du collège), dans l'autre établissement (Balzac) l'autonomie ne s'évalue qu'au regard de contraintes extérieures : autonomie de régulation par intériorisation et recours à la régulation de contrôle pourtant très lâche de la part de la hiérarchie directe, et influence d'acteurs locaux possèdant des ressources rares. En plus de reposer sur des ressources inégales (le déficit de régulation du niveau académique ou des inspections académiques n'ayant pas le même impact sur les structures) (Alter, 2003), l'autonomie d'établissement n'est donc pas identiquement *située*, l'établissement pouvant manquer d'espaces d'autonomie, le pouvoir se situant alors ailleurs.

3. Une autonomie pour ségréger (*autonomy to segregate*) ?

On a vu plus tôt dans l'étude de cas, que les attentes parentales étaient anticipées, spécialement à l'occasion des conseils d'administration puisque ceux-ci pouvaient faire balancer un vote en faveur de la direction ou des propositions des enseignants. Ces anticipations au regard de l'horizon d'attente des parents élus aux instances représentatives n'est pas sans conséquence sur la politique de l'établissement, si elles peuvent être censurées, les propositions des acteurs éducatifs s'orientent en direction des attentes parentales ou, à *minima*, sont cadrées par elles. D'une façon plus générale, les personnels éducatifs communiquent en direction des parents des classes moyennes, parents qu'ils souhaitent attirer pour améliorer la mixité sociale de l'établissement. Là encore, les actions en direction de ces population influent sur la politique d'établissement et n'est pas sans conséquence pour les élèves. S'il est difficile d'évaluer le poids de ces contraintes tant elles sont absentes de la plupart des discours (entretiens) et discrètes au quotidien (on les relève dans les observations), il ne s'agit pas de les sous-estimer. De la même façon que la réputation d'un établissement forme une contrainte, l'image projetée des attentes d'une population qu'on souhaite attirer peut avoir des effets bien réels sur la politique d'établissement et, par conséquent, sur la réussite scolaire des élèves, notamment ceux qui n'appartiennent pas à ces populations cibles. Ceci est particulièrement visible dans le contexte anglais où, dans une régulation de marché, l'attribution des financements dépend du nombre d'élèves attirés par l'établissement.

« *Without being constrained through direct command, educational priorities become increasingly shaped by concern about, on the one hand, being successful in the recruitment of the best pupils (excluding other pupils)*

and teachers and the production of the best results and, on the other hand, failing to attract those students and risking not being educationally viable. » (Marques Cardoso, 2004 ; 26)

Au collège Balzac, la rareté des élèves issus de classes moyennes rend ceux-ci extrêmement précieux au regard des acteurs éducatifs. Les craintes portent sur la perte de cette minorité, dès lors les parents de ces élèves, bien placés dans les instances décisionnelles (élus représentants de tous les parents d'élèves) possèdent un pouvoir particulier, celui de maitriser l'accès de l'établissement à une ressource rare. C'est donc tout « naturellement » qu'ils ont l'attention des acteurs éducatifs, même si, d'avis général, on les estime contrariants dans leurs revendications. De fait, les interactions sont vécues par les agents éducatifs comme relevant d'un échange et l'on a vu, notamment à travers la menace du « *white flight* », que ces parents exigent des contreparties, voire des gages de la part des agents éducatifs, pour maintenir leurs enfants dans l'établissement. Les parents, qu'ils soient physiquement présents ou pas, participent à ce qui est désirable ou indésirable dans l'établissement, à la définition de l'ordre scolaire.

L'étude de cas de Balzac, mise en perspective avec celle du collège Renoir réalisée à la même période par Monfroy et Verdière (Monfroy *et al.*, 2004), illustre bien le visage ambiguë, multidimensionel de la notion d'autonomie d'établissement. Les opportunités d'autonomie – partielle – de gestion des moyens financiers et humains sont connues et parfois même disputées par les différents acteurs en présence. Certains enseignants tout d'abord, qui ont trouvé un intérêt à s'impliquer dans le jeu des projets (qu'ils soient formulés pour la DHG ou le REP) pour se procurer des équipements utiles à leur enseignement, pour réaffecter des moyens humains supplémentaires à des actions de rémédiation (CA du 8 avril 2003), ou encore, ceux qui à défaut de voir aboutir leur projet pédagogique de grande envergure, sollicitent des moyens pour la mise en œuvre d'un projet à échelle plus réduite (les enseignants « réformateurs » qui à défaut de pouvoir mettre en œuvre leur projet de « collège décloisonné », « décloisonnent » – l'année suivante – les enseignements d'une classe une journée par semaine). Si on retrouve bien ici l'*autonomie de projet* telle que décrite par Marques Cardoso, on voit que s'il n'y a pas accord d'ensemble sur un projet fédérateur, il y a au moins accord sur l'idée de laisser les enseignants développer leurs projets personnels. Les personnels de direction se posant ici en régulateurs de l'attribution des crédits (CA du 8 avril 2003), veillant d'une part à respecter le cadre légal et d'autre part à ne léser aucune bonne volonté.

L'autonomie du chef d'établissement (son adjoint s'en distinguant) relève davantage d'une *autonomie de régulation.* Tout au long de l'année, le chef d'établissement bataille avec les enseignants et les parents pour inscrire les actions demandées dans le cadre légal de régulation nationale de l'EPLE et des consignes académiques et départementales. Il tempère, en leur donnant une commune mesure, la mise en œuvre des projets d'innovation des enseignants (suivant en cela le conseil que leur a donné l'inspecteur d'académie : « Et en gros il nous a dit : « Soyez créatifs, essayez des choses mais ne soyez pas trop téméraires. » Tu vois, avec ça tu n'es pas plus avancé. » [entretien avec S., enseignante, Français]). C'est en ce sens que le principal apparaît aux enseignants comme excessivement procédurié, excessivement voué à la lettre bureaucratique. Toute l'autonomie du chef d'établissement, semble alors vouée à inscrire l'établissement dans les règles nationales et

académiques. Ceci le met d'autant plus en porte-à-faux vis-à-vis des enseignants et des parents d'élèves élus, que ceux-ci savent que les chefs d'établissements peuvent prendre des libertés dans l'interprétation des règles nationales ou les consignes locales. Les parents notamment, savent que certains établissements pratiquent des regroupements d'élèves par niveau et aimeraient voir l'établissement en pratiquer à son tour. Dans le cas de *l'autonomie de régulation*, la lecture des textes est volontairement « étroite », l'exercice d'exégèse des textes (*cf.* Partie 2.) volontairement limité.

Face à cette force d'inertie administrative, enseignants et parents d'élèves élus cherchent à conclure des alliances autour de projets communs, à l'intérieur des instances décisionnelles de l'établissement. Si le désir de voir rétablies des classes « hétérogènes par blocs » n'est pas envisageable par la hiérarchie et les enseignants sensibilisés à la question (notamment les réformateurs), enseignants réformateurs et parents d'élèves élus se retrouvent autour de quelques projets portés par les enseignants, projets permettant des regroupements d'élèves à l'intérieur de la classe pour répondre à des besoins spécifiques (et donc ceux des meilleurs élèves), notamment le projet de préparation à la seconde.[99]

Cette autonomie d'attribution de moyens négociée en interne à l'établissement, dans un contexte où les voix de la direction ne sont pas en position d'arbitrer les décisions dans les instances décisionnelles (*cf.* les hésitations autour de la part de représentation des parents dans les CA et la volonté de « démocratisation » de l'instance), peut dériver vers des aménagements curriculaires où, de façon à ne pas effaroucher les parents des classes moyennes, l'équipe enseignante, parfois appuyée par la direction, peut être tentée de mettre en place des dispositifs de soutien aux bons élèves, dispositifs qui s'adressent aux populations les plus favorisées de l'établissement. À défaut de réhabiliter les classes homogènes ou hétérogènes par bloc, on voit alors se mettre en place des dispositifs plus souples, moins visibles dans l'organisation, autorisant un isolement social des populations les plus favorisées et, finalement, de ségrégation interne des élèves les moins favorisés. L'autonomie de l'établissement devient alors une source de ségrégation.

B. L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE COMME ORGANISATION COMPLEXE ET ÉLÉMENT D'UNE INSTITUTION EN TRANSFORMATION À L'INTÉRIEUR D'UNE SOCIÉTÉ QUI ÉVOLUE

On le voit, la notion d'autonomie, appliquée à l'établissement scolaire est ambiguë et peut présenter, dans son application même, des effets pervers. Cette ambiguité est renforcée par la nature même des textes qui régissent l'Éducation nationale à l'heure actuelle. On a vu dans la Partie 2., que les circulaires de réformes et les textes législatifs prennent désormais la forme de cadres (telle la loi

[99] "Les parents sont intéressés pas ce type de projet [dégagement dans l'emploi du temps d'un espace de préparation à la seconde pour les meilleurs élèves]. Ils gardent/ Enfin elle, la présidente, garde une dent contre les classes hétérogènes, elle ne le dira pas comme ça, elle défend l'hétérogénéité mais elle voudrait que ce soit une hétérogénéité moins hétérogène..." [Q., professeur de français. Obs. 14/01/03, heure de réunion syndicale]

d'orientation de 1989) ou de textes ouverts (Bowe, Ball, 1992) que les acteurs sont invités à compléter en se soumettant à une évaluation non plus *a priori* mais *a posteriori*. On retrouve dans le champ éducatif une transformation qui touche plus largement les modalités de l'action publique, et notamment l'apparition de ce que Duran et Thoenig (1996) appellent des « fenêtres d'opporunité » à l'occasion du processus de décentralisation de l'action publique en France (cette transformation, on l'a vu dans la Partie 1., n'est pas sans lien avec l'évolution des groupes ou segments de professionnels au sein du champ).

De fait, si l'horizon de l'école républicaine, du modèle intégrateur de l'école pour tous, reste la référence de la majorité des acteurs, le mouvement de décentralisation redistribue les moyens pour tendre vers cet horizon en déléguant aux acteurs locaux la mise en œuvre d'une politique locale. S'ouvre alors un espace des possibles, pour le meilleur ou pour le pire. On a vu que l'ordre scolaire, ou du moins sa mise en œuvre étant un continuel « travail » à l'intérieur de l'établissement, ce qu'autorisent les politiques de décentralisation c'est la renégociation locale du sens même de la scolarisation. L'injonction à l'autonomie, la distance à la hiérarchie, la distance créée par la hiérarchie à travers le déficit de régulation, les lectures et interprétations contradictoires qui peuvent être faites des textes invitent à des débats dans les établissements, débats qui dépassent le simple niveau de la *discussion* dans les instances décisionnelles[100] et qui peuvent s'acter dans des décisions de politique locale. L'idée de ce qui est bon ou mal pour l'éducation de l'élève ne relève plus seulement de la décision des personnels éducatifs, ni même de ce qui est juste ou injuste. Tout se négocie, dans le cadre de contraintes légales (dictées par l'autorité centrale, rappelées par l'autorité périphérique) mais avec lesquelles certaines libertées peuvent être prises du fait de la *distance* qui règne entre l'établissement et la tutelle éducative (Giraud, Milly, 2003) et des frustrations que celle-ci peut induire (sentiment pour les personnels de direction d'être méprisés ou peu soutenus ; frustrations pour certains enseignants de voir leurs ambitions novatrices freinées). D'autres contraintes s'exercent sur ces négociations, les contraintes liées à l'environnement de l'établissement, notamment son recrutement social, la teneur des relations sociales entre la direction et l'équipe enseignante. De fait l'établissement scolaire devient un espace éminement politique.

L'investissement de cet espace politique par des acteurs d'horizons sociaux, culturels, ethniques, mais aussi de genre et d'âges différents, acteurs diversement dotés de compétences et de légitimités pose question. En effet, avant d'être un espace politique, l'établissement scolaire est avant tout l'un des rouages d'un appareil d'État. En tant que tel, l'appareil scolaire inscrit dans un contexte politique, institutionnel et démographique particulier, peut devenir un enjeu de pouvoir et notamment de reproduction sociale pour des acteurs qui se saisissent des oppurtunités locales (Ball, 2003).

En effet, le contexte des années 1980 voit les ressources scolaires plus largement distribuées alors que l'emploi stable se précarise. Les classes moyennes et celles aspirant à la mobilité sociale ascendante se montrent anxieuses d'obtenir pour leurs enfants les références scolaires qui leur permettent d'accéder à de « bons » emplois (Roberston *et al.*, 2001). Elles sont par ailleurs sensibles au

[100] Où ailleurs, puisque les débats peuvent influencer le résultat de décisions prises ailleurs. Rappelons par exemple l'anticipation que connaissent de la part des personnels éducatifs les attentes des parents de classes moyennes

mouvement de rationnement des ressources éducatives imposées par les politiques de l'époque. Conservateurs et nouveaux travaillistes, en orientant dans les années 1990, leurs politiques en direction de 'l'Angleterre du milieu' s'emploient alors à essayer de convaincre les classes moyennes inquiétées par la disparition de la société de classe. La stratégie électorale du *New Labour* est alors de dépasser l'électorat de l'ancien parti travailliste en visant directement les électeurs conservateurs des classes moyennes et aspirantes (Tomlinson, 2001 ; 127-141)[101]. Si l'enseignement s'est démocratisé sur le long terme, les gouvernements ont veillé à ce que les politiques mises en place ne menacent pas les avantages des classes moyennes et par extension, leurs avantages électoraux. Ces politiques ont assuré, conclut Tomlinson dans sa synthèse : « plus que jamais, que le statut et la sécurité [des enfants des classes moyennes] est leur objectif premier, et que leurs enfants seraient éduqués, aussi loin que possible des pauvres » (Tomlinson, 2001 ; 140). Pour Robertson et Lauder : « La restructuration et la transformation des éléments clés de la vie économique et sociale ont fait de l'éducation un site central de contestation dans le conflit pour les crédits [académiques] et leurs liens avec le marché éducatif » (2001, 234). Les politiques éducatives et la mise en œuvre toujours discutée des réformes peuvent avoir pour effet de redistribuer la « voix » de différents acteurs (*redistributing 'voice'*) (Ball, 1994 ; 23). De ce fait les réformes éducatives, notamment celle du *school choice* en Grande Bretagne sont des opérateurs dans les processus de structuration des classes sociales et, concluent Robertson et Lauder, l'abandon de la notion de classe dans l'analyse du fonctionnement et des conséquences des mécanismes du système éducatif, serait faire preuve d'un manque d'imagination sociologique.

1. L'autonomie de l'EPLE dans une société de classe.

> « Les établissements scolaires peuvent donc aujourd'hui être regardés comme des espaces où non seulement les classes moyennes fonctionnent comme une *classe sociale* mais encore et surtout où les classes moyennes trouvent les conditions de se constituer en *classe sociale*. Les signes de distinction et de reconnaissance qui s'inscrivent dans la réputation des établissements et l'intense sociabilité que permettent les associations de parents d'élèves sont l'occasion pour les représentants de ces catégories sociales, particulièrement éclatées du point de vue des statuts professionnels, de se (re)trouver et de se constituer en communauté d'intérêts ainsi qu'en acteur collectif. » (Monfroy *et al.*, à paraître)

Avec Ball (2003), nous ne pensons pas que les attentes, angoisses et stratégies des parents d'élèves de classe moyenne soient homogènes. Il faudrait alors systématiquement parler de classes moyennes au pluriel. Cette interrogation sur l'éventuelle unité ou absence d'unité de la classe moyenne renvoie à une question posée au début de le premier chapitre de cette partie, à savoir dans quel type de

[101] Bernstein posait déjà l'hypothèse au début des années 1970 d'un lien entre « les changements que l'on observe dans l'organisation familiale des classes supérieures [middle-class] [qui] pourraient bien refléter les changements qui affectent leurs occupations professionnelles, et en particulier le passage des positions d'entrepreneur à celles de directeur, aux professions libérales et aux professions de service. Dans le même temps, les flottements du système de valeurs ont individualisé les choix et modifié les fondements de l'autorité dans les relations familiales. » (1975, 218).

recherches sur les classes sociales nous avons choisi de procéder. Trois types de recherches sont envisageables, toutes légitimes en elles-mêmes : la *théorie de la classe* (comme travail de définition et d'actualisation du concept), l'*analyse de classe* (l'opérationnalisation de systèmes de catégorisation des classes), et enfin les *pratiques de classe*. Notre ambition n'était pas dans ce chapitre d'apporter une contribution à une théorie des classes sociales, ni même de travailler sur la pertinence de la catégorisation des groupes sociaux. Le second récit de Balzac, tel qu'il est apparu à l'analyse, a fourni des matériaux empiriques pour analyser l'action de groupes sociaux à l'intérieur d'un établissement scolaire et plus particulièrement les *micro-pratiques de reproduction sociale* (Ball, 2003). L'analyse faite de ces observations *in situ* n'élude pas la question de la généralisation des résultats de l'enquête. Tous les parents des classes moyennes partagent-ils avec ceux de Balzac des stratégies de monopolisation des ressources ? On peut, sans beaucoup d'hésitation, répondre par la négative, pour au moins deux bonnes raisons. D'une part, comme l'explique Ball (2003), et nous espérons l'avoir démontré à plusieurs reprises dans ce chapitre, l'établissement s'inscrit dans un contexte social, organisationnel qui n'est pas sans influence sur son fonctionnement interne et les stratégies déployées par ses acteurs :

> « *[...] the middle-class parents [...] are localized social phenomena. Their enactment of class is specific. Their view of schools and colleges, state and private, and their decision-making is embedded in their relationship to the opportunity structures of localities.* » (Ball, 2003 ; 55)

D'autre part, une étude a confirmé l'importance de la place des parents d'élèves des classes moyennes dans les sphères décisionnelles d'un établissement de centre ville, largement fréquenté par les couches les plus favorisées de la population (Monfroy, *et al.*, 2004). Là encore, l'établissement étudié ne flotte pas dans une sorte d'apesenteur sociale, son histoire, les caractéristiques de sa zone de recrutement, ont construit une croyance une réputation d'excellence scolaire à laquelle adhèrent les acteurs. Les registres d'action des parents d'élèves sont dès lors différents, empruntant davantage le canal l'influence, de l'interaction de face-à-face avec un chef d'établissement qui centralise l'ensemble des décisions pour protéger ce consensus autour de la réputation d'excellence de l'établissement, véritable « fiction » au regard des processus de ségrégtation internes à l'établissement.

Le « récit » de ces établissements ne se constitutant que pièce par pièce, de façon inductive, à mesure que progressait la recherche n'a finalement aboutit qu'en fin d'année d'observation. Diverses contraintes ont alors empêché l'élaboration d'un questionnaire pour recueillir de façon systématique des informations sur les parents d'élèves élus aux instances représentatives. Les données dont nous disposons ne sont que parcellaires, recueillies par personnes interposées, ou lors de discussions informelles, elles manquent de précision. C'est ce manque de données qui ne nous autorise pas à déterminer, à l'intérieur de ce groupe, de distinctions plus fines même si, les parents d'élèves élus de Balzac se rapprochent de l'identité ambiguë des *nouvelles classes moyennes* et notamment l'importance qu'accordent celles-ci au la différenciation individuelle par opposition à l'individualisme radical des anciennes classes moyennes (*old middle class*).

Encadré 28. Les classes moyennes vues par Basil Bernstein

Basil Bernstein identifie des caractéristiques de socialisation des enfants propres aux classes moyennes : sensibilité à l'importance des relations entre les moyens et les fins, discipline pour orienter le comportement vers certaines valeurs mais avec une prime à la différenciation individuelle, l'habilité à adopter les mesures appropriées pour atteindre des fins distantes (Bernstein, 1971 ; 24-25) (*cf.* Première section du chapitre III). En mobilisant les travaux plus tardifs de Bernstein (fin 1970), Power *et al.* (2003), distinguent deux types de classes moyennes.[102] Prolongeant les premières analyses de Durkheim dans *De la division du travail social*, Bernstein y défend l'idée que la société contemporaine est basée sur *deux* formes de solidarités organiques. Les travaux de Durkheim se concentrent sur la forme de solidarité qui créée l'*individualisme*. C'est, selon Bernstein, la forme de solidarité développée par les classes moyennes anciennes (*old middle class*) et que l'on peut relier aux valeurs de l'entreprise et du contrôle professionnel datant du XIX[e] siècle, forme d'"idéologie de l'individualisme radical' qui 'présuppose des valeurs explicites et non-ambiguës'. Mais l'auteur avance qu'il est possible d'identifier une seconde forme de solidarité organique qui développe des identités *personnalisées*. Seconde forme de solidarité organique qui a émergé durant les cinquante dernières années, en lien avec l'insistance croissante sur la création et la gestion de la culture et de la communication. C'est, selon lui, la forme encouragée et reproduite par la nouvelle classe moyenne alignée sur 'l'organisation scientifique du travail et le capitalisme corporatif.' Contrastant avec l'idéologie de l'individualisme radical, la solidarité personnalisée repose sur des hiérarchies implicites et ambiguës.
Les identités individualisées et personnalisées sont constituées par différentes formes de socialisation, que Bernstein représente en termes de *puissance de fermeture* de leurs frontières. Les familles de classe moyenne ancienne tendent à se *positionner* dans ces lieux où les procédures de frontières sont fortes, où la différenciation entre les membres et la structure d'autorité est basée sur des définitions claires, non-ambiguës de statut des membres de la famille (Bernstein, 1971 ; 184). Ce type de famille va mettre l'accent sur l'*individu*, menant à des rôles identitaires spécifiques et non-ambigus, et à des performances de rôle relativement inflexibles. Pour les anciennes classes moyennes, la reproduction de la solidarité individualisée, « la variété doit être sévèrement réduite pour assurer la reproduction culturelle » (Bernstein, 1977 ; 125). Les familles des nouvelles classes moyennes, d'un autre côté, tendent à être centrées sur la personne, et les 'procédures de frontière sont faibles ou flexibles, la différenciation entre les membres et les relations d'autorité sont moins basées sur la position... et plus sur la *différence entre les personnes* » (Bernstein, 1971 ;184-185). L'insistance sur la *personne* mène à une 'identité personnelle ambiguë et à la tenue de rôles flexibles. » Pour les nouvelles classes moyennes, « la variété doit être encouragée pour assurer l'interruption. » (Bernstein, 1977 ; 125)

Les données dont nous disposons ne nous permettent pas d'expliquer finement ce qui différencie les parents élus de Balzac de ceux de Renoir : les mêmes catégories socio-professionnelles semblent être représentées dans les deux collèges. Van Zanten souligne avec raison qu'il est trop schématique d'opposer les parents stratèges et les militants de la défense de l'enseignement public en quartier populaire. On espère avoir convaincu que les parents ne sont pas seulement dans une stratégie de « colonisation » de l'établissement ou encore de monopolisation de ses ressources. Si l'on observe attentivement des stratégies de monopolisation des ressources qui empruntent les voix de relations sociales fermées, certains parents se sont battus, ou se battent encore, pour améliorer la situation de *tous* les élèves, mais les parents des classes moyennes qui font volontairement le choix du service public en milieu populaire restent inquiets quant à l'environnement du collège et aux résultats scolaires de leurs enfants. Ils vivent alors une forte tension entre leurs valeurs et leurs craintes. Dès

[102] Cette distinction appliquée aux classes moyenne peut aussi opérer, selon Bernstein, chez les classes populaires (Bernstein, 1975).

lors, ils sont partagés par la tentation de l'*exit* vers des établissements privés ou publics mieux fréquentés (Hirschman, 1972 ; van Zanten, 2001) ou de la *voice* en essayant d'influer sur la politique interne de l'établissement afin de préserver les chances scolaires de leurs enfants.

On peut donc postuler avec Ball que les parents de classes moyennes ne cherchent pas tous le même type d'enseignement pour leurs enfants. Certains – comme à Balzac – s'accommodant d'une scolarisation où les frontières entre les élèves (et notamment entre leurs enfants et les « autres ») sont floues, mouvantes, d'autres parents cherchant à s'assurer des frontières plus affirmées comme à Renoir.

> « *Some parents are seeking firm and clear boundaries wich cut their children off from 'others' and provide exclusive access to institutions and routes of social advantage – class enclaves. Other parents are happy to manage more fuzzy edges to closure and rely on 'exclusion from within'.* » (Ball, 2003 ; 76)

Nous partageons donc avec Ball, que les classes moyennes n'ont pas toutes le même profil. Du point de vue de l'épineux problème des critrères autorisant la catégorisation des classes moyennes : « *it would be wrong to suggest a complete absence of variability among middle classes (...)* » (Ball, 2003 ; 76)

> « L'engagement, la mobilisation et le fort activisme à l'intérieur des établissements scolaires sont une caractéristique forte des parents des classes moyennes. Par le temps et l'énergie qu'ils y consacrent, l'enjeu paraît d'importance : s'il s'agit, dans l'immédiat, de favoriser la réussite scolaire de leurs enfants c'est que celle-ci est le gage, à plus long terme, de leur reproduction sociale. Les modalités d'intervention des parents à l'intérieur de Renoir et de Balzac empruntent des voies différentes pour parvenir pourtant aux mêmes effets. Les épreuves de force qu'imposent ces parents sur les scènes publiques de Balzac tranchent avec celles bien plus discrètes, mais aux effets aussi certains, qui se déroulent ailleurs, dans d'autres établissements, dans l'espace feutré des bureaux des principaux des collèges les plus favorisés (Monfroy *et al.*, 2004). Ces rapports de force sont des rapports de domination[103]. Dans un contexte de compétition scolaire, la finalité de ces rapports de force est la monopolisation et la privatisation de la politique de l'établissement afin de mettre celle-ci au service des intérêts de leurs enfants. Or, ces intérêts sont manifestement perçus par les classes moyennes comme étant difficilement compatibles avec ceux des enfants des classes populaires, comme si la réussite des uns nécessitait la moindre réussite voire l'échec des « autres ». » (Monfroy *et al.*, à paraître)

Cela explique que ces parents cherchent avant tout à mettre de la distance entre leurs enfants et ceux des classes populaires en installant des mécanismes de ségrégation ou « d'isolement des siens » par une fermeture des relations sociales (Weber, 1922 [1995] ; Parkin, 1982) durant la scolarité de leurs enfants. Ces pratiques d'exclusion, dont Giddens (1998) rappelle la double dimension – relégation des classes populaires mais aussi stratégies d'isolement des classes privilégiées –, ne se font pas seulement dans les choix d'établissement (privé *vs* public, public protégé *vs* public populaire) mais peuvent aussi bien se déployer *à l'intérieur* des collèges au moyen de la mise en place de classes protégées ou, à défaut, d'options ou de parcours qui protègeront, en les isolant, les trajectoires scolaires des élèves des classes moyennes.

---

[103] « La domination est un rapport social dissymétrique entre (au moins) deux protagonistes dont l'un est en capacité d'imposer à l'autre (au travers d'une dynamique entre contrainte et consentement) un jeu et les règles de ce jeu, incluant les catégories de pensée et d'action » (Bouffartigue, 2004, p. 271).

C'est ainsi que l'on peut lire l'intérêt que les parents d'élèves élus aux instances représentatives du collège Balzac portent aux classes « hétérogènes par bloc » assurant une mixité sociale bien tempérée, conciliant à la fois leur engagement politique (inscrire leur enfant dans leur collège de quartier, ne pas lui épargner la dureté de l'environnement) et leurs craintes parentales (peur autour des mauvaises fréquentation, de la baisse de niveau dont les devoirs à la maison sont pour eux un des indicateurs). C'est aussi la conciliation de ces intérêts divergeants (entre ouverture au quartier et fermeture sur l'entre-soi social) qui explique l'intérêt des parents et le soutien qu'ils accordent à toute tentative de différenciation du *curriculum* à l'intérieur de l'établissement (donnée bien intégrée par les enseignants), leurs enfants étant les plus à mêmes de tirer des bénéfices des innovations pédagogiques des enseignants novateurs et des bénéfices liés aux effets de recomposition de groupes ou sous-groupes de niveau à l'intérieur de la classe.

> « (...) en commission permanente comme hier soir, on a présenté le projet aux parents, pour les mettre au courant de ce qu'on voulait faire. Les parents, on leur en avait déjà parlé un peu avant, ils étaient à 100% pour, ils nous suivaient vraiment parce que eux ils y voyaient un intérêt majeur pour leurs enfants et puis pour les autres, puisque leurs enfants/ comme on allait pouvoir permettre à des gamins d'avancer plus vite que la moyenne, ben forcément les parents d'élèves qu'on a ici sont les parents des bons élèves !
>
> – Ils voyaient l'intérêt de... ?
>
> – Alors ils voyaient tout de suite l'intérêt pour leurs mômes ! Et ils voyaient aussi l'intérêt de – parce que ce sont des gens honnêtes – ils voyaient aussi l'intérêt pour les gamins qui sont en difficulté parce qu'on s'adaptait à tous nos publics. » [S., enseignante, Français]

En cela, ces parents répondent assez bien au portrait que Bernstein dépeint des nouvelles classes moyennes et notamment de leur ambivalence identitaire :

> – d'une part le *caractère instrumental du rapport de cette population envers l'éducation* (Bernstein, 1971 ; 24-25), et comme ressource à mobiliser, voire monopoliser pour la réussite scolaire de leurs enfants ;
>
> – et d'autre part, cette ambivalence qui cherche à résoudre la tension entre l'engagement politique et le rôle parental, semble particulièrement proche de *l'individualisme personnalisé* propre, selon Berstein, aux nouvelles classes moyennes. Les parents d'élèves élus de Balzac cherchant à la fois à protéger leurs enfants par des relations sociales fermées (exclusion des élèves déviants à l'ordre scolaire, pression pour ré-implater des « classes hétérogènes par bloc », insistance sur des règles strictes, des devoirs à la maison) propres aux anciennes classes moyennes (Bernstein, 1971 ; 184), mais aussi en saisissant des opportunités organisationnelles ou curriculaires qui offrent des procédures de frontière sont « faibles ou flexibles, la différenciation entre les membres et les relations d'autorité est moins basée sur la position... et plus sur la différence entre les personnes » (Bernstein, 1971 ; 184-185). L'insistance sur la personne mène à une identité personnelle ambiguë et à la tenue de rôles flexibles. » Pour les nouvelles classes moyennes, « la variété doit être encouragée pour assurer l'interruption » (Bernstein, 1977 ; 125).

À cela, on peut ajouter l'ensemble des pratiques d'intervention des parents sur les questions pédagogiques ayant pour objectif d'assigner les enseignants à la réussite scolaire de leurs enfants même si cela doit se faire au détriment de celle des élèves d'origine populaire.

Le maintien des inégalités sociales de réussite scolaire voire la progression des écarts de réussite entre les enfants des classes moyennes et ceux des classes populaires (Duru-Bellat, 2002) trouven probablement son explication dans le développement de ces nouvelles formes de domination sociale qui traversent aujourd'hui le système scolaire. Celles-ci se déploient dans les dynamiques socio-urbaines et scolaires qui caractérisent aujourd'hui un certain nombre de métropoles urbaines : augmentation du nombre de cadres, précarisation et ségrégation spatiale croissantes des classes populaires et développement de la concurrence entre établissements scolaires, notamment ceux dont la mission est de favoriser la mixité sociale en accueillant tous les élèves : les écoles primaires et les collèges.

Le développement de ces nouvelles formes de domination doit cependant être relié aux dynamiques politiques et sociales plus larges dans lequel il s'inscrit.

2. La monopolisation des ressources observée à Balzac est-elle un effet pervers de la participation parentale aux instances décisionnelles de l'établissement scolaire ?

La question des effets pervers de la participation des parents à la gestion scolaire (McGrath et Kuriloff, 1999) et de la représentation démocratique ou citoyenne à l'école peut en effet se lire à partir du double rôle confié aux parents d'élèves par le législateur. En laissant les instances représentatives aux mains des classes moyennes, le législateur peut prétendre à une gestion représentative des établissements, forme de démocratisation mais forme incomplète. Cette gestion tri-partite qui fait place aux parents des classes moyennes mais exclut *de facto* les parents issus des classes populaires connaît les mêmes limites que la démocratie représentative. Mais le législateur a-t-il jamais prétendu à une démocratisation complète du système éducatif ? Rien n'est moins sûr. Il ambitionne de rapprocher l'école des parents d'élèves et confie aux parents des classes moyennes un rôle de médiation entre l'institution scolaire et les parents des classes populaires. On peut alors formuler l'hypothèse que le rôle social des parents des classes moyennes est, pour le législateur, d'assurer un rôle d'intermédiaire et de ciment social dans les établissements scolaires à l'instar du rôle des cadres dans les organisations (Gadea, 2003). Que les instances soient occupées par les classes moyennes ne pose alors pas de problème : en leur donnant la parole on les rassure, elles sont aussi des interlocuteurs privilégiés car elles partagent une culture proche des personnels de l'Éducation nationale. Leur présence est une garantie de démocratie représentative formelle ; leur mandat leur impose de veiller aux intérêts de tous les parents d'élèves. Cette croyance participative s'est développée à une époque où l'autonomie de l'établissement scolaire était censée apporter une réponse aux problématiques locales et permettre ainsi une amélioration du service éducatif. Les

exigences des parents relaient au niveau local ce que les politiques ministérielles ne parvenaient pas à mettre en œuvre depuis le niveau central (Munn, 2000). Le rôle des parents apparaît désormais double : d'une part, être les relais au niveau local de la politique d'autonomisation des établissements (*empowerment*), et d'autre part, servir à la cohésion de la voix (*voice*) des parents dans l'établissement. Le premier rôle remet en cause les équilibres de pouvoir traditionnels entre direction et enseignants dans les établissements scolaires, le second favorise une cohésion par délégation et, finalement, l'exclusion de la *voix* des classes populaires. De ce point de vue, la logique amorcée dès la fin des années soixante visant à une participation accrue des parents au fonctionnement des établissements scolaires représente moins une démocratisation du fonctionnement du système éducatif qu'une libéralisation de son esprit.

3. L'établissement scolaire comme arêne et enjeu politique

L'accroissement du poids des parents dans les instances des établissements scolaires s'inscrit dans un agenda politique qui dépasse l'Éducation nationale. S'entremêlent ici deux rhétoriques différenciées voire contradictoires : celle de la « modernisation » du système et celle de sa « démocratisation » au niveau des résultats des élèves, mais aussi dans la place donnée à la *voix* des parents. Elles justifient de la part du politique la concession d'une marge d'action sur le fonctionnement local des établissements scolaires, politique qui cherche à s'allier les classes moyennes en les rassurant quant à leurs chances de reproduction sociale dans un contexte de contraintes budgétaires. À défaut, comme en Angleterre sous l'ère Thatcher, de libéraliser de façon radicale le système éducatif en le confiant aux mécanismes du marché, la politique française favorise une forme de libéralisation plus incrémentale (Courpasson, 2000) malgré le maintien affiché de régulations qui semblent plus formelles qu'efficaces (Laforgue, 2004). Ce processus n'emprunte pas les chemins d'une réforme brutale mais procède de façon incrémentielle en favorisant l'autonomie de fonctionnement des unités de gestion (de l'académie à l'établissement scolaire) et la professionnalisation des personnels (Demailly *et al.*, 2003). En suivant Courpasson (2000), on définit ce mouvement de libéralisation par un processus de légitimation de l'action qui va désormais s'ancrer hors de l'organisation et, notamment, hors des principes historiques propres à l'institution scolaire. Au processus de décentralisation (ouvrant les portes de l'arène éducative à de nouveaux acteurs : politiques locaux, usagers, etc.) s'adjoint la diffusion du modèle de management par projet (définition de l'action et distribution des moyens au regard d'un diagnostic local, évaluation de l'action *a posteriori*) qui interrogent et remettent en cause l'ancienne culture de planification de l'offre éducative et y substituent une culture d'apparence plus délibérative de prise en charge des spécificités locales. Ce nouveau mode de gouvernement est libéral dans la mesure où il pose comme incontournable l'adoption de pratiques managériales influencées par le marché. Cette forme de libéralisation s'incarne notamment dans plusieurs modes possibles de « privatisation » des intérêts éducatifs, la marge d'action déléguée aux classes moyennes à l'intérieur des instances de délibération n'en

représentant qu'un des aspects. Précisons ce qu'il est entendu par « privatisation ». Le cas anglais offre un exemple pratique de processus de libéralisation du système éducatif (même si les auteurs sont plus nuancés, en parlant notamment de *quasi-marchés* scolaires), on voit avec le cas français que cette libéralisation emprunte des voies différentes, avec des objectifs différents. On peut sans doute parler de moyens et de fins différents. La monopolisation des ressources éducatives d'un établissement, telle qu'on a pu l'observer à Balzac, ce que certains peuvent appeler « colonisation » (van Zanten, 2001), est bien une forme qu'emprunte la libéralisation du système, *via* une privatisation (par une minorité) de ses ressources (publiques). La privatisation d'un service public peut emprunter de nombreuses formes selon que la production et le financement relèvent du secteur public ou privé, selon aussi que les décisions liées au financement ou à la production de services relèvent du public ou du privé. Ces distinctions permettent à Geoff Whitty (2000) de nuancer la notion de privatisation et de détailler un éventail de configurations combinant ces variables. La configuration à l'œuvre à Balzac est celle d'intérêts et de ressources publics (bien commun, ressources financières) débattus dans des instances mixtes (en CA, entre représentants de l'État, membres de la fonction public et groupe d'intérêt) et appropriés par des intérêts privés (les parents d'élèves élus, au profit, notamment, de leurs enfants).[104]

De tels processus, privatisation et libéralisation d'un service public, se parent comme toujours en France, des valeurs de la démocratisation et, notamment, de participation citoyenne.

Le collège unique a-t-il jamais existé ? Paty (1981) posait déjà la question au début des années 1980. Ce qui diffère aujourd'hui, c'est que nous sommes passés d'un défaut de régulation du système à un désengagement de l'ambition régulatrice de l'État dont la conséquence est à une libéralisation du fonctionnement du système éducatif. Il semble important de souligner que c'est dans ces dynamiques globales, particulièrement propices à la progression des inégalités sociales (Chauvel, 2001), qu'il convient de resituer les logiques et les pratiques de classe que manifestent les classes moyennes sur le terrain scolaire.

[104] On voit en quoi cette configuration de la privatisation – et de la libéralisation qu'elle sous-tend – est distante d'autres configurations observables dans le cas anglais où des segments de l'organisation scolaire peuvent notamment être cédés en gestion à l'inititative privée, notamment d'entrepreneurs (Ball *et al.*, 2005).

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 3.

• *Hypothèses :*

La transformation des modalités de régulation dans le système éducatif français s'observe également dans les établissements scolaires. En effet, les politiques éducatives se réalisent dans un dernier contexte, celui de l'établissement scolaire qui, dans ses nombreuses caractéristiques (recrutement social des élèves, direction, profil du groupe enseignant, place dévolue aux parents d'élèves, *etc.*) n'est pas sans influencer la mise en œuvre de ces politiques éducatives. C'est ici que l'on adopte les tentatives d'*influence* de la régulation institutionnelle intermédiaire ou de proximité ou qu'on leur résiste. Ce « contexte » des mise en œuvre est lui-même mouvant puisque le statut des établissements scolaire a changé depuis vingt ans.

• *Résultats :*

L'un des premiers résultats de l'enquête empirique est que le collège et ses enseignants observés semblent échapper à la plupart des dispositifs formels de régulation intermédiaire créés dans l'académie de Lille. La politique d'éducation prioritaire ne parvient pas à s'insérer dans la « politique d'établissement ». Les agents éducatifs du collège Balzac se contentent de répondre formellement à ses exigences. Les seules traces de régulation intermédiaire à Balzac sont un stage en établissement assuré par l'IUFM pour accompagner un « projet d'innovation pédagogique » dans le collège. La régulation hiérarchique est ponctuelle pour les enseignants (inspections d'enseignants), omniprésente mais distante pour la direction (courriers, fax, injonction à appliquer des règlements, *etc.*). Que signifie cette distance apparente à l'idéologie de la régulation intermédiaire et de proximité ?

Au premier abord le collège semble caractérisé par son dynamisme pédagogique. Depuis plusieurs années un projet pédagogique de grande ampleur est porté par une poignée d'enseignants. Sa mise en œuvre est contrariée à la fois par la réserve de la direction et par la réticence de certains enseignants. Ces difficultés ont été à l'origine de tensions très fortes entre « pro » et « anti » les années précédant l'observation.

La place statutaire croissante offerte à l'intervention des parents d'élèves depuis la création des EPLE a des conséquences importantes dans le fonctionnement quotidien de Balzac. On peut y observer dans les instances collégiales ouvertes de l'établissement le fort investissement d'une minorité de parents d'élève de classes moyennes, élus aux instances représentatives du collège. L'analyse du sur-investissement de ces acteurs montre, à côté des projets d'innovation pédagogiques bruyamment négociés par les enseignants, le travail discret de parents que les conditions de scolarisation à Balzac inquiètent et qu'ils tentent de contrôler, voire d'infléchir. À côté de revendications portant sur le « niveau d'exigence » académique des enseignants, sur la fréquence des devoirs à la maison, se mène une lutte souterraine mais tenace contre la constitution de classes hétérogénes.

L'absence de prégance de la régulation intermédiaire s'explique finalement assez aisément, les enseignants les plus « bruyants » de Balzac, mais aussi les parents élus (pour des raisons différentes), adhèrent largement à la critique de la forme scolaire traditionnelle et à l'usage des outils de régulation promus par la hiérarchie (les évaluations nationales notamment). Là où les agents de régulation intermédiaire servent normalement à stimuler les enseignants pour faire évoluer leurs pratiques, à Balzac, ce sont une minorité d'enseignants (par ailleurs agents de régulation de proximité) *et* les parents d'élèves qui tiennent ce rôle, en important et en faisant résonner dans l'établissement la rhétorique du management par projet et ses corollaires.

L'analyse montre la forte influence de cette minorité active qui dispose, pour faire valoir ses vues, d'un argument de poids : la menace – régulièrement brandie de façon plus ou moins voilée – de la désertion de l'établissement au profit d'autres établissements lillois, publics ou privés.

Cette position de force, tenue par les parents d'élèves de classes moyennes s'explique par la ségrégation sociale qui caractérise l'établissement. Elle s'explique également par la fracture profonde entre les enseignants et la direction de l'établissement, qui amène parfois les parents à arbitrer pour un parti ou un autre à l'occasion des votes dans les instances décisionnelles.

Alors que la politique d'établissement s'ouvre à la *voix* des usagers, le cas du collège Balzac a donné à voir une distribution et un usage très inégal de cette *voix*. On a proposé de voir dans ces comportements, dans ces stratégies de « protection des siens », des stratégies *fermeture des relations sociales* par exclusion des « autres ». L'ouverture de la politique d'établissement offrant ainsi aux usagers les plus privilégiés des opportunités de protéger « les leurs ». À côté des pratiques bien connues d'évitement scolaire par les classes sociales privilégiées, le collège Balzac offre des exemples de pratiques de *monopolisation des ressources éducatives* d'un établissement populaire par les classes sociales les plus privilégiées du secteur. Cette étude de cas montre également la relative impuissance, voire la connivence, des agents éducatifs enrôlés dans l'« équipe » (Goffman).

On note que ces parents d'élève disposent de ressources importantes, qu'elles soient professionnelles ou politiques et qu'ils réinvestissent dans cette activité. Ces parents adhèrent à l'idéologie des « projets », aux pédagogies douces, et assurent la promotion d'outils de régulation comme les évaluations. Ils sont particulièrement prompts à saisir toute opportunité de différenciation du cursus scolaire de leur enfant.

Au final, les parents d'élève de classes moyennes apparaissent comme de formidables relais et soutiens aux projets de régulation intermédiaire en cherchant notamment eux aussi à influencer en profondeur le travail enseignant. Leurs objets d'influence (le travail enseignant) et projets (promotion du travail en équipe, promotion « d'innovations outillées ») sont relativement comparables à ceux de la régulation intermédiaire et de proximité.

Des questions sont alors posées sur la représentativité de la *voix* parentale dans les établissements et sur ce qu'il est fait localement de l'autonomie déléguée aux établissements scolaires.

PARTIE 4. CONCLUSION.

LE CARACTÈRE POLITIQUE DE L'ORGANISATION

« *Organized education is a highly political affair. It shapes and channels life opportunities, it opens up and block of careers for those who work within it, it draws heavily on scarce resources from the state budget, and it is subject to a range of competitive pressures from all sectors of society. (...) [Educational reforms] have all served to heighten public conciousness about the extent to wich state provided education is saturated with political signifiance. For the public at large, education is, in this sens, being subjected to increasing politization.* » (A. Hargreaves 1985, 21)

« *I remember a miner saying to me, of someone we were discussing : 'He's the sort of man who gets up in the morning and presses a switch and expects a light to come on.' We are all, to some extent, in this position, in that our modes of thinking habitually suppress large areas of our real relationships, including ou real dependence on others. We think of my money, my light, in these naive terms, because parts of our very idea of society are withered at root. We can hardly have any conception, in our present system, of the financing of social purposes from the social product, a method wich would continually show us, in real terms, what our society is and does. In a society whose products depend almost entirely on intricate and continuous cooperation and social organization, we expect to consume as if we were isolated individuals, making our own way. We are then forced into a stupid comparison of individual consumption and social taxation – on desirable and to be extended, the other regrettably necessary and to be limited. From this kind of thinking, the physical unbalance follow inevitably. Unless we achieve some realistic sens of community, our true standard of living will continue to be distorded... Questions not only of balance in the distribution of efforts and ressources, but also of the effects of certain kinds of work both on users and producers, might then be adequatly negociated... It is precisely the lack of an adequate sense of society that is crippling us.* » (Williams[105] cité par Apple, 1990 ; 5-6)

« Le problème politique n'est pas celui du bien commun, mais du bien public. » (Tassin, 1991 ; 37)

[105] Williams R. (1961). *The Long Revolution.* London : Chatto & Windus.

Dans la dernière partie, conclusive, de ce travail, on s'interrogera sur le caractère proprement politique du changement organisationnel et institutionnel observé. À travers les groupes professionnels, les politiques et les luttes observés, on constate que ce n'est pas seulement l'organisation scolaire sur laquelle sont exercées des pressions. À travers ces changements, ces luttes, ces aménagements, ces définitions locales des objectifs à remplir, à travers les discours ou les outils promus par les parties prenantes, ce sont bien les valeurs mêmes de l'institution qui sont débattues, qui sont *travaillées* par les agents impliqués dans ce changement.

Dans le premier Chapitre (I.) de cette partie, on va essayer de caractériser les principaux changements à l'œuvre dans l'organisation et les valeurs scolaires, tels qu'on a pu l'observer dans l'académie de Lille. Dans le deuxième Chapitre (II.), on cherchera à déterminer les éléments qui favorisent l'émergence de ce changement social, définir ce qui en fait l'unité et assure à ce discours et à ces pratiques leur ascendant sur des discours et des pratiques concurrentes. On verra que les réformes introduites dans le système éducatif depuis plus de vingt ans participent à l'élaboration et la diffusion d'une nouvelle hégémonie scolaire et que cette hégémonie scolaire est portée par un groupe spécifique d'acteurs. Le dernier Chapitre (III.) propose, en guise d'ouvertures, à partir de « l'image élargie » du système éducatif élaborée dans cette thèse, de mettre en perspective les changements observés dans l'institution scolaire avec ceux observés dans d'autres institutions en France, mais aussi de comparer l'évolution du système scolaire français à l'évolution d'autres systèmes d'éducation à l'étranger.

Chapitre I.
« Ce qu'il se passe » dans une académie
(« *What is going on here ?* »)

De la même façon que les chercheurs anglais entraient dans un établissement scolaire en se posant cette unique question : « what is going on here ? », on a avant tout cherché à comprendre « ce qui se passe » non plus dans un établissement mais dans une académie. On entre pas dans l'organisation académique comme on pousse la grille d'un établissement scolaire. Le territoire à cartographier ne possède pas la même dimension. Quels enseignements peut-on tirer des observations menées dans les trois espaces investigués ? Dans un premier point (A.), on verra que la redistribution du pouvoir à l'occasion des politiques de décentralisation ont eu pour conséquence la cohabitation de deux types de rationalité dans l'organisation scolaire. Dans un deuxième point (B.), on s'interrogera sur la signification de cette évolution en termes de *démocratisation* à la fois scolaire mais aussi organisationnelle. Un troisième point (C.) envisagera l'évolution du point de vue de la question de la *libéralisation* éventuelle du système. Le dernier point du Chapitre (D.) décrira les mécanismes favorisant ce changement institutionnel : les opportunités de fermeture des relations sociales, les fonctions organisationnelles des notions de « territoire » et d'« évaluation », la rhétorique de la « professionnalisation » des personnels et la « politisation » de l'institution scolaire.

A. Les conséquences de la redistribution du pouvoir dans le système éducatif : La cohabitation de deux types de rationalités

En terme de pouvoir, qu'observe-t-on dans l'évolution de l'organisation de l'Éducation nationale. De façon générale, le pouvoir et l'autorité n'apparaissent plus comme centralisés. Mais dire cela est insuffisant. Même si l'on dispose d'une vérification empirique du phénomène, d'une explication des mécanismes à l'œuvre dans cette évolution, à s'en tenir à ce constat, on ne fait finalement que contrôler la « bonne » mise en œuvre d'une impulsion politique, impulsion dans le sens d'une dévolution du centre vers la périphérie se traduisant par la délégation vers des unités locales (académies, établissements) d'un certain nombre de pouvoirs mais également de responsabilités. C'est le passage, décrit dans des termes divers, d'une régulation au moyen de l'injonction et de la contrainte combinée à un contrôle *ex ante*, à une fonction d'animation, d'argumentation, de mobilisation combinée à une évaluation *ex-post* (Charlot, 1994 ; Barroso 2000 ; Broadfoot, 2000 ;

Dutercq, Lang, 2001). Les problèmes que soulève cette évolution sont au centre de la réflexion de Derouet quand il s'interroge en 2003 sur « l'avenir d'une illusion », celle du collège unique. Il fait le constat du passage d'un mode de régulation du système éducatif par réforme systématique (type réforme Haby en 1975) à « une loi cadre qui établit quelques grands principes mais laisse une autonomie aux établissements devenus les cellules de base du service public » (Derouet, 2003 ; 19).

> « 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. Mais toute la question est de savoir quels principes inspirent ce travail d'interprétation. Les nouvelles instances de régulation qui apparaissent à l'échelle locale sont très préoccupées par la justesse des dispositifs de coordination et d'évaluation, au point qu'elles en oublient la question de la justice des politiques. À ce prix, elles éviteront peut-être l'explosion du système éducatif, mais elles n'éviteront pas l'implosion, c'est-à-dire l'effondrement sur lui-même d'un système qui a perdu ses références. » (Derouet 2003, 24)

Mais au-delà de ce niveau finalement assez descriptif (Dutercq, Lang, 2001) ou programmatique (Broadfoot, 2000 ; Derouet, 2003) de l'évolution en cours, quelles sont les implications de ce déplacement de pouvoir ? On a constaté que la redistribution du pouvoir, les modalités nouvelles de prise de décisions, ne se font pas sans heurts, sans échecs, sans démobilisation. Quelles en sont les raisons ?

1. Le dilemme de l'État social

Claus Offe, poursuivant le programme d'étude webérien d'analyse des formes historiques du capitalisme, se penche sur l'influence du capitalisme moderne sur l'administration d'État dans les pays à tradition de *welfare-state*. Offe analyse l'émergence et les conséquences pour l'administration de la mise en œuvre, en son sein, d'une nouvelle forme de rationalité dont les actions ne seraient plus légitimées de façon rationnelle-légale mais en fonction d'objectifs.

Au cours de cette thèse, on a régulièrement illustré la façon dont deux logiques entraient en tension à l'intérieur même de l'encadrement du travail enseignant : une logique de type bureaucratico-administrative, une autre de type post-bureaucratique ou, pour le dire autrement, plus managériale (en ce qu'elle s'inspire du *nouveau management public*) (*cf.* la conclusion de la Partie 2.).

Ce dont il est question ici ne relève pas seulement de l'opposition classique en sociologie entre travail prescrit et travail réel et ce, même dans les organisations les plus soumises à une réglementation de type légale comme les administrations bureaucratiques d'État. Le corps des travaux de la « théorie standard » ou « orthodoxe » des organisations (Thoenig, 2005) a très bien rendu compte de ce phénomène dans ce contexte bien précis (Dupuy, Thoenig, 1985). Les notions proposées par Reynaud (1988) sont particulièrement éclairantes pour étudier ce processus de co-construction de la régulation, des problèmes que pose cette régulation conjointe. Pourtant, on ne peut guère s'en contenter pour caractériser le processus généralisé – c'est du moins ce qui nous

apparaît au regard de nos propres recherches et des autres résultats publiés ailleurs – qui touche l'organisation de l'Éducation nationale. On observe là un changement profond de rationalité organisationnelle. Du coup, les problèmes observés sont moins significatifs de désajustements locaux, de déviances aux règles, de désaccords persistants, *etc.* – quels que soient les termes dont les analystes parent le processus –, que d'un *conflit de rationalité* à l'intérieur de l'institution. Pour le dire autrement, la réforme lente, progressive et par touches successives du système éducatif place les agents face à des situations qu'ils peinent à gérer autant professionnellement que subjectivement (les « épreuves du métier » dont parle Dubet, 2002).

La critique la plus sévère que l'on peut adresser aux analyses contemporaines des politiques éducatives en France, c'est qu'elles se contentent d'observer la mise en œuvre locale des politiques, en extrapolant parfois leurs « effets » à partir de données indigènes. Les rouages sont étudiés, parfois en détail, mais on regrettera que seuls ceux qui affleurent de la masse de la mécanique systémique soient investigués (les établissements, les enseignants). Le travail et l'effet des courroies de transmission, ou de rouages plus modestes, sont laissés dans l'ombre et très largement ignorés. Pourtant, la métaphore mécanique reste inerte si l'on ne porte intérêt qu'aux rouages et autres éléments de transmission. Il faut s'interroger sur le *moteur du système* ou plutôt sur la *conception* de ce moteur. C'est la source du questionnement suivant : si l'on s'intéresse à la mise en œuvre, aux effets des politiques, force est de constater que la rationalité même du système – la conception de son moteur –, celle dont la forme va influer sur l'ensemble des actions, bien que décrite, est rarement interrogée.

À tous les niveaux investigués du système éducatif, on retrouve une administration et des agents confrontés à ce que Offe appelle le « dilemme des États-providence » (*welfare state dilemna*). Pour intégrer à l'analyse la notion – récurrente – de crise, Offe explique que l'État capitaliste moderne tente de concilier 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'entreprises, *etc.*), 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, politiques de protection de l'environnement, *etc.*). 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 garantee 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 disavantaged 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. Souligné par les auteurs.)

Cet impératif de conciliation de revendications contradictoires expose l'État, dans les choix qu'il fait, à voir se développer des crises de légitimité.

> « *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 democracy is reduced to occasional choice between administrative teams.* »
> (Codd, Gordon, Harker, 1997, 266)

Pour répondre à cette crise de légitimité, une nouvelle rationalité guide les organisations bureaucratico-administratives d'État. Nous allons essayer de montrer qu'une rationalité d'un nouveau type cherche à se substituer dans l'organisation scolaire à la rationalité administrativo-bureaucratique. On verra également qu'en échouant à se mettre en place, elle contrarie la légitimité de rationalité pré-existante (la légitimation rationnelle-légale) et que la cohabitation des deux types de rationalités contrarie la direction de l'institution.

Offe propose de distinguer deux types de rationalités, l'une *organisationnelle* (l'action bureaucratique soumise à des règles) et l'autre, *systémique*, en référence à la capacité de la bureaucratie à répondre aux besoins (*requirements*) de leur environnement sociétal (Offe, 1985 ; 302). Ces deux types de rationalité n'étant pas forcément congruents dans les sociétés capitalistes modernes, la domination de type bureaucratique n'est pas, aux yeux de Offe, le modèle qui s'imposerait de façon indiscutable dans toutes les sociétés modernes. Et Offe de préciser que ce modèle semble davantage lié à une phase historique spécifique et contigente du point de vue de la rationalité fonctionnelle. « *The two criteria of rationality are congruent only under societal conditions in wich the highest degree of unrestricted application of abstract rules suffices to fullfil, at the same time, the function of the sub-system of state administration of state administration for the larger society* » (Offe, 1985 ; 302).

Pour répondre à différentes formes de crises, les politiques contemporaires des États-providence tendent à effectuer ce que Offe appelle un renversement de la direction du processus de conversion. Ce ne sont plus des buts (*inputs*) de l'action administrative qui déterminent les résultats (comme réflexes calculables, programmes organisationnels, procédures rationnelles codifiées, routines) mais c'est l'inverse qui se déroule dans le modèle structurel de politiques administratives des États-providence : l'action de l'administration est rationalisée au regard de résultats concrets, d'une forme d'adéquation à une situation spécifique. Les administrations ne mettent plus en œuvre des politiques par soumission à des règles ou des routines mais par une « *active search fort the* acquisition *of inputs wich are adequate to the fulfilment of these concret tasks and quasi-autonomously interpreted goals* » (Offe, 1985 ; 305. Souligné par l'auteur). L'efficience de l'administration ne se mesure plus dans le respect des règles, mais comme la *cause d'effets*. Les règles administratives ne doivent plus être – seulement – respectées, mais doivent devenir des *ressources* et être évaluées au regard de leur adéquation potentielle pour remplir des tâches spécifiques (Offe, 1985 ; 305). On retrouve bien dans ce mouvement, les évolutions – que décrivent à leur façon des auteurs comme Charlot (1994),

Barroso (2000), Broadfoot (2000), Dutercq et Lang (2001) ou encore Derouet (2003) – entre le passage d'une régulation d'injonction à une régulation par la « mobilisation ».

2. La régulation administrative au cœur d'un conflit de rationalité

Voilà donc ce qui caractérise une tendance lourde sur laquelle les commentateurs semblent s'accorder. Que faire alors des dysfonctionnements que l'on peut observer à différents niveaux de l'institution ? On peut envisager ces dysfonctionnements de trois manières :

– la première reviendrait à les considérer comme des désajustements locaux vis-à-vis de la nouvelle norme en vigueur dans l'institution. Du point de vue strictement orthodoxe en sociologie des organisations, il s'agit de dysfonctionnements concernant tel ou tel segment de l'organisation, des « problèmes » à résoudre. Une action semble envisageable au niveau local pour résoudre ces problèmes, sinon au niveau méso. Implicitement ces dysfonctionnements apparaissent comme locaux et provisoires. On parie ici sur la plasticité de l'organisation ;

– une deuxième façon d'interpréter ces dysfonctionnements est proche de la précédente. Davantage inductive, pour elle le dysfonctionnement ne résulte pas d'une règle ou d'une norme mal appliquée mais *s'évalue au regard d'une norme en devenir*. Le système serait alors bien en peine de mettre en œuvre une norme qui serait en cours de définition. Cette façon d'expliquer le réel, qui caractérise l'analyse conventionnaliste de la régulation des systèmes académiques n'est que partiellement séduisante. Les acteurs apparaissent dans leur dimension de sujets, la régulation ne peut pas se faire sans eux, elle est donc contingente et se fera au mieux du compromis local. Cette analyse a le mérite de l'humanisme et de l'optimisme. Une limite importante est son relativisme intrinsèque, malgré les principes de justice attribués aux acteurs, en suivant cette évolution de fond, ce type d'explication postule que le système fera preuve non seulement de plasticité, mais que cette plasticité se fera au bénéficie du bien commun. Dès lors, rien dans les dysfonctionnements observés ne pose problème, ceux-ci ne sont que les révélateurs de l'accouchement difficile d'une norme à venir et, quoi qu'il arrive, souhaitable ;

– on peut, troisième et dernière hypothèse, prendre au sérieux l'impossibilité à combiner dans une même institution les rationalités de type organisationnelle et systémique. C'est la perspective, plus sceptique quant au devenir des organisations sociales, néo-webérienne retenue par Offe. Les observations menées dans l'académie de Lille nous amènent à ne pas considérer les difficultés de l'implantation de la rationalité systémique comme dues à de simples résistances culturelles, qu'elles soient professionnelles ou organisationnelles. Les résistances professionnelles, apparaissent moins dans ce cadre comme des crispations corporatistes. Ces formes de résistance nous interrogent sur la faisabilité d'un tel renversement de rationalité dans l'organisation scolaire. Elles apparaissant moins comme servant à protéger des intérêts sectoriels qu'à exprimer et résoudre les contradictions dans lesquelles ce changement de paradigme organisationnel place les acteurs au regard des moyens de gestion dont ceux-ci disposent.

Pourquoi observe-t-on cette superposition des rationalités ? Répondre à cette interrogation permet de répondre à la question qui initiait ce développement : où est le pouvoir ?
En dernière instance, dans l'organisation scolaire le pouvoir décisionnel reste dans les mains de l'encadrement politique et hiérarchique, mais les orientations politiques locales, les modalités de mise en œuvre circulent désormais dans des instances collégiales dont la fonction varie (instance propositionnelle pour les bassins, consultative pour le pilotage des REP, *etc.*). *Si le pouvoir n'est pas délégué, la collégialité n'altérant ici le monocratisme bureaucratique qu'à la marge, la prise de décisions emprunte de nouvelles modalités, elle pourra sembler plus longue.* Les modalités d'intervention du pouvoir décisionnel sont amendées. En termes de rapidité d'action, l'administration bureaucratique collégiale est moins efficace que le monocratisme bureaucratique. C'est, selon Weber, l'une de ses caractéristiques (Weber, 1919 [1994] ; 297).[106] De ce point de vue, la prise de décisions s'est complexifiée.
Mais le pouvoir réside également dans la *recherche de légitimations de l'action dont les ressorts ne sont plus définis légalement* (arrangements locaux, management par le charisme, *etc.*). À ce niveau, la direction de l'organisation s'est complexifiée puisque maintenant il faut prendre en compte à la fois les spécificités locales (territorialisation de l'action éducative) et trouver les formulations qui mobiliseront au mieux des subordonnés qui n'obéissent plus seulement à la règle mais qu'il s'agit de convaincre (les instances collégiales intercatégorielles servent à « tester » les propositions d'action). La page semble avoir été bien tournée sur le modèle de l'édiction d'une règle qui s'impose hiérarchiquement à tous.

La question canonique de la sociologie des organisations portant sur la localisation des ressources du pouvoir, permet de montrer à quel point une administration guidée par une rationalité systémique (légitimée par des objectifs) ne sait s'appuyer, en dernière instance, que sur une rationalité de type organisationnelle (légitimée par la règle). Selon Offe, ce qui distingue par-dessus tout les politiques des États-providence modernes, c'est que celles-ci doivent résoudre des tâches dans des contextes temporels, sociaux, de façon *ad hoc* et, de fait, échapper aux règles juridiques, aux compétences schématisées et aux instructions. Les particularités des cas prévalent, combinées aux connaissances des experts. Pourtant, la latitude d'action de l'administration reste limitée par des contraintes institutionnelles et fiscales. L'incompatibilité des deux types de rationalité est donc patente. Malgré un appel à agir davantage en fonction de programmes à buts déterminés, l'administration n'est pas totalement libérée de ses postulats bureaucratico-légaux.

> « *This results in the interference or in the interaction and mutual penetration of two criteria of correctness of administrative action. The administrative system must, in a certain sens, be adequate both in terms of compliance to norms and achievement of goals. It is consequently dependent for its self-legitimation upon a double strategy wich, not infrequently, leads to mergency solutions that are adequate to neither criterion.* »
> (Offe, 1985 ; 306-307)

[106] Flamant analyse une tentative pour contrecarrer la perte d'efficacité dans la collégialité au moyen d'une mise en concurrence des services au sein d'une même organisation (Flamant, 2002), là encore la complexification de l'action est sensible.

C'est moins la politique de déconcentration des moyens de gestion, de décentralisation politique, de participation des usagers qui semble problématique pour le fonctionnement du système éducatif pensé ici en rapport avec les objectifs affichés dont il se dote – quels qu'ils soient – qui pose finalement problème, que le maintien de l'organisation et de ses agents dans la gestion quotidienne de deux rationalités contradictoires. Comment exiger de la flexibilité vis-à-vis du local (la politique des « arrangements locaux »), une individualisation des parcours de formation, une différenciation des apprentissages de la part d'une institution historiquement bâtie sur un modèle de conformité à la règle ? Et surtout comment demander à cette organisation d'accompagner cette nouvelle légitimité quand sa propre légitimité est en contradiction, *et constamment affaiblie*, par celle, nouvelle, dont elle doit assurer la diffusion ?

La question du « bon échelon » de régulation du système éducatif, le débat politique entre le mouvement de centralisation ou de décentralisation trouvent sous cette perspective un nouvel éclairage, c'est moins l'échelon qui est à interroger que la rationalité qui guide la régulation. Que l'on pense le changement organisationnel en termes de « centralisation-décentralisation », « académie-département » ou « bassin d'éducation-districts », ces couples d'oppositions ne permettent pas de penser la résolution du dilemme des États-providence qui reste bornée par l'incompatibilité des deux types de rationalités décrites plus tôt. Le problème est bien celui de l'oscillation constante entre les deux types de rationalités. La multiplication des outils, des agents de régulation, les incantations et parfois même la diffusion de « croyances » autour d'une introuvable « culture de l'évaluation » ne suffit pas à résoudre l'équation moderne lisible dans l'antagonisme de ces deux rationalités. De fait, la mobilisation de l'attirail des fonctions et de la panoplie des instruments conjugués aux discours de l'évaluation, révèle d'autres choses que la « culture partagée » promue par l'institution (*cf.* la conclusion de la Partie 2.). On peut se demander si l'on n'assiste pas autour de crispations professionnelles, parfois corporatistes – quel que soit le terme qu'on lui donne à différents niveaux d'analyse – au repli des professionnels moins sur une expérience « commune », partagée, que sur des compétences, croyances, ambitions, objectifs que l'irréductibilité des deux rationalités parcellise.

3. La recherche de nouvelles légitimités à l'action administrative

On peut se demander quelle est la signification de ce déplacement – partiel – de rationalité pour la direction de l'action administrative au regard de la régulation par la règle et, partant, pour la *légitimation* légale de l'action administrative ?

> « *If laws are contingently established from the standpoint of their adequacy for specific tasks, and if, furthermore, their abstract universality has to be virtualized and loosened through reference to criteria of opportunity and interpretation, they naturally become unfit for the legitimation of administrative action that has attained this degree of reflexivity towards legal rules. In other words, as soon as legal norms become disposable from the standpoint of their suitability for concrete tasks, they lose their capacity to legitimate the choice and fulfilment of these tasks on the basis of any substantive validity. For example, in the well-known situation where educational, tax, or pension laws are continuously revised, it is not only the*

Weberian predictability and calculability of bureaucratic action for all members that is lost. In addition, the administration robs itself of legal legitimacy for the content of the revision it itself initiate. » (Offe, 1985 ; 307-308)

Le travail de sape de la légitimité rationelle-légale au moyen duquel l'institution remet en jeu sa propre capacité d'action est observable à plusieurs niveaux :

– à l'intérieur de l'établissement (perte de légitimité du chef d'établissement quand les enseignants sont invités à définir le projet d'établissement) ;

– entre établissements scolaires, quand ceux-ci sont invités à développer une offre de formation attractive et/ou quand la régulation de l'offre de formation par l'administration est faible (Barthon, Monfroy, 2005 ; Laforgue, 2003) ;

– dans les politiques éducatives quand on perd de vue l'évaluation pédagogique de leurs effets au profit de la seule évaluation de leur mise en œuvre (*a contrario*, la rationalité post-bureaucratique est mise à mal quand l'organisation scolaire doit rendre compte de façon bureaucratique à une autre institution (exemple de la politique REP qui doit rendre compte à une collectivité locale de l'utilisation de moyens financiers) ;

– au niveau des groupes professionnels quand l'institution fonde la légitimité des professionnels sur des ressources autres que celles de l'expertise ou de savoirs sanctionnés par des diplômes.

Que se passe-t-il quand l'administration se voit dépouillée de son mandat légal ? La légitimité de l'administration se fonde alors sur un critère de succès et de mise en œuvre politique acceptable qui échappe à la forme légale. « (...) *welfare-state administrative policy becomes dependent on extra-legal legitimations, that is, upon the substantive realization of some values (rather than compliance to rules), and upon the resulting process of empirical consensus formation* » (Offe, 1985 ; 308). Ce critère de succès est recherché dans d'autres modalités d'action et de légitimation.

Du point de vue empirique, nos analyses nous permettent de voir apparaître deux types de légitimité à l'action organisationnelle scolaire post-bureaucratique : la démocratie et le marché.

Encadré 29 : Le charisme comme ressource à la légitimité de l'encadrement. La rhétorique de l'homme providentiel

Le chef d'établissement n'est l'homme providentiel que des discours managériaux, dans les établissements, il apparaît au contraire comme le professionnel qui cristallise les contradictions.[107] Le

[107] Dutercq et Lang soulignent dans leur propre grammaire le caractère composite de cette fonction en décrivant les chefs d'établissement comme les « porte-paroles légitimes d'un collectif composite et nombreux (Callon 1986) » (2001 ; 58) mais en gommant les contradictions qui traversent la fonction, on peut se demander dans quelle mesure les auteurs cèdent à cette fiction ? On trouve dans un ouvrage publié par Dutercq (2001), un autre exemple l'ambiguité du rôle dévolu au chef d'établissement à la fois dans sa fonction mais aussi dans "l'analyse" qu'on peut en faire. Il s'agit d'un texte de Picquenot (« proviseur à Dieppe ») : « La réalité d'un effet inhérent au chef d'établissement est constestée par Grisay lorsqu'elle étudie nos EPLE à l'aide de grille anglo-saxonnes (Grisay 1997). Néanmoins, cette notion nous semble pertinente pour rendre compte des capacités de mobilisation des enseignants par un principal. Nous formulons l'hypothèse que nous désignons par cette notion deux types de phénomènes différents : – les uns relèvent bien de « l'effet chef d'établissement », c'est-à-dire des effets induits par la place d'un acteur dans un système ; – les autres relèvent de l'effet chef d'établissement, c'est-à-dire des effets induits par la « personnalité », le « charisme » ou le « coefficient personnel » d'une personne, dans des jeux de relation, d'autorité et

chef d'établissement sera effectivement providentiel quand il parviendra à concilier les contradictions qui ensèrent la politique d'établissement, au moins provisoirement, qu'il parviendra *à faire croire* qu'il est providentiel quand il dissimule ces contradictions, voire les étouffe. Il l'est moins quand dépassé par la contradiction des rationalités à l'œuvre dans le système éducatif, il voit ses sources de légitimité effeuillées une à une par des réformes éducatives qui l'invitent à être pédagogue sans autorité pédagogique légitime, qui lui demande de diriger une équipe dont l'institution exige par ailleurs qu'elle fasse preuve d'une autonomie croissante – si ce n'est d'innovation – dans son travail. Le chef d'établissement veille au respect de règles bureaucratiques alors même que sa hiérarchie effectue un « repli gestionnaire » (Laforgue, 2003). Enfin, le chef d'établissement est le défenseur de principes communs (ceux de l'École) contre les valeurs privées (des familles) qui sont invitées à investir de plus en plus la politique publique.

La fonction d'IEN, dans l'enseignement primaire, devrait connaître le même type de problèmes car exposée aux mêmes contradictions. Ce groupe professionnel semble pourtant moins durement touché par les crises que traverse le système éducatif. Plusieurs éléments d'explication à cela, éléments qui n'invalident pas nos analyses antérieures : la légitimité de l'autorité hiérarchique des IEN est moins battue en brèche que celle des personnels de direction car, contrairement à ces derniers, les IEN concilient deux types de légitimité, celle hiérarchique et celle pédagogique. L'IEN bénéficie encore du charisme institutionnel que lui procure la tâche d'inspection des maîtres. La circonscription n'est pas non plus la cible de critiques comparables à celles dirigées contre le collège depuis plusieurs décennies. Les relations au consumérisme parental ne sont pas de même nature, l'évitement scolaire s'affirme à compter de l'entrée au collège, et notamment quand l'opportunité de différencier les parcours scolaires des enfants au moyen des choix d'options. L'enseignement primaire semble encore, de ce point de vue, bénéficier d'un capital de sympathie ou de confiance dont ne disposent pas les collèges.

Le mythe du chef d'établissement providentiel est bien réel dans la tête des politiques qui voient dans ce « surhomme organisationnel » la résolution des maux éducatifs. La position même des sociologues est ambiguë à ce titre : certains prennent au sérieux le mythe organisationnel et vont le tester (y'a-t-il un « effet » chef d'établissement ?), d'autres encore l'accréditent. Si ce mythe peut exister c'est bien parce qu'il permet de combiner des éléments difficilement combinables, à savoir les deux rationalités antagonistes qui traversent le système éducatif contemporain. Quand il le faut, le chef d'établissement peut s'appuyer sur une action de type rationnelle légale tandis qu'ailleurs, et quand c'est possible, il peut s'appuyer sur une action définie en termes d'objectifs à atteindre. On voit ici que les ressources de l'action ne sont pas les mêmes, c'est parce que les contextes des établissements ne sont pas identiques que la contradiction ne se résoud pas par un recours à un registre commun d'action. Ceci explique cette distinction réalisée dans la Partie 3., entre ces chefs d'établissement managers et ceux plus fidèles à l'article du règlement et de la loi. La légitimité des uns se fonde hors du cadre légal en déjouant la sectorisation et les règles d'ouverture de sections « attractives » (c'est la « réussite » de l'établissement), la seule légitimité des autres – dépouillés de marge de manœuvre – c'est le règlement.

La mise en scène charismatique est peut-être, suivant une analyse de Bourdieu, une des modalités permettant d'« obtenir un dévouement et un don de soi qu'aucun règlement institutionnel ne pourrait assurer ». En permettant aux acteurs de jouer avec les règles institutionnelles, « l'institution s'assure le plus sûr moyen d'obtenir du fonctionnaire qu'il mette toutes les ressources et tout le zèle de sa personne au service de la fonction en même tend qu'elle tend à détourner au coupte de la chose communiquée le prestige lui-même détourné que la manière « irremplaçable » [charismatique] de la communiquer procure à l'auteur interchangeable de la communication » (Bourdieu, 1989 ; 45).

De ce point de vue l'invocation des qualités d'animation d'équipe, de « pilotage » de l'établissement, voire l'apologie à différents échelons de l'organisation du charisme de certains professionnels (cité par de nombreuses recherches Van Zanten, 2003b ; Dutercq, Lang, 2001), sont souvent confondus par

---

de pouvoir entre des personnes et des groupes, étant entendu qu'elle occupe et habite un lieu précisa dans le système.

Pour préciser notre propos, nous pourrions dire que le premier phénomène est pris en charge par un discours de type sociologique et le dernier par un discours de type psychanalytique, même si nous devons regretter le silence actuel des psychanalystes sur ce qui touche l'école. Après tout, dans la classe et dans la vie de l'EPLE, il est bien question d'identification, de transfert et de contre-transfert ! » (Picquenot, 2001 ; 169).

les acteurs locaux avec l'autoritarisme (notamment dans ces établissements où il s'agirait avant toute chose (notamment la transmission du savoir scolaire) rétablir l'ordre scolaire contre des populations déviantes, qu'il s'agisse d'élèves ou de personnels). La création et la valorisation de « postes à profil » dans les DRH académiques n'est là que pour gérer au quotidien l'antinomie plus profonde qui traverse les rationalités qui se chevauchent dans l'institution.
Quand elle définit le charisme, outre les problèmes que posent sa « routinisation » (Weber, 1922 [1995]), Monique Hirschhorn rappelle l'emploi qu'en propose Richard Senett pour qui le charisme sécularisé relèverait d'une « force mystificatrice, profondément « incivile » en ce qu'elle centre l'attention sur citoyens sur la personnalité et l'image des hommes politiques au détriment des idées qu'ils prétendent défendre » (Hirschhorn, 1999 ; 70).

B. Le récit de l'émergence d'un espace public ou du processus de démocratisation apparent de l'organisation

L'observation des activités de régulation dans l'académie de Lille permet de rédiger un premier « récit » (au sens donné à ce terme dans le premier chapitre de la Partie 3.) du changement organisationnel. Ce récit se focaliserait sur l'émergence d'un « espace public » que l'on peut observer à travers la multiplication, à tous les niveaux du système, de publicisation des pratiques professionnelles. Ce récit du changement organisationnel serait finalement celui d'un processus apparent de démocratisation du fonctionnement de l'institution. Que faut-il entendre par processus de démocratisation ? Dans l'histoire du système éducatif français, la démocratisation peut prendre deux significations distinguables analytiquement, même si ces significations sont interdépendantes. D'une part, celle historique, la démocratisation correspondant à la réduction des inégalités sociales d'éducation par une extension de la scolarisation (c'est le mouvement à l'œuvre au XIX^{e} siècle, poursuivi par les Lois Fondamentales de Jules Ferry, la mise en œuvre progressive et effective de l'obligation scolaire notamment post-primaire). D'autre part, la démocratisation peut être comprise dans le sens d'une direction plus démocratique du système éducatif. Ce second mouvement de démocratisation apparaît à l'occasion de la mise en œuvre des lois de déconcentration des pouvoirs, de décentralisation et de mise en œuvre des politiques éducatives territoriales au début des années 1980. Ce second mouvement correspond bien à ce que, à la suite de Weber, on peut désigner comme un processus de démocratisation : c'est-à-dire le moment où se réduit la concentration moncratique du pouvoir et où davantage d'individus accèdent à l'opportunité d'influence ou de direction dans la gestion des affaires politiques (que ce soit par l'inscription dans des partis, des associations, des fonctions de représentations, *etc.*) (Weber, 1919 [2003]). Cette opportunité d'influence ou de direction du système s'observe à plusieurs niveaux dans la multiplication des espaces décisionnels que la politique de décentralisation autorise : collectivités territoriales, établissement mais aussi politiques territorialisées comme l'éducation prioritaire. Mais la démocratisation du fonctionnement du système éducatif, dans le sens d'une redistribution du pouvoir politique en son sein, s'observe au niveau de la place réservée aux parents d'élèves dans l'organisation. Duru-Bellat et Van Zanten rappellent que ce n'est qu'en 1968 que les parents « acquièrent droit de cité » dans les établissements : « La loi de

décentralisation (1985) et la loi d'orientation (1989) ont élargi les prérogatives des parents concernant le projet d'orientation de leur enfant et leur participation à la gestion des établissements. Elles leur permettent aussi de participer aux commissions départementales et académiques de l'Éducation nationale » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999 ; 184). L'institution se démocratise donc au sens où ce ne sont plus les professionnels de la politique, les « techniciens » ou les professionnels de l'enseignement qui exercent le monopole sur la direction de l'organisation scolaire. Les hommes politiques locaux, les parents, les élèves voient l'institutionnalisation de leur pouvoir d'influence, voire de direction, sur la direction de l'organisation scolaire.

La participation accrue de toutes les parties tenantes s'oppose à la forme classique de domination rationelle légale incarnée par la bureaucratie d'État. Les textes officiels font preuve d'une volonté de limiter l'opacité et l'arbitraire du fonctionnement de l'appareil scolaire. Cette ambition de réarticulation du système avec les acteurs dont la voix était jusque-là absente, ou peu présente, dans les espaces institutionnels, se couple au début des années 1980 avec la politique de lutte contre l'échec scolaire qui place au centre de son projet réformateur le décloisonnement des pratiques pédagogiques (*cf.* Encadré 24). Les professionnels étaient invités à prendre en compte les avis des politiques locaux et des usagers, ils doivent aussi apprendre à davantage collaborer entre eux. La forme d'enseignement traditionnelle de l'enseignant exerçant une pédagogie frontale face à une classe est régulièrement interrogée depuis cette période.

Couplées, ces deux inflexions de la politique d'éducation nationale n'ont pas été sans conséquences. L'une de ces conséquences pratiques sur le fonctionnement du système éducatif, est celle que nous avons régulièrement observé empiriquement et que nous proposons d'appeler *publicisation des pratiques professionnelles*. Ce résultat et sa signification vont être présentés dans ce qui suit.

Le retour réflexif des enseignants sur leurs pratiques, la rupture avec le secret de la classe et la publicisation des pratiques de classe amènent à envisager l'école sous la forme d'un espace public[108], au sens politique de la notion. Paul Ladrière qui commente la notion, écrit à propos d'Hannah Arendt : « Hannah Arendt, en commentant l'œuvre de Kant fait apparaître la place centrale de l'*exercice* du jugement dans l'espace public. C'est dans ce cadre qu'elle souligne la signification morale et politique données par Kant à la « publicité » » (Ladrière, 2001 ; 405). Publicité et réflexivité sont les ferments de l'espace public cette fois dans une acceptation plus habermassienne :

> « Dans le cas de la construction du concept normatif d'espace public, il n'est absolument pas question de décréter ce que l'espace public doit être, mais de construire un concept d'espace public selon les exigences de la raison communicationnelle, exigence qui assume à la fois une visée de vérité, un consentement à toute remise en cause et un statut de faillibilité. Le normatif ainsi compris est une condition nécessaire à une théorie critique de la société. La position théorique et réflexive à partir de laquelle on considère critiquement la réalité sociale est explicitée. Par son explicitation, la position théorique et réflexive s'offre elle-même de manière opérationnelle à la critique, en participant aux conditions minimum nécessaires à la recherche de l'objectivité. » (Ladrière, 2001 ; 409)

[108] Je dois à Alain Cottereau d'avoir attiré mon attention sur ces phénomènes de publicisation qu'il désigne lui-même sous le terme "d'épreuve de publicité". Conversation avec l'auteur.

Il nous est arrivé à de nombreuses reprises dans les différentes parties de ce travail de décrire la *publicité*, ou *médiatisation raisonnée*, faite aux pratiques professionnelles, ou encore d'évoquer à un niveau ou l'autre de l'institution, dans l'un ou l'autre de ses segments organisationnels, l'émergence d'initiatives promouvant ou recourrant à la publicité faite aux pratiques professionnelles. Les caractéristiques et l'économie de ce processus seraient les suivantes :

– Le but de la publicisation est la *mobilisation* (de l'encadrement, des collègues enseignants, des élèves, des financeurs, *etc*). Les outils tels que les évaluations CE2-6e ont été régulièrement utilisés pour convaincre tels ou tels acteurs d'adhérer à telle ou telle action. La publicité faite par exemple aux résultats scolaires, quand elle est maîtrisée et strictement dirigée vers certains acteurs, apparaît comme un puissant facteur de mobilisation par la persuasion non hiérarchique.[109] Il s'agit de donner à voir une information qui va provoquer l'adhésion ;

– la publicisation n'est pas pour autant un outil qui permettrait un changement social à coup sûr. La mobilisation ne se décrète pas, même si elle s'appuie sur un outil aussi puissant que la publicité faite aux actions. Celle-ci ne peut avoir d'efficacité que si elle s'inscrit dans une relation de proximité et sur une temporalité relativement longue. La publicisation passe par des pratiques (interactions), mais aussi des outils, des objets (bilans, compte rendus) qui favorisent la sensibilisation à un problème et la construction d'une confiance dans le fonctionnement du dispositif pour résoudre un problème donné ;

– On a proposé de distinguer la *médiatisation* de la *publicisation*, la dernière diffusant des informations au travers d'une relation si ce n'est de face à face, au moins de proximité. La médiatisation plus impersonnelle est une médiation (les journaux, la télévision, une manifestation) que l'acteur ne maîtrise pas. Elle est une pratique plus risquée que la publicisation. Elle peut aussi n'être qu'une stratégie de *réclame* ou de mise en scène plus ou moins fictive de façon à attirer la confiance du chaland (notamment des parents pour les établissements qui cherchent à attirer les parents consuméristes ou inquiets pour la bonne éducation de leurs enfants)[110] ;

– la publicisation des pratiques est une *pratique relativement généralisée*. « Généralisée » car elle s'observe tant chez les enseignants que chez les personnels d'encadrement intermédiaire. Elle connaît une généralisation « relative » car elle s'observe chez les cadres intermédiaires mais beaucoup plus marginalement chez les cadres hiérarchiques.

La thèse que nous aimerions défendre ici, est celle de l'apparition et de la diffusion du modèle – voire le développement quantitatif – d'*espaces de discussion* entre acteurs à l'intérieur de l'organisation scolaire. Corollairement, il faut s'interroger sur la nature de ces « espaces de discussion », s'agit-il d'*espaces publics* au sens fort du concept, ou d'un espace qui relèverait plus simplement de « l'être en commun » ?

---

[109] À côté d'autres formes de mobilisation telles que le recours à l'autorité hiérarchique, le rappel à l'ordre ou l'échange.

[110] Ball et Van Zanten opèrent une distinction proche quand ils parlent de marketing positif ou de marketing négatif (Ball, Van Zanten, 1998).

Tassin explique la tension originale entre les deux principes :

> « Si la communauté est par définition homogène, le domaine public est par définition hétérogène. L'espace public est impropre ; et en ce sens, uniquement, il peut être dit « commun ». Pourtant, si l'espace public ne peut se confondre avec un espace commun, le principe communautraire peut, lui, envahir l'espace public au point de le détruire. Car il ne peut le faire que de façon hégémonique, impériale, en le colonisant » (Tassin, 1991 ; 35).

Ce qui distingue le public du communautaire, c'est que le premier sert de lien au second. L'espace public apparaît alors comme l'espace qui connecte les intérêts de plusieurs communautés. Sa fonction n'est pas de donner naissance à un être-en-commun mais à un « vivre ensemble » (Tassin, 1991 ; 35). Cet espace permet d'inscrire « la pluralité dans la visée d'une communauté qu'aucune origine commune ne fonde ou ne justifie tandis qu'elle récuse par principe toute communion finale. » (Tassin, 1991 ; 33). L'espace public pourrait alors être défini de la façon suivante : « (...) l'espace public n'est ni le lieu ni le mode de façonnement d'un être-commun, qu'il n'est pas le principe d'une identification communautaire. Il est le lieu institué d'un vivre-ensemble qui lie la pluralité des communautés particulières, qui fait accéder les mondes vécus à une visibilité politique et qui, maintenant les lieux communs dans leurs intervalles et leurs connexions, donne existence à un monde commun. » (Tassin, 1991 ; 37)

À la suite d'Habermas on a pu proposer de définir l'*espace public* de la façon suivante :

> « L'espace public, en tant que sphère politique *sui generis* où les personnes privées se rassemblent en formant un public et font usage de leur raison, est compris dans cette perspective comme un forum critique, comme une sorte de tribunal de la raison devant lequel le pouvoir doit légitimer les règles qu'il édicte et se soumettre à la volonté populaire éclairée qui se forme de façon discursive dans les discussions politiques qui ont lieu aussi bien dans les groupes conviviaux, les salons ou les cafés que dans la presse. Le modèle discursif de la formation de l'opinion publique éclairée postule de façon contre-factuelle que le processus du raisonnement et de la discussion entre personnes autonomes se déroule dans un contexte de liberté, dans un milieu où l'argument prime sur la force. Un tel modèle pose des limites au pouvoir absolu en l'obligeant à rendre et à tenir compte des exigences de la société civile. » (Vandenberghe, 1998 ; 187)

L'analyse que propose Habermas dans *L'Espace public* (1962) est socio-historique. L'auteur allemand y retrace l'histoire de l'émergence d'un espace public bourgeois au XVIII[e] d'abord en Angleterre puis dans la France révolutionnaire. Ces deux pays voient le renforcement des pouvoirs du Parlement et le développement d'une sphère publique composée d'espaces de discussion tels que des partis, des journaux ou des clubs.

> « On assiste à l'effritement du modèle ancien de la domination politique d'abord sous la pression d'écrivains et de philosophes s'accordant le droit de discuter les activités des gouvernements et des Églises, de décider de leur légitimité, avant que les élites dans leur ensemble s'approprient à leur tour ce droit de regard universel. Il en resulte une domestication de la domination (sous sa figure étatique essentiellement) et la constitution tendancielle d'un gouvernement soumis aux jugements du Public, tirant sa

légitimité de la convergence de son action avec les résultats des débats politiques. » (Haber, 2001 ; 43)

L'espace public est bien un processus, processus résultant de relations de pouvoir et notamment d'une opposition au pouvoir monocratique auquel on reproche le secret de la décision, pouvoir décisionnel concentré dans la main d'une minorité et échappant aux sujets considérés par les tenants du pouvoir comme immatures et instables. Le caractère incomplet de l'espace public tel que défini par Habermas ne retire rien à l'intérêt du concept forgé comme idéal-type normatif en vue d'une émancipation. Stéphane Haber explique en effet qu'« Habermas juge (...) que ce n'est qu'une conjoncture sociale temporaire et contingente – celle de la crise des anciens régimes sociaux et économiques – qui a permis que les intérêts particuliers de la bourgeoisie aient *un moment* pratiquement coïncidé avec des intérêts universels, ceux de l'émancipation humaine en général et du dépassement de la domination » (Haber, 2001 ; 44).

1. Le problème posé par l'intégration du concept d'espace public à l'analyse d'une organisation

L'apparition d'espaces publics dans l'organisation, même étatique, n'est pas sans poser des questions sociologiquement importantes : celle de la participation de la société civile à la gestion publique, celle de la place de l'expertise des professionnels et de la prise en compte de celle des compétences des non-professionnels, ou de la bureaucratie dans la gestion publique, plus généralement celle de la place de la *voix* des acteurs dans le débat politique.

L'organisation dans ses développements récents offre-t-elle des opportunités d'actions aux individus ou s'agit-il tout simplement d'une version vulgarisée et managériale du projet d'émancipation défendu par Habermas ? L'opposition, on va le voir n'est pas si simple.

En France, Philippe Zarifian a exploré dans le secteur des télécommunications la thèse de la possibilité d'un *agir communicationnel* (Habermas, 1981) dans l'entreprise. Cet exercice n'est pas sans poser problème, notamment parce qu'Habermas lui-même est persuadé de sa vanité. « (...) il y a un évident paradoxe à vouloir se saisir d'Habermas pour penser les problèmes de communication qui se nouent au sein du travail professionnel salarié. On connaît sa position intangible : on ne saurait penser un « véritable » agir communicationnel dans les activités soumises au système économique. Interactions et travail s'opposent, la pensée des interactions sociales devant se substituer au primat marxiste accordé au travail » (Zarifian, 1999 ; 164). Il s'agit bien pour Zarifian d'un « forçage » du modèle habermassien (Zarifian, 1999 ; 174), mais cette mise à l'épreuve du modèle permet à l'auteur de prendre la mesure d'une distance à l'idéal-type.

Si la recherche d'une éthique de type communicationnelle semble vaine à Habermas dans le cadre de l'entreprise, Zarifian montre qu'elle peut – dans une certaine mesure – être possible sans pour autant se limiter à une « pseudo-communication ». Zarifian constate en effet dans l'entreprise qu'il étudie que : « L'effet des nombreuses démarches (...) initiées a été d'ouvrir à la création, encore précaire,

d'une sorte de « continuum » entre les deux unités [de l'organisation], continuum d'échanges communicatifs au sein duquel des rapprochements cognitifs, éthiques, expressifs sont en train de se produire, remodelant, de facto, les contours de chacun des deux métiers » (Zarifian, 1999 ; 173).

Cette approche nous semble intéressante pour trois raisons :
– premièrement parce que la démarche de Zarifian n'est pas dénuée de mérite, malgré la difficulté apparente du projet, il explore une voie ardue laissée en friche. À quoi servirait l'idéal-type si, jamais, il n'était confronté à la réalité ?
– deuxièmement parce que le système scolaire n'est pas une organisation comme une autre, l'orientation idéologico-éthique des professionnels y est particulièrement prégnante (on argumentera même plus loin que les réformes récentes rendent encore plus prégnante l'organisation à ces orientations idéologico-éthiques). Les acteurs ne suivent pas simplement un intérêt rationnel en finalité mais sont susceptibles de s'entendre autour de la définition d'un bien public (Tassin, 1991).[111] Car il est organisationnellement et institutionnellement relativement protégé des impératifs du « système économique », le système éducatif, historiquement sous-tendu par des références idéologico-éthiques, est susceptible d'être un espace où s'observe un agir de type communicationnel[112] ;
– troisièmement, cette perspective nous semble intéressante car elle nous permet, nous semble-t-il, de conceptualiser positivement ou par défaut, un phénomène observé empiriquement.

2. Les « espaces publics » dans l'académie de Lille

Qu'observe-t-on empiriquement ? A-t-on à faire, à l'intérieur du système éducatif, à l'émergence d'espaces publics, même à l'état embryonnaire, préfigurant une démocratisation de l'organisation ? La thèse que l'on soutient est celle d'une multiplication des espaces publics à l'intérieur du système éducatif. Dans un premier temps, on rappellera brièvement les niveaux organisationnels où ceux-ci se déploient. Mais s'en tenir à ce constat n'est pas suffisant, il s'agira dans un deuxième temps d'observer la dynamique à l'intérieur de ces espaces pour éventuellement penser leurs conséquences en termes de démocratisation de l'institution.

• *Les pratiques professionnelles extraites d'un environnement strictement organisationnel et replacées dans un espace public.*
La valorisation d'une professionnalité communicationnelle chez les coordonnateurs REP, leurs efforts pour diffuser ce modèle en les amenant à changer leurs pratiques pédagogiques favorise

[111] Zarifian ne développe pas l'importance de cette référence à un bien public mais elle apparaît dans son texte, c'est notamment le fait que le renouvellement des personnels dans l'entreprise implique une moindre adhésion des nouveaux venus aux « valeurs du service public » (Zarifian, 1999 ; 171) qui provoque la rupture du monde commun auparavant partagé par deux catégories très dissemblables de travailleurs et l'apparition d'un état de « crise » organisationnelle.
[112] À la fin de son papier, Zarifian distingue trois types de normes : économiques, éthiques et socio-morales (Zarifian, 1999 ; 175).

l'émergence au niveau des REP et, en cascade dans les écoles et collèges, d'un espace qui s'expose au regard de l'autre (hors-Éducation Nationale), se concerte, critique ses pratiques. Là où l'école était le lieu fermé et opaque, abritant d'une part les pouvoirs charismatiques des enseignants (charisme d'institution) et ceux bureaucratiques et d'autorité de la hiérarchie, les REP favorisent l'émergence d'une forme plus démocratique, plus transparente et réflexive, de rapport à l'enseignement. C'est en devenant espace public que l'école a découvert que l'élève est aussi un enfant, que les parents peuvent être des partenaires et reconnaître une pertinence à l'action éducative d'autres acteurs locaux. Dans les REP qui semblent le mieux fonctionner (ceux qui échappent aux crispations hiérarchiques), les pratiques des enseignants tendent à connaître une certaine exposition, au sens de « rendre public ». On va préciser ces modalités d'exposition en les distinguant notamment de ce qui relèverait de la « médiatisation » des actions. Dans plusieurs zones, les coordonnateurs font état de médiatisation des actions du REP. « Donc c'est des actions plus médiatiques, n'ayons pas peur des mots, qui intéressent davantage les gens parce que on va en parler. [...] Tout pourrait très bien fonctionner sans la presse. Bon, on est quasiment obligés à chaque fois d'appeler la presse et de faire un papier pour expliquer ce partenariat, pour mettre en valeur le partenaire qui a donné soit un moyen humain soit un moyen financier pour qu'on puisse s'appuyer dessus » [Mme Dinard, coordinatrice REP]. La médiatisation connaît un usage de valorisation des partenaires, tâche dont les coordonnateurs s'acquittent de plus ou moins bon gré. L'usage est stratégique, il s'agit d'un échange (en échange d'un moyen, un représentant de l'éducation nationale collabore à une couverture médiatique valorisant le partenaire, qui sort *grandi*, au sens de l'économie des conventions, de son partenariat). Au passage, la médiatisation peut également être ressentie comme valorisante par certains enseignants voire les enfants. Autre usage stratégique, celui de ce coordonnateur, engagé syndicalement, pour qui la médiatisation des problèmes rencontrés en REP, notamment par le biais de reportages à la télévision, peut être une ressource pour obtenir l'attribution de moyens supplémentaires. « 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 » [M. Vagueri, coordonnateur REP]. L'avis de ce coordonnateur sur la médiatisation est bien sûr plus nuancé que ce que l'extrait en restitue. Il existe selon lui des limites à ne pas dépasser, le plus difficile étant de *situer* ces limites : « La liberté de la presse existe. Heureusement pour nous. Donc ça c'est... C'est un jeu très difficile, c'est à nous de la trouver mais on ne peut pas/ Il faut pas/ On va pas leur demander de faire reportages partout, [...] » [M. Vagueri, coordonnateur REP]. La médiatisation est un jeu présenté comme *risqué*, il peut en résulter une mauvaise image durable pour les écoles ou l'établissement. La question qui se pose est donc bien de savoir jusqu'où médiatiser les zones d'éducation prioritaires ou les actions REP ? Une coordonnatrice dans une « ZEP douce » assez dynamique nous fait part de ses réticences concernant la médiatisation des actions. Elle trace en filigrane la distinction entre la « médiatisation » et la « publicisation » :

> « – À l'inverse, qu'est-ce qui vous satisfait le moins dans votre travail.
>
> – [Silence] Ce qui pour moi est lourd et devient lourd effectivement et m'use, 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 journaliste ne vient pas. 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. » Et pas dans les sens, je sais pas/ Quand un stage intercatégoriel est monté et que l'IUFM me demande d'y aller parce que ils ont senti qu'ils avaient plus ou moins les mêmes difficultés que moi et que ce serait intéressant que je puisse essayer de les aider à mettre en place, là je suis à 100 % d'accord et ça me plaît énormément. Quand c'est pour présenter ces actions-là auprès des futurs profs, pareil. Ce qui m'use c'est de devoir... articles de journaux. « Pourquoi pas amener/ pourquoi pas la télé l'année prochaine pendant une semaine ? » Je dis : « Bien sûr, il ne manquerait plus que ça ». Après [les élèves] vont se sentir vachement mal dans leur peau... 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]

« Médiatisation » et « publicisation » participent d'un même mouvement, il s'agit de rendre public des informations concernant les pratiques d'une unité scolaire ou dans la zone. La différence entre les notions réside dans la méthode et le public visé. La « publicisation » diffuse des informations dans un espace public au travers d'une relation si ce n'est de face à face, au moins de proximité (tous les exemples d'exposition des pratiques décrits dans le paragraphe précédent sont de ce type). La médiatisation emprunte elle un canal plus impersonnel, une *médiation*, qui peut être les journaux, la télévision. Si un public est visé, l'information diffusée est ici beaucoup moins sélective dans sa cible et l'interaction plus distante et ses résultats improbables (risques d'effets pervers). On se rappelle (Partie 2.) le soin avec lequel Mme Imonée cultivait, par sa présence aux réunions et ses efforts dans la diffusion des informations scolaires relatives au REP Leibniz, des relations privilégiées avec la municipalité qui l'identifiait alors comme « La petite dame REP ». La distinction entre médiatisation et publicisation s'observe également au niveau des usages de l'évaluation CE2-6e. « Là aussi on invite les parents à venir prendre connaissance des résultats et même pour des parents qui sont pour 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, coordonnateur REP]. Si les résultats des évaluations, qui nous l'avons vu peuvent être douloureux pour les enseignants, sont ainsi présentés pour les parents, c'est pour tenter de les sensibiliser voire de les enrôler dans l'action éducative à exercer sur l'enfant. Il y a tentative pour nouer un contact personnalisé autour de l'outil. Cette action a pour objectif de contrer les représentations négatives dont l'école peut faire les frais (« 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. La distinction entre publicisation et médiatisation, le glissement d'un terme à l'autre, a le mérite d'illustrer les différents types de régulations qui peuvent se mettre en place dans les REP.

• *L'EPLE et la publicisation de son action.* Le recensement et l'observation concrète des instances collégiales dans un collège illustre le foisonnement des espaces de délibération à l'intérieur de l'EPLE : conseil de classe, conseil d'administration, conseils de discipline, accueil des parents, des élèves de l'enseignement primaire, accompagnement scolaire, *etc.* Dans le tableau suivant, on a recensé

et catégorisé ces instances en fonction de leur formalité (orgnisationnelle/professionnelle) et leur degré d'ouverture à des acteurs autres que les agents éducatifs.

Tableau 31 : Tableau synthétique des réunions observées et classement par type d'instance

	Instances formelles	**Instances informelles**
Instance « ouverte »	Rencontres parents-professeurs (mixte, mais essentiellement enseignants)	Présentation collège dans les écoles (mixte)
		Pots de fin d'année
Instance « semi-ouverte »	Conseil d'administration (mixte)	
	Conseils de classe (mixte)	
	Conseils de discipline (mixte)	
Instance « fermée »	Conseils de direction (non-mixte)	Commissions pédagogiques (mixte)
	Temps de concertation disciplinaire (non-mixte)	Commissions disciplininaires (mixte)
	Heure syndicale (non-mixte)	Commissions d'enseignements (non-mixte)
	Temps « morts » (récréation, « creux » entre deux cours) (mixte)	Réunion *ad hoc* de travail collectif entre enseignants
		Réunion préparation IDD (variable)
		Réunion accompagnement scolaire (mixte)

On entend par instance « ouverte » les instances de concertation et éventuellement de régulation ouvertes aux acteurs *extérieurs* à l'établissement, c'est-à-dire n'appartenant pas à l'Éducation nationale, n'étant pas des élèves scolarisés dans l'établissement : il s'agit des parents, des membres d'associations ou de la communauté locale. Le qualificatif de « semi-ouverte » renvoie aux instances ouvertes à certains acteurs extérieurs à l'établissement qui ont été élus (ex. les parents d'élèves élus au CA). Les instances formelles et les instances informelles sont distinguées par leur degré de formalisation dans les textes officiels et notamment le caractère obligatoire de leur tenue. Les instances sont *mixtes* quand elles accueillent tant les représentants de la direction de l'établissement que les enseignants. La mixité s'entend en terme de groupes professionnels à l'intérieur du système éducatif.

Toutes ces instances sont autant d'espaces qui collaborent à l'élaboration collective de l'ordre organisationnel local (Partie 3.). C'est à l'intérieur de ces espaces que se construit – que se « joue » – la politique de l'établissement. Ceci est particulièrement patent à Balzac où ce n'est pas le chef d'établissement qui incarne ou fédère autour de lui les énergies pour la mise en œuvre d'une politique. Au collège Balzac, sans doute un cas extrême, la politique d'établissement est âprement disputée entre la direction, les enseignants et les parents d'élèves. On peut parler d'espace public car la politique de l'établissement scolaire n'est pas asservie aux seules injonctions académiques, mais on observe par ailleurs que la frontière est mince entre la *voix* et les tentatives de monopolisation des ressources par les parents des classes les plus favorisées. On retrouve ici toute l'ambiguité soulignée par Tassin (1991) entre « communauté » et « espace public ». L'« entre-nous » créé à Balzac n'est pas utilisé pour la mise en œuvre d'un débat qui profiterait à l'ensemble des parents d'élèves ou à une sensibilisation des parents dont la voix ne serait pas représentée dans les instances. Ce que les parents

d'élèves cherchent à mettre en œuvre dans l'établissement n'est pas soumis à discussion dans un espace public qui offrirait un droit de débat aux parents d'origine les plus populaires. Il y a connivence entre les parents et certains membres de l'institution dans la mesure où il serait souhaitable de faire des classes de niveaux modulées. La réponse est technique (sinon, l'hétérogénéité ne marche pas), elle relève du « bon sens », elle rejoint les préoccupations des personnels d'encadrement qui penchent pour cette stratégie, le recteur y acquièsce même à une occasion et accepte le principe d'une expérimentation.
Au regard du concept normatif d'espace public, l'agitation que l'on peut observer à l'intérieur de l'établissement semble être un signe de démocratie. L'ensemble des catégories d'acteurs prennent voix au débat. L'objectif de démocratisation de l'organisation en permettant aux parents d'y faire entendre leur voix semble atteint. Les choses apparaissent plus nuancées si l'on interroge ces catégories et notamment leur représentatitivité. L'exclusion de la majorité, le pouvoir des notables, jette des doutes sur le pouvoir émancipateur d'une telle politique. La lutte pour le pouvoir d'influence à l'intérieur de l'établissement semble dans ces conditions défavorable à l'existence d'un espace public démocratique tel que défini par Habermas.

• *Dans les bassins :* Le projet de modernisation de l'administration scolaire incarnée par la création des bassins dans l'académie de Lille a pour ambition de lutter contre les concurrences jugées contre-productives entre établissements scolaires. En créant des instances collégiales d'information il s'agit de contrarier l'opacité des prises de décisions et le caractère discrétionnaire de l'allocation de certaines ressources financières étatiques (Thoenig, 1975 ; Demailly, 1992). Il apparaît comme un espace de discussions et d'information davantage « ouvert » que ne l'était le district auparavant. Le bassin est un espace professionnel intercatégoriel, non hiérarchique tandis que le cœur du district s'organise de façon corporatiste autour des chefs d'établissement, dans une relation hiérarchique forte avec l'inspection académique.

• *Dans les instances de politiques éducatives, les REP :* Dans la politique REP, la création d'un groupe de pilotage fonctionnant comme une instance collégiale, multicatégorielle où la prise de parole est relativement « libre » est un autre exemple au niveau académique de l'émergence d'espaces de concertation non-hiérarchiques, de recherche collégiale de solutions à un problème local. Dans la politique d'éducation prioritaire toujours, on peut noter l'apparition d'espaces publics à des niveaux plus restreints, quand les conseils de zone « fonctionnent normalement », à savoir quand ils ne sont pas dominés par l'un ou l'autre des responsables hiérarchiques locaux ou quand le réseau décide de « faire sans » le hiérarchique (*cf.* Encadré n°13, les « opiniâtres »). À l'intérieur même du réseau, les relations d'échanges professionnels promues par les coordonnateurs REP entre les enseignants à l'occasion d'une action, l'ouverture des pratiques professionnelles qu'elles impliquent, sont autant d'indices de l'apparition, à l'intérieur des écoles, des établissements, entres les écoles et les établissements, d'espaces de concertation, de débat qui font sortir l'activité professionnelle de la sphère privée, individuelle, pour lui donner une dimension publique.

Ces pratiques de publicisation, sans aucun doute déjà présentes dans un état antérieur du système éducatif, trouvent avec les réformes post-bureaucratiques une opportunité d'institutionnalisation et des encouragements. Mais la publicisation connaît des limites. Dans les REP où le coordonnateur peut s'appuyer sur un groupe d'enseignants novateurs et sur des pilotes sensibilisés à l'éducation prioritaire, les pratiques de publicisation sont courantes, elles semblent même être passées dans les habitudes. Cependant le changement, la transformation de l'organisation, tendrait à diminuer à mesure que l'on s'éloigne du centre de cet espace : centre incarné par le coordonnateur et éventuellement une minorité active d'enseignants et de partenaires directs. Les initiatives des REP se heurtent parfois à la distance (méconnaissance, indifférence, gestion d'autres priorités) voire à la réticence (divergence politique) des cadres de première ligne. Inertie d'un *ethos* professionnel ou contrainte structurelle ? La pression de la logique gestionnaire, ou rationalité organisationnelle, semble aller croissante à mesure que l'on s'éloigne du terrain et ce, malgré les efforts du groupe de pilotage académique qui promeut pourtant fortement une logique relationnelle ou communicationnelle. La mutualisation des connaissances, les échanges d'informations d'un réseau à l'autre, peinent à se mettre en place dans des espaces de régulation plus vastes que la zone. Si l'on observe quelques regroupements de coordonnateurs à l'échelle du bassin ou plus souvent d'une circonscription, il s'agit plus d'initiatives *locales* (des coordonnateurs ou d'un IEN) que d'une politique encouragée par le pilotage académique (la configuration du centre de ressources, l'absence de suites données aux réunions de bassins renforcent cette hypothèse, ainsi que le choix retenu par ce même groupe de proposer des visites *individuelles* dans les REP). Le fonctionnement réticulaire fonctionne localement mais peine à trouver des relais pour aider les REP à nourrir/corriger/exposer leurs actions.

La conclusion que l'on peut tirer des limites à la publicisation dans le REP est paradoxale. En tant que politique éducative, l'éducation prioritaire a été historiquement impulsée par le sommet de la hiérarchie de l'Éducation nationale pour susciter des initiatives tenant compte des particularités locales. Après 20 ans de fonctionnement, cette politique semble susciter, ou au moins fédérer, un certain degré d'implication locale. L'implication des échelons de proximité (« pilotes ») ou intermédiaires de la hiérarchie (« pilotage académique ») semble plus problématique. Si les coordonnateurs semblent tous partager les valeurs et l'idée d'une nécessaire implication dans l'éducation prioritaire, c'est loin d'être systématiquement le cas pour les pilotes. Au niveau académique, la gestion de la rumeur concernant la prime REP et l'absence d'encouragement voire les réticences à impulser des rencontres locales semblent indiquer une méconnaissance de la culture locale des réseaux. Pour ambiguë qu'elle soit, la prime REP constitue une référence symbolique forte des coordonnateurs. Par ailleurs, les rencontres de coordonnateurs à échelons territoriaux supérieurs (circonscription, bassin) trouvent certes une part de leur origine dans un besoin de convivialité, mais cette caractéristique ne doit pas occulter des origines plus profondes. Notamment dans le sentiment d'isolement professionnel des coordonnateurs (« l'homme seul » sur le terrain et comme *segment* du groupe professionnel enseignant, les coordonnateurs comme figures de l'*étranger*), une volonté de

situer son action (situer son REP en comparaison de l'expérience des collègues). Notre analyse rejoint ici celle proposée par Ruth Canter Kohn quand elle distingue deux dimensions dans la notion de réseau, celle *logistique* et celle *relationnelle.*

> La réticulation d'une multitude de points crée une *logistique* pouvant répondre rapidement et à moindre coût à des nécessités variées. Sa diversité constitutive permettrait d'ajuster le plus finement possible les solutions proposées aux besoins formulés. L'espace de l'efficience est associé au temps de l'immédiat. [...].
>
> Il est pourtant communément admis que la logistique ne trouve pas son sens dans la pure technicité, mais dans l'objectif humain qui lui est assigné, c'est-à-dire dans les *relations* et les échanges qu'elle rend possibles, dans les valeurs partagées. Les membres s'y engagent pour un temps, le réseau met du temps à s'installer et à s'affirmer : chronologiquement, le temps relationnel du réseau est du moyen ou du long terme. Et le temps y est également durée : le réseau permet de prendre son temps et d'attendre autant que de se mobiliser rapidement devant les impératifs. Chacun peut faire appel aujourd'hui comme plus tard, selon le moment propice, en fonction des alliances et des connivences qui se font et se défont. (Khon, 1994 ; 111)

À une logique logistique qui serait celle de la hiérarchie plus ou moins lointaine et *distante* aux valeurs REP, répondrait une logique relationnelle plus localisée. C'est ce qui apparaît dans notre recherche dans les phénomènes de publicisation ou quand nous signalons l'existence à l'intérieur du réseau (institutionnalisé) d'un sous-réseau (affinitaire). Si des pratiques de publicisation existent localement, elles échouent à trouver un relai dans la hiérarchie qui, paradoxalement, après avoir stimulé localement une logique relationnelle dans le réseau semble être réticente à en emprunter la voie pour se replier sur des fonctions logistiques. En ce sens, si le REP incite ce segment du corps enseignant à développer des compétences relationnelles, une professionnalité communicationnelle, si la structure permet également aux enseignants d'acquérir de telles compétences ou d'effectuer une conversion (quitter la position de retrait) *via* la publicisation des pratiques, cette conversion semble moins effective chez des cadres davantage centrés dans des logiques stratégiques ou de logistique. On peut rendre autrement compte du phénomène en empruntant la distinction que Norbert Alter réalise entre « innovations créatrices » et « inventions dogmatiques » (Alter, 2000). Pour l'auteur, les secondes renvoient, dans le monde entrepreneurial privé, aux modèles, parfois inventifs, de gestion promus par le sommet de la hiérarchie ; tandis que les premières renvoient au retour réflexif des acteurs sur leur travail. En schématisant l'idée et en la transposant au cas des REP, on peut penser que si le sommet de la hiérarchie a bien fait preuve en 1981 tout d'abord, puis lors des deux relances de l'éducation prioritaire, d'inventions dogmatiques[113], l'écho local s'est incarné dans un certain nombre d'innovations créatrices. Ici les deux logiques ne s'opposent pas, elles coexistent. L'initiative politique est l'impulsion d'une réponse locale et innovante aux questions de l'échec scolaire, cette initiative a été reprise localement par certains enseignants et cadres de proximité tandis que l'encadrement intermédiaire et le reste des cadres de première ligne au mieux pratiquent une approche gestionnaire du dispositif ou lui témoignent d'une certaine distance. Pour paraphraser le langage de la sociologie

[113] Affirmation à relativiser puisque l'éducation prioritaire a semble-t-il fait l'objet d'expériences en France avant d'être institutionnalisée. De plus les anglo-saxons avait déjà mis en place leur politique de discrimination positive.

des organisations on pourrait avancer qu'on ne « réticule pas par décret », avec toutefois cette nuance : si les décrets n'ont pas permis de changer « la société » (ici l'éducation prioritaire), ils ont favorisé la création d'espaces de pouvoirs locaux. Si l'on observe effectivement ce que l'on peut comparer à un « cercle vicieux bureaucratique », le verrouillage opéré par celui-ci n'est que partiel et situé à un échelon sensible (celui de l'encadrement de proximité). Là où l'on pouvait attendre une certaine inertie du corps enseignants (au changement, à la culture d'évaluation notamment) on voit que les REP se heurtent de façon plus problématique à l'inertie de l'encadrement de proximité. Car si les REP peuvent, pour fonctionner (dans les écoles ou en tant que réseau), se contenter de l'engagement d'une minorité active d'enseignants, l'hostilité (« anti-ZEP »), la distance (autres priorités, carrièrisme), les querelles ou jalousies de pouvoir de l'encadrement de proximité lui sont beaucoup plus néfastes. L'expérience des *opiniâtres* nous montre que les REP, pour continuer à faire vivre l'agir en REP sont parfois obliger de « faire sans », voire *contre*, l'encadrement hiérarchique de proximité.
Dans ses efforts de décentralisation et déconcentration du pouvoir, l'Éducation nationale est parvenue à donner une forme institutionnelle à une logique locale, celle relationnelle et réflexive d'une minorité active, mais elle n'est pas parvenue à faire disparaître une logique concurrente, celle gestionnaire et stratégique de l'organisation. Les discours de l'institution apparaissent alors contradictoires : d'une main l'institution attribue des moyens supplémentaires à l'éducation prioritaire et, de l'autre, elle freine les initiatives locales, voire décourage les investissements professionnels.[114]

On aimerait répondre à la question de la démocratisation du fonctionnement de l'organisation scolaire par l'affirmative, et imaginer que l'institution pourra dans un futur proche tourner la page des crises de légitimité qui sape aussi rudement ses fondements et son ambition intégrative. Cela n'est pourtant guère possible. C'est à peine s'il nous semble possible de tenir une analyse « mesurée » du phénomène en partageant l'optimisme de Philippe Zarifian. Même si la sociologie d'Habermas se caractérise par un optimisme culturel dans la possibilité de renouer de façon pragmatique avec la Raison, celui-ci reste pessimiste quant la compatibilité du monde du travail avec un agir téléologique de type communicationnel. Nos observations empiriques amèneraient jusqu'à un certain point à suivre Zarifian, mais une analyse plus approfondie – notamment depuis plusieurs points de vue de l'organisation et sur une période longue – amène à davantage partager le point de vue habermassien. La rationalité organisationnelle semble peu compatible avec un exercice démocratique – et pas seulement collégial – promu par la logique post-bureaucratique. Le recours à une rationalité post-bureaucratique ne suffit pas à résoudre le dilemme de l'État-providence.
Avant d'étudier la seconde source de légitimité à l'action organisationnelle post-bureaucratique, le recours à la notion de marché, il nous semble important de rappeler les causes partielles de l'échec d'une légitimation au regard du référentiel démocratique.

[114] Respectivement avec la nomination sur la zone d'un cadre distant ou hostiles à l'éducation prioritaire et en choisissant l'option de diminuer le nombre de postes d'animateurs REP.

Ces observations empiriques sont l'un des indicateurs permettant de signaler un changement objectif dans l'organisation. L'exposition des pratiques professionnelles ne seraient que d'un intérêt limité, en termes de mobilisation, d'influence, si elles étaient caractérisées par le respect de la règle ou des programmes. De la même façon, on voit mal quel type d'espace public pourrait émerger d'une organisation répondant à l'idéal-type administrativo-bureaucratique.

La notion de *publicisation* apparaît commune aux trois problématiques qui traversent actuellement le système éducatif (organisation, profession et changement). L'organisation réticulaire (Éducation prioritaire, groupes de pilotage, bassins, *etc.*), décidée par le politique, créée localement des espaces publics, et permet, dans des organisations relativement opaques et repliées sur elles-mêmes, l'émergence de la voix de minorités actives s'employant à transformer la place et les relations que l'école peut entretenir avec l'espace local. L'École « change » dans la mesure où ces transformations dans son organisation et dans les modes de mobilisation des enseignants incitent des pratiques réflexives qui, on peut le supposer, au-delà des changements de pratiques modifient le rapport au métier des enseignants et plus généralement leur vision de ce que doit être l'école et ses missions. Ces changements initiés au sommet de la hiérarchie politique du système scolaire se heurtent à l'inertie de l'organisation scolaire, d'une partie de sa base d'une part (les enseignants en retrait) et d'autre part de sous-sytèmes qui fonctionnent de manière plus ou moins autonome en référence à des logiques bureaucratiques et hiérarchiques.

C. Le récit de la libéralisation et de la privatisation du système éducatif

Une seconde mise en récit de nos observations est possible, il s'agit du récit de la « libéralisation » ou « privatisation » de l'institution scolaire. On observe, depuis plusieurs années, la multiplication des analyses en termes de « libéralisation » de l'Éducation nationale, de sa « privatisation » ou encore de sa « marchandisation ». La diversité des termes, la différence des processus auxquels ceux-ci renvoient, appellent une clarification avant confrontation aux données recueillies. On s'attachera ici à définir dans quelle mesure on peut parler de « marchandisation » ou de « privatisation » de l'Éducation nationale, avant de décrire plus en détail l'une des modalités de « libéralisation » du système éducatif public.

1. Qu'est-ce qu'un « marché scolaire », qu'est-ce qu'un système éducatif confié à des modalités de régulation de marché ?

En France, quelques auteurs se sont particulièrement penchés sur la question de l'emprise de la régulation de marché, ou – plus précisément – la diffusion de certains de ses mécanismes, sur le fonctionnement du système éducatif.

Encadré 30 : La « libéralisation » de l'École

• Christian Laval, *L'École n'est pas une entreprise* (2003) : C'est avec érudition que l'ouvrage de Laval interroge le processus de « néo-libéralisation » de l'enseignement public. L'auteur dénonce vigoureusement le processus de « liquidation de l'École » et de son projet émancipateur au profit d'une organisation scolaire asservie à la production du capital humain. L'ouvrage comporte pourtant trois limites : d'une part, faisant la synthèse d'études et de rapports, étudiant la convergence de plusieurs systèmes éducatifs européens, il ne présente en lui-même aucune donnée empirique originale. Il s'agit bien d'un *essai* de catégorisation d'un processus en cours. C'est moins cet exercice, l'essai, qui possède par ailleurs ses lettres de noblesse, qui pose problème que le caractère unifié de « l'école libérale » telle que la présente Laval. L'auteur insiste bien sur le caractère divers de l'idéologie libérale (touchant à la fois le management, le *curriculum*, *etc.*), sur les résistances au discours libéral, reste toutefois l'image d'une élaboration « par le haut » du paradigme de « l'école libérale » qui s'imposerait par imprégnation progressive des agents du système. C'est sans doute un défaut méthodologique qui apparaît ici, faute de travailler sur des sources de première main, l'auteur manque sans doute de données pour voir comme « l'idéologie libérale » n'est pas seulement une imposition, une domination venue des hautes sphères politiques, mais aussi une appropriation effectuée par la base éducative. Si certains enseignants n'épousaient pas un fragment ou un autre, une manifestation ou une autre, de l'idéologie libérale, la domination du système ne serait pas aussi efficace. La véritable question est donc de savoir ce qui « pousse », à tous les niveaux du système éducatif, les agents à promouvoir la réforme de l'organisation scolaire. On se rend compte alors que, par un mécanisme pervers, ce sont peut-être les premiers effets – non-identifiés comme tels – de l'idéologie libérale qui influent sur l'adhésion plus tardive des agents à celle-ci. Par exemple, vouloir lutter contre la ségrégation scolaire (entre établissements) en rétablissant à l'intérieur des établissements des formes de ségrégations (en créant des classes « protégées » pour rassurer les parents issus de classes moyennes). Autrement dit, là où Laval voit des exercices de domination, il faudrait sans doute voir, avec Gramsci – nous y reviendrons – l'exercice d'une *hégémonie*. La libéralisation du système scolaire ne serait plus alors pensée comme un exercice *top-down*, mais comme une influence culturelle s'exerçant avec la même vigueur et par des canaux différenciés à la fois sur le sommet de la hiérarchie et – et c'est sans doute plus important – sur sa base. Base d'autant plus réceptive qu'elle est exposée depuis plus d'une vingtaine d'années à des contradictions qui sont autant de crises de légitimité que l'institution cherche à gérer. Dernière limite de l'ouvrage – et non la moindre à déjouer –, la critique de la libéralisation de l'École peut rapidement se transformer en apologie du système éducatif « pré-(néo)libéral », ce qui – du point de vue d'un projet d'émancipation par l'acquisition de savoirs – ne saurait être satisfaisant.

• Jean-Pierre Le Goff, *La Barbarie douce* (1999) : Le Goff a vigoureusement souligné l'influence croissante du modèle entrepreneurial sur le fonctionnement du système scolaire, et notamment le lien entre l'emprise de ce modèle et les politiques de « modernisation » de l'école. L'approche est socio-historique, ses sources sont, pour l'essentiel, documentaires. À l'instar de Laval (2003), pour pertinent que soit la dénonciation du processus, discret, en cours, l'approche adoptée favorise une vision descendante qui ne permet pas de voir ni comment ni pourquoi les agents épousent ces transformations, se les approprient, voire les adaptent à leurs pratiques. La résistance au changement est minimisée, la créativité des acteurs – même « négative » au sens de non-intégrative ou non-émancipatrice – est impensée et l'évolution apparaît comme inéluctable.

• Jean-Louis Derouet, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux* (1992) : L'apport de Derouet a été considérable. Avant tout sa sociologie constructiviste a conforté la parole et les actes des agents, en montrant comment les acteurs construisaient en toute intelligence « l'heure de cours » ou encore « l'établissement scolaire » en rapport avec des principes de justice. Cette approche a le mérite d'être dynamique et d'intégrer à côté des valeurs pédagogiques, ce que l'auteur appelle « l'irruption du modèle marchand ». L'ouvrage de Derouet a également la qualité d'inscrire sa réflexion dans une dimension socio-historique, l'état présent du fonctionnement du système éducatif résultant des critiques (notamment marchandes, mais aussi pédagogiques) qui lui ont été adressées. Mais ces qualités se paient au prix fort. Le constat de la pluralité des principes de justice se construit sur celui de l'incapacité de l'État à assurer son projet (impossible à réaliser car dépendant d'un contexte historique) d'égalité des chances. La justice scolaire serait donc à reconstruire à partir des initiatives locales : « C'est par un effort théorique qui, face à la diversité, construit un cadre plus large, permettant d'identifier les principes qui sont en jeu et de les situer les uns par rapport aux autres. Montrant aussi que chacun offre un point d'appui pour passer du particulier au général, du quotidien à l'histoire, du local au national. C'est là la tâche des sciences sociales » (Derouet, 1992 ; 280-281). La volonté affichée par Derouet de sortir la théorisation du système éducatif de l'ornière des déterminismes sociaux (qui diluent les efforts du « local ») aboutit au gommage des rapports de classe dans l'institution scolaire. Si Derouet a très bien illustré le rapport entre l'État et la société civile dans le rapport à l'école, la question de l'hétérogénéité de cette société civile n'est pas posée. Ceci pose un défi fondamental aux perspectives ouvertes par l'auteur : d'un côté l'État n'est plus à même d'assurer l'égalité des chances, de l'autre c'est lui (avec le secours des sciences sociales) qui doit veiller au principe de justice dans la réélaboration des accords locaux. Comment assurer cette tâche quand la rationalité même de l'intervention étatique est attaquée par les principes de justice locale, dans un espace de relation sociale où la réussite scolaire devient un enjeu pour tous mais où certains peuvent déployer plus de ressources et de stratégies que d'autres ? En ce sens, la fine analyse proposée par Derouet, pour échapper aux « effets d'écrasement » de la sociologie déterministe, focalise sur un rapport social à deux dimensions (État et société civile) et néglige cet espace congruant qu'est celui des rapports sociaux de classes.

• Yves Careil, *De l'école publique à l'école libérale* (1998) : Les travaux de Careil sont importants car, dans cette série de publications sur la libéralisation de l'institution scolaire, ils sont les seuls à ancrer leur analyse sur des pratiques concrètes d'agents scolaires (ou autres). Careil problématise le « changement caché » de l'école publique, et notamment les conséquences de l'ouverture de l'école aux parents des classes les plus favorisées dans un contexte de fragilisation de la condition salariale qui n'est pas sans influence sur le métier d'enseignant. De fait, Careil décrit le rapprochement « naturel », dans l'école publique, des intérêts des parents favorisés et des agents éducatifs. Careil voit bien, avec Baudelot, Establet et Malemort (1974), une proximité « petite bourgeoise » entre ces différentes populations. On peine pourtant à voir dans son ouvrage le générateur d'entente entre ces différents groupes, leur horizon partagé. Si l'influence des organismes nationaux est présente, si la parole et les actes des agents « de base » sont prises en compte, si l'on comprend certains motifs qui les animent, Careil ne parvient pas à nous donner une image précise de ce qui unit cet équipage.

• Stephen Ball, *Markets, morality ans equality in education* (1990a). Mais ces études ne prennent sens que dans une dimension comparative, avec un système éducatif se revendiquant ouvertement des mécanismes de régulation de marché. Le cas typique de ce type d'organisation scolaire a été instauré en Angleterre et au Pays de Galles par l'*Education Reform Act* de 1988 qui selon Ball (1990a) trouve son origine dans la convergence de vues, au cours des années 1970, des hommes politiques conservateurs avec les théories économiques et politiques de Friedrich Hayek, un économiste qui se présente comme un opposant au socialisme et comme un fervent avocat de l'économie de marché (*avid free-marketeer*). La traduction de cette idéologie économique et politique dans le système éducatif s'observe par l'introduction de cinq éléments : *choix* (il s'agit de l'introduction du libre choix de l'école par les parents), *diversité* (introduction de nouveaux types d'établissements scolaires, offrant un choix de scolarisation plus varié aux parents), *compétition* (publication des résultats des établissements et des rapports d'inspection, permettant un choix « éclairé » des parents et « pensée » comme mesure incitative pour l'établissement), *financement* (le financement des établissements n'est plus contrôlé par

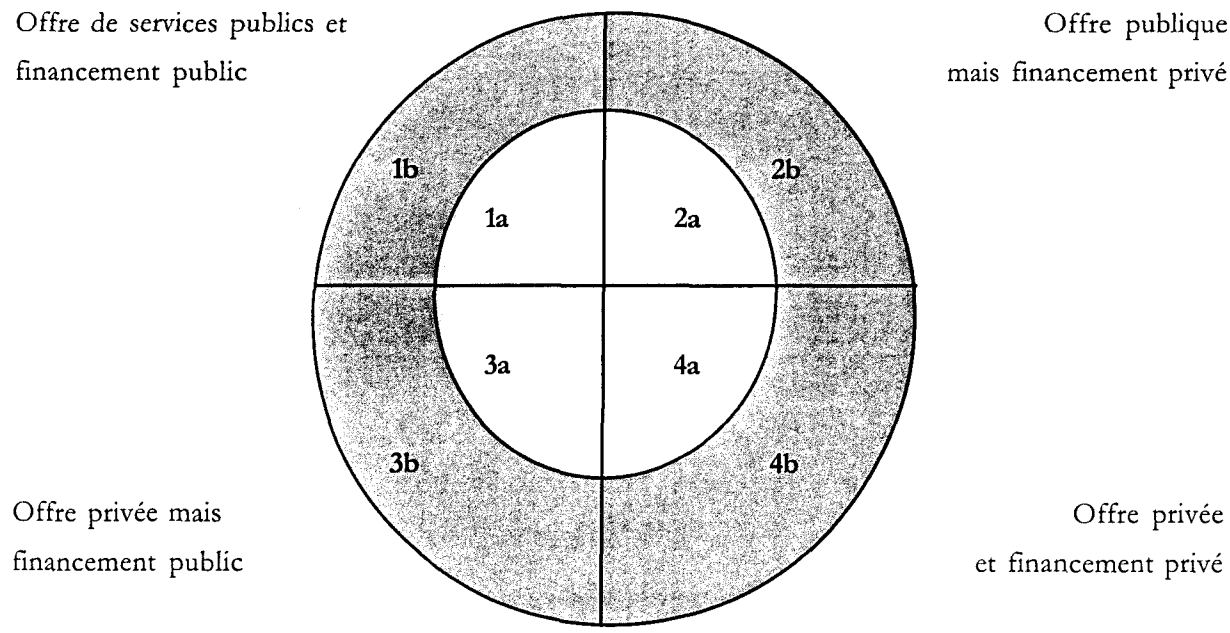
les autorités locales, les *LEA*, 75 % de l'argent que reçoivent les LEA est directement rétrocédé aux écoles, les ressources financières de régulation locale diminue donc d'autant), *organisation* (les établissements se voient dotés d'une autonomie élargie dans la gestion de leurs ressources financières : recrutement, équipement, *etc.*). « *What the ERA is doing is based on the* untried and untested theories *of an Austrian economist who has never held public office. It is an act of faith, and an act of ideology* » (Ball, 1990a ; 11. Les italiques sont de l'auteur). Ces changements structurels des principes organisateurs de l'institution ont des conséquences morales : « *This may be seen in more general terms as part of a wholesale reworking of the framework of public debate within wich education is talked about and assessed in this country. Notions like* equality *and* opportunity, *have been replaced initially by* standarts *and* quality *and more recently the ground has shifted again to* efficiency *and* value for money. » (Ball, 1990a ; 22)

Le discours de la libéralisation de l'École en France nous semble recouvrir deux réalités distinctes bien qu'interdépendantes : celle d'un processus de *libéralisation* de l'École d'une part, et celle d'un processus de *privatisation* de l'enseignement public d'autre part. Les deux points suivants vont développer quelques arguments pour distinguer ces deux perspectives.

2. Définition de la privatisation

La privatisation d'un service public peut emprunter de nombreuses formes selon que la production et le financement relèvent du secteur public ou privé, selon aussi que les décisions liées au financement ou à la production de services relèvent du secteur public ou du secteur privé. Ces distinctions permettent à Whitty (2000) de nuancer la notion de privatisation et de détailler un éventail de configurations combinant ces variables. S'inspirant de travaux antérieurs, Whitty propose le schéma suivant (*cf.* Figure 35) :

Figure 35 : Représentation schématique et classification des formes de financements publics et privés de l'action publique (d'après Whitty, 2000)



Le schéma se lit de la façon suivante : le cercle interne renvoie à une décision publique, le cercle externe (grisé) à une décision de type privée.

1a. C'est le « type pur » de service public. L'offre de service est publique, de même que son fincancement.

2a. Il s'agit de services publics payés par les cotisations des usagers.

3a. Il s'agit de services privés, sous-traités, payés par l'État.

4a. Il s'agit de services privés, sous-traités, payés par les usagers.

1b. Il s'agit de services publics achetés avec des « coupons ou bons publics » (*vouchers*)[115]

2b. Il s'agit de services publics achetés par les particuliers.

3b. Il s'agit de services privés achetés avec des « coupons » ou « bons publics », des allègements fiscaux ou des bourses.

4b. Il s'agit du type « pure » des services sur un marché libre

Le financement et l'offre scolaire en France relèvent encore très majoritairement, selon ce schéma, d'un service public de « type pure » (1a.). L'enseignement privé étant à la fois un service public et une offre scolaire privée achetée par des particuliers (à cheval donc sur 2a. et 2b.). Dans la Partie 3., on a décrit la monopolisation d'une partie des ressources scolaires par une minorité, quand les familles favorisées cherchent à s'assurer le contrôle et les bénéfices des ressources d'un établissement scolaire jusqu'alors délaissé par ces catégories sociales, comme dans le cas observé à Balzac. Mais le processus est aussi à l'œuvre à Renoir, établissement de centre-ville lillois (Monfroy *et al.*, 2004), sous une forme différente. Ici ce n'est pas une minorité qui cherche à s'assurer du contrôle de l'établissement, mais une majorité qui cherche à préserver la tradition élitiste de l'établissement. Dans les deux cas, les finances publiques servent, dans une certaine mesure, à aménager l'offre scolaire au regard des attentes et de l'usage exclusifs de particuliers. On observerait donc un mouvement du service publique financé par des ressources publiques à un service public, aménagé pour des particuliers mais toujours financé par des ressources publiques. Le passage de 1a. à 3a. n'est pas consommé (on ne passe pas du type pur de service public à des services sous-traités achetés par l'État), on observe une hybridation des deux formes (certaines particuliers « contractualisent » avec l'État un service adapté à leurs demandes). On observerait donc bien à une privatisation partielle des ressources publiques, dans le sens d'une fermeture des relations sociales d'une minorité à Balzac, dans le sens de la protection du parcours scolaire d'une majorité à Renoir.

Ce qui est intéressant dans ce mouvement, c'est qu'il ne trouve pas son origine dans une politique scolaire affirmée mais se voit plutôt être le résultat d'une régulation autonome, favorable dans les

[115] Ces "bons" ou "coupons", sont des financements publics permettant aux familles les moins favorisées voulant inscrire leur enfant dans un établissement scolaire privé de régler la différence en frais d'insciption entre les deux types d'établissement (public et privé). La droite libérale au pouvoir dans les années 1980 en Angleterre avait pensé introduire ce système de paiement pour favoriser une équité dans le "choix" des établissements par les parents. La proposition sera reprise sous une autre forme en 1988, lors de la mise en œuvre de la politique de "*parental choice*" (Tomlinson, 2001 ; 30).

deux cas aux classes moyennes. Le « laisser-faire » de la régulation académique ces vingt dernières années a permis au collège Renoir de se constituer en « collège refuge » pour les classes moyennes et supérieures de Lille qui n'optent pas pour l'enseignement privé (on le qualifie d'ailleurs de « privé du public »). Le collège Balzac est le théâtre d'une lutte s'étalant sur plusieurs années avec pour enjeu la création de « classes ou options refuges » à destination de la minorité d'enfants issus de classes moyennes inscrite dans cet établissement. La privatisation des ressources publiques est une négociation qui n'apparaît pas de façon légitime dans l'espace public, elle n'est pas *politique* au sens fort du terme, mais résulte de négociations plus discrètes, de micro-aménagements, dont l'action se conforte au fil du temps au gré des opportunités d'influence offertes aux parents de classes moyennes ou d'agents du système éducatifs favorables à ce type d'altération du service public. Ces mécanismes qu'ils soient internes à l'établissement comme à Balzac ou à la fois internes et externes à l'établissement comme à Renoir (Monfroy *et al.*, 2004), participent, en les favorisant, aux phénomènes de ségrégation scolaire (à côté, bien sûr, d'autres mécanismes comme ceux du marché de l'immobilier). La monopolisation des ressources se voit donc liée à ses corollaires idéaux-typiques : l'élitisme (la ségrégation sociale par le « haut », consécutive à des stratégies de fermeture des relations sociales) et la « ghéttoïsation » (ségrégation sociale par le « bas », consécutive à des procédures d'évitement).

La privatisation des ressources est donc une forme d'altération du type pure de service public d'éducation. Voyons maintenant, à partir toujours de nos données empiriques, comment le service scolaire évolue non plus dans le sens d'une *marchandisation* de ses services mais d'une *libéralisation* de son esprit.

3. Le marché par la petite porte : la libéralisation des esprits

Historiquement, l'Éducation nationale semble avoir été, depuis les lois Guizot, construite à l'abri, voire en opposition, d'une logique consumériste ou marchande.

> « L'Éducation nationale « gaullienne » est fondée sur le principe du service public (de l'« intérêt général », national) qui n'est pas confondu avec le service du public (de l'intérêt de chacun, pris isolément). Elle est dans la filiation directe du choix fait sous Guizot. Le « principe patriotique » (l'« Éducation nationale comme « service public ») l'emporte sur le « principe commercial » cher aux libéraux (le « consumérisme scolaire », entendu comme « service du public »). » (Lelièvre, 2002 ; 172)

C'est dans les années 1980, que les discours plus favorables à « l'intérêt de chacun » plutôt qu'à l'intérêt général prennent de l'ampleur. Alain Madelin, rappelle Lelièvre (2002 ; 172), a de grands projets pour l'école, décentralisation et désectorisation sont ses maîtres mots. La gauche aux affaires initie des expérimentations portant sur la désectorisation.

Derouet (1992) rappelle lui aussi d'une part la fascination pour la « logique marchande » mais également, d'autre part, les résistances qui lui sont opposées au regard d'autres principes. Au niveau du management, Laval écrit que le « monde des administrateurs possède ses dissidents et ses résistants

qui n'ont jamais capitulé devant l'idéologie managériale. Les entretiens que le chercheur peut recueillir montrent qu'un nombre non négligeable de chefs d'établissement et d'inspecteurs sont les « nouveaux marannes » de la modernisation. S'ils ont dû gommer devant leurs supérieurs leur attachement aux valeurs traditionnelles de l'enseignement au cours de leur formation et dans les lieux de socialisation professionnelle, ils n'en gardent pas moins par-devers eux une fidélité à leurs premiers engagements culturels, syndicaux ou politiques » (Laval, 2003 ; 298). Enfin, l'expérience enseignante (qui valorise « l'intérêt pour la transmission des connaissances » ou « le goût du contact avec les jeunes » (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999 ; 153)), les origines sociales de ceux pour qui l'enseignement est une forme de promotion sociale, l'expérience syndicale laïque ou marquée à gauche (Duru-Bellat, Van Zanten, 1999 ; 165-167) mais aussi corporatiste, sont autant d'indicateurs d'une faible adhésion *a priori* aux valeurs marchandes, libérales ou néo-libérales (Bouffartigue, 2004a ; Lojkine, 2005). À l'intérieur du système, la défiance des professionnels semble apparemment forte contre un projet de libéralisation du système.

Il faudrait maintenant poser l'influence libérale, du marché, de la privatisation (quelle que soit la forme que prenne l'altération par rapport à un état antérieur de l'organisation scolaire) non plus comme étant le résultat d'une politique supra-nationale ou même nationale, mais *aussi* (car les logiques sont ici congruentes) le résultat d'initiatives locales, individuelles. Ceci reviendrait à poser l'hypothèse d'une intrusion du marché dans le système scolaire, qui s'imposerait non pas de façon « hiérarchique » ou descendante (*top-down*) au moyen de législations mais plutôt entrerait dans l'institution par la « petite porte » des pratiques individuelles. Cette pénétration trouve trois facteurs favorables depuis le début des années 1980 :

– d'une part le terrain ouvert par ce que Derouet a appelé la *dénonciation* – notamment marchande – du système scolaire et de ses manques, ce que l'on peut replacer dans un système plus vaste en parlant de crise de légitimité ;

– d'autre part, s'ouvre à ce moment, à l'initiative de l'État, une période particulièrement favorable à l'expérimentation ;

– enfin, le mouvement de décentralisation, avec les fenêtres d'opportunité qu'il ouvre, est particulièrement propice à une diffusion d'une idéologie où l'intérêt de chacun prend le pas sur une réflexion en termes d'intérêt général.

Dès lors, *trois mécanismes* apparaissent particulièrement favorables à la diffusion implicite d'une idéologie de type libérale : la *promotion de la différenciation*, l'*ambiguité des modalités d'encadrement intermédiaire*, la *promotion de la « participation » parentale.*

– *Différenciation.* Les discours de diversification de l'offre scolaire, tels que ceux que l'on peut promouvoir en Angleterre et au Pays de Galles, sont relativement mal perçus en France. En revanche, on trouve dans les incitations politiques une apologie de la différenciation, qui concourerait à redonner une attractivité à une zone (pour un REP ou une ZEP), à un établissement scolaire, ou encore au parcours scolaire d'un élève. Ceci s'observe dans les politiques de différenciation des

cursus *au* collège et *entre* collèges : la tension entre l'ordre scolaire et la luttre contre « l'ennui à l'école », dans l'orientation (comme récemment la réintroduction des formes d'alternance en 3e) et la possibilité de redonner une bonne image aux collèges (*cf.* Annexe n°01, c'est l'une des fonctions dévoluent aux IDD selon Mme Duboscq chargée d'animer ce dossier dans l'académie de Lille). La désignation de collèges comme pôles de spécialités participe du même mouvement et interroge la notion de carte scolaire (à Lille, les principaux des collèges périphériques Marceau et Montaigne tiennent ce discours, respectivement pour le sport et les sciences). Mais le collège devient en lui-même un espace de différenciation avec la lutte à l'intérieur même des établissements scolaires autour des classes de niveau. Enfin, dernier niveau de différenciation interne aux établissements, certaines classes s'organisent, sous l'impulsion d'un enseignant ou d'un groupe d'enseignants, autour de thèmes ou d'expérimentations pédagogiques (comme on a pu l'observer à Balzac). Toutes ces tensions sont renforcées par la porosité des établissements scolaires, ce qui se fait ailleurs est bien connu d'un établissement à l'autre et se voit mobilisé pour légitimer la mise en œuvre d'aménagements locaux aux instructions officielles. De la même manière, le message politique n'est pas dépourvu d'ambiguités à la fois concernant la différenciation interne aux établissements scolaires et les logiques de concurrence dans lesquelles ceux-ci se trouvent placés du fait d'une offre de formation qui se différencie. Le message des agents intermédiaires, des agents éducatifs et des parents d'élèves est tout aussi brouillé.

– *Ambiguité de l'encadrement intermédiaire.* On observe de la part de l'encadrement intermédiaire une ambiguité tout à fait remarquable. Mme Duboscq, qui voit dans les IDD, une forme de vitrine pour les collèges offre l'exemple d'une adhésion, dans une certaine mesure, aux formes de régulation du marché éducatif local (l'effet « vitrine » est implictement incitatif à l'engagement et à l'amélioration de l'image de l'établissement, mais au bénéfice de qui ? S'il faut séduire, cherche-t-on à séduire les clients de l'établissement privé voisin ou du collège public en perte de vitesse ?). Même ambiguité sur la question des classes hétérogènes : face à l'absence de mixité sociale dans certains établissements, ne faut-il pas se résoudre à protéger une classe plutôt que de diluer les rares enfants de classes sociales plus favorisées ? Alors que certains dénoncent toute forme de regroupement socialement homogène, d'autres négocient des aménagements, parfois directement avec le recteur. Là encore, l'expérimentation est un justificatif (préserver une classe et observer si l'expérience permet de stabiliser les classes moyennes dans l'établissement). Mais l'ambiguité de l'encadrement intermédiaire ne se situe pas seulement dans sa difficulté à arbitrer la contradiction entre les deux types de rationalité à l'œuvre dans le système éducatif. Cette ambiguité est également une conséquence de la gestion de cette contraction. Face aux échecs de la rationalité administrativo-bureaucratique, les agents d'encadrement intermédiaire (dont la population augmente, et dont les modalités de recrutement ne sont plus balisées par des compétences reconnues par diplôme) expérimentent et innovent. Ceux-ci importent des pratiques extérieures à l'institution, des pratiques professionnelles antérieures ou d'expériences privées, des outils de résolution de problèmes qu'ils ont le loisir de diffuser, parfois de façon totalement incontrôlée, grâce au seul pouvoir que leur reconnaît l'institution, et qu'elle encourage, *le pouvoir d'influence et de persuasion.* C'est ainsi que l'Institut

universitaire de formation des maîtres (IUFM) – notamment – offre, à côté de disciplines établies, des formations transversales de Programmation neuro linguistique (PNL), d'Analyse transactionnelle, et autres pseudo-sciences permettant d'apporter des réponses « concrètes » à des enseignants préoccupés par la « *gestion* des élèves en difficultés ». L'importation se fait du côté des pseudo-sciences, comme elle se fait du côté des « sciences de l'organisation », du « management », de la « gestion » en ce qui concerne la panoplie des grilles d'évaluations, des projets et autres contrats. Cette ambiguité des agents de régulation intermédiaire n'est pas sans rappeler le brouillage des activités et la polyactivité propre aux cadres du secteur privé. Dans la mesure où ces cadres ont de l'influence sur les enseignants, c'est leur fonction propre, et dans la mesure où la conjugaison des trois facteurs favorables à la remise en cause du fonctionnement traditionnel du système éducatif (crises de légitimité, l'expérimentation et les fenêtres d'opportunité ouvertes par la décentralisation) peut également toucher directement les enseignants, cette ambiguité ne peut que se diffuser et gagner en ampleur.

– *La place des parents d'élèves.* La place offerte aux parents d'élèves dans les conseils d'administration est, elle aussi, facteur potentiel de libéralisation du système. La Partie 3. de ce mémoire s'est attachée à décrire aussi minutieusement que possible l'ambiguïté des parents d'élèves élus de Balzac. Les préoccupations familiales concernant la réussite scolaire et les chances d'intégration sociale qui en découlent dépassent les principes de l'école républicaine et s'imposent dans les ordres du jour des établissements les plus vulnérables à ce type de pressions. Elles sont également visibles à l'occasion de l'observation de la présentation du collège en école primaire. Les parents quelles que soient leur origine sociale, ne cachent pas leur inquiétude face à la réputation du collège, certains affichent leurs vélléités et stratégies de détournement de la sectorisation des collèges mais tous ne sont pas égaux face à cet exercice. Les cris de mamans de milieux populaires énervées de voir leurs enfants arbitrairement inscrits dans le collège Lamartine plutôt que Balzac du fait qu'elles résident dans une rue à cheval sur les deux secteurs (Partie 3., p. ¿¿¿) contrastent singulièrement avec la tranquille assurance de Mme Noël qui, chaque année, demande à ses enfants s'ils veulent changer d'établissement (public) et qui dispose des compétences et des moyens pour surveiller et éventuellement les infléchir, *à la fois* la bonne trajectoire scolaire de ses enfants mais aussi la politique scolaire de l'établissement. Les parents d'élèves des classes moyennes et supérieures ont donc une attitude ambiguë dans la mesure où ils mobilisent leurs ressources pour participer à l'amélioration de l'image de l'établissement (volonté de réduire la ségrégéation sociale) mais voient par ailleurs ressurgir leurs craintes pour leurs enfants et adoptent des stratégies plus souterraines de protection des leurs. Ces influences des parents d'élèves peuvent alors prendre plusieurs formes : monopolisation des ressources de l'établissement (privatisation donc d'un bien commun), injonction à l'efficacité, en promouvant notamment de nouvelles pédagogies, des expérimentations, mais aussi en faisant la promotion d'outils de gestion propres au management privé et qu'ils s'étonnent de ne pas retrouver dans la gestion de l'établissement, regrettant alors le caractère « archaïque » de cette gestion (évaluations, suivis de cohortes, taux de passages dans les classes supérieures, taux de réussite en seconde des anciens élèves selon les lycées, *etc*).

Ce qui étonne, et c'est ce qui fait également la force de pénétration de cette forme de libéralisation du système, c'est son institutionnalisation partielle mais progressive dans des dispositifs qui auront des durées de vie variées. C'est la *plasticité* de l'organisation qui libéralise lentement l'institution. Là où les principes libéraux étaient étrangers à l'École de la République, ceux-ci s'y immiscent finalement sans faire de débat au niveau du sommet politique, par la seule force des pratiques, des expérimentations et de leurs résultats apparents ou provisoires. Certains parviennent même à s'institutionnaliser, sous la forme de formations continues pseudo-scientifiques à l'IUFM, ou de groupes professionnels organisés autour d'une cutlure managériale comme les CPFE, ou encore des expérimentations de « pédagogie douce » au collège. Il faut sans doute voir là un effet secondaire de « l'ouverture » des politiques publiques. Les orientations politiques supra-nationales et nationales sont certes influentes sur l'orientation éthico-politique du système éducatif, mais les discours, pratiques, outils caractérisant la pensée libérale connaissent une diffusion qui échappe à ces canaux depuis que l'État a « ouvert » ses politiques à des individus qu'il ne considère plus seulement comme des agents, des professionnels, mais aussi comme des acteurs doués de ressources et des légitimités « autres » que celles reconnues auparavant par le système, ressources qu'il les invite à investir dans leurs activités. Il apparaît donc que si libéralisation du système éducatif il y a, celle-ci n'est pas le seul fait de décisions politiques « supérieures » dans ce sens, elle se fait également par le « bas », sans même – bien souvent – prendre conscience de son caractère libéral.

Au terme de cette analyse, il apparaît difficile de parler de marché, de « quasi-marché » ou régulation de « marché » dans l'Éducation publique française contemporaine. La promotion de ce type de régulation ne trouve pas de support politique affiché au niveau national. Pourtant, on peut objectivement observer une libéralisation des pratiques et des esprits tant les idées et les valeurs de l'école républicaine connaissent un travail de sape qui bénéfice de deux entrées : la croyance en la nécessité de la réforme institutionnelle mais difficile à mettre en œuvre car on bute sur des représentations différentes (la réforme se justifie par les échecs) ; les innovations de la base, tolérées jusqu'à un certains seuil, qui voient l'introduction d'idéologies, d'outils, de croyances, *etc.*, auparavant étrangers au système. Ces deux mouvements convergent partiellement.

D. Tendances observées dans l'académie de Lille

Dans ce dernier point, on va présenter brièvement les quatre mécanismes qui contribuent au changement social observé dans l'académie de Lille et qui sont transversaux à nos différents niveaux d'analyse. Ces mécanismes sont (1.) les opportunités de fermeture des relations sociales, (2.) les fonctions organisationnelles des notions de « territoire » et d'« évaluation », (3.) la rhétorique de la « professionnalisation » des personnels et (4.) la « politisation » de l'institution scolaire.

1. Les dynamiques croisées des opportunités de fermeture des relations sociales

La perspective adoptée, sensible aux conflits, aux phénomènes de résistance, à leur résolution à travers des processus de négociations et d'ajustements attire l'attention sur la malléabilité ou plasticité de l'institution. Malléabilité organisationnelle (définition de nouveaux espaces de régulation), et malléabilité professionnelle (trajectoire des groupes professionnels *ad hoc*). Le tout est autorisé, voire promu, au travers d'une malléabilité institutionnelle politique (les « lois-cadres » et l'ouverture qu'elles offrent à l'expérimentation). Ceci n'est pas sans conséquences : les espaces de régulation finalement bien peu corrigés par les promesses de l'évaluation s'ajustent de façon autonome. Ces espaces offrent aux différents acteurs en présence l'opportunité d'un contrôle des relations sociales qu'ils entretiennent avec d'autres acteurs. Ce contrôle prend la forme de fermetures de relations sociales (Weber, 1922 [1995]) tant professionnelles (Paradeise, 1988) que de classes ou de fraction de classes sociales (Parkin, 1982). Cette fermeture de relations sociales s'observe dans le système de relations entre groupes professionnels (Freidson, 2001) à l'œuvre dans l'académie (Partie 1. et 2.). Elle s'observe également chez les parents d'élèves des classes les plus favorisées (Ball, 2003) dans les stratégies et tactiques que déploient ceux-ci pour protéger leurs intérêts (Partie 3.). Elle s'observe enfin dans les relations mêmes entre les agents éducatifs et les parents d'élèves de classe moyenne (Partie 3.) :

- dans les alliances objectives réalisées au sein de l'établissement scolaire (en offrant la possibilité à certains parents de contrôler la carrière scolaire de leurs enfants) ;
- dans l'alliance vis-à-vis de la politique d'établissement du collège ;
- dans le laissez-faire de l'institution vis-à-vis des relations d'interdépendances entre établissements scolaires (Barthon, Monfroy, 2003 ; Laforgue, 2004b) mais aussi dans la régulation des pratiques à l'intérieur des établissements (Barthon, Monfroy, 2003).

Le mécanisme de fermeture des relations sociales est un processus favorisé par la politique institutionnelle contemporaine et que l'on peut observer à l'œuvre à plusieurs niveaux de l'institution, dans les opportunités d'influence dont les acteurs se saisissent.

Si, en principe, tous les acteurs ont une opportunité identique d'investir cette ouverture politique, tous n'ont pas les compétences pour en tirer des bénéfices.[116] Certains sont encouragés voire soutenus, d'autres sont assujettis (les parents d'origine populaire[117]) d'autres encore sont mis à

[116] Il ne s'agit pas d'importer à ce niveau la thèse du handicap socio-culturel ni de souligner l'incompatibilité des référents promus par l'école et ceux des classes populaires. Terrail a bien souligné que les causes de l'échec scolaire des classes populaires relèvent moins d'un déficit de culture que d'une non-reconnaissance de la culture ouvrière (1988).

[117] Rien ne permet de mieux mesurer la différence des mondes sociaux dans lesquels évoluent les parents d'élèves que d'observer comment l'École les considère et quelles stratégies elle met en place pour "travailler" (avec) ces "partenaires". Alors que dans les zones d'éducation prioritaire du bassin de Roubaix-Tourcoing on voit la mise en œuvre d'actions de type "maman relai" qui permet, par le truchement d'associations de quartiers, de salarier une maman du quartier chargée d'établir un lien entre l'école et les parents de classe populaire, à Balzac la direction se

l'épreuve : on cherche à les faire disparaître (comme les animateurs de district) ou à voir s'ils parviennent à apporter une plus-value au système (les CPFE). D'autres encore sont encouragés au niveau national, bénéficient d'un laissez-faire au niveau local et finalement parviennent à négocier une place stratégique au sein de l'espace décisionnel d'un établissement défavorisé, ou encore en soutenant la réorganisation de l'offre scolaire au niveau de la ville (les parents d'élèves de classes moyennes).

L'opportunité politique de se mettre « à l'abri » (Martuccelli, 2001) des risques sociaux ne bénéficie pas à tous : les groupes professionnels qui échouent, les parents d'origine populaire absents des instances décisionnelles (et donc dominés), les enseignants qui connaissent un encadrement formel ou informel de leur activité professionnelle de plus en plus serré.

Si la réforme, ou plutôt, le mouvement réformateur permet bien d'effectuer une redistribution objective des cartes du pouvoir à l'intérieur de l'organisation, en incluant notamment les usagers, ceci pose désormais la question des bénéficiaires de ce mouvement d'ouverture et de fermeture des relations sociales. Qui s'est mis à l'abri, qui demeure exposé ?

C'est l'intérêt de cette démarche (interactionniste, qui met l'accent sur le processus) mais aussi de la conceptualisation en termes de fermeture des relations sociales (Parkin, 1982 ; Paradeise, 1988), que de montrer que l'élaboration de relations sociales fermées participe à la sécurisation et l'octroi de privilèges (monopolisation du segment du marché convoité).

2. Les limites et fonctions latentes de l'évaluation et du territoire

L'orientation de la sociologie de l'éducation anglaise, rappelait Whitty (2002), doit composer avec la « Sainte Trinité » des dominations (de classe, de genre et ethniques). Plus récemment, Gaudin (2002), en sciences politiques, a identifié la « Sainte Trinité » de la nouvelle action publique : agences de régulation, politiques contractuelles et forums de débats publics. À cette triade il faudrait ajouter comme corollaire, au paradigme du projet et du contrat, l'évaluation et ses effets.

En effet, l'une des sources du conflit irréductible de rationalité à l'œuvre dans le système éducatif (point A. de cette partie) est étroitement liée aux limites de l'évaluation. Au moment de la réforme de la rationalité administrativo-bureaucratique, l'évaluation devait être l'outil technique et idéologique (l'évaluation élevée au grade de « culture ») permettant d'accompagner, de guider, de cadrer le changement de paradigme dans la rationalité animant le système éducatif et permettre, à défaut de tourner la page de la rationalité organisationnelle, d'adapter le jeu bureaucratique aux nouvelles formes de régulations induites par la rationalité guidée par objectifs. L'évaluation devait être le garant de l'efficience de la réforme. Or l'évaluation, loin d'apporter des résultats indiscutables, s'est montrée partielle, instrumentalisée, insuffisante, bref discutable. L'échec de l'évaluation à mesurer de façon

---

mobilise pour essayer de contrer les interférences croissantes des parents de classe moyenne avec la politique d'établissement (création de la commission pédagogique).

univoque les changements induits par les nouvelles politiques, a donc participé à contrarier la légitimation des politiques post-bureaucratiques.

Pour autant, le principe d'une promotion de politiques post-bureaucratiques (qu'elles empruntent une variante administrativo-pédagogique ou autre, Partie 2.), malgré le déficit de légitimité qu'elles enregistrent, n'est pas abandonné. Quelques hypothèses peuvent éclairer cette persistance. La première serait la suivante : sans doute ces politiques ont-elles un autre mérite que celui affiché d'une démocratisation de la réussite scolaire, notamment la réforme de la « forteresse enseignante ». Deuxième hypothèse : les politiques post-bureaucratiques permettent de masquer la vacance de projets politiques. Troisième hypothèse : les acteurs ont trop goûté aux fenêtres d'opportunité qui leur ont été offertes pour supporter un retour à une rationalité « étroite » de type bureaucratique. Une quatrième hypothèse, plus vraisemblable, serait celle d'une combinaison des trois premières propositions d'explication. Pour Weiler « l'importance de l'évaluation ne réside pas tant dans la perspicacité qu'elle génère ou dans les améliorations qu'elle rend possibles, que dans la connotation de solidité et de respectabilité scientifique qu'elle confère au processus politique, indépendamment, dans la pratique, de ses résultats » (cité par Barroso, 2000 ; 60). Il faut souligner un paradoxe. Tant les parties prenantes de la démocratisation de l'organisation scolaire que ceux qui veulent recourir à un référentiel de marché justifient leurs pratiques au moyen de l'évaluation. Les projets sont opposés, les moyens – ceux de la « réforme » – sont identiques. Le paradoxe s'explique aisément, car dans les deux cas, ces logiques adhèrent au projet de rationalisation systémique de l'organisation scolaire (en opposition à la rationalité organisationnelle).[118]

Il est par ailleurs intéressant de tracer un parallèle entre les notions d'évaluation et de territoire, telles qu'elles sont mobilisées dans l'institution pour initier et justifier les réformes. Offner, s'interrogeant sur la pertinence des politiques de territorialisation pose un questionnement similiaire concernant l'outil « territoire » : la fonction latente du territoire, en créant une « utopie de la cohérence [territoriale], permet, paradoxalement, de créer les instabilités, les désynchronisations, les tensions, aptes à favoriser l'action publique locale » (Offner, 2006 ; 27). On l'a vu (Partie 1.), la question du

[118] Ce mouvement de rapprochement idéologique incarné par la gauche moderniste est décrit par Le Goff (1999). Marcel Gauchet voit quant à lui dans les conflits sociaux de 1995, la première rupture ou résistance importante à cet attelage idéologique : « La grande victime de décembre 1995, à vue longue, pourrait bien avoir été le parti de la réforme en France, *alias* « la deuxième gauche », pour faire court. 1945-1995 : cinquante ans après l'élan modernisateur de la Libération, il paraît avoir touché, en ce décembre protestataire, le terme de sa trajectoire historique. Il s'est révélé, dans le tumulte, n'être plus qu'une survivance. Il est brutalement apparu qu'il ne bénéficiait plus du crédit intellectuel et des relais d'opinion qui avaient fait longtemps de cette alliance à géométrie variable, jamais vraiment formalisée, entre hauts fonctionnaires, experts, syndicalistes et militants chrétiens, l'une des principales forces inspiratrices de l'action publique, sur fond de souci commun d'arracher le pays à ses archaïsmes économiques, sociaux et politiques. Progressivement absorbée par la première gauche, à partir du tournant de 1983, à mesure que celle-ci perdait ses identifiants traditionnels, la deuxième gauche a fini par se perdre dans cette « modernisation » mitterrandienne qui ne voulait pas dire son nom. Elle a conquis les places, au prix de la disqualification de l'idée de réforme, de par la manière dont celle-ci était mise en œuvre, singulièrement dans le service public. C'est ce rejet diffus, mais déterminé, qui a surgi au grand jour en décembre 1995. On a vu, en même temps, l'isolement et l'absence de renouvellement du courant réformateur. La haute fonction publique a cessé d'être, en quelle que façon que ce soit, une force d'imagination et de proposition. L'expertise est controuvée. La sociologie appliquée ne fait plus recette. La conjugaison de la désyndicalisatoin et de l'institutionnalisation des syndicats a fait de ceux-ci des technocraties sans troupe » (Gauchet, 2002 ; 305-305).

« bon territoire » entre district ou bassin reste en suspend et apparaît même comme peu pertinente – le consensus se réalisant par régulation conjointe autour du découpage « qui marche », à savoir qui autorise une animation politique locale, un contrôle hiérarchique et une transmission des consignes relativement efficace – l'important est moins le territoire, ou l'évaluation, que l'action que permettent d'instaurer ces deux outils. Le territoire et l'outil d'évaluation partagent cette « fausse neutralité de la rationalité technique de la gestion » (Barroso, 2000 ; 61-62 sur l'évaluation) qui favorise l'action mais dont Habermas critique les illustions dès la fin des années 1960 (Habermas, 1968). L'appareil est en mouvement, les politiques semblent s'en féliciter, reste à savoir quelle est la direction qu'il emprunte. Ici, les choses sont plus floues. Le lien entre l'évaluation, les territoires et les politiques scolaires est ténu, pour ne pas dire parfois, inexistant. En effet, les lois de décentralisation, la territorialisation de l'action publique, promettaient l'avènement d'un « pilotage » du système par l'évaluation. Pourtant force est de constater que si l'évaluation et le territoire sont des outils efficaces d'impulsion d'une réforme du système, ils ne sont en rien des outils permettant une *direction* politique de l'organisation scolaire. Ceci relève de mythes qui sont, certes, opératoires tant que le réformisme est en marche, mais qui dissimulent mal la vacance du politique et ses conséquences.

Encadré 31 : Les silences de la métaphore du « pilotage »

Les analogies et les métaphores peuvent être fécondes dans l'aide à la conceptualistion qu'elles autorisent, et ce notamment pour les sciences non-expérimentales comme l'a montré Busino. Elles « permettent de construire du réel par le biais de la ressemblance des rapports entre des réalités hétérogènes et des isotopies différentes, moyennant l'extension du sens antérieur d'un signifiant, l'attribution de deux sens un peu différents d'un même mot (l'*antanaclase*), l'intégration de perspectives variées, le gommage de tout ce qui pourrait révéler que les variables et les structures construites ne sont pas comparables entre elles sous tous les rapports » (Busino, 2000 ; 70). Mais ces métaphores peuvent aussi se montrer passablement réductrices dans l'économie même des opérations d'élaboration qu'elles autorisent, à l'instar des « graphiques » analysés par Pinto (1987). Les métaphores peuvent également participer d'un mythe, quand systématisées, elles alimentent une croyance fausse ou peu fondée. Tel est le rôle tenu, selon nous, de la métaphore du « pilotage » actuellement dans l'Éduation nationale.

La faveur que connaît actuellement le recours à la « métaphore analogique » (Busino, 2000 ; 72) de la navigation dans les organisations, et notamment celle(s) scolaire(s) mériterait sans doute de se voir consacrer des recherches plus systématiques. Rappelons simplement ce que Michel Foucault déclarait à propos du contenu de cette métaphore : « Enfin, toujours dans cette idée de la navigation, je crois qu'il faut retenir cette idée que la trajectoire à mener ainsi vers le port, le port de salut à travers les dangers, implique, pour être menée à bien et pour parvenir jusqu'à son objectif, un savoir, une technique, un art. Savoir complexe, à la fois théorique et pratique ; savoir conjonctural aussi, qui est un savoir tout proche, bien sûr, du pilotage. » Pour Foucault, trois activités réfèrent au pilotage : guérir, diriger les autres, se gouverner soi-même (Foucault, 2001 ; 238-239). Ces trois activités ne sont pas sans rappeler les valeurs/espoirs qui ont été à la fondation des établissements publics locaux (EPLE) et des projets d'établissement (l'adaptation des établissements aux contextes locaux au travers de la promotion du diagnostic, de politiques et de l'autonomie d'établissement), mâtinée de responsabilisation (l'injonction à se gouverner soi-même).

Mythe opératoire dans la mesure où il favorise la mobilisation des professionnels, la conséquence de ce mythe est une responsabilisation accrue des individus. Les recherches et polémiques anglo-saxonnes autour de « l'effet établisement » et du « *school mix* » en témoignent. L'injonction à la mobilisation, au réformisme qu'il soit pédagogique, didactique, contractuel, *etc.*, ne suffit pas à contrer l'influence de l'absence de mixité sociale dans les établissements scolaires (Thrupp, 1999).

Si l'on veut filer honnêtement la métaphore nautique qui fait florès dans le milieu de la régulation intermédiaire, il faudrait s'interroger sur la nature de l'esquiffe (tous les établissements sont-ils « armés » de façon égale ? trouve-t-on dans les établissements scolaires un équipage qui accepte d'être soumis au commandement d'un seul homme ?), sur son cap (la direction est-elle clairement établie ? par qui ? le capitaine ? l'amirauté ?), sur les conditions de navigations (les océans et les mers offrent des conditions de navigation changeantes, qui ne sont pas adéquates pour toutes les embarcations), et sur l'identité du capitaine et la nature de ses compétences (le pilote est-il doté de charisme ou d'autorité, ou fait-il preuve d'autoritarisme ?). Enfin, si l'évaluation devait être la boussole du « pilotage » de l'institution, les limites de cette fonction suffisent à elles seules à remettre en cause la métaphore. Celle-ci est romantique, séduisante, sans doute valorisante pour le personnel d'encadrement, mais *très* partiellement adaptée.

3. Le professionalisme comme modèle et idéologie, une solution aux crises de légitimité du système ?

On a vu dans la conclusion de la partie 1. que des auteurs comme Derouet (2003), Dutercq (2001) ou encore Perrenoud (2001) voient dans la formation professionnelle des cadres et/ou des enseignants, la possibilité de résoudre les difficultés et crises que connaît le système. Qu'en est-il ?

De notre point de vue, l'hypothèse semble difficile à tenir car elle est fondée sur l'axiomatique d'un dysfonctionnement du système, et qu'une formation adéquate des personnels suffirait à contrer ces dysfonctionnements. Cette axiomatique est problématique car elle postule la régulation du système éducatif indépendamment d'autres systèmes. Notre argument est le suivant, les difficultés connues par l'Éducation nationale à l'heure actuelle doivent moins à des dysfonctionnements, même profonds, qu'à des crises de légitimité qui trouvent leurs sources dans le dilemme contemporain des États providence.

Le conflit de rationalité à l'œuvre dans l'institution s'observe au niveau des groupes professionnels étudiés. On a vu, en retenant la proposition de Freidson (2001) de distinguer de façon idéale-typique trois logiques professionnelles (marché, bureaucratie et professionnalisme), la recherche, dont témoignent les acteurs de la régulation intermédiaire, d'une nouvelle logique professionnelle qui ne relèverait plus seulement des règles bureaucratiques. La voie explorée par l'institution est celle d'une muliplication des groupes professionnels chargés d'assurer une régulation intermédiaire sur le modèle d'un « salariat de confiance » (Bouffartigue, 2001) dont la légitimité ne serait plus seulement bureaucratique mais emprunterait de façon variable à la fois au marché et à la logique professionnelle. Ces groupes se trouvent alors placés dans une situation délicate : d'une part, ils ne bénéficient pas aux yeux des agents sur lesquels ils doivent exercer leur influence de la légitimité d'action historiquement dévolue au système bureaucratique ; d'autre part, ils doivent faire la preuve de l'efficacité de leur action, dans un environnement où, on l'a vu, l'efficacité même du processus d'évaluation pose question. Dès lors, l'action voire l'existence même de ces groupes – comme des politiques soclaires post-bureaucratiques – apparaissent particulièrement fragiles aux alternances

politiques. Voyons plus précisement, dans un dernier développement, la question qui serait celle de la « politisation de l'organisation ».

Encadré 32 : Les apories de la réthorique du « praticien réflexif »

Toute proposition de sortie de crise de légitimité par les modalités de la « professionnalisation », et plus particulièrement au sens de promotion du modèle de praticien réflexif doit être étudiée avec prudence. Le mythe du praticien réflexif a fait florès avec la lente diffusion dans l'institution de la notion de réflexivité. Si même – comme l'affirme une certaine sociologie des organisations – l'entreprise peut être « apprenante », pourquoi l'établissement scolaire ou les professionnels de l'Éducation nationale seraient-ils en reste ? La thèse du praticien réflexif a trouvé, dans le champ de l'éducation, son avocat en Philippe Perrenoud. « Former un praticien réflexif, explique ce dernier, c'est avant tout former un professionnel capable de maîtriser sa propre évolution, en construisant des compétences et des savoirs nouveaux ou plus pointus à partir de ses acquis et de l'expérience. Le savoir analyser (Altet, 1996) est une condition nécessaire, mais non suffisante de la pratique réflexive, qui exige une posture, une identité, un habitus spécifiques » (Perrenoud, 2001; 24).

On a déjà eu l'occasion de présenter, en acte, ce « savoir analyser » (Partie 1., quand certains agents d'encadrement intermédiaire ont recours à des « problématisations » et des « compétences de recherche »). Perrenoud va plus loin, il propose aux agents de « travailler » leur habitus de façon à mieux faire face aux difficultés professionnelles qu'ils rencontrent. « De l'échec total de l'action à sa réussite approximative, la prise de conscience est suscitée par un désir de plus grande maîtrise » (Perrenoud, 2001; 143). Suit un parallèle avec un sauteur à la perche qui cherche à améliorer sa performance. « Le travail sur l'habitus est donc, presque toujours, un travail suscité par l'*écart* entre ce que l'acteur fait et ce qu'il voudrait faire, qu'il se sente en échec absolu ou simplement en retrait par rapport à ses ambitions » (Perrenoud, 2001; 143. Les italiques sont de l'auteur). C'est le travail sur le schème qui « ouvre » celui sur l'habitus.

« La transformation de l'habitus est encore plus évidente lorsqu'il ne s'agit pas de traduire de nouveaux savoirs en action, mais de faire évoluer son image de soi, sa confiance en soi, son rapport au monde et aux autres, tout ce qui se traduit subjectivement par un manque, des angoisses, un malaise, un mécontentement, un manque d'estime pour ce qu'on est, des doutes sur son identité ou le sens du travail, voire de la vie. » Plus loin, « le désir de changement » « peut être alimenté par un rapport malheureux au monde » (Perrenoud, 2001; 146). « Travailler sur soi peut aussi s'entendre en un sens moins « freudien », pour désigner une activité de prise de conscience et de transformation de l'habitus qui, sans être anodine, ne mobilise pas nécessairement d'aussi forts mécanismes de défense que l'analyse freudienne de l'inconscient. » (Perrenoud, 2001; 147). Il s'agit de se développer, d'affermir son identité, de concevoir et de mener à bien des projets.[119]

La rhétorique du praticien réflexif, aussi généreuse soit-elle, apparaît discutable à au moins deux niveaux : du point de vue théorique d'abord quand elle s'enracine et se revendique de l'œuvre de Bourdieu, du point de vue empirique ensuite. Du point de vue théorique, ce qui distingue irréductiblement le « savoir analyser » du chercheur et du praticien, c'est l'action. Le premier fait de l'action – y compris la sienne – son terrain d'observation et d'analyse, le second *est* l'action, il est pris par l'action, il est pris dans l'action, il est mu par l'action. Ceci n'empêchant pas qu'il puisse exercer une réflexion sur cette action. Le concept d'habitus que notre auteur emprunte à Bourdieu est, chez Perrenoud, opportunément coupé des concepts qui lui sont corollaires. L'habitus est lié à la distribution de différents types de *capitaux*, il est également lié au fonctionnement et aux règles de fonctionnement d'un *champ*. Il est d'ailleurs notable que Bourdieu réserve dans son œuvre au champ scientifique la notion de réflexivité. Bourdieu assigne à la réflexivité (*réformiste*, qu'il oppose à celle

[119] Gellner s'interrogeant sur les modalités de diffusion et d'« imprégnation du langage et de la littérature de notre société par les idées freudiennes », qui ont conduit à la « révolution psychanalique de nos idées », constate qu'il serait « douteux [que celui-ci] se prête à la moindre évaluation quantitative ou un tant soit peu précise, mais il serait heureux qu'il se puisse décrire et caractériser avec perspicacité » (Gellner, 1985 [1990] ; 20). Un tel projet, rigoureusement mené dans le champ éducatif, révèlerait sans doute des hybridations tout à fait édifiantes (voir par exemple Picquenot (2001) cité plus tôt dans la note de l'Encadré 29).

narcissique) appliquée à la science sociale le rôle « de lui assurer un degré supérieur de liberté à l'égard des contraintes et des nécessités sociales qui pèsent sur elle comme sur toute activité humaine « (Bourdieu, 2002 ; 176). C'est cette « conception réformiste de la réflexivité [qui] peut, en chaque chercheur et, *a fortiori* à l'échelle d'un collectif comme une équipe ou un laboratoire, être au principe d'une sorte de *prudence épistémologique* qui permet d'anticiper les chances probables d'erreur ou, plus largement, les tendances et les tentations inhérentes à un système de dispositions ou à la relation entre les deux » (Bourdieu, 2002 ; 179. Les italiques sont de l'auteur). Ce travail de réflexivité qui apparaît chez Bourdieu comme l'*idéal* du champ scientifique semble peu compatible au regard de ses exigences avec le quotidien de la pratique à l'intérieur du champ scolaire (du point de vue des conditions d'exercice du métier d'une part, du point de vue des relations professionnelles à l'intérieur de ce champ d'autre part).

Du point de vue empirique, enfin, la notion de praticien réflexif apparaît discutable car en faisant totalement abstraction du *champ* dans lequel se déroule l'action, elle focalise l'intervention du praticien sur ses pratiques avant tout et gomme singulièrement l'ensemble des contraintes sociales qui s'exercent sur son métier (urgence de la situation d'enseignement, relations de subordination hiérarchique, poids des programmes, influence sur les pratiques du recrutement social des élèves, *etc*). La diffusion de la rhétorique du praticien réflexif peut contribuer, en la masquant, à une responsabilisation des individus qui vont chercher à résoudre par un travail sur leurs pratiques, sur eux-mêmes, des problèmes dont l'origine peut relever des contraintes sociales (et notamment professionnelles). Là où la réflexivité bourdieusienne cherche à replacer l'action dans le *champ des possibles*, celle de Perrenoud n'exerce son empire que sur le seul individu. Cette rhétorique est d'autant plus problématique dans le champ éducatif, qu'en se diffusant dans l'institution, à l'épreuve de nombreux filtres et de traduction, elle perd encore davantage des précautions émises par Perrenoud et participe d'un système de croyances *responsabilisant individuellement* les professionnels qui occulte et néglige d'interroger les *responsabilités politiques*.[120]

4. Modalités et conséquences de la politisation de l'organisation

On a souligné à plusieurs reprises la caractéristique éthico-politique de l'organisation scolaire. Dit autrement, l'Éducation nationale n'est pas seulement une organisation, c'est également une institution guidée pour beaucoup par des principes de justice, même si les principes d'efficacité ne lui sont pas inconnus (Padioleau, 2002). Ceci implique la coexistence de deux logiques au sein du système éducatif, d'une part l'existence d'une logique organisationnelle mue par une rationalité propre et d'autre part l'action de professionnels mus par cette rationalité mais *aussi* des convictions éthico-politiques.

Les institutions, qu'il s'agisse des services de secours étudiés par Padioleau ou de l'Éducation nationale, de par les principes qui les guident, leurs arènes de formulations et reformulations, sont hautement politiques. Ces institutions représentent une vision que la société a d'elle-même à un moment donné (Durkheim, 1922). Hargreaves l'avait déjà noté au niveau de l'établissement scolaire, et soulignait même une tendance à la politisation de l'organisation dès le milieu des années 1980.

> « *Organized education is a highly political affair. It shapes and channels life opportunities, it opens up and block of careers for those who work within it, it draws heavily on scarce resources from the state budget, and*

[120] Plus tardivement Philippe Perrenoud semble s'apercevoir de l'importance de la question, quand face au succès croissant de "l'analyse de pratiques" il s'interroge sur les « dimensions éthiques aussi bien qu'à la nature du contrat didactique en analyse de pratiques. » Il faudrait alors selon lui « réfléchir sur son glissement psychosociologique ou à la thérapie de groupe » (Perrenoud, 2003 ; 15).

it is subject to a range of competitive pressures from all sectors of society. (...) [Educational reforms] have all served to heighten public conciousness about the extent to wich state provided education is saturated with political signifiance. For the public at large, education is, in this sens, being subjected to increasing politization. » (A. Hargreaves 1985, 21)

Que faut-il entendre par politisation ? Si l'on retient la définition que Weber donne de la politique – « 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) – la « politisation » serait alors le processus d'ouverture de cette influence politique à de nouveaux acteurs. Le mouvement serait le suivant : les efforts pour influencer la direction du système éducatif seraient plus nombreux, plus divers que par le passé, et non plus limité à la direction politique du pays (les hommes politiques démocratiquement élus et mandatés pour exercer une représentation politique), mais s'observeraient à d'autres niveaux de l'institution, notamment dans l'organisation scolaire (par des individus qui ne seraient plus mandatés par suffrage).

Les indices de la politisation de l'organisation. On ne reviendra pas en détail sur les indices de ce processus de politisation de l'organisation scolaire, mais celle-ci apparaît de façon plus ou moins affirmée dans les différents terrains investigués.

– *La lutte autour de la politique d'éducation d'un établissement scolaire.* On a pu parler dans la Partie 3. de lutte autour de « l'âme » d'un établissement scolaire. De façon synthétique, cette bataille de longue haleine s'organise autour de la question de la pertinence à maintenir des classes à composition sociale hétérogène dans un collège dont le recrutement social ne l'est pas. Le consensus des professionnels autour d'une organisation non ségrégative en interne – de la part du principal qui respecte la demande de la hiérarchie, le principal adhère ici à une rationalité de type bureaucratique, et de la part des enseignants les plus mobilisés, ceux qui donnent de la *voix*, mais qui cherchent des modalités d'action pédagogique pour lutter contre l'échec scolaire – est mis à mal par l'attitude ambiguë des parents d'élèves élus aux instances de représentation de l'établissement scolaire. Il s'agit d'une minorité de parents d'élèves – appartenant aux classes moyennes ou aux classes aspirant à une mobilité sociale ascendante – qui monopolisent la *voix* parentale dans l'établissement. Ceux-ci adhèrent à un discours de réussite scolaire de tous les élèves, mais dans un contexte de crainte, cherchent à s'assurer de la réussite scolaire de leurs enfants. Ils influent alors sur l'établissement de deux façons : dans des stratégies individuelles de « surveillance et réparation » de la trajectoire scolaire de leurs enfants, dans des stratégies plus collectives pour assurer soit des groupes de remédiation, voire de niveaux dans les classes, ou même pour écarter les élèves jugés les plus indésirables pour le bon fonctionnement de la classe ou l'établissement et, donc, incompatibles avec la réussite scolaire de leurs enfants. Dans un établissement où les enfants des classes moyennes apparaissent aux yeux des professionnels comme des ressources rares à ne pas perdre, dans un établissement où la direction et les enseignants ne s'accordent pas, ces parents élus sont des acteurs de poids dans l'élaboration de la politique d'établissement. À Balzac, le terme de

politique d'établissement n'est pas galvaudé, la définition de cette politique est clairement identifiée comme un enjeu par certains acteurs, elle fait l'objet d'âpres négociations.

– *Vers une politisation des acteurs de la régulation académique ?* La politisation du système éducatif s'observe à un autre niveau d'analyse, celui des acteurs de la régulation académique (Partie 1.). Le phénomène est bien connu depuis l'arrivée au pouvoir de François Mitterrand, chaque alternance politique au sommet de l'État est suivie, en cascade d'une alternance des grands commis de l'État : préfets ou recteurs. Ce que nous avons observé dans l'académie de Lille semble relever d'une diffusion, à un niveau inférieur de fonctionnement de l'institution, de ce système. Avec le recteur Fortier, ce sont les IA-DSDEN qui se politisent (le recteur Fortier fait nommer des hommes proches de ses idées, des fonctionnaires qui vont « entrer en résistance » après son « départ », l'un d'entre eux boycottant même les réunions de direction académique). Mais la politisation touche aussi ces nouveaux acteurs qui assurent une fonction d'animation de la politique académique dans les bassins (les administrateurs scolaires, dont certains s'interrogent sur leur avenir dans la fonction au moment du départ du recteur Fortier, l'un d'entre eux démissionne).[121] On a également vu que le recteur Fortier avait développé une organisation basée sur des missions académiques, on note que ces missions sont réaménagées lors de son départ, que certains chargés de missions disparaissent de l'organigramme. D'une façon générale, la croissance de la régulation intermédiaire dans l'académie de Lille nous semble assimilable à la diffusion du modèle du « salariat de confiance » (Bouffartigue, 2001) dans l'organisation scolaire. La multiplication de fonctions confiées de façon temporaire à des agents permet de les « remercier » au moment des alternances politiques (ce qui est moins possible avec les corps) mais aussi, et c'est un corollaire, de remanier ces fonctions au regard de nouvelles orientations politiques (les nombreuses réformes qui se succèdent).

On trouve ici de nouveaux débouchés à la mobilité professionnelle verticale limitée qu'offrait initialement l'Éducation nationale, les perspectives de mobilité fonctionnelle et horizontale se multiplient. Mais une partie de ces postes est liée à la personne du recteur en place (de la même manière que les postes de recteurs en France sont liés à la personne de la majorité politique aux affaires). La recherche effectuée ne permet pas de dire si, à l'instar des nominations rectorales en France qui se font selon la proximité politique des acteurs, on peut observer dans l'académie une nomination des agents appelés à ce type de fonction au regard de leur accointances politiques. Un point est assez généralement commun à l'ensemble des cadres intermédiaires, il s'agit de leur faible engagement politique ou syndical affirmé (carté), quand il ne s'agit pas d'un éloignement voire d'un rejet de l'engagement

[121] « Quand [les bassins d'éducation et de formation ont] été installé[s], les deux inspecteurs d'académie du Nord et du Pas-de-Calais étaient en place y étaient opposés. [...] Donc il y en a un qui a fait une mutation et l'autre qui est parti à la retraite. Ils ont été remplacés par des personnes plus sensibilisées, on va dire, à la politique du recteur de l'époque et qui étaient plus adhérents au système [proposé par M. Fortier]. Et après évidemment c'était différent. [...] Et donc au niveau des animateurs de district, eh bien c'était une guerre [...] » [Mme Marque, administrateur scolaire].

syndical ou politique. Par contre, ceux-ci adhèrent au projet porté par le recteur, ils partagent donc une certaine vision du monde et en l'occurrence pour le recteur Fortier, vision de ce que doit être la modernisation du service public d'éducation.

– *L'influence croissante du politique sur les REP et le réformisme constant.* « L'Échec » de la politique REP apparaît dans notre étude de cas devoir moins une réticence à la transformation qu'à la disjonction entre les agendas politiques et organisationnels. L'organisation avait développé une croyance, une idéologie de ce que devait être l'agir en REP, et a mis en œuvre une série de dispositifs pour à la fois concilier les besoins locaux (projets) et la « vision » qui l'animait. Instances, outils, dispositifs ont été mis en œuvre, se sont resserrés avec une certaine efficacité autour des acteurs pour construire un cadre cognitif commun (ce que nous avons appelé ASMP à la suite de Demailly, 1991). Mais le politique a perdu patience, et l'éducation prioritaire a manifestement fait les frais d'une foi institutionnelle mal placée dans les vertus de l'outil « évaluation ». Ce poids du politique apparaît de façon particulièrement évidente dans la lecture de l'évolution, sur le long terme de la politique d'éducation prioritaire : aux périodes d'apathie succèdent les périodes de redéfinition de la politique.

La « gouvernance » comme solution au dilemme de l'État-providence ? Quelles sont les modalités de cette politisation de l'administration ? La politisation de l'administration n'est pas un phénomène nouveau, Duran et Thoenig le rappellent, elle a pris en France la forme de la « régulation croisée » permettant de modérer les effets de la centralisation bureaucratique par une « centralisation sur les personnes ». Pour Duran et Thoenig, la politisation de la bureaucratie conduit à « élargir la scène à d'autres acteurs. Les risques de « jeux glissants » sont forts dans lesquels les élus intéressés perdraient la propriété des problèmes » (Duran, Thoenig, 1996 ; 589). Mais ce phénomène prend une autre forme au moment de « l'ouverture du jeu collectif » qui caractérise les années 1980 avec les politiques de décentralisation.

Comme le constatent Arnott et Raab, avec la transformation des modalités de gouvernement des hommes et l'apparition de la « gouvernance », c'est la ligne théorique entre politique et administration est flouée (Arnott et Raab, 2000, 9). En favorisant une rationalité par objectifs ou buts contrôlée au moyen d'une « évaluation objective », les politiques de décentralisation cherchaient des réponses nouvelles à des « problèmes nouveaux ». Ce faisant, elles ont favorisé l'apparition de la politique à tous les niveaux de l'institution sans « vision » générale autre que celle *contenue* dans les outils managériaux. Aux évaluations, malgré le caractère discutable de leurs résultats, est dévolu le rôle de déterminer si les initiatives vont « dans le bon sens ». Cette « délégation aux outils » explique sans doute pour partie le mouvement de réformisme constant que connaît l'organisation scolaire depuis quelques années.

Mais la gouvernance, c'est également réintroduire la coordination au centre de l'action et de la décision politique, en élargissant le cercle de cette coordination aux usagers notamment. Sans doute les promotteurs initiaux des lois de décentralisation n'avaient-ils pas escompté un tel foisonnement ni les problèmes que celles-ci allaient soulever.

Pour Jean-Louis Derouet, le principe même du collège unique se trouve confronté à « une philospophie politique post-moderne », à savoir la fin des réformes systématiques et la mise en place d'une régulation du système éducatif par la « gouvernance ». Derouet fait le constat du passage d'un mode de régulation du système éducatif par réforme systématique (type réforme Haby en 1975) à « une loi cadre qui établit quelques grands principes mais laisse une autonomie aux établissements devenus les cellules de base du service public » (Derouet, 2003 ; 19). Les établissements peuvent à la fois obtenir des moyens supplémentaires en répondant aux incitations contractuelles de l'État, mais ils sont aussi amenés à nouer des contrats avec de nouveaux partenaires qui peuvent eux aussi être source d'initiatives et de moyens : collectivités territoriales, entreprises, association ou Communauté européenne. Pour Derouet il s'agit là d'un nouveau modèle, celui de la *gouvernance* « fortement porté par les organisations internationales ; il est appelé à étendre son emprise mais il est aussi fortement interrogé : il est certes bel et bon de respecter le pluralisme des références et l'autonomie des acteurs mais ne s'agit-il pas simplement d'un retrait de l'État devant les forces du marché ? Ou d'un retour en force du pouvoir des notables ? » (Derouet, 2003 ; 19)

> « 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. Mais toute la question est de savoir quels principes inspirent ce travail d'interprétation. Les nouvelles instances de régulation qui apparaissent à l'échelle locale sont très préoccupées par la justesse des dispositifs de coordination et d'évaluatoin, au point qu'elles en oublient la question de la justice des politiques. À ce prix, elles éviteront peut-être l'explosion du système éducatif, mais elles n'éviteront pas l'implosion, c'est-à-dire l'effondrement sur lui-même d'un système qui a perdu ses références. » (Derouet, 2003 ; 24)

BU LILLE 1

Derouet s'interroge donc sur le « rôle fondamental » des cadres locaux d'éducation, et notamment sur leur formation. Il s'agit pour l'auteur de maintenir l'école à l'intérieur d'un espace de justification politique, c'est-à-dire éviter un traitement technique des problèmes rencontrés ou, formulé autrement, éviter « la substitution du management à la politique » (Derouet, 2003 ; 26). Il conviendrait également d'assurer une meilleure diffusion de l'information dans le système, et d'assumer la part de conflits irrésolus qui peuvent y subsister.

Le problème posé par l'analyse de l'auteur est qu'elle ne détaille guère les modalités d'une « refondation » du collège unique en terme (notamment) de gouvernance, option qui semble susciter son adhésion (« 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. » Derouet, 2003 ; 24) ou, à défaut, inéluctable (une des pistes de travail de la recherche serait d'enquêter sur « les moyens de maîtriser la mise en place d'une régulation du système éducatif par la gouvernance. » Derouet, 2003 ; 27-28). On peine à voir quelles formes prendrait cette gouvernance qui « maintiendrait l'école à l'intérieur de l'espace de justification politique », de quelle façon seraient distribués les pouvoirs, maintenues ou redéfinies les missions de l'école. En d'autres termes, si Derouet note avec justesse l'effondrement d'un mode de justification national efficace, et si l'auteur semble enclin à prendre au sérieux les compétences locales de création de sens démocratique, il peine pourtant à nous convaincre d'adhérer aux bienfaits

potentiels de la « gouvernance » car, à l'instar de la proposition d'une régulation par la management, on ne discerne pas de quelle manière va se faire la transition du curseur entre régulation macroscopique et régulation locale, voire l'auto-régulation locale. Le rôle des personnels d'encadrement est souligné par l'auteur, notamment leur formation, en vue du « rôle fondamental » qui leur échoit, de même que les instances de coordination locales. Il est également intéressant de noter que ces propositions, programmatiques, reposent essentiellement sur les résultats d'une recherche publiée dans un article dont la tonalité est, là aussi, largement programmatique.[122]

Le problème que pose la politisation de l'administration. L'hypothèse de cette troisième voie, celle d'une politisation assumée de l'administration, n'est pas inconnue par Offe. En effet, Offe distingue, à côté de la rationalité administrativo-bureaucratique et de celle par objectif, un troisième mode de rationalisation : *la construction d'un consensus politique.* « *(...) the temptation arises to replace legal norms with a substative establishment of values as the court of appeal for executive action* » (Offe, 1985 ; 308). Pour l'organisation, deux types de conséquences peuvent advenir si elle emprunte une légitimation de l'action par les objectifs : 1. l'administration doit sacrifier sa revendication d'autorité dans la négociation avec les autres acteurs, elle doit donc accepter que ceux-ci apportent dans la négociation leurs propres pré-supposés : « *In this way, the administration 'buys' compliance in a mode that is often described as 'political exchange'* » (Offe, 1985 ; 309) ; 2. l'administration, pour parvenir à des buts négociés doit s'assurer que son programme est à la fois compris et scouhaité, « *it become dependant upon consensus and support that must be generated by itself among its respective clientele* » (Offe, 1985 ; 309). Offe signale que la tâche de réaliser activement un consensus se pose pour l'administration non seulement quand celle-ci est confrontée à la résistance de groupes de *veto*, mais plus généralement dans les relations avec ses clients et, finalement, avec l'environnement interne à l'organisation, à savoir ses membres, leurs valeurs, intérêts professionnels, économiques et politiques. De ce point de vue, la politisation de l'administration résulte moins des nouvelles ambitions ou initiatives impulsées que de l'insuffisance et du manque de fiabilité de l'ancien programme.

La création d'un consensus entre l'administration et ses partenaires peut apparaître au premier abord comme une chose relativement simple. Offe signale, et c'est fondamental pour saisir les difficultés que rencontre l'organisation scolaire à l'heure actuelle, que les citoyens (individus ou groupes) ne développent pas des compétences de coopération dans tous les segments de l'action étatique. Là où l'État peut compter sur la réactivité des individus et des syndicats pour aménager une nouvelle politique fiscale, un problème émerge quand les intérêts stratégiques et les motifs d'action des

[122] S'il décrit une tendance qui semble bien se confirmer, l'article de Dutercq et Lang (2001) effectuant une passerelle entre sociologie de l'éducation et sciences politiques ne mobilisait pas explicitement de fondements empiriques, de fait les mécanismes de la tendance n'étaient que partiellement décrits. Au programme de recherche de "bonne gouvernance", Derouet adjoint celui d'une « science de l'administration » qu'il appelle de ses vœux tout en soulignant ses difficultés intrinsèques (Derouet, 2001 ; 44-46). Au moins deux textes publiés dans le même recueil aux PUF (Dutercq *dir.*, 2001) semblent particulièrement illustratifs de ces difficultés, celui déjà cité de Piquenot (2001) et ou encore de Pair (2001).

individus ne sont pas encore établis, et que ces motifs d'action, ces intérêts stratégiques sont encore à construire.

> « *This process of constitution is especially difficult, time consuming, and costly if formerly recognized priorities or the dimensions of utility calculations (individual income or individual transportations, for example) must be downgraded.* » (Offe, 1985 ; 312)

> « *(…) the task of administrative steering is much easier in policy areas where the client or policy-target is a strategic actor engaged in some calculating, optimizing behaviour. Whereas such an actor must only be provided with apropriate positive and negative incentives, the much more demanding (as well unpredictable) situation is one in wich the clients have either no (or 'false') notions of what is in their interest, or where they do not act within a cognitive framework of constantly calculated 'costs' and 'benefits'. What is required here is, therefore, a quasi-educational effort on the part of the administration, aimed at creating 'awareness' and changing prevailing attitudes and evaluations. » (Offe, 1985 ; 312)*

Claus Offe distingue deux risques guettant les politiques qui s'élaborent sur ce type de consensus. Les études de cas citées plus tôt les exemplifient dans une certaine mesure. Le premier de ces risques est la *paralysie de la mise en œuvre des politiques.* L'hétérogénéité des intérêts et les opportunités de chantage possibles dans une économie de type capitaliste peuvent empêcher, selon Offe, les administrations et leurs partenaires de parvenir à définir un consensus qui soit satisfaisant pour tous les groupes : « *the material, social, or (above all) temporal scope of the consensus is too narrow to be able to support the implementation of policies wich would be adequate in terms of certain functional requirements of the social system* » (Offe, 1985 ; 313).

- *Éducation prioritaire.* Le consensus autour de l'éducation prioritaire dans sa définition et sa mise en œuvre après la relance de 1999 n'a pas duré suffisamment pour influencer l'ensemble des acteurs pertinents sur le terrain, et pour prouver son efficacité. Le consensus matériel et social n'a pas été atteint dans la temporalité où il s'est trouvé placé.
- *Collège Balzac.* La situation du collège dans un contexte local de ségrégation sociale ne permet pas de mettre en œuvre une politique d'établissement luttant efficacement contre l'échec scolaire. La dimension temporelle dans laquelle sont inscrits les représentants des parents d'élèves justifie l'exigence, si ce n'est de résultats, au moins de « changements » à court terme assortie d'une menace de désertion de l'établissement. Là encore, le contexte social, matériel et temporel contrarie de fait l'élaboration d'une politique consensuelle.

Le second risque que court une politique administrative qui rompt avec une légitimation de type légal réside dans la réduction de sa « distance » à la citoyenneté, et sa possible « *autonomization of the consensus-building process, whose results can place the administration under premises that clearly overburden it* » (Offe, 1985 ; 313). On le voit les objectifs que s'assignent les acteurs tant en REP qu'à Balzac, mais aussi dans certains groupes professionnels étudiés, minimisent le système de contraintes qui s'exerce sur leurs activités au moment de la définition de leurs objectifs et ne peuvent dès lors que constater leurs échecs.

Deux types de risques pèsent alors sur les politiques administratives des pays d'État-providence liés à l'élaboration de consensus. Les consensus peuvent être trop limités ou être trop exigeants vis-à-vis de l'administration. « *In this sens, I must agree with Sharpf's thesis that the major difficulties of state regulation lie directly in the competitive democratic and pluralistically mediated surplus of demands on the states's capacity to perform and*

distribute, or in the fragility and limitidness of the basic political consensus about social policy that results for this political structure » (Offe, 1985 ; 314). Le paradoxe qui apparaît alors est celui d'une politisation accrue du fonctionnement de l'action publique mais pas de sa démocratisation. L'ouverture du jeu politique serait alors contrariée par les réflexes de *fermeture des relations sociales* provoquées par un contexte de concurrence exacerbée et de réduction de la protection de l'État-providence.

L'ouverture du jeu politique par les « politiques de décentralisation » stimule bien la créativité des acteurs locaux, mais cette stimulation est liée à un contexte qui influence leurs stratégies. Cette ouverture ne suffit pas en elle-même à assurer l'élaboration de consensus basés sur la justice sociale pour tous. En ce sens, la créativité ne permet pas de s'affranchir du contexte de crise de l'État-providence et de ses effets pervers, elle ne fait que déplacer et renouveller ses conséquences.

Chapitre II.
Du « bougé » de la forme scolaire à l'élaboration et la diffusion d'une nouvelle « hégémonie »

Une fois caractérisée la tendance à l'œuvre dans la régulation de l'Éducation nationale (le glissement d'une régulation de type bureaucratique à une régulation de type post-bureaucratique), une fois décrits les différents mécanismes favorisant ce changement social à l'œuvre dans l'organisation scolaire (publicisation des pratiques, libéralisation des esprits, multiplication des opportunités de fermeture des relations sociales, *etc.*), on va dans ce deuxième chapitre conclusif essayer de proposer une interprétation sociologique plus large de cette évolution de l'esprit de l'Éducation nationale en France ces vingt-cinq dernières années. Après avoir présenté le fonctionnement et les fonctions des mécanismes présents que l'on a pu étudier dans deux voire trois de nos niveaux d'observation, voyons maintenant quelle unité analytique traverse cette sociologie des groupes professionnels, des politiques éducatives et des établissements scolaires.

A. Constats et hypothèses analytiques

1. Une lecture en termes de classes sociales et/ou de fractions de classe

On a défendu dans la Partie 3. que les parents d'élèves, ou du moins des éléments de cette population d'élèves, pouvaient, dans certains établissements scolaires agir selon des intérêts et des perspectives qui seraient propres à certaines catégories sociales. Ceci nous a amené à poser la question de la monopolisation du pouvoir de représentation parentale dans les établissements par une fraction des parents d'élèves issus des classes sociales moyennes et/ou supérieures.

L'évolution de la part de représentation parentale dans les instances décisionnelles collégiales des établissements scolaires est une indication des hésitations du législateur (Partie 2.). Au cours des vingt-cinq dernières années, les différents ministères semblent hésiter sur l'équilibre à trouver dans la distribution du pouvoir décisionnel dans les établissements. Si cette hésitation est un indicateur en soi, il faudrait étudier plus avant les discussions, les arguments mobilisés pour justifier tel ou tel ajustement, telle ou telle réforme (ce que Bowe et Ball, 1992, appellent le *contexte d'influence*). Ce n'est pas le but de ce développement, qui s'en tiendra à un niveau de généralité plus élevé. Ce qui nous intéresse ici, c'est de s'interroger sur la signification de la représentation des parents d'élèves élus aux

instances collégiales des établissements scolaires et aux questions que posent les modalités de cette représentation. En effet, les parents d'élèves élus dans l'établissement scolaire observé :

– ne sont pas statistiquement représentatifs de la population scolarisée ;

– sont élus sur la base d'une participation très faible de l'ensemble des parents invités à s'exprimer lors des scrutins ;

– disposent cutlurellement de moyens de contrôler la scolarité de leurs enfants ;

– disposent *en plus*, une fois élus, d'opportunités supplémentaires pour protéger la scolarité de l'enfant en monopolisant des ressources rares à l'intérieur de l'établissement au moyen de l'exercice du monopole de la « voix » parentale dans l'établissement ;

– peuvent implicitement décourager, et parfois même explicitement, la participation des « autres » parents d'élèves, notamment les familles les moins favorisées socialement.

La question de la monopolisation de ressources de la part d'un groupe peut s'apparenter à une lutte de classes mais si l'on s'en tient à une lecture en termes de « régulation conjointe », on peut, en accord avec Reynaud, tempérer l'idée d'une « lutte finale » : « Notre formation sociale a donc plus d'une lutte de classes en son sein. (...). Rien ne montre une homogénéisation ou un rapprochement progressifs. Plutôt une compartimentation et une multiplication des associations et des institutions spécialisées. La lutte finale n'est pas à l'horizon » (Reynaud, 1997 ; 182).

On retrouve dans l'Éducation nationale ce processus de compartimentation puisque les deux principaux syndicats de parents l'élèves ne parlent pas d'une même voix, que d'un établissement à l'autre les associations, même fédérées, ne disent pas la même chose. Et l'on peut, *a fortiori*, postuler que les intérêts des parents varient d'un établissement à l'autre. De la même façon qu'il n'y a pas un modèle de fonctionnement unique pour le collège unique, il n'y a pas une configuration unique de relations sociales à l'intérieur des établissements scolaires. Les intérêts et stratégies des parents, élus ou non, sont donc compartimentés d'un établissement à l'autre mais aussi à l'intérieur même des établissements (Monfroy *et al.*, 2004). Ball parvient à un résultat comparable quand, dans son analyse, il souligne que les parents de classes moyennes ont des intérêts et des mobilisations de classes « localisées » :

> « *I want to underline the point made elsewhere in the text that the middle-class parents (...) are localized social phenomena. Their enactment of class is specific. Their view of schools and colleges, state and private, and their decision-making is embedded in their relationship to the opportunity structures of localities.* »
> (Ball, 2003 ; 55)

L'analyse ne révèlerait donc pas de « lutte des classes » mais seulement des oppositions plus locales, autour d'un marché scolaire, en vue de protéger un accès privilégié à certains biens scolaires. La direction des établissements scolaires peut alors, dans certains contextes, devenir l'objet de véritables enjeux politiques. On peut alors observer, comme à Balzac des tentatives de monopolisation des ressources scolaires ou, dit autrement, de « colonisation » de l'établissement. Le phénomène n'est pas nouveau, mais la monographie du collège Balzac nous renseigne sur les ressources et mécanismes permettant cette reproduction sociale, et notamment les stratégies de fermeture des relations sociales (*sociale closure*) déployées par les parents de classes-moyennes.

Ici apparaît toute l'ambiguité d'un raisonnement en termes de classes sociales quand on dénie par ailleurs à l'une de ces classes une existence *pour soi*. Si l'avènement de la lutte des classes semble éloigné, peut-on sérieusement parler, même en euphémisant la question, de « localisation » de ce rapport social ? Car finalement ceci ne fait que déplacer le problème, étudier ces rapports sociaux de façon localisée n'élude que temporairement la question de leur analyse à un niveau macro-scociologique. Au niveau macro-social, si l'on essaie de penser le phénomène avec une autre focale que celle « locale », ces rapports localisés ne sont-ils analysables par exemple que comme des « effets d'agrégation » ? Ou faut-il plutôt y lire des rapports de domination, voire de classes ? En France, les recherches dans ce sens sont prudentes, s'il existe une nouvelle éthique chez les agents éducatifs, celle-ci est « contextualisée » (Ball, Van Zanten, 1998). S'il existe des classes moyennes, celles-ci adoptent des stratégies « localisées » (Van Zanten, Gombert, 2004).

Enfin, du point de vue politique, qu'est-ce à dire que de donner un mandat représentatif à ces individus ? On peut avec Reynaud encore, tracer un parallèle intéressant avec les relations professionnelles : « L'internalisation dans l'entreprise des rapports de travail peut renforcer ce cantonnement et cette autonomie en multipliant les centres locaux de régulation. Ce va-et-vient peut ébranler les certitudes politiques et la maîtrise des grandes organisations, il ne rend pas à la lutte des classes ouvrières sa capacité de polariser l'ensemble de la société » (Reynaud, 1997 ; 182). Ce mouvement de contextualisation du politique, de localisation des luttes d'intérêt, n'est-il pas la conséquence d'une tentative de neutralisation, d'effacement des rapports sociaux de classe ?

Plutôt qu'un « retour des classes sociales », il faudrait alors parler d'un recours généralisé aux mécanismes de fermeture des relations sociales et s'interroger sur les opportunités offertes par les politiques publiques – centralisées ou non – à certains groupes sociaux pour exercer cette capacité à se mettre « à l'abri ».

2. Rappel de quelques constats

Du point de vue empirique, quels sont les constats que l'on a pu faire de ce travail :

– la Partie 1. nous a amené à conclure à l'émergence de nouvelles idéologies professionnelles dans l'Éducation nationale avec notamment leur cristallisation sous une forme post-bureaucratique ;

– on peut également conclure à l'exercice d'un travail de régulation effectué par des agents intermédiaires, au sens propre d'*intermédiaires*, comme *traducteurs*, qu'il s'agisse de personnels d'encadrement (Partie 1.) missionnés pour mobiliser leurs collègues enseignants ; ou que cette fonction soit tenue au niveau de l'établissement scolaire par des parents d'élèves chargés à la fois de représenter l'ensemble des parents mais aussi de faciliter le dialogue entre l'organisation et les parents – des classes populaires notamment – que celle-ci ne rencontre pas (Partie 3.) ;

– la Partie 2. nous a amené à étudier les « bougés » de la forme scolaire au moyen de la mise en œuvre de politiques éducatives telles que la politique d'éducation prioritaire (ou encore les IDD, *cf.* Annexe n°01) ;

– dans la même partie, on a vu que la mise en œuvre de ces politiques n'était pas sans lien avec les activités de groupes professionnels, et qu'il existe un lien entre les formes d'encadrement du travail enseignant et les politiques promues dans l'institution. À la suite de Demailly (1991) on a désigné ce lien comme un *agencement symbolique de mobilisation professionnelle* (ASMP)[123] post-bureaucratique (Partie 1.) et plus précisément décrit dans sa forme « réformisme pédagogico–administrative » dans la Partie 2. Ces agencements symboliques 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.*

Certains mécanismes dont nous avons détaillé les rouages internes à l'occasion des parties précédentes sont les indicateurs des transformations qui modifient en profondeur les mécanismes de régulation, mais pas seulement, de l'Éducation nationale. On peut lister :

– le *projet*, omniprésent à tous les niveaux de l'institution, régulant toujours davantage les relations sociales entre acteurs à la fois internes et externes à l'institution ;

– la *croyance en l'évaluation*, en la panoplie d'outils techniques et au savoir « scientifique » et à sa validité pour la direction de l'action, que propose l'évaluation ;

– le *décloisonnement des pratiques professionnelles* ici entendu dans un sens élargi : entre pairs (enseignants) ou décloisonnement intercatégoriel (entre acteurs de différents segments organisationnels qui ne communiquaient pas jusqu'à présent) ou encore décloisonnement hors communauté scolaire (participation de parents lors d'actions scolaires, actions élaborées en partenariat externe) ;

– promotion de la mise en œuvre d'*espaces publics*, dont la promotion de la démocratisation locale est l'une des formes. À ce niveau d'analyse, peu importe que ces espaces publics soient le siège d'un agir communicationnel « véritable », d'une « perversion de la raison » (au sens où l'espace public ne serait pas émancipateur) ou tout simplement le succédané d'un espace public, une *pseudo-discussion* (Zarifian, 1999) ou la traduction managériale de l'espace public.

3. Hypothèses d'analyse

La question centrale que soulèvent ces observations croisées est la suivante : ces évolutions dans la mobilisation des acteurs, évolutions dans leurs pratiques professionnelles, dans les idéologies, dans

[123] « 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).

les croyances animent les acteurs et sous-tendent leurs pratiques sont-elles coordonnées ? Autrement dit, le changement social au sein de l'Éducation nationale est-il caractérisé par un mouvement centrifuge (le changement social à l'œuvre est le résultat d'une stratégie politique ou managériale) ou bien un mouvement centripète (ce même changement n'est pas coordonné et fait l'objet d'influences diverses et diffuses) ? Trois hypothèses analytiques peuvent apporter des éléments de réponse à ce questionnement :

– *Hypothèse n°1.* La première hypothèse est celle de la dénégation d'un principe de coordination. Il serait erroné, peu ou mal fondé empiriquement, de chercher derrière ces changements à tous les niveaux du système éducatif un « chef d'orchestre ». L'analyse permet-elle de démontrer l'existence d'un ou de groupe(s) qui, dans l'ombre, disposeraient de ce formidable pouvoir d'influence (qu'il soit à son bénéfice propre ou à celui de l'intérêt général). L'observation de l'institution à son niveau politique, ministère et rectorats, semble confirmer cette première analyse. Quelle cohérence trouver dans l'enchaînement de ces alternances politiques et dans la succession des politiques éducatives ?

– *Hypothèse n°2.* La seconde hypothèse interprétative est inverse. La forme que prennent les évolutions des pratiques et des structures n'est pas un seul effet d'agrégation des politiques éducatives successives impulsées par le ministère et les cadres politiques nommés dans les administrations déconcentrées. Dans ces tâtonnements, ces errances, ces contradictions et ces conflits, il faut lire une tendance lourde à défaut d'un projet social cohérent et clair. Si cette hypothèse est prise au sérieux, le projet transcendrait l'apparente opposition politique « droite » et « gauche » pour survivre aux alternances politiques tant au niveau national qu'académique.

– *Hypothèse n°3.* Une troisième hypothèse est envisageable, antithèse de la première, qui radicalise la logique de la deuxième. C'est la critique marxiste de l'organisation scolaire comme appareil idéologique d'État, au sens althussérien. Baudelot et Establet sont les auteurs qui, en France, ont sans doute mené de façon systématique ce projet de critique marxiste (Baudelot, Establet, 1971).

Le choix de la plus pertinente de ces trois hypothèses pour analyser, en dernière instance, le changement social à l'œuvre dans l'organisation scolaire se fera par la construction d'un argument à deux niveaux : le premier niveau renvoie à l'élaboration d'un cadre théorique pour comprendre de façon conjointe les relations de l'institution, de « l'appareil » et de ses agents. Le second niveau cherchera à qualifier plus précisément le « mouvement » observé dans l'Éducation nationale au début des années 2000. Ceci sera l'objet des développements compris dans les sous-parties suivantes.

B. L'APPAREIL ET SES AGENTS

1. Intentions

Une lecture attentive retrouvera chez plusieurs auteurs qui ont accompagné cette recherche une intention commune. En effet, tant Freidson (2001) (pour la sociologie des professions) que Bouffartigue (2001) puis Gadéa (2003) (pour la sociologie des cadres), tentent d'échapper aux analyses particularisantes des professions ou des groupes professionnels tout en cherchant à résoudre la question des rapports sociaux entretenus pas le groupe professionnel avec les autres groupes sociaux ou classes sociales. Les recherches anglaises mobilisées cherchent elles aussi à lier le champ éducatif à l'influence de changements politiques et/ou des rapports sociaux plus larges (Gewirtz, 2002 ; Ball, 2003 ; Mac an Ghaill, 1994).

Autrement dit, comment réinscrire des objets sociologiques dans des dynamiques sociales plus vastes ? Ceci semble d'autant plus s'imposer que les découpages sociologiques traditionnels semblent montrer leurs limites heuristiques quand se dessinent des problèmes sociaux complexes, dont les dynamiques ne respectent pas les pré-découpages académiques. Bouffartigue résume bien le problème, à partir de la question de la validité d'une approche en termes de lutte des classes à l'heure actuelle :

> « Si la lutte des classes est toujours là, ses protagonistes ne correspondent plus à des groupes sociaux délimités et elle se déploie sur des terrains toujours plus nombreux et inattendus, tels les « questions de société », les enjeux « éthiques », etc. Le conflit de classe n'a pas disparu : il s'est universalisé et se combine avec de multiples autres enjeux de société. Ce n'est plus guère au nom d'une appartenance de classe, ou de solidarité avec la classe opprimée, que l'on se mobilise. Paradoxe d'une « lutte des classes sans classes », ainsi qu'on a pu le dire. » (Bouffartigue, 2001 ; 8)

Comment parler de conflits de classes quand les enjeux de la lutte se diversifient et que les acteurs ne correspondent plus à cette homogénéité qui apparaîssait, jadis, être la leur ? Cette question n'épargne pas le champ de la sociologie de l'éducation en France. Le problème est peut-être méthodologique, à trop ajuster la focale sur les professions, les politiques, l'effet établissement, l'effet enseignant, *etc.*, on manque peut-être du recul nécessaire pour apercevoir une trame commune à plusieurs objets, traversant l'objet (ici les professions, les politiques et les établissements) et se recomposant à un niveau macroscopique.

On le sait, la production des inégalités dans le système éducatif, mais pas seulement, se déplace, se recompose, emprunte des modalités de reproduction plus fines, *etc.* Chauvel a par exemple, à la suite de Fitoussi et Rosanvallon, développé cet argument :

> « Dans cette quête [dresser un portrait des inégalités], la plus grande difficulté, à bien y réfléchir, est que ce portrait ne peut être figé dans le temps : les inégalités sont pour l'essentiel dynamiques (Fitoussi et Rosanvallon, 1996) ; comme elles sont en recomposition perpétuelle, il est donc à peu près impossible de déduire d'une évolution observée les étapes suivantes du changement, d'où la nécessité d'un travail

> permanent de réévaluation et de réactualisation des connaissances empiriques sur les inégalités. Les sciences sociales seraient appelées à courir après leur objet, mais elles peuvent aussi les anticiper parfois. » (Chauvel, 2001 ; 321)

Une fois passé ce constat, il convient alors de s'interroger à l'instar d'Apple sur le fait de savoir à qui bénéficie l'état actuel du fonctionnement du système ? À qui bénéficie la recomposition de sa logique ? Apple, qui faisait le constat de la dépolitisation du *curriculum*, regrettait en effet que l'on ne permette pas aux étudiants (qui reçoivent ce type de *curriculum*) de réfléchir *aux raisons* expliquant l'existence d'une forme de collectivité sociale particulière, aux *manières* dont celle-ci se maintient et *qui* tire bénéficie de cet état des relations sociales (Apple, 1979 ; 7). C'est bien à l'élaboration d'un tel cadre d'analyse macroscopique qu'il s'agit de procéder.

2. Projet à partir des matériaux empiriques réunis et de leurs analyses.

La partie la plus empirique de ce mémoire a cherché, dans trois espaces d'analyse de l'institution, à décrire aussi précisément que possible à la fois les nouvelles formes scolaires et les nouvelles formes d'encadrement dans l'organisation scolaire. On pense avoir répondu à la question de la *manière* dont un groupe social s'exprime dans l'institution, l'influence qu'il a sur son fonctionnement, la définition de son *curriculum*. Chacune des parties le montre à sa manière : influence des nouveaux groupes professionnels dans la Partie 1., influence sur les politiques éducatives dans la Partie 2. et, enfin, influences et conflits de groupes d'intérêts dans la Partie 3. Les manières de faire sont illustrées (reste à les définir), reste à voir *qui* bénéficie de cette évolution et *les raisons* de l'existence d'un tel groupe social.

Dans le cas des cadres de régulation intermédiaire, on observe de façon patente au moins deux phases, qui correspondent au passage d'un État développeur à un État régulateur au moyen des politiques territorialisées. C'est le passage d'une gestion de type administrativo-bureaucratique à une gestion de type post-bureaucratique (Partie 1.), ou – reformulé avec les éclairages apportés dans la Partie 2. – le passage de politiques éducatives gestionnaires au « réformisme pédagogico-administratif ». À la question posée en fin de première Partie, « à quoi servent les agents de régulation intermédiaire » ?, nous avons soutenu qu'ils servaient avant tout à gérer la crise de légitimité du système en réformant le système et les pratiques enseignantes. De ce point de vue, les agents d'encadrement intermédiaire apparaîssent en position d'interface à la fois *entre la direction et les enseignants*, et *entre l'institution et la société civile.*

3. L'analyse des « couches moyennes » entre l'État et les rapports de classe chez Dominique Monjardet et Georges Benguigui

Il s'engage au début des années 1980 un débat sur la possibilité de penser les rapports de classes en France, et notamment le rôle qu'y jouent les classes moyennes. À cette époque le débat n'est pas nouveau, mais il est relancé en 1982 par un article de Benguigui et Monjardet dans la *Revue française de sociologie.*

Dans cet article stimulant et polémique, ces auteurs proposent de renouveller l'analyse sociologique des classes moyennes en rompant d'une part avec la perspective particularisante de la sociologie des professions qui « s'enlise dans un raffinement descriptif extrême, et ne propose en guise de problématique que les infinies variations d'un supposé conflit entre professions et organisations » et la perspective marxiste qui dénie l'existence en tant que classe à une classe moyenne et « s'avère régulièrement incapable de leur assigner un statut positif : « démarche standart de la négation (...) ou de l'expulsion qui définit les classes moyennes comme les « ni... ni... » (...) pour conclure, dans le meilleur des cas, qu'il s'agit de « quasi » » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 636).

Les auteurs font le double constat empirique d'un *accroissement quantitatif des personnels chargés de fonctions d'encadrement* et d'une *diversification de ces fonctions.* La question qu'ils posent est celle de l'unité de cette « couche » de population qu'ils situent « entre les fonctions dirigeantes et les emplois d'exécution, [il s'agit de l'] ensemble des emplois et fonctions professionnelles qui constituent les couches moyennes » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 608). La notion d'agent d'encadrement est alors la « version empirique » de la notion analytique d'*appareil* ainsi définie :

> « Au sein d'une entreprise, et à un niveau distinct de ces faces organisationnelles et institutionnelles, on définira l'appararеil comme *l'ensemble des fonctions,* et donc des emplois, *de conception, de gestion et d'encadrement.* C'est le niveau intermédaire où s'opère la traduction de l'intention économique des dirigeants (qu'ils soient « capitalistes » ou « directeurs ») en manœuvres prescrites aux exécutants. On peut, dans le cas de telle ou telle entreprise, approcher une description complète de son appareil en recensant tous ceux qui, le long des filières techniques du produit et des machines (...) et des filières de gestion (...) ont un emploi dont le contenu s'analyse comme poly-activité. On a montré ailleurs que les emplois ainsi désignés, loin de se limiter à ceux des seuls ingénieurs et cadres, incluaient l'essentiel des emplois de techniciens, dessinateurs, agents de maîtrise, et que la qualification, l'appellation formelle de l'emploi, ne suffisait pas automatiquement à prédire son contenu : la polyactivité, et donc la délimitation précise de l'appareil d'encadrement de l'entreprise doit être dans chaque cas concret le résultat d'observations empiriques précises. » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 610-611)

La notion d'appareil permet alors deux types de développements : d'une part saisir l'homogénéité sociale d'un groupe d'agents occupant des fonctions très différenciées[124] et, d'autre part, de penser des agrégats de « professionnels d'origine, de statuts, d'appartenances très divers (...) dans le cadre par

[124] Elle permet en effet de saisir « la spécificité et l'homogénéité d'un ensemble de fonctions professionnelles et donc d'emplois (...) qui engendrent à leur tour une spécificité et une homogénéité des agents qui les occupent, quelles que soient par ailleurs leurs multiples et profondes différenciations et la diversité de leurs trajectoires personnelles » (Benguigui, Monjardet, 1982 ; 611).

exemple d'une municipalité » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 611). Les auteurs proposent donc un cadre d'analyse qui permet de penser l'homogénéité des agents d'encadrement, avant de souligner leurs différences intrinsèques. Avant d'être des professions aux contours biens définis, ces agents occupent une *fonction* dans l'appareil, ce qui les rend comparables à d'autres agents d'encadrement et permet de les penser en tant que groupe homogène. C'est donc ainsi que la notion d'appareil permet de penser le travail pourtant extrêmement différencié, au sein d'une municipalité, d'acteurs aussi divers que des médecins, psychologues, orthophonistes, assistantes sociales, *etc.* La notion d'appareil est donc un principe générateur d'homogénéité permettant de comprendre le « commun » aux groupes que la tradition sociologique des professions d'inspiration fonctionnaliste a particularisé. Le modèle permet ainsi de penser « l'*interpénétration* étroite des appareils et ainsi la nécessité de questionner la pertinence de la frontière entre public et privé » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 615).
Enfin, il est essentiel pour ces deux auteurs, de conserver dans l'analyse sociologique deux axes d'analyse pour « situer » l'activité de ces « couches moyennes », il s'agit :

– du lien de l'appareil à l'État (c'est là que l'on retrouve les préoccupations de Freidson, 2001) ;

– du lien de l'appareil aux rapports sociaux de classes (Bouffartigue 2001, 2004 ; Gadea, 2003).

En effet, pour Monjardet et Benguigui :

> « on ne peut penser nos sociétés comme exclusivement structurées et mues, soit par les rapports de classe (qu'ils soient ou non polarisés par le rapport capital/travail), soit par le rapport entre l'État et la société civile. Elles sont précisément animées par la combinaison/conjonction de ces *deux* ordres de rapports, qui s'entrecroisent et s'interprètent de façon inextricable dans les rapports sociaux de toute nature, mais doivent être conceptuellement radicalement disjoints.
>
> On peut essayer de représenter ceci. L'ordre des rapports de classe, qu'on le pense en effet polarisé par l'opposition capital/travail (et ainsi acquiesce-t-on sur ce point à l'essentiel de la sociologie marxiste) figurerait un axe, celui des rapports sociaux de production et d'échanges principalement économiques. L'axe du travail, si l'on veut. L'ordre du rapport entre État et société civile, qu'on appellera sociétal, figure un autre axe, celui des rapports sociaux de la gestion (politique, idéologique, culturelle, symbolique) du social, celui aussi de la loi. Ces axes s'entrecroisent, en une zone qui localise précisément nos couches moyennes : *c'est le lieu des appareils, dont les couches moyennes sont, c'est leur définition même, les agents d'encadrement.* » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 606. Les italiques sont des auteurs)

Les auteurs distinguent trois traits particulièrement caractéristiques des agents des « couches moyennes » : le corporatisme professionnel, l'opportunisme politique et l'innovation culturelle.

Cette perspective nous semble intéressante car elle offre un cadre d'analyse cohérent aux questions que nous nous posons. La sociologie des professions de Freidson a été mobilisée aussi loin que possible dans la Partie 1., en interrogeant les groupes professionnels et leurs trajectoires dans leurs rapports avec le pouvoir étatique. Elle permet de lier l'évolution des pratiques professionnelles à celle de la rationalité à l'œuvre dans l'institution (Partie 2.). Par contre, cette approche ne nous permet

pas, car l'objet est hors des perspectives de son champ d'étude, d'explorer le lien entre l'adéquation entre ces professionnels et leurs pratiques et celles des usagers de l'institution (ici l'exemple des parents d'élèves élus du collège Balzac). Alors que Freidson récuse l'intérêt d'une réflexion en termes de classes sociales, cette notion s'impose empiriquement à l'analyse. Le cadre d'analyse de Bouffartigue en termes de « salariat de confiance » pose d'autres problèmes pour être utile à ce niveau. S'il englobe la fonction publique dans son analyse, la notion de salariat de confiance qu'il développe se forge sur l'expérience du secteur privé. On prolonge sans doute ici, sur une autre voie, l'hypothèse forte que Gadea pose à la fin de son ouvrage (Gadea, 2003), celle d'un lien fort entre les cadres et la métamorphose de la rationalisation.

Ce cadre théorique proposé par Benguigui et Monjardet est particulièrement pertinent car, réactualisé, il permet de penser de façon unifiée, et non plus particularisante, l'articulation État, rapport de classes et politiques publiques. Ce cadre d'analyse permet la montée en généralité de l'objet et son unification théorique. En mobilisant ces auteurs, on espère démontrer qu'il existe une logique à l'œuvre dans l'institution, que celle-ci ne se limite pas à l'articulation du travail d'acteurs (cadres intermédiaires) et d'objets (l'établissement scolaire, les politiques éducatives) ou, pour le dire autrement, à faire « tenir ensemble » de façon *ad hoc* des registres de justifications en concurrence.

4. La réactualisation du modèle : l'appareil, l'utopie gestionnaire et leurs limites au regard de la thèse formulée

On l'a dit, la proposition de Benguigui et Monjardet a fait débat dès sa publication. Quelles sont les principales limites adressées au modèle avec quelles conséquences vis-à-vis de son utilisation pour analyser notre objet ? Au-delà de « l'ouvrièrisme » (Bouffartigue, 2001)[125] sous-jacent à la théorie, l'épreuve du temps n'a pas été trop dure pour les propositions des deux auteurs. En effet, la mise en œuvre de politiques publiques territorialisées ne vient pas affaiblir le cadre analytique de Benguigui et Monjardet, au contraire, puisque l'expansion du groupe des cadres de régulation intermédiaire est corrélée à l'apparition de cette forme de régulation politique. On voit bien ici la place de la régulation étatique pour comprendre le fonctionnement et la dynamique de l'appareil et de ses agents. On peut se demander si à l'origine des critiques formulées par Bouffartigue (2001 ; 31-32) sur la pertinence du modèle on ne trouve pas une limite due à sa propre perspective empirique et son choix de fonder le modèle du salariat de confiance sur les salariés du secteur privé. Ce faisant, il manque de discerner les spécificités de la transformation des fonctions du salariat d'encadrement dans le secteur public. La critique de Groux (1983) sur la surestimation, chez Benguigui et Monjardet, du rôle de l'État, ne semble pas – au regard de notre objet – fondée. Pas plus que la réponse de

[125] Bouffartigue reproche à la construction théorique des deux auteurs de reposer sur la croyance en l'existence d'une classe ouvrière au sens fort du terme, or les métamorphoses du champ politique auraient bien montré que la « catégorie ouvrière était une construction sociale et politique » (Bouffartigue, 2001 ; 32).

Thévenot (1983) portant sur les problèmes de catégorisation de ces « couches moyennes ».[126] Benguigui rappelle avec justesse le problème, qui reste d'actualité, que pose la catégorisation – trop étroite – de « cadre » : « Pour ma part, avec Dominique Monjardet, au travers d'une démarche assez longue et parfois tâtonnante, nous avons été amenés à parler de « fonction d'encadrement », indiquant par là un véritable problème de frontière, de positionnement social, de contenu et de division du travail, puis à essayer de développer une analyse théorique des classes moyennes qui englobait les cadres » (Benguigui, 2001 ; 341).

Voyons quel problème pose éventuellement la réactualisation du modèle. Au début des années 1980, Benguigui et Monjardet formulaient deux hypothèses pour saisir la dynamique à l'œuvre entre la redéfinition du pouvoir de l'État et le rôle des couches moyennes :

> « L'appareil n'accède à une autonomie autre que fonctionnelle (technique) que dans deux hypothèses. Soit lorsqu'il y a vacance du pouvoir en charge de l'orienter (auquel cas la relation de pouvoir qui devrait s'exercer *sur* l'appareil est transférée *dans* l'appareil, entre ses diverses parties, fractions, factions), soit lorsqu'il y a une telle identité de buts et d'intérêts entre le pouvoir et les agents des appareils, lorsque ceux-ci ont à ce point adopté et intériorisé les objectifs des dirigeants, qu'il n'est plus nécessaire à ceux-ci de recourir à l'autorité : l'appareil s'auto-détermine spontanément selon les visées du pouvoir. On pourrait caractériser une part essentielle de l'histoire administrative de la Ve République comme l'effort du pouvoir politique pour faire passer les appreils d'État de la première situation, autonomie par vacance de pouvoir, à la seconde, identification aux visées du pouvoir. Stratégie de quelque façon inévitable, mais qui requiert, elle, un exercice affirmé de l'autorité, une « présence » constante du pouvoir. Or ces deux situations, qui peuvent paraître comme des situations d'équilibre idéales (respectivement pour les agents et pour le pouvoir) sont aussi des situations limites où l'État – institution symbolique du contrat social – s'abolit dans la bureaucratie dans le premier cas, dans l'identification au pouvoir d'une classe dans le second. » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 617)

Ce qui caractérise le changement contemporain, c'est que l'État n'est plus à l'initiative des réformes ou, à tout le moins, il n'en définit plus le contenu (les politiques impulsées, on l'a montré dans la Partie 2., sont « ouvertes » à la fois dans les contenus à leur donner et dans leurs modalités de mise en application).

La donne change alors pour l'appareil. Alors que celui-ci était chargé de la « stricte » mise en œuvre des politiques, se présente désormais à lui l'opportunité de participer, à des degrés plus ou moins importants, à la définition de leurs contenus et d'influer sur leurs modalités de mise en œuvre. Dans un contexte de crise de légitimité, on voit donc confier à l'appareil le soin de participer à la réforme de l'institution. L'appareil n'est plus seulement l'instrument de réforme de l'institution mais également l'un de ses acteurs.

---

[126] Monjardet et Benguigui répondent à ces critiques dans un article de 1984, "Utopie gestionnaire, utopie sociologique ? Réflexions sur un débat" (Monjardet, Benguigui, 1984).

La proposition théorique de Monjardet et Benguigui apparaît intéressante car la notion d'appareil qu'ils développent, notion souple (trop diront certains), a l'avantage d'ouvrir les possibilités analytiques au lieu de les refermer *a priori* : les possibilités analytiques sont donc ouvertes sur les caractéristiques à posséder pour faire classe, sur l'épineuse question de la conscience de classe, ou encore sur la modélisation anglo-saxonne de la profession, l'analyse des interactions entre les agents.

5. Quel principe de cohérence dans les activités des différents acteurs observés ?

Un principe de cohérence pour penser des populations et des pratiques hétérogènes. On a vu que le principe de cohérence des agents d'encadrement intermédiaire est celui de l'adhésion générale à la nécessité de *moderniser* l'institution (son organisation, ses modalités de direction, la didactique, *etc.*) et, plus particulièrement, l'adhésion même lointaine au projet de modernisation du recteur Fortier et aux opportunités ouvertes par celui-ci. Autre lieu de cohérence entre les activités des acteurs, celui des politiques éducatives où, tant dans la politique d'éducation prioritaire que dans les IDD, ce qui importe à tous, c'est de *réformer la forme scolaire.* La forme scolaire traditionnelle est dénoncée, une forme nouvelle est en émergence dans les dispositifs de scolarisation de masse (Terrail, 2005a), plus « douce », repensant les rapports enseignants-enseignés et le rapport au savoir. « Tout naturellement », cette forme scolaire aux contours flous, négociés dans les actions locales, s'accompagne d'une panoplie d'outils techniques autorisant une réflexion sur l'action (à défaut d'une réflexivité authentique). Dernier espace abritant ce principe de cohérence entre les différents acteurs observés, celui de l'établissement scolaire. Si la politique d'établissement est l'objet de négociations ou de luttes incessantes, c'est bien parce qu'elle est « ouverte ». S'engage alors dans sa définition un certain nombre d'acteurs : direction, enseignants et parents d'élèves élus, dont nous avons vu qu'ils appartenaient exclusivement aux classes moyennes.

Face à ce principe de cohérence lisible à trois niveaux d'observation de l'institution – l'ouverture des politiques éducatives avec les lois de décentralisation voit l'investissement de l'espace institutionnel par des pratiques et des catégories d'acteurs relativement homogènes –, on peut se demander si l'on n'observe pas à l'heure actuelle cet exercice de « magie sociale où des agents objectivement très divers s'identifient subjectivement à un même groupe social » (Bouffartigue, 2001 ; 20) et que Bouffartigue compare au groupe des cadres tel que décrit par Boltanski : « Pour lui [Boltanski], si les cadres ne forment ni un groupe unifié, ni un véritable sujet collectif, on ne peut non plus les réduire à un simple artefact statistique : la catégorie des cadres résulte d'un travail de construction sociale, politique, institutionnelle et symbolique engagé dans l'entre-deux-guerres et achevé au lendemain de la Libération » (Bouffartigue, 2001 ; 20).

La thèse que nous aimerions défendre à ce niveau d'analyse est celle de *l'existence objective d'un groupe social objectivement très divers mais doté d'un sens particulièrement aiguë de sa place et de ses opportunités* (Bourdieu,

1979) *à l'ère de l'État évaluateur.* Ce groupe social est l'incarnation contemporaine de agents d'encadrement de Benguigui et Monjardet, les agents de l'*appareil* dans un contexte post-bureaucratique. Les opportunités qui lui sont données, sont celles que lui offrent les politiques étatiques, les orientations qu'ils impulsent sont celles découlant des rapports de classes.

Le rôle des politiques éducatives (et autres) dans l'émergence et la puissance du groupe. Les politiques éducatives – ici dans un sens élargi qui comprend la réforme des règles de l'organisation scolaire et notamment celle des EPLE permettant une participation accrue des parents d'élèves dans les instances décisionnelles – sont particulièrement favorables aux couches moyennes pour deux raisons. D'une part, l'ambition réformatrice de ces politiques doit s'appuyer, comme on l'a vu dans la Partie 1., sur la bonne volonté des acteurs et leurs compétences à exercer des activités qui ne sont pas celles de leur métier d'origine (polyactivité). D'autre part, parce que les formes « ouvertes » de ces textes politiques sont autant d'*opportunités* dont peuvent se saisir ces agents (Partie 2., Partie 3.).
Les politiques de réformes éducatives sont donc particulièrement favorables aux couches moyennes inscrites dans l'institution et non placées dans des fonctions hiérarchiques, comparables en cela aux politiques d'entreprise qui cherchent à s'assurer l'engagement des cadres :

> « (...) si les cadres, toujours plus nombreux, et donc de plus en plus « coûteux » au regard de la gestion des firmes, s'insèrent plus étroitement dans une condition salariale étendue et fragilisée par les nouveaux visages de l'incertitude, sont-ils pour autant prolétarisés ? La plupart d'entre eux ont des atouts dont ne disposent pas les travailleurs peu ou non qualifiés pour valoriser leur force de travail et limiter l'emprise de la subordination salariale. Les employeurs doivent composer avec ces atouts, au premier rang desquels l'autonomie professionnelle requise dans des activités de travail complexe, et donc chercher à entretenir et à renouveler les sources de ce minimum de confiance sans laquelle la participation de ces salariés est interdite. » (Bouffartigue, 2001 ; 8-9)

L'ouverture des politiques éducatives, ce que l'on a pu appeler par ailleurs la « démocratisation de l'institution » (en fait de son fonctionnement), sont autant d'opportunités dont peuvent se saisir les couches moyennes (*cf.* Partie 2., Partie 3.).

Les évolutions dont on a cherché à décrire les tâtonnements, pour ne pas les réifier en un mouvement faussement uniforme – entre le passage d'une régulation de type bureaucratique à post-bureaucratique (Partie 1.), la différenciation des formes de politiques éducatives (et leur accélération) depuis la mise en œuvre des politiques de discrimination positive au début des années 1980 (approche gestionnaire, discrimation positive, approche gestionnaire libérale, réformisme pédagogique, réformisme pédagogico-administratif, *cf.* conclusion de la Partie 2.) –, sont à lire comme le résultat de l'interaction entre les rapports de classes prévalant dans le pays à différents moments de son histoire et les rapports entre l'État et la société civile. Ces tâtonnements sont autant de configurations, reconfigurations impulsées par l'État nées de crises de légitimité qui trouvent leur origine dans la tension, le capital et la redistribution étatique, ce que Offe appelle le dilemme des États-providence. « Ainsi, on doit concevoir ces deux axes comme un rapport, une tension, qui ne

recèle en lui-même nul point d'équilibre : ce n'est pas une structure, mais une norme, celle qui inscrit l'histoire d'une société au cœur des rapports sociaux et non dans une figure méta-sociale, qu'il s'agisse de la nation, de l'État, de l'accumulation ou du prolétariat » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 607). À la norme administrativo-bureaucratique, rationnelle-légale, succède une autre norme qui redistribue les cartes du pouvoir étatique.

Cette redéfinition se réalise dans un contexte économique et social qui n'est pas sans influencer le rapport des classes moyennes à la politique étatique. En France, les travaux de Chauvel tentent de redéfinir les contours et les spécificités de ces classes moyennes.[127] Les constats réalisés par l'auteur sont ceux d'une fragilisation des classes moyennes face au retour des inégalités d'accumulation[128], qui n'est pas sans conséquence sur leur rapport à l'école.

> « En réalité, les relations des classes moyennes à l'école sont au moins de trois ordres : elles relèvent avant tout de l'école comme lieu de formation de classes moyennes, ensuite comme lieu de reproduction de ces mêmes classes moyennes, et enfin comme employeur central de ces classes, le système universitaire, scolaire, de recherche – et plus généralement le système d'État-providence qui le généralise – étant le pourvoyeur central d'emploi de ces classes moyennes. Chacune de ces dimensions révèle une crise profonde.
>
> L'inversion de la dynamique ancienne produit un profond pessimisme scolaire parallèle à un malaise des classes moyennes qui jusqu'à présent voyaient leur développement bénéficier de l'expansion scolaire. Maintenant que cette relation n'est plus assurée, l'école tend à jouer le rôle de bouc émissaire, chargé de la responsabilité des calamités dont la source est très vraisemblablement ailleurs. » (Chauvel, 2004 ; 115)

Concernant la question de l'anxiété des classes moyennes, on se souvient dans la Partie 3., de l'article de McGrath et Kuriloff (1999), on pense également à l'étude de Reay (1998) qui, en étudiant les stratégies des mères des classes moyennes dans la scolarisation de leurs enfants au niveau primaire, montre que celles-ci font passer les intérêts de leurs enfants avant tout.[129] Ces stratégies individualistes s'exercent au détriment des autres élèves. Resituée dans un contexte électoral, l'anxiété des classes moyennes peut devenir un enjeu politique qui ne sera pas sans conséquences sur la définition et la mise en œuvre des politiques scolaires. On voit bien là, l'articulation féconde du croisement des axes des rapports de la société civile et l'État, et rapports de classes. La question de l'influence des classes moyennes sur l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives

---

[127] En revenant aux textes fondateurs du concept de classes moyennes en Allemagne, les travaux de Chauvel (2004) remettent à jour les deux axes qui permettent de distinguer objectivement les différentes fractions à l'intérieur de la classe moyenne et, partant, de pouvoir proposer du groupe une analyse plus fine et évolutive. Ces axes sont ceux qui permettent de distinguer les anciennes et nouvelles classes moyennes, et les classes moyennes intermédiaires et supérieures. On retrouve là les distinctions opératoires mobilisées par Bernstein dans les années 1970 et qui ont encore démontré leur pertinence dans la récente recherche de Powers *et al.* (2003).

[128] Chauvel replace les difficultés des classes moyennes dans une conjoncture historique : « depuis 20 ans, le revenu salarial n'a guère varié, alors que le prix des actifs patrimoniaux a connu une envolée » (Chauvel, 2001 ; 332).

[129] Souligner le rôle de l'inquiétude des parents de classes moyennes quant à la réussite scolaire de leurs enfants n'induit bien sûr pas que cette inquiétude n'est présente que dans cette partie de la population. Tripier et Léger soulignaient déjà les conséquences de cette variable dans l'adoption de stratégies individualistes, d'évitement scolaire notamment (Tripier, Léger, 1986 ; 195-196).

bénéficie dans les pays anglo-saxons des avancées de quelques recherches qui cherchent à éprouver la thèse de la « pression des classes moyennes » : « *This is the idea that intense middle-class anxiety over social mobility or social reproduction through education is creating electoral pressures wich are having a powerful impact on the nature and direction of New Labour's education policy* » (Thrupp, 2001 ; 298).[130] Certains auteurs minimisent cette thèse et voient davantage une influence des milieux financiers (*big business*) sur la politique de *New Labour* que celle d'un électorat de base (Hatcher, Hirtt, 1999), d'autres voient dans les rapports de classe l'un des mécanismes qui *influence* les trajectoires de politiques éducatives sans pour autant les *déterminer* (Ball, 1990 ; Thrupp, 2001).

À la suite des travaux de Chauvel, il faudrait maintenant étudier avec plus de précision les formes que prend cette anxiété de classe en France et son lien avec la définition et la mise en œuvre des politiques éducatives. Les hésitations sur la réforme de la carte scolaire (Lelièvre, 2002), la démission du ministre Savary (Prost, 1992), ou encore les hésitations sur la place de la représentation parentale dans les établissement scolaire (Partie 3.), peuvent être lues comme autant d'épisodes de l'influence parfois discrète mais continue, parfois paroxystique, de ce terreau électoral dans un régime démocratique qui connaît des crises de représentativité électorale due à la dépolitisation des masses. Habermas explique que : « Le rapport qu'entretient le bénéficiaire d'une prestation avec l'État n'a pas en premier lieu le caractère d'une participation d'ordre politique, mais celui d'une demande en général qui attend d'être prise en charge sans vouloir véritablement imposer des décisions. Les contacts avec l'État on lieu pour l'essentiel dans le cadre de l'administration et à sa périphérie : ils sont apolitiques et s'en tiennent à une « exigeante indifférence » » (Habermas, 1962 [1978]). Il ne fait guère de doute que le degré d'« exigence » dans cette « indifférence » des masses est socialement distribué.

L'évolution des fonctions occupées par l'appareil se fait-elle dans le sens d'une démocratisation ? Ces développements nous mènent à la question de la justice sociale, question qui traverse également le texte programmatique de Monjardet et Benguigui. Sur ce terrain, les auteurs se démarquent clairement des analyses marxistes auxquelles ils reprochent d'enfermer les classes moyennes dans une théorie de polarisation binaire à cause de sa proximité avec la classe dirigeante.

Pour Benguigui et Monjardet, la relation entre couches moyennes et intérêt général est indissociablement liée à la définition de l'*utopie* qui anime cette couche moyenne.

> « Les agents des appareils ont, comme tout groupe social, à définir dans le champ des rapports sociaux leurs intérêts et leurs projets, leurs alliés et leurs adversaires, et dans ce champ qui est très fortement structuré par l'État d'une part et par le conflit Capital/Travail d'autre part, c'est nécessairement le rapport avec ces éléments structurants qui polarise ce débat. Il n'y a pas un état instanté des opinions des agents des appareils caractérisé par la diversité et l'hétérogénéité, il y a un processus constant d'affrontement entre les diverses stratégies concevables, fondée chacune sur une analyse distincte des intérêts majeurs de ces couches et les projets qu'elles se donnent, selon l'horizon temporel référé, selon la lecture du social prise en compte. Il n'y a à cette

[130] Ce type de recherche n'a pas, à notre connaissance d'équivalent en France.

variété qu'un point d'ancrage commun, mais il est essentiel : *ensemble des agents des appareils, les couches moyennes défendent d'abord et avant tout ceux-ci.* » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 623. Les italiques ont été ajoutées).

Et les auteurs de préciser plus loin :

> « La volonté de perdurer, de s'étendre et de prospérer, ce que l'on a décrit comme corporatisme servi par l'opportunisme, ne procède pas d'une conscience de classe mais d'une conscience collective. Différence entre le projet d'une classe et l'utopie d'un corps, les couches moyennes rêvent l'extinction des classes et des rapports de classe dans le rapport entre la société civile et l'État. Selon qu'elles s'identifient à tel ou tel pôle de ce rapport, et le valorisent en conséquence, leur utopie est totalitaire ou émancipatrice » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 638).

Le projet de modernisation est particulièrement ambiguë, il permet dans l'académie de Lille, on l'a vu dans la Partie 1., l'impulsion d'une réforme, qui sert *aussi* les intérêts corporatistes de groupes professionnels. Dans la Partie 3., l'opportunité d'influer sur le fonctionnement de l'établissement scolaire tant chez les enseignants que les parents d'élèves peut être précieuse si l'énergie est dirigée vers une réforme pour l'intérêt général, mais là encore, à l'instar des groupes professionnels de la Partie 1., *l'ouverture des politiques publiques offre tout autant des opportunités d'action en faveur de l'intérêt général que des opportunités de fermeture des relations sociales.* « Par cette capacité même à fluctuer [entre utopie totalitaire et émancipatrice], les couches moyennes sont peut-être les « classes dangereuses » d'aujourd'hui » concluent Monjardet et Benguigui (1982 ; 638).

En effet, qu'advient-il de ceux qui n'adhèrent pas à l'anthropologie du projet soit parce qu'ils y résistent (et seraient porteurs d'un projet adverse) ou tout simplement parce que celle-ci leur est étrangère et qu'ils ne s'y reconnaissent pas (au sens de ne pas saisir le *sens* de cet investissement, ou si ils continuent à penser par exemple que la gestion de l'École relève des seules compétences des professionnels) ? Les cadres ou enseignants non convertis au projet réformateur sont perçus et dénigrés par ceux qui ont fait « profession de foi », au choix, comme des idiots culturels ou d'incurables « résistants au changement », comme des agents mus par des intérêts « corporatistes » ou « individualistes », *etc.* Ce sont les parents d'élèves dont le rapport à l'organisation scolaire – ce qui est différent du rapport à la réussite scolaire des élèves – est défini par l'*exit* ou l'apathie (Bajoit, 1988). Ce sont ceux qui n'ont pas investi l'espace ouvert, qui ne partagent pas la même idéologie, restent en retrait car exclus par les stratégies de fermeture des réseaux de relations sociales (professionnels, parentaux, *etc.*). La question est donc bien celle de la voix (*voice*) dans l'institution, non plus seulement celle des parents d'élèves les plus qualifiés pour la monopoliser dans les établissements scolaires mais de façon plus générale, celle également des professionnels qui investissent l'espace ouvert par le mouvement de territorialisation de l'action publique. Observée à plusieurs niveaux d'analyse, que nous dit cette *voice* ? Force est de constater que cette *voix* est relativement homogène dans son discours malgré la grande diversité des personnes qui la portent et qui forment finalement, cette couche moyenne définie par Monjardet et Benguigui.

Cette approche qui a le défaut de proposer un générateur d'homogénéité autour d'une catégorie relativement floue[131] possède, selon nous, l'avantage d'interroger l'enjeu proprement politique de cette montée en puissance de l'« utopie gestionnaire ».

C. Le caractère hégémonique de l'utopie gestionnaire

Il convient maintenant de s'interroger sur la capacité de diffusion de l'utopie gestionnaire. Au-delà des formes communes de gestion à l'œuvre dans l'appareil et que l'on peut observer aux différents niveaux de l'institution, comment expliquer la diffusion du modèle, sa prise sur les agents malgré les résistances et les contradictions qu'il suscite ?

1. Le caractère diffus de l'utopie gestionnaire

Le modèle d'analyse proposé par Benguigui et Monjardet, on le voit est heuristique pour donner un sens à ce mouvement général observé dans l'Éducation nationale. On a caractérisé l'homogénéité d'une couche de population à qui la réforme du système éducatif semble la plus riche d'opportunités puisque c'est elle qui s'en saisit. On a vu, à un niveau micro-sociologique comment ces couches moyennes parvenaient à influencer la réforme de l'institution scolaire, essayons de caractériser ce changement à un niveau macro-sociologique. Autrement dit, quelle est l'influence des couches moyennes sur l'évolution du système éducatif ? Première hypothèse, l'influence se fait par le vote : c'est la thèse de la pression des classes moyennes, présentée notamment Outre-Manche par Tomlinson (2001). C'est donc en direction des couches moyennes que le personnel politique dirige les politiques éducatives, ce sont elles qui se saisissent de ces opportunités (*cf.* l'opportunisme des parents d'élèves élus dans la Partie 3., l'opportunisme du responsable des CPFE dans la Partie 1. et plus généralement l'opportunisme d'influence qui caractérise tous les groupes professionnels étudiés dans la Partie 1. ou à l'œuvre dans les politiques présentées dans la Partie 2.).

Que les bénéfices de cet opportunisme soient professionnels ou relèvent de la sphère privée, les agents des appareils « importent » et diffusent dans l'institution une idéologie qui n'est pas extérieure à l'École contemporaine. C'est la seconde hypothèse pour expliquer la diffusion de l'utopie gestionnaire des couches moyennes. Mais soyons plus spécifiques. Le terreau du développement de la libéralisation des esprits, telle que nous l'avons décrite, se trouve dans les politiques de décentralisation. Ces politiques – que nous avons qualifiées d'« ouvertes » – offrent des « fenêtres d'opportunité » aux individus, leur permettant de réinvestir *légitimement* dans l'institution scolaire des partiques, des croyances, des idéologies qui lui étaient étrangères dans des phases antérieures. L'« État régulateur » se montre plus prégnant à l'hétérodoxie que l'« État éducateur » ou « développeur ». En

[131] Critique que Bouffartigue (2001) adresse non sans raison tant à l'analyse des cadres proposée par Boltanski (1982) qu'à la proposition de Benguigui et Monjardet (1982).

ce sens la libéralisation de l'école, si elle a effectivement lieu, peut prendre deux biais : par le « haut » (comme le dénoncent des auteurs comme Laval, 2003, ou Le Goff, 1999) et par le « bas » (étudié en France de façon approfondie par Careil, 1998).
Ce sont donc les individus les plus aptes à maîtriser le sens et à s'investir dans la nouvelle utopie gestionnaire qui s'investissent massivement dans l'institution scolaire au moment où celle-ci « ouvre » ses espaces politiques. Ils importent avec eux une panoplie d'outils, de justifications, qui révolutionnent les représentations et pratiques des agents de régulation intermédiaire (par imprégnation) et des subordonnés dans un sens qui échappe largement aux intentions des politiques décentralisatrices à l'origine du mouvement.

L'utopie gestionnaire se résume-t-elle à une idéologie de cadres ? Non, elle est plus diffuse que cela. Elle repose sur la croyance de chacun en la possibilité de réformer, à son niveau, un segment du système éducatif. Les fenêtres d'opportunité ainsi ouvertes par les politiques d'action territorialisée, combinées aux possibilités réduites de mobilité horizontale, suscitent toujours des vocations malgré les incertitudes qui entourent les fonctions de régulation intermédiaire alors que par ailleurs, le recrutement des chefs d'établissement est toujours en « crise » (Pelage, 2000 ; première partie sur personnels de direction). Le métier de chef d'établissement est sans doute perçu comme trop hiérarchique, trop limité dans ses capacités d'action. Dans l'exercice de cette fonction, la protection institutionnelle en cas d'échec est faible.[132]
Autre indicateur du caractère persuasif de l'utopie gestionnaire, les fonctions de régulation intermédiaire sont saisies même en cas d'alternance politique. Il peut y avoir un tassement, parfois des difficultés à trouver la bonne personne dans un secteur mais les risques de remise en cause de la fonction à l'occasion d'un prochain remaniment ministériel ne sont pas dissuasifs. Ceci tend à montrer que le clivage n'est pas entre une politique de droite ou de gauche mais plutôt, dans les discours, entre l'adhésion ou non aux politiques « réformistes ».

2. Le caractère « hégémonique » de l'utopie gestionnaire et ses limites

L'utopie gestionnaire ne nous semble pas seulement diffuse, elle apparaît *hégémonique.* Pourquoi la qualifier d'*hégémonique* ? Dès le milieu des années 1980, Tripier et Léger qualifiaient d'hégémonique la situation des enseignants dans le quartier des Grésillons. « Ces couches constituent ainsi fréqumment un écran, un filtre par rapport à l'intervention directe des familles populaires. L'incapacité à relativiser socialement leur popre point de vue, le sentiment d'être porteuses des vraies valeurs, à mi-chemin entre les prolétaires et les bourgeois, la confusion entre compétences processionnelles et compétences sociales caractérisent ces couches intermédiaires » (Tripier, Léger, 1986 ; 186). L'hégémonie analysées par ces deux auteurs est notabiliaire, si la monographie du collège Balzac

[132] La situation est comparable pour ces administrateurs scolaires qui trouvent la fonction d'animation de bassin plus intéressante que celle d'IA-DSDEN-adjoint en direction de laquelle ils pourraient pourtant évoluer.

confirme toujours la pertinence d'une hégémonie notabiliaire – mais plus seulement celle des enseignants –, nous aimerions montrer que celle-ci dépasse le cadre local et l'influence d'une minorité exerçant ses compétences culturelles, et trouve son principe dans « l'utopie gestionnaire ».

Le concept d'hégémonie, de filiation marxiste, est emprunté à Gramsci. On s'était défendu dans la Partie 3. de proposer autre chose dans notre analyse qu'une analyse des « micro-pratiques de reproduction sociale ». Assez opportunément, Ball distinguait trois types de recherches portant sur les classes sociales : celles qui étudient leurs contours ; celles qui théorisent les rapports de classes et celles qui étudient les pratiques des différentes classes (Ball, 2003 ; 5). Les premières sont controversées (on a vu que Benguigui et Monjardet cherchaient à éviter de se situer sur ce terrain de la discussion préférant situer leur proposition dans le deuxième champ d'étude), le deuxième type d'études présente un très long historique d'âpres discussions, notamment chez les spécialistes du ou des marxisme(s) et de leurs opposants. Se situer, actuellement dans le champ de discussion de la pensée marxiste exige des compétences d'exégètes, de l'œuvre de Marx lui-même mais aussi de la pléthore d'auteurs ayant développé et critiqué sa pensée. Face à ce problème, deux options se posaient : arrêter ici le développement des analyses, en sachant qu'il y avait au-delà des résultats présentés, des développements à réaliser ou, seconde option, s'aventurer sur le terrain de la théorisation marxiste, ou néo-marxiste, en s'exposant à la critique des exégètes. La question des rapports de classes était absente des questions initiales que se posait le chercheur, mais son apparition tant dans les relations des groupes professionnels à l'État et à la société civile, que sa vivacité à l'intérieur des établissements scolaires, appelle – si l'on veut être fidèle à la perspective inductive qui nous a guidé – à être traitée. C'est le parti pris qui est le nôtre, sachant que cette réflexion sur les rapports de classes tels qu'on peut les observer au sein du système éducatif se cantonne à une réflexion élaborée sur des développements fondés empiriquement. Si prolongation de cette réflexion il y a, elle devra être réalisée par des spécialistes.

L'utopie gestionnaire est donc hégémonique car il n'existe pas un niveau de l'institution où elle n'exerce son influence, où elle ne *travaille* pas les acteurs dans le sens de ses idéologies aux moyens des mécanismes qui sont les siens et que l'on a décrits plus tôt. On pourrait conclure à une domination de la part d'une alliance entre couches moyennes et couches supérieures, mais cela n'expliquerait que partiellement le processus à l'œuvre. *Les couches moyennes n'imposent pas une domination au moyen de leur utopie gestionnaire, elles créent un consensus.* En effet, ce qui est frappant dans la diffusion de l'utopie gestionnaire des couches moyennes, c'est précisément son caractère hégémonique, c'est « tout naturellement » qu'elle s'impose aux couches moyennes et aux couches populaires.

Il convient alors de comprendre d'une part la nature de cette hégémonie (3.) et d'autre part, ses mécanismes (4.). Avant cela (1.), on cherchera à définir le concept et (2.) montrer comment celui-ci était à l'œuvre chez d'autres auteurs mais de façon non aboutie.

C'est avec cette lecture en termes d'hégémonie que l'on comprend mieux la contradiction dans laquelle s'est enferrée l'action publique dans la contradiction des rationalités qu'elle tente de conjuguer. La configuration historique est particulière, une catégorie d'acteurs s'empare

d'opportunités d'actions ouvertes par le réaménagement de l'action publique pour répondre à une crise de légitimation de l'institution scolaire.

• *La définition et l'usage du concept en sociologie de l'éducation et du* curriculum

Ce sont les travaux anglo-saxons qui ont attiré notre attention sur l'intérêt du concept d'hégémonie appliqué au champ éducatif. Les chercheurs britanniques y font appel à travers les travaux des années 1990 de Mouffe, ou encore en mobilisant l'article important de Codd, Gordon et Harker (1997). Michael Apple fait du concept d'hégémonie une pierre angulaire de son système conceptuel dans *Ideology and curriculum* (1990). C'est ce travail qui servira de point de départ de notre discussion. Le projet d'Apple est de parvenir, dans ses études, à articuler trois niveaux d'analyse : l'école comme institution (1.), les formes de connaissance (2.), les éducateurs (3.).[133] Selon lui, chaque niveau doit être resitué dans un « nexus » de relations plus vaste dont ces niveaux sont aussi constitutifs (Apple, 1990 ; 3). Le projet n'est pas sans difficulté, il risque notamment d'achopper par excès de déterminisme, et notamment de déterminisme économique.[134]

Pour Apple, on peut penser le déterminisme de deux façons, une première voudrait que la culture soit déterminée par les conditions économiques, celles-ci pré-existantes, contrôleraient les activités culturelles et notamment tout ce qui se déroule dans les écoles.

> « *On the other hand, there is a somewhat more flexible position wich speaks of determination as a complex nexus of relationships wich, in ther final moment, are economically rooted, that exert pressures and set limits on cultural practice, including schools. Thus, the cultural sphere is not a 'mere reflexion' of economic practices. Instead, the influence of, the 'reflection' or determination, is highly mediated by forms of human action.* » (Apple, 1990 ; 4)

C'est cette forme de contrôle, nichée dans les principes constitutifs de la pratique, dans les codes, le sens commun et les pratiques quotidiennes qui sert de relai à la domination économique, qu'Apple propose d'appeler *hégémonie.*

> « *The crucial idea [...] is how hegemony acts to 'saturate' our very consciousness, so that the educational, economic and social world we see and interact with, and the commonsense interpretation we put on it, becomes the world* tout court, *the only world. Hence, hegemony refers not to congeries of meanings that reside at an abstract level somewher at the 'roof of our brain.' Rather, it refers to an organized assemblage of meanings and practices, the central, effective and dominant system of meanings, values and actions wich are* lived. » (Apple, 1990 ; 5. Souligné par l'auteur)

---

[133] « *The research programm of these volumes and the perspective I am articulating here has been influenced by Raymond Williman's assertion that education his not a product like bread or cards, but must be seen as a selection and organization from all available social knowledge at a particuliar time. Since this selection and organization involves conscious and unconscious social and ideological choices, then a primary task of the curriculum scholarship is that of relating these principles of knowledge selection and organization to their institutionnal and interactional setting in schools, and then to the wider arena of institutional structures that surround classrooms.* » (Apple, 1990 ; 16-17)

[134] « *However, we must be careful of misusing this tradition of interpretation. All too often, we forget the subtlety required to begin to unpack these relations. We situate the institution, the curriculum, and ourselves in an overly deterministic way. We say there is a one-to-one correspondence between economics and consciousness, exonomic base 'autmatically' determining superstructure. This is too easy to say, and is much too mechanistic. For it forget the dialectical relationship between culture and economics.* » (Apple, 1990 ; 3-4)

La notion est complexe et dynamique, elle articule les individus aux groupes, la politique à la culture. Elle se distingue d'un simple rapport de domination.

> « *[Hegemony] is a whole body of practices and expectations ; our assignments of energy, our ordinary understanding of man and his world. It is a set of meanings and values which as they are experienced as practices appear as reciprocally confirming. It thus constitutes a sens of reality for most people in the society, a sens of absolute because experienced [as a] reality beyond wich it is very difficult for most members of a society to move in most areas of their lives. But it is not, except in the operation of a moment of abstract analysis, a static system. On the contrary we can only understand an effective and dominant culture if we understand the real social process on which it depends : I mean the process of incorporation. The modes of incorporation are of geat significance, and incidently in our kind of society have considerable economic significance. The educational institutions are usually the maine agencies of transmission of an effective dominant culture, and this is now a major economic as well as cultural activity ; indeed it is both in the same moment.* » (Williams cité par Apple, 1990 ; 5-6)

Si l'on cherche des sources de première main au concept, il faut remonter à Lénine puis Gramsci. On s'en tiendra au second, qui offre une reconceptualisation d'une proposition du premier. Chez Gramsci, le concept d'hégémonie nait d'une critique de la conception marxiste étroite de l'État. Gramsci ne partage pas la conception que Marx construit de l'État – même si cette dernière n'est pas univoque –, simple instrument de domination aux mains des classes capitalistes.[135] Le concept d'hégémonie permet à Gramsci de penser l'État de façon plus large, notamment dans son rapport à la société civile.

> « La division des pouvoirs et toute la discussion qui a eu lieu pour sa réalisation et la dogmatique juridique née de son avènement, sont le résultat de la lutte entre la société civile et la société politique d'une période historique déterminée, dans un certain équilibre instable des classes, déterminée par le fait que certaines catégories d'intellectuels (au service direct de l'État, surtout la bureaucratie civile et militaire) sont encore trop liées aux vieilles classes dominantes. Autrement dit, ce qui se manifeste à l'intérieur de la société, c'est ce que Croce appelle le « perpétuel conflit entre l'Église et l'État », où l'Église est considérée comme représentant la société civile dans son ensemble (alors qu'elle n'en est qu'un élément de moins en moins important) et l'État comme représentant toute tentative de cristalliser d'une manière permanente un stade déterminé de développement, une situation déterminée. » (Gramsci, 1975 ; 565)

La révolution ne doit plus alors comme chez Marx avoir pour objectif principal de s'approprier l'appareil de domination, elle doit aussi être sociale et culturelle, c'est-à-dire – avant de *dominer* grâce aux appareils – acquérir un pouvoir de *direction* sociale et culturelle.

Gramsci voit dans l'hégémonie une *stratégie émancipatrice.* Pour lui le prolétariat deviendra hégémonique quand il aura pour base autre chose que le seul contrôle des appareils d'État (de domination) et pourra s'appuyer sur un système d'alliance de classes. « Une classe hégémonique doit donc renoncer à ses prorpes intérêts « corporatistes », « syndicalistes », pour incorporer et articuler à sa propre lutte expansive les revendications, intérêts et valeurs culturelles des classes alliées » (Buci-Glucksmann, 1982 ; 414).

---

[135] Conception la plus réduite des deux théories de l'État que relèvent Badie et Birnbaum (1979) chez Marx au regard du degré de dépendance de l'État à la classe dominante.

« Dès lors, la société civile longtemps réputée pré-politique devient, en tant qu'ensemble d'institutions, d'organisations privées et publiques où un groupe, une classe, exerce sa direction sur d'autres, le lieu d'enracinement de ce que Gramsci appelle « système hégémonique » ou « *appareil d'hégémonie* ». Soit un lieu d'organisation des classes et des conflits de société, qui modifie les contours du processus révolutionnaire : la révolution n'est pas seulement et prioritairement politico-étatique, mais aussi sociale et culturelle (...). Cramsci donne une extension culturelle et intellectuelle nouvelle au concept « léniniste » d'hégémonie et à la fonction du parti révolutionnaire. Le Prince Moderne, pour être « hégémonique », doit pratiquer une véritable « réforme intellectuelle et morale » destinée à créer une volonté collective à la fois *nationale* (...) et *populaire*, créant un nouveau « sens commun » et socialisant les connaissances et la nouvelle vision du monde. » (Buci-Glucksmann, 1982 ; 416-617)

« La réalisation d'un appareil hégémonique, dans la mesure où elle crée un nouveau terrain idéologique, détermine une réforme des consciences et de méthodes de connaissance, est un fait de connaissance, un fait philosophique. Pour dire la chose dans le langage de Croce : quand on réussit à introduire une nouvelle morale conforme à une nouvelle conception du monde, on finit par introduire aussi cette conception, c'est-à-dire qu'on détermine une complète réforme philosophique. » (Gramsci, 1975 ; 193)

La notion d'hégémonie permet de penser la division du pouvoir entre l'État et la société civile, la façon dont ces deux éléments existent en état d'interdépendance. On pourrait donc définir l'hégémonie comme un système idéologique, de pratiques, de croyances qu'elles soient conscientes, théorisées ou non. Ces pratiques et croyances s'imprègnent et s'influencent les unes les autres et sont portées par un groupe social déterminé qui parvient à les imposer, par *consensus*, à d'autres groupes sociaux. L'hégémonie détermine « la réforme des consciences et des méthodes de connaissance ». L'hégémonie se pense bien en rapport à l'État, à ses instruments de domination, mais elle est *avant tout* culturelle.

• *Chez les autres auteurs*

La thèse que l'on aimerait développer dans ce point, est qu'une analyse des transformations du système éducatif en termes d'hégémonie n'est que partiellement novatrice dans la mesure où la notion apparaît en pointillés, partiellement, dans plusieurs analyses déjà mobilisées dans ce mémoire.
– *L'agencement symbolique de mobilisation professionnelle (ASMP) : Lise Demailly.* La construction conceptuelle proposée par Demailly en 1991, l'agencement symbolique de mobilisation professionnelle nous a été utile dans les Parties 1. et 2 pour caractériser l'idéologie commune de groupes professionnels dans un moment historique déterminé, celui des politiques de décentralisation et l'opportunité ouverte par la politique du recteur Fortier dans l'académie de Lille. On a vu comment les acteurs adhéraient à la fois au projet réformateur du recteur, mais aussi qu'ils épousaient la panoplie des moyens à mettre en œuvre ce projet. C'est cette coïncidence que l'on a proposé d'appeler d'abord (Partie 1.) réforme post-bureaucratique quand cette réforme était étudiée au regard des groupes professionnels puis

(Partie 2.) réforme « pédagogico-administrative » quand l'étude des politiques éducatives a permis de mettre en perspective ce travail des groupes professionnels. C'est à ce moment que l'outil forgé par Demailly nous a été utile, l'ASMP est bien une vision du monde qui est forgée dans des relations conflictuelles entre groupes sociaux (professionnels) et s'impose à un moment déterminé dans l'institution.

L'ASMP chez Demailly possède bien un caractère coercitif, il est exclusif et s'impose à l'ensemble de praticiens. Demailly fait ce constat au niveau des groupes professionnels et de leurs pratiques, alors si l'ASMP est par nature hégémonique, elle ne le formule pas en ces termes puisque ses observations et son analyse se cantonnent à une sociologie « orthodoxe » du travail enseignant.[136] L'ASPM de Demailly permet de tracer une dynamique du changement organisationnel, en liant les transformations pédagogiques au travail de direction des enseignants. La notion se concentre sur l'activité professionnelle enseignante, ne permet pas de replacer l'ASPM dans ses liens d'interdépendance avec la société civile.

– *La forme scolaire : Guy Vincent.* Ce lien entre l'institution scolaire et la société civile est réalisé de façon très ambitieuse par la notion de *forme scolaire* proposée par Vincent, Lahire et Thin (*cf.* dans la Partie 2.). La construction est ambitieuse à deux niveaux : d'une part, le concept prend une dimension macroscopique quand l'auteur pense la diffusion de la forme scolaire hors du cadre strict de l'École. La forme scolaire, et c'est la thèse forte de Vincent, est diffuse dans de nombreuses institutions (elle se diffuse dans l'ensemble des pratiques socialisatrices, du monde extra-scolaire, sportif, à l'université en passant par la formation professionnelle). Scolaire, la forme n'en est pas pour autant l'apanage de l'École, la forme scolaire devient « prédominante » dans l'imposition de valeurs et de savoirs codifiés (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; 41).

Le concept est ambitieux car, à la façon de la proposition de Monjardet et Benguigui il cherche à dépasser la seule lecture en termes de classes sociales, et dévoiler une « réalité relationnelle » plus complexe. De la même façon que l'État n'est pas aux mains des seuls agents de l'appareil, la définition de la forme scolaire n'est pas aux mains d'un seul groupe social. « Progressivement, le mode scolaire de socialisation, c'est-à-dire la socialisation pensée et pratiquée comme « éducation », « pédagogie », *etc.*, s'est imposé comme référence (non-consciente), comme mode de socialisation allant de soi, légitime, dominant » (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; 43). La forme scolaire n'échappe pourtant pas aux rapports sociaux de classes puisque selon Vincent *et al.* (1994 ; 43), son empreinte se trouve dans la socialisation familiale « dans les classes supérieures et moyennes, dans les fractions supérieures des classes populaires » et de noter que les classes populaires sont les plus éloignées « du mode scolaire de socialisation, surtout les plus dominées d'entre elles, sur le plan culturel » (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; 42).

---

[136] Une hypothèse corollaire à la neutralité presque "technique" (l'usage de l'acronyme ASPM) de la formulation renvoie au contexte de publication de cette recherche, après l'influence du marxisme et notamment althussérienne sur la sociologie française, on observe à partir des années 1970 un reflux progressif d'une sociologie recourrant ouvertement à des concepts liés au marxisme. Il n'est pas étonnant de voir la notion utilisée beaucoup plus librement dans la sociologie anglaise contemporaine, sociologie qui n'a pas connu cet épisode marxiste et sa neutralisation.

Dominante, la forme scolaire apparaît favorable aux couches supérieures, moyennes et aux fractions supérieures des couches populaires mais s'impose aux couches sociales les plus défavorisées culturellement. Et Vincent de souligner le paradoxe suivant qui marque selon nous un lien fort de la forme scolaire à l'utopie gestionnaires des couches moyennes :

> « La forme scolaire, le mode scolaire de socialisation dominent la socialisation mais l'école comme institution est contestée, son monopole pédagogique et celui des enseignants est entamé, menacé... Cependant, il est menacé au nom de l'efficacité pédagogique c'est-à-dire au nom des résultats scolaires mais aussi au nom de l'« intégration » des enfants des familles « populaires » aux normes dominantes et les méthodes, le fonctionnement de l'école sont contestés, attaqués par les êtres sociaux les plus scolarisés. (...). C'est au moment où la scolarisation n'a jamais été aussi grande que l'école est la cible de nombreuses critiques car la prédominance de l'école entraîne des exigences plus grandes et plus diversifiées vis-à-vis d'elle. » (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; 47)

– *L'utopie gestionnaire des couches moyennes : Dominique Monjardet et Georges Benguigui.* Monjardet et Benguigui ne font pas de référence explicite à Gramsci dans leur texte, pourtant leur proposition semble en proximité avec l'analyse gramscienne. L'articulation entre rapports de classes et rapports entre État et société civile est, sur ce point, particulièrement significative. De même que l'utopie gestionnaire qui anime les couches moyennes chez Monjardet et Benguigui est comparable à la *Weltanshauungen* (conception du monde) qui, selon Gramsci, est constitutive de l'hégémonie (vision du monde) (Gramsci, 1975 ; 241). L'organisation, autre caractéristique constitutive de l'hégémonie chez le philosophe marxiste italien, est appelée *appareil* chez Benguigui et Monjardet (qui se distinguent en cela de la lecture althussérienne). Il s'agit alors de replacer l'analyse dans un rapport de classes, insister sur la façon dont l'utopie gestionnaire s'impose – au moyen à la fois d'un contrôle partiel des appareils d'État et de ce que l'on a proposé d'appeller la « libéralisation des esprits » – à tous de façon naturelle, *hégémonique.* Une alliance se dessine alors entre classes moyennes et classes dominantes tandis que les classes populaires ne relèvent pas de motifs pour résister de façon organisée à cette domination hégémonique. En ce sens, notre analyse vient compléter/amender la proposition de Benguigui et Monjardet. L'utopie gestionnaire dont ils décrivent les linéaments au début des années 1980 n'apparaît pas encore dominante, elle amorcera un processus de domination quand les agents de l'appareil les plus « à l'abri » (qu'ils soient protégés par le corporatisme ou des salariés « protégés », *cf.* Martuccelli, 2001) s'emparent des opportunités « ouvertes » par les politiques de décentralisation. L'hégémonie de l'utopie gestionnaire s'infiltre alors dans la direction des hommes (management), dans la forme scolaire, dans la gestion des établissements, dans les relations aux parents d'élèves.

• *Les mécanismes de l'hégémonie de l'utopie gestionnaire.*

S'il fallait résumer les mécanismes qui permettent à l'utopie gestionnaire des couches moyennes d'être hégémonique, il faudrait parler des relations d'interdépendance entre ces différents éléments :

– *la transformation,* depuis vingt-cinq ans, *des modalités d'exercice de la politique étatique.* La mise en œuvre des lois de décentralisation dont l'impulsion est confiée aux membres de l'appareil (les membres de

l'Éducation nationale et *a fortiori* les membres de la hiérarchie et de l'encadrement intermédiaire) qui se voient confrontés à des usagers spécifiques qui sont – eux aussi – les agents d'appareils (ce sont les parents d'élèves de la classe moyenne qui sont les plus « actifs » dans les institutions scolaires). Le passage à des politiques « ouvertes » est autant d'opportunités d'action offertes aux couches moyennes. Il y a donc à ce niveau unité d'action ;

– l'action combinée du *retrait des masses de la participation politique* (Habermas, 1962 [1978] ; Newman, 2000) et ses conséquences, et le *développement d'une politique en direction du « centre »* ou, ce que Thrupp (2001) et Tomlinson (2001) appellent la thèse de la « pression des classes moyennes ».

– ce passage prend des formes différenciées selon les agents, avec toutefois les mêmes effets : la *fermeture des relations sociales.* Au niveau des agents de régulation intermédiaire on l'observe dans l'opportunité pour tel ou tel groupe de légitimer son action et de se voir attribuer licence et mandat pour sa réalisation. Au niveau des parents de couches moyennes, on l'observe dans les modalités variées de ségrégation scolaire entre établissements ou à l'intérieur même d'un établissement scolaire. Au niveau de la relation entre État et société civile, on l'observe dans le travail de contrôle des potentielles « influences négatives » (au moyen de diverses formes de ségrégations). Ce travail de contrôle prend des formes encore plus perverses dans les modes d'intervention étatique : « Le développement d'activités « péri-scolaires » dans les quartiers populaires tend à assurer l'occupation systématique des enfants et des jeunes, avec pour objectif d'enlever les enfants à la rue et de les soustraire à l'influence des familles dont l'action est souvent considérée comme néfaste » (Vincent, 1994 ; 42) ;

– la force de ces groupes, quels que soient les milieux où ils exercent leur influence, *c'est la force de la rhétorique du changement, de la modernisation légitimée par des années de crises de légitimité du système.* Leurs propositions sont alors légitimées par leur force de proposition (leur « vision »), la maîtrise des outils de gestion qu'ils contribuent à promouvoir et qui offrent une caution « pragmatique » à leur démarche. L'innovation culturelle qui caractérise les agents chez Benguigui et Monjardet pour qui la « production culturelle des agents des appareils s'est tout naturellement articulée sur ces champs qui les discernent directement : penser le pouvoir (et l'organisation hiérarchique du social plus que la domination de classe) et la vie hors-travail » (Monjardet, Benguigui, 1982 ; 627). Le caractère innovant des couches moyennes n'est pas sans rappeler les distinctions opérées par Bernstein au sein des classes moyennes « anciennes » ou « nouvelles » (Partie 3.). Les secondes seraient caractérisées par leur alignement sur « l'organisation scientifique du travail et le capitalisme corporatif » faisant preuve d'un indivudalisme ambiguë tandis que les classes moyennes dites « anciennes », seraient mûes par des valeurs non-ambiguës car fondées sur l'individualisme radical de l'entreprise du XIX^{e}. Bernstein (1977 ; 136) Soulignait donc le caractère ambivalent de « l'ambiance du groupe » des nouvelles classes moyennes entre libération de la personne et hiérarchie de classe. Reay (1998), Martin et Vincent (2000) et Ball (2003), ont souligné et documenté cette ambiguité ou les « attentes contradictoires » (Terrail, 2004). Si les parents des nouvelles classes moyennes autorisent leurs enfants à exprimer leurs préférences, certains parents ont déjà « pris les devants » pour s'assurer que les options sont sûres

(Power *et al.*, 2003 : 39). Ce qui distingue les couches moyennes, c'est leurs compétences d'innovation culturelle (qui dans le *curriculum*, dans l'organisation, dans les stratégies de fermeture sociale, *etc.*) ;

– *la très discrète révolution pédagogique : Terrail.* Jean-Pierre Terrail a récemment replacé les pédagogies nouvelles dans leur contexte d'émergence et s'est intéressé aux causes de leur montée en puissance, en décrivant notamment leur diffusion dans les dispositifs de scolarisation de masse. Les pédagogies nouvelles ne considèrent plus l'enfant comme un objet passif, mais un sujet actif de ses propres apprentissages. Terrail voit dans les politiques des dernières décennies le couronnement (avec la loi d'orientation de 1989) des « pédagogies actives, douces, concrètes et ludiques » (Terrail, 2005a ; 30) (*cf.* Annexe n°01). L'auteur replace les origines de la transformation des conceptions pédagogiques dans la « révolution culturelle qui opère à partir des années 1960 ».

> « Celle-ci affecte en particulier les normes de la vie familiale, le modèle patriarcal de relations intrafamiliales cédant la place à une conception beaucoup plus empreinte de contractualisme. Les rapports entre les hommes et les femmes bougent en profondeur, il en va de même des rapports entre les parents et les enfants. Ces derniers deviennent des sujets à part entière, dotés de droits et de capacités raisonnables : les parents doivent dorénavant négocier et justifier ce qu'ils se contentaient auparavant d'imposer en vertu d'une autorité naturelle. Comment les rapports maître/élève auraient-ils pu rester à l'écart d'une telle transformation des relations entre jeunes et adultes ?
>
> L'impact de cette transformation sur les pédagogies scolaires a d'ailleurs été favorisé et accéléré par les modifications du corps enseignant, notamment dans l'enseignement primaire. Les femmes des classes moyennes salariées, les premières à s'être orientées vers la prolongation des études et l'accès à l'emploi qualifié, ont joué un rôle moteur dès la fin des années 1950 dans la transformation des styles de vie familiaux. Or, le recrutement des maîtres de l'enseignement élémentaire leur a fait une place croissante dès les débuts de l'école unique. Comment n'auraient-elles pas contribué à importer et imposer dans l'école des dispositions et des convictions si bien ancrées qu'elles en ont assuré la diffusion dans l'ensemble du tissu social. » (Terrail, 2005a ; 32)

– *l'hégémonie des valeurs des couches moyennes.* Dans les années 1960 les chercheurs anglais et français montraient la connivence entre les valeurs des classes moyennes et celles scolaires, et les conséquences de cette relation pour la réussite scolaire des élèves. Hargreaves (1967) se demande par exemple dans quelle mesure l'école inculque les valeurs des classes moyennes à des élèves dont l'école se trouve dans une zone de recrutement de classe populaire. Il emprunte à Cohen[137], neuf valeurs des classes moyennes dont il observe l'influence dans l'établissement qu'il étudie (Hargreaves, 1967 ; 167-168) :

– l'ambition est perçue comme une vertu ;

– valorisation de la responsabilité individuelle et de l'autonomie ;

– valorisation de la possession et de la culture de compétences ;

– promotion d'un ascétisme généralisé (*worldly ascetism*), report des gratifications immédiates sur une réussite à long terme ;

– promotion de la rationalité et de la planification ;

---

[137] Cohen A. K. (1955). *Delinquent Boys : The Culture of the Gang.* The Free Press, Glencoe, Illinois ; p. 28.

– culture des manières, de la courtoisie et de la personnalité ;

– contrôle de l'agression physique et verbale ;

– la poursuite (*'wholesome' recreation*) ;

– valorisation du respect de la propriété.[138]

Et Hargreaves de conclure, :« *In short, there is evidence in this study that the higher the stream the greater the degree of conformity to middle class values* » (Hargreaves, 1967 ; 168).[139]

> « *The basic division made by sociologists between social classes distinguishes the non-manuel from the manuel workers, or the middle class from the working class. Moreover, the have sought to show that the values wich dominates, namely those stemming from the Protestant ethic, wich its stress on personnal achievements, are basically those of the middle class. The working class may not be able to attain these goals, due to their restricted access to the means, but many of them accept the validity of the values, even tough they may sometimes appeat to reject them.* » (Hargreaves, 1967 ; 128)

La teneur des observations menées par Woods quelques années plus tard l'étonne : on entraîne les élèves à se déplacer dans l'école, à s'asseoir, à lever les mains, parler aux enseignants, manger, respecter leurs camarades « *and the puritan ethic of hard work, sober living and good manners is continously urged upon them* » (Woods, 1979 ; 150). Et Woods de replacer son analyse dans une perspective historique en rappellant que l'introduction de l'enseignement obligatoire en Angleterre avait pour objectif de « civiliser les masses », rôle qu'elle arracha finalement à l'Église. Au rôle de civilisateur s'est substitué celui de « libérateur » en améliorant les chances de mobilité personnelle des individus issus de classes populaires. « *Thus the principles that have served the sucessful over the years – those contained in the 'Protestant Ethic' – have come to be universally applied* » (Woods, 1979 ; 209).

La promotion – célébration ? – des valeurs des classes moyennes est toujours de mise à l'heure actuelle, on l'a bien vu dans la Partie 3., dans la « connivence de l'équipe » qui désignait l'entente entre les parents d'élèves élus et les enseignants de Balzac et notamment leur travail commun de définition de l'ordre scolaire. Elle s'observe aussi dans la promotion faite par ces parents pour l'usage d'outils de gestions, les rapprochant en cela du travail d'influence des agents de régulation intérmédiaire de l'institution.

Mais depuis les années 1960, les choses ont évolué. Les valeurs sont les mêmes, mais leur influence ne s'exerce plus de la même façon. Si les valeurs de « l'éthique protestante » sont toujours à l'œuvre, le « nouvel esprit du capitalisme » a aussi soufflé sur l'école (Boltanski, Chiappello, 1999). L'école étend sa sphère d'influence au temps hors-scolaire, voire à la gestion de la morale familiale (*cf.* Partie

---

[138] On trouve chez Woods (Woods, 1979 ; 209) mobilisée la même liste des valeurs des classes moyennes, cette fois empruntée à Downes D. (1966). *The Delinquent Solution*, Routledge & Kegan Paul, London ; p. 35. Il s'agit chez Woods des neuf critères de base pour qualifier la prégnance de l'éducation à « l'éthique protestante » que l'on retrouve dans les rapports rédigés sur les élèves. Voir également Encadré 28.

[139] « *We may considere the processus inherent in the school irrespective of home background. For boys in high streams life at school will be a pleasant and rewarding experience, since the school system confer status to them (...). In the low streams, boys are deprived of status in that they are double failures by their lack of ability or motivation to obtain entry to a Grammar School or to a high stream in the Modern School. The school (...) accentuates this state of failure and deprivation* » (Hargreaves, 1967 ; 168-169). Jean-Pierre Terrail, dans ses "quelques histoires de transfuges" décrit la disqualification de l'héritage culturel familial à l'école sans pour autant adhérer à la thèse du handicap socio-culturel (Terrail, 1988 ; chapitre 7). « Ce n'est pas l'insuffisance de l'héritage qui est en cause ici, c'est de toute évidence son altérité : ces enfants, tout autant que les autres sont des héritiers » (Terrail, 1988 ; 239).

3.). Cette évolution se lit à la fois dans la diffusion de la forme scolaire (Vincent, Lahire, Thin, 1994 ; Vincent, 1994) et la transformation des dispositifs de scolarisation de masse (Terrail, 2004, 2005a). Les valeurs promues ne sont plus seulement promues en direction des écoles et des enfants, mais aussi des parents et des dispositifs d'encadrement des élèves hors temps scolaire. La Loi d'orientation de 1989 opère une redéfinition de la place des parents dans le système et surtout de leur rôle comme auxiliaires d'éducation.[140] À titre de comparaison, Gewirtz (2001) parle en Angleterre d'un véritable « programme de re-socialisation » des classes populaires cherchant à changer les attitudes des parents vis-à-vis de l'école en leur inculquant notamment les valeurs des classes moyennes.[141] Ce programme trouve ses origines dès le début des années 1970 mais s'intensifie avec la Charte des parents (*Parents' Charter*) au début des années 1990 qui élaborent toute une série de responsabilités parentales tant dans la participation aux évènements scolaires que pour soutenir les politiques d'établissements en termes de devoirs à la maison et de comportement de l'enfant. Gewirtz de constater :

> « *It seems to me that New Labour's re-socialization project is based on the presumption that middle-class parents have four sets of attributes that contributes to the superior performance of middle-class children in school : 1. They are active consumers in the education market place. 2. They monitor and closely police what schools provide, intervening when necessery to rectify any shortcomings. 3. The possess and transmit appropriate forms of cultural capital. 4. Middle-class parents possess a good deal of social capital – i.e. the social contacts, networks and self-confidence that enable them to exploit the education system to their children's best advantage.* » (Gewirtz, 2001 ; 367)

Si ces attributs ne sont pas uniformement partagés dans les classes moyennes, ils forment un noyau commun, que – selon Gewirtz – le *New Labour* cherche à universaliser en tentant de re-socialiser, à l'image de ce type d'attributs, les familles populaires par le biais, notamment, de « *home-school agreements* » destinés à rendre les parents plus actifs dans le contrôle du travail de l'école. Gewirtz s'interroge sur l'objectif réel de cette politique de responsabilisation des parents alors que d'autres politiques éducatives favorisent la polarisation des établissements scolaires : « *As a consequence of these policies, the tendency towards polarization between well-resourced, 'high performing' schools serving a mainly middle-class clientele and poorly resourced, 'low performaing' schools serving a mainly working-class clientele is likely to continue (...). No amount of parenting skills training can interrupt this trend* » (Gewirtz, 2001 ; 373). Finalement, l'auteur s'interroge sur la désirabilité du modèle archétypale des classes moyennes. « *Is it really desirable for everyone to behave in the instrumental, self-promoting, competitive, individualist manner of the active consumer ?* » (Gewirtz, 2001 ; 373). La politique de responsabilisation des parents par la promotion des valeurs des classes moyennes apparaît finalement à l'auteur comme teintée d'un autoritarisme moral à peine déguisé, fondé sur – et perpétuant – le modèle du « déficit culturel » des parents de classes populaires sur lesquelles on déplace la responsabilité des mauvais résultats scolaires de leurs enfants.

---

[140] Ce mouvement de redéfinition du rôle des parents dans le système éducatif n'est pas propre à la France. En Angleterre et au Pays de Galles, l'*Education Act* de 1988, en institutionnalisant la régulation du système éducatif par les mécanismes du marché, place de fait les parents dans le rôle de consommateurs actifs de services éducatifs.

[141] La philosophie sociale qui guide le *New Labour* cherche à s'assurer que *tous* les citoyens tiennent leur place dans une société moderne, il s'agit de réduire les coûts improductifs de non-participants inactifs. Comme le souligne Newman, dans cette philosophie de l'État social : « Responsabilization and risk sharing are the payback for the privilege of being in the pool for developpement » (Newman, 2000 ; 206).

• *Limites et conséquences de la diffusion de l'hégémonie des couches moyennes*

L'utopie des couches moyennes, si elle bénéficie de mécanismes macro-sociaux et de la diffusion de dispositions individuelles puissants, si elle a des prétentions hégémoniques, ne parvient pas à imposer cette hégémonie de façon révolutionnaire. On assiste plutôt à la « guerre de position » dont parlait Gramsci (on verra plus bas ce qu'il entendait par là).

Ne parvenant pas à rallier l'ensemble de la société civile à son projet, les couches moyennes mobilisent leurs compétences de gestion et d'influence de l'appareil d'État pour s'assurer les multiples formes de fermeture des relations sociales évoquées plus tôt (servant tant à la protection de leurs intérêts bien pensés, de leur environnement et de leurs mandats). L'utopie gestionnaire se diffuse dans le bougé de la forme scolaire, dans les modalités d'encadrement du système éducatif, dans l'élaboration et la mise en œuvre des politiques éducatives. Cette diffusion ne se fait pas sans heurts ni actes de résistances.

– *l'encadrement hiérarchique* : pour deux raisons, Crozier avait sans doute raison d'affirmer qu'on ne change pas la société par décret, il faudrait pousser l'affirmation un peu plus loin en expliquant avec Offe qu'en modifiant la rationalité du système bureaucratique de l'intérieur, la réforme n'a pas su mettre en place une administration qui ne soit pas prisonnière de la rationalité administrativo-bureaucratique (*cf.* le Chapitre I. de la Partie 4.). Finalement, ceux qui résistent, ce ne sont pas les classes opprimées (les usagers des classes populaires voient encore dans l'appareil une forme de protection contre les inégalités, voire une opportunité de mobilité sociale), pas forcément les subordonnés (les enseignants), mais, les études empiriques le montrent, de façon qui n'est paradoxale qu'en apparence, l'organisation administrativo-bureaucratique. À ce stade de développement, la rationalité post-bureaucratique n'a pas encore réussi à « révolutionner » (au sens de lui assurer de nouveaux fondements) celle administrativo-bureaucratique, par conséquent, celles-ci sont en concurrences. Le paradoxe n'est qu'apparent car chaque appareil est en concurrence avec les autres pour assurer sa survie, il n'est pas étonnant de voir des corps professionnels résister à l'hégémonie de l'utopie gestionnaire ou limiter le risque d'instabilité produit par la rationalité par objectifs. Si résistance il y a, c'est parce que l'objectif d'une intégration systémique au moyen d'une rationalité post-bureaucratique est objectivement inatteignable du point de vue des cadres hiérarchiques ;

– *les enseignants* : la réforme n'est pas seulement professionnelle au sens de changer des pratiques, il s'agit aussi d'une conversion idéologique. On ne tourne pas facilement la page, au plus profond des subjectivités des enseignants, du modèle de scolarisation de l'école républicaine tel qu'il a été élaboré et ne cesse d'être célébré (le raisonnement est également valable pour les cadres hiérarchiques qui entrent en résistance pour des motifs qui ne relèvent pas de la seule protection de leur pouvoir corporatif) ;

– *les parents* : les parents de classes populaires qui ne se saisissent pas des opportunités de voix, qui n'exercent pas un contrôle serré du travail scolaire de leurs enfants et qui pensent encore que l'institution se charge seule de l'éducation des enfants qu'ils lui confie chaque jour des années durant.

Ces parents-là n'adhèrent pas encore à l'idéologie des couches moyennes, ce n'est pourtant pas faute de l'appareil d'essayer de la leur inculquer (voir la multiplication des dispositifs scolaires ou autres en direction des parents d'élèves d'origine populaire) ;
– *les élèves* : la littérature sociologique, à partir du moment où elle est devenue compréhensive et qualitative (Waller[142] cité par Coulon, 1993) a largement documenté les motifs de résistances des groupes d'élèves à l'ordre scolaire : résistance de classe (Hargreaves, 1967 ; Lacey, 1970 ; Willis, 1977), ethnique (Mac an Ghaill, 1988), sexuée (Davies, 1984) (certaines études combinant de façon particulièrement habile ces deux voire trois de ces variables. Sur ces thématiques voir aussi, en France, Dubet, 1991 ; Barrère, ; Beaud, 2002). L'utopie gestionnaire est classiste, sexuée et raciste.
La combinaison de ce trois problématiques permet de voir à l'heure actuelle l'émergence du bizarre attelage entre des pédagogies nouvelles qui trouvent leur origine dans la féministation et l'« embourgeoisement » de la profession enseignante (Terrail, 2004, 2005)[143] et un nouveau management valorisant les valeurs masculines (Mac An Ghaill, 1994 ; Gewitrz, 2002 ; Thrupp, Willmott, 2003). Une piste de recherche en France serait alors celle d'une étude portant sur le caractère sexué du « management éducatif moderne ».[144]

L'utopie gestionnaire est hégémonique car éminement plastique. Sa plasticité lui vient d'une croyance indéfectible de l'appareil (les agents qui occupent la position d'interface entre le pouvoir et la société civile) dans la nécessité de réformer, « moderniser » le système et une croyance dans la pertinence, pour ce faire, de l'emploi des outils de gestion qu'elle cherche à promouvoir. Ces outils se présentent avec la neutralité « politique » factice de la technique et transcendent les clivages politiques, d'âge, de genre. L'utopie gestionniaire est la « norme » dont parlent Monjardet, Benguigui (1982 ; 607) qui s'impose avec tout le « naturel » de la violence symbolique.

La forme particulière de l'utopie gestionnaire étudiée empiriquement dans ce mémoire apparaît hégémonique sous le mandat du recteur Fortier, et on la voit, ça et là, s'imposer ou contrariée dans son exercice. Elle correspond à un *état* particulier du système éducatif. La chose n'est pas nouvelle, elle n'est novatrice que dans les formes et l'état d'équilibre qui la caractérise au moment de l'étude.[145]

---

[142] Waller W. W. (1932 [1967]) *The Sociology of teaching*, New York, John Wiley & Sons ; 468 p.
[143] C'est la montée de ce que Terrail (2004) appelle le « puérocentrisme », « qui triomphe en 1989 avec l'inscription dans la loi d'orientation de l'invite à « placer l'élève au centre du système éducatif », représente une véritable révolution dans les conceptions (et pour une part dans les pratiques) pédagogiques. Les conceptions traditionnelles définissaient les savoirs à inculquer, et se préoccupaient de la formation des maîtres appelés à les transmettre. Dans les dernières décennies, c'est la personne de l'enfant qui est passée au premier plan, le maître ayant mission de favoriser son épanouissement, de susciter et d'accompagner ses activités d'apprentissage » (Terrail, 2004 ; 108-109).
[144] Un premier indice du caractère sexué du management moderne apparaît dans le recrutement des personnels puisque l'on peut observer que le taux de féminisation qui caractérise pourtant le secteur éducatif décline rapidement à mesure que l'on gravit les échelons de responsabilité. Mais la recherche pourrait aussi investiguer sur le caractère sexué des valeurs qui animent ce management.
[145] Bourdieu et Passeron dans *La Reproduction* décrivaient déjà l'état d'équilibre entre le modèle de l'autoreproduction des systèmes d'enseignement et le modèle de reproduction sociale, l'ouvrage « décrivait seulement les associations

Elle a pris dans l'académie de Lille la forme très particulière qu'on a décrite. Ce constat limite le champ de généralisation de l'analyse mais les sources, les mécanismes profonds du phénomène étudié, trouvent leurs sources bien au-delà de l'exemple lillois et permettent de d'envisager le caractère plus général de cette analyse, même si – il faut le rappeller – l'utopie gestionnaire hégémonique observée dans l'académie de Lille comporte des développements très spécifiques liés à la morphologie de ce territoire administratif et à l'histoire de sa régulation. Mais une fois encore, en suivant les conseils de Hughes ou de Freidson, il nous semble plus intéressant de comparer la racine commune à un phénomène que d'arrêter l'exercice comparatif aux détails qui distinguent les cas.

Le caractère hétérogène des couches moyennes, le caractère opportuniste de leurs revendications et de leurs actions, le caractère diffus de leur idéologie et de leurs croyances, outre des problèmes de caractérisation sociologique, posent des problèmes sérieux en termes politiques. Comment contrôler démocratiquement un appareil dont l'utopie gestionnaire tend à s'imposer de façon hégémonique ? Williams[146] que cite Apple, formule le problème dans d'autres termes :

> « *The process of education ; the processus of a much wider social training within institutions like the family ; the pratical definitions and organization of work ; the selective tradition at an intellectual and theorical level : all these forces are involved in a continual making and remaking of an effective dominant culture, and on them, as experienced, as built into our living, reality depends. If what we learn were merely an imposed ideology, or if it were only the isolable meanings and pratices of the ruling class, or of a section of the ruling class, wich gets imposed on others, occupying merely the top of our minds, it would be – and one would be glad – a very much easier thing to overthrow.* » (Williams, cité par Apple, 1990 ; 6)

3. L' hégémonie de l'utopie gestionnaire est-elle démocratique ?

On trouve à l'origine de la réflexion de Gramsci sur le concept d'hégémonie, une interrogation sur la possibilité en Occident d'une révolution telle que celle qu'a connu la Russie. Pour lui les conditions structurelles n'étant pas comparables, le renversement du pouvoir par le prolétariat, et donc l'émancipation du prolétariat ne pourrait pas prendre la même forme en Occident. Le concept d'hégémonie a donc été utile, ici entendu dans un sens stratégique, pour penser la forme de la « révolution » occidentale. Aux yeux de Gramsci, l'émancipation du prolétariat ne pouvait se réaliser par révolution mais en s'assurant à la fois la prise de pouvoir des appareils d'État *et* la maîtrise culturelle. Pour Gramsci l'hégémonie apparaît alors comme une « guerre de position » pour s'assurer la direction culturelle plutôt qu'une « attaque frontale » (la révolution). À suivre la logique Gramscienne à son terme, il faut s'interroger sur le sens que prend la « guerre de position » que l'on observe actuellement dans le champ éducatif. L'utopie gestionnaire portée par les couches moyennes qui se diffuse lentement mais sûrement dans l'Éducation nationale est-elle un :

---

reproductrices que la *rencontre historique* entre les deux modèles ainsi que leur ajustement réciproque ont tendu à stabiliser depuis le XIX[e] siècle » (Passeron, 2006 ; 172).

[146] Williams R. (1976). Base and Superstructure in Marxist Cultural Theory, *in* Dale R. *et al. eds*, *Schooling and Capitalism : A Sociological Reader*, London : Routledge & Kegan Paul.

> « consensus *passif* propre aux processus historiques dans lesquels les tâches « dirigeantes » d'une classe passent par l'État et sa force coercitive, militaire et policière. Dans ces cas de « dictature sans hégémonie » ou encore de « révolution passive », les masses peuvent être incorporées bureaucratiquement ou policièrement à l'État mais de manière passive ou encore « transformiste ». À l'opposé, le consens actif dit « expansif » (et même « organique ») repose sur la capacité d'une classe à devenir une classe *universelle*, de faire progresser l'ensemble de la société en surmontant ses propres étroitesses « classistes » de types économistes, syndicalistes ou corporatistes. » (Buci-Glucksmann, 1982 ; 417. Les italiques sont de l'auteur.)

C'est la même interrogation que posent Benguigui et Monjardet qui voient dans l'ambiguité de l'utopie gestionnaire des classes moyennes la possibilité d'une dérive totalitaire (si elles s'attachent à l'État aux dépens de la société civile) ou d'un projet d'émancipation (si elles privilégient un rapport à la société civile). L'ambiguité des classes moyennes n'est pas nouvelle, on la trouve déjà dans les alliances à l'œuvre chez Marx dans *Le 18 brumaire de Louis-Bonaparte* (1852 [1969]), mais elle est régulièrement soulignée depuis, par Bernstein (1977, on l'a rappelé plus tôt), tandis que Ball (2003) souligne l'éthique contradictoire qui les anime et leurs capacités à manipuler le système.

> « La crise [d'autorité] crée des situations immédiates dangereuses, parce que les différentes couches de la population ne possèdent pas la même capacité de s'orienter rapidement et de se réorganiser avec le même rythme. La classe dirigeante traditionnelle, qui a un personnel nombreux et entraîné, change d'hommes et de programmes et récupère le contrôle qui était en train de lui échapper avec plus de célérité que ne peuvent le faire les classes subalternes ; elle fera s'il le faut des sacrifices, elle s'exposera à un avenir obscur chargé de promesses démagogiques, mais elle maintient le pouvoir, le renforce pour le moment et s'en sert pour écraser l'adversaire et disperser sa direction qui ne peut être ni très nombreuse ni très experte. » (Gramsci, 1975 ; 505-506)

Il ne convient pas ici d'arrêter un jugement normatif sur l'influence des classes ou couches moyennes en termes de démocratisation du système, le changement est en cours, largement inachevé, on ne serait prédire, à l'instar de Monjardet et Bengengui si les couches moyennes sont les « « classes dangereuses » d'aujourd'hui » (Monjardet, Bengengui, 1982 ; 638). On peut toutefois rappeller de façon synthétique quelques faits et tendances observés :

– les compétences de fermeture des relations sociales, de protection des intérêts individuels sont inégalement distribuées. De ce fait, les couches moyennes apparaissent démocratiques quand l'environnement ne semble pas trop menaçant pour ces individus. De fait, en faire comme le font les politiques éducatives contemporaines, des intermédiaires entre les classes populaires et l'école, ne peut être démocratique qu'en période où les intérêts des couches moyennes ne sont pas menacés ;

– le système éducatif semble animé par un projet démocratique mais celui-ci achoppe face à la résistance des acteurs s'arc-boutant, pour des raisons diverses, à la rationalité administrativo-bureaucratique. L'espace publique devient alors espace de pseudo-discussion ;

– la libéralisation des esprits, par son caractère combiné de bricolage et d'opportunisme pose des questions de justice sociale : les innovations introduites sont au service de qui ? Au-delà de la rhétorique évaluative, avec quels effets en termes de justice sociale et non seulement en termes de réformes de pratiques professionnelles ?

– de façon plus générale, l'adhésion diffuse des agents de l'appareil aux outils de nouveau management public masque mal l'aporie de ce type de direction : si la confiance est forte dans les outils, ceux-ci ne renseignent pas sur la teneur de la politique à porter. Une fois sa fonction de critique de l'ordre ancien épuisée, la question de l'usage efficient des moyens est escamotée (*cf.* le cas emblématique de la mise en œuvre des IDD, tandis que pour l'éducation prioritaire la question de l'efficience est omniprésente car invariablement couplée à une problématique externe au pédagogique, à savoir le maintien de l'ordre social dans les quartiers défavorisés).[147] Enfin, de qui relève la responsabilité des politiques entreprises ? (*cf.* la critique de la métaphore du pilotage en Encadré 31).

De ce point de vue, le constat opéré par Tripier et Léger au milieu des années 1980 est toujours d'actualité, même s'il convient de le réactualiser :

> « Ainsi, la petite bourgeoisie intellectuelle occupe souvent une position de porte-parole des couches populaires, et tend, en parlant en leur nom, à parler à leur place. Concernant les finalités de l'école et son fonctionnement, il nous a semblé assister à une sorte de retrait idéologique du mouvement ouvrier qui a accepté pour des raisons qu'il faudrait élucider, et sur la base d'une confiance dans l'éthique progressiste des syndicats enseignants (éthique à laquelle il a fortement contribué), une délégation de pouvoir qu'on ne retrouve pas, par exemple, à l'égard des médecins concernant la santé publique, ou des cadres, concernant l'entreprise. » (Tripier, Léger, 1986 ; 201-202)

Au terme de ce développement, on espère avoir attiré l'attention sur l'intérêt d'une lecture du fonctionnement du système éducatif au prisme des concepts de classes sociales et d'intérêt général, et plus particulièrement l'intérêt d'une attention accordée aux couches moyennes qui œuvrent au plus près de l'appareil. Le recours à la notion de couche moyenne ne prétend pas avoir résolu la controverse théorique autour de la définition des classes sociales et notamment du contour de la classe moyenne, il s'est voulu avant tout heuristique. Ce n'est pas parce que la définition statistique précise d'un groupe pose problème que l'analyse de celui-ci doit se dissourdre dans cette impossibilité statistique. Ce n'est pas parce qu'un groupe manque d'organisation apparente ou de conscience en tant que groupe, que l'analyse classiste perd tout intérêt. Les classes moyennes ne cherchent sans doute pas à dominer la société française contemporaine, il n'en est pas moins que de part la place qu'elles occupents dans la division du travail, de part le poids électoral de cette ensemble flou (classes moyennes et aspirantes), elles exercent une influence sur la direction des politiques étatiques et la façon dont la société se pense elle-même. La crise du marxisme à l'université ou la montée en puissance de cadres de pensée post-modernes davantage intéressés par la complexité et la différence (Thrupp, 2001) ne doivent pas mener à l'effacemment des classes sociales dans la recherche (Mac An Ghaill, 1996). Ce n'est pas parce que les politiques et les praticiens occultent les enjeux de classe (Tripier, Léger, 1986) ou escamotent les classes de leurs discours (Gewirtz, 2001)[148],

---

[147] Les récents débats autour de la politique d'éducation prioritaire après les incidents de novembre 2005 confirment cette observation.

[148] Pour des raisons fort diverses.

ce n'est pas parce que les couches moyennes prétendent œuvrer à la disparition même de la condition de classe dans l'« intérêt général » et de façon « apolitique », que les classes sociales, comme acteurs-macro-sociologiques cessent pour autant d'exercer leur influence dans les rapports sociaux et de nourrir des effets à la fois sur l'évolution des inégalités sociales mais plus largement sur le processus de démocratisation. Aussi problématique que puisse paraître la notion d'appareil appliquée à la réforme de l'Éducation nationale, celle-ci attire l'attention sur un ensemble d'idéologies et de pratiques relativement homogènes, à prétention hégémonique, qui prennent source dans la configuration particulière des rapports de classes et des rapports entre l'État et la société civile. Face à cette prétention hégémonique, favorisée par les politiques étatiques de droite comme de gauche dans les discours de modernisation, l'institution et la société civile savent-elles prendre le recul nécessaire pour en évaluer les effets, voire tout simplement prendre conscience de la « guerre de position » qui traverse les services publics et des conséquences de ces impensés ?

Chapitre III.
Au-delà de l'image élargie (« *bigger picture* ») du fonctionnement de l'organisation... L'institution et ses contextes

Dans une série de digressions (*cf.* Encadré 29, Encadré 30, Encadré 31, Encadré 32), nous nous sommes livrés à la critique d'une série de croyances et d'idéologies qui – transformés en postulats – nous semblent discutables pour éclairer le fonctionnement du système, et *a fortiori*, guider une éventuelle action. Il apparaît essentiel de poursuivre une analyse critique des textes publiés sur le système éducatif et notamment ceux qui encouragent, à un degré ou à un autre, sa réforme (que celle-ci soit organisationnelle, professionnelle, pédagogique, didactique). Thrupp et Willmott (2003) se sont étonnés que prolifère en Grande-Bretagne une véritable industrie du management scolaire sans que ces textes ne soient soumis à la controverse scientifique. On leur doit une analyse qui, à ma connaissance, n'a pas d'équivalent en France.[149] Si l'on veut comprendre de façon efficace le système de croyances et ses modalités de diffusion (et notamment son impact sur ce que l'on a appelé la « libéralisation des esprits »), il apparaît fondamental de rédiger cette socio-histoire critique des idées et discours pédagogiques et managériaux dans le système éducatif.[150]

S'intéresser à l'*effet* produit par tel ou tel acteur, qu'il soit chef d'établissement, praticien réflexif, *etc.*, c'est bien souvent faire l'impasse sur les conditions d'exercice des pratiques professionnelles de ces acteurs. Autrement dit, c'est négliger l'interaction de l'institution comme « système » avec d'autres systèmes : productifs, économiques, *etc.* La question de ces interactions systémiques est, selon nous, une question fondamentale adressée à la compréhension sociologique.

Ceci revient à penser le système dans son inscription plus large, celle des crises qui peuvent lui être extérieures mais provoquant des répercussions à l'intérieur du système (les crises fiscales provoquant en retour des crises de légitimité).

---

[149] Thrupp et Willmott ont réalisé une lecture critique des publications d'universitaires soutenant la réforme du système éducatif par le management. Ces textes sont de trois ordres, ils y a ceux dont l'orientation est celle de la résolution de problèmes (*problem-solving*) et ceux d'auteurs qui font ouvertement l'apologie du managérialisme, sans distance critique vis-à-vis de cette réforme et sans questionner les conséquences des réformes proposées en termes de justice sociale. Un dernier type de textes, l'apologie subtile (*subtle apologism*), montre un intérêt pour les questions d'inégalités sociales mais promeuvent toujours un soutien à la régulation scolaire par les mécanismes du marché et le management éducatif.

[150] En se focalisant sur l'institutionnalisation des recherches, Poupeau (2003) ne s'adresse que marginalement à ce type de problématiques.

C'est bien, d'ailleurs, ce qui rend problématique l'usage du concept d'espace public ou d'agir communicationnel dans l'institution. « La critique vis-à-vis de l'économique et du travail salarié ne peut donc être qu'externe et relative : on ne critique pas l'entreprise capitaliste de l'intérieur ; on essaie seulement d'en contenir les effets par l'activation de l'espace public. À vrai dire, on voit mal comment on pourrait, de l'extérieur, contenir les effets de systèmes aussi puissants que sont l'économique et l'administratif » (Zarifian, 1999 ; 165).

Basil Bernstein notait déjà en 1970 que l'école ne peut pas à elle seule compenser les effets de la société (cité par Mortimore, 1997 ; 484). C'est ce que l'on a appelé le « labeur sans fin » de la coordination REP (*cf.* Partie 1.) ou la situation de ségrégation sociale à l'origine de la distribution des pouvoirs au collège Balzac (*cf.* Partie 3.). Comme Mortimore le résume :

> « [...] *schools are also part of the wider society, subject to norms, rules, and influences. Schools are also likely to contain at least some of those students who benefit from the way things are. Because of the capacity of those who are advantaged to extract from any situation more than those who are disadvantaged, schools will always be insufficient and partial mechanisms for compensation. It is also important to ensure that schools are not blamed for all the ills of society nor held responsible, unfairly, for failing to overcome all the pre-existing differences in attainment amongst their student intakes.* » (Mortimore, 1997 ; 483)

Une des préoccupations constantes tout au long de ce travail a été de penser et d'appréhender l'étude de l'organisation scolaire dans sa dimension institutionnelle et de replacer cette dimension institutionnelle dans un espace de compréhension plus vaste, interprétant l'appareil scolaire et son évolution comme sous-système interdépendant d'autres sphères. Dès lors, l'évolution du système scolaire n'est pensable que replacée dans une évolution de type sociétale dont, plus qu'un reflet, elle serait également un mécanisme. On agrée avec Careil quand ce dernier affirme :

> « Tout ceci est également fonction d'une réalité sociale et scolaire toujours difficile à appréhender, même si l'on perçoit bien les grandes évolutions du moment référées *à une mutation sociétale de grande ampleur.*
>
> Cela signifie, en d'autres termes [...], qu'il est impossible pour le chercheur d'arriver actuellement avec une valise d'hypothèses identiques pour approcher au plus près la manière et le rythme selon lesquels les services publics soumis à des pressions et des contraintes privées se voient privatisés les uns après les autres, puisque chacun de ces services publics a son histoire et sa spécificité. L'École ne fait ici aucunement exception et fait d'autant moins exception que, d'une part, chaque ordre d'enseignement a lui-même son histoire et sa spécificité au sein de cette institution ; que, d'autre part, la question scolaire est à ce point sensible en France qu'elle fait descendre dans la rue des centaines de milliers de personnes. » (Careil, 1998 ; 223)

Le dernier niveau d'analyse et dernier chapitre de cette partie conclusive s'articule autour de deux questions interdépendantes : d'une part la question du rapport du système éducatif à d'autres champs ou systèmes ; d'autre part la question de la généralisation des résultats obtenus. Ce chapitre posera sans doute plus de questions qu'il n'apportera de reponses. On peut toutefois affirmer que pour être pleinement validée, la thèse de la *transformation de la rationalité* qui favorise l'implication de l'*appareil* (Monjardet, Benguigui, 1982) doit être étendue à d'autres champs.

A. Une institution sur le déclin ? La division du travail, les valeurs et la pente de l'organisation...

Quand Padioleau (2002) analyse la réforme des services de secours, il constate une politique de réformisme qu'il qualifie de « pervers ». Selon lui, en effet, la politique est de réformer, d'ajouter, de malmener l'institution des services de secours comme si à l'époque des outils d'enregistrement, des outils de gestion, il importe davantage d'enregistrer des données que de mener à terme une politique. Il conviendrait alors davantage d'imprimer sa marque plutôt que d'observer les effets de cette action, et de réformer même si la « direction » reste à trouver. C'est la force du discours modernisateur. La modernisation prétend être un impératif ne connaissant pas d'alternative, le système dans sa forme actuelle a montré ses limites, aux acteurs de trouver la forme la plus adéquate localement, *etc.* Ce que constate Padioleau c'est le déclin d'un service public pensé comme institution au profit d'un service public pensé comme organisation, et donc moins en rapport à des valeurs de service public qu'en rapport à des valeurs organisationnelles.

L'analyse proposée par Dubet (2002) est autre. Elle se distingue avant tout par la définition que donne Dubet de l'institution. À une définition réifiante de l'institution, Dubet préfère une formulation en terme de programme institutionnel à savoir, l'action des professionnels dans la socialisation des individus.

S'extrayant des discours conjoncturaux en termes de crise, et se replaçant dans une perspective longue, Dubet s'interroge sur la nouvelle rationalité à l'œuvre dans les sociétés modernes.

> « À travers diverses institutions, le programme institutionnel des sociétés modernes a été la tentative de lier la double nature de la modernité, de combiner la socialisation des individus et la formation d'un sujet autour de valeurs universelles, d'articuler au plus près l'intégration sociale des individus et l'intégration systémique de la société. Mais, dans un monde qui portait en lui la pluralité des valeurs, la promotion de l'esprit critique et le droit des individus à se déterminer, le ver était déjà dans le fruit. » (Dubet, 2002 ; 373)

La période historique qui est la nôtre serait « dominée par le déclin du programme institutionnel » (Dubet, 2002 ; 372).

La question du déclin de l'institution, ou du programme institutionnel, pose celle de la problématique, à l'heure actuelle, de la comparaison intersectorielle. Très concrètement, la question nodale d'une telle problématique pourrait être celle webérienne du processus historique de rationalisation du monde moderne dont Lallement a récemment rappelé l'actualité (Lallement, 2000) en soulignant la place prépondérante qu'y tient l'analyse du droit (le rôle essentiel des politiques dites de « décentralisation » dans notre analyse ne peut confirmer cette direction de recherche). Cette négociation autour de la création du droit et de sa mise en œuvre (les différents « contextes » des politiques éducatives distingués par Bowe et Ball, 1992 ; le rôle de l'État dans la trajectoire des groupes professionnels, Freidson, 2001 ; la redéfinition de la place de l'usager dans les établissements

scolaires) renvoie finalement à la matrice analytique qui cherche à saisir et articuler *à la fois* les tensions des relations entre État et société civile, *et* les tensions propres aux rapports sociaux de classes (Monjardet et Benguigui, 1982).

Afin de saisir ce mouvement de rationalisation du monde moderne, l'entrée par l'analyse du travail des *agents rationalisateurs* nous semble la plus féconde car ceux-ci se trouvent à l'articulation de l'ancien et du nouveau, des « assujettis » ou « clients » et des « professionnels ». Cette entrée permet de saisir le mouvement de modernisation de l'institution et des pratiques et idéologies professionnelles, de les mettre en rapport avec l'évolution de l'action publique. L'analyse comparée de l'influence des agents rationalisateurs (quels qu'ils soient, professionnels ou usagers comme les parents élus décrits dans la Partie 3.) permet de penser finalement l'historicité à l'œuvre dans l'Institution. Autre espace de la matrice, cette entrée permet d'étudier les représentations, idéologies, de la « couche moyenne » de la société et de replacer l'action des agents de l'appareil dans des relations de classe sociale en s'interrogeant sur la justice sociale de leur action.

Dans les problèmes posés par le déclin du programme institutionnel dans les différents secteurs qu'il investigue, Dubet identifie celui de l'*autorité* et de la *légitimité*. Il constate en effet que les professionnels « doivent sans cesse remettre l'ouvrage sur le métier et construire une légitimité visant à obtenir le consentement d'autrui. En fait, la plupart des professionnels ont du pouvoir mais pas d'autorité, et ce pouvoir semble ne se donner que dans l'excès ou dans le défaut, il ne clôt pas la dispute en légitimité et provoque une tension sourde dans les relations à autrui » (Dubet, 2002 ; 378). Autre problème souligné par l'auteur, celui de la *dissociation des différentes dimensions du programme institutionnel* : « Les uns se chargent de la pure répression, certains se consacrent à la satisfaction de demandes de services, les autres enfin s'engloutissent dans une pure relation subjective » (Dubet, 2002 ; 380). Dubet rappelle également que derrière « l'unité formelle des écoles, des collèges et des lycées se creusent des différences si considérables que l'on peut se demander ce qui reste de la vieille institution unifiée. La même observation vaut pour les hôpitaux et leurs multiples services ; ni la qualité des soins ni celle de l'accueil ne sont les mêmes dans des services pourtant identiques. Pour ce qui est des politiques sociales, elles varient sensiblement selon les communes, les départements et les diverses associations chargées de gérer des services, des établissements et des dispositifs » (Dubet, 2002 ; 382). Concernant la place des acteurs dans la définition du programme, dans la distribution de ses bénéfices, Dubet note : « L'appel à l'égalité d'individus libres et autonomes, les professionnels et leurs « clients », laisse démuni face à la violence d'un pouvoir qui contraint les acteurs à être pleinement responsables. De ce point de vue, on peut comprendre certaines défenses de la bureaucratie, dont la rigidité protège un peu les individus les plus faibles » (Dubet, 2002 ; 384). On retrouve dans l'analyse des problèmes posés par le déclin du programme institutionnel plusieurs de nos propres résultats. Ceci permet d'envisager un premier niveau de généralisation à d'autres institutions. À lire Dubet, la tension induite par le « bougé » de la rationalité au cœur du système scolaire est observable dans d'autres espaces de l'État-social.

D'autres travaux récents liés aux services publics de la santé (je pense aux « agents rationalisateurs » étudiés par Magali Robelet, 2004 ; Fraisse, Robelet, Vinot, 2003 ; ou encore à l'article liminaire de Demailly, Dembinski, 2000) offrent des points de comparaisons intéressants quant au processus de rationalisation à l'œuvre dans le secteur hospitalier, mais leur problématique reste centrée sur les logiques professionnelles, et ignorent ou minimisent le rapport des professionnels à la société civile, ou leur place dans les rapports sociaux de classes. La recherche de François Dubet offre une perspective plus vaste, insistant à juste titre sur les tensions au travail que provoque chez les professionnels le bougé dans la rationalité institutionnelle. Cependant le générateur commun souligné par l'auteur entre les agents des différents secteurs publics étudiés est davantage leur « vocation », leurs activités professionnelles (leur contribution, même contrariée, à la réalisation d'un programme institutionnel) qu'une position commune ou proche dans les relations de classes sociales.

Ce que Padioleau, Dubet, Demailly et Dembinski, ou Robelet décrivent s'inscrit dans un mouvement global de « réinvention de l'État-social » (*reinvention of welfare*) (Clarke, Gewirtz, McLaughlin, 2000), mouvement de réinvention de la régulation étatique, de redéfinition de ses appareils et de réinvention des relations entre l'État-nation et les citoyens, le tout étant interdépendant d'une redéfinition de la protection sociale qu'il accorde aux citoyens selon leur sexe, origine sociale, âge et caractéristiques ethniques. On trouve, en Angleterre, un ouvrage proposant une mise en perspective de la rationalisation de l'État-social dans divers secteurs des services publics : le système de soins, le logement social, le système judiciaire, les loisirs et l'éducation (Clarke, Gewirtz, McLaughlin, 2000) ou la culture. Les auteurs lisent dans ces différentes études des tendances communes, l'influence du calendrier politique est patente puisqu'à la période de promotion du *nouveau management public* (NPM) assurée par la droite libérale (fondé sur la promotion de la régulation des services publics par des mécanismes de marché et l'institutionnalisation de l'individu en « consommateur »), succède le discours de « modernisation » du *New Labour* (qui adopte un regard économique néo-libéral tempéré d'une préoccupation affichée pour l'intégration sociale, et promeut des politiques de décentralisation contrebalancée par un fort contrôle central).

Le discours politiquement ambiguë de *renouveau du service public* en France (*cf.* Encadré 25) ne s'adressait pas qu'au système éducatif. Une perspective diachronique a permis de montrer qu'il a lui-même emprunté des formes hétérogènes (dont la forme post-bureaucratique est la désignation générique), et particulières en un lieu et à un moment donné (réformisme pédagogico-administratif dans l'académie de Lille sous la direction du recteur Fortier). Comment ce discours de modernisation s'est-il *incarné* à différents moments dans d'*autres* services publics ? Avec quelles conséquences ?
S'interroger ainsi sur ce qui apparaît comparable à la fois dans le processus de rationalisation des services publics et dans l'idéologie des agents qui les animent, c'est se donner l'opportunité de voir comment se réinvente l'action publique en France, et partant, comment « la société » se pense elle-même.

On a évoqué plus tôt les problèmes posés par la distance qui caractérise la masse des individus et l'État. Le caractère apolitique de cette relation qui s'en tient à ce que Habermas appelle une « exigeante indifférence » (Habermas, 1962 [1978]), nous semble pour le moins socialement distribuée. Concernant le degré de participation des individus aux activités – décisionnelles notamment – de l'institution, Weber constatait l'existence de différents degrés de participation. Il proposait de distinguer quatre groupes de participants.

> « Il y a donc un premier groupe de personnes formé de tous ceux qui octroient ou « suggèrent » les règlements rationnels d'une socialisation, qu'il s'agisse d'une institution ou d'une association, en vue de certaines fins déterminées qui sont peut-être à leur tour très diverses entre elles quant à la conception. Un second groupe, celui des « organes » de la socialisation, interprète subjectivement de façon plus ou moins similaire ces règlements et les applique activement – sans avoir nécessairement connaissance des fins prévues au moment de leur élaboration. Le troisième groupe, formé de personnes qui connaissent subjectivement de façon plus ou moins approximative la manière courante d'appliquer ces règlements, les utilise, pour autant qu'ils sont absolument indispensables à leurs fins privées, comme moyen d'orientation de leur activité « légale ou illégale »), parce qu'ils éveillent des expectations déterminées relativement au comportement d'autrui (celui des « organes » ou des membres d'une institution ou d'une association). Le quatrième groupe, il s'agit de la « masse », est habitué à agir – comme on dit – par « tradition », en se conformant plus ou moins approximativement à un sens compris en moyenne et il respecte les règlements tout en ignorant la plupart du temps complètement leur fin et leur sens ou même leur existence. La « validité empirique d'un règlement *directement* rationnel » dépend de son côté, selon son centre de gravité, de l'entente par soumission à ce qui est habituel, familier, inculqué par éducation et qui se répète toujours » (Weber, 1913 [1965] ; 362-363).

Il est intéressant de noter que ces distinctions recoupent partiellement celles opératoires proposées par Bowe, Ball et Gold (1992) entre les différents « contextes » d'une politique éducative (*cf.* Partie 2.). Cette distance au règlement et à son élaboration, observée par Weber, n'est pas sans conséquence : pour les catégories les plus dominées l'absence de participation à l'élaboration des règlements et des politiques insitutionnelles peut avoir pour conséquence de faire du processus de rationalisation – de modernisation – un instrument d'aliénation.

> « Le progrès que l'on constate dans la différenciation et la rationalisation sociales signifie donc, sinon toujours, du moins normalement quand on considère le résultat, que, dans l'ensemble, les individus s'éloignent de façon croissante de la base rationnelle des techniques et des règlements rationnels qui les concernent pratiquement et que, dans l'ensemble, cette base leur est d'ordinaire plus cachée que le sens des procédés magiques du sorcier ne l'est au « sauvage ». » (Weber, 1913 [1965] ; 363)

S'interroger sur la façon dont « la société » se pense elle-même et, plus exactement, qui participe et avec quel poids aux orientations politiques sociales au niveau national c'est s'interroger sur *la place que le processus de rationalisation des services publics laisse à la participation démocratique.*

Le projet de recherche comparative sur les modalités de « réinvention de l'État-social » peut donc se mener dans deux directions, d'une part comme nous venons de le voir, dans ses différentes

dimensions à l'intérieur d'un même État, d'autre part – et c'est l'objet du point suivant – dans une dimension comparative entre États.

B. POUR UNE MISE EN PERSPECTIVE INTERNATIONALE

Le programme de recherche webérien faisait une large place aux questions de comparaison internationales ou transnationale du processus de rationalisation du monde moderne. Il s'agissait même d'un outil analytique qui devrait permettre de déduire, par comparaison, les causes propres à un type particulier de modernité (celle de l'Occident dans *L'Éthique protestante*, Weber 1904-1905 [2003], ou d'autres pays comme l'Inde ou la Chine dans sa *Sociologie des religions*, Weber, 1996). Ce type de perspectives a été relativement peu suivi en France autrement que pour comparer à grands traits les caractéristiques de plusieurs systèmes éducatifs (une exception notable est sans doute la recherche de Maurice, Sellier, Silvestre, 1982) mais la comparaison internationale connaît à l'heure actuelle un regain d'intérêt en sociologie (Spurk, Lallement, 2004).

La thèse de Nathalie Mons (2005) est particulièrement intéressante de ce point de vue puisqu'elle identifie différentes formes prises par les processus de décentralisation dans différents États (elle distingue quatre formes : les structures fédérales, la décentralisation minimale, la collaboration et la décentralisation volontaire) et de mesurer les effets de ces réformes décentralisatrices sur les performances scolaires des élèves. L'ouvrage de Whitty *et al.* (1998) propose quant à lui de comparer dans cinq pays (Angleterre et Pays de Galles, Australie, Nouvelle-Zélande, USA, Suède), les formes adoptées de restructuration du service d'éducation publique notant la place occupée dans les différents pays étudiés par le « choix parental » et ce que les auteurs appellent les politiques de « dévolution » (*devolution*) (pour les distinguer du caractère *top-down* des notions de décentralisation et de déconcentration, et intégrer dans les phénomènes analysés les tentatives de prise de responsabilité opérées par la base). Les auteurs trouvent quatre points d'impact de cette restructuration : les relations entre les directions d'établissement et l'État (avec notamment la place occupée par la régulation de marché), les changements dans le travail d'enseignement, le *curriculum*, l'établissement autonome. Là aussi, les auteurs posent la question du lien entre ces réformes et les questions d'efficacité, d'efficience et d'équité. Du point de vue comparatif, les rapports publiés dans le cadre de Reguleduc (*cf.* Encadré n°1) sont particulièrement instructifs.[151] Les résultats de cette comparaison européenne nous éclairent sur la façon dont s'organisent dans cinq pays les rapports entre société civile et État autour de l'objet scolaire, sur le rôle des stratégies d'évitement scolaire à l'intérieur d'espaces d'interdépendance d'établissements scolaires, sur le rôle des agents de régulation intermédiaire, sur le fonctionnement de quinze établissements scolaires étudiés de façon monographique. La problématique étudiée dans ce mémoire est pourtant peu adressée dans l'ensemble de ces travaux :

[151] Pour des raisons évidentes de place, je ne peux en détailler ici les résultats. Les rapports sont consultables à l'adresse internet suivante : http://www.girsef.ucl.ac.be/Recherche/recherches_en_cours_def.htm

en effet, on voit mal dans ces recherches, les rapports à tracer entre, d'une part, les rapports de classes pourtant visibles et soulignés par les chercheurs dans les établissements scolaires (Ball, Maroy, 2004), dans les rapports entre établissements scolaires (Delvaux, Van Zanten, 2004) et, d'autre part, la régulation des différents systèmes (Maroy, Demailly, 2004a ; 2004b). Comme si les modalités de régulation des systèmes éducatifs, et leur évolution, ne participaient pas de ces rapports sociaux. Cette remarque peut également s'adresser à la recherche de Mons citée plus tôt. De fait, les mécanismes de régulation sont identifiés, des rapports de domination, de distribution inégalitaire des ressources, des rapports de classe, sont parfois soulignés, l'influence de l'État est une variable importante partout, manque pourtant à l'analyse un principe générateur commun. La thèse de l'hégémonie de l'idéologie gestionnaire des couches moyennes dans les pays développés d'économie capitaliste reste à développer. Comment s'élaborent dans les pays occidentaux développés *des* processus de rationalisation, *qui* les porte et *qui* en tire les bénéfices ?

SYNTHÈSE DE LA PARTIE 4.

La conclusion de cette thèse replace les crises du système scolaire dans le contexte de ce que Offe propose d'appeler le *dilemme de l'État-social*, à savoir gérer le rôle parfois contradictoire dévolu à l'État capitaliste moderne de soutien au processus d'accumulation du capital d'une part et, d'autre part, de gestion des exigences des citoyens en termes de protection sociale et d'offre de services sociaux. Bien que relativement indépendantes de la classe capitaliste, les institutions étatiques tendent à favoriser le développement capitaliste. Pour répondre à ce dilemme, l'introduction de nouvelles modalités de régulation qui délaissent le respect de la règle (bureaucratie) au profit d'actions à mettre en œuvre pour atteindre des *effets* souhaités met l'administration scolaire au cœur d'un conflit de rationalité. L'introduction à l'intérieur des administrations bureaucratiques d'une *rationalité post-bureaucratique* (rationalité de mobilisation) a pour conséquence la recherche de légitimations extra-réglementaires à l'action institutionnelle. La promotion de ces légitimités locales, extra-légales ou réglementaire, a pour conséquence un affaiblissement de la légitimité bureaucratique légale. De ce fait, en promouvant une rationalité post-bureaucratique en quête de légitimité, l'administration bureaucratique fragilise et déligitime sa propre capacité d'action et ce, avant même que soit établie la légitimité des nouveaux modes de régulation. On comprend alors, les raidissements ou réticences bureaucratiques ou corporatistes face aux nouveaux modes de régulation. On voit également que les agents inscrits dans cette institution scolaire en mouvement sont pris dans la tension provoquée par la cohabitation de ces deux modes contradictoires de régulation organisationnelle.

L'émergence de modes de régulation post-bureaucratiques, au moyen notamment de la *publicisation* de l'action organisationnelle, pourrait être analysé comme une *démocratisation* du fonctionnement de l'institution. Si on observe bien une tendance à la publicisation des pratiques, si on observe parfois des réels dialogues transversaux, décloisonnés, entre professionnels, on observe par ailleurs un raidissement de la régulation académique qui, tout en offrant aux agents des marges de liberté, tend à en contrôler davantage les limites, les objets et à contrôler les modalités d'action des agents. La démocratisation, l'appel à l'innovation de la base, est en conflit avec le souci croissant de contrôle du travail des acteurs et de réforme de leurs pratiques professionnelles.

Le discours et l'analyse en termes de libéralisation du système éducatif appelle sans doute à être tempéré. On a pu observer que la mise en œuvre de politiques post-bureaucratiques offre des *opportunités* de privatisation des ressources publiques (cas du collège Balzac), mais aussi participe à une *libéralisation des esprits* des orifessionnels de l'éducation « par le bas ». En effet, le changement des mentalités professionnelles vis-à-vis de valeurs libérales (ex. le *management* par projet), ne se fait pas seulement de façon hiérarchique mais *aussi* grâce à l'influence diffuse qu'exercent les cadres de régulation intermédiaires et de proximité invités à importer et exploiter, dans les opportunités d'action que leur offre les politiques post-bureaucratiques, des expériences personnelles, des valeurs, qui n'étaient pas jusqu'alors promues par l'École républicaine. Cette libéralisation des esprits participe du foisonnement – légitimé – par la régulation post-bureaucratique, des discours sur l'éducation au sein même de l'Institution.

Les politiques de type post-bureaucratiques semblent par ailleurs offrir des opportunités différenciée de *fermeture des relations sociales* à certains acteurs sociaux. Les notions d'évaluation et de territoire semblent être davantage animées par un objectif de changement des pratiques professionnelles que de luttre contre les inégalités scolaires. L'analyse amène aussi à s'interroger sur les limites de l'injonction à la *professionnalisation* qui dissimule surtout les tensions propres au conflit de rationalité à l'intérieur de l'Institution. Enfin, on constate une *politisation* de l'organisation. On peut s'interroger sur la pertinence de faire des agents des *salariés de confiance* liés à un recteur à une époque où les alternances politiques (nationales et surtout rectorales) sont fréquentes.

Dans une deuxième partie de la conclusion on pose l'hypothèse que la forme que prennent les évolution des pratiques et des structures dans l'académie de Lille n'est pas un seul effet d'agrégation des politiques éducatives successives impulsées par le ministère et les cadres politiques nommés à

Lille. *Ces changements participent d'un mouvement plus vaste, celui de la promotion – hégémonique – par l'appareil et ses agents d'un « bougé » de forme scolaire nouvelle.* La notion d'*appareil* renvoie à l'ensemble des fonctions de gestion, de conception et d'encadrement et sont occupées par la *couche moyenne.* Benguigui et Monjardet proposent d'appeler *couche moyenne* cette fraction de population qui occupe ces fonctions dont on observe la multiplication. Ces auteurs utilisent la notion d'*appareil* pour proposer de dépasser certaines impasses du débat marxiste en étudiant à la fois les liens entre l'appareil et l'État, et les liens de l'*appareil* aux rapports sociaux de classes. L'analyse que l'on propose des changements observés dans l'académie de Lille est la suivante : l'ouverture des politiques publique à offert des opportunités d'investissement et d'influence sur l'institution différenciées selon les caractéristiques sociales des individus. Ces opportunités ont particulièrement été saisies par les *couches moyennes* (que le retrouve dans tous les contextes d'influence étudiés). L'influence des couches moyennes apparaît hégémonique car elle ne rencontre finalement pas d'opposition ouverte si ce n'est de tel ou tel « hiérarchique », rapidement stigmatisé. L'hégémonie des couches moyenne n'est pas révolutionnaire, elle apparaît « naturelle », « légitime », voire « souhaitable » tant son idéologie « progressiste » (l'utopie gestionnaire » est diffuse dans l'Institution. On voit pourtant que ce bel accord ne résoud pas un certain nombre de problèmes que rencontre l'Institution, les opportunités d'investissement des individus ouvertes par les politiques post-bureaucratiques peuvent être mobilisées pour s'arroger un pouvoir d'influence sur l'organisation et protéger ses intérêts immédiats (qu'il s'agisse d'intérêt de groupes professionnels ou de parents d'élèves de classes moyennes). Les politiques de démocratisation du fonctionnement de l'organisation se déroulent dans un contexte sociétal où, par exemple, les tensions du marché du travail pèsent lourd sur les comportements des individus. L'ouverture de politiques publiques peut contribuer à des stratégies de fermeture des relations sociales des fractions de populations privilégiées.

Dans une troisième partie, on propose de façon programmatique de valider et généraliser cette thèse par un exercice comparatif avec les réformes à l'œuvre dans d'autres services publics (la santé, la protection sociale, la culture, *etc.*). Une seconde perspective d'enquête est celle de la comparaison trans-nationale, si elle devait être validée, cette thèse vaudrait également pour comprendre les crises de légitimité que traversent d'autres sociétés capitalistes modernes.

BIBLIOGRAPHIE

ALTER N. (2000). *L'innovation ordinaire.* Paris, PUF ; 278 p.

ALTER N. (2003). Régulation sociale et déficit de régulation. Dans G. de Terssac (s/d)., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements.* Paris, La Découverte, 446 p. ; pp. 77-88

ALTET M., PAQUAY L., PERRENOUD Ph. (2002). *Formateurs d'enseignants. Quelle professionnalisation ?* Bruxelles, De Boeck, « Perspectives en Éducation et Formation » ; 296 p.

ALTHUSSER L. (1966). *Pour Marx.* Paris, François Maspero ; 262 p.

AMBLARD H., BERNOUX PH., HERREROS G., LIVIAN Y.-F. (1996). *Les nouvelles approches sociologiques des organisations*, Paris, Seuil, « Sociologie » ; 254 p.

ANDREO Ch. (2005). *Déviance scolaire et contrôle social. Une ethnographie des jeunes à l'école.* Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion ; 222 p.

ANGUS L. B. (1988). *Continuity and change in Catholic schooling.* London, New York and Philadelphia, The Falmer Press ; 192 p.

APPLE M. (1982). *Education and Power.* Londres, Boston : Routledge & Kegan ; 218 p.

ARNOT M. A., RAAB C. D. (*ed.*) (2000). *The Gouvernance of schooling. Comparatives studies of devolved management.* Londres : Routledge Falmer ; 221 p.

AUGÉ M. (1992). *Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité*, Paris, Seuil, « La librairie du XX^e^ siècle » ; 153 p.

BAJOMI I., BERÉNYI E., GÁBOR EROSS G., IMRE A. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre écoles : étude de cas. "Le X^e^ arrondissement de Budapest : Kobánya "* Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 90 p.

BARROSO J., VISEU S. (2003) *Local area of interdependance between schools : a case study in Portugal.* Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Universidade de Lisboa, Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 50 p.

BUCI-GLUCKSMANN Ch. (1982). Hégémonie *in* Labica G., *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris, PUF ; 942 p.

BADIE B., BIRNBAUM P. (1979). *Sociologie de l'État*, Paris, Grasset, « Pluriel » ; 240 p.

BAJOIT G. (1988). « Exit, voice, loyalty and apathy. Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue française de sociologie*, XXIX, pp. 325-345.

BALADIER L. (1999). Le chef d'établissement aujourd'hui, *Administration et éducation*, « Chef d'établissement, un métier en devenir », n°4, pp. 9-14.

BALAZS G., FAGUER J.-P. (1986). « Un conseil de classe très particulier », *Actes de la recherche en sciences sociales*, 62-63, juin ; pp. 115-117.

BALL S. J. (1981). *Beachside comprehensive. A Case-Study of secondary schooling.* Cambridge : Cambridge university Presse ; 328 p.

BALL S. J. (*Ed.*) (1990). *Foucault and education. Discinpline and knowledge*, London/New York, Routledge, 213 p.

BALL S. J. (1990a). *Markets, morality ans equality in education*, London, Tufnell press, 24 p.

BALL S. J. (1994). *Education reform. A critical and post-structural approach*, Buckingham, Open University Press ; 164 p.

BALL S. J. (2003). *Class strategies and the education market. The middle-classes and social advantage.* London, Routledge Falmer ; 213 p.

BALL S. J., VAN ZANTEN A. (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes français et britanniques, *Éducation et sociétés*, n°1 ; pp. 47-71.

BALL S. J., GEWIRTZ S. (2000). From 'Welfarism' to 'New Managerialism' : shifting discourses of school headship in the education marketplace, *Discourses : studies in the cultural politics of education*, Vol. 21, n°2 ; pp. 253-268.

BALL S. J. (*et al.*). (2003). *Local Spaces of Interdependance between schools: the English case.* Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 50 p.

BALL S. J., MAROY Ch. (2004). *School's logics of action : a comparison of 15 cases studies.* Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 47 p.

BALL S. J., THRUPP M., VINCENT C., MARQUES-CARDOSO C., NEATH S., REAY D. (2006, à paraître). La régulation éducative nationale: logiques additives, tension et intensité, *in* Maroy Ch. (Ss dir.) (2006, à paraître).

BALUTEAU F. (1993). *Le conseil de classe : peut mieux faire !* Paris, Hachette.

BARRÈRE A. (2002). *Les enseignants au travail. Routines incertaines*, Paris, L'harmattan, « Savoir et formation », 304 p.

BARRÈRE A. (2002). Les épreuves subjectives du travail à l'école. *In* Caradec V., Martuccelli D. (2002) (*Éds.*). *Matériaux pour une sociologie de l'individu.* Villeneuve d'Ascq, Pressses Universtaire du Septentrion ; 316 p. ; pp. 277-293.

BARROSO J. (2000). Autonomie et modes de régulation locale dans le système éducatif. *Revue Française de Pédagogie*, n°130 ; pp. 57-71.

BARROSO J, AFONSO N., BARROMI I., BERKOVITS B., IMRE A., EROSS G. (2002). *Systèmes éducatifs, modes de régulation et d'évaluation scolaires et politiques de lutte contre les inégalités en Angleterre, Belgique, France, Hongrie et Portugal. Synthèse des études de cas nationales.* Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 73 p.

BARTHON C., MONFROY B. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : le cas de Lille.* IFRESI/ Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 134 p.

BARTHON C, MONFROY B. (2005). Illusion et réalité de la concurrence entre collèges en contexte urbain : l'exemple de la ville de Lille. *Sociétés contemporaines*, n°59-60 ; pp. 43-65.

BAUDELOT CH., ESTABLET R. (1971). *L'École capitaliste en France.* Paris, François Maspéro, « Cahiers libres » ; 340 p.

BEAUD S. (2002). *80 %, au bac... et après ? Les enfants de la démocratisation scolaire.* Paris, La Découverte, « Textes à l'appui » ; 330 p.

BECKER J.-J., ORY P. (1998). *Crises et alternances. 1974-2000. Nouvelle histoire de la France contemporaine – 19.* Paris, Seuil, « Point » ; 944 p.

BECKER H. S. (1963 [1985]). *Outsiders.* Paris, Métailié ; 248 p.

BECKER H. S. (1952). Social-Class Variations in the Teacher-Pupil relationship *in* Robert R. Burgess (Ed.), *Howard Becker. On education.* Open University Press : Buckingham – Philadelphia, 132 p ; 31-43.

BECKER H. S. (1952 [1997]). La variation de la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, *in* FORQUIN (Jean-Claude), *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, Bruxelles, De Boeck, 1997, « Pédagogie - Portefeuille », 390 p. ; pp. 257-270.

BECKER H. S. (1955). Schools and Systems of Social Statuts *in* Robert R. Burgess (Ed.), *Howard Becker. On education.* Open University Press : Buckingham – Philadelphia, 132 p ; 19-30.

BECKER H. S. (1983). Studying urban schools. *Anthropology and Education Quarterly*, 14 (2), 99-108.

BECKER H. S. (1986 [2006]). *Les Mondes de l'art.* Paris, Flammarion, « Champs » ; 380 p.

BENGUIGUI G. (2001). Brèves remarques distanciées sur les cadres, *in* Bouffartigue P. (*dir.*) (2001). *Cadres : La grande rupture.* Paris, La Découverte, « Recherches » ; pp. 339-346.

BERGER P., LUCKMANN Th. (1966 [1996]). *La construction sociale de la réalité*, Paris, Armand Colin, 288 p. ; « « Références » Sociologies ». Préface de M. Maffesolli.

BERNSTEIN B. (1971 [1975]). *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social.* Paris, Editions de Minuit ; 349 p.

BERNSTEIN B. (1971). *Class, codes and control (Volume 1). Theorical studies towards a sociology of langage.* London, Routledge & Kegan Paul ; 238 p.

BERNSTEIN B. (1975). *Class, codes and control. Volume 3 : Towards a Theory of educationnal transmission.* London and Boston, Routledge and Kegan Paul ; 167 p.

BIDOU C. (2000). À propos de la "*service class*" : les classes moyennes dans la sociologie britannique, *Revue Française de Sociologie*, 41-4, pp. 777-796.

BIHR A., PFEFFERKORN R. (1995). *Déchiffer les inégalités.* Paris, Syros, 576 p. ; « Alternatives économiques ».

BOLTANSKI L. (1982). *Les Cadres : la formation d'un groupe social*, Paris, Éditions de Minuit, 1982 ; 523 p.

BOLTANSKI L., CHIAPELLO E. (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard, « Nrf essais » ; 843 p.

BOLTANSKI L., THÉVENOT L. (1991). *De la justification*, Paris, Gallimard, « Nrf essais » ; 484 p.

BONTE P., IZARD M. (Dir.) (1991). *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, « Quadrige/Dicos Poche ».

BORDELEAU Y. (1986). *La fonction de conseil auprès des organisations.* Montréal : Les éditions Agence d'Arc.

BOUDON R. (1973). *L'inégalité des chances. Essai sur la mobilité dans les sociétés industrielles*, Paris, Armand Colin.

BOUDON R. (1977). *Effets pervers et ordre social*, Paris, Puf.

BOUDON R., Besnard Ph., Cherkaoui M., Lécuyer B.-P. (1993). *Dictionnaire de sociologie*, Paris, Larousse, 1993, 280 p. ; « Références ».

BOUFFARTIGUE P. (2001). *Les cadres. Fin d'une figure sociale.* Paris, La Dispute ; 246 p.

BOUFFARTIGUE P. (*dir.*) (2001). *Cadres : La grande rupture.* Paris, La Découverte, « Recherches » ; 348 p.

BOUFFARTIGUE P. (*dir.*) (2004). *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits.* Paris, La Dispute, « État des lieux » ; 286 p.

BOUFFARTIGUE P. (2004b). Le salariat intermédiaire sous tensions, *in* Bouffartigue P. (dir.) *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits.* Paris, La Dispute, « État des lieux » ; pp. 111-124.

BOUFFARTIGUE P. (2004a). Classes et catégories sociales : quelques repères, *in* Bouffartigue P. (dir.) *Le retour des classes sociales. Inégalités, dominations, conflits.* Paris. La Dispute, « État des lieux » ; pp. 19-36.

BOUFFARTIGUE P., Gadéa Ch. (2000). *Sociologie des cadres.* Paris, Éd. La Découverte, 118 p. ; « Repères ».

BOULLIER D., CHEVRIER S. (2000). *Les sapeurs-pompiers. Des soldats du feu aux techniciens du risque*, Paris, PUF.

BOUMARD, P. (1978). *Un conseil de classe très ordinaire*, Paris, Stock.

BOURDIEU P. (1979). *La Distinction. Critique sociale du jugement*, Paris, Édition de minuit, 670 p.

BOURDIEU P. (1993), *La Misère du monde*, Paris, Seuil, « Point » ; 1461 p.

BOURDIEU P. (1994). *Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action.* Paris, Seuil ; 248 p.

BOURDIEU P. (1997). *Méditations pascaliennes*, Paris, Seuil, « Liber », 316 p.

BOURDIEU P. (2002). *Science de la science et réflexivité*, Paris, Raisons d'agir, « Cours et travaux », 240 p.

BOURDIEU P., PASSERON J.-C., (1964). *Les Héritiers. Les étudiants et leur culture*, Paris, Éditions de minuit ; 192 p.

BOURDIEU P., PASSERON, J.-C. (1970). *La Reproduction. Éléments pour une théorie de l'enseignement*, Paris, Éditions de minuit ; 280 p.

BOURGAREL A. (1991) et LOCHARD (G.). *Travailler en ZEP. Les rôles du responsable et du coordonnateur de ZEP*, Paris, Hachette, 192 p. ; « Ressources formation », préface de Lionel Jospin ».

BOWE R., BALL S. J., GOLD A. (1992) *Reforming Education & changing schools. Case studies in policy sociology.* Londres : Routledge ; 192 p.

BROADFOOT, P. (1996). *Education, assessment and Society.* Buckingham : Open University Press.

BROCCOLICHI, S. (1998) Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant des collèges publics dans un district de la banlieue parisienne. *Les dossiers d'éducation et formation,* n°101, pp. 103-123.

BUISSON-FENET H. (2004). Ce que la science-politique fait à la comparaison des politiques éducatives. Intervention au séminaire RAPPE "jeunes chercheurs", « Les comparaisons nationales et internationales des politiques éducatives », Paris, 24 et 25 mai.

BULLIVANT B. M. (1978). *The way of tradition : Life in an Orthodox Jewish school.* Melbourne, Australian Council for Educational Research.

BULLIVANT B. M. (1987). *The Ethnic Encounter in the Secondary School.* Open University Press : Philadelphia – Barcombe, Lewes ; 214 p.

BURGESS R. G. (1983). *Experiencing comprehensive education. A study of Bishop McGregor School.* London and New York, Methuen ; 260 p.

BUSINO G. (2000). Notes sur les métaphores fondatrices de la connaissance sociologique. *Revue Européenne des sciences sociales*, XXXVIII, n°117, pp. 69-81.

CALICCHIO V., MABILON-BONFILS B. (2004). *Le conseil de classe est-il un lieu politique ? Pour une analyse des rapports de pouvoir dans l'institution scolaire*, Paris, L'Harmattan.

CALLON M. (1986). "Éléments pour une sociologie de la traduction. La domestication des coquilles Saint-Jacques et des marins-pêcheurs dans la baie de Saint-Brieuc", *L'Année sociologique*, pp. 169-208.

CAREIL Y. (1998). *De l'école publique à l'école libérale : sociologie d'un changement.* Rennes : Presses universitaires de Rennes, « Le sens social », 245 p.

CASTEL R. (1989). Institutions totales et configurations ponctuelles, *in* Colloque de Cerisy, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Éditions de Minuit, « Arguments » ; pp. 31 à 43.

CAUTERMAN M.-M., DEMAILLY L., SUFFYS S., BLIEZ-SULLEROT N. (1999). *La formation continue des enseignants est-elle utile ?*, Paris, PUF ; 240 p.

CHAPOULIE J.-M. (1984). Everett C. Hughes et le développement du travail de terrain en sociologie, *Revue Française de Sociologie, XXV*, pp. 582-608.

CHAPOULIE J.-M. (2001). *La tradition sociologique de Chicago.* 1892-1961, Paris, Seuil, 496 p.

CHARLOT B. (1994). La territorialisation des politiques éducatives, *in* Charlot B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux.* Paris, Armand Colin ; 224 p. « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation » ; pp. 27-48.

CHARLOT B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 223 p, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation ».

CHARLOT B., Bautier E., Rochex J.-Y. (1992). *École et savoir en banlieue et ailleurs.* Paris, Armand Colin.

CHAUVEAU G. (2003). Une politique ZEP peut en cacher une autre. Conférence donnée à l'Observatoire des Zones prioritaires. Rencontre de l'Observatoire des Zones prioritaires, 23 avril.

CHAUVEL L. (2001). Le retour des classes sociales ? *Revue de l'OFCE*, n°79, Octobre ; pp. 315-359.

CHAUVEL L. (2004). L'école et la déstablilisation des classes moyennes. *Éducation et sociétés*, n°2. pp. 101-118.

CICOUREL A. V., Kitsuse J. I. (1963). *The education decision-makers. An advanced study in sociology.* The Bobbs-Merrill Company, in. : Indianapolis-New-York ; 178 p.

CLARKE J., GEWIRTZ S., MCLAUGHLIN E., (2000). Reinventing the Welfare State *in* Clarke J., Gewirtz S., McLaughlin E., (2000). *New managerialism. New welfare ?*, Sage, London, Thousand Oaks & New Delhi, 275 p. ; pp. 1-26.

CODD J., GORDON L., HARKER R. (1997). Education and the Role of the State : Devolution and Control Post-Picot, *in* Hasley A. H., Lauder H., Brown Ph., Stuart Wells A. *(ed). Education, Culture, Economy, Society*, Oxford-New-York, Oxford University Press, 820 p. ; pp. 263-272.

COMBAZ G. (1996). Décentralisation, autonomie des établissements scolaires et égalité des chances. *Revue française de pédagogie*, n° 115, avril-mai-juin 1996, pp. 43-57.

COMBAZ G. (1999). Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège. *Revue française de pédagogie*, n° 128, juillet-août-septembre 1999, pp. 73-88.

COMBAZ G. (2002). Le projet d'établissement scolaire : vers une dérive du curriculum ? Contribution à une sociologie des rapports État-école. *Revue française de pédagogie*, n° 139, avril-mai-juin, pp. 7-19.

CONDETTE J.-F. (2001). *Les Recteurs de l'académie de Lille (XIX^e et XX^e siècles).* CRDP du Nord-Pas-de-Calais, « Patrimoine éducatif » ; 199 p.

CORCUFF Ph. (1995). *Les nouvelles sociologies*, Paris, Nathan, « 128 », 128 p.

COSER L. A. (1982) *Les fonctions du conflit social*, Paris : PUF ; « Sociologies » .

COULON A. (1993). *Ethnométhodologie et éducation.* Paris, PUF, « L'Éducateur » ; 262 p.

COURPASSON D. (2000). *L'action contrainte. Organisations libérales et domination.* Paris, Puf, 320 p. ; « Sciences sociales et sociétés ».

COURPASSON D. (1997). Régulation et gouvernement des organisations. Pour une sociologie de l'action managériale, *Sociologie du travail* 1/ 39-61.

Cousin O. (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet établissement.* Paris, PUF ; 226 p.

Crespin, R., Lascoumes, P. (2000). Régulation de la carrière d'un instrument de santé. Les parcours de l'usage du test du VIH dans l'emploi en France et aux Etats-Unis, *Sociologie du travail*, 42, pp. 133-157.

Crozier M. (1970). *La société bloquée*, Paris, Seuil, 252 p., « Points », 1971.

Crozier M. (1979). *On ne change pas la société par décret*, Paris, Grasset, 2e édition revue et augmentée, « Pluriel », 1982 ; 310 p.

Crozier M. (1996). Comment je me suis découvert sociologue. *Revue française de science politique*, Vol. 46, n°1, février ; pp. 80-95.

Crozier M., Friedberg E. (1977). *L'Acteur et le système.* Paris, Éd. du Seuil, 448 p., rééd. coll. « Points », 1981.

Crozier M., Tilliette B. (1995). *La crise de l'intelligence. Essai sur l'impuissance des élites à se réformer*, Paris, InterEditions. 2e édition (1998) : Paris : Seuil, « Points » ; 200 p.

DA COSTA S., DEMAILLY L., MONFROY B., ROUSSIER-FUSCO E, TONDELLIER M., VERDIÈRE J., VAN ZANTEN A. (2002). *Analyse de l'évolution des modes de régulation institutionnalisée dans le système éducatif français.* Paris/Lille, OSC/CLERSÉ-IFRESI/Commission Bruxelles-5e PCRD ; rapport reprographié ; 52 p.

DA COSTA S., ROUSSIER-FUSCO E. (2004) *Logiques d'acteurs et modes d'agir collectif dans les établissements.* Paris, OSC/CNRS/Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié non paginé.

DALE R. (1997). The State and the Governance of Education : An Analysis of the Restructuring of the State-Education Relationship, *in* Hasley A. H., Lauder H., Brown Ph., Stuart Wells A. (ed).

Education, Culture, Economy, Society, Oxford-New-York, Oxford University Press, 820 p. ; pp. 273-282.

DAVIES L. (1984) *Pupil power. Deviance and gender in school.* London and Philadelphia, The Falmer Press ; 255 p.

DE MONTLIBERT CH. (1997). *Maurice Halbwachs 1877-1945.* Strasbourg, Presses Universitaires de Strasbourg, 108 p.

DE SINGLY F., THÉLOT C. (1988). *Gens du privé, gens du public : la grande différence.* Paris, Dunod, 256 p. ; « L'œil économique ».

DE TERSSAC G. (*ss dir.*) (2000)., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements.* Paris, La Découverte.

DELVAUX B., JOSEPH M. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre école : Étude de cas en Belgique francophone.* Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 65 p.

DELVAUX B., VAN ZANTEN A. (2004). *Changement des modes de régulation et production sociale des inégalités dans les systèmes d'éducation : une comparaison européenne.* Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 101 p.

DEMAILLY L. (1991). *Le Collège. Crise, mythe et métiers*, Lille, Presses Universitaires de Lille, 1991, " Mutations/sociologie ", 374 p

DEMAILLY L. (1992). Simplifier ou complexifier ? Les processus de rationalisation du travail dans l'administration publique. *Sociologie du travail*, n°4, p. 429-450.

DEMAILLY L. (2000a). Les modes d'existence des techniques du social, *Cahiers internationaux de sociologie*, CVIII, pp. 103-124.

DEMAILLY L. (2000b). Enjeux et limites de l'obligation de résultats : quelques réflexions à partir de la politique d'éducation prioritaire en France, *in "L'Obligation des résultats en éducation"*, Entretiens Jacques Cartier 2000, 4-6 octobre 2000.

DEMAILLY L. (2000c). Innovation et institution, *in "Questions à l'innovation"*, Actes de la rencontre académique Nancy, 21-22 novembre 2000, CCRDP de Lorraine, académie de Nancy-Metz.

DEMAILLY L. (2001). Une spécificité de l'approche sociologique française des groupes professionnels, Journées d'études "Vers une sociologie française des professions", Rouen, 22 mai.

DEMAILLY L. (2003). L'évaluation comme apprentissage et négociation. *Revue Française de pédagogie*, n°142 ; pp. 115-130.

DEMAILLY L., DEMBINSKI O. (2000). La réorganisation managériale de l'École et de l'Hôpital, *Éducation et sociétés*, 6, n°2 ; pp. 43-64.

DEMAILLY L., GADREY N., DEUBEL P., VERDIÈRE J. (1998). *Evaluer les établissements scolaires : enjeux, expériences, débats.* Paris : l'Harmattan. Coll. Logiques sociales ; 303 p.

DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2001). *Le projet académique de l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : Les outils organisationnels de régulation de l'action pédagogique dans les REP*, Ifrési-CNRS Lille, Rapport final, 139 p.

DEMAILLY L., MONFROY B., TONDELLIER M., VERDIÈRE J. (2003). *Les processus et les agents de régulations intermédiaires dans le système éducatif français. Le cas de l'académie de Lille.* IFRESI/ Commission Bruxelles 5e PCRD. Rapport reprographié ; 183 p.

DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2004a) Les transactions entre l'institution et ses agents : le cas des coordonnateurs de réseaux d'éducation prioritaire, *Les sciences de l'éducation. Pour l'ère nouvelle.* Vol. 37, n°2 ; pp. 7-33.

DEMAILLY L., TONDELLIER M. (2004b). L'encadrement de l'enseignement dans une région française, *Recherches sociologiques*, vol. XXXV, n°2 ; pp. 25-45.

DEMAILLY L., VERDIÈRE J. (1998). *Analyse du partenariat dans dix zones d'éducation prioritaires de l'académie de Lille*, Conseil économique et social du Nord Pas de Calais/IFRESI-CNRS, octobre, 65 p.

DEMAILLY L., VERDIÈRE J. (2000). *La politique de l'académie de Lille en matière de pilotage de l'éducation prioritaire, 1999-2000.* Rectorat de Lille/IFRESI-CNRS, mai, 57 p.

DEROUET J.-L. (1990). Une sociologie des établissements scolaires : les difficultés de construction d'un nouvel objet scientifique. *In* Collectif (1990). *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie.* Paris, INRP/L'Harmattan ; pp. 152-174.

DEROUET J.-L. (1992). *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Métailié, 298 p.

DEROUET J.-L. (2000). L'éducation : un domaine en quête de société, *in* BERTHELOT J.-M. (coor.). *La Sociologie française contemporaine*, Paris, PUF, 274 p., pp. 199-210.

DEROUET J.-L. (2001). La constitution d'un espace d'intéressement entre recherche, administration, administration et politique en France dans les trente dernières années : à propos de l'émergence d'une science de l'administration scolaire, *in* DUTERCQ Y. (sous la dir.). *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'école*, Paris, PUF, 192 p. ; « Éducation et formation ».

DEROUET J.-L. (2003). L'avenir d'une illusion *ou* Comment refonder le projet du collège unique dans une société postmoderne, *in* DEROUET, J.-L. (dir.). *Le collège unique en question*, Paris, PUF ; pp. 1-28.

DEROUET J.-L., DUTERCQ Y. (2004). *Le collège en chantier.* Paris, INRP, 290 p. ; « Éducation, politiques, sociétés ».

DESROSIÈRE A., THÉVENOT L. (2000). *Les catégories socio-professionnelles.* Paris, La découverte, « Repères ».

DIONNET S., OSIEK F., FAVRE B. (2002). *Changements organisationnels et changement des professions : le cas des écoles primaires genevoises*, Troisièmes Journées d'étude du RAPPE, Louvain-La-Neuve, 24-25 janvier.

DOCKING J. (*Ed.*) (2000) *New Labour's Policies for Schools. Raising the Standart ?* London : David Fulton Publishers ; 210 p.

DONZELOT, J. (1977) *La police des familles*, Paris, Éditions de Minuit, 222 p ; « Critique ».

DRAELANTS, H. (2001). Déconstruction d'un discours de « success story » et analyse des processus de régulation sous-jacents, *Esprit critique*, vol. 04, n°4. Disponible sur http://www.espritcritique.org.

DUBAR C., TRIPIER P. (1998). *Sociologie des professions*, Paris, Armand Colin, 256 p., « U ».

DUBAR C. (2000). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation.* Paris, PUF, 240 p. ; « Le lien social ».

DUBET F. (1991). *Les lycéens*, Paris, Seuil, « Point », 410 p.

DUBET F. (2002). *Le déclin de l'institution*, Paris, Seuil. ; 428 p.

DUBET F., MARTUCCELLI D. (1996). *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil, « L'Épreuve des faits », 368 p.

DULOT A., FERRIER J., MÉNAGER A. (2000). *Les tâches des inspecteurs territoriaux*, Rapport au Ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie, mars.

DUMONT R., WAX, M., WAX R. (1964). *Formal education in an american indian community. Peer society and the failure of minority education.* Waveland Press : Prospect Heights, Illinois (1989) ; 146 p.

DUPUY F., THOENIG J.-C. (1985). *L'administration en miettes.* Paris, Le Seuil.

DURAN P., THOENIG J.C. (1996). « L'État et la gestion publique territoriale », *Revue française de sciences politiques*, n°4, août, pp.580-623

DURKHEIM É. (1895 [1988]). *Les règles de la méthode sociologique*, Paris, Flammarion ; « Champs ».

DURKHEIM É. (1912). *Les formes élémentaires de la vie religieuse*, Paris, PUF, 1960 (4e édition). « Quadrige ».

DURKHEIM É. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, « Quadrige », 1999 ; 131 p.

DURKHEIM É. (1938). *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, « Quadrige », 1990 ; 403 p.

DURU-BELLAT M, VAN ZANTEN A. (1999). *Sociologie de l'école*, Paris, Armand Colin, " U ", 252 p.

DUTERCQ Y. (2000). *Politiques éducatives et évaluation. Querelles de territoires*, Paris, PUF, 194 p. ; « Éducation et formation ».

DUTERCQ Y. (2001). Les parents d'élèves : entre absence et consommation, *Revue Française de Pédagogie*, n° 134, janv.-fév.-mars ; pp. 111-120.

DUTERCQ, Y. (2002). Portrait des directeurs d'établissement scolaire en régulateurs de proximité. Communication présentée aux 3e journées du RAPPE, « Changements organisationnels et changement des professions : les établissements scolaires en transformation. » Louvain-la-Neuve, janvier.

DUTERCQ Y., Lang V. (2001). L'émergence d'un espace de régulation intermédiaire dans le système scolaire français, *Éducation et sociétés*, 8, n°2 ; pp. 49-64.

EROSS G. (2004). Anthropologie des configurations langagières dans les recherches transnationales. Intervention au séminaire RAPPE "jeunes chercheurs", « Les comparaisons nationales et internationales des politiques éducatives », Paris, 24 et 25 mai.

ETIENNE R. (2003). Savoirs d'action, savoirs d'innovation et résistance institutionnelle. Trois études de cas dans des établissements français. Communication aux rencontres 2003 du Réseau éducation-formation (REF). Symposium n° 10 « Construction, diffusion et valorisation des savoirs d'innovation », Genève, 18-20 septembre. 15 p.

FAUCONNET P (1922). Introduction. L'œuvre pédagogique de Durkheim. *In* Durkheim É. (1922). *Éducation et sociologie*, Paris, PUF, « Quadrige », 1999 ; pp. 11-40.

FINCH J. (1985). Social policy and education : Problems and possibilities of Using qualitative research. *In* R. G. Burgess (ed.). *Issues in educational research. Qualitative methods.* Barcombe-Lewes, Philadelphia, Falmer Press ; 290 p.

FLAMANT N. (2002). On ne sait plus qui est le chef. Travailler et diriger dans l'industrie spatiale. *Terrain*, n° 39, "Travailler à l'usine", septembre

FORQUIN J.-C. (1990). La « nouvelle sociologie de l'éducation » en Grande-Bretagne : Orientations, apports théoriques, évolution (1970-1980). *In* Collectif (1990). *Sociologie de l'éducation. Dix ans de recherches. Recueil de notes de synthèse publiées par la Revue Française de Pédagogie.* Paris, INRP/L'Harmattan ; pp. 103-121.

FOUCAULT M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison.* Paris, Gallimard ; « Tel ».

FOUCAULT M. (2001). *L'Herméneutique du sujet. Cours au Collège de France. 1981-1982.* Paris : Gallimard/Seuil. Coll. Hautes études ; 540 p.

FOURNIER J. (1971). *Politique de l'éducation.* Paris, Seuil ; 318 p.

FRAISS S., ROBELET M., VINOT D. (2003). La qualité à l'hôpital : entre incantations managériales et traductions professionnelles. *Revue française de gestion*, Septembre-octobre, Vol. 29, n°146 ; pp. 155-166.

FREIDSON, E. (1994). *Professionalism reborn. Theory, prophecy and policy.* Chicago : University of Chicago Press.

FREIDSON, E. (2001). *Professionalism. The third logic.* Cambridge : Polity press. 250 p.

FRIEDBERG E. (1993). *Le pouvoir et la règle. Dynamiques de l'action organisée*, Paris, Éd. du Seuil, 1997 (deuxième édition augmentée). 423 p., coll. « Points ».

FURLONG, J. (2001). Reforming teacher education, re-forming teachers. Accounatbility, professionalism and competence. *In* Phillips R., Furlong, J. (Ed.). (2001). *Education, reform and the state. Twenty-five years of politics, policy and practice.* Londres : Routledge Falmer ; 268 p. pp. 118-135.

GADEA C. (2003). *Les cadres en France. Une énigme sociologique.* Belin : Perspectives sociologiques ; 286 p.

GATHER THURLER M. (2000). *Innover au cœur de l'établissement scolaire*, Paris, ESF, 236 p. ; « Pédagogies recherches ».

GAUCHET M. (2002). *La démocratie contre elle-même.* Paris, Gallimard, 420 p. ; « Tel ».

GAUDIN J.-P. (2005). *Pourquoi la gouvernance ?* Paris, Presses de Science Po, 138 p ; « La bibliothèque du citoyen ».

GEWIRTZ S. (2001). Cloning the Blairs : New Labour's programme for re-socialization of working-class parents. *Journal of Education policy*, Vol. 16, n°4 ; pp. 365-378.

GEWIRTZ, S. (2002). *The managerial school. Post-welfarism and Social Justice in Education.* Londres, New York : Routledge ; 204 p.

GIDDENS, A. (1984). *The constitution of society*, Cambridge, Polity Press, 402 p.

GIDDENS A. (1987). *La constitution de la société*, Paris, PUF, « Sociologies », 474 p.

GIDDENS A. (1998). *The third way. The renewal of social democracy.* Cambridge, Polity Press ; 166 p.

GIDDENS A. (1990). *The consequences of modernity*, Cambridge, Polity Press, 1990, 186 p.

GILLBORN D. (1990). *'Race', Ethnicity and Education : Teaching and Learning in Multi-ethnic schools.* London : Unwin Hyman ; 245 p.

GILLBORN D., YOUDELL D. (1999). *Rationing education. Policy, practice, reform and equity.* Buckingham-Philadelphia : Open University Press ; 254 p.

GIRAUD C., MILLY B. (2003). *Les visages d'une académie*, Lyon, CNRS-Glysi-safa, Rapport final reprographié, 146 p.

GIROD R. (1981). *Politiques de l'Éducation. L'illusoire et le possible.* Paris, PUF ; 264 p.

GLASMAN D. (1999). Réflexions sur les « contrats » en éducation, *Ville, École, Intégration*, n°117, juin ; pp. 70-111.

GOFFMAN E. (1974). *Les rites d'interaction*, Paris, Éd. de Minuit, « Le sens commun » ; 230 p.

GOFFMAN E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, Paris, Éditions de Minuit, « le sens commun », 177 p. [trad. 1963]

GOFFMAN, E. (1969). Calmer le Jobard : quelques aspects de l'adaptation à l'échec. *In* Erving Goffman, *Le parler frais d'Erving Goffman*, Paris, Minuit, « le sens commun », 322 p. ; pp. 277- 300.

GOFFMAN, E. (1973a). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 1. La présentation de soi*, 1959, Paris, trad. aux Éd. de Minuit, « le sens commun », 250 p.

GOFFMAN, E. (1973b). *La mise en scène de la vie quotidienne. Tome 2. Les relations en public*, 1959, Paris, trad. aux Éd. de Minuit, « le sens commun », 370 p.

GOFFMAN, E. (1975). *Stigmate, les usages sociaux des handicaps*, 1963, Paris, trad. aux Éd. de Minuit, « le sens commun », 177 p.

GOMBERT PH., VAN ZANTEN A. (2004). Le modèle éducatif du pôle "privé" des classes moyennes : ancrages et traductions dans la banlieue parisienne. *Éducation et sociétés*, 2004/2, n°14 ; pp. 67-83.

GORDON T. (1986). *Democraty in one school ? : Progressive education and restructuring* London, New York, Philadelphia : The Falmer Press, « Education Policy Perspectives » ; 278 p.

GRAMSCI, A. (1975). *Gramsci dans le texte*, Paris, Éditions sociales, recueil réalisé sous la dir. de F. Ricci ; 800 p.

GRELON A. (2001). Les débuts des cadres, *in* Bouffartigue P. (*dir.*). (2001). *Cadres : La grande rupture.* Paris, La Découverte, « Recherches » ; 348 p. Pages : 21-34.

GROSSEIN, J.-P. (2003). « Présentation ». In Weber M. (1904-1905 [2003]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'autres essais.* Paris, Gallimard, 534p. ; « Tel ». Pp. III-LXII.

GROUX. G. (1983). *Les Cadres.* Paris, La Découverte, « Repères ».

GROUX G. (1983). Les couches moyennes, l'État et le corporatisme en France. *Revue française de sociologie*, 24, 4 ; pp. 301-315.

GROUX G. (2001). Des classes moyennes aux nouvelles classes, *in* Bouffartigue P. (*dir.*). (2001). *Cadres : La grande rupture.* Paris, La Découverte, « Recherches » ; pp. 303-313.

GUILLAUME F.-R., MARESCA B. (1993). « Les chefs d'établissement et l'autonomie », *Éducation et formation n°35*, juillet, pp. 43-51.

HABER S. (2001). *Jürgen Habermas, une introduction.* Paris, Pocket/La Découverte, « Agora », 362 p.

HABERMAS J. (1962 [1978]). *L'Espace public.* Paris, Payot, « Critique de la politique », 324 p.

HABERMAS J. (1968 [1973]). *La technique et la science comme "idéologie"*, Paris, Gallimard ; 214 p. « Tel ».

HABERMAS J. (1973 [1978]). *Raison et légitimité. Poblèmes de légitimation dans le capitalisme avancé*, Paris, Payot, « Critique de la politique », 196 p.

HALBWACHS M. (1997). *La Mémoire collective*, Paris, Albin Michel, 1950, « Bibliothèque de l'évolution de l'humanité », édition critique établie par G. Namer, 295 p.

HARGREAVES D. H. (1967). *Social relations in a secondary school*, London and Henley, Routledge and Kegan Paul ; 226 p.

HARGREAVES A. (1985). The micro-macro problem in the sociology of Education. *In* Burgess R. G. *(Ed.). Issues in Educational Research. Qualitative Methodes.* London-Philadelphia : Falmer Press ; 209 p.

HASLEY A. H., LAUDER H., BROWN PH., STUART WELLS A. *(ed).* (1997). *Education, Culture, Economy, Society,* Oxford-New-York, Oxford University Press ; 820 p.

HATCHER R., HIRTT N. (1999). The business agenda behind Labour's education policy, *in* ALLEN M., BENN C., CHITTY C., COLE M., HATCHER R., HIRTT N., RIKOWSKI G. *(eds). Business, Business, Business : New Labour's Education Policy.* London : Tufnell Press, 40 p. ; pp. 12-23.

HENRIOT-VAN ZANTEN A. (1990). *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaires,* Lyon, Presses Universitaires de Lyon, 270 p.

HENRIOT-VAN ZANTEN A., PAYET J.-P., ROULLEAU-BERGER L. (1994). *L'école dans la ville. Accords et désaccords autour d'un projet politique,* Paris, L'Harmattan, 1994, 192 p.

HIRSHHORN M. (1999). *L'Ère des enseignants.* Paris, PUF, « Sociologies » ; 302 p.

HIRSHHORN M. (1999). Article « Charisme ». *In* AKOUN A., ANSART P. *Dictionnaire de sociologie.* Paris, Le Seuil Robert ; 590 p.

HIRSCHMAN A. O. (1972). *Face au déclin des entreprises et des institutions.* Paris, Édictions ouvrières ; « Économie et humanisme ».

HUBERMAN M., 1987. *Le cycle de vie professionnel des enseignants.* Université de Genève, multig.

HUGHES E. CH. (1971 [1996]). *Le regard sociologique. Essais choisis,* Paris, École des Hautes Études en Sciences Sociales. Recueil de textes composé par Jean-Michel Chapoulie ; 344 p.

HUGON M.-A. (1983). Les textes officiels. *In* CRESAS (Collectif). *Écoles en transformation. Zones prioritaires et autres quartiers,* Paris, L'Harmattan/INRP, « Cresas » numéro 1, pp. 19-33.

JAROUSSE J.-P., LEROY-AUDOUIN C., MINGUAT A. (1997). Les inspections de l'Éducation nationale au niveau primaire : disparitées, dotations, pratiques et effets sur le fonctionnement des écoles et les acquis des élèves. *Revue Française de Pédagogie,* n°118, janvier-février-mars, pp. 5-25.

JOBERT B., MULLER P. (1987). *L'État en action. Politiques publiques et corporatismes,* Paris, Puf, « Recherches politiques » ; 242 p.

KAESLER D. (1996 [1995]). *Max Weber. Sa vie, son œuvre, son influence,* Paris, Fayard, 300 p.

KERCKHOFF A. C., FOGELMAN K., MANLOVE J. (1997). « Staying ahead : the middle classe and school reform in England and Wales » Sociology of Education, January, 70 (1). ; pp. 19-35

KERLAN A., TEYSSIER J.-P., 2004. « Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte. Un « bougé » de la forme scolaire ? » in Derouet J.-L., Dutercq Y. (dir.). *Le collège en chantier.* Lyon, INRP ; pp. 136-173.

KOHN R. C. (1994). La notion de réseau, *in* CHARLOT B. *(coord.). L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 1994, « Bibliothèque européenne des sciences sociales », 224 p.; pp. 107-117.

La lettre de l'éducation, 2001

LACEY C. (1970). *Hightown Grammar. The school as a social system.* Manchester, Manchester University Press (1974). ; 214 p.

LADRIÈRE P. (2001). *Pour une sociologie de l'éthique*, Paris, PUF, "Sociologie d'aujourd'hui", 454 p.

LAFORGUE D. (2003). *Une administration d'État face à la ségrégation scolaire. Une enquête ethnographique sur le repli gestionnaire de deux Inspections Académiques et d'un Rectorat.* Thèse pour le doctorat de sociologie et sciences sociales présentée et soutenue le 18 décembre 2003, université Lumière, Lyon II. 610 p.

LAFORGUE D. (2004a). Comprendre le repli gestionnaire d'une administration d'État. Une ethnographie de deux inspections académiques. Intervention au séminaire RAPPE "jeunes chercheurs", « Les comparaisons nationales et internationales des politiques éducatives », Paris, 24 et 25 mai.

LAFORGUE D. (2004b). Ce que la ségrégation scolaire doit à l'administration de l'Éducation nationale, *Revue Française de Pédagogie*, n°148, juil.-août-sept. ; pp. 135-143.

LALLEMENT M. (1993). *Histoire des idées sociologiques, des origines à Weber.* Paris, Nathan, « Circa » ; 256 p.

LALLEMENT M. (2000). Règles, institutions et relations de travail : portée et actualité de la sociologie de la rationalisation de Max Weber. *Économies et sociétés*, Série AB, n°21, n°4/2000 ; pp. 189-213.

LALLEMENT M. (2003). Régulation et rationalisation, *in* G. de Terssac (s/d)., *La théorie de la régulation sociale de Jean-Daniel Reynaud. Débats et prolongements.* Paris, La Découverte (p. 231-240).

LALLEMENT M., SPURK J. *(dir.)*. (2004). *Stratégies de la comparaison internationale*, Paris, CNRS éditions ; 378 p.

LAMBART A. M. (1970). *The sociology of an unstreamed urban grammar school for girls.* Unpublished MA thesis, University of Manchester.

LAVAL Ch., (2003). *L'École n'est pas une entreprise. Le néo-libéralisme à l'aussaut de l'enseignement public*, Paris, La découverte, « Cahiers libres » ; 336 p.

LE BRETON D. (2004). *L'interactionnisme symbolique*, PUF, « Quadrige. Manuels » ; 250 p.

LE GOFF J.-P. (1999). *La barbarie douce. La modernisation aveugle des entreprises et de l'école.* Paris, La découverte : « Sur le vif » ; 126 p.

LEGRAND L. (1998). *Les politiques de l'éducation.* Paris, PUF ; « Que sais-je ? »

LELIÈVRE C. (2002). *Les politiques scolaires mises en examen. Douze questions en débat*, Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur ; 208 p.

LELIÈVRE C., NIQUE Ch. (1995). *L'école des présidents. De Charles de Gaulle à François Mitterrand*, Paris, Odile Jacob ; 384 p.

LEMKE T. (2004). Marx sans guillemets. Foucault, la gouvernementalité et la critique du néo-libéralisme, *Actuel Marx*, n°36, PUF, « Marx et Foucault » ; pp. 13-26.

LEVACIC R. (1995). *Local management of schools. Analysis and practices.* Buckingham-Bristol : Open University Press ; 228 p.

LOISON M. (2000). Eurorégion, éducation prioritaire et formation des maîtres : contextualisation d'un projet de recherche dans l'académie de Lille. *In* ZAY D (sous le dir. de). *Culture, éducation et formation en partenariat eurorégional et interrégional dans le Nord-Pas-de-Calais*, Université de Lille III, juin 2000, pp. 89-102.

LOJKINE J. (2005). *L'adieu à la classe moyenne.* Paris, La Dispute, 240 p.

LORCERIE F. (2006). L'éducation prioritaire : une politique sous administrée. *Ville, école, intégration*, n°144, mars ; pp. 61-71.

LOUIS F. (1994). *Décentralisation et autonomie des établissements*, Paris-Hachette-Education.

MABILON-BONFILS B., SAADOUN L. (2001). *Sociologie politique de l'école*, Paris, PUF, 2001, 246 p. ; « Éducation et formation. »

MAC AN GHAILL M. (1988). *Young, Gifted and Black. Student-teacher relations in the schooling of black youth.* Milton Keynes – Philadelphia, Open University Press ; 184 p.

MAC AN GHAILL M. (1994). *The making of men. Masculinities, sexualities and schooling.* Buckingham – Bristol, Open University Press ; 209 p.

MARCHAND F. (1996). *Évaluation des élèves et conseil de classe*, Paris, Desclée de Brouwer.

MAROY C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête, *Cahiers de recherche du GIRSEF*, n°12, décembre ; 26 p.

MAROY C. (2004). Présentation, *Recherches sociologiques*, vol. XXXV, n°2 ; pp. 1-4.

MAROY C. (2004). *Regulation and Inequalities in European Education Systems.* Louvain-la-Neuve, GIRSEF-Université catholique de Louvain/Commission Bruxelles-5e PCRD ; rapport reprographié ; 152 p.

MAROY C., DEMAILLY L. (2004a). *Convergences et divergences dans les régulations intermédiaires des systèmes scolaires européens.* Lille/Louvain-la-Neuve, CLERSÉ-IFRESI-CNRS/GIRSEF-Université catholique de Louvain/Commission Bruxelles-5e PCRD ; rapport reprographié ; 52 p.

MAROY C., DEMAILLY L. (2004b). Les régulations intermédiaires des systèmes éducatifs en europe : quelles convergences ? *Recherches sociologiques*, vol. XXXV, n°2 ; pp. 5-24.

MARQUES CARDOSO, C. (2004). La Autonomía, Los Mecanismos del Mercado y la Democracia Local: Los Centros Educativos entre la Governanza Pública y Privada . Antonio Bolivar (ed). Revista de Educación, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Espana 3° (333) [La version consultée est une version provisoire en anglais, avant traduction].

MARTUCCELLI D. (1999). *Sociologies de la modernité*, Paris, Folio, « Essais » ; 710 p.

MARTUCCELLI D. (2001). *Dominations ordinaires,* Paris, Balland. « Voix et regards » ; 364 p.

MARTUCCELLI D. (2002). « La production des connaissances sociologiques et leur appropriation par les acteurs », *Éducation et sociétés*, n°2 ; pp. 27-38.

MARTUCCELLI D. (2006). *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine,* Paris, Armand Colin. « Individu et société » ; 480 p.

MARX K. (1852 [1969]). *Le 18 brumaire de Louis-Bonaparte.* Paris, Mille et une nuits, 1997, n°182, 224 p ; texte intégral, reprise de l'édition établie par les Éditions Sociales.

MAURICE M., SELLIER F., SYLVESTRE J.-J. (1982). *Politique d'éducation et organisation industrielle en France et en Allemagne*, Paris, PUF ; 382 p.

MAUSS M. (1950). Essai sur le don. *In Sociologie et anthropologie*, Paris, PUF, 1950 (1985). « Quadrige », 482 p. Préface de C. Lévi-Strauss.

MCCULLOCH G. (2001). The reinvention of teacher professionalism, *in* Phillips R., Furlong, J. (*ed.*). *Education, reform and the state. Twenty-five years of politics, policy and practice.* Londres : Routledge Falmer ; 268 p. ; pp. 103-117.

MCGRATH D. J., KURILOFF P. J. (1999). 'They're going to tear the doors of this place' : Upper-middle-class parent school involvement and the educational opportunities of other people's children, *Educational policy*, Vol. 13, n°5 ; pp. 603-629.

MEN (2001). *Note d'information*, n° 01.40

MEN (2002a). *Repères et références statistiques.*Paris.

MEN (2002b). *L'état de l'école.* Paris.

MEN (2004). *Repères et références statistiques* ; 361 p.

MEN (2005). *Géographie de l'école.*

MEN (2006). *Géographie de l'école* ; 104 p.

MERLE P. (1998). « L'efficacité de l'enseignement ». *Revue française de sociologie*, XXXIX, 3, p. 566-589.

MERLE, P. (1996). *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral.* Paris, PUF : « L'éducateur ».

MERLE P., SENSEVY G. (2001). Une modalité de régulation des pratiques professionnelles : la recherche d'une articulation entre offre et demande dans la formation continue des enseignants. *Éducation et sociétés*, n°8, 2001/2 ; pp. 27-48.

MILLS Ch. W. (1959 [1967]). *L'imagination sociologique*, Paris, La Découverte/Poche, « Sciences humaines et sociales » [rééd. 1997].

MINTROP H. (1997). Retracking on a grand scale : policy and pedagogy in the reform of eastern German secondary schools after the fall of socialism. *Journal of Education Policy*, 1997, Vol. 12, n°5, pp. 333-354.

MINTZBERG, H. (1982). *Structure et dynamique des organisations.* Paris : Les éditions d'organisation ; 434 p.

MOISAN C., SIMON J. (1997). *Les déterminants de la réussite scolaire en ZEP.* Rapport au Ministre de l'Éducation nationale. IGEN, IGAEN, septembre. 82 p.

MONFROY B., TONDELLIER M., VERDIÈRE J. (2004). *Logiques d'acteurs et modes d'agir collectifs dans deux collèges de la ville de Lille (France).* IFRESI/Commission Bruxelles 5e PCRD. rapport reprographié ; 91 p.

MONFROY B., TONDELLIER M., VERDIÈRE J. (à paraître). L'influence des parents des classes moyennes sur le fonctionnement de deux collèges en contexte urbain.

MONFROY B., TONDELLIER M., VERDIÈRE J. (2005). Ce que nous apprennent les instances décisionnelles collégiales. L'exemble du conseil d'administration dans deux collèges. Communication au colloque « L'établissement scolaire *in situ.* Analyser le fonctionnement des établissements scolaires. Concepts, méthodes, résultats, comparaison européenne », Université de Lille 1 (USTL). Villeneuve d'Ascq, 8 et 9 septembre.

MONJARDET D. , BENGUIGUI G. (1982). L'Utopie gestionnaire. Les couches moyennes entre l'État et les rapports de classe. *Revue française de sociologie*, XXIII ; pp. 605-638.

MONJARDET D., BENGUIGUI G. (1984). Utopie gestionnaire, utopie sociologique ? Réflexions sur un débat. *Revue française de sociologie*, XXV ; pp. 91-99.

MONJARDET D. (1996). *Ce que fait la police. Sociologie de la force publique*, Paris, La Découverte, « Textes à l'appui/série sociologie », 316 p.

MONS N. (2005). La décentralisation des systèmes éducatifs dans le monde : plus inégalitaire ? Communication au colloque de l'ESEN « Les politiques locales d'éducation », École supérieure de l'Éduction nationale, Chasseneuil-Futuroscope, 7 et 8 juin.

MORTIMORE P. (1997). Can effective schools compensate for society ?. *In* Hasley A. H., Lauder H., Brown Ph., Stuart Wells A. *(ed). Education, Culture, Economy, Society*, Oxford-New-York, Oxford University Press, 820 p. ; pp. 476-487.

MUNN P. (2000). School boards and governing bodies : a vehicle for parental participation in decision making about school ?. *In* Arnot M. A., Raab C. D. (ed.). 2000, *The Gouvernance of schooling. Comparatives studies of devolved management,* London and New York : Routledge Falmer ; pp. 93-115.

NEWMAN J. (2000). Beyond the new public management ? Modernizing public services. *In* Clarke J., Gewirtz S., McLaughlin E., (2000). *New managerialism. New welfare ?*, Sage, London, Thousand Oaks & New Delhi, 275 p. ; pp. 45-61.

OZGA J. (1987). Studying education policy through the lives of the policy makers: an attempt to close the macro-micro gap. *In* Walker S. and L. Barton (eds.). *Changing Policies, Changing Teachers: new directions for schooling ?* Milton Keynes : Open University Press.

OZGA J. (1990). Policy research and policy theory, *Journal of Eduction Policy*, Vol. 5, no. 4, pp. 359-62.

PADIOLEAU J.-G. (2002). *Le réformisme pervers : le cas des sapeurs-pompiers*, Paris, PUF.

PARADEISE C. (1988). Les professions comme marchés du travail fermés. *Sociologie et sociétés*, Vol. XX, no. 2, octobre, pp. 9-21.

PAIR C. (avec GEBLER J.-M., MOISAN C., RICAUD-DUSSARGET P., SIMON J.) (1998). *Rénovation du service public de l'Éducation nationale : responsabilité et démocratie.* Rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la recherche et de la technologie et à madame la ministre déléguée, chargée de l'enseignement scolaire.

PAIR C. (2001). Autonomie, responsabilité et démocratie dans le système éducatif. *In* Dutercq, Y. (sous la dir.). *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'école*, Paris, PUF ; « Éducation et formation » ; pp. 49-61.

PARKIN F. (1982). Social closure and class formation. *In* Giddens A., Held D. (*ed.*) (1982). *Classes, power, and conflict. Classical and contemporary debates*, London, Macmillan, 646 p.; pp. 175-184.

PASSERON J.-C. (1989). *Le raisonnement sociologique. L'espace non-poppérien du raisonnement naturel,* Paris, Nathan, 238 p.

PASSERON J.-C. (2006). *Le raisonnement sociologique*, Paris, Albain Michel, « Bibliothèque de l'évolution de l'Humanité » ; 666 p.

PATY D., (1981). *Douze collèges en France. Enquête sur le fonctionnement des collèges publics aujourd'hui,* Paris, La Documentation française.

PAYET J.-P. (1995). *Collèges de banlieue. Ethnographie d'un monde scolaire.* Paris, Méridiens Klincsieck.

PAYET J.-P. (1985). « L'insolence », *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 49-55.

PAYET J.-P. (1997). Le « Sale boulot ». Division morale du travail dans un collège de banlieue. *Les annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 19-31.

PELAGE A. (2000). Les transformations du rôle du chef d'établissement d'enseignement secondaire. *In* Van Zanten, A. (2000). *L'école, l'état des savoirs.* Paris : La Découverte. Coll. « Textes à l'appui » ; pp. 219-227.

PELAGE A. (1998). Les transformations de la fonction de proviseur. *In* BOURDONCLE, R., DEMAILLY L. (1998). Les professions de l'éducation et de la formation. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 75-89.

PERRENOUD Ph. (1984). *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation. Vers une analyse de la réussite, de l'échec et des inégalités comme réalités construites par le système scolaire* . Genève, Droz.

PERRENOUD Ph. (1995). *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec.* Paris, ESF.

PERRENOUD Ph. (1995). Les pédagogies nouvelles sont-elles élitaires ? Réflexions sur les contradictions de l'école active. *In* Perrenoud Ph., *La pédagogie à l'école de la différence.* Paris, ESF.

PERRENOUD Ph. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*, Paris, ESF, 220 p. ; « Pédagogies recherches ».

PERRENOUD Ph. (2003). L'analyse de pratiques en questions, *Les cahiers pédagogiques n°416*, septembre, pp. 12-15.

PÉTONNET C. (1979). L'Observation flottante. L'Exemple d'un cimetière parisien. *L'homme*, oct.-déc. 1982, XXII (4). pp. 37-47.

PICQUENOT A. (2001). Vers de nouveaux modèles et de nouvelles pratiques pour les chefs d'établissement. *in* Dutercq, Y. (dir.) (2001). *Comment peut-on administrer l'école ? Pour une approche politique de l'administration de l'école.* Paris : PUF. Coll. Éducation et formation ; pp. 167-177.

PINTO L. (1987). Graphique et science d'entreprise, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 69, pp. 93-97.

POUCHAIN-AVRIL C. (1999). Logiques de formation et « associations identitaires » (à partir de l'analyse de l'offre de formation continue de la MFAPEN de Lille à ses enseignants du second degré). *Recherche et formation*, n°32 ; pp. 65-88.

POUPEAU F. (2003). *Une sociologie d'État. L'École et ses experts en France*, Paris, Raisons d'agir, « Cours et travaux » ; 254 p.

POWER S. (1992). Researching the impact of education policy : difficulties and discontinuities. *Journal of Education Policy*, Vol. 7, n°5, 493-500.

POWER S., EDWARDS T., WHITTY G., WIGFALL V., (2003). *Education and the middle-class*, Buckingham-Philadelphia, Open university press ; 175 p.

PROST A. (1968). *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, « U », 524 p.

PROST A. (1992). *Éducation, société et politiques. Une histoire de l'enseignement en France, de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil, 232 p. ; « XXe siècle ».

PROST A. (2005). Point de vue historique. Communication au colloque de l'ESEN « Les politiques locales d'éducation », École supérieure de l'Éduction nationale, Chasseneuil-Futuroscope, 7 et 8 juin.

RAAB C. D. (2000). *in* ARNOT M. A., RAAB C. D. (eds.) (2000). *The Gouvernance of schooling. Comparatives studies of devolved management.* Londres : Routledge Falmer ; 221 p.

RADNOR H. A., BALL S. (1996). *Local Education Authorities : Accountability and Control.* Oakhill, Trentham Books ; 72 p. With Vincent C., Henshaw L.

REAY D. (1998). *Class Work. Mothers' Involvement in their Children's Primary Schooling.* London, UCL Press Limited ; 198 p.

Revue d'histoire des sciences-humaines (1999). Maurice Halbwachs et les sciences humaines de son temps. Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion ; 256 p.

REYNAUD J.-D. (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome, *Revue française de sociologie*, XXIX, janvier, mars ; pp. 5-18.

REYNAUD J.-D. (1997). *Les Règles du jeu. L'action collective et la régulation sociale*, Paris, Armand Colin, (troisième édition 2000). « U », 348 p.

ROBELET M. (2004). Dynamiques professionnelles et impératif gestionnaire dans le système de santé français. Comparaison de trois agents rationalisateurs : le médecin DIM, le cadre de santé et le coordonnateur de réseaux. Texte ronéoté, pour le concours d'entrée CR2 CNRS 2004.

ROBERT Ph. (1977). Le contrôle social : Du pénal à la politique de la famille, *L'année sociologique*, 28 ; 453-490.

ROBERTSON S, LAUDER H. (2001). « Restructuring the education/social class relation. A class choice ? », in Phillips R., Furlong, J. (éd.). (2001). *Education, reform and the state. Twenty-five years of politics, policy and practice.* Londres : Routledge Falmer ; 268 p. pp. 222-236.

ROCHEX J.-Y. (2002). 20 ans de politique ZEP, quel bilan ? Conférence à l'occasion du XXe anniversaire des ZEP, Académie de Nancy-Metz. 4 mars.

ROCHEX J.-Y., KHERROUBI M. (2002). La recherche en éducation et les ZEP en France, 1. Politique ZEP, objets, postures, et orientations de recherche. *Revue Française de Pédagogie*, avril, n°140 ; pp. 103-131.

ROCHEX J.-Y., KHERROUBI M. (2004). La recherche en éducation et les ZEP en France, 2. Apprentissages et exercice professionnel : résultats, analyses et interprétations. *Revue Française de Pédagogie*, 1er trimestre, n°146 ; pp. 115-190.

ROUSMANIERE K. (1997). Order and chaos : urban teachers' work under school reform in the 1920s. *Journal of Education Policy*, Vol. 12, n°5 ; pp. 355-367.

ROUX Ch. (1997). L'inspection primaire au XIXe siècle, Marseille, CNDP/CRDP, « Documents. Actes et rapports pour l'éducation » ; 192 p.

ROYAL S. (1999). "Conférence de presse de Ségolène Royal, ministre déléguée chargée de l'enseignement scolaire, le 11 février 1999."

SAISI L. (1994). L'État, le « local » et l'école : repères historiques. *In* Charlot B. (1994). *L'école et le territoire : nouveaux espaces, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 223 p, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation » ; pp. 11-26.

SCHNAPPER D. (1999). *La compréhension sociologique*, Paris, PUF, « Le lien social », 126 p.

SIMMEL G. (1908 [1984]). Digressions sur l'étranger, *in* Grafmeyer Y. et Joseph I., *L'École de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Paris, Aubier, 1984 (1979). « RES champ urbain » ; 378 p.

SIMMEL G. (1908 [1999]). *Sociologie. Études sur les formes de socialisation.* Paris, PUF ; « Sociologies ».

SOLEAUX G. (2000). L'Éducation Nationale aujourd'hui. *in* Van Zanten (dir.). *L'école. L'état des savoirs*, Paris, La découverte, 2000, 420 p., « textes à l'appui / série l'état des savoirs » ; pp. 17-25.

STERN P., TUTOY P. (1995). *Le métier de consultant. Principes, méthodes, outils.* Paris : Les éditions d'organisation (3e éd. : 1998).

SUTHERLAND E. (1937). *The Professionnal thief. Chicago.* Chicago, London, University of Chicago Press ; 258 p.

TANGUY L. (*sous la dir.*) (1986). *L'Introuvable relation formation/emploi : un état des recherches en France.* Paris, La documentation française, 302 p.

TERRAIL J.-P. (1988). *Destins ouvriers. La fin d'une classe ?* Paris, PUF, « Sociologie d'aujourd'hui » ; 277 p.

TERRAIL J.-P. (2004). *École. L'Enjeu démocratique.* Paris, La Dispute ; 155 p.

TERRAIL J.-P. (*dir.*) (2005). *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives.* Paris, La Dispute, « État des lieux » ; 244 p.

TERRAIL J.-P. (2005a). Les dispositifs de scolarisation de masse. *In* TERRAIL J.-P. (*dir.*) (2005). *L'École en France. Crise, pratiques, perspectives.* Paris, La Dispute, « État des lieux » ; 244 p.

THÉVENOT L. (1983). À propos d'une définition des couches moyennes et de la nouvelle nomenclature des professions et des CSP. *Revue française de sociologie*, 24, 4 ; pp. 317-326.

THOENIG J.-C., (2005). Pour une épistémologie des recherches sur l'action publique. *in* FILÂTRE D., DE TERSSAC G. (coordinateurs). avec la collaboration de ABANEL X., CATLLA M., VOLERY I. *Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique*, Toulouse, Octarès Éditions, « Le travail en débats » ; pp. 285-306.

THRUPP M. (1998). Exploring the politics of blame : school inspection and its contestation in New Zealand and England, *Comparative education*, Vol. 34, No. 2 ; pp. 195-208.

THRUPP M. (1999). *Schools making a difference. Let's be realistic !* Buckingham, Open University Press ; 226 p.

THRUPP M. (2001). Eduction policy and social class in England and New Zealand : an instructive comparison. *Journal of Education policy*, Vol. 16, n°4 ; pp. 297-314.

THRUPP M., WILLMOTT R. (2003). *Education Management in Managerialist Times.* Maidenhead/Philadelphia, Open University Press ; 282 p.

Thrupp M., Ball S., Vincent C., Marques-Cardoso C., Neath S., Reay D. (2004). Additive and hyper-regulation of schooling in England : The case of Wyeham, *Recherches sociologiques*, XXXV, n°2 ; pp. 65-81.

TOMLINSON S. (2001). *Education in a post-welfare society.* Buckingham-Philadelphia : Open University Press ; 201 p.

TONDELLIER M. (1999). *L'Identité contrariée des agents de sécurité : les hommes de l'entre-deux.* Strasbourg, Université Marc Bloch, Mémoire de licence sous la direction de Béatrice Maurines, 190 p.

TONDELLIER M., (2000). *L'Héroïsme au travail. Sacrifices et épreuves de la violence chez les sapeurs-pompiers volontaires et les correspondants prévention-sécurité.* Strasbourg, Université Marc Bloch, Mémoire de maîtrise sous la direction de Béatrice Maurines, 250 p.

TONDELLIER M. (2001). *Les coordonnateurs des réseaux d'éducation prioritaire : places, positions et pratiques*, Université des Sciences et Technologies de Lille, Mémoire de DEA sous la direction de Lise DEMAILLY, 234 p.

TONDELLIER M. (2005). "What is going on here ?" Monographies d'établissements scolaires et observations *in situ.* Éléments de réflexion à partir des productions anglaises. Communication au colloque « L'établissement scolaire *in situ.* Analyser le fonctionnement des établissements scolaires. Concepts, méthodes, résultats, comparaison européenne », Université de Lille 1 (USTL). Villeneuve d'Ascq, 8 et 9 septembre.

TONDELLIER M. (2005). « Les formes de régulations intermédiaires dans le système éducatif français au regard de l'éducation prioritaire » *in* Filâtre D., de Terssac G. (coordinateurs). avec la collaboration de X. Abanel, M. Catlla et I. Volery Les dynamiques intermédiaires au cœur de l'action publique, Toulouse, Octarès Éditions, « Le travail en débats » ; pp. 235-246

TONDELLIER M., (2006). Un établissement scolaire sous pression. Analyser les conseils de discipline au collège Balzac. *Déviance et société*, vol. 30, n°2 ; pp.179-202.

TOURAINE A. (1962). L'organisation professionnelle de l'entreprise, *in* Friedmann G., Naville P., *Traité de sociologie du travail*, Paris, A. Colin ; pp. 387-403.

TOURAINE A. (1973). *Productions de la société.* Paris, Seuil ; 543 p.

TOURAINE A. (1974). *Pour la sociologie.* Paris, Seuil, « Point » ; 249 p.

TRANCART D. (1999). L'évolution des disparités entre collèges publics. *Éducation et Formation*, 54, pp. 89-95.

TRIPIER M., LÉGER A. (1986). *Fuir ou construire l'école populaire ?* Paris, Méridiens Klincksieck, « Réponses sociologiques » ; 204 p.

TROYNA B. (1994). Critical social reasearch and education policy. *British Journal of Educational Studies*, Vol XXXXII n°1 ; 70-84.

VANDENBERGHE F. (1998). *Une histoire critique de la sociologie allemande. Aliénation et réification. Tome II : Horkheimer, Adorno, Marcuse, Habermas*, Paris, La Découverte/M.A.U.S.S., « Bibliothèque du MAUSS », 384 p. Postface de J. C. Alexander.

VAN HAECHT A. (1998a). *L'école à l'épreuve de la sociologie. Questions à la sociologie de l'éducation.* Bruxelles, De Boeck Université, 1998, 242 p ; « Ouvertures sociologiques ».

VAN HAECHT A. (1998b). Les politiques éducatives, figure exemplaire des politiques publiques?, *Éducation et Sociétés*, 1 ; pp. 21-46.

VAN ZANTEN A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue,* Paris, PUF.

VAN ZANTEN A. (2003). *Les espaces locaux d'interdépendance entre collèges : étude de cas dans la banlieue parisienne.* Rapport pour la commission européenne, 5e PCRD. Paris : OSC ; 77 p.

VAN ZANTEN A. (2003a). La décentralisation comme diminution du contrôle étatique et stratégie de régulation : le cas français. 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 ».

VAN ZANTEN A. (2003b). *Instances, acteurs et processus de la régulation intermédiaire du système éducatif français : étude de cas dans la région parisienne.* Paris, OSC/CNRS-FNSP / Commission Bruxelles 5e PCRD. rapport reprographié ; 75 p.

VAN ZANTEN A. (2004). Vers une régulation territoriale des établissements d'enseignement en France ? Le cas de deux départements de la région parisienne, *Recherches sociologiques*, XXXV, n°2 ; pp. 47-64.

VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F. (2001). Les carrières enseignantes dans les établissements difficiles : fuite, adaptation et développement professionnel. *VEI enjeux*, mars 2001 ; pp. 224-268.

VAN ZANTEN A., GROSPIRON M.-F., KHERROUBI M., ROBERT A. (2002). *Quand l'école se mobilise. Les dynamiques professionnelles dans les établissements d'enseignement*, Paris, La Dispute.

VASCONCELLOS M. (1999). *Le système éducatif.* Paris, La Découverte, « Repères » ; 128 p.

VERDIÈRE J. (2001a). Les difficultés de l'évaluation de la politique de l'éducation prioritaire, *in* Demailly L. (coord.). *Évaluer les politiques éducatives*, Bruxelles, 2001, De Boeck université, 236 p. ; pp. 77-93.

VERDIÈRE J. (2001b). *Les pratiques d'évaluation du travail d'enseignement*, Thèse de doctorat de sociologie, sous la direction de L. Demailly, Université des Sciences et des Techniques de Lille, novembre, 513 p.

VERLEY, E. (2003). *Un nouveau mode de transition professionnelle? L'emploi-jeune dans les parcours d'insertion.* Thèse de sociologie, Doctorat nouveau régime de l'Université de Lille 1, sous la direction de Jean-Claude Rabier.

VINCENT G. (1994). Frome scolaire et modèle républicain, *in* VINCENT G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon, Presses universitaires de Lyon, 228 p. ; pp. 207-227.

VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire, *in* VINCENT G. (Dir.). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles.* Lyon, Presses universitaires de Lyon, 228 p. ; pp. 11-48.

VOGT P. W. (1979). Un durkheimien ambivalent : Célestin Bouglé, 1870-1940. *Revue française de sociologie*, XX, 1, janvier-mars ; pp. 123-139.

WEBER M. (1904 [1965]). L'objectivité de la connaissance dans les sciences et la politique sociales, *in* Weber M. (1965). *Essais sur la théorie de la science*, Paris, Plon, Presses Pocket ; «Agora »

WEBER M. (1904-1905 [1964]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme*, Paris, Plon, Presses Pocket ; «Agora ».

WEBER M. (1904-1905 [2003]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'autres essais.* Paris, Gallimard, 534 p. ; « Tel ».

WEBER M. (1906 [2003]). Les sectes protestantes et l'esprit du capitalisme. *In* Weber M. (1904-1905 [2003]). *L'Éthique protestante et l'esprit du capitalisme. Suivi d'autres essais.* Paris, Gallimard, 534 p. ; « Tel ».

WEBER M. (1913 [1965]). Essai sur quelques catégories de la sociologie compréhensive". *In* Weber M. (1965). *Essais sur la théorie de la science.* Paris, Plon, Presses Pocket «Agora » ; 480 p.

WEBER M. (1919 [1959]). *Le Savant et le politique*, Paris, Plon, «10/18 », 224 p.

WEBER M. (1919 [2003]). *Le Savant et le politique. Une nouvelle traduction*, Paris, La Découverte, « Poche », Préface, traduction et notes de Catherine Colliot-Thélène ; 207 p.

WEBER M. (1922 [1995]). *Économie et société / 1, les catégories de la sociologie.* Paris, Plon/Presses Pocket ; «Agora ».

WEBER M. (1996). « Considération intermédiaire : théorie des degrés et des orientations du refus religieux du monde » *in* Weber M., *Sociologie des religions.* Paris, Gallimard ; pp. 410-460.

WHITTY G. (2000). Privatisation and marketisation in education policy. NUT conference on 'Involving the Private Sector in Education: Value Added or High Risk?', London, 21 November.

WHITTY G., Edwards T., Gewirtz S. (1993). *Specialisation and choice in urban education. The city technology college experiment.* London : Routledge ; 197 p.

WHITTY G., POWER S., HALPIN D. (1998). *Devolution and choice in education : the school, the state, and the market.* Buckingham-Philadelphia : Open University Press ; 170 p.

WHYTE W. F. (1943 [2002]). *Street Corner society. La structure sociale d'un quartier italo-americain.* Paris, La Découverte.

WILLIS P. (1977). *Learning to labor. How working class kids get working class jobs.* Columbia University Press (1981). ; 221 p.

WILLIS P. (1978). L'école des ouvriers, *Actes de la recherche en sciences sociales*, 24, novembre, pp. 50-61.

WOODS P. (1979). *The divided school.* London, Boston & Henly, Routledge et Kegan Paul ; 310 p.

WOODS P. (1990). *L'ethnographie de l'école*, Paris, Armand Colin, 1990, « Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation », 176 p.

YOUNG M. (1991). Programmes d'études et démocratie. Quelques leçons à tirer de l'expérience de la « nouvelle sociologie de l'éducation ». *Sociologie et sociétés*, Vol. XXIII, no. 1, printemps; pp. 189-200.

ZARIFIAN Ph. (1999). L'agir comunicationnel face au travail professionnel. *Sociologie du travail*, n°41 ; pp. 163-177.

TABLE DES SIGLES

3e APP	Troisième à projet professionnel
ALS	Acteur de liaison sociale
AOG	Appel d'offre globalisé
ATOS	[Personnel] Administratif, technique, ouvrier et de service
B2I ou BII	Brevet informatique et internet
BO	Bulletin officiel
BTS	Brevet de technicien supérieur
CA	Conseil d'administration (d'un établissement scolaire)
CAP	Certificat d'aptitude professionnelle
CdC	Cahier des charges rédigé par les CPFE (en vue de l'organisation d'une FIL)
CEFISEM	Centre de formation et d'information pour la scolarisation des enfants de migrants
CEL	Contrat éducatif local
CLA	Classe d'adaptation [Classe servant normalement de "sas" au moment de l'arrivée, parfois en cours d'année d'un élève provenant d'un pays étranger et souvent non-francophone. Dispositif à destination des "primo-arrivants"].
CLAD	Classe d'adaptation
CLIS	Classe d'intégration scolaire
CNIRS	Conseil national de l'innovation pour la réussite scolaire
CPE	Conseiller principal d'éducation
CPFE	Conseiller en plan de formation auprès des établissements
CSP	Catégories socio-professionnelles
DATAR	Délégation à l'aménagement du territoire et à l'action régionale [devenue la DIACT en 2006, Délégation interministérielle à l'aménagement et à la compétitivité des territoires]
DEAT	Délégué académique à l'enseignement technique
DEP	Direction de l'évolution et de la prospective
DESCO	Direction de l'enseignement scolaire
DHG	Dotation horaire globale
DPD	Direction de la programmation et du développement
DSQ	Développement social des quartiers
EN	Éducation nationale

EPLE	Établissement public local d'enseignement
EPS	Éducation physique et sportive
EPS	Enseignement physique et sportif
ESPEMEN	École nationale supérieure des personnes d'encadrement du ministère de l'Éducation nationale
FIL	Formation à initiative locale
GPA ou GPA REP	Groupe de pilotage académique
IA	Inspection académique
IA	Inspection académique
IA-DSDEN	Inspecteur académique directeur des services départementaux de l'Éducation nationale
IA-IPR	Inspecteur d'académie, inspecteur pédagogique régional
IDD	Itinéraire de découverte
IEN	Inspecteur de l'Éducation nationale
IEN-ET	Inspecteur de l'Éducation nationale-Enseignement technique
IEN-IO	Inspecteur de l'Éducation nationale chargé de l'information et de l'orientation
IPR	Inspecteur pédagogique régional [contraction du sigle IA-IPR]
IREM	Instituts de recherche en enseignement des mathématiques
ISS	Indemnité de sujétion spéciale [attribuée aux personnels en face à face pédagogique avec des élèves en REP/ZEP]
IUFM	Institut universitaire de formation des maîtres
LEA	*Local Educative Authority*
MAFPEN	Mission académique de formation des personnels de l'Éducation nationale
MEDEF	Mouvement des entreprises de France
MEN	Ministère de l'Éducation nationale
MI-SE	Maître d'internat, surveillant d'externant
NPM	Nouveau management public
NSE	New sociology of Education
OZP	Observatoire des zones prioritaires
PAC	[Classe à] Projet artistique et culturel
PAE	Projet d'action éducative
PAF	Plan académique de formation
PCS	Professions et catégories socio-professionnelles
PdC	Pas-de-Calais
PE	Professeur des écoles
PE2	Étudiant professeur des écoles à l'IUFM, 2e année
PEGC	Professeur d'enseignement général de collège
PIUMF	Professeur d'IUFM
PLC	Étudiant professeur de lycée collège à l'IUFM

PLC2	Étudiant professeur de lycée collège à l'IUFM, 2e année
PNL	Programmation neuro linguistique
PPD	Parcours pédagogiques différenciés
PRAG	Professeur agrégé
PRCE	Professeur certifié
RELEV	Réseau d'expérimentation et de lutte des établissements contre la violence
REP	Réseau d'éducation prioritaire
RRAP	Réseau de ressources d'animations pédagogiques
SEGPA	Section d'enseignement général et professionnel adapté
SVT	Sciences et vie de la terre
TPE	Travaux pratiques encadrés
UFT	Unité de formation transversale [attachée à l'IUFM]
ZEP	Zone d'éducation prioritaire
"Zone violence"	Zone de prévention de la violence

ANNEXES

ANNEXE N°01 : ÉTUDE DE CAS DE LA MISE EN ŒUVRE DES ITINÉRAIRES DES DÉCOUVERTE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE 880

ANNEXE N°02 : BASE DE DONNÉES QUANTITATIVE ET FACTUELLE CONCERNANT L'ACADÉMIE DE LILLE 1002

ANNEXE N°03 : DÉMOGRAPHIE DE L'ENCADREMENT DANS L'ACADÉMIE DE LILLE 1011

ANNEXE N°04 : ENQUÊTE DE TERRAIN ET RELATION D'ENQUÊTE 1023

ANNEXE N°05 : TABLEAUX RÉCAPITULATIFS DES ENTRETIENS MENÉS ET OBSERVATIONS RÉALISÉES 1031

ANNEXE N°06 : GUIDE D'ENTRETIEN (COORDONNATEURS REP) 1044

ANNEXE N°07 : GUIDE D'ANALYSE (COORDONNATEURS REP) 1046

ANNEXE N°08 : QUESTIONNAIRE ADRESSÉ AUX COORDONNATEURS REP 1048

ANNEXE N°09 : GUIDE D'ENTRETIEN (AGENTS DE RÉGULATION INTERMÉDIAIRE ET DE PROXIMITÉ) 1050

ANNEXE N°10 : GRILLE D'ANALYSE DES ENTRETIENS (AGENTS DE RÉGULATION INTERMÉDIAIRE) 1052

ANNEXE N°11 : LA FONCTION DE RESPONSABLE DE REP 1053

ANNEXE N°12 : LETTRE DE MISSION DES COORDONNATEURS REP (1999) 1077

ANNEXE N°13 : LES PERSONNES RESSOURCES ET FORMATEURS RECTORAUX, LES FORMATEURS ASSOCIÉS À L'IUFM 1078

ANNEXE N°14 : DOCUMENT DE PRÉSENTATION DE L'ACTION DES CPFE 1088

ANNEXE N°15 : LE TRAVAIL DES RESPONSABLES DE DISTRICT 1092

ANNEXE N°16 : COMPOSITION DU GROUPE DE PILOTAGE "ÉDUCATION PRIORITAIRE » 2001-2002 1100

ANNEXE N° 17 : BILANS QUANTITATIF ET QUALITATIF DE LA POLITIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES REP EN 2000-2001 1101

Annexe n°01 : Étude de cas de la mise en œuvre des itinéraires des découverte dans l'académie de Lille

Plan de l'Annexe n°01.

Introduction : Le cadrage institutionnel et historique des itinéraires de découverte (IDD) *880*

A. Notes critiques : Deux études consacrées à la mise en œuvre de dispositifs de réforme du collège *886*

B. La mise en œuvre des IDD à différents échelons de régulation de l'académie de Lille *902*

C. Pilotage et régulation académique des IDD *956*

D. Le contexte d'influence et la régulation nationale *987*

E. Conclusion : Les conséquences d'une politique "ouverte" *990*

INTRODUCTION : LE CADRAGE INSTITUTIONNEL ET HISTORIQUE DES ITINÉRAIRES DE DÉCOUVERTE (IDD)

Les itinéraires de découverte constituent une politique originale, au centre de la réforme du collège introduite par le ministre de l'Éducation nationale Jack Lang en 2001[1] dont l'objectif affiché est de « bâtir un collège pour tous et pour chacun » pour « démocratiser la réussite au collège » en se préoccupant non pas des « questions de structures » mais des « questions de pédagogie et d'éducation, les questions qui touchent aux finalités du collège et aux moyens de les mettre en œuvre dans les pratiques de la classe ».[2] Il s'agit bien, dans l'annonce de cette réforme, de réduire les inégalités sociales de réussite scolaire par la *transformation des pratiques pédagogiques des enseignants.*

[1] Jack Lang a été ministre de l'Éducation nationale sous le gouvernement socialiste de Lionel Jospin. Le ministre Lang a occupé – pour une seconde fois – le ministère de la rue de Grenelle du 6 avril 2000 au 7 mai 2002.

[2] Conférence de presse de Jack Lang « Orientations sur l'avenir du collège. Pour un collège républicain », le 5 avril 2001.

1. Le cadre officiel

La rentrée 2001 marque le début de la mise en application des « nouvelles orientations sur l'avenir du collège ». La circulaire du 08/06/2001 (publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001) rappelle la fonction de « creuset social » de ce dernier, tenant au principe d'un collège républicain porteur d'une triple ambition pédagogique :

> – Concilier l'unité des exigences et la pluralité des parcours : tous les élèves sont inscrits dans un collège [...] qui leur offre une pluralité d'itinéraires tout en maintenant un niveau élevé d'exigence pour tous ;
>
> – Apporter une réponse plus efficace à la réussite et aux difficultés des élèves : tous les élèves ont la possibilité d'explorer, à partir du cycle central, différents domaines d'étude, de façon à mieux préparer leur choix d'orientation à l'issue de la troisième ;
>
> – Prendre en compte dans l'organisation des enseignements les préoccupations liées au développement de l'élève dans sa globalité. (Circulaire du 08/06/2001 publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001)

Pour installer et concrétiser cette pluralité des parcours, l'horaire des classes du cycle central du collège (5e/4e) intégrera un volume de deux heures hebdomadaires sous forme d'itinéraires de découverte qui seront mis en place, à partir de la rentrée scolaire 2002, en classe de cinquième puis à la rentrée 2003 en classe de quatrième. Ces itinéraires de découverte « ne viennent pas se surajouter à des programmes [...]. Ils représentent une autre manière de les parcourir et de les approfondir » (Circulaire du 08/06/2001 publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001). Ils répondent à trois principes :

> – Permettre une approche interdisciplinaire qui évite la mosaïque des savoirs [...].
>
> – Valoriser, chez les élèves le travail autonome sur des projets, dont la réalisation débouche sur une évaluation rigoureuse [...].
>
> – Favoriser le travail en équipe des enseignants [...] » en donnant « lieu à des co-interventions [...]. (Circulaire du 08/06/2001 publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001)

La circulaire de rentrée du 10/04/2002 (publiée au BO n° 16 du 18 avril 2002) en fixe le contenu et les modalités d'organisation. Ainsi la mise en œuvre des IDD doit pouvoir s'appuyer sur un dispositif académique de formation, de pilotage et d'accompagnement. La nécessité d'un accompagnement des équipes pédagogiques pour la détermination des thèmes d'études, pour la définition de leurs modalités de présentation aux élèves et pour l'organisation des différentes phases de la mise en œuvre sont également mentionnés. Les IA-IPR sont clairement désignés dans ce rôle (« Les IA-IPR accompagnent la réflexion et participent à la mutualisation des pratiques »). Des « outils » doivent pouvoir être mis à la disposition des équipes enseignantes. Un document d'accompagnement est joint en annexe de la circulaire, d'autres documents doivent être envoyés dans les collèges au cours de l'année ou être

présentés sur le site Internet du Ministère (« pour accompagner la réflexion des équipes, une brochure fournissant précisions et illustrations concrètes sera diffusée et le site du Ministère fournira progressivement les informations et contributions d'établissements » [annexe doc. 2]). Cette annexe est conçue pour guider le travail des équipes d'enseignants. Elle précise les principes directeurs et les modalités d'organisation à prendre en compte pour la mise en place des IDD.

• *Principes directeurs*

Les IDD sont *obligatoires* pour tous les élèves scolarisés dans le cycle central du collège. Ils *portent sur au moins deux disciplines* articulées par une problématique et donnent lieu à la *réalisation d'une production individuelle ou collective* par les élèves. Ils doivent s'inscrirent dans un des domaines suivants : « la nature et le corps humain », « les arts et les humanités », « les langues et les civilisations », « la création et les techniques ». Ces domaines couvrent, en principe, l'ensemble des disciplines enseignées au collège.

Sur l'ensemble du cycle central, les élèves devront réaliser quatre IDD choisis dans au moins deux domaines. Pour ce faire, chaque collège doit offrir, sur le temps du cycle central, un ou plusieurs IDD dans chacun de ces quatre domaines thématiques. Temps d'enseignement à part entière, les IDD doivent contribuer à l'acquisition de connaissances inscrites dans les programmes du cycle. Ils ne sont pas pour autant destinés à traiter des parties de programme, il s'agit plutôt d'apporter un autre éclairage sur les contenus d'enseignement. Enfin, ils doivent déboucher sur une évaluation terminale permettant de valoriser les réalisations des élèves et leurs progrès. Cette évaluation est inscrite dans le bulletin scolaire. En fin de 4e, elle constituera l'épreuve anticipée du nouveau brevet qui sera mis en place à partir de 2005.

• *Modalités d'organisation*

Les professeurs seront, dans la mesure du possible, choisis sur la base du *volontariat* et en fonction des projets qu'ils proposent. Les IDD sont organisés selon deux périodes de douze à treize semaines durant l'année scolaire. Doivent être pris en compte, dans l'utilisation de ce volume horaire :

- un temps de préparation, de régulation et d'évaluation pour les professeurs ;
- des temps d'accompagnement individuel durant lesquels les professeurs interviennent auprès de petits groupes d'élèves ;
- et/ou des temps de co-animation rassemblant les élèves autour de deux professeurs.

Expression de l'autonomie d'un établissement, le dispositif d'ensemble, sur proposition des équipes, est présenté au conseil d'administration par le principal et intégré au projet d'établissement.

2. Les discours officiels justificatifs des IDD

Dans son discours de présentation des orientations sur l'avenir du collège, le ministre entend relever ce qui apparaît comme le « défi du jour » : « démocratiser la réussite au collège ». Ce collège, où il ne peut être question d'organiser des filières de ségrégation ou « une sorte de gare de triage », a pour ambition d'être « un collège pour tous qui soit en même temps un collège pour chacun ».

Par l'introduction des IDD, le ministre a ainsi pour objectif de lutter contre l'ennui et l'absence de motivation « qui semble caractériser un nombre toujours trop important de collégiens » et espère une meilleure prise en compte de l'hétérogénéité et de la diversité des élèves. Ils constituent « pour les élèves comme pour les enseignants, un *espace de liberté* où l'on enseigne et apprend différemment, où l'on expérimente et innove » (Conférence de presse de Jack Lang, le 5 avril 2001, nous soulignons). La création des classes à projets artistiques et culturels (classe à PAC) accompagne avec les IDD cet objectif de diversification des parcours des élèves et des approches pédagogiques au sein du collège unique.

Ce discours du ministre, ces justifications officielles, s'inscrivent dans la continuité de ceux qui l'ont précédé depuis le début des années 1980 et dont la substance se résume à l'équation suivante :

démocratisation du collège = hétérogénéité des publics = diversification des parcours des élèves et des approches pédagogiques.

3. Continuités et ruptures avec les politiques antérieures

Les IDD s'inscrivent dans la continuité de politiques plus anciennes, parcours diversifiés et des travaux croisés, « qui, depuis quelques années ont installé ou confirmé les pratiques interdisciplinaires au collège ». Mais « les itinéraires de découverte visent à rendre obligatoire et à généraliser ces pratiques en les référant [plus] explicitement aux programmes des différentes disciplines ». Les itinéraires de découverte ont pour objectif de mettre en cohérence ces pratiques sur l'ensemble du cycle central du collège. « La spécificité des IDD tient dans leur définition comme un temps d'enseignement obligatoire qui vise à une meilleure appropriation des programmes en favorisant une implication plus grande des élèves grâce aux choix qui leur sont proposés et au développement de stratégies plus efficaces, notamment l'apprentissage de l'autonomie » (extrait du site Éduscol, MEN).[3]

Obligatoires, les IDD s'imposent également dans un cadre d'application défini avec plus de précision que précédemment. Il en est ainsi de leur durée (12 à 13 semaines), de leur nombre

[3] www.eduscol.education.fr

(quatre IDD pour les élèves sur le cycle) et de leur nature (définition de quatre domaines de référence). Le caractère coercitif de ce cadre de mise en œuvre s'accompagne de l'introduction d'une évaluation de ces enseignements qui doit entrer dans le cadre du nouveau brevet (brevet d'études fondamentales).

4. Préhistoire des IDD

Ce sont les projets d'action éducative (PAE) initiés en 1981 qui inaugurent un processus de *diversification* des parcours scolaires au sein du collège unique. Les PAE sont, avec la création des zones d'éducation prioritaire, l'une des premières mesures du gouvernement socialiste pour lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire. Ils s'inscrivent dans une perspective de décentralisation de l'action éducative et de plus grande autonomie des établissements qui prennent en compte la diversité des situations locales et ont pour objet d'adapter l'enseignement à la diversité des élèves (Combaz, 1996). Dans ces PAE, il s'agit de faire pratiquer aux élèves des activités interdisciplinaires en liaison avec la communauté éducative locale (parents, collectivités locales, associations) en mettant en œuvre une démarche de projet. Le décret du 29 mai 1996 (publié au BO n° 25 du 20 juin 1996.), organisant le collège en trois nouveaux cycles, introduit un nouveau cadre : dans le cycle central (5e, 4e), des parcours pédagogiques diversifiés[4] peuvent être organisés : « cette organisation pédagogique est une des réponses appropriées qu'offre le collège à la diversité des élèves. Elle relève de l'autonomie des établissements »[5]. Ces parcours rompent avec la conception des PAE : ils visent des objectifs d'apprentissage prévus dans les programmes et ne sont ni des activités périphériques ou périscolaires, ni des activités de soutien.

En 2000, les parcours diversifiés seront encouragés en classe de 4e sous la forme de « travaux croisés »[6]. La même année sont rendus obligatoires dans le second cycle long, les travaux

[4] Les parcours diversifiés en classe de 5e sont laissés à l'initiative des collèges. Ils offrent un enseignement organisé autour d'un champ disciplinaire ou d'un projet fédérateur, sous forme de dispositifs transversaux aux classes ou de classe à dominante. Ils « visent les objectifs du cycle central à travers des apprentissages relevant d'une ou de plusieurs disciplines » (BO n°10, 6 mars 1997).

[5] Ministère de l'Éducation nationale, *Vers le collège, repère pour la 6e et expérimentation en 5e* », septembre 1996.

[6] Les travaux croisés impliquent obligatoirement plusieurs disciplines et doivent aboutir, pour chaque élève, à une production personnelle. En ce sens, « les parcours diversifiés et les travaux croisés ont pour principal objectif de mettre en place des pratiques interdisciplinaires qui donnent plus de sens aux apprentissages et permettent aux élèves de percevoir la cohérence des différents programmes d'enseignement proposés au collège. Ils offrent également aux professeurs la possibilité de pratiquer des méthodes pédagogiques originales. Ils constituent, au cycle central, un moyen de motiver les élèves » (Circulaire du 23/06/00).

personnels encadrés[7] (TPE) au lycée et les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel[8] (PPCP) au lycée professionnel qui poursuivent les mêmes objectifs. L'éclosion de ces divers dispositifs de travail interdisciplinaire depuis ces dernières années montre une convergence des réformes engagées à différents niveaux du système éducatif.

5. Les enjeux d'une politique éducative

Les IDD ont pour finalité la transformation des pratiques enseignantes en suscitant la mise en œuvre d'une pédagogie du projet, de démarches pluridisciplinaires, d'un travail en équipe et d'un changement de la relation pédagogique. Dans la conception qui préside aux IDD, la transmission de connaissances « savantes » est reléguée au profit d'une pédagogie, pourtant ancienne mais qui reste innovante[9], visant à inscrire les élèves dans une démarche d'apprentissage autonome. En ce sens, cette politique éducative ouvre une brèche dans la forteresse historique et administrative du cloisonnement disciplinaire qui caractérise l'enseignement secondaire français et bouscule les rapports entre disciplines et leur hiérarchie (les sciences, la technologie, les arts plastiques sont, dans ce dispositif, valorisées et montrées en exemple compte tenu de leur ancienneté à travailler en interdisciplinarité et en projet avec les élèves). Il s'inscrit simultanément au débat, récurrent en France, qui oppose les partisans d'une pédagogie centrée sur la transmission des connaissances, sur l'instruction, à ceux qui défendent une approche pédagogique plus « constructiviste » mettant au premier plan l'éducation de la personne, et prend parti pour les seconds.

La rhétorique de l'autonomie des établissements est également fortement présente dans les discours officiels sur les IDD. Les collèges sont incités à utiliser au mieux leur autonomie pour élaborer des modes d'organisation interne en adéquation avec leurs spécificités et adapter l'enseignement à la diversité des élèves. Parallèlement, dans le cadre d'une gestion globalisée des moyens, les établissements sont invités à élaborer un projet de mise en œuvre des nouvelles orientations à la rentrée 2002 (IDD, classes à PAC, aide aux élèves en difficulté, *etc.*) articulé avec *le projet d'établissement.* Les objectifs et les actions inscrits dans ce projet seront pris en compte pour l'attribution des moyens et pourront faire l'objet d'une *contractualisation* avec les autorités académiques. L'organisation d'un dispositif d'accompagnement par les autorités

---

[7] Les TPE présentent une innovation pédagogique forte de la réforme du lycée de 2000. Les élèves de 1re réalisent une production et travaillent en autonomie sur un projet articulant des notions issues de deux disciplines (Circulaire de rentrée du 13/01/00).

[8] Les PPCP sont des projets pluridisciplinaires à caractère professionnel qui entrent dans toutes les formations conduisant aux BEP et aux baccalauréats professionnels (Circulaire du 26/06/00).

[9] John Dewey (1859-1952), professeur à l'université de Chicago, est considéré comme le véritable initiateur de la pédagogie du projet. Cette pédagogie est le prolongement direct des méthodes actives. Elle propose aux élèves de mener des réalisations concrètes en leur donnant l'occasion de s'approprier des connaissances.

académiques avec la mobilisation de l'expertise des IA-IPR qui ont pour mission d'aider à la réflexion sur les approches pédagogiques et de contribuer à la mutualisation des pratiques, complète le dispositif.

A. Notes critiques : Deux études consacrées à la mise en œuvre de dispositifs de réforme du collège

Avant d'entreprendre l'exploration de la mise en œuvre des IDD dans l'académie de Lille, à l'instar du chapitre consacré à l'éducation prioritaire, il semble heuristique d'opérer un détour par les analyses en sociologie ou sciences de l'éducation déjà produites autour de cette politique éducative. Voyons quels résultats proposent deux études qui mobilisent des méthodologies quantitatives (Combaz, 1999) et qualitatives (Kerlan, Teyssier, 2004).

Le choix de ces deux études repose sur une gêne, assez vivace. Ces deux recherches examinent les politiques éducatives à l'aune des inégalités sociales ou scolaires que leur mise en application est censée produire pour les élèves. Dans les deux cas, nous ne savons rien du processus de mise en place de la politique éducative (entre les contextes d'influence et de production, ni de leurs relations, Bowe, Ball, Gold, 1992), la mise en œuvre n'est pas interrogée à différents niveaux, la politique est créée au niveau du ministère, elle est mise en œuvre au niveau local. Y'a-t-il des agents qui sont intervenus à un échelon intermédiaire ? Quelles sont les contraintes qui ont pesé sur la mise en œuvre ? À quel niveau ? Avec quelle force ? Cette mise en œuvre a-t-elle été orchestrée nationalement de façon très directive ou déléguée aux académies, voire aux établissements scolaires ? Si une instance de régulation académique est nommée, peut-elle servir de source d'information fiable comme le postule par exemple Combaz ?

> « Afin d'être au plus prêt des pratiques quotidiennes, nous avons également assisté à un certain nombre de réunions où chefs d'établissement et enseignants sont venus témoigner des expériences menées dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés. Enfin, nous avons eu de longs entretiens avec les enseignants de la cellule pédagogique de l'inspection académique qui nous ont permis de rectifier, à plusieurs reprises, les décalages pouvant exister entre ce qui est officiellement annoncé aux autorités de tutelle et les pratiques réelles. » (Combaz, 1999 ; 77)

Dans la zone étudiée par Combaz, les informations de ces cadres académiques, partie prenante du processus de mise en œuvre de la politique, servent à contrôler les informations quantitatives, à rectifier des « décalages » entre discours et pratiques. Ces instances (réunions de « témoignage » et discours de cadres de régulation intermédiaires) seraient-elles considérées

par le chercheur comme des espaces ou formes d'enregistrement neutre des travaux au niveau des établissements ? Nos propres observations, nous le verrons, tendent à affirmer le contraire. Ses discours servent-ils à valider les données quantitatives, qualifiées alors implicitement d'« objectives » ? Qu'en est-il finalement de ces données : comment ont-elles été élaborées ? Que révèlent-t-elles ?

1. La mise en œuvre des parcours pédagogiques diversifiés (PPD) analysée par Combaz (1999)

Dans ce point, on présentera de façon synthétique (cf. Encadré 1) la recherche menée par G. Combaz, la présentation sera suivie de trois points de discussion.

Encadré 1 : Gilles Combaz (1999) « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège »[10]

• *Hypothèse.* L'hypothèse générale qui guide l'investigation de l'auteur est la suivante : si la « souplesse de fonctionnement [accordée aux établissements scolaires] permet probablement une gestion plus judicieuse des moyens horaires attribués, il n'en demeure pas moins que cette nouvelle mesure qui accroît encore l'autonomie des collèges peut contribuer à maintenir ou à accentuer les ségrégations sociales qui résultent de l'organisation propre de l'école, en particulier parce que les écarts qui existent entre les établissements « d'excellence » et les établissements situés dans les quartiers dits « difficiles » peuvent encore s'accroître. » (75)

• *Données empiriques.* Pour tester et valider cette hypothèse, Gilles Combaz mobilise trois types de sources empiriques : 1. le dépouillement systématique des « dossiers qui permettent à différents services de l'inspection académique d'apprécier la manière dont l'autonomie se manifeste concrètement dans chaque établissement. » (77) ; 2. l'observation de réunions où « chefs d'établissement et enseignants sont venus témoigner des expériences menées dans le cadre de parcours pédagogiques diversifiés. » (77) ; 3. des « longs entretiens » avec des enseignants déchargés d'enseignement à mi-temps pour accompagner la mise en place de la politique dans les établissements.

• *Méthodologie.* 352 PPD ont été recensés catégorisés par thème (17 thèmes), dans 101 établissements catégorisés selon leur recrutement social (six catégories : ouvriers, classes moyennes, favorisés, socialement mixtes, très défavorisé, défavorisé). L'auteur croise ces différentes variables au moyen d'analyses factorielles des correspondances.

• *Résultats.*

Résultat n°1. Une première série de résultats porte sur la répartition des types de collèges selon leur engagement dans cette politique. En moyenne ce sont les collèges les plus défavorisés et les plus favorisés qui réalisent le plus systématiquement des parcours diversifiés. Pour expliquer ces chiffres, l'auteur propose les explications suivantes : « Pour les collèges « très défavorisés », l'urgence et la gravité qui caractérisent les difficultés que rencontrent les élèves de ces établissments *font que*, non seulement tous ces collèges ont recours à la « pédagogie du détour », mais, de plus, le nombre de parcours pédagogiques diversifiés mis en œuvre est proportionnellement plus élevé qu'ailleurs.

[10] Sauf mention contraire, les numéros de pages figurant entre parenthèse dans cet encadré et les trois commentaires qui suivent renvoient à l'article de Combaz G. (1999), « Autonomie des établissements, diversification pédagogique et inégalités scolaires : effets sociaux des parcours pédagogiques diversifiés au collège ». *Revue française de pédagogie,* n° 128, juillet-août-septembre 1999, p. 73-88.

Tout autre est la situation des collèges « très favorisés ». *On peut supposer* que, dans leur cas, les parcours pédagogiques diversifiés *peuvent constituer*, non pas une occasion de compbler des lacunes ou des retards dans les apprentissages, mais, au contraire, une occasion d'approfondir les acquisitions scolaires de façon à la fois attrayante et originale » (77-78, je souligne). Les collèges à recrutement moyens se caractériseraient par une « attitude prudente » vis-à-vis de l'innovation.

Résultat n°2. Un deuxième résultat montre que les variations qui peuvent affecter le volume horaire des enseignements obligatoires ne sont pas de grande ampleur, et surtout que ces variations ne « pénalisent pas les établissements scolarisant des élèves d'origine modeste ou défavorisée » (80). « Eu égard à notre questionnement, *on peut être relativement rassuré.* Une forte implication de ces établissements dans les parcours pédagogiques diversifiés ne s'accompagne pas d'une diminution dommageable des horaires qui concernent les enseignements obligatoires » (80, je souligne).

Résultat n°3. Cette troisième série de résultats est la plus détaillée. On s'intéresse ici à la « nature des actions entreprises dans le cadre des parcours pédagogiques diversifiés. » Celle-ci révèle que « les apports culturels s'avèrent relativement différenciés selon la composition sociale des établissements scolaires. On distingue ainsi des approches qui se veulent délibérément ancrées dans le réel pour les publics les plus défavorisés alors que l'on propose plutôt des contenus culturels « gratuits et désintéressés » aux élèves les plus favorisés. Plus rarement, les parcours pédagogiques diversifiés sont l'occasion d'une sensibilisation aux activités artistiques qui semblent contribuer à une réduction des inégalités sociales face à la culture » (84).

Les résultats présentés par Gilles Combaz au terme de son analyse suscitent les commentaires suivants, nous procèderons point par point.

Résultat n°1 : Le chiffre discuté par l'auteur pose question. Comment expliquer que ce soient les établissements qui se situent aux deux extrêmes du recrutement social qui soient les plus impliqués dans la mise en œuvre des PPD ? Les réponses proposées par Combaz ne posent pas moins question : l'une est affirmative, c'est la nature même du rapport au savoir des élèves qui fait que les collèges s'investissent dans les PDD ; l'autre est présentée de façon plus hypothétique, *on peut supposer* que les PDD *peuvent* constituer pour les établissements à recrutement social très favorisé l'occasion d'approfondissements scolaires. L'auteur ne nous éclaire pas sur les sources qui autorisent la formulation de ces affirmations (combler des lacunes ici) et hypothèse (là, approfondissement des acquisitions). Ne peut-on pas formuler quelques hypothèses en miroir ? Certains collège défavorisés ne profitent-ils pas de PPD pour permettre des approfondissements d'acquisitions scolaires ? À l'inverse, pourquoi certains établissements favorisés n'utiliseraient-ils pas le dispositif pour combler des lacunes ? Deux problèmes se posent à la lecture de ces premiers résultats : d'une part, quelles sont les sources qui autorisent ces hypothèses ? D'autre part, qu'elle est la validité de cette généralisation ? Sens commun ? Mobilisation de recherches antérieures ? Données recueillies à l'occasion des entretiens ?[11]

[11] À noter que jamais au cours de l'article les données qualitatives citées comme sources d'informations – recueillies à l'occasion de ces « longs entretiens » auprès de ces enseignants déchargés d'enseignement pour accompagner la mise en place de la politique – ne sont explicitement mobilisées.

Résultat n°2 : Ce point est important car il pose la question de la « neutralité » de l'analyse. Les résultats « rassurent » le sociologue[12], sans doute sont-ils conformes à ce qu'il juge être une mise en œuvre « égalitaire » de la politique. Passe-t-on de l'analyse du dispositif à son évaluation ? Le dispositif est-il étudié au regard d'une « vision », ou d'une « croyance » en une mise en œuvre de la réforme ce qui serait « juste » ou « efficace » ou « efficiente », et ce qui serait perçu comme d'éventuelles dérives.

Résultat n°3 : Dans cette partie, l'auteur analyse ce qui lui semble être « un creusement des écarts en termes d'apports culturels » (80). Les indicateurs de cette analyse sont les modalités différenciées de mise en œuvre d'un même thème de PPD dans les établissements. Par exemple : « Autour du thème des sciences, on distingue ainsi une différenciation assez nette entre les actions menées dans les collèges plutôt défavorisés et ce que l'on propose dans les autres établissements » (80). Les sciences y sont, selon l'auteur, abordées de façon ludique au moyen de manipulation ou de constructions concrètes illustrant les notions vues en classe. « En puisant – sans le préciser explicitement – dans les méthodes actives et en privilégiant les activités qualifiées de « concrètes » (Baluteau, 1999), cette « pédagogie du détour » risque de maintenir les élèves en difficultés scolaires dans des approches essentiellement appliquées et utilitaires des savoirs confortant ainsi les mécanismes d'aliénation évoqués plus haut à propos des travaux de Tanguy » (81). Ce qui pose problème c'est que l'auteur ne précise pas de quelle façon et, encore une fois, *selon quels indicateurs*, il établit sa catégorisation des actions entreprises dans le cadre des PPD. Pas d'information sur ce qui autorise, à partir des sources de l'enquête, la catégorisation à l'intérieur d'un même thème, science ou langue, entre activités « concrètes » (favorisant les inégalités sociales) et celles « abstraites » (favorisant la reproduction du capital culturel). Le dépouillement de dossiers à l'inspection académique, les témoignages de praticiens recueillis à l'occasion de réunions d'échanges de pratiques, et les discours d'agents institutionnels impliqués dans la mise en œuvre de cette politique sont-ils, même croisés, suffisamment fiables pour catégoriser à fins de quantification des activités pédagogiques qui sont autant de processus interactifs entre des enseignants et leurs élèves ? Peut-on catégoriser des pratiques à partir de données de seconde main ? Et peut-on ensuite, à partir de cette catégorisation, malgré les renforts bibliographiques de Baluteau et Tanguy, affirmer qu'elles ont un effet plus ou moins important sur la reproduction des inégalités sociales ? Jamais l'idée d'évaluer quantitativement l'acquisition des connaissances des élèves et de lier ces résultats à tel ou tel type de PDD n'est soulevée. La convocation des recherches de Tanguy et Baluteau suffit à légitimer la construction d'une typologie dychotomique des PPD (« concret » et « abstrait ») validant l'hypothèse d'un « creusement des écarts en termes d'apports culturels » (80). Si Combaz cite alors un contre-exemple, l'art : « Tout laisse à penser que les parcours diversifiés sont l'occasion de proposer aux élèves des activités culturelles de haut niveau, très éloignées

[12] « On peut être rassuré… » (Combaz, 1999 ; 80).

de pratiques familiales » (82), cette exception qui risquerait de disqualifier le modèle est bien vite tempérée : la tendance semblerait s'exercer « *plus rarement* » (84, je souligne). On regrette, bien sûr, le flou de la proportion.

Au regard de la tonalité globale de l'article, le lecteur pourra trouver cette critique relativement injuste. Si les commentaires produits ici insistent sur les hypothèses les plus hardies, il faudrait – pour être plus juste, peut-être – souligner aussi la prudence générale de l'auteur dans la formulation de ses hypothèses explicatives, voici par exemple les formules de précaution systématiquement relevées sur la seule page 78 : « On peut penser que… », « Peut-on faire l'hypothèse que… », « On objectera très justement que… », « On peut très bien imaginer que… », « On peut penser que… », « Nous pourrons faire l'hypothèse que… », « on peut légitimement penser que… », « nous pouvons faire l'hypothèse que… », « Si nous pouvons admettre qu'en… ». On compte un peu moins d'une dizaine d'autres occurrence de ce type sur la page suivante. Cet inventaire à la Prévert est loin d'être trivial, au-delà de la prudence de l'auteur, il montre de quelle façon se construit l'élaboration des résultats obtenus à partir d'une association d'hypothèses et qui se transforment, par glissements successifs, en affirmations. L'extrait suivant est exemplaire de ce type de dérive dans l'argumentation :

> « *On peut aussi imaginer* que dans ces établissements jugés « difficiles », la pratique des activités physiques constitue une exutoire efficace permettant une relative catharsis de l'agressivité et offrant un moyen de canaliser quelque peu les conduites violentes. *Tout autre est la situation* des établissements socialement favorisés. » (81, je souligne)

D'un côté on « imagine », de l'autre on affirme que la situation est « tout autre ». Le passage de l'hypothèse à l'affirmation entérine l'idée que les établissements favorisés s'opposent dans la réalisation d'activités sportives à l'occasion des PPD à celles des établissements moins favorisés. Il faut par ailleurs au lecteur faire de gros efforts pour suivre l'auteur dans la psychologie de sens commun qui, selon lui, motive les enseignants de sport des établissements les moins favorisés : « la pratique des activités physiques constitue une exutoire efficace permettant une relative catharsis de l'agressivité et offrant un moyen de canaliser quelque peu les conduites violentes » (81). C'est vainement que l'on cherche les données empiriques qui autorisent ces réductions. À quoi s'ajoutent d'autres axiomatiques implicites, et notamment celles relatives à la collecte des données empiriques fondant la recherche :

> – les écrits administratifs sont des indicateurs fiables de ce qui se déroule réellement dans les établissements,
>
> – les discours tenus par les praticiens lors de réunions de partage des pratiques sont des indicateurs fiables,
>
> – de même que les informations de seconde main obtenus auprès d'agents qui interviennent ponctuellement dans les établissements.

L'acception du diagnostic final de l'auteur, les « résultats vont plutôt dans le sens d'une validation de notre hypothèse générale » – même si celui-ci précise qu'il convient de rester prudent – nécessite de le suivre dans l'enchaînement des hypothèses proposées et de postuler comme valides les axiomatiques quant à la valeur des informations contenues dans les données empiriques recueillies. Les résultats de l'enquête s'établissent sur une construction d'hypothèses qui – à la lecture de l'article – ne sont que très partiellement vérifiables empiriquement. Ce qui n'empêche pas l'auteur d'affirmer : « ...nous montrons que l'autonomie accrue dont bénéficie l'établissement scolaire peut conduire à une aggravation des inégalités sociales produites, en partie, au sein de l'école » (Combaz, 1999 ; 73).

Le résultat de ces recherches permet à Combaz d'affirmer que les PPD renforcent des inégalités scolaires qui handicapent déjà les couches les moins favorisées de la population : « En prenant l'exemple d'une récente mesure proposée dans le cadre de la rénovation des collèges (les parcours pédagogiques diversifiés), nous montrons que l'autonomie accrue dont bénéficie l'établissement scolaire peut conduire à une aggravation des inégalités sociales produites, en partie, au sein de l'école » (Combaz, 1999 ; 73). Cette analyse de Combaz n'est valable qu'à condition d'accepter trois pré-supposés :

– d'une part, les documents produits par les enseignants ou les établissements sont les reflets exacts des pratiques qui se déroulent dans les structures, autrement dit, les documents seraient des enregistrements fidèles, fiables, non biaisés ;

– d'autre part, les savoirs chauds recueillis auprès des personnels d'encadrement de l'académie sont fiables d'un point de vue scientifique, c'est-à-dire objectivés et non pas des bribes d'informations qui dépendent 1. de la densité des réseaux qui ont permis de les récolter, et 2. de la qualité des relations interpersonnelles des individus composant ce réseaux ;

– enfin, le système d'analyse proposé est apte à mesurer des inégalités scolaires.

Dans les trois cas, les données mêmes présentées dans l'article soulèvent des objections quand à la validité même de l'axiomatique mobilisée par Gilles Combaz. En mobilisant ce type de données, l'auteur ne se contente-t-il pas d'analyser des fictions, c'est-à-dire ce que les documents et les acteurs « donnent à voir ».[13]

Au-delà de l'aspect problématique de la méthodologie, on s'interrogera sur la question éthique de ce type d'approche. La dimension critique du travail ne doit pas nous égarer. La critique, en effet peut être mal placée. Pour le dire tout de go, la critique de Combaz porte dans les deux cas sur la mise en œuvre d'une politique éducative *par des enseignants*, ou l'entité « établissement », jamais sur les fondements de la politique elle-même. Finalement est-ce la politique qui serait, intrinsèquement, créatrice d'inégalités ? Est-ce sa mise en œuvre ? La

[13] Sur les difficultés à fonder une analyse sur des écrits issus du terrain, *cf.* Demailly, Tondellier (2001) et le développement produit par Demailly (2003).

réponse reste floue mais qu'importe puisque Combaz répond à la question qui agite la sociologie de l'éducation depuis l'étude pionnière de Girard et Bastide au début des années 1970 (INED, 1970) et les débats qui ont suivi (Bourdieu, Passeron, 1970 ; Boudon, 1973) : Oui, l'institution est créatrice d'inégalités. C'est que cela doit être vrai. Tant pis si les éléments manquent pour savoir comment, ou à quel niveau, ou dans quelle mesure...

Le défaut de ce type d'approche est qu'elle répond trop bien à deux types d'attentes : d'une part universitaire (tradition française de mesure des inégalités sociales et scolaires) et d'autre part utilitariste (l'analyse permet d'affirmer que la politique est contre-productive). Ceci pour souligner deux types de travers qui menacent l'intégrité de la discipline appliquée au champ de l'éducation : 1. une focalisation sur les résultats ; 2. la tentation utilitariste.

1. Focalisation sur les résultats. Les résultats obtenus par Gilles Combaz se font au prix d'une série de simplifications arbitraires du réel. La politique est, selon ce schéma interprétatif, introduite dans le système (*input*). Un appareillage scientifique permet d'en mesurer les résultats (*output*). Sur le processus nous ne savons rien, pas plus que sur les biais éventuels et leur influence aux différentes étapes de simplification du réel effectuées par le chercheur. Les établissements et les enseignants « fonctionnent »-ils dans une sorte de vide social qu'on puisse ainsi « mesurer » des résultats dont la production serait isolée de forces sociales telles que les contraintes hiérarchiques, les contraintes des marchés scolaires locaux, les contraintes d'organisation à l'intérieur des établissements, la motivation des enseignants, l'appropriation du texte politique, *etc.* ? Cette première critique adressée à Combaz porte sur la représentation trop « gestionnaire » de la politique éducative. Implicitement, en se focalisant sur les résultats en termes d'inégalités sociales, la représentation des PPD proposée par le chercheur est celle d'une mise en œuvre *top-down*, peu liée à son contexte de création. Nous retrouvons ici la teneur des critiques de Bowe, Ball et Gold (1992), et regrettons que les processus de médiation entre le ministère et les salles de classe ne soient pas *du tout* explorés alors qu'ils expliqueraient sans doute partiellement – voire plus ? –, à côté du critère de l'« autonomisation » des EPLE, la création ou l'accroissement d'inégalités sociales dans les établissements.

2. La tentation utilitariste. Parce qu'il attire l'attention sur les effets contre-productifs d'une politique, le type de connaissance que produit M. Combaz est finalement un savoir très facilement incorporable pour les praticiens et les politiques, mais/car un savoir qui ne reflète en rien la complexité du réél. La perspective, si elle puise son inspiration dans des travaux de sociologie critique, est avant tout utilitariste, elle cherche à contribuer à l'efficience du système. Ces approches qui ne se concentrent que sur un point, un seul niveau d'analyse, sont atemporelles, exclues de toutes données de contextualisation, sont moins critiques qu'incorporées à un discours critique sur le système scolaire. Ce type d'approche apparaît comme problématique car sous couvert de scientificité, elle brouille les frontières entre ce qui relève du technique (améliorer le fonctionnement du système), ce qui relève du scientifique

(comprendre le fonctionnement du système) et ce qui relève du politique (définir ce qui est souhaitable). Autre risque, en se focalisant uniquement sur les résultats, ce type de recherche déforme la réalité en tendant soit à responsabiliser à un bout du spectre les agents qui travaillent à la mise en œuvre de la politique (ce sont les enseignants qui échouent à mettre en œuvre de façàn égalitaire la politique) ; soit, à l'autre bout du spectre, à invalider la conception même de l'action politique (les réformes de ce type sont productrices d'inégalités). Les deux perspectives pouvant se combiner.[14] Rien n'est dit sur ce qui se passe entre, à savoir sur la médiation que connaît la politique entre le ministère et la salle de classe. Une politique éducative est un objet bien plus complexe que l'évaluation des principes d'un texte officiel et de sa mise en pratique (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 10). C'est la compétence politique même du ministère qui est interrogée, et/ou celle des acteurs de première ligne. Le caractère utilitariste de la réponse est lui-même contre-productif car loin d'apporter des lumières aux acteurs (les politiques ou les acteurs locaux) pour améliorer leurs pratiques, ce type de recherche ne relève finalement que du blâme des pratiques (Thrupp, 1998).

Non seulement ces approches sont inadéquates, précaires d'un point de vue scientifique, mais en plus elle sont dangereuses. Dangereuses d'un point de vue politique car en affirmant que les IDD favorisent le développement d'inégalités sociales, ce type de recherche condamne une politique bien particulière dont la mise en place est somme toute récente, en supposant de plus que la mise en œuvre – même inadéquate – dans le segment étudié du système éducatif est représentative des autres segments (de ce qui se déroule dans les autres départements, académie, district, bassin ou tout simplement collège). Non seulement la politique est blâmée, mais à travers elle ses acteurs, moins ceux politiques ou hiérarchiques qui servent d'informateurs à l'enquêteur – et sur les pratiques desquelles aucun examen critique n'est proposé – que celles des acteurs de la base, comme si les IDD étaient simplement la

[14] La recherche que Combaz consacre au projet d'établissement contient le même type de critique vis-à-vis du développement de l'autonomie de l'établissement scolaire. Toute forme d'autonomie dans la politique éducative de l'établissement scolaire est-elle facteur de traitement inégalitaire des élèves ? Combaz semble défendre l'idée puisqu'en conclusion, on peut lire : « il semble que les mesures qui ont contribué à doter l'établissement scolaire d'un surcroît d'autonomie [...] n'ont pas toujours les effets « démocratisants » qu'on pouvait en attendre » et plus loin de postuler la généralisation : « Peut-on par exemple faire l'hypothèse que le projet d'école, pour le premier degré, a des effets comparables à ceux que l'on a observé pour le projet d'établissement. [...] Par ailleurs, la mise en œuvre des « travaux personnels encadrés » (TPE) au lycée constitue sans nul doute une perspective fructueuse pour analyser la manière dont les « acteurs » peuvent ses saisir de la marge d'initiative qui leur est nouvellement offerte. Enfin, les « itinéraires de découverte » qui vont prochainement être proposés au collège pourront probablement permettre aux établissements d'engager des projets très originaux susceptibles de s'adapter parfaitement aux caractéristiques des publics concernés. Il est cependant possible que ce nouveau dispositif donne lieu à des actions relativement discriminantes socialement en termes de transmission culturelle » (Combaz, 2002 ; 15). C'est moins la possibilité de formuler ce type d'hypothèses très généralisantes qui pose problème que l'idéologie qui semble la sous-tendre : l'école républicaine, dans sa forme traditionnelle, ne serait pas productrice d'inégalité ou, en produirait dans une moindre mesure. N'y a-t-il pas à ce niveau quelque chose qui relève d'une conception relativement idéaliste, voire passéiste (sorte de romantisme républicain) de la relation pédagogique dans les établissements scolaires français ?

production des enseignants et des chefs d'établissement. Le manque de précaution de l'auteur revient non seulement à condamner l'ensemble d'une politique (sans jamais interroger sérieusement ses dimensions pédagogiques) mais aussi les enseignants (comme si les pratiques de ces derniers s'inscrivaient en apesanteur sociale, hiérarchique, *etc.*). Sous des effets de scientificité (la mobilisation de techniques statistiques), sous des abords critiques, cette recherche s'inscrit davantage dans une tradition d'expertise, tradition qui semble en plus dériver vers une orientation pédagogique voire politique *a priori* anti-progressive dans la mesure où les expérimentations étudiées (autonomie de l'établissement (Combaz, 2002), autonomie dans les modalités d'administration du *curriculum* (Combaz, 1999)) sont vecteurs d'inégalités sociales. Le risque, au regard de ce type d'études mal informées, est d'appuyer sur des arguments « pas faux » le modèle français traditionnel d'école républicaine ou d'État éducatif (Charlot, 1994).

L'approche que l'on va proposer des IDD est toute autre, il va s'agir de *peupler* cette politique éducative (Ball, 1997) en faisant apparaître entre le texte national et les enseignants une série d'acteurs qui vont se disputer sa mise en œuvre, en montrant comment la politique nationale des IDD a été traduite au niveau académique et essayer de rendre compte de sa traduction dans les établissements scolaires. Il s'agira en fait de replacer la politique à la fois dans son épaisseur contextuelle et son épaisseur temporelle, d'en analyser sa trajectoire (Ball 1994) avant de réfléchir à d'éventuels résultats ou effets (Ball 1994) de la politique des IDD dans l'académie de Lille.

2. L'analyse d'un « bougé » de la forme scolaire par Kerlan et Teyssier (2004)

À l'inverse de la recherche de Gilles Combaz (1999), l'approche proposée par Alain Kerlan et Jean-Paul Teyssier (2004) emprunte une perspective constructiviste pour analyser la mise en œuvre des parcours diversifiés et ses « effets » sur le fonctionnement voire le concept du collège unique. Les auteurs s'attachent à analyser le « bougé » que représentent les PPD au regard de la forme scolaire traditionnelle. Cette perspective a l'avantage d'intégrer le point de vue des enseignants et des élèves sur cette innovation pédagogique et de s'intéresser à sa signification au niveau du *curriculum* proposé par les établissements. En s'attachant davantage à un projet de type phénoménologique la mise en perspective proposée par cette approche renvoie moins à une tentative de mesure d'écart à une moyenne (Combaz, 1999) qu'à l'évaluation d'une proximité discursive et pratique à des principes (collège unique, égalité des chances) pour saisir la signification d'un processus en cours (critique de la forme scolaire traditionnelle, expérimentation problématique de nouvelles formes d'enseignement). *A priori*

l'objectif des deux auteurs n'est pas une critique de la mise en œuvre du dispositif mais davantage l'étude des modalités et des formes qu'il peut emprunter.

Encadré 2 : A. Kerlan, J.-P. Teyssier, (2004) « Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte. Un « bougé » de la forme scolaire ? »[15]

• *Le point de vue des élèves sur les PPD.* Les auteurs rappellent avec justesse « qu'un dispositif pédagogique dépend en fin de compte de ce qu'en font les acteurs et du sens qu'ils lui donnent. » (151) Ils s'interrogent alors sur le contenu de l'expérience des élèves à l'intérieur du dispositif. Les analyses présentées dans la deuxième partie de cet article relèvent d'un choix d'enquête explicité dès le début de la partie, à savoir recueillir les discours d'élèves sur leur rapport à l'innovation pédagogique que représente les PPD. A l'instar de Combaz[16], les auteurs précisent donc qu'ils n'ont pas « tenté de mesurer auprès des élèves les effets des dispositifs en termes d'acquisition de connaissances ou d'effets de socialisation. Il nous a paru plus conforme à leur visée comme à leur fonctionnement pédagogique de nous centrer sur le rapport des élèves au savoir et d'interroger la manière dont ils percevaient cet espace scolaire nouveau, en comparaison avec l'organisation et les procédures habituelles du cours (...) » (147). Les données recueillies s'appuient donc sur des discours indigènes qui n'ont d'autre but que de nous renseigner sur la subjectivité d'une expérience. Mais ce choix souligne implicitement qu'il aurait été possible de *mesurer* les « effets des dispositifs en termes d'acquisition de connaissances ou d'effets de socialisation ». Ici, la question de savoir si les parcours diversifiés permettent d'accéder aux mêmes connaissances que les cours traditionnels est jugée moins pertinente – ou faisable – que l'investigation du rapport subjectif des élèves à cette politique.

Les résultats de cette investigation sont les suivants : « Une large majorité » perçoit « positivement les PPD » mais cette convergence des points de vue ne doit pas cependant masquer qu'une autre activité de réinterprétation s'opère du côté des élèves, qui met en évidence la diversité des modes de lecture de la situation scolaire » (150). Pour certains, les élèves en difficulté scolaire, « le parcours peut être déstabilisateur car il ne répond pas à la difficulté scolaire telle qu'elle se présente aux élèves. D'autres, *moins englués dans l'échec*, identifient le collège comme un lieu de passage, un tremplin vers les études secondaires et supérieures. Ils connaissent les enjeux scolaires et leurs exigences » (151, je souligne).

• *L'appropriation du dispositif par les enseignants.* Dans cette partie les auteurs montrent comment les enseignants, en s'investissant dans les PPD, se démarquent du cadre scolaire traditionnel, les enseignants « engagent la pédagogie en même temps que l'identité professionnelle, et de proche en proche la forme scolaire même » (157) comme mode spécifique de socialisalisation, dans l'organisation du temps et de l'espace, par les modalité de travail des élèves, rythmés et contrôlé par des exercices. La pratique des PPD remet en cause deux fondements de la forme scolaire, les programmes qui sont élaborés en amont de la relation pédagogique et l'évaluation de l'élève au terme de l'acquisition des connaissances. Les PPD « évitent » ainsi les deux bornes de la forme scolaire traditionnelle. Ils nous renseignent ensuite sur les réticences des enseignants à développer davantage ces formes pédagogiques non-traditionnelles, qui ne seraient finalement tolérées que parce que situées à la marge de l'enseignement. Et de conclure : le « bougé » éventuel de la forme scolaire dans le PPD ne peut dans ces conditions qu'être paradoxal. À y regarder de plus près, ce dispositif paraît bien en quête d'une autre configuration du savoir scolaire, d'autres formes d'apprentissage et d'un autre rapport au savoir. Mais ce mouvement ne paraît s'autoriser lui-même qu'à demeurer dans des marges qui ne « mordent » guère sur une forme scolaire canonique paradoxalement renforcée » (167).

[15] Sauf mention contraire, les notes entre parenthèses renvoient à la pagination du chapitre de Kerlan A., Teyssier J.-P., 2004. « Parcours diversifiés, travaux croisés, itinéraires de découverte. Un « bougé » de la forme scolaire ? » *in* Derouet J.-L., Dutercq Y. (dir.), *Le collège en chantier.* Lyon, INRP ; pp. 136-173.

[16] « Seule une évaluation quasi expérimentale comparant un groupe d'élèves réalisant des parcours pédagogiques diversifiés et un groupe témoin avec un enseignement « normal » permettrait réellement de répondre à cette objection » (Combaz, 1999 ; 80).

On peut porter les commentaires suivants sur les différentes parties de l'article pré-cité :

• *« Le point de vue des élèves » : commentaire.* Alors que l'article évoque (à *une* occasion) l'importance du profil des établissements, *rien* ne vient, dans cette partie, nous renseigner sur les variables expliquant les expériences différenciées des collégiens à l'intérieur des PPD. Les parcours sont-ils vécus différement selon les catégories sociales d'appartenance des élèves ? Leur sexe ? Leur origine ethnique ? Le type d'établissement auquel ils appartiennent ?[17] Le type de parcours qu'ils fréquentent ? Sans parler des possibilités potentiellement ouvertent par le croisement de ces différentes variables. Seules apparaissent une appréciation globale de satisfaction (« une large majorité », oui mais dans quelle proportion ?) et une catégorisation sommaire, manifestement transversale aux établissements investigués « certains élèves en difficulté scolaire » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 147).[18]

Alors que les auteurs se défendent de s'intéresser à l'évaluation de l'acquisition des connaissances celle-ci revient pourtant rapidement à l'agenda puisque « *certains* élèves en difficulté scolaire » (147, je souligne) sont mis à mal par l'incertitude supplémentaire générée par les parcours diversifiés dans la situation d'enseignement (sans les citer, les auteurs mobilisent ici les apports de Basil Bernstein sur les effets des pédagogies invisibles (Bernstein, 1975), popularisées de ce côté-ci de la Manche par les travaux notamment de Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron (1964, 1970) et de Ph. Perrenoud (1984, 1995). « C'est *sans doute* pour la population scolaire « moyenne », prise entre ces deux extrêmes [les élèves en difficulté, et d'autres, hors de cette catégorie « moyenne »], que l'approche particulière du parcours est la plus utile, contextualisant autrement le savoir afin de faciliter sa compréhension » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 149-150).

Les auteurs se prononcent sur l'acquisition des connaissances des élèves, cela n'est pas dommageable en soi et relève d'une interrogation légitime, on peut pourtant douter de la validité de leurs sources : une analyse en terme d'acquisition de connaissance est-elle légitime à partir d'une seule analyse de discours des élèves, fût-elle accolée à des références implicites à des travaux universitaires sur la pédagogie invisible ? Autrement dit, on ne peut accepter l'hypothèse de Kerlan et Teyssier qu'à condition de penser que les PPD peuvent se comparer – sont assimilables – et valident les résultats des recherches sur les effets scolaires des pédagogies invisibles.

Cette contorsion et ce glissement autour de l'objectif de la partie est finalement assez compréhensible au regard de la problématique de l'article. Les auteurs soulignent que les

---

[17] On sait pourtant depuis Paty (1981) la diversité des profils des établissements scolaires.

[18] D'une étude qui affirme s'appuyer à la fois sur un questionnaire « distribué à l'ensemble des élèves de 5e de cinq collèges » et sur un « entretien dirigé d'une durée de vingt minutes, conduit auprès d'un échantillon d'élèves représentatif des différents niveaux scolaires de trois classes de 5e » (note n°1 p. 147) d'un collège, le lecteur pouvait s'attendre à des analyses plus complètes et plus fines sur ce point.

enseignants peinent à évaluer les PPD, mieux qu'ils évitent l'exercice d'évaluation, forme scolaire s'il en est, qu'ils estiment incompatible avec cet espace « non-scolaire » qui se serait créé avec les PPD. Les PPD semblent être un objet rétif aux évaluations. Les matériaux d'une évaluation de l'acquisition de connaissance faisant défaut sur le terrain, il aurait fallu, pour mener à bien un projet expérimental d'évaluation d'acquisition des connaissances, organiser un suivi de cohorte des élèves distinguant deux populations toutes choses égales par ailleurs (celle étudiée, celle de référence). On imagine la lourdeur du dispositif, sans compter les aléas autour des variables non neutralisées. Le choix d'enquête semblait donc légitime.

Ce qui reste gênant dans l'analyse proposée par Kerlan et Teyssier, c'est moins le caractère limité de leur projet, que l'introduction de résultats qu'aucune donnée empirique ne vient étayer ou même éclairer. L'analyse apparaît alors imprécise dans ses formulations :

> « Les objectifs qui [...] sont assignés [aux parcours diversifiés] *semblent* être partagés par l'ensemble des partenaires : l'institution, les enseignants et les élèves. Si l'on compare les discours respectifs, *certains* aspects des parcours sont effectivement perçus de manière identique, il s'opère *une sorte* de convergence. On retrouve ainsi les axes forts du dispositif. » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 150, je souligne)

Par conséquent, on voit mal ce qui permet d'affirmer les résultats obtenus : la pédagogie invisible des PPD pouvant s'avérer néfaste aux apprentissages des élèves en difficultés, moins intéressants pour les élèves brillants et plus efficaces pour la couche d'élève entre ces deux extrêmes.[19] Si les auteurs, comme ils le reconnaissent eux-mêmes, n'avaient pas les moyens d'évaluer l'acquisition des connaissances des élèves dans un PPD[20], pourquoi s'autorisent-ils ce glissement, ce « bougé » pourrait-on dire, en direction de résultats renvoyant à ce type de problématique ? En affirmant que c'est pour la « population scolaire « moyenne », prise entre [les extrêmes des élèves en difficulté scolaire et ceux obtenant de bons résultats scolaires], que l'approche particulière du parcours est la plus *utile* » (149) les auteurs proposent une analyse normative, illégitime, du dispositif au regard de leurs données.

• *« Le point de vue des enseignants » : commentaire et généralisation de la critique.* Cette perspective phénoménologique[21] on l'a vu, pose plusieurs problèmes que l'on va synthétiser. D'une part

---

[19] Au regard du chapitre, cette partie consacrée à la subjectivité des élèves confrontés à cette politique éducative, est sans aucun doute la plus faible et la plus problématique. L'équilibre même de cette sous-partie trahit bien les limites du développement, alors que l'appropriation des PPD par les enseignants occupe six pages et demi de l'article, la partie consacrée au "point de vue des élèves" en compte seulement la moitié.

[20] Par contre, les auteurs ne reviennent pas sur leur choix de ne pas s'intéresser aux « effets de socialisation » des PPD même si les élèves mentionnent le plaisir de rencontrer d'autres élèves que ceux de leurs classes.

[21] À ces problèmes d'analyse s'agrègent des problèmes davantage liés au texte présenté. En effet, le lecteur peine parfois à savoir finalement qui "parle", les auteurs où leurs interviewés. Les auteurs ne se revendiquant pas d'une perspective ethnométhodologique, le lecteur cherche alors une distance au discours des interwievés qu'il peine parfois à trouver. Par exemple : « « Trop d'enfants de notre collège, argumente un professeur, en des termes qui traduisent bien la pensée de ses collègues, "confondent se faire plaisir" et "ne pas faire d'effort" » : l'inégalité et l'échec passent aussi par là » (142). « Le recours au « concret » peut enfin prendre une signification plus générale ou plus diffuse, quand elle s'oppose au climat d'apprentissage dominant,

celui, mal résolu, bricolé, de l'évaluation des effets du dispositifs. L'enquête comporte d'autre part un certain nombre d'angles morts : rien sur les contraintes internes et externes sur la mise en place des PPD, rien ou si peu sur les résistances des enseignants ou des principaux. Aucun « problème » (Friedberg, 1993 ; Crozier, Tilliette, 1995 ; Crozier, 1996) de type organisationnel n'est souligné. Certes la sociologie des conventions s'intéresse aux accords négociés par les acteurs, cette recherche n'est pas pour autant aveugle aux négociations, conflits, qui ont précédé ces accords. La question de l'évaluation semble également être traitée de façon extrêmement réductrice. Les auteurs soulignent avec force la réticence des enseignants à procéder à une évaluation des PPD. Cette réticence, selon eux, trouve sa source dans le caractère même de cette politique éducative qui ouvre un espace non-scolaire (rétif à l'évaluation traditionnelle) dans un environnement scolaire (le collège unique où, traditionnellement, l'acquisition des connaissances est sanctionnée par une évaluation).

> « Un paradoxe où l'on voit bien comment un dispositif marginal touche au bout du compte à l'un des piliers constitutifs de la forme scolaire : si le cours est du « collectif » qui permet d'évaluer « de l'individuel » à la sortie, un parcours diversifié est de l'individuel qui ne peut être évalué parce qu'il est « pris » dans le collectif ! Comment et quoi évaluer alors ? Les propos des enseignants témoignent abondamment de leur perplexité devant cette torsion infligée à la forme scolaire, du paradoxe dont ils voient mal l'issue. » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 160)

Voici sans doute l'une des critiques les plus forte que l'on peut adresser à l'élaboration de ces modèles d'analyse régionaux[22], est totalement absente une réflexion sur l'inscription de l'établissement dans une structure organisationnelle ou institutionnelle plus large. La mise en œuvre des PPD est une affaire strictement locale qui, chez Kerlan et Teyssier, ne dépassent pas les murs de l'établissement. Si les auteurs soulignent que les instructions officielles offrent avec ce type de politique une « marge d'initiative » aux établissements scolaires, tout en maintenant l'exigence des « programmes d'enseignement nationaux s'imposant à tous », ils n'interrogent pas ce paradoxe. Dans l'esprit du texte, l'évaluation des PPD ne relève que du niveau local. Si les auteurs expliquent le paradoxe d'activités « scolaires » qui ne sont pas soumises à évaluation, ils n'interrogent pas l'absence d'évaluation exigée par le Ministère ou même l'absence de consigne d'évaluation. L'injonction à la mise en œuvre d'une nouvelle forme scolaire sans réflexion ou conseil sur ses modalités d'évaluation ne pose pas question.

---

marqué par l'abstraction, et qu'un professeur confie au nom de ses collègues que « dans toutes les matières on a le désir de travailler autrement c'est-à-dire que les enfant travaillent en situations concrètes » (166). Quelle est la valeur de ces généralisations ? Placées en conclusion de paragraphe, rien ne vient indiquer qu'elles sont véritablement partagées par les collègues de la population enseignante, si elle les sont au niveau de l'établissement ou si elles sont communes à l'ensemble des enseignants. La conclusion de la première citation interpelle à un autre niveau, n'est-elle pas le reflet d'une morale ascétique (Woods, 1979 ; ch. 8) propre aux valeurs et normes projetées dans l'institution par certaines catégories de la population ?

[22] L'expression est utilisée par Corcuff (1995, 112).

L'analyse de l'absence d'évaluation des PPD relève alors d'une explication strictement locale : la perplexité et la réticence des enseignants. Kerlan et Teyssier ne s'interrogent pas sur le paradoxe de l'imposition d'un schéma d'action, *via* une marge d'initiative accordée aux enseignants, véritable injonction à innover, pour laquelle l'État n'offre ni cadre d'évaluation ni même ne formule de demande explicite d'évaluation à ses agents. La pratique qui contredit le modèle prégnant de l'État évaluateur (Charlot, 1994) n'est pas interrogée. Peut-on réduire le système éducatif à la somme des arrangements locaux ? L'engagement des enseignants dans les PPD relèveraient selon les auteurs de « l'affirmation du principe républicain d'égalité [qui] passerait désormais par la conquête et le partage des valeurs d'expression [des élèves] » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 169). Voilà sans doute ce que nous apprend une analyse des *discours* des enseignants, une analyse des *observations* des pratiques enseignantes pourrait s'intéresser aux élaborations de nouvelles formes de stratégies de survie des enseignants (en suivant la phénoménologie critique de Woods, 1979). Une analyse en termes de distribution des élèves par origine sociale, sexe ou ethnique, selon les PPD nous renseigneraient sur les nouvelles modalités de reproduction des inégalités culturelles à l'intérieur des établissements scolaires (Combaz, 1999) ou, l'opportunité de création à l'intérieur d'un même établissement d'espaces pédagogiques réservés à certains élèves (qu'ils soient au sommet ou à la base de la hiérarchie scolaire ; dispositif dits de remédiation ou « d'excellence »). Si la possibilité est évoquée, la possibilité d'user de ces parcours différenciés comme vitrine de l'établissement sur un marché éducatif local n'est pas investigué malgré l'emphase – malheureusement peu argumentée – placée par les auteurs sur « l'effet chef d'établissement » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 146).

Ce type d'angles morts rendent toute tentative d'analyse de la mise en œuvre des PPD en termes d'identité enseignante (sous doute les auteurs pensent-ils à l'identité professionnelle des enseignants) un peu vaine. À peine peuvent-ils formuler cette hypothèse : « Les parcours diversifiés seraient-ils en phase avec *l'individualisation*, la personnalisation croissante du métier d'enseignant que décrivent les travaux de François Dubet ? » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 157). Kerlan et Teyssier ont raison d'affirmer que cette innovation qui semble aux marges de l'organisation scolaire touche finalement aux fondements des pratiques et des valeurs professionnelles des enseignants, on peut penser qu'une analyse strictement régionaliste (locale) peine à épuiser la complexité du réel qu'elle aborde, voire enferme les explications dans des schémas de pensée réducteurs. Ce qui se joue au niveau local n'est pas sans lien avec des politiques académiques, nationales voire internationales. Ce que Kerlan et Teyssier observent au niveau local (l'évolution d'une forme scolaire rationaliste à un modèle plus sensible à la subjectivité des élèves), ne se négocie pas simplement au niveau local mais dans des systèmes d'interactions aux différents niveaux évoqués ci-dessus.

Au final, ce texte semble relativement ambigu, d'une part dans ses hésitations critiques, d'autre part dans les acteurs qu'il mobilise pour éclairer son objet. Au moyen de références à Derouet

LILLE 1 BU

(1992), Kerlan et Teyssier inscrivent leur travail dans un modèle d'analyse trouvant sa source chez Boltanski et Thévenot (1991, non cités). La perspective, dans cette filiation, est compréhensive, élaborant une phénoménologie des logiques d'acteurs refusant de mettre l'accent sur les contraintes qui surplomberaient et détermineraient les personnes, contraintes qu'il s'agirait de dévoiler. S'il est fidèle à ce principe, le modèle se veut non-critique vis-à-vis des discours indigènes qui ne sont pas pensés et vus comme des idéologies ou relevant de prénotions. Ce modèle d'analyse se base sur l'impératif de justification :

> se veut en adéquation avec la compétence que mettent en œuvre les personnes elles-mêmes pour asseoir leur concorde ou mener leur disputes. C'est précisément la capacité du modèle de limiter et de spécifier les objets à traiter et, particulièrement, sa focalisation sur les situations d'épreuve au détriment des circonstances contingentes, qui ouvre la possibilité d'enregistrer des faits nouveaux dont la pertinence ne peut être dégagée à partir des cadres d'analyse centrés sur la violence [au sens de rapports de force, de déterminations], et de décrire les opérations de justification, de dénonciation ou de compromis en échappant au va-et-vient entre le relativisme désillusionné et l'accusation pamphlétaire. (Boltanski et Thévenot, 1991, 420-421)

Pourtant chez Kerlan et Teyssier, la critique affleure ça et là, souvent imprécise et – nous semble-t-il – mal légitimée. Un exemple des jugements de valeurs implicites des auteurs à l'occasion de la comparaison peu flatteuse des parcours proposés par un établissement (manifestement orientés autour des savoirs dits légitimes) et ceux d'un autre établissement dont l'orientation n'est pas celle des savoirs légitimes. « On peut, à juste titre, *s'inquiéter* d'une *dérive* qui enracinerait certains établissements dans les caractères mais aussi les limites du local, tandis que d'autres affirmeraient une vocation européenne dans des parcours spécifiques » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 161, je souligne). Tout se passe comme si la simple thématique des parcours condamnait les seconds à des activités scolaires de moindre qualité et, surtout, comme si la norme légitime des thématiques était la « vocation européenne » et non : « citoyenneté et éducation routière », « repérage dans le plan et dans l'espace », « les arbres de Franche-Comté », « connaissance du patrimoine local » (énoncés du second collège). Rien, dans les données présentées, n'autorise cette dépréciation. La difficulté à tenir la perspective critique à distance est intéressante en elle-même, particulièrement dans le champ de la sociologie de l'éducation qui semble, en comparaison avec d'autres champs sociologiques, particulièrement prégnant à la « critique sociologique » ?[23] Si oui, à quel type de critique ?[24]

D'autre part, le caractère local des élaborations limite le champ explicatif aux murs de l'établissement. Les arrangements, tout locaux qu'ils puissent être, sont-ils la seule œuvre du

---

[23] Ici au sens où elle émane de sociologues, plus rarement au sens où serait fondée d'un point de vue scientifique.

[24] Au-delà de la distinction entre critique idéologique et critique fondée scientifiquement, on peut s'interroger sur le degré d'indépendance de la critique vis-à-vis de son objet, dans un champ de recherche relativement proche voire intégré aux réseaux décisionnels voire politiques (Poupeau, 2003).

travail de l'équipe enseignante et de « l'effet chef d'établissement » ? On a aussi vu quels problèmes posait ici l'analyse des discours des élèves. La seule prise en compte, non critique, des discours des acteurs occultent d'une part le poids des contraintes imposées par la relation d'enseignement et notamment les stratégies de survie des enseignants dont on peinera à accepter qu'elles soient uniquement orientées par des « principes supérieurs » ou de « justice » (Boltanski, Thévenot, 1991 ; Derouet, 1992). Cette perspective occulte d'autre part les effets de l'inscription institutionnelle ou organisationnelle de l'établissement, au sens que Padioleau (2002) et Dubet (2002) donnent respectivement à ces notions. À uniquement ancrer dans le local les phénomènes de recomposition de l'identité professionnelle des enseignants, ne risque-t-on pas de minorer les enjeux et processus proprement politiques de la définition du travail d'enseignement ? Les auteurs semblent conscients des risques qu'il y a à trop localiser un objet, à l'ancrer dans le discursif, ils rappellent donc quelques principes de recherche : « Derrière les dispositifs et les pratiques, c'est bien souvent l'histoire et la culture d'un établissement qu'il faut mettre en perspective » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 139). Ou bien, « Encore ne faut-il pas oublier que les élèves sont eux aussi partie prenante et partenaires dans le travail d'appropriation et de réinterprétation, selon leur histoire, leurs positions dans l'institution scolaire, les figures de l'apprendre dans lesquelles ils s'inscrivent » (Kerlan, Teyssier, 2004 ; 151). Force est pourtant de constater que ces deux préconisations relèvent, pour ce texte au moins, davantage de la pétition de principe que de la pratique.

Cette recherche pose une nouvelle fois la question des *effets* de politiques éducatives, et notamment leur spécification. Peut-on réduire une politique éducative à ses effets ? Peut-on se limiter à l'étude d'un effet ? La recherche sociologique ou en science de l'éducation peut-elle se contenter d'une simple analyse en termes d'égalité des chances des élèves (Combaz, 1999) ? Peut-on trouver à côté de cette « variable historique » de la recherche dans le champ de l'éducation en France (Van Haecht, 1998a), d'autres effets aux politiques éducatives ? Ces effets sont-ils négligeables ou subordonnés à l'égalité des chances ? Par quels moyens les évaluer ? Avec quel degré de validité ?

B. La mise en œuvre des IDD à différents échelons de régulation de l'académie de Lille

La mise en œuvre des IDD débute, dans l'académie de Lille, à la rentrée scolaire 2002. Nous avons pu observer *in situ* sa mise en pratique, les réactions et les modes d'appropriation auxquels elle donne lieu dans les collèges de l'académie. L'analyse qui suit s'appuie sur trois « niveaux » d'investigation :

– au niveau de l'établissement scolaire : l'observation de sa mise en place effective, de la façon dont les enseignants s'emparent de la réforme et un type d'« effet » (Ball, 1994) de cette opération dans un collège (le collège Balzac) ;

– au niveau de l'académie de Lille : le recueil des points de vue des agents intermédiaires chargés d'accompagner la réforme, CPFE, IA-IPR, formateurs associés à l'IUFM (dans le cadre de notre participation à un stage de formation de formateurs à l'IUFM Nord-Pas-de-Calais consacré aux IDD) à propos des modalités d'encadrement et de suivi du dispositif mises en œuvre localement ;

– et à un niveau intermédiaire, niveau qui permet à la fois de sortir du « localisme » de l'établissement scolaire en offrant un panorama des modes d'appropriation de la politique dans les établissements scolaires, en évaluant l'influence de la politique académique : les entretiens avec l'ensemble des chefs d'établissement de l'enseignement public de la ville de Lille sur leur manière de percevoir et d'introduire dans leur collège ce nouveau dispositif.

La clarté du propos a imposé un cadre relativement linéaire à l'exposé, les résultats de l'analyse de la mise en œuvre des IDD dans ces trois échelons du système éducatif lillois en suivant l'ordre organisationnel ascendant : enseignants, chefs d'établissement puis régulation académique. Ce choix rédactionnel gomme le caractère interactif de ces relations, nous tâcherons donc de ne pas les perdre de vue.

Par sa thématique – qui allie la démocratisation de l'enseignement à la diversification des parcours scolaires – et par les modalités qu'elle prend, – réforme « descendante » non portée par la majorité des enseignants mais s'appuyant, pour son application, à la fois sur l'autonomie des établissements et sur la mise en place d'un dispositif d'encadrement et de contrôle

institutionnels au niveau académique[25] – cette opération nous paraît significative des évolutions en cours des politiques scolaires françaises et des nouveaux modes d'encadrement.

1. Les questions posées par la mise en œuvre des IDD au collège Balzac

Avant de voir quels chemins emprunte la mise en œuvre des IDD dans l'académie de Lille, il semble intéressant de voir quelles questions pose cette réforme éducative à l'intérieur d'un établissement scolaire. Quelles difficultés rencontrent les enseignants qui doivent collaborer autour de nouvelles instructions officielles, notamment quand celles-ci ambitionnent de changer leurs pratiques professionnelles ? Comment ceux-ci s'approprient la politique et quels débats celle-ci peut susciter au sein de l'équipe pédagogique. Pour ce faire, nous allons mobiliser les entretiens réalisés avec une dizaine d'enseignants du collège et de façon assez intensive, deux des observations menées au collège Balzac (établissement classé en zone d'éducation prioritaire). Ces entretiens prolongés avec les enseignants complétés par des observations menées régulièrement dans l'établissement nous offrent un aperçu des questions et problèmes rencontrés par la « base » dans la phase de mise en œuvre de cette politique.[26]

• *Faire avec les textes officiels et le* contexte local *(contexte de pratique)*

En guise d'entrée en la matière, mobilisons des matériaux qui se situent – du point de vue chronologique – postérieurement à la majorité des autres matériaux exploités. Il s'agit d'une réunion de travail de l'équipe enseignante en toute fin d'année scolaire à la fois pour faire le bilan de la première année de mise en œuvre des IDD et – surtout – préparer la mise en œuvre des IDD l'année suivante. Ici, l'expérience de la première année justifie partiellement de nouvelles orientations.

Figure 1 : Observation. Des IDD par groupe ou par classe ? Petits arrangements avec les textes officiels...

Notes d'observation : 25 juin 2003. Réunion de bilan IDD de fin d'année au collège Balzac.	**Commentaires et interprétation proposée**
• En cours de réunion, les enseignants présentent leurs projets d'IDD pour l'année suivante...	
– B. [enseignant, histoire-géo.] : On a fait une petite réunion parce qu'on a des demandes différentes. Notamment pour savoir si on	• référence à une réunion (non observée) de quelques porteurs de

[25] « Pour mettre en œuvre cette politique, il est nécessaire d'articuler étroitement une autonomie pédagogique et financière accrue des établissements avec un pilotage clair, ferme et continu de l'autorité tant ministérielle que déconcentrée. » Conférence de presse de Jack Lang « Orientations sur l'avenir du collège. Pour un collège républicain », le 5 avril 2001.

[26] Cet établissement a été l'objet d'une observation régulière tout au long de l'année scolaire 2002-2003. Les données exploitées ici sont extraites d'un travail de monographie du collège Balzac qui sera présenté dans la partie 3. de ce mémoire.

fait des groupes classe ou pas. En fait quand on regarde les textes, rien ne l'interdit, c'est l'IDD qui détermine la structure. [K., enseignante d'anglais, s'agite] Attend [prénom de K.], tu diras après. Premièrement on sait que les choix des élèves se font moins par envie que par affinité. Étant donné les 11 choses concernées, il faut voir en fonction des IDD, si les profs… […].	projets d'IDD où les enseignants se sont penchés sur les textes officiels pour savoir s'il est possible d'organiser des IDD par groupe-classe plutôt que regroupement d'élèves sur d'autres modalités (notamment la préférence exprimée par l'élève). La seule formulation soulève des signes physiques d'opposition de la part d'une enseignante [K.].
– Principal-adjoint : Si on fait des groupes classes pas besoin d'aligner [les groupes "en barettes", c'est-à-dire de les faire se dérouler au même moment de façon à ce que les groupes-classes de 4e puisse se recomposer dans les groupes IDD sans problème]. Si on applique tous les textes, en 5e et en 4e les élèves doivent faire en tout quatre IDD différents.	• Le principal-adjoint rappelle quelques points concernant le cadre officiel de la réforme et d'organisation. La mise en œuvre des IDD dans l'établissement serait facilité si elle était faite au niveau du groupe-classe. Pas besoin alors de mettre tous les IDD "en barettes".
– W. [enseignante, français] : Il y a des bahuts où on ne le fait pas.	• Une enseignante [qui défend avec son collègue B. l'idée d'un IDD appliqué au groupe-classe] signale incidemment qu'une des exigences des instructions officielles n'est pas respectée dans d'autres collèges. Ce qui se fait "ailleurs" sert de référence à ce qui pourrait être fait "ici", tant pis si cette référence n'est pas conforme avec les instructions officielles.
– E. [enseignant, mathématiques] : J'ai cinq choses à dire. Mon problème c'est que je fais deux IDD sur un même niveau. Autre problème : Mlle Ac. [enseignante, français] veut faire une correspondance épistolaire avec des élèves marocains… Pour Mlle Z., l'IDD ne concerne que les espagnolants. L'IDD de Mlle Ac. est basé sur un an, on peut le découper sur deux thèmes. On peut bien sans mentir dire qu'ils ne font pas le même IDD. Même si ce sont les mêmes profs, là c'est pas interdit.	• Intervention, manifestement préparée, de E. qui lui aussi soumet à discussion des projets d'IDD qui dérogent à la règle d'application de la politique lors de la première année de sa mise en œuvre à Balzac : fonctionnement par groupe-classe et possibilité de réaliser un IDD sur un an… La question de l'implication de l'enseignante d'espagnol dans les IDD interroge le libre choix des élèves en fonction des thématiques puisque cet IDD serait spécifiquement réservé aux espagnolants… E. fait preuve d'une connaissance des textes, les propositions qu'il fait sont envisageables "sans mentir", ou ne sont pas "interdits" par les autorités.
– Adjoint : Nous allons demander des moyens supplémentaires pour les IDD au CA [conseil d'administration]. La première heures : deux profs, la 2ème un profs. – W. [enseignante, français] : Chaque semaine on serait à deux. […]	
– K. [enseignante, anglais] : Qu'on ne respecte pas les textes, c'est quelque chose… – Adjoint : Il ne faut pas dire ça. – K. [enseignante, anglais] : C'est la seule occasion, *la seule*, qu'ils [les élèves] puissent choisir ce qu'ils veulent faire. – W. [enseignante, français] : Mais…	• L'enseignante étonnée par les propositions de ses collègues montre qu'elle peut comprendre certains aménagements mais refuse de ne pas respecter le principe de libre choix des IDD de la part des élèves. Ceci va, pour

– K. [enseignante, anglais] : C'est faux. Moi je trouve qu'il ne faut pas oublier qu'on travaille pour les élèves et pas pour nous. – Ad [enseignante, EPS]. : C'est vrai… – K. [enseignante, anglais] : C'est à eux de choisir et pas seulement parce que c'est dans les textes.	elle, au-delà de ce qu'en disent les textes, c'est un principe qu'il faut défendre même s'il n'était pas officiel. Elle est soutenue par une collègue d'EPS. Elle sous-entend que son collègue B. met en œuvre des IDD pour satisfaire moins des exigences d'apprentissage de ses élèves, que ses interêts personnels.
– Bc. [enseignant, mathématiques] : Je suis d'accord avec toi, le seul problème c'est que pour pouvoir faire un choix, les élèves doivent connaître les IDD, c'est pas le cas.	• Cet enseignant abonde sur le principe mais souligne que si ce principe est bon dans l'esprit, sa mise en œuvre par les élèves pose problème. Ceux-ci ne réaliseraient pas un choix "éclairé".
– K. [enseignante, anglais] : En même temps c'est leur apprendre l'autonomie et les choix. – Ad. [enseignante, EPS] : Je suis d'accord avec [prénom de K.]. – K. [enseignante, anglais] : On ne va pas toujours aplanir les différences. C'est pas en supprimant les écueils [qu'on va résoudre les problèmes].	
– W. [enseignante, français] : J'ai eu deux semestres atroces. Je n'ai atteint aucun objectif, on a tout perdu.	• W., qui propose la mise en œuvre d'un IDD en groupe-classe tout au long de l'année, témoigne des difficultés qu'elle a rencontrées dans son IDD. Ce sont ces difficultés qu'elle cherche à résoudre en proposant des aménagements dans l'organisation des IDD, organisation qui touche aux principes de la politique. De la part de cette enseignante dont on semble reconnaître la qualité d'enseignement, cet aveu d'échec quant aux objectifs est un argument de poids.
– Z. [enseignante, espagnol] : S'il y a 20 élèves par groupe, si les élèves se basent sur le titre de l'IDD, certains sont plus attractifs [ça pose problème pour le choix]. – Adjoint : Toutes ces questions ont déjà été étudiées il y a un an, deux ans… – Z. [enseignante, espagnol] : Quelque chose de plus technique, est-ce qu'il serait possible d'éviter d'avoir cours lors de la deuxième heure ? [?]	
– Ab. [enseignant, sciences-physiques] : On a tout fait changer, les travaux croisés étaient imposés à une classe, le problème a été conforté : on avait fait tourner toute la classe : motivés ou pas… mais les élèves ont bien marché. L'idée d'une heure ensemble [en co-animation] c'est bien. La première heure serait la production, la deuxième le "cours". Pour moi ceux qui font IDD ne font pas cours, les cours sont différents. Mais il y a ce grand dilemme, est-ce qu'on doit choisir ou imposer ?	• Ab. Rappelle que les travaux-croisés avaient, en leur temps, posé les mêmes interrogations. Que leur réalisation avait été positive du point de vue pédagogique. Ce type d'arrangement est donc possible. Le vrai problème est : faut-il laisser aux élèves le choix de l'itinéraire ?
– Ad. [enseignante, EPS] : Le premier groupe cette année a bien fonctionné, le deuxième c'était la cata'. Je suis pour le choix, mais les groupes sont trop grands.	• Nouveau témoignage d'échec, échec cette fois imputable au libre-choix (qui a agrégé dans cet itinéraire des élèves "difficiles"), mais c'est moins le libre choix des élèves qui est mis en cause que la taille du groupe qui rend ce

	groupe difficile à gérer.
– Adjoint : [explique la co-animation]. – B. [enseignant, histoire-géo.] : Il y a onze IDD à faire puisqu'il y a onze classes. [La solution c'est de] Panacher. Ceux qui veulent mélanger mélangent ; ceux qui ne veulent pas ne mélangent pas.	• B. fait une proposition pragmatique : aux enseignants de choisir s'ils veulent travailler en groupe-classe ou non, sur l'année ou non.
– K. [enseignante, anglais] : Il faut expliquer aux gamins pourquoi certains pourront choisir et d'autres non. On se bat pour que les choses soient justes…	• Inquiétude sur la façon dont cette inégalité de traitement va être perçue par les élèves. Cette proposition est-elle "juste" ?
– Adjoint : Dans certains collèges, le choix n'existe pas… – E. [enseignant, mathématiques] : Dans les textes on peut [imposer].	• Retour de l'argumentaire autour de "ce qui se fait ailleurs", l'adjoint semble se ranger à la proposition d'arrangement de B. E. abonde dans le même sens en s'appuyant sur les instructions officielles.
– K. [enseignante, anglais] : Non. – B. [enseignant, histoire-géo.] : On s'en fout des textes !	• Pour B. les textes ne doivent pas être des carcans. Le ton monte.
– K. [enseignante, anglais] : Ce qui me gêne c'est que ça devient un cours de plus. J'arrête avec ça.	• avec ce type d'acomodements, dans quelle mesure les IDD sont-ils encore des enseignements spécifiques du point de vue de la forme scolaire ?
– E. [enseignant, mathématiques] : Regarde la 6e à horaires souples, est-ce que ça a marché ? – K. [enseignante, anglais] : Oui. – E. [enseignant, mathématiques] : Les classes à thème ? – K. [enseignante, anglais] : Oui. – E. [enseignant, mathématiques] : [pas noté]	• E. argumente à partir d'expériences menées dans l'établissement où les élèves n'ont pas choisi les thèmes sur lesquels ils allaient travailler.
– K. [enseignante, anglais] : On est contraire aux textes déjà sur une chose, il faut 4 thèmes différents [il faut que les élèves suivent quatre thèmes différents dans les quatre IDD suivis au cours des années de 4e et 5e]. – Ab. [enseignant, sciences-physiques] : Autre pavé : Quand l'élève choisit, quand on le guide à choisir, il choisit un enseignant. Il y a une dimension qu'on va occulter, il y a des choses qu'ils vont faire. Maintenant on considère que chaque élève apprend différemment.	• K. rappelle que le collège n'est déjà pas conforme aux textes officiels, ne couvrant pas les quatre domaines prévus par les instructions. • Ab. revient sur le problème posé par le choix des élèves : le choix est-il éclairé (uniquement guidé par l'intérêt de l'élève) ou pollué par – par exemple – les représentations que peut avoir l'élève des enseignants qui animent l'itinéraire ?
– I. [enseignante, SVT] : Mais l'élève ne le sait pas [choisir en connaissance de cause]. – Ab. [enseignant, sciences-physiques] : Non, c'est à nous de le guider. Et en même temps il y a des IDD qui ont bien fonctionné.	• I. doute. • Si Ab. rappelle que certains IDD ont bien "fonctionné", W. rappelle quand à elle ce n'est pas généralisable.
– W. [enseignante, français] : Non, non. […] Il faut tester différents trucs. – Ac. [enseignante, français] : Il n'y en a que trois qui veulent le faire à l'année, deux en 5e et un en 4e.	• W. revient à sa proposition d'une nouvelle organisation, mais sous forme d'expérimentation. Implicitement, elle rejoint la proposition de B., laisser le choix de l'organisation aux enseignants. Ac. commence à argumenter dans ce sens (ça ne représenterait qu'une minorités d'itinéraires).
– Z. [enseignante, espagnol] : Là je ne sais pas si je vous suis… – K. [enseignante, anglais] : Mais ceux qui en début d'année n'en ont rien à foutre, il y vont pour l'année.	• Z. se désolidarise… • Si l'on retient l'hypothèse d'un IDD à l'année, que faire des élèves à qui

	l'itinéraire déplairait ?
– E. [enseignant, mathématiques] : Moi j'ai des arguments contre…	
– Adjoint : On peut coupler sur deux classes, ils font les deux IDD… […]	
– B. [enseignant, histoire-géo.] : [argumente dans le sens de l'annualisation des IDD]	
– Z. [enseignante, espagnol] : Je ne sais pas si je te suis.	
– Bc. [enseignant, mathématiques] : Oh !	
– Adjoint : Je préfèrerais une organisation par classe.	
– B. [enseignant, histoire-géo.] : La question c'est : "Êtes-vous capable de défendre vos idées ?" [Face aux élèves] [À un autre enseignant] Laisse-moi finir ! Mais K. tu m'as dit un truc que je n'ai pas aimé [allusion au rappel fait à l'enseignant qu'on travaille avant tout pour les élèves, pas pour son confort personnel].	• Nouveau registre argumentatif mobilisé par B., la question du choix des élèves importe peu, la vraie question est celle de la compétence des enseignants à intéresser, convaincre les élèves. Des principes de la politique, aux problèmes organisationnels on passe à la question des compétences professionnelles personnelles des enseignants. Implicitement, B. propose l'idée qu'un enseignant compétent saura mobiliser des élèves, même ceux qui n'ont pas choisi. Ce passage des principes aux compétences apparaît aussi dans l'opposition sur travailler pour soi, travailler pour les élèves. Les principes qui guident B. sont moins ceux des IDD, que la représentation qu'il se fait de la compétence professionnelle d'un enseignant.
– Ad. [enseignante, EPS] : Ce qu'on demande dans un IDD c'est comment on a amené les élèves à choisir.	
– Adjoint : Mais de toute façon on est dans l'autonomie [de l'établissement], on choisit.	• En essayant de parvenir à un accord, l'adjoint abonde dans le sens de B., pour l'adjoint les textes ne sont pas contraignants, ils peuvent être interprétés dans le cadre de "l'autonomie" de l'établissement.
– E. [enseignant, mathématiques] : L'important c'est de travailler différement. […]	• E. abonde dans ce sens, c'est moins les modalités organisationnelles des IDD qui doivent guider l'action des enseignants principes directeurs, résumés ici à "travailler différemment".
– K. [enseignante, anglais] : Si on met toutes les classes en barrettes, comment vont faire les profs qui vont intervenir dans plusieurs IDD ? Bonjour les emplois du temps !	• Ces arguments assénés, retour à la discussion sur les modalités d'organisation.
– Adjoint : Non.	
– Bc. [enseignant, mathématiques], commentaire : Vaut mieux faire fonctionner [les IDD] sur une classe.	
– E. [enseignant, mathématiques] : Le problème c'est que je devrais faire deux IDD avec le même niveau.	• E. "confesse" la possibilité d'une nouvelle contrainte pour les élèves induite par ses projets. Réaction immédiate de K…
– K. [enseignante, anglais] : Ah non !	
– W. [enseignante, français] : Vous pouvez vous arranger entre profs de maths.	
– D. [enseignant, mathématiques] : Le problème c'est que tout se	• D. relativise le débat qu'il semble juger

défend. De toute façon, il y a toujours des gamins qui vont toujours râler. S'ils s'écoutent ils vont entre eux. Bon aller, moi je vais faire classe. – Adjoint : Il faut choisir.	stérile puisque les élèves "vont toujours râler", l'important c'est pas de débattre mais d'aller faire cours. • Plus pragmatique car chargé des questions d'organisation, l'adjoint appelle à une prise de décision.
[Le groupe décide que les IDD de B./W. (5e) se feront sur l'année, idem celui de M./Ae. [respectivement enseignants d'arts plastiques et de mathématiques] (5e) [ils découvrent l'opportunité en cours de réunion et sautent sur l'occasion], *idem* aussi pour un IDD en 4e.]	
– E. [enseignant, mathématiques] : Moi c'est l'intérêt des gamins qui m'intéresse, pas de faire plaisir au gouvernement. [...].	• Justification de la prise de décision : c'est l'intérêt des élèves qui prime, pas le respect des directives nationales. L'intérêt des élèves justifie des arrangements.
– E. [enseignant, mathématiques] : Moi c'est l'intérêt pédagogique des élèves qui m'intéresse. – Adjoint : On expliquera aux gamins pourquoi ils n'ont pas le choix. – M. [enseignant, arts plastiques], sur un ton apaisant : C'est pas un problème. – Z. [enseignante, espagnol] et I. [enseignante, SVT] : [défendent l'idée retenue] [La discussion reprend sur le moment de la semaine où doivent se dérouler les IDD.]	
– K. [enseignante, anglais], commentaire désabusé : C'est le salon international du chacun pour soi.	• K., amère, constate que le groupe a privilégié moins une mise en œuvre commune des IDD dans l'établissement, qu'une mise en œuvre adaptée aux projets ou envies des enseignants. Au lieu de réaliser des projets dans le cadre des IDD, les enseignants sont parvenus à recadrer les IDD autour de leurs projets personnels. Elle semble regretter une absence de cohésion dans le groupe enseignant.
• Fin de la réunion. K. [enseignante, anglais] est amère. J'arrive près de la salle des profs, c'est la crise. Mme P. [enseignante, français-latin] a appris que certains IDD se dérouleraient en groupe-classe, elle hurle. Je la croise qui sort de la salle des profs, elle a l'air furibarde, mouvement de recul de ma part pour la laisser passer. À l'intérieur de la salle, Ac. [enseignante, français] croise mon regard, joue l'ingénue : "Tiens, j'ai entendu la voix de crécelle de [prénom de P.]..." Quelqu'un commente ironiquement : "Elle ne fait même pas d'IDD et elle gueule". Autre sujet de crise : Le principal veut se charger de la composition des classes, la nouvelle circule dans la salle des professeurs. Certains enseignants découvrent que d'autres ont déjà négocié avec le chef d'établissement alors qu'ils avaient prévu de "monter tous ensemble". Ad. [enseignante, EPS] fait partie de ceux qui ont déjà vu le principal commente : ils nous a expliqué [le principal, sa manière de procéder pour composer les classes], je n'ai rien compris. K. [enseignante, anglais] a les larmes aux yeux.	• P. (par ailleurs formatrice associée à l'IUFM), qui n'a pas participé à la réunion, semble manifester son attachement à l'esprit des IDD tels qu'il apparaît dans les instructions officielles, c'est-à-dire à la fois les principes directeurs *et* les modalités organisationnelles des itinéraires. Cet attachement s'exprime bruyamment, même si P. ne participe à aucun IDD. • On reviendra sur cet épisode dans la troisième partie de ce mémoire. La matinée n'est qu'à moitié écoulée, la tension est forte entre enseignants, entre enseignants et le principal et la charge émotionnelle des échanges bien perceptible (cris, larmes).

On le voit, la réforme ne laisse pas les enseignants – ceux qui sont amenés à la faire vivre auprès de son public (les élèves de 5e et bientôt de 4e) – indifférents. L'observation d'une instance collégiale débattant de la mise en œuvre de la politique dans l'établissement l'année suivante, à partir du bilan de l'année s'achevant est éclairante sur de nombreux thèmes, brièvement commentés dans le second volet du tableau, mais certains vont être présentés plus spécifiquement dans les points suivants, d'autres apparaissent à l'occasion des entretiens menés avec les enseignants. Ces thèmes renvoient autant à de problèmes que pose l'appropriation locale de la politique, qu'à sa mise en œuvre du point de vue organisationnel.

• *L'exercice du métier d'enseignant dans un contexte d'évolution des politiques éducatives*

La mise en place des IDD ne laisse pas indifférents les enseignants ne serait-ce que parce qu'ils impliquent une redistribution des heures de cours entre disciplines, et donc une diminution horaire dans certaines d'entre elles[27]. De plus, cette redistribution des heures provoquée par les IDD se combine aux effets d'autres réformes comme la mise en œuvre de l'alternance au collège et notamment les troisièmes à projet pédagogique (3e APP). Certains enseignants s'en émeuvent, mais s'en accomodent s'ils agréent les fins de cette politique :

« – *Elles sont attaquées là les heures de techno ?*

– Oui.

– *Par les IDD ?*

– Ben oui. Donc euh… Ça me fait peur par rapport à ça, mais le projet [les formes d'alternance au collège, dont la 3e APP] est tellement bien que… bien tant pis, au risque de perdre des heures de techno en…je trouve ça dommage, mais bon. Là on n'en perd pas, je voudrais pas qu'à l'avenir on en perde quand même.

– *Et maintenant au-delà de la collaboration avec tes collègues de techno, est-ce que tu travailles en équipe avec d'autres enseignants ?*

– Oui mais euh… je ne m'inscris pas dans les projets. Je t'explique pourquoi. Je me suis impliqué de nombreuses années dans des projets, c'était avec les 4e et 3e technologiques où t'avais un, un projet technique, euh ç'a été avec les parcours diversifiés, il y a deux ans, qui concernaient les 5e, là on a ce qu'on appelle les itinéraires de découverte qui sont pour moi vraiment très bien. Par contre, ce que je n'admets pas, c'est qu'on ait déshabillé la technologie, pour faire quelque chose qui est moins bien. Dans le sens où on avait par exemple nous les options, option techno en 4e et option techno en 3e, on a supprimé les options techno en 4e parce qu'il y avait les itinéraires de découverte. Sachant que l'option techno de 3e, l'option techno de 4e, on était [par groupe d'élèves de] dix-douze – maximum quinze – pour faire des travaux spécifiques qui pouvaient euh… être pluridisciplinaires. Euh/ Et là on a supprimé ça pour mettre un prof devant une

[27] Les IDD ont été financés sur moyens constants : les matières fondamentales (notamment le français et les mathématiques) fonctionnent désormais en horaire plancher et non plus en horaire fourchette, ce qui signifie une diminution horaire de ces disciplines dans les établissements qui travaillaient en horaire fourchette.

classe et pour faire des activités précises. Et quand on est à 25 ou 26, on n'a pas... la même disponibilité que quand les élèves sont quinze. » [F., enseignant, technologie]

« – *L'an prochain tu continues ? Ou euh...*

– Oh, eh bien *a priori* oui. Parce que bon, même si on n'est pas volontaire pour faire des IDD on est obligé d'en avoir, puisque ça fait parti du programme. Donc au niveau des dotations horaires, on a des heures de cours qui disparaissent au contraire pour avoir des IDD. Donc euh on est quasiment tous obligés d'avoir des IDD ou alors des parcours en 4e. » [G., enseignant, technologie]

« – Du coup, j'ai travaillé pendant un an et demi avec les inspecteurs [dans son académie d'origine] eh bien le message était clair si tu veux [...] il fallait surtout pas délaisser les IDD au niveau des mathématiques parce que on perdait des heures et on perdait des élèves... [...] [Cette année] J'en présente deux parce que l'établissement a accepté certaines conditions quand même sur lesquelles moi j'aimerais pas qu'on revienne, parce que j'ai lutté contre ça quand même... Et je veux qu'on tienne compte des conditions de travail. Maintenant dans l'idée je trouve ça génial, je trouve ça génial, parce que moi c'est comme ça que je conçois mon enseignement. » [E. enseignant, mathématiques]

On voit dans le second extrait d'entretien qu'il s'agit d'investir la politique, notamment pour compléter son service d'enseignement. Ne risque-t-on pas de voir ici se développer des dérives pédagogiques ou professionnelles : d'une part celle soulignée par les enseignants (risques de relégation d'une discipline liée à la réduction des moyens qui lui sont attribués), l'autre moins évidente dans les discours mais qui en découle, à savoir la nécessité d'aller chercher des heures de service là où elles se trouvent et, finalement, de voir les enseignants entrer en concurrence pour réaliser leur emploi du temps. Ceci apparaît en creux dans le discours d'une enseignante d'allemand qui constate, à l'instar des enseignants de technologie, que les décisions politiques ne sont pas favorables à sa discipline et décide de s'investir personnellement pour conserver des élèves.

« – *Et par rapport au projet d'innovation ? Comment vous vous situez... ?*[28]

– Moi je ne m'intègre pas dans ce projet pour l'instant pour des raisons forts simples, c'est que cette année je fais 24 heures [d'enseignement] c'est-à-dire, à trois heures près, un mi-temps d'heures supp'. Je suis sur tous les plans, que ce soit ici pour faire en sorte/ Cette année j'avais deux élèves en 4e LV2, deux seulement. Donc il fallait que je me batte pour avoir un groupe beaucoup plus conséquent ce qui semblerait avoir porté ses fruits. En primaire même chose, j'avais zéro inscrits en CE2, j'ai fait pas mal d'actions avec les parents, avec les élèves *etc.* Je ne peux pas me lancer [dans le projet d'innovation]. [...] même chose pour les itinéraires découvertes, je ne peux pas, je ne peux pas tout faire [...].

– Et donc en fait si je vous ai bien comprise... Vous défendez votre discipline, ce qui vous mobilise beaucoup.

[28] Ce projet qui mobilise à Balzac une partie des enseignants sera présenté et analysé plus longuement dans la Partie 3. consacrée à l'analyse monographique de cet établissement scolaire.

– Beaucoup, énormément [...] je le fais depuis dix ans, essayer de sensibiliser les élèves, les 5e LV1 anglais dans l'optique de les intéresser, pour qu'ils choissent Allemand en 4e LV2. [...] apparemment en 4e LV2, on aurait un bon groupe enfin « bon » – je parle pas de qualité – je parle de nombre... On n'a pas encore les chiffres exactes mais [le principal] me disait qu'on est arrivé déjà au moins à une douzaine d'élèves, ce qui est pas mal, [passer] de deux à douze. En primaire, je disais en CE2 il y avait zéro élèves, j'ai quinze inscrits. En CM1 même chose, il y en avait zéro inscrits il y a trois mois et j'aurais ma vingtaine d'élèves, donc là actuellement pour moi c'est très positif tout cela...mais c'est épuisant, c'est vraiment épuisant.

– *Alors comment, concrètement faites-vous ?*

– Alors au départ, au départ, je trouve ça révoltant parce que c'est aussi une question politique d'accord, donc ça c'est révoltant, bon alors j'ai le choix, soit je dis c'est pas moi la fautive c'est politique, et je fais rien...et/ Ça pas du tout été mon choix, donc je me bats. » [C., enseignante, allemand]

Si cette enseignante détaille son engagement en faveur de l'allemand qui l'éloigne des IDD et d'autres innovations dans le collège, ce type de stratégie (recruter des élèves en interne ou à l'extérieur de l'établissement pour préserver un public à sa discipline) peut être envisagé à plus ou moins long terme par d'autres enseignants de disciplines peu soutenues à l'heure actuelle au niveau de la politique nationale ou locale (par exemple la technologie : « [...] ce que je n'admets pas, c'est qu'on ait déshabillé la technologie, pour faire quelque chose [les IDD] qui... qui est moins bien. » [F., enseignant, technologie]).

La redistribution des heures d'enseignement provoquée à la fois par l'introduction des IDD mais aussi d'autres réformes éducatives ayant ce type d'effet, impose aux enseignants un engagement dans cette nouvelle forme d'enseignement, les contraint à des expériences de travail en équipe. Peut-on alors penser à ceci comme une stratégie mobilisée par le ministère pour impliquer peu à peu les enseignants dans le travail en équipe, en favorisant le décloisonnement à la fois disciplinaire et spatial (amener les enseignants travailler ensemble dans un même espace).

• *Intérêts ou désintérêts pour la réforme (indifférence ?)*

Les enseignants plus hostiles aux IDD considèrent que cette forme d'enseignement relève ni de leur fonction, ni de leur métier. Ils refusent de collaborer avec des enseignants d'autres disciplines parfois moins valorisées que la leur et vivent cette innovation avec un sentiment de dévalorisation professionnelle. Enfin, ils questionnent le bien fondé de ces itinéraires du point de vue de l'acquisition des connaissances par les élèves. Bien évidemment, tous ne partagent pas ce type de positions, notablement absentes des données recueillies au collège Balzac et plus présentes dans un établissement scolaire élitiste de centre ville, le collège Renoir, étudié en parallèle par Brigitte Monfroy et Juliette Verdière (Monfroy, Tondellier, Verdière, 2004).

« [...] je fais partie d'une discipline fondamentale, enfin dite fondamentale qui se suffit à elle-même et je considère qu'elle se suffit à elle-même dans certains domaines et je ne veux pas qu'on relaie au deuxième rang toutes les disciplines et qu'on fasse que des projets et que des trucs dont on ne connaît pas la teneur en contenu... Je considère qu'on a besoin de projets pour avancer et qu'en parallèle on a besoin de renforcer le cours théorique, tu vois ? » [E., enseignant, mathématiques]

Les enseignants les plus mobilisés et les plus impliqués dans la mise en place des IDD dès la rentrée 2002 sont généralement des « militants » qui mettaient déjà en œuvre ce type de pédagogie dans leur classe *avant* l'introduction de cette réforme et qui trouvent aujourd'hui au travers de ce dispositif une légitimation institutionnelle de leurs pratiques estimées innovantes. Ils montrent ici une certaine facilité de transfert de leurs pratiques antérieures.[29] Ce décalage apparaît de façon plus flagrante selon la discipline d'origine des enseignants (certaines disciplines sont davantage rompues au travail par projet qu'implique cette politique, aux exigences de conciliation de ce qu'un enseignant désigne par le « pédagogique » et de « l'éducatif ») voire l'origine géographique de l'enseignant, si celui-ci vient d'être muté dans l'académie.

« – Tu m'as parlé des IDD, est-ce que tu peux me dire comment tu as vécu [cette réforme], comment t'as vécu ça ? Ça qui t'as plu, ce qui t'as moins plu ? Ce qui a marché, ce qui n'a pas marché ?

– L'IDD, je dirais que ça, ça devient – enfin « ça devient » – à chaque fois quand on me parle de l'IDD au début pour moi ça a un petit coté ras-le-bol parce que, bon ici dans l'académie c'est le début. L'académie de [cite une autre académie] elle au contraire est tr/ Comment dire ? [Ils sont] novateurs quoi. Ce qui fait que IDD, travaux croisés, euh je crois que je t'avais déjà parlé aussi des classe à PAC, projet d'action culturelle, j'ai déjà connu ça euh... pendant 4 ans ! Alors j'ai fait ça en 5e, en 4e, en 6e ! Puisque le PAC c'était en 6e, et j'en ai un petit ras-le-bol. » [G., enseignant, technologie]

---

[29] D'une façon qui n'est paradoxale qu'en apparence, ce ne sont pas les enseignants les plus militants du collège Balzac qui sont les plus investis dans la réforme. Il conviendrait sans doute de nuancer (et ce sera fait dans la partie 3.) la notion d'enseignant "militant" en distinguant, dans le cas de Balzac des enseignants "réformateurs" (engagement dans une réforme de la structure pédagogique même de l'établissement, d'enseignants qui sont des "militants pédagogiques" dans la mesure où ceux-ci participent – et encouragent – à des innovations pédagogiques, que celles-ci relèvent d'activités personnelles à l'intérieur de la classe ou d'une collaboration avec d'autres collègues. Ceci explique selon l'apparent paradoxe de l'engagement des enseignants les plus militants à Balzac que décrit E. :

« – Et en fait je me suis rendu compte [lors de sa nomination au collège] que les gens qui avaient les IDD, c'était pas les gens qui...c'était pas les gens qui avaient une vraie idée pédagogique sur leurs enseignements quoi... Quand je te dis ça c'est que par exemple que K. [enseignante, anglais] n'en avait pas, U. [enseignante, histoire-géographie] n'en avait pas, S. [enseignante, français] n'en avait pas, P. [enseignante, français] n'en avait pas... C'est des gens qui sont [liés à la pédagogie] Pierrelée tous ces trucs là tu vois, des gens qui ont l'habitude de dire que qu'ils pensent par rapport à leur travail... Et donc je me suis dit c'est peut être normal dans ces cas là. » [E. enseignant, mathématiques]

• *Une impulsion aux changements, mais à quels niveaux ?*

Difficile de savoir dans le cas présent si les cause de la mise en œuvre hétérogène de cette réforme qui « n'avance au même rythme » d'un établissement à l'autre relève de l'académie de Lille ou plus simplement du collège Balzac, ou encore d'une combinaison des deux à la fois. Une chose semble pourtant acquise, comme le rappelle Norbert Alter, la diffusion d'une innovation dans une organisation, et *a fortiori* une organisation de la taille et de la complexité du système éducatif français, n'est homogène ni dans le temps, ni dans l'espace (Alter, 2000).

Si l'on accepte analytiquement de séparer provisoirement les acteurs d'une organisation dont on sait par ailleurs que les segments n'évoluent pas à la même vitesse, on peut proposer qu'il en est de même pour les groupes professionnels à l'intérieur de l'établissement scolaire. Les segments organisationnels et professionnels du système éducatif français ne présentent un visage homogène ni dans le temps ni dans l'espace. Ici, un enseignant met l'accent sur les inégalités provoquées par la formation initiale des enseignants. Toutes les disciplines ne sont pas égales faces à une réforme pédagogique du type des IDD, et notamment deux de ses caractéristiques, le travail en commun et la pédagogie de projet, à quoi s'ajoute, et cet enseignant attire l'attention dessus, la conception même du métier d'enseignant : ce qui relève, de son point de vue, de l'articulation entre enseigner *et* éduquer.

> « – C'est ça qui est dommage, c'est ça qui fait que le système éducatif, il dépend des personnes et pas d'outils forts. Comme ça dépend des personnes, les IDD et tout ça, ils devaient être TPE, ils ont été construits dans ce sens-là. Les gens, ne bossent pas ensemble, alors on crée des dispositifs où ils sont obligés de travailler ensemble. Le deuxième –là, je suis pas sûr, c'est ça qui est dramatique- à mon avis, le 2e souci d'avoir créé les IDD mais bon, c'est pas Ferry le ministre, c'est les deux autres qui sont derrière, Darcos et je sais plus le nom, comment il s'appelle. [...] Je sais plus. C'est eux qui s'occupent de faire fonctionner le truc. Ferry, c'est une personne médiatique. Mais ces gens-là, sont sur une logique aussi de/ Bon, ils répondent à la décentralisation [...], mais c'est faire travailler les gens ensemble. Malheureusement, ils entérinent aussi l'idée que le savoir, il est séparé de l'éducatif. C'est-à-dire que les IDD, c'est pour faire de l'éducatif et en maths, tu fais des maths. Et tu fais pas d'éducatif en faisant des maths.
>
> – *C'est une dérive des IDD ?*
>
> – C'est une dérive, mais ça se fait pas.
>
> – *Parce qu'en principe, les IDD doivent s'inscrire dans un programme.*
>
> – Ouais ! Mais est-ce qu'ils sont évalués, les IDD ? [...] L'idée est louable, mais ça perd l'idée [...] [ce n'est pas] « j'éduque ou j'enseigne ». Le discours dans les REP, il y a dix ans, c'était « Je suis pas éducateur, je suis enseignant ». Et c'est méconnaître son métier, parce que tu éduques à travers ton enseignement. La dialectique elle est là, c'est enseigner-éduquer [...]. C'est ça qui est dramatique. Alors en EPS on est formé là-dessus, avec d'énormes difficultés à le mettre en place parce que c'est très difficile : « En quoi l'enseignement du saut en hauteur permet d'être citoyen ? » Comment, concrètement tu associes transformation motrice, un problème moteur avec une amélioration éducative ? Ça c'est vachement riche, mais c'est vachement dur à faire. Et puis, on a l'impression d'être les seuls [en EPS] à devoir le faire. Alors les gens, ils disent « Pourquoi je fais pas

> que du saut en hauteur, et puis l'éducatif je m'en fous, quoi ! » C'est ce que font les autres [enseignants, dans les autres disciplines]. Je parle même pas du lycée ! Tu vas pas donner à un prof de lycée : « Comment rendre citoyen [un élève] pendant Pythagore, Thalès, ou les fonctions quoi ! » Donc, les IDD, effectivement ont essayé de faire ce pont. Alors, t'as un rassemblement de personnes avec une grosse difficulté, c'est que les gens ne sont pas formés à travailler ensemble. Pas de compétences de travail en équipe, aucune. Ils ne sont pas formés pour, les gens. Ils sont déjà pas formés à faire de l'éducatif, alors ! Non ! Mais c'est vrai ! Et encore une fois, c'est l'avantage de l'EPS, c'est que, historiquement c'est inscrit dans notre formation, écrit, et qu'on est les seuls – non, mais y'a la techno maintenant – où le projet d'EPS est obligatoire. C'est à dire que de la 6e à la 3e, qu'est-ce qu'il fait le gamin ? Qu'est-ce qu'il va faire au cours de sa scolarité ? Comment il va le faire ? [...] Ce qui nous oblige à travailler ensemble. Ben, les [les enseignants des autres disciplines] : non ! Sauf si, au niveau relationnel : « Ah, ben tiens ! En français, on ferait pas un devoir commun ? », ce qui est déjà le truc, le critère. Mais derrière : devoir commun mais pas correction commune, donc... Je veux dire que c'est louable, tout à fait louable, mais comme c'est pas structuré, t'y perds. Tu perds en sens et tu perds en motivation interne. Mais je vais pas me casser la tête à/ [l'expliquer sans cesse aux collègues] et après, tu passes pour le donneur de leçons. Ça, c'est chiant, donc du coup, t'abandonnes. » [A., enseignant, EPS]

Si donc l'institution ne se réforme pas à la même vitesse d'un segment à l'autre dans le temps et l'espace, c'est sans doute parce que les individus qui animent cette organisation ne partagent pas les mêmes pratiques ni les mêmes dispositions à l'innovation ou à la réforme de leurs pratiques. A., enseignant d'EPS, met l'accent sur l'impact de la formation disciplinaire des enseignants, comme déterminante pour expliquer la disposition des individus à accepter telle ou telle réforme de leurs pratiques. Si ce déterminant (la formation initiale) est sans doute essentiel (telle ou telle discipline ayant intégré la pédagogie par projet depuis plus longtemps par exemple), il ne doit pas cacher d'autres déterminations qui pèsent sur les individus, déterminant cette fois plus individuels (âge, sexe, ancienneté dans la fonction ou l'établissement, engagements et contraintes extérieures à l'activité professionnelle) ou organisationnels (modalités d'insertion d'un individu dans un groupe de travail, ici l'EPLE).

À ces problèmes liés aux objectifs mêmes de la réforme (travail en équipe, interdisciplinarité,...) et à des questions de disposition des enseignants, se greffent par la suite des problèmes liés à la mise en acte, ici typiquement organisationnelle, des IDD.

Ces enseignants « militants » qui « croient » aux IDD sont souvent rejoints par d'autres enseignants, qui, la plupart du temps pour des problèmes de services, sont contraints de participer à ce nouveau dispositif. L'appropriation de la pédagogie de projet et le travail interdisciplinaire sont des démarches complexes qui nécessitent beaucoup de travail de préparation et un gros investissement de la part de ces enseignants. La difficulté à trouver des contenus communs aux disciplines, à transformer ces contenus communs en problématiques et en questions communes et ces questions communes en IDD, à planifier les activités sur douze semaines est souvent mentionnée par ces enseignants. Les questions relatives à

l'autonomie des élèves (quel degré d'autonomie laisser aux élèves ?) et à leur évaluation (comment évaluer les IDD ? Que prendre en compte ? Des compétences transversales ? Disciplinaires ? Faut-il mettre une note ? Quelle progression prévoir ?) les laissent la plupart du temps sans réponse. Ceci pose la question de la mise en œuvre de l'évaluation des IDD.

• *Les contraintes locales pesant sur la mise en œuvre de la politique*

« Prendre en compte dans l'organisation des enseignements les préoccupations liées au développement de l'élève dans sa globalité » en permettant « une approche interdisciplinaire qui évite la mosaïque des savoirs [...] » et en favorisant « le travail en équipe des enseignants [...] » en donnant « lieu à des co-interventions [...] » (Circulaire du 08/06/2001 publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001) – ce que Gilles Combaz (1999) résume du point de vue pédagogique par l'expression « pédagogie du détour » – implique pour les enseignants d'innover à la fois dans la façon d'encadrer les élèves mais aussi de gérer l'espace ou l'accès à des ressources pédagogiques. La variété des demandes en moyens supplémentaires illustre bien la nature de ces innovations pédagogiques :

> • **Observation : 31 janvier 2003. Réunion de bilan des premiers IDD au collège Balzac.**
> – J. [enseignant, histoire-géo.] : Il y aurait nécessité d'avoir une salle de recherche, avec internet, du matériel vidéo,...
> [I., enseignante de SVT justifie l'occupation de la salle vidéo pendant les IDD par le groupe secourisme, pour les mannequins, il faut une salle qui soit grande et dégagée, les autres enseignants la rassure ça n'était une critique contre elle].
> – J. [enseignant, histoire-géo.] : Une heure ça c'est pas possible, il faut bloquer deux heures et deux profs.
> – Principal-adjoint : À mon avis on y arrivera pas. Soit c'est une heure par semaine, soit une heure et demi, ça nous coûte trois heures tous les quinze jours, au lieu de deux, mais on ne peut plus faire que cinq IDD. La conséquence c'est que les groupes seront plus gros. Ou alors deux heures une fois tous les quinze jours. [Explication assez rapide, j'ai du mal à suivre la "cuisine" interne et je ne suis pas le seul, certains enseignants plissent le front]. Vous aurez des groupes de 22, mais vous serez à deux [en co-animation]. L'an prochain il y aura six classes de 4e à 20 élèves, et six classes de 3e à 20 élèves. Le problème de l'heure et demi, c'est quand la mettre ? Ça n'est pas possible si c'est coupé par la récré. On peut la mettre de 16H00 à 17H30 mais nous sommes coincés par la navette [scolaire qui dessert l'établissement]. Pourquoi pas de 9H00 à 10H30 ?
> – Ab. [enseignant, sciences-physiques] : Ce ne serait pas mieux de mettre les heures de français et maths le matin ?
> – Aa. [enseignant, mathématiques] : Non, pas forcément. [La discussion porte sur les meilleures heures pour certaines matières, certaines heures sont plus difficiles que d'autres].
> – L. [enseignante, français] : Il y aurait moyen d'avoir un aide-éducateur par IDD ?

Cette réunion de bilan des premiers IDD tenus au collège correspond à la période de réflexion sur l'utilisation des moyens attribués à l'établissement, si l'adjoint a réussi à assurer que les IDD se déroulent par petit groupes (22 élèves au lieu du groupe classe), le nombre d'heures attribuées à l'enseignement ne permet une co-animation des IDD. Deux options sont

alors evisageables : deux heures qui se suivent, animées de façon individuelle, ou des séances d'IDD d'une heure et demi, par semaine, ou de deux heures tous les quinze jours. Si l'établissement ne peut pas supporter le « doublement » des heures prévues par les textes, il peut consentir un effort en attribuant plus de moyens (co-animation) mais avec une durée hebdomadaire pour l'enseignement IDD moins importante. On voit ici la contrainte organisationnelle modeler la commande ministérielle (les moyens sont insuffisants ou déjà engagés sur d'autres projets). Mais d'autres contraintes (dictées par la politique d'établissement qui choisit ou pas de soutenir les IDD) s'agrègent à Balzac, et apparaissent à l'occasion de cette observation. Dépendant d'un système de ramassage scolaire, le collège ne peut pas envisager la tenue d'IDD (en 5e et 4e) au-delà de 17h30, heure où se fait le ramassage scolaire d'une partie des élèves. Le ramassage scolaire conditionne la mise en œuvre des IDD, de la même manière que le temps de récréation. Deux contraintes temporelles s'exercent sur l'enseignement et peuvent poser problèmes d'un point de vue pédagogique (est-il pertinent d'interrompre une heure et demi de cours par une récréation ?). Autre contrainte, celle du matériel à disposition pour accompagner la mise en œuvre des IDD. La mise en « barettes »[30] des IDD ne permet pas d'utiliser le CDI puisque ses services ne pourront accueillir en même temps tout un niveau d'enseignement. Il faut alors un autre centre de ressources : « internet, du matériel vidéo,... ». Il existe bien une salle vidéo, mais celle-ci est déjà occupée par un des IDD.

Ainsi, il est fréquent d'entendre les enseignants se plaindre des conditions de travail qui ne leur permettent pas de mener à bien leurs itinéraires : travailler tout seul en groupe-classe, parfois sans accès au CDI, ou à une salle informatique laisse à penser – tant les occurrences sont régulières – que si les principes des IDD sont intéressants, ils sont impossibles à mettre en place faute de moyens.

> « [...] j'ai participé à des séances d'IDD avec euh W. [enseignante de français] et j'ai l'impression qu'il y a un manque de moyens techniques assez important. Moi je pense que c'est le genre de choses qui nécessiterait un accès euh complet à l'informatique et des trucs comme ça. Faire de l'histoire-géo avec de l'informatique, bon ça n'a pas d'intérêt, en revanche produire quelque chose en utilisant un ordinateur, là oui. Sinon, ouais ça m'a l'air intéressant. Je vais sans doute en avoir l'an prochain. » [B., enseignant, histoire-géographie]

Au niveau de la mise en œuvre des IDD, les personnels de direction (ici le principal-adjoint qui suit plus particulièrement leur mise en œuvre) sont identifiés comme des « facilitateurs » des projets :

> « – *Comment se passe les/ Est-ce que tu as des relations avec le chef d'établissement et l'adjoint et comment ça se passe ? Est-ce que....*
>
> – Oh ben c'est-à-dire par exemple pour l'IDD secourisme eh bien on a discuté

[30] En « barrette » signifie que les jours et horaires de cet enseignement sont identiques pour toutes les classes du niveau, permettant de constituer des groupes différents d'élèves que ceux des groupes-classes.

avec M. N. [principal-adjoint] qui était très favorable à cette idée et c'est vrai que ça a facilité parce que on avait besoin de beaucoup de matériel. Par exemple les infirmières avaient besoin de mannequins particuliers. Donc c'est ça qui est bien, au niveau de l'administration on a eu le feu vert pour avoir les moyens pour pouvoir faire ça. Aussi des petits livrets qu'on a eu de secourisme. C'est vrai que en général quand on demande quelque chose, quand une équipe demande quelque chose, bien souvent on a ce que l'on a demandé. Oui, pour ça euh/ Pour ça dans l'ensemble ça va. » [H., enseignante, SVT]

Les difficultés – dans le cas spécifique de Balzac – que rencontrent alors les porteurs de projet proviennent des échelons supérieurs de la hiérarchie, que celle-ci soit académique (quand elle retire en cours d'année des moyens humains engagés dans un IDD au risque de le menacer, extrait d'entretien suivant) ou qu'elle soit nationale (quand elle pose des exigences jugées inconciliables).

« Le thème par lui même je le trouvais vraiment super bien. On a eu un premier groupe, ça a vraiment extrêmement bien marché. Avec l'EPS, ils ont fait du sauvetage en piscine et les infirmières montraient les gestes à faire, [elles] n'avaient pas le temps de d'expliquer en quelque sorte le/ L'intérêt du geste en tant que tel, l'intérêt au niveau du corps quoi, ce qui se passait au niveau du corps. Moi je récupérais les élèves et, sur des écorchés, sur des dissections, sur des petites séquences de films [...], j'expliquais le geste. Donc vraiment c'est un thème qui m'a beaucoup plu. Le deuxième groupe [de l'année, dans le même IDD] ben ça s'est moins bien passé non pas à cause du groupe en tant que tel, mais parce que les infirmières ont été appelées au rectorat et, de ce fait, n'ont plus pu faire leurs séances. Elles n'ont plus pu manipuler avec les élèves. Donc on a essayé avec la prof d'EPS de... de rattraper en quelque sorte, mais ça va pas quoi. Le but qui était donc de secourir en montrant les gestes qui sauvent bon ben c'était loupé. Donc là il y a eu un défaut d'organisation entre le rectorat si je puis dire et puis le collège où les infirmières ont été recrutées, les deux. Donc là...là c'est quelque chose j'allais dire j'espère d'exceptionnel et l'année prochaine, si je suis encore là, on ne sait jamais, je veux bien reconduire ce thème secourisme, parce que a avait bien marché, le premier groupe ça avait super bien marché. » [H., enseignante, SVT]

• *La question du choix des IDD par les élèves*

La question du choix de l'IDD par les élèves est un problème épineux pour les enseignants. Il s'agit de concilier autonomie de l'élève et qualité d'enseignement. On retrouve ici la tension qui traverse les IDD. D'un côté, l'ambition généreuse de laisser aux élèves l'opportunité de choisir un thème de travail qui les motive particulièrement (ambition de lutte contre l'ennui), de l'autre se pose la question de l'organisation concrète de « l'offre » en IDD et celle toujours latente du maintien de l'ordre scolaire. La mise en œuvre des IDD est confrontée à l'organisation scolaire et notamment son organisation bureaucratique, ou ce que Woods (1979) désigne par « facteurs institutionnels » : « *I am refering here to those aspects of the school that are considered*

necessary for its efficient running and an organization, wich overt he years often become a matter of routine and ritual» (Woods, 1979 ; 242).[31]

Selon que l'on privilégie l'une ou l'autre facette de cette tension, on risque d'apparaître comme soit privilégiant son intérêt personnel à celui des élèves (quand on empêche le choix des élèves), soit comme insensible à la question des contenus pédagogiques (critique de la "garderie", les IDD servant alors à "occuper" les élèves plus qu'à être un instrument pédagogique – cette pédagogie fût-elle celle du « détour » (Combaz, 1999)).

On a vu, à l'occasion d'une première observation que les enseignants du collège Balzac pensent que les élèves choisissent leurs itinéraires moins de façon « éclairée » que de façon « intéressée » : il s'agirait pour eux d'éviter tel ou tel enseignant, de privilégier l'IDD de tel ou tel autre, d'échapper à telle ou telle matière ou de préférer telle autre. Ces craintes ne sont pas totalement dénuées de fondement. Voici quelques éléments d'observations effectuée à l'occasion d'une réunion qui présentait les productions de la première série d'IDD et où les élèves étaient invités à choisir le second IDD de leur année de 5e.

> **• Observation : 31 janvier 2003. Présentation des différents IDD aux élèves de 5e dans le réfectoire du collège.**
> Je vais voir un groupe de jeunes filles qui remplissent leurs formulaires autour d'une table. Elles étaient dans le groupe de M. et J. [respectivement enseignants d'arts plastiques et d'histoire-géographie] : "– C'était super, on a appris plein de choses." "– Ah bon, quoi ?" "– Plein choses qu'on ne savait pas, par exemple sur la religion musulmanne." L'une d'elle : "Prenez pas mouvement !" Je demande pourquoi. "C'est M. G. [enseignant, technologie] qui le fait." Moi : "Il est pas bien M. G. ?" Elle : "Non, il donne des avertissements." Une camarade m'explique : "Il lui a mis un avertissement c'est pour ça." Elles veulent toutes participer à l'IDD "aéronautique" : "On va rester ensemble, c'est super." Elles m'expliquent : "On est des copines, on vit toutes au même endroit." L'une d'entre elles a les bras autour des épaules de deux camarades. Elle précise : "Sauf une", et me montre l'élève en question qui aquiesce un peu penaude d'être de la bande même si elle n'habite pas près de ses amies. Je leur demande pourquoi l'aéronautique les intéresse : "Parce que c'est bien". "– Vous savez ce qu'il y a dedans ?" "– Non." "– Vous êtes allé voir la table où ils présentent leurs travaux ?", "– Non, on doit remplir les fiches" [En fait ces élèves pensent que les premières fiches remplies seront les premières prises en compte].

Il semblerait bien que Ab. [enseignant, sciences-physiques] et D. [enseignant, mathématiques] ne se trompent pas quand ils attribuent ou reconnaissent aux élèves d'autres rationalités que celle du « choix éclairé » quand ils doivent sélectionner leurs IDD.[32]

---

[31] Woods cite pour exemple l'organisation bureaucratique de l'école en classes de niveaux (*streams*) dans la *lower school* et deux groupes dans la *upper* : ceux qui préparent l'examen et les autres. Au fil des années ces fonctionnements sont pris pour argent comptant et connaissent une série d'ajustements pour qu'ils fonctionnent encore mieux. Cette bureaucratisation renforce la dichotomie que perçoivent les élèves entre l'enseignant bureaucrate et l'enseignant comme personne. Le premier rend difficile de trouver une humanité commune à l'enseignant et aux élèves, l'enseignement devient réifié. L'antidote pour les élèves est de déconner (*having a laugh*), de rigoler un bon coup. Du point de vue des élèves, il y a une rationalité à ces comportements considérés comme déviants.

Conscients de ce problème, les enseignants et la direction cherchent dès lors à « éclairer » le choix des IDD par les élèves, ou du moins, à éviter les choix en fonction de la popularité des enseignants. À l'occasion des premiers IDD, le contenu de chaque IDD était présenté sur une feuille. Ces feuilles affichées dans la cour du collège ne mentionnaient pas les noms des enseignants. Pour la tenue du deuxième IDD de l'année, cet anonymat ne tient plus, les agents éducatifs choisissent alors d'organiser une réunion de présentation des différents IDD, avec présentation des productions réalisées par les enseignants et les élèves eux-mêmes. Les observations suivantes se déroulent fin janvier, à l'occasion de cette rencontre où sont conviés, pendant le temps scolaire l'ensemble des 5e. La réunion se tient dans la salle de la cantine, idéalement les élèves doivent s'informer sur les itinéraires en allant d'une table à l'autre. À l'issue de cette présentation les élèves sont invités à exprimer leurs vœux.

• Observation : 31 janvier 2003. Présentation des différents IDD aux élèves de 5e dans le réfectoire du collège. Comment éclairer le choix des élèves ? La foire aux IDD

Notes d'observation : 31 janvier 2003. Présentation des différents IDD aux élèves de 5e dans le réfectoire. Chaque itinéraire est présenté à une table qu'animent un ou deux enseignants, assistés parfois d'élèves qui ont participé à l'IDD.

Réunion de tous les élèves de 5e au réfectoire. Il est 15 heure, je suis les élèves dans les escaliers en direction de la salle de cantine. Dans le long couloir juste avant, déjà quelques élèves. M. [enseignant, arts plastiques] arrive avec sa classe, des élèves portent leurs productions sur de grandes feuilles de papier, du calque,... M. [enseignant, arts plastiques] veut entrer dans la salle mais il fait demi-tour vers moi : "Ils finissent de nettoyer, ce sera prêt dans cinq minutes". Il prend ça avec le sourire. Les élèves s'égaient dans le couloir, beaucoup se mettent au fenêtres pour servir de cibles aux boules de neige des élèves dans la cour. Un autre groupe arrive, celui de Mme W. [enseignante, français]. M. interpelle ses élèves (toujours de façon individualisée), leur explique qu'ils vont devoir présenter leurs travaux. Un élève dit qu'il ne veut pas, il est grand, est assez turbulent pendant l'attente mais semble intimidé à l'idée de présenter ses travaux. Le couloir se remplit, on éloigne les "élèves-cibles" des fenêtres. Arrivée de H. [enseignant, SVT] et son groupe, il s'arrête à mi-chemin dans le couloir encombré pour discuter avec un autre enseignant. Un élève veut le dépasser : "Non, attend". L'élève fait mine de le dépasser quand même. H. [enseignant, SVT] se déplace devant lui et fait barrage de son corps : "Tu as entendu : Non attend" en le fixant droit dans les yeux. Il va voir la salle, fait demi-tour [j'apprends qu'il est allé voir l'adjoint]. Puis arrive les classes de Ab. [enseignant, sciences-physiques] et L. [enseignante, français]. Le couloir est plein, les élèves sont entassés, bruyants, ils se bousculent. Deux fois des élèves se poussent les uns les autres, provoquant un mouvement d'écrasement dans l'ensemble du groupe. Les élèves de H. [enseignant, SVT] portent une construction en forme de pyramide de presque un mètre de haut en contre-plaqué. Une des faces est détachée. Les productions des élèves risquent de ne pas survivre à cette cohue. Une élève porte une large planchette en contreplaqué décorée d'un jeu. [...]

- H. [enseignant, SVT] installe la petite sono [espèce de rectangle avec un micro sans fil que l'adjoint avait déjà utilisée lors des journées de pré-rentrée]. C'est Ab. [enseignant, sciences-physiques] qui parle. Il explique que l'on va présenter les différents ateliers, que ça leur permet de voir ce qui s'y fait et, c'est important, invite les élèves à retirer chez H.

---

[32] « Autre pavé : Quand l'élève choisit, quand on le guide à choisir, il choisit un enseignant. » « Le problème c'est que tout se défend. De toute façon, il y a toujours des gamins qui vont toujours râler. S'ils s'écoutent ils vont entre eux. » Observation : Réunion de bilan IDD de fin d'année au collège Balzac, 25 juin 2003.

[enseignant, SVT] un formulaire pour choisir leur deuxième itinéraire de l'année. Il explique ensuite que même si sur la feuille il y a marqué "Le mouvement", l'IDD en question n'existe plus. On en propose un nouveau : "Manger bien, manger sain". Il faut donc marquer : "Manger bien manger sain" au lieu de "Mouvement". Un enseignant intervient, dit que c'est compliqué, ça suffit de cocher le mouvement, mais ça correspondra à : manger bien, manger sain. Ab. [enseignant, sciences physiques] ajoute que le premier à remettre sa fiche à M. H. [enseignant, SVT] aura un super cadeau du Collège De Staël. C'est la ruée. Ab. [enseignant, sciences-physiques] explique que c'est important, que toutes les fiches doivent être rendues à la fin de l'heure.
- Les formulaires sont donnés aux autres enseignants qui distribuent. À côté de moi deux jeunes filles s'intéressent aux figures géométriques de Bc. [enseignant, mathématiques], je leur demande ce qu'elles veulent faire pour le deuxième IDD, elles ne savent pas. Je leur demande : vous ne savez pas ce que vous allez mettre sur la fiche ? Non, de toute façon elles sont pas encore distribuées. Je dis que si. Elles foncent récupérer une fiche. Manifestement elles n'ont pas entendu-écouté l'annonce au micro.
- W. [enseignante, français] circule de table en table [c'est la seule enseignante à le faire systématiquement]. À la table de Bc. [enseignant, mathématiques], qui présente des constructions géométriques, elle commente en souriant : ouh là, c'est trop compliqué pour moi [c'est tant destiné à Bc. qu'aux élèves qui sont autour]. Sur la table une maquette en carton de catapulte. Je demande à une élève ce que c'est, elle ne sait pas. Un bulldozer ?
- Ab. [enseignant, sciences-physiques] m'explique ce qu'il fait en IDD. Il y a les maquettes d'avions, il en donne une à un élève en lui disant d'essayer de la faire voler en la projetant. La maquette semble fragile, l'élève l'essaie timidement puis Ab. [enseignant, sciences-physiques] plus vigoureusement. Ab. M'explique qu'ils travaillent également sur la navigation, la portance et sur simulateur de vol sur ordinateur pour les familiariser avec les noms d'instruments ou d'éléments de l'avion.
Un rang d'élèves s'est installé sur l'estrade, ils attendent. Un autre est assis sur une chaise près de la porte, la capuche baissée sur les yeux. Ponctuellement, une chaise tombe des tables. [...]

• Fin de la réunion, les élèves ont été évacués de la salle et seules les infirmières restent avec M. Ab. [enseignant, sciences-physiques]. Ab. trie les formulaires. Des tas sont faits en fonction des premiers vœux, ensuite se fait un rééquilibrage des groupes. L'IDD religion et image des religions a peu de demande, une douzaine. Secourisme en a beaucoup, aéronautique [celui de Ab.] semble le plus demandé. Une des infirmières consulte les fiches, elle lit les noms des élèves à voix haute. Elle semble déçue par cette nouvelle donne. Le premier semestre, c'était un très bon groupe. Là il semble qu'il y ait des élèves déjà "connus". Ab. demande si elle a des élèves qui ont pris l'alchimiste en deuxième vœux : "Je vais t'en trouver". La procédure se fait pour un ou deux autres IDD. Je n'arrive pas à voir si elle choisit ou pas les élèves qui quittent son groupe. Ab. demande si elle a des élèves qui veulent faire religion en deuxième vœux : elle n'en trouve pas, elle est déçue [cela déçoit son espoir de se voir enlevés des élèves peu désirés]. Les groupes sont constitués ainsi, apparemment quand il manque des élèves dans un groupe, on en prélève en fonction du second choix dans un groupe surnuméraire.
Bref passage de W. [enseignante, français] qui vient demander une cigarette à une infirmière "il y en a plus une dans tout le collège". Elle remarque Ab. "C'est toi qui fait ce boulot tout seul ?". Une infirmière faussement pincée : "Et nous on compte pas ?"

La confusion qui règne à l'ouverture de la réunion est importante pour rappeler que les actions pédagogiques sont toujours soumises à contingence, en ce sens où les situations pédagogiques sont fragiles au sens développé par Peter Woods, dans son modèle

d'enseignement interactionniste (1979, pp. 142-146)[33] ou dans les pénétrantes intuitions de Willard Waller :

> « *To understand the political structure of the school we must know that the school is organised on the authority principle and that the authority is constantly threatened. The authority of... teachers is in unremitting danger from (1) the students, (2) the parents, (3) the school board, (4) each other, (5) hangers-on and marginal members of the group, (6) alumni* » (Waller, 1965 ; cité par Lacey, 1970 ; 169).

Le problème posé par l'impossibilité d'accès de la salle de réunion pour des raisons de nettoyage, et donc une question d'organisation, influera sans doute sur le bon déroulement de la réunion d'information. Plusieurs classes d'élèves sont coincés dans un couloir, encombrés de productions fragiles (ce qu'ils ont fabriqué dans le cadre de l'IDD), pris pour cible par d'autres élèves qui, à l'extérieur leur envoient de boules de neige. La tension monte, entre élèves déjà (bousculades) puis entre élèves et enseignants qui cherchent à maintenir l'ordre scolaire (H. qui "remet en place", physiquement, un élève). Suit une confusion dans les consignes adressées aux élèves, dans l'annonce faite au micro, un intitulé n'est plus correct, il faut – si on veut le suivre – citer un autre nom et puis finalement, non. Une initiative qui possède, à son origine un but louable, favoriser une meilleure connaissance des élèves pour éclairer leur choix d'IDD, tourne rapidement à la réunion confuse et tendue dont les bénéfices sont remis en question.

> **• Observation : 31 janvier 2003. Présentation des différents IDD aux élèves de 5e dans le réfectoire du collège. Après la réunion...**
> À la sortie de la réunion, G.[enseignant, technologie] à moi et H. [enseignant, SVT] : Oh la la, [il regarde son paquet de fiches avec les élèves, cite les noms en les prononçant comme si on allait de pire en pire].
> - H. [enseignant, SVT] : Non, il va falloir revoir ça. C'est pas possible il faut équilibrer.
> En salle des professeurs : même jeu autour des groupes, on compare les inscrits et on commente – avec force démonstration – la composition des groupes. Le jeu est le même que lors de la découverte de la composition des classes à la rentrée.

Même quand le choix des élèves est respecté, la rationalité de l'élève (son goût pour l'IDD, son envie de rester avec ses camarades ou d'éviter un enseignant) entre en contradiction avec la rationalité et préoccupation centrale des enseignants, à savoir le maintien de l'ordre scolaire. L'intention initiée au niveau politique (contexte d'influence) et retraduite dans le contexte de production du texte politique (Bowe, Ball, Gold, 1992), connaît dans son contexte de pratique locale une remise en question de l'application du texte de la part des enseignants quant à la pertinence du choix de l'IDD par les élèves – justifiée par leurs rationalités et stratégies

[33] P. Woods inscrit ici l'interaction éducative dans le cadre d'analyse goffmanien qui repose, comme le rappelle Danilo Martuccelli sur la fragilité de l'interaction : « Isaac Joseph a fortement raison de souligner jusqu'à quel point pour Goffman la scène primitive de la sociologie n'est autre que le contact mixte, le face-à-face embarrassant. Plus une société est égalitaire, plus le problème de la déférence devient marquant, plus il expose à toute une série d'offenses situationnelles » (Martuccelli, 1999 ; 443).

supposées ou réelles – et les impératifs de maintien de l'ordre scolaire local. Les intentions des instructions officielles sont interrogées au niveau pratique – et cela même si elles sont partagées dans leurs principes ou leur « philosophie » – à cause des problèmes organisationnels qu'elles posent.

• *Premiers effets pervers d'une réforme éducative qui sait mobiliser les enseignants : faute de « moyens », la persistance de la forme scolaire traditionnelle*

Le risque redouté par certains enseignants est, en mettant en œuvre les IDD, « de transformer quelque chose de bien en quelque chose de nuisible », de revenir notamment à une forme de cours « classique » – *ie* conserver une forme scolaire traditionnelle – en guise d'IDD, ce qui, pour ce groupe d'enseignants, ne résoudra pas le problème de la motivation des élèves. S'il y a accord, et même intérêt, sur le principe de la politique, les enseignants sont bien conscients des problèmes que posent la mise en œuvre des IDD.

> « Alors IDD je me suis battu contre à [dans son académie d'origine en région parisienne] [...] alors [dans cette académie] quand tu faisais une grève c'était très difficile parce que tu avais tout de suite la presse évidemment et tu étais content, donc l'inspecteur d'académie qui ne voulait de... de remontées au milieu de la matinée te disait :« Bon écoutez on va faire un truc, vous en parlez pas de votre grève, on vous la compte pas en grève on vous la compte en demi journée de concertation pédagogique. » C'est quand même arrivé deux fois dans l'année. Et moi j'ai lancé l'idée [ici] – parce qu'on en marre, on veut de la concertation pédagogique – : « Ben il suffirait peut être de faire la même chose », je ne sais pas si ça marcherait mais... [...] et donc [dans son académie d'origine] on a fait deux journées de grèves sur les IDD... Enfin c'était à propos des IDD, on refusait l'application même l'application des IDD, d'une part/ Pas l'idée, mais le fonctionnement... Le fait qu'on doive faire des choses du programme avec les gamins pendant telle heure tout seul devant une classe qui n'est plus les groupes... On avait l'impression de régresser totalement par rapport à ce qui existait auparavant comme les parcours diversifiés. Et on régressait d'autant plus que certaines disciplines perdaient des heures, tu vois donc on se sentait complètement lésés. Donc j'ai lutté et à juste cause. [...] Ceci dit, nous, notre lutte a eu [...] raison [...] de la principale et de l'inspecteur parce qu'on a réussi à obtenir des heures en plus pour travailler en doublette sur une classe. C'est-à-dire ce qu'il va se passer [ici] l'année prochaine. Alors quand je suis arrivé ici moi j'ai trouvé très drôle que les collègues aient accepté ça tel qu'on leur proposait quoi. J'ai trouvé ça drôle parce que c'était quand même *a priori* si j'ai bien compris un collège qui luttait, un collège qui avait des vraies idées pédagogiques et d'accepter ça, ça me paraissait dingue... » [E. enseignant, mathématiques]

Un certain nombre d'enseignants pensent ainsi, devant l'ampleur des problèmes d'organisation et de moyens matériels et humains, que l'idée est irréalisable et qu'au mieux, les IDD ne constituent aujourd'hui qu'un « bricolage » qui ne peut que poser de nouveaux problèmes. L'un de ces problèmes est celui, pour une politique qui cherche à lutter contre le désintérêt des élèves pour la chose scolaire, de l'adéquation entre les attentes de l'élève et ce qui lui est proposé d'une part par les textes officiels (contexte de production du texte politique, *cf.* Bowe,

Ball, Gold, 1992 ; 21-22), et d'autre part ce qui lui est proposé au niveau de l'établissement (ce qui est négocié et contraint par les contextes locaux de pratiques).

• *De l'adapatation au détournement ? La légitimation dans la mise en œuvre des adaptations locales*

La pertinence de la politique peut être interrogée au regard de son application dans l'établissement mais, et *surtout*, au regard des différents projets des enseignants puisque ceux-ci influent largement sur la mise en œuvre concrète de la réforme dans l'établissement. B., enseignant d'histoire-géographie qui ne participe pas cette année à un IDD a un projet pour l'année suivante, mais un projet qu'il aimerait voir s'étaler sur deux semestres (et non pas un comme le prévoient les textes) et qui serait simplifé, du point de vue organisationnel, si l'on conservait le groupe-classe (ce qui s'oppose alors à l'idée de libre choix des élèves). Bref, le cadre des IDD ne sied pas avec le projet que B. veut mener avec sa collègue (W., enseignante, français) :

> « Ben les IDD je connais mal parce que j'ai pas de classe à IDD cette année mais [...] j'ai l'impression qu'il y a des des/ Bon moi j'ai connu les TPE, alors il semblerait qu'il y ait une espèce de filiation entre les deux. Euh... les IDD, tels que je les perçois sans les pratiquer, c'est une idée vachement intéressante à mon sens. [...] après *je comprends pas très bien pourquoi on mélange les classes.* Je comprends pas pourquoi on garde pas le groupe classe. Parce que du coup euh... ben ça manque de souplesse, parce que quand tu veux bouleverser un truc dans l'IDD tu peux pas, parce que ça implique plusieurs emplois du temps de classes. C'est dommage. Voilà, c'est un peu dommage. » [B., enseignant, histoire-géographie, je souligne]

De fait, on l'a vu dans l'observation qui a ouvert ce sous-chapitre, que B. [enseignant, histoire-géographie] parviendra à négocier avec le principal-adjoint et ses collègues, à l'occasion de la tenue d'une instance collégiale, d'organiser un IDD en groupe-classe et se déroulant sur l'ensemble de l'année scolaire. Ce faisant, il sera soupçonné de faire passer ses intérêts personnels (son intérêt pour le thème, son plaisir à travailler avec sa collègue W. [enseignante, français] en particulier, *etc.*) avant ceux des élèves. Dans le débat, des arguments renvoyant à la notion d'*intérêt public général* (Bowe, Ball, Gold, 1992) ou *bien supérieur commun* (Boltanski, Thévenot, 1991) – les principes et objectifs directeurs de la réforme – seront opposés ici à la staisfaction des intérêts particuliers, voire égoïstes, de l'enseignant (B.). D'autres porteurs de projets IDD se saisissent de l'opportunité organisationnelle ouverte par B. à l'occasion de cette réunion. E. par exemple, enseignant en mathématiques cette fois, montre une relation *instrumentale* au projet d'IDD qu'il dépose auprès de sa hiérarchie et soumet à débat à ses collègues (*cf.* l'observation citée ci-dessus).

> « On doit maintenir les deux ...et donc les IDD je trouve ça vachement intéressant parce que je crois qu'on a les moyens de le faire à condition que ce qu'on a prévu pour l'année prochaine se mettent en place. Maintenant je détourne encore plus les IDD l'année prochaine parce que j'ai demandé à avoir un IDD sur

> un an, avec des élèves d'une seule classe... *Donc en fait on a un projet de classe et on donne ce nom d'IDD pour avoir les heures.* Maintenant c'est une idée, c'est une expérience, j'y reviendrais [dessus] si ça ne marche pas. Philosophiquement j'ai pas l'impression d'être contraire aux IDD et j'ai pas l'impression – à savoir ce qu'on m'a reproché mercredi dernier – de ne pas travailler pour les gamins... C'est pas pour ma paroisse que je travaille, c'est pas parce que ça m'arrange tu vois. Oui ça m'arrange parce que ça nous donne des heures, voilà, mais moi c'est le projet fort de classe qui m'intéresse, c'est un projet fédérateur pour moi de deux disciplines qui sont les maths et le français, mais donc on va pouvoir inclure beaucoup plus de disciplines au cas par cas... » [E., enseignant, mathématiques, je souligne]

Ici l'expérimentation autorise les entorses aux textes officiels (« Maintenant je détourne encore plus les IDD... »), quite à maquiller le projet de façon à le rendre acceptable du point de vue de la hiérarchie et des collègues (« ...en fait on a un projet de classe et on donne ce nom d'IDD pour avoir les heures »). Il s'agit moins d'un projet IDD au sens que lui donnent les textes officiels que d'un projet pédagogique qui ne trouve pas par ailleurs de moyens pour être réalisé et qui instrumentalise, pour tenter d'exister, l'opportunité d'autonomie attribuée à l'établissement pour la mise en œuvre des IDD. La retraduction de la réforme à l'œuvre ici se justifie par l'affirmation d'une fidélité à la « philosophie » de la politique, à savoir le travail transdisciplinaire, en équipe et par projet, plutôt qu'à la lettre à savoir la semestrialisation du projet et le travail en groupe plutôt que classe (« *Philosophiquement* j'ai pas l'impression d'être contraire aux IDD... » souligné par nous).

Le caractère flou et non contraignant des textes, autorise, voire *invite* les agents éducatifs à l'adaptation locale. Cette adaptation semble d'autant plus s'imposer que les IDD se mettent en place dans une carence de moyens financiers et humains que les enseignants doivent compenser et les personnels de direction gérer. Ces carences justifient d'autant plus, aux yeux des acteurs, l'*interprétation* des instructions officielles plutôt que leur stricte mise en œuvre. W. [enseignante, français] n'a pas réussi à atteindre les objectifs qu'elle s'était fixée dans le cadre de son itinéraire, elle défend l'idée d'adopter une nouvelle organisation : par groupe-classe, sur l'année (ceci impliquant l'absence de libre-choix des élèves). Les difficultés organisationnelles, la fragilité de l'interaction pédagogique (« J'ai eu deux semestres atroces »), l'absence de moyens, l'échec pédagogique (« Je n'ai atteint aucun objectif, on a tout perdu ») sont autant d'arguments pour justifier des expérimentations (« Il faut tester différents trucs ») qui menacent les principes directeurs et organisationnels des IDD (W. enseignante de lettres, extraits de l'observation reproduite plus tôt).

• *Perceptions locales de la régulation académique de la mise en œuvre des IDD*

On a vu l'influence des textes officiels sur les pratiques des agents éducatifs locaux. Les circulaires du MEN sont lues, connues, mobilisées dans les discussions autour de la mise en œuvre de la politique dans l'établissement. Bien plus discrète, tant dans les observations menées dans l'établissement que dans les entretiens avec les enseignants, semble – à ce niveau

d'observation – être l'influence de la régulation académique. Quelles sont les informations et les directives, propres à l'académie, à l'inspection d'académie du Nord, au bassin d'éducation ou au district d'appartenance du collège Balzac qui aident l'établissement au moment de la mise en œuvre des IDD ? Deux occurrences seulement, à l'occasion d'une même réunion, toutes deux font état d'une relation de demande de remontée d'informations plutôt que d'une relation d'accompagnement dans la mise en œuvre de la réforme :

> **• Observation : 31 janvier 2003. Réunion bilan à l'issue des premiers IDD au collège Balzac.**
> – Principal-Adjoint : présente une lettre de Mme Dubocq, l'IPR chargée du dossier IDD. Messieurs Ap. et G. [enseignants, technologie] la connaissent je crois [sourires des intéressés]. C'est l'IPR de techno. Il faut faire remonter des informations [montre de loin une série de feuilles à compléter]. Je ne sais pas si ça va changer grand-chose.
> [...]
> – W. [enseignante, français] : Il y a eu un problème au niveau de la constitution des groupes, certains [dont elle] se sont vus attribuer des groupes d'élèves qui n'avaient pas pris cela en premier choix.
> – Tous : On avait ça dans les parcours [pédagogiques] diversifiés.
> – W. [enseignante, français] : Oui mais là on a des groupes de 20, pas de douze.
> – Principal-adjoint : Et encore, j'ai réussi à en mettre un sixième [d'itinéraire] car les textes disent bien un par classe. Comment faire l'an prochain, d'autant qu'on étend les IDD aux 4e.
> – L. [enseignante, français] : Est-ce qu'on ne peut pas faire remonter toutes ces questions ?
> [Plus tard, en fin de réunion]
> – Principal-Adjoint : [récapitule les points abordés] bilan, évaluation, aide-éducateurs. Est-ce que vous voyez quelqu'un pour compléter ce document [de Mme Dubocq] ou est-ce que je le fais ?
> – L. [enseignante, français] : j'ai l'impression que ça va mieux de trois à quatre que de quatre à cinq.
> – H. [enseignant, SVT] : de trois à quatre. Avant la récré ça va, si la récré fait une coupure on aura des difficultés à les remettre en route.
> – Principal-Adjoint : Je dois prendre un exemple ? Je mets n'importe lequel ?
> – L. [enseignante, français] : Ça doit être long ou pas ?
> [Plusieurs enseignants semblent saisir une allusion]
> – Plusieurs, en cœur : Si c'est long il faut le faire faire par M. J. ! [on sous-entend ici que M. J. est particulièrement prolixe et à l'aise dans ce type d'exercice, sourire de l'intéressé]

En janvier 2003, l'IPR chargée du suivi du « dossier » IDD dans l'académie de Lille fait parvenir à l'ensemble des collèges de l'académie, un questionnaire concernant la mise en œuvre des IDD dans l'établissement. Est également demandé de présenter un IDD mené dans l'établissement, manifestement sur le modèle des « bonnes pratiques » (il s'agit à l'animateur de faire « remonter » un certain nombre de pratiques locales, d'en mettre en valeur certaines moins à titre de « modèle » que d'exemples dont les équipes enseignantes pourraient s'inspirer). À Balzac, le choix de la « bonne pratique » à faire « remonter » à l'occasion de cette commande académique relève moins d'une discussion autour d'un IDD particulièrement réussi, mais plutôt des « compétences » d'un enseignant – en l'occurrence M. J. [enseignant,

histoire-géographie] – à répondre à ce type de demande : si l'exercice doit être détaillé, « il faut le faire faire par M. J. ! »

La demande de « remontée d'information » de la part de l'animatrice du dossier au niveau académique, semble en décalage avec l'objet de la réunion qui cherche à réduire un certain nombre de problèmes rencontrés par les enseignants : taille des groupes, choix des élèves, difficulté à étendre les IDD au niveau des 4e l'an prochain,... La chargé de mission attend des remontées d'informations (« bonnes pratiques »), alors que les enseignants attendent des réponses à des problèmes pratiques (« Est-ce qu'on ne peut pas faire remonter toutes ces questions ? » [L., enseignante, français]).

La question se pose de savoir si l'enquête commanditée par la chargée de mission est, ou sera, utile ? À la fois le principal-adjoint (« Il faut faire remonter des informations [montre de loin une série de feuilles à compléter]. Je ne sais pas si ça va changer grand-chose. ») et les enseignants (en désignant de façon humoristique le « tartineur » du groupe) semblent dubitatifs et la seule interaction observée de l'établissement avec les agents de régulation intermédiaire des IDD au niveau académique semble relever davantage de l'exercice routinier de recueil d'information ascendante que de l'impulsion d'une réflexion collective ou d'un cadrage par une autorité hiérarchique ou pédagogique.

• *La question de l'insertion des IDD dans le cursus de l'élève, et notamment dans l'évaluation de l'élève*

L'évaluation d'une politique éducative comme les IDD peut se poser à plusieurs niveaux. Le niveau le plus évident est celui de l'acquisition de connaissances ou, pour reprendre un discours qui se diffuse parmi les personnels d'encadrement de l'Éducation nationale, l'acquisition des « compétences » des élèves. Un deuxième niveau relève de la mise en œuvre à différents échelons du « local » de la politique éducative (dans l'établissement scolaire, dans le district, le bassin, l'IA ou le rectorat) selon que le pouvoir d'autorité ou d'influence est confié ou dévolu à l'un ou l'autre de ces échelons. Dernier niveau d'analyse, celui de l'impulsion politique, au niveau national en France. Ces différents éléments seront traités dans la suite de l'exposé, on se bornera, à ce niveau de l'analyse, de présenter comment s'est coordonnée la mise en œuvre de l'évaluation des élèves inscrits dans des IDD au collège Balzac.

Un des principes de la circulaire annonçant la création des IDD en juin 2001 insiste sur la rigueur dans l'évaluation des itinéraires de découverte, mais de façon programmatique : « Valoriser, chez les élèves le travail autonome sur des projets, dont la réalisation débouche sur une évaluation rigoureuse [...]. » (Circulaire du 08/06/2001 publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001) Si les textes officiels sont laconiques, on verra plus loin que la régulation intermédiaire (au niveau académique) ne se montre guère plus précise. Dès lors, on peut assister dans le collège à l'issue du premier IDD à une interrogation sur la façon d'intégrer les résultats de

l'évaluation de l'itinéraire dans l'évaluation globale de l'élève, notamment dans le « bulletin » qui, trimestriellement, recense les progrès enregistrés par les agents éducatifs.

• Observation : 31 janvier 2003. Réunion de bilan des premiers IDD au collège Balzac.
– Principal-adjoint : Au niveau de l'évaluation, on avait dit qu'on travaillerait sur un document sur deux-trois compétences à joindre avec le bulletin du 2e trimestre. Tout le monde est toujours d'accord ? [Oui] On retient quoi comme compétences ?
Sont proposés : "Assiduité", "comportement", "implication", "investissement", "autonomie", "motivation"
– Quelqu'un rajoute : "Travail produit".
– Quelqu'un : Quelle est la différence entre "implication" et "investissement" ?
– Quelqu'un : C'est ce que j'étais en train de me demander.
– Principal-adjoint : On garde quoi ? Investissement ou implication ?
[Réponse pas notée]
– Principal-adjoint : Est-ce qu'on prépare un document ?
– Quelqu'un : Comment ça ?
– Principal-adjoint : Est-ce que le secrétariat propose un document commun ou est-ce que vous faites chacun quelque chose ?
– Tous : Oui, c'est mieux un document commun.
– Principal-adjoint : On prévoit [dans les bulletins] une case où vous mettrez ce que vous voulez. Pour l'évaluation, on peut noter ou faire un commentaire. Le commentaire, ça se défend [exprime explicitement sa préférence pour un commentaire plutôt qu'une note, ce ne sera ni débattu ni contesté]. Sur la production, est-ce qu'on met quelque chose ? [Le groupe arrête une décision sur "travail produit"] Et puis on rajoute : nom, prénom, classe et titre de l'IDD.

De la même façon que l'on a pu observer le groupe de pilotage académique REP mettre en place un dispositif d'évaluation de la politique REP dans les réseaux du Nord-Pas-de-Calais, on voit ici s'élaborer un dispositif d'évaluation des compétences montrées par les élèves à l'occasion des itinéraires de découverte : "Assiduité", "comportement", "implication" ou "investissement", "autonomie", "motivation". À l'occasion d'une concertation à la fin du premier IDD, se pose de façon pragmatique la question de l'intégration de l'IDD dans le bulletin scolaire des élèves. Les acteurs cherchent à répondre ici, à l'injonction des textes officiels – « Valoriser, chez les élèves le travail autonome sur des projets, dont la réalisation débouche sur une évaluation rigoureuse [...]. » (Circulaire du 08/06/2001 publiée au BO n° 24 du 14 juin 2001) – à partir d'une réflexion sur la façon d'évaluer les IDD (on décide de sanctionner des compétences) et de la forme à lui donner (une appréciation plutôt qu'une note, élaboration d'un document commun qui sera joint au bulletin). On verra plus bas, en élargissant notre spectre d'observation, que tous les établissements n'ont pas traité les questions d'une part, des modalités de l'évaluation des IDD et, d'autre part et de façon similaire, celle de son intégration à l'évaluation annuelle de l'élève (ici, l'évaluation figure sur une feuille jointe au bulletin scolaire de l'élève).

• *Deuxième effet non-intentionnel d'une réforme éducative qui sait mobiliser les enseignants : la démotivation enseignante conséquence d'une politique éducative anomique ?*

Au final, pour cette population d'enseignants qui ne se déclarent pas « militants », les IDD demandent un investissement plus grand par rapport à l'enseignement ordinaire pour des résultats souvent, selon eux, décevants, d'autant que cette innovation pédagogique implique une prise de risque au niveau de la forme scolaire traditionnelle. P. Woods a brillament cartographié ce qu'il appelle la « pédagogie de survie dissimulée" (des enseignants) (*hidden pedagogy of survival*). Citant Musgrove, il qualifie l'école comme un « réseau de fosses à ours » (Woods, 1979 ; 145) ou souligne encore les craintes des enseignants de voir le chaos de la cour de récréation envahir la salle de classe. À l'école – si l'on reprend un motif interactionniste goffmanien – les interactions entre enseignants et élèves sont toujours fragiles, les relations de face-à-face sont toujours menaçantes et leur équilibre menacé. Les enseignants cherchent alors à neutraliser ou contrer ces menaces par le recours à des stratégies de survie[34]. La nouvelle forme scolaire que représentent les IDD bouscule ces stratégies d'accommodement, voire de survie, avec la forme scolaire traditionnelle et peut favoriser le chahut, notamment quand l'IDD ne « fonctionne » pas. Dans ces conditions, l'IDD apparaît aux enseignants mis en difficulté comme un moment qui échoue dans la transmission des connaissances, le caractère appliqué ou pratique des itinéraires renforçant l'impression des enseignants « d'occuper » le temps des élèves ou, dit dans leurs propres termes, de faire de la "garderie".

> « À chaque fois au début j'ai le sentiment du côté garderie. Mais ça dépend après des IDD. Puisque comme je te l'ai dit les élèves doivent faire trois choix. Eh bien on choisit si possible dans leurs choix, mais quand ils se retrouvent dans un IDD, c'est pas forcément ce qu'ils ont choisi en premier. Alors parfois c'est ce qu'ils ont choisi en premier, parfois c'est ce qu'ils ont choisi en deuxième, parfois c'est ce qu'ils ont choisi en troisième, et puis s'il y a un IDD qui fait recette, et puis un autre qui ne fait pas recette, ben tu peux te retrouver avec des élèves qui n'avaient pas du tout envie de ton IDD. Bon cette année euh... le deuxième IDD, on n'avait que des garçons, peu de filles. En plus dans les garçons, il y avaient des phénomènes, y avait [cite deux patronymes], des élèves qui se font exclure parce que bon ils font des boulettes euh du style desserrer les freins des vélos du garage à vélos. [...] Donc y a... des phénomènes qui peuvent faire des belles bêtises, et finalement dans le cadre des IDD ? Je trouve que ça c'est plutôt bien passé. Puisque apparemment c'étaient des IDD qu'ils euh, un IDD qu'ils avaient choisi. [...] je dirais que ça s'est, ça s'est bien passé. J'étais content de l'IDD en général. [...] Puisque quand l'élève veut s'impliquer, c'est un moyen aussi de faire le cours mais différemment. Puisque là pour nous, en technologie, c'est...c'était euh...élaboration d'un – comment ? – d'une recherche et élaboration d'un prototype. Et on fait recherche et élaboration d'un prototype de jeu, mais qui

[34] Ces stratégies peuvent emprunter des formes variées que cartographie Woods (1979, 149-167) : la "domination", la "négociation", la "socialisation", la "fraternisation", le "déplacement", la "routine", la "thérapie de travail" qui consiste à s'enfermer dans l'enseignement comme suite d'action ou "l'auto-conviction" (*morale-boosting*).

quelque part était demandé par les profs de SVT. [...] Mais comme j'ai déjà eu des cas où les élèves n'étaient pas volontaires, je ne suis pas toujours favorable à l'IDD. Là, cette année, ça s'est bien passé. Je trouve même que le deuxième IDD s'est mieux passé que le premier. » [G., enseignant, technologie]

La mise en danger de l'interaction éducative est également au centre du récit de W., enseignante de français. La "garderie" s'est invitée dans la classe, cette enseignante ne masque pas son amertume.

> **• Observation : 31 janvier 2003. Présentation des différents IDD aux élèves de 5e dans la salle de cantine. Chaque itinéraire est présenté à une table qu'anime un ou deux enseignants, assistés parfois d'élèves qui ont participé à l'IDD.**
> Table de W. [enseignante, français]. W. Semble relativement isolée. Je feuillette un album de photographies, on voit des élèves dans la classe, prendre des poses, des bulles de dialogues ont été rajoutées. W. m'explique que l'IDD s'est déroulé de manière très laborieuse. Ça n'a pas marché. Ils se sont ennuyés. Elle m'explique le principe du travail réalisé en groupe : ils ont lu le carnet de voyage de Christophe Colomb, ils devaient repérer les moments importants, mettre en scène ces moments-clés et recréer les dialogues. Elle explique que ça a été très dur à faire parce que les élèves ne savaient pas s'exprimer corporellement [prendre des poses qui illustrent les situations, ce qui se dit]. "Donc j'étais debout sur la table pour faire les photos, devant il y avait quelques élèves et derrière c'était très bruyant. Ça a vraiment été le brouhaha plusieurs fois dans l'année." Elle m'explique aussi qu'elle a eu un groupe d'élèves très majoritairement masculin et peu motivé par l'IDD, se retrouvant là en second choix. [Le principal – qui fait une visite éclair à cette action de présentation – arrive en cours de conversation, il reste à nos côtés. W. ne change pas de discours mais je sens dans le ton de sa voix que son discours ne s'adresse plus seulement à moi et qu'un message est adressé à la hiérarchie]. Elle explique qu'elle ne va plus se limiter à Colomb dans le second IDD mais va traiter de trois autres explorateurs. Ça permettra aux élèves de travailler en petits groupes. Le problème avec le journal de Colomb c'est qu'ils ne le lisaient pas [apparemment trop long]. Le principal est parti, elle me présente ensuite des livrets, jolie présentation, imitation de documents anciens avec du carton, écrit par des élèves avec [une enseignante d'histoire-géographie], il s'agissait d'inventer un voyage. On y retrouve le lieu inconnu, les rencontres avec ceux qui ne sont pas ceux que l'on croit qu'ils sont,... La sonnerie a retenti depuis plusieurs minutes, les élèves ont vidé les lieux [c'est la récréation], restent les profs. M. [enseignant, arts plastiques] interroge à la cantonade : "Il faut tout démonter ?" W. range silencieusement ses documents.

Dans ces deux extraits (entretien et conversation informelle), on voit que les IDD rompent avec la forme d'enseignement traditionnelle et nécessitent des adaptations didactiques. La question du volontariat des élèves, de leur implication dans l'itinéraire apparaît comme importante, s'ils ne sont pas impliqués, ceux-ci mettent en péril la nouvelle forme d'enseignement qui est en train de s'élaborer. W. tire les enseignements de son constat d'échec (le « brouhaha » qu'elle déplore, une situation d'enseignement intenable), elle va désormais travailler sur plusieurs auteurs ce qui « permettra aux élèves de travailler en petits groupes » et d'éviter donc que l'interaction ne dérape quand la réalisation de l'IDD l'amène notamment à "être debout" sur la table et à tourner le dos à des élèves qui deviennent très bruyants.
D'autres échanges, notés à l'occasion d'une réunion-bilan de la fin de la première série d'IDD en janvier 2003 confirme la difficulté à s'adapter à cette nouvelle forme pédagogique :

• Observation : 31 janvier 2003. Réunion bilan des premiers IDD tenus à Balzac avant d'entamer la seconde campagne d'IDD de l'année.
– Principal-adjoint : Bon on va passer au bilan des itinéraires. M. Ab., vous aviez commencé à dire quelque chose ?
– Ab. [enseignant, sciences-physiques] : C'était galère. *Galère. Galère.* [Scande bien le terme, provoquant l'assentiment des autres enseignants]. On voit un groupe de vingt élèves pendant une heure. Il faut du temps pour la discipline, pour la mise en route, ils ne veulent pas travailler, ils ne voient pas le lien avec le reste…
– Quelqu'un : C'est ingérable !
– Quelqu'un d'autre : On fait de la garderie pendant une heure.
[L'adjoint fait un bref rappel à l'ordre, explique que cette situation est partiellement due au fait que les moyens ne sont pas les mêmes qu'avec les parcours pédagogiques diversifiés l'année précédente. Il donne ensuite la parole à Mme L.].
– L. [enseignante, français] : Je rejoins [Ab., qu'elle appelle par son prénom], j'interviens en 5e mais je ne les connais pas, je ne les ai pas en cours. En plus, il y a une difficulté d'articulation entre les heures [des deux enseignants qui interviennent], ça demande en plus une concertation qu'on n'a pas [temps de concertation], et une grosse préparation [nouvelle approbation de la part des autres enseignants].

L'adaptation ne concerne pas seulement les pratiques pédagogiques des enseignants, mais également les élèves, qui peuvent se montrer désorientés par les IDD et menacer une interaction d'enseignement déjà fragile. Si les matériaux font défaut sur ce point (les situations d'enseignement n'ont pas été investiguées), on peut faire l'hypothèse que la mise en œuvre de la politique des IDD implique de la part des enseignants – même les plus rôdés – une rupture avec des stratégies d'enseignements, des stratégies d'accommodation de l'enseignement, voire des stratégies de survie face aux élèves. Les occurrences, assumées dans des instances publiques (plutôt rares dans un milieu où les difficultés ne sont divulguées qu'avec beaucoup de discrétion), du « brouhaha », de la « galère » provoqués par les IDD sont des révélateurs de cette période de recherche chez les enseignants d'une nouvelle forme d'enseignement et de l'ébranlement de leurs repères traditionnels. La question des moyens, la question du non-respect du choix des élèves, pour importantes qu'elles soient, sont des variables liées à un changement plus profond dans les relations pédagogiques, ou du « bougé » de la forme scolaire traditionnelle, pour reprendre l'image proposée par Kerlan et Teyssier (2004).

• Une expérience professionnelle enrichissante : l'adhésion des enseignants à la forme scolaire émergeante

Pourtant, malgré ces difficultés, les enseignants qui ont participé aux IDD au cours de l'année scolaire 2001-2002 se déclarent volontiers satisfaits de l'expérience qu'ils ont menée dans le cadre de ce nouveau dispositif : des relations différentes ont pu être nouées avec les élèves qu'ils découvrent sous un nouveau jour et avec des collègues d'autres disciplines, ils ont découvert une autre façon d'enseigner qui finalement, malgré les contraintes, apporte satisfaction. À l'occasion de la réunion préparant la mise en œuvre de la seconde série d'IDD

dans l'établissement, J. [enseignant, histoire géographie] fait le constat suivant : « Les IDD c'est bien, pédagogiquement parlant, on découvre les élèves. [Agrément de *tous* les autres enseignants : "Oui. Oui. Oui."] » [Observation, réunion de bilan des premiers IDD, 31-01-03]. L'expérience de la co-animation est presque toujours plébiscitée, de même que la gestion d'un petit groupe d'élèves qui permet vraiment un suivi individualisé des projets.

Les discours tenus par les enseignants sur les IDD soulèvent un certain nombre de questions, de préoccupations, des difficultés. Autant de thèmes qui nous renseignent sur l'appropriation personnelle, subjective, de la réforme éducative et les tensions soulevées par la confrontation de cette appropriation aux médiatisations institutionnelles (orientations nationales), aux médiatisations organisationnelles locales (à l'intérieur de l'EPLE), ou encore à celles que l'on peut observer au niveau des groupes professionnels (ici au sens de groupes disciplinaires ou affinitaires dans l'établissement).

Les développements précédents attirent l'attention sur les *déficits de régulation* qui caractérisent la mise en œuvre des IDD tant au niveau de l'établissement que des instances de régulation intermédiaire. Il convient sans doute de préciser que ces déficits concernent la régulation de contrôle (Reynaud, 1989). On constate en effet qu'une régulation émerge de façon autonome dans l'établissement, observée par la façon dont l'établissement met en œuvre la politique, dont les enseignants investissent la politique en négociant avec les représentants locaux de la régulation de contrôle, des modalités d'organisation qui dérogent aux instructions officielles et, par là-même, interrogent les principes directeurs de la politique. Du point de vue de la régulation de contrôle, ces arrangements ou accomodements semblent relever du déficit de régulation (Reynaud, 1997 ; Alter, 2003), voire d'une régulation anomique. Jean-Daniel Reynaud propose une discussion utile de la notion (« Du bon usage de l'anomie ») dans *Les Règles du jeu* (1997 ; pp. 270-305). S'il constate que le déficit de régulation est, somme toute, un cas de figure banal, il distingue pourtant deux types de déficits, les *déficits courants* et les *déficits graves*, le terme d'anomie étant réservé aux déficits du second ordre. Reynaud pose ensuite le problème que pose la *mesure* de l'anomie. « Aussi, l'intérêt, écrit-il, de distinguer les cas graves des déficits courants n'est-il pas d'opposer les grands et les petits, mais de permettre de mettre au jour les mécanismes d'extension et de généralisation » (Reynaud, 1997 ; 271). La transformation de la forme organisationnelle des IDD à Balzac entre la première année d'application de la réforme et la deuxième, relève de ce type de processus d'extension et de généralisation tel qu'il a pu être observé au collège. Au déficit courant (impossibilité de lier les modalités d'organisation dictées par le pouvoir central à l'impératif d'offrir aux élèves le choix entre quatre domaines d'IDD) succède le déficit grave au regard des principes directeurs de la politique (renoncement aux choix des élèves, inégalités de traitement entre élèves qui peuvent choisir leurs IDD et ceux qui se voient imposer des itinéraires sur l'année). Ce processus serait significatif, si l'évolution du contexte local des pratiques n'était pas accompagné par celui du

contexte d'influence (nous développerons ce point dans la sous-partie suivante). Reste que cette tension induite par la nécessité de mettre en œuvre une régulation autonome est difficilement « tenable » dans le cadre des principes et modalités d'organisation proposés, cette nécessité est source de tensions entre enseignants pourtant mobilisés par le projet, tensions que le recours aux instructions officielles et à la régulation intermédiaire ne permet pas de réduire. Au niveau de l'établissement, c'est ce processus – combiné au déficit de régulation intermédiaire – qui peut être désigné par la notion de *régulation anomique*. Ces tensions mal résolues entre enseignants, l'incertitude quant à la forme scolaire à adopter (« le brouhaha »), l'incertitude quant aux réactions de la hiérarchie (notamment pédagogique : comment s'insèrent les IDD dans l'évaluation des enseignants ?) ou encore incertitude face aux interpélations des parents d'élèves sont autant de facteurs qui mettent en danger l'autorité de l'enseignant (Waller, 1965 ; cité par Lacey, 1970 ; 169) et peuvent être des facteurs de démotivation, voire des arguments légitimant l'opposition à la politique ou son « détournement ».

• *Conclusion*

Que nous apprend, au final, la mise en œuvre des IDD, telle qu'elle a pu s'observer dans un établissement scolaire lors de la première année de cette politique ? Deux choses retiennent l'attention : d'une part les multiples questionnements que pose la politique au niveau local (quels moyens pour ces ambitions, comment mettre en œuvre et respecter le choix des élèves,...) et, d'autre part, l'inventivité que l'on peut observer au niveau du contexte des pratiques des politiques éducatives (les enseignants ont des projets pédagogiques, ils savent adapter les politiques éducatives à leurs désirs d'expérimentation pédagogique). Il semble difficile, au vue des éléments dont nous disposons de trancher, y a-t-il adaptation ou détournement ? – toujours est-il que si les enseignants sont appelés à faire preuve de souplesse pour entrer dans le cadre de la politique, celle-ci ne sort pas indemne, à l'occasion de sa mise en pratique, de sa confrontation avec le collectif enseignant : elle est largement adaptée, remodelée quitte à mettre en péril les principes initiaux de la politique (par exemple redonner du sens à certains enseignement, notamment en permettant aux élèves de choisir leurs itinéraires).

Le point de vue des enseignants souligne une tension objective entre les ambitions de la politique et leurs possibilités de mise en œuvre dans l'établissement. Pour autant, ce problème des « moyens » dissimule une question de compétence de la part des enseignants qui acceptent difficilement, dans ce cadre où la forme scolaire traditionnelle n'est pas appliquée, de se faire chahuter alors qu'ils sont eux-même à la recherche d'une nouvelle forme scolaire. Ces difficultés sont celles d'individus confrontés à une réforme qui impose des conditions d'enseignement qui remettent en question leurs stratégies d'enseignement, parfois

d'accomodation de l'enseignement, voire leurs stratégies de survie (Woods, 1979) dans l'exercice du face-à-face avec le groupe, la classe, d'élèves.

Les principes directeurs des IDD ne semblent pourtant pas discutés sur le fond, et apparaissent même plutôt plébiscités dans cet établissement, pourtant les possibilités concrètes de mise en œuvre de la politique sont largement questionnées. Si les enseignants observés et rencontrés semblent acquis aux principes, les modalités d'organisations sont discutées et disputées à l'intérieur du groupe, et le manque de dotations spécifiques, critiqué.

La question de la dotation spécifique dédiée aux IDD pose question. Objectivement, en comparaison d'une politique éducative précédente – les PPD –, les IDD connaissent une dotation moindre (puisqu'ils se font à moyens constants). On peut dès lors s'interroger sur les objectifs du politique : chercherait-il à atteindre des fins identiques, cette fois à moyens constants ? Aux établissements (au moyen de leur fameuse autonomie), aux enseignants, de consentir aux efforts que nécessite la mise en œuvre de la réforme ? N'observe-t-on pas ici un phénomène de dévolution, à savoir de délégation de la responsabilité, aux établissements scolaires de la gestion d'une politique impulsée au niveau central ? N'assiste-t-on pas également à une délégation *aux enseignants* de la responsabilité de la réussite de la réforme dans la mesure où c'est à eux de trouver les moyens locaux de sa mise en œuvre ?

Au niveau micro-sociologique de la pratique (encore qu'il faudrait se pencher sur un niveau de pratique encore inférieur à celui-ci, celui du moment pédagogique) ce qui semble particulièrement notable, c'est l'exercice de traduction de la politique nationale au regard des problèmes posés par sa mise en œuvre pratique, et notamment la liberté qui apparaît dans l'appropritation des textes. En effet, les principes directeurs et les modalités organisationnelles rencontrent dans l'établissement des problèmes pratiques qui autorisent leur mise en débat. Tout se passe alors comme si, en fin d'année scolaire, le manque de marge de manœuvre autour des moyens attribués à la politique au niveau local est compensé par une adaptation de sa mise en œuvre. Il y a appropriation de la réforme par les enseignants à un niveau qui dépasse sans doute les attentes ou espérances des promoteurs des textes officiels. Cette appropriation peut aller jusqu'au détournement du projet, quand il s'agit moins pour un enseignant de couler ses pratiques dans le cadre des IDD, que d'adapter le cadre et les moyens des IDD aux projets pédagogiques que l'enseignant a envie de mener.

Rappelons enfin le lien ténu qui semble apparaître à la lecture de cette monographie d'application de la réforme dans un établissement scolaire entre le collège et la régulation académique, relativement absente du débat si ce n'est dans un jeu de questionnement mutuel : 1. quand il a fallu remplir un questionnaire d'information en direction de la correspondante académique en charge du dossier, 2. quand, face aux problèmes rencontrés pour la mise en œuvre de la politique une enseignante propose de faire « remonter » les questions à une

hiérarchie qui semble aussi anonyme qu'impersonnelle et distante.[35] Concernant l'évaluation, et plus précisément les deux types de problèmes qu'elle pose (évaluation de l'acquisition de connaissance par l'élève et modalités d'intégration de la note d'IDD dans l'évaluation annuelle), si des consignes ont été données au niveau rectoral ou autre de la régulation intermédiaire, ces consignes ne sont pas parvenues au collège et l'on a pu observer comment les agents éducatifs ont procédé au « bricolage » d'un dispositif d'évaluation des élèves.

En suivant les interrogations de Jean-Daniel Reynaud (1997), on peut dès lors s'interroger sur le type de régulation à l'œuvre dans l'établissement autour de cette politique : le déficit de régulation de contrôle et l'affirmation progressive d'une régulation de type autonome, est-il l'indice au collège Balzac d'un *déficit grave* de régulation, voire d'une *régulation anomique* au regard des principes directeurs et des modalités d'organisation proposées ?

À ce premier niveau de lecture (l'analyse micro-sociologique au sein de l'établissement scolaire), le cadre analytique proposé par Ball (1994) et Bowe et Ball (1992) semble particulièrement fécond. Saisie à ce point de l'organisation scolaire (les transactions qui se déroulent autour des textes officiels à l'intérieur de l'établissement, *contexte de pratiques*), la trajectoire de la politique éducative montre déjà de sérieuses inflexions au regard de ses principes directeurs et de ses modalités d'organisation (contextes d'influence et de production du texte). Comme Bowe et Ball nous promettent que « *At all stages in the policy process we are confronted both with what Rizvi and Kemmis (1987) call 'interpretations of interpretations'* » (Bowe, Ball, Gold, 1992 ; 17), adoptons une démarche d'exposition « *down-top* » pour observer comment la politique est interprétée, traduite, aux échelons supérieurs de l'organisation scolaire. Cette sous-partie s'est particulièrement intéressée au point de vue des enseignants et aux problèmes que rencontre ce groupe d'acteurs, voyons maintenant le point de vue des chefs d'établissement. Gageons que là aussi se distinguent des logiques particulières à l'origine de réinterprétation des consignes nationales.

2. Perception et mise en œuvre des IDD par les chefs d'établissement :

Le point précédent a privilégié le regard des enseignants sur la mise en œuvre des IDD dans un établissement scolaire. Élargissons la focale analytique, en tâchant maintenant de rendre compte du point de vue des chefs d'établissement sur cette politique de réforme du collège. Il ne s'agit pas seulement du point de vue du principal du collège Balzac ou de son adjoint, mais de ceux d'une quinzaine de principaux rencontrés à l'occasion de notre recherche sur l'éducation prioritaire, et d'une recherche sur les espaces locaux d'interdépendance entre

[35] "L. [enseignante, français] : Est-ce qu'on ne peut pas faire remonter toutes ces questions ?" [K-Obs-IDD bilan-31-01-03]

établissements scolaire à Lille (Barthon, Monfroy, 2003).[36] Il s'agit donc bien de déplacer l'angle d'analyse de façon à adopter une vue plus large du tableau d'ensemble (« *to get a bigger picture* », Ozga 1990), même si, ce changement de focale peut induire des distorsions nouvelles sur l'objet.[37]

Avec les IDD, les chefs d'établissement sont avant tout confrontés à la complexité organisationnelle du dispositif et notamment à la constitution des emplois du temps des élèves et des enseignants concernés par ce nouvel enseignement. Ils sont aussi face au flou et aux ambiguïtés des instructions officielles qui leur laissent en définitive une large autonomie pour leur mise en place concrète et les moyens à y investir. Les récits de ces chefs d'établissement s'organisent tous autour des tensions créées entre, d'une part, les *indications* et *intentions* – à mettre *en acte* – exprimées dans les textes officiels et, d'autre part, les *contraintes* et *ressources* (mais aussi l'absence de ressources) qu'ils connaissent localement pour la mise en œuvre de la politique.

On s'interroge dès lors sur la force de ces contraintes organisationnelles (nationales, locales voire internes à l'établissement) qui menacent, selon les choix opérés, le caractère innovant et l'intérêt pédagogique des IDD. Voyons dans quelle mesure la mise en œuvre des IDD varie d'un établissement à l'autre, sur quels aspects (heures consécutives, choix des élèves, enseignement « en doublette»,...) et avec quelles causes (dans la gestion des moyens alloués à l'établissement notamment). La question des effets des IDD sur les élèves sera, comme pour le collège Balzac, évoquée par certains chefs d'établissement qui s'interrogent sur les modalités d'évaluation des élèves à adopter dans ces nouveaux types d'enseignements que sont les IDD. Enfin, si l'étude de cas réalisée dans le collège Balzac a permis de montrer que les principes même des IDD pouvaient être débattus voire disputés par les enseignants à l'intérieur de l'établissement scolaire, ce déplacement de la focale analytique va permettre d'observer le débat de ces mêmes principes non plus entre enseignants, mais dans une sorte de « dialogue» entre le ministère et les chefs d'établissement : entre l'écriture des instructions officielles, leur exégèse locale et leur mise en application dans le système de contraintes qui s'exerce sur l'établissement ; entre l'homme ou le *porte-parole légitime d'un collectif composite et nombreux*[38] (en cela

---

[36] Sont également mobilisés les entretiens réalisés avec des responsables de district ou de bassin quand ils sont principaux de collège. Une question ouverte – et ses relances – portant sur la mise en œuvre des IDD a été systématiquement posée à tous les principaux rencontrés dans le cadre de ces différents segments de recherche. De ce fait, le corpus d'éléments empiriques sur la question est assez volumineux à défaut d'avoir pu être systématisé (difficilement envisageable sur une académie de la taille de celle de Lille) et représentatif (les données recueillies le sont majoritairement auprès de principaux exerçant en zone d'éducation prioritaire, ce qui ne manque pas de biaiser la représentativité de leurs discours, on ne trouve pas, par exemple, dans ce développement, des propos de type "élitistes" déjà peu présentés dans le point précédent).

[37] *Cf.* note précédente.

[38] Pour reprendre l'expression que Dutercq et Lang (2001, 58) empruntent eux-mêmes à Michel Callon (1986).

qu'ils représentent les élèves, la structure et les enseignants) et la feuille qui lui indique ce qu'il *doit* faire mais pas *comment* le faire, si ce n'est de façon très lacunaire.

• *Diversité des mises en œuvre*

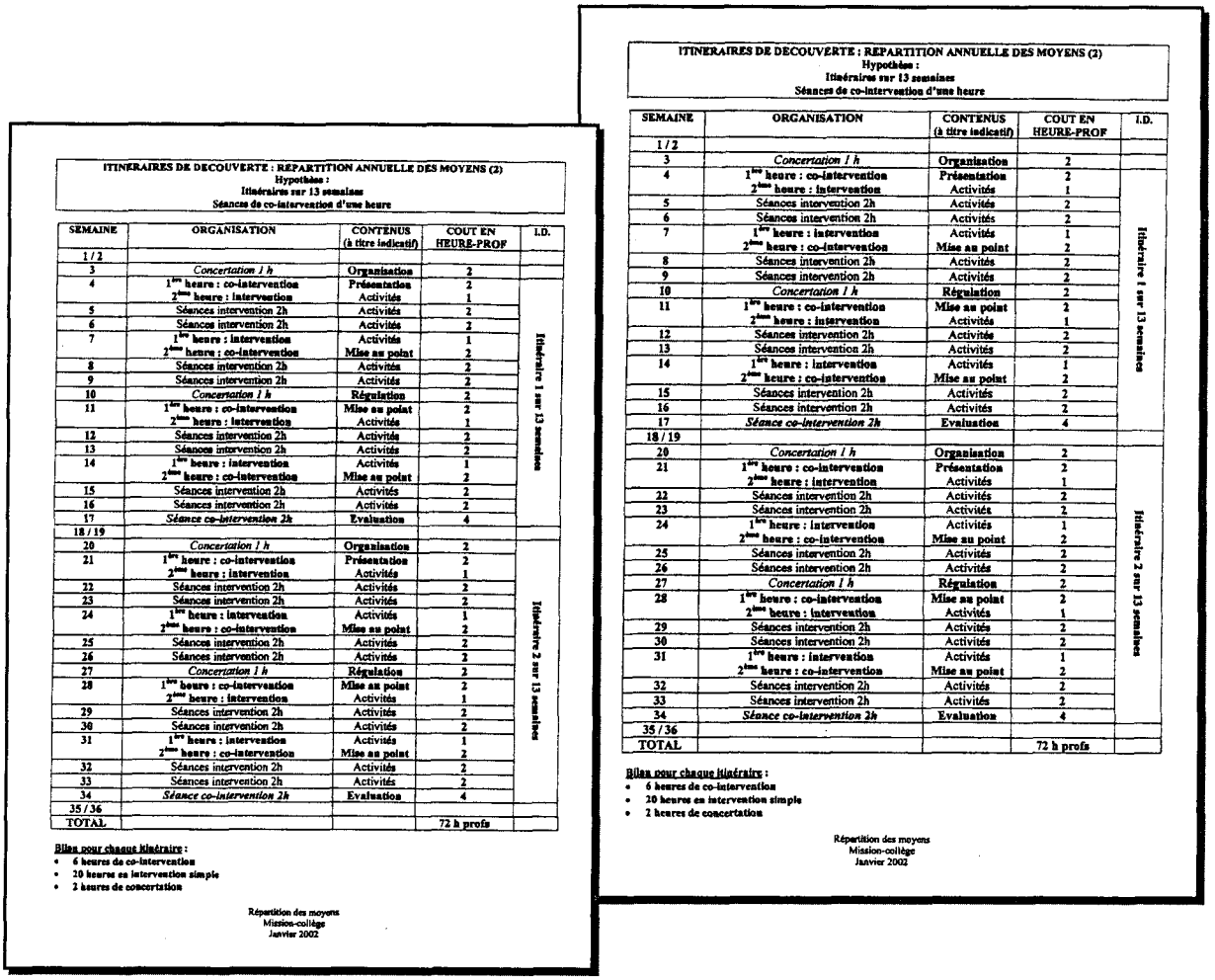
Sur le plan local, les principaux vont organiser les IDD de manière très diverse en fonction de l'intérêt pédagogique qu'ils en perçoivent, des valeurs qu'ils promeuvent, de leur habileté organisationnelle et des variables propres à leur établissement. Les variantes observées concernent d'abord la manière dont le dispositif s'intègre dans l'emploi du temps des élèves : deux heures groupées ou non ? En « barrette» ou non ?

> « – *Comment ça s'organise, là, c'est deux heures consécutives ?*
>
> – Non, ici non, dans cet établissement non parce qu'on a énormément d'élèves transportés, à Arques où j'étais on avait mis deux heures consécutives, mais on a beaucoup d'élèves externes, donc si vous voulez c'est/ ça ne pose pas les mêmes euh...Les mêmes problèmes, ben oui. Euh, ici c'est euh...C'est une heure. Une heure euh...
>
> –... *avec un enseignant, et une heure avec l'autre ?*
>
> – Oui. [...] Mais ce qui est ennuyeux, c'est que en fait euh, les enseignants ne sont pas alignés. Donc quand ils sont déchargés d'élèves pour être euh, pour se consulter, pour se...concerter pardon ! Ils sont pas à la même heure, donc ils peuvent pas se concerter, donc ça ne va pas, faut qu'on trouve euh, quelque chose de plus cohérent l'an prochain. Mais euh, bon. Je sais pas, on saura peut-être pas mieux faire ! Mais euh, du moins on va essayer. » [Mme Teril, animatrice de district, hors agglomération lilloise]

> « Donc ici ça fonctionne bien. Moi, je suis pas contre , je suis pas pour, je dis que si on a les moyens de le faire comme ça, il faut le faire, si c'est pour faire semblant il ne faut pas le faire. Parce que sinon c'est / On va mettre X classes en barrette, ce qui veut dire à quel moment on va au CDI, ça veut dire 60 gamins, 70 gamins en recherche au CDI ? c'est invivable. En plus ça veut dire que pendant une demi-journée, il y a deux demi-journées où le CDI est bloqué, pour les 5ème et ensuite pour les 4e . Ce qui veut dire qu'on monopolise la documentaliste, des ressources etc. La salle informatique, pareil, etc. Et puis c'est congestionné, il y a congestion. » [Principal, collège Voltaire, agglomération lilloise]

Les réponses apportées par les chefs d'établissement aux questions d'organisation ne sont pas anodines car elles déterminent la possibilité ou non de laisser aux élèves le choix des IDD qu'ils vont suivre, et permettent ou pas aux enseignants de travailler en co-animation. Le fonctionnement de chaque IDD prévoit une dotation horaire d'enseignement de 36 heures, soit 72 sur l'année. Voici deux modalités de mise en œuvre à titre d'exemple (Figure 2), mais d'autres sont possibles :

Figure 2 : Deux modalités possibles d'organisation des IDD



ITINERAIRES DE DECOUVERTE : REPARTITION ANNUELLE DES MOYENS (2)
Hypothèse :
Itinéraires sur 13 semaines
Séances de co-intervention d'une heure

SEMAINE	ORGANISATION	CONTENUS (à titre indicatif)	COUT EN HEURE-PROF	I.D.
1 / 2				
3	*Concertation 1 h*	Organisation	2	
4	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Présentation Activités	2 1	Itinéraire 1 sur 13 semaines
5	Séances intervention 2h	Activités	2	
6	Séances intervention 2h	Activités	2	
7	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	
8	Séances intervention 2h	Activités	2	
9	Séances intervention 2h	Activités	2	
10	*Concertation 1 h*	Régulation	2	
11	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Mise au point Activités	2 1	
12	Séances intervention 2h	Activités	2	
13	Séances intervention 2h	Activités	2	
14	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	
15	Séances intervention 2h	Activités	2	
16	Séances intervention 2h	Activités	2	
17	*Séance co-intervention 2h*	Evaluation	4	
18 / 19				
20	*Concertation 1 h*	Organisation	2	
21	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Présentation Activités	2 1	Itinéraire 2 sur 13 semaines
22	Séances intervention 2h	Activités	2	
23	Séances intervention 2h	Activités	2	
24	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	
25	Séances intervention 2h	Activités	2	
26	Séances intervention 2h	Activités	2	
27	*Concertation 1 h*	Régulation	2	
28	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Mise au point Activités	2 1	
29	Séances intervention 2h	Activités	2	
30	Séances intervention 2h	Activités	2	
31	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	
32	Séances intervention 2h	Activités	2	
33	Séances intervention 2h	Activités	2	
34	*Séance co-intervention 2h*	Evaluation	4	
35 / 36				
TOTAL			72 h profs	

Bilan pour chaque itinéraire :
- 6 heures de co-intervention
- 20 heures en intervention simple
- 2 heures de concertation

Répartition des moyens
Mission-collège
Janvier 2002

ITINERAIRES DE DECOUVERTE : REPARTITION ANNUELLE DES MOYENS (2)
Hypothèse :
Itinéraires sur 13 semaines
Séances de co-intervention d'une heure

SEMAINE	ORGANISATION	CONTENUS (à titre indicatif)	COUT EN HEURE-PROF	I.D.
1 / 2				
3	*Concertation 1 h*	Organisation	2	
4	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Présentation Activités	2 1	
5	Séances intervention 2h	Activités	2	
6	Séances intervention 2h	Activités	2	
7	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	Itinéraire 1 sur 13 semaines
8	Séances intervention 2h	Activités	2	
9	Séances intervention 2h	Activités	2	
10	*Concertation 1 h*	Régulation	2	
11	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Mise au point Activités	2 1	
12	Séances intervention 2h	Activités	2	
13	Séances intervention 2h	Activités	2	
14	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	
15	Séances intervention 2h	Activités	2	
16	Séances intervention 2h	Activités	2	
17	*Séance co-intervention 2h*	Evaluation	4	
18 / 19				
20	*Concertation 1 h*	Organisation	2	
21	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Présentation Activités	2 1	
22	Séances intervention 2h	Activités	2	
23	Séances intervention 2h	Activités	2	
24	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	Itinéraire 2 sur 13 semaines
25	Séances intervention 2h	Activités	2	
26	Séances intervention 2h	Activités	2	
27	*Concertation 1 h*	Régulation	2	
28	1ère heure : co-intervention 2ème heure : intervention	Mise au point Activités	2 1	
29	Séances intervention 2h	Activités	2	
30	Séances intervention 2h	Activités	2	
31	1ère heure : intervention 2ème heure : co-intervention	Activités Mise au point	1 2	
32	Séances intervention 2h	Activités	2	
33	Séances intervention 2h	Activités	2	
34	*Séance co-intervention 2h*	Evaluation	4	
35 / 36				
TOTAL			72 h profs	

Bilan pour chaque itinéraire :
- 6 heures de co-intervention
- 20 heures en intervention simple
- 2 heures de concertation

Répartition des moyens
Mission-collège
Janvier 2002

On le voit, selon les modalités d'organisation retenues, la forme même de l'enseignement diffère largement.

La démarche des chefs d'établissement est empreinte de pragmatisme : il s'agit dans un premier temps de trouver les enseignants qui vont animer les IDD (puisque les enseignants doivent être volontaires), de voir ensuite comment organiser les IDD au regard des contraintes d'emploi du temps de l'établissement. Une fois ces questions résolues, se pose celles de l'interdisciplinarité inscrite dans les instructions officielles : jusqu'où mener ce projet d'interdiciplinarité ? Après la réflexion sur une approche commune d'un thème, dans l'acte lui-même d'enseignement, les professeurs se succèdent-ils d'une heure à l'autre ? Travaillent-ils ensemble pendant une heure, voire deux ? Les chefs d'établissement traitent ces problèmes les uns après les autres, M. Demarolle, principal d'un collège de la périphérie lilloise en offre un bon exemple :

> « – *Et comment est-ce que les enseignants se sont-ils appropriés les itinéraires de découverte ?*
>
> – Ben je crois que j'y étais pour quelque chose, là aussi [sourire]. Quand on est content, il faut le dire [rires]. [...] Non mais j'ai vraiment mis à leur disposition tous ce que j'ai pu trouver comme document euh pédagogique, et il n'y en pas

beaucoup quand même hein, sur les itinéraires de découvertes, mais sur ce qu'on appelait également auparavant les travaux croisés... Et puis je leur ai donné, encore une fois je vous dis, la possibilité de se rencontrer pour mettre en place des choses, et puis après c'est un travail de conviction quoi de... Et là, là je suis assez content de moi quand même sur sur la manière dont les choses se sont passées, mais en plus sur la qualité des sujets qui sont abordés parce [bruit de bouche] moi ça me paraît vraiment intéressant tout ça hein. Alors après ça va être la mise en place, alors là... Alors je suis en train de travailler là-dessus, sur les – justement – les services des profs, ça par contre c'est pas simple. Et puis après se posera l'épineuse question du choix des élèves qui sont censés choisir leur itinéraire de découverte pfffff, bon là je sais pas. Là j'ai pas encore trop d'idées sur la question mais on va voir. » [M. Demarolle, principal, collège Marmontel]

M. Taroma, principal et animateur de district hors de l'agglomération lilloise, souligne le paradoxe que soulève la mobilisation des enseignants dans les IDD.

« – Autre problème, rien que sur les IDD, et qu'on peut voir en animation de district : les IDD, c'est paradoxal parce que d'un côté, c'est obligatoire pour les élèves mais dans la répartition de services, c'est /

– *Sur une base de volontariat ?*

– C'est le volontariat pour les profs. Alors moi j'ai eu une idée. Ça aurait pu avoir quelqu'un d'autre, mais je l'ai dit en réunion de district : « Moi, ce que j'essaie de faire passer comme idée auprès de mes profs, c'est de dire que puisque c'est obligatoire pour les élèves, les élèves ayant droit ; un élève qui n'aurait pas d'IDD, les parents seraient en droit de nous attaquer au Tribunal administratif, puisque c'est un droit. Bon, chaque prof individuellement a la liberté de refuser des itinéraires de découverte, mais chaque prof collectivement n'a pas le droit de les refuser, [...] puisqu'il faut bien que l'établissement, lui, l'établissement lui ait la responsabilité de présenter les itinéraires de découverte». Alors j'ai essayé, vous voyez ? [...] Bon, j'ai peut-être pas été le seul à avoir cette idée. Je veux dire, ça, au lieu de garder ça pour soi, on le donne en animation de district et puis ça permet aux collègues d'avoir un argument, de prévoir.

– *D'accord.*

– Moi, pour moi, l'animation de district, ça sert à ça, et puis ça sert à avoir une réflexion et puis aussi une vie de district. » [M. Taroma, principal, animateur de district hors agglomération lilloise]

Alors que le travail « de conviction» des enseignants par M. Demarolle emprunte les voies de l'intéressement (mise à disposition de documents pédagogiques, organisation d'un temps de réunion pour les enseignants), celui de M. Taroma s'inspire de la contrainte des textes de lois en soulignant – pour mieux déjouer le problème organisationnel que lui pose le volontariat des enseignants – la responsabilité collective des enseignants au niveau de l'offre d'enseignement du collège. La responsabilisation des enseignants est alors exercée comme contrainte. Quand l'intéressement échoue, la formulation des instructions officielles autorisent des politiques locales de mobilisation des enseignants très contrastées d'un établissement à l'autre. Même si, on l'a vu dans le point précédent, les IDD rencontrent l'intérêt d'une fraction – majoritaire au collège Balzac – des enseignants, la question du volontariat des enseignants

pose un problème organisationnel aux chefs d'établissement. A l'instar de la politique d'éducation prioritaire, on retrouve avec les IDD le paradoxe d'une réforme obligatoire dont la mise en œuvre repose sur le bon vouloir des agents éducatifs.
Mais la résolution des questions d'organisation implique ou pas la fidélité aux principes initiaux de la politique, *ie.* travail en équipe, choix des IDD par les élèves.

> « L'idée c'est de laisser les IDD au choix de l'élève. Nous on sait qu'on ne peut pas laisser le choix de l'IDD à l'élève. J'ai 8 IDD, si je laisse un véritable choix, je peux en avoir 150 dans un, ou un autre. Le vrai libre choix n'était pas possible, j'ai fait le choix de ne pas laisser le choix. J'ai pas voulu masquer le choix par des trucs types choix 1, choix 2, choix 3. Il y a deux IDD par domaine. L'an prochain deux par domaine. J'ai constitué les groupes par ordre alphabétique en tenant compte des garçons et des filles. Les groupes ont été numérotés de 1 à 8. Et sur deux ans, ils vont passer dans les quatre domaines. Tous les groupes ont déjà fait deux domaines. *C'est pas ce qui est prévu, mais il ne faut pas déconner.* Ils doivent faire 4 IDD dans au moins deux domaines. Pourquoi ici ils feraient plus de science que de littérature ? Je préfère qu'ils touchent 4 domaines. Les heures sont côte à côte, il y a possibilité de faire de la co-animation, dégager des heures supplémentaires pour en faire. » [M. Bernard, principal, animateur de district Calais]

La mise en œuvre des instructions officielles impose aux chefs d'établissement de concilier deux types de rationalité, organisationnelle et pédagogique. Dans cette interprétation des textes, il peut arriver que l'organisation prenne le pas sur les principes qui animaient la politique nationale. Les impératifs de la logique organisationnelle l'emportent sur la logique pédagogique qu'elle doit servir ou, à défaut, accompagner (Woods, 1979). Il peut arriver aussi que les principaux décident de ne pas respecter les principes à la lettre, les problèmes organisationnels fonctionnant alors comme prétextes à la non-application des textes. Les chefs d'établissement peuvent ne pas être convaincus par ces principes, ou alors ils décident que les priorités de l'établissement ne résident pas dans la mise en œuvre de telle ou telle politique impulsée par le ministère. Autre cas de figure : un chef d'établissement « temporise » la mise en œuvre d'une politique en attendant « de voir », voir notamment si la demande ministérielle ou académique sera constante, voir comment les collègues résolvent les problèmes posés par la mise en œuvre de la politique (*cf.* le chapitre précédent, et la résistance de deux des quatorze bassins de l'académie de Lille à mettre en œuvre la politique de relance de l'éducation prioritaire).
M. Bernard ne pense pas possible ou pertinent de laisser aux élèves le choix de leurs IDD, alors que Mme Artelles, elle aussi responsable de district, tient une position tout à fait opposée.[39] Mme Artelles est enthousiaste :

---

[39] Comme M. Bernard, il est plus facile pour ces animateurs de district de parler de la mise en place des IDD dans leur établissement que de leur travail d'animateur de district.

> – Je vais vous le dire comment on a intégré dans la pédagogie, je vais vous le dire. Alors là vous me faites parler de choses qui me..[rires]
> – *Oui là je vous sens plus motivée.*
> – Que sur le district, ouais. [rires] [Mme Artelles, principal, animatrice de district

« – Je fais une parenthèse, comment s'est mis en place les IDD ici ? Parce que c'est un autre objet sur lequel on travaille.

– Alors là, avec notre adjointe, on a pris notre pied là-dessus.

– C'est vrai ?

– Ah oui, on a pris notre pied. Ca c'est quelque chose dont je parle avec fierté, parce que c'est un peu compliqué à mettre en place et bon. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

Contrairement aux chefs d'établissement qui temporisent la mise en œuvre de la réforme ou qui lui préfèrent d'autres priorités, Mme Artelles et son adjointe vont prendre au sérieux la commande ministérielle portant sur le choix des élèves, elles élaborent ensemble une procédure de choix complexe qu'elle nous décrit en détail. Non seulement, le choix est laissé aux élèves mais, de plus, des stratégies sont mises en œuvre pour que les élèves procèdent à des choix qui ne soient pas affinitaires (en termes d'appréciation positive ou négative des enseignants).

« – Ensuite on a fait choisir les élèves. Parce que ça, on savait pas comment on allait faire. [...] Parce que c'était important que les élèves choisissent ce qu'ils voulaient. Donc on leur a proposé les différents itinéraires. Alors c'était la feuille de manip, ça veut dire/ ça consistait/ on a fait une feuille pour dire, on a donné ça aux élèves, qu'il y avait les quatre domaines, donc dans le domaine 1 on en avait trois, qui comprenaient ces deux matières-là, comment ça s'appelait et puis ce qu'il allaient y faire. Donc sur le domaine art et humanité, le domaine langue et civilisation. On a pas dit qui faisaient quoi, pour pas que les élèves choisissent en fonction du prof. Ils savaient pas. Euh... Ça s'est passé en classe. [...] On avait préparé des tableaux comme ça, jusqu'au titre. Donc une feuille de présentation/ alors ça a été difficile, [...] Parce que si les élèves sentaient que c'était tel ou tel prof, ils plantaient. Donc les 4 domaines, présenter les 4 domaines, les intitulés des itinéraires, les disciplines concernées, sans évoquer quel professeur prendra en charge, et les activités qui sont envisagées. Et chaque élève a eu à se prononcer pour trois choix. Alors pour faire simple, on a tiré, à partir [d'une base de données des élèves], notre fiche élève, on tirait pour chaque élève trois étiquettes. Sur chaque étiquette on lui a fait y coller 3 pastilles. On a préparé trois pastilles. Donc chaque gamin s'est trouvé avec ses trois étiquettes, et il a dû sur un grand *paper board* – on avait reproduit les différents domaines – et chaque gamin devait d'abord aller mettre son premier choix dans une case.

– *Ensuite le deuxième..*

– L'étiquette à pastille bleue, c'est son premier choix, « ce que je préfère ». Donc il sont allés coller leur étiquette. Ensuite ils ont traîné leur étiquette de pastille rouge, ce qui me plait bien, mais attention pas deux fois la même lettre. C'est à dire que s'il avait mis l'étiquette bleue dans le A..

– *Premier domaine..*

– Il fallait que la deuxième étiquette soit B ou C ou D. Et, pastille verte c'est choix numéro 3, ce qui m'intéresse aussi [...]. Donc combien ça fait, se positionner. Donc après on les a collé en procédant par ordre alphabétique dans la classe, pour qu'après on puisse faire les groupes. Ils [les enseignants] nous ont apporté le *paper*

---

hors agglomération lilloise]

board. Ce qui a pas marché, c'est le prof qui avait pas compris, mais bon. [...]Voilà, parfois on est allé jusqu'à l'étiquette verte. Il y a eu un moment où on a quand même été coincé, et on a du faire reformulé les vœux sur un petit groupe d'élèves. [...] Parce qu'on avait un nombre trop important d'élèves qui avaient les mêmes vœux 1, 2 et 3. On arrivait pas à tourner. Ca ne permettait pas de différencier. Mais ça bon, on s'est pris la tête, mais ça a bien marché. Donc à la suite de ça chaque gamin a eu sa date d'itinéraire, on leur a dit avec qui et quel jour. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

• *La gestion des dotations horaires et financières, la gestion des « ressources humaines »*

Les variantes observables d'un établissement à l'autre touchent aussi à la gestion des « moyens » attribués aux établissements et qui peuvent, ou non, être alloués aux IDD. Le chef d'établissement peut ainsi utiliser les IDD pour « boucler » les services déficitaires de certains enseignants, les contraignant alors à réaliser des IDD sans qu'ils soient volontaires, comme le prévoient les instructions officielles. Se pose à ce niveau la question de la rotation des personnels dans les établissements scolaires. On a vu que dans les établissements REP ce taux de rotation peut être conséquent. Comment, dans ce conditions élaborer une offre d'IDD quand, dans les établissements, plus d'un tiers des enseignants quitte l'établissement d'une année sur l'autre ? De fait, certains enseignants se voient attribuer des heures IDD sans s'être portés volontaires, notamment quand ils sont en sous-service :

« – *Vous avez déjà tous les enseignants ?* [pour assurer les IDD]

– Ah ben ça va se trouver bientôt, là je vais préparer mon calendrier du troisième trimestre où j'ai fait demander aux profs ce qu'il souhaitent. Si on a des 5e et si on demande des 4e, ils sont susceptibles d'avoir des itinéraires de découverte. Donc on va repartir des volontaires, et puis après il y aura les « désignés-intéressés » parce que l'utilisation de mes moyens, fait qu'il faut qu'ils complètent avec des itinéraires.

– *Ils sont obligés ?*

– Mais d'un autre coté c'est bien que ça oblige aussi les gens à faire. Parce que si on compte que sur les volontaires, il y en a qui font jamais rien de nouveau. Donc c'est pas/ c'est bien. Et puis on essaye de s'appuyer sur des tandems d'affinités aussi. On est obligé de préparer en juin. Il faut nécessairement revoir sa copie en septembre, parce que...

– *Il faut ajuster.*

– Ce que vous aviez prévu ça peut pas se faire par rapport à l'utilisation de la dotation, ou parce que vous avez des personnels qui ont muté, des nouveaux qui sont arrivés. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

Le chef d'établissement peut aussi dégager des moyens supplémentaires pour que deux enseignants de disciplines différentes interviennent ensemble (en co-animation) devant les élèves et pour que ces interventions se fassent en groupes de petite taille tandis que d'autres chefs d'établissement mettent en place des IDD avec l'intégralité du groupe-classe et un seul

enseignant devant les élèves. Dans l'extrait d'entretien suivant, M. Demarolle attire l'attention sur de nombreux problèmes que posent la mise en œuvre de la réforme, problèmes qui ne sont pas résolus par la dotation de moyens dédiés aux IDD.

> « – Bon par contre personne – dans les grands penseurs qui ont mis ça en place là – personne n'a envisagé les difficultés de mise en place justement, bon alors on se débrouille quoi hein mais pfff bon. On fera au mieux. Alors on fera au mieux mais… Vous voyez, par exemple, il y a vraiment une contradiction – il y en a plusieurs d'ailleurs dans cette histoire-là – mais on dit que dans l'emploi du temps des élèves ça prendra deux heures par semaine et puis on dit : « Dans l'emploi du temps prof on vous accorde deux heures, par projet »/ Enfin, pas par projet, deux heures enfin par projet euh… si il y a autant de projet que de classes. Bon, moi j'en ai deux fois plus [d'IDD qui peuvent potentiellement se mettre en place], donc si je veux mettre en place tout ça je le prends sur les moyens/ Là aussi, ça fait partie de ma marge d'autonomie justement. Je l'apprécie à juste titre hein, bon là on ne me donne pas de moyens là pour faire ce que j'ai en plus quoi, mais bon. Alors euh… le problème c'est que c'est un travail, c'est le principe même des itinéraires de découverte, c'est un travail sur deux disciplines, donc avec deux profs mais il y a déjà une contradiction au départ parce qu'il faudrait quatre heures profs pour 2H élèves si on veut qu'ils travaillent en même temps, bon. Or s'il y a pas de moment où les profs peuvent travailler ensemble avec la classe… ça va pas. Il faut que les élèves sentent aussi que que qu'on dépasse le cadre de la discipline. Alors si bien que il y aura des jours, enfin des semaines plutôt, où les élèves n'auront qu'une heure d'itinéraire de découverte mais avec les deux profs en même temps.
>
> – *D'accord.*
>
> – Et ça, dans la fiche que j'ai demandée aux profs/ […] je leur demande : « Est-ce que vous envisagez dans votre période euh de travailler/ combien de fois vous envisagez de travailler ensemble ? » De manière à ce qu'on puisse essayer de prévoir dans l'emploi du temps. Mais dans l'emploi du temps je ne vous dis pas ce que ça va donner ça ! Bon, alors bon on se débrouille là aussi. [Sourire]. » [M. Demarolle, principal, collège Marmontel]

Ce principal attire l'attention sur les moyens attribués par le ministère pour la mise en œuvre de la politique dans l'établissement : outre la question du choix des élèves, déjà évoquée plus tôt, M. Demarolle pose la question de la réalisation des emplois du temps. Disposer les IDD « en barette » signifie réduire largement la marge d'autonomie dans la création de l'emploi du temps à la fois des élèves mais aussi des enseignants. En effet, la possibilité laissée aux enseignants de travailler ensemble au cours d'une même heure d'enseignement implique que ceux-ci ne soient pas occupés ailleurs par une autre heure d'enseignement. Le problème se complique si un enseignant participe à plusieurs IDD. Le cas de figure du collège Marmontel est intéressant puisqu'on voit un collège fortement mobilisé autour de la réforme, au point que le nombre d'IDD minimum est dépassé et que, grâce à l'intérêt manifesté par les enseignants, l'établissement peut en proposer davantage. Face à cet engouement, plusieurs nouvelles questions se posent : où chercher les moyens pour offrir ce choix supplémentaire ? Et, en cas de manque de moyens, comment expliquer aux enseignants volontaires que, faute de dotations, certains volontaires ne pourront pas mener leurs projets à terme. Telle que

formulée dans ces textes, la politique nationale délègue aux établissements à la fois la question des moyens mais aussi celle de gestion des ressources humaines qu'implique la réforme. S'il s'agit bien du rôle de l'établissement en tant qu'EPLE que de tenter de répondre à ces questions, attirons simplement l'attention sur l'émergence de nouvelles questions, de nouveaux impératifs, à gérer à mesure que les politiques se succèdent et/ou se superposent (pour prendre le seul exemple d'un établissement classé en zone d'éducation prioritaire et confronté à la mise en œuvre des IDD).

M. Demarolle souligne par ailleurs les paradoxes de la réforme, si l'on voulait suivre le principe du travail en équipe jusqu'à son terme, il faudrait permettre aux enseignants de travailler ensemble pendant les deux heures de l'IDD. Si les textes incitent à un travail en doublette, les dotations horaires des IDD ne le permettent pas, les textes officiels incitent alors les chefs d'établissement à puiser dans leurs moyens propres pour répondre à l'incitation politique. Les établissements qui disposent de dotations supplémentaires – ZEP-REP ou zone violence – peuvent y puiser, les autres abandonnent l'idée où envisagent de nouvelles solutions, quittent à réaliser de nouveaux accommodements avec l'esprit des textes :

> « Mon rêve l'an prochain, mais ce serait hors la loi, ce serait de ne faire qu'une heure d'IDD mais avec les deux profs. Ce serait aller dans le sens des IDD. Faire qu'à chaque fois les gamins aient les deux profs devant eux, en même temps. Bien montrer qu'il n'y a pas de barrière entre les disciplines. » [M. Bernard, principal, responsable de district, hors agglomération lilloise]

Et quand l'établissement n'est ni classé en zone d'éducation prioritaire, ni en zone RELEV, la marge de manœuvre peut apparaître bien étroite. M. Elberav a été nommé dans un établissement à l'extérieur de l'agglomération lilloise, il était auparavant le principal de l'un des collèges du sud de la ville, parmi les plus défavorisés. Si le recrutement social des élèves a été modifié, la répartition des moyens aussi, au point de revoir son « rêve » à la baisse :

> *« – Comment est-ce que vous pensez votre marge d'autonomie en tant que chef d'établissement, ici à D'Aubigné ?*
>
> – Ben… [Rires] Ben la marge d'autonomie au niveau moyens […] supplémentaires par rapport aux moyens qui nous permettraient de travailler parce que nous ne sommes pas ni RELEV ni ZEP ni REP ni violence ni ceci là où/ […] Parce que on nous en enlève quelque part pour en donner aux autres, qui en ont plus besoin, c'est tout à fait normal. Au plan euh de la répartition des moyens pédagogiques en heures/postes, elle est très mince ici. Ici je peux dire qu'on est ric-rac. Alors qu'on était euh avec beaucoup plus d'autonomie à Marceau [sa précédente affectation] par exemple, hein. En terme maintenant de de gestion des effectifs j'ai pas beaucoup d'autonomie non plus, ici. J'en avais beaucoup plus à Marceau aussi. Avec les moyens supplémentaires, on module beaucoup mieux les effectifs, ici j'ai pas trop parce que d'abord il y a du ramassage scolaire, aussi parce qu'on est exiguë dans nos locaux donc euh on est par exemple en terme de dérogation […] à fermer toutes les entrées et à ouvrir toutes les sorties, pour essayer de dégonfler un peu par contre. Alors j'ai pas beaucoup d'autonomie dans le sens euh image de marque de l'établissement pour ramener des élèves, là pas la peine hein. Donc c'est un petit peu frustrant ça. Euh marge d'autonomie par

rapport aux décisions gouvernementales ça je pense qu'on les a dans les itinéraires de découverte par exemple hein, il va être prévu de/ comme les travaux encadrés de lycée, qui va se mettre en place. Là je suis plus parti sur quelque chose d'assez ample comme projet. Alors j'ai embrassé le projet sur tout le cycle central d'un coup [bruit de bouche], ben là c'était mon autonomie [sourire] mais *c'est mon rêve* alors je vais réduire, je vais réduire aux cinquièmes.

– *En cinquième.*

– Ben 1. les moyens et 2. la réactions des gens. Il faut voir si si vous n'avez pas les gens, même s'ils ne sont pas agressifs, s'ils sont pas contre vous ou s'ils font pas. S'ils font pas, ils font pas hein. Mon autonomie là euh là c'est à titre personnel, ma légitimité pourrait-on dire se limite à la prise en charge des gamins, à la pédagogie mais pas à la didactique. La didactique c'est le domaine réservé du... de l'IPR, l'inspecteur pédagogique régional. Alors l'autonomie ici elle est moins grande en terme de DRH aussi parce que dans un établissement sensible on choisissait les personnels, ici je choisis pas, je prends ce qui vient. » [M. Elberav, principal, collège A. D'Aubigné, je souligne]

À la différence de la majorité des chefs d'établissement rencontrés qui exercent leurs fonctions en zone d'éducation prioritaire, M. Elberav combine deux difficultés. La première est celle de la mobilisation des enseignants (paradoxe déjà évoqué d'une politique à caractère obligatoire qui repose sur le volontariat des enseignants), la seconde est la moindre marge d'autonomie dûe à l'absence de dotations complémentaires de la part des autorités de tutelle (dotations propres aux établissements inscrits en REP, « zone violence », RELEV,...).

À l'inverse de MM. Bernard et Demarolle, M. Aymeric ne s'intéresse que très marginalement à la réforme. Particulièrement mobilisé dans une politique de « reconquête de l'établissement »[40], dans son discours les IDD n'apparaissent pas comme chez d'autres chefs d'établissement comme l'innovation de l'année, mais semblent relégués au second plan des priorités du collège :

« – *On peut parler un petit peu de la prochaine rentrée, voir comment elle s'organise concrètement, avec éventuellement la mise en place des itinéraires de découverte ?*

– Oui ben là c'est prêt. C'est cadré. Ça aura lieu. Voilà.

M.T. – Ça aura lieu ?

– Ça aura lieu. Oui, ben j'espère hein. Si ça ça aura lieu au collège Verlaine, après je ne sais pas ailleurs mais ça aura lieu. Là pour le coup on a été un petit peu un petit peu dans le flou. On nous a laissé nous débrouiller.

M.T. – Au niveau du cadrage, de la mise en place ?

[40] La question des politiques d'établissement orientées en direction d'une "reconquête" – contre les élèves ou contre les enseignants, voire les deux – sera détaillée dans la Partie 3. Disons simplement qu'un discours courant de chefs d'établissement dans l'académie de Lille affirme qu'un préalable à toute action pédagogique dans un collège est celui de l'affirmation d'un ordre scolaire propice à l'enseignement. Les efforts portent alors pour un temps sur les questions de discipline plus que sur les questions proprement pédagogiques. M. Aymeric est, dans la population interviewée, un cas particulièrement impliqué dans ces politiques de "reconquête de l'établissement". Agnès Van Zanten décrit des stratégies comparables (« logiques sécuritaires et disciplinaires » dans *L'école de la périphérie* (2001, 118-119).

– Oui, les textes d'applications qui ne sont pas clairs, qui ne sont pas assez précis euh. Ce sera pas, comment dirais-je, la nouveauté principale de la rentrée pour moi.

B.M. – Ça serait quoi pour vous la nouveauté principale ?

– Non, je veux dire euh… Les nouveautés ce sera les nouveautés que j'ai que j'ai introduites quoi. Ça ne sera pas les itinéraires de découverte.

B.M. – Pourquoi, parce que vous n'y croyez pas ?

– Ah si, si, mais ça n'est pas ça. Je veux dire, il y a des choses/ Je vois des choses plus importantes que les itinéraires de découverte quoi.

B.M. – Comme quoi par exemple ?

– Le fait que j'ai mis en place euh… l'aide aux devoirs, euh le soutien scolaire dans l'établissement. Par exemple. Je veux pas que ce soit les associations qui fassent ça.

B.M. – D'accord, donc là ce sont les enseignants qui font du soutien scolaire le soir après la journée?

– Oui. Je ne veux pas/ Enfin ce n'est pas le rôle des associations, c'est le rôle de l'école. Donc euh… [silence]

B.M. – Donc ça c'est dans le cadre de votre projet d'établissement, du REP ?

– Oui, du projet d'établissement. Ça *c'est une chose à laquelle je tiens absolument.* […] Oui alors là maintenant cette année, y a deux heures d'aide et d'accompagnement du travail individuel des élèves. Voilà. Donc ça c'est mis en place…

B.M. – En plus ?

– Oui.

B.M. – D'accord.

– Euh donc ça moi j'ai mis j'ai tout mis sur le français et les maths. Ces deux heures-là. [Silence]

B.M. – Et à part ce soutien scolaire que vous mettez en place, est-ce qu'il y a d'autres… ?

– Ben il va y avoir l'horaire unique. C'est-à-dire tous les élèves vont commencer à 8H00. Euh des petites choses comme ça mais dans l'emploi du temps c'est pas simple. Euh donc tous les élèves reprendront cours/ recommenceront à 13H30. C'est c'est important parce que je je me bats contre les retards donc un élève qui arrive à 8H30, moi je veux savoir/ Jusqu'à maintenant, je ne savais pas s'il avait une demi-heure d'avance ou une demi-heure de retard. Donc là maintenant, je saurai qu'il aura une demi-heure de retard. On a fait beaucoup plus de groupes de besoin que les années précédentes. On va essayer d'individualiser davantage les apprentissages. Donc l'itinéraire de découverte ça n'est qu'un élément euh parmi tant d'autres. » [M. Aymeric, collège Levinas]

La préoccupation de reconquête de l'établissement occupe M. Aymeric davantage que la mise en œuvre des IDD. Son problème organisationnel est de faire débuter tous les cours à la même heure de façon à identifier les retardataires, c'est une de ses priorités. Dans ce cadre, les IDD « ça aura lieu » au collège Marceau, même s'il semble convaincu que cela ne sera pas forcément le cas ailleurs. Une fois encore, « ce qui se fait ailleurs » semble être un puissant justificatif aux altérations de la politique telle qu'elle devrait être mise en œuvre dans l'établissement. « Ça aura lieu », mais la priorité politique d'établissement de l'année n'est pas là, car de toute façon tous

les collèges ne mettent pas en œuvre la réforme. À défaut d'être un chef d'établissement qui temporise la mise en œuvre d'une réforme qui lui semble peu pertinente, M. Aymeric semble assurer un service minimum. Deux « bonnes raisons» justifient cette conduite : 1. il est persuadé que tous les collèges ne mettent pas en œuvre la réforme ; 2. l'établissement a d'autres priorités. Pour autant, la priorité donnée à cette politique, l'enthousiasme que peuvent lui témoigner certains chefs d'établissement, ne protègent pas la réforme d'altérations, parfois profondes. Continuons de suivre le discours de Mme Artelles :

> « – Et on a fait des itinéraires qui, 4 périodes dans l'année, pour que sur chaque période de il y ait 1 2 3 4 5 itinéraires qui fonctionnent, d'une douze quinzaine d'élèves. C'est à dire que j'en ai la moitié qui fait r../ qui n'a pas d'itinéraire.
>
> – *D'accord.*
>
> – Donc on a dit que cet itinéraire-là, ça se passait à ce moment-là avec ces profs-là. Pour vous donner un exemple, je cherche l'exemple. Celui-là voilà, il travaille une fois le vendredi et une fois le mardi, et il est dans deux itinéraires différents. Donc les profs travaillent toute l'année.
>
> – *Et les élèves..*
>
> – Les élèves travaillent sur deux périodes, pas dans les quatre. Ils font deux itinéraires, il y a quatre périodes, mais chaque élève n'en fait que deux.
>
> – *Donc plus court.*
>
> – Oui. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

La nécessité de mobiliser d'autres moyens dont dispose éventuellement l'établissement dépend notamment de la croyance que place le chef d'établissement place dans les effets de la réforme. Ces croyances, ou « rêves » comme ils les appellent parfois eux-mêmes, sont à l'origine d'autant de variations qui occasionnent des « accommodements » par rapport aux instructions officielles : les élèves n'ont pas le choix des IDD, ni les enseignants ; les élèves ont des IDD plus courts (1H30 au lieu de 2H, de 5 semaines plutôt que de 10) ; tous les domaines ne sont pas présentés, *etc.*

• *Quels effets sur les élèves ?*

La question des effets de la politique des IDD sur l'apprentissage des élèves, pour légitime qu'elle soit, n'est pas facile à aborder tant pour les acteurs dans les établissements que par le chercheur. Cette question pose celle de l'évaluation de l'action d'enseignement et de l'acquisition des connaissances or, nous avons vu dans le précédent chapitre (Chapitre II.) les difficultés à mettre en œuvre une évaluation d'une politique éducative notamment au regard des apprentissages des élèves.

À défaut d'indicateurs fiables, statistiques, sur l'acquisition des connaissances (de type : évaluations conjointes de compétences et de connaissances à partir de deux groupes d'élèves représentatifs, toutes choses égales par ailleurs, l'un suivant des IDD, l'autre un cursus scolaire

qui ne voit pas d'altération de la forme scolaire traditionnelle), on pourrait être tenté, à l'instar de Gilles Combaz (1999) de considérer comme des indicateurs pertinents les intitulés des itinéraires de découverte. On pourrait alors distinguer les établissements, collèges présentant une grosse différence au niveau des intitulés des IDD. Dans un premier groupe, les intitulés sont souvent proposés sous la forme de thèmes sans que l'interdisciplinarité soit clairement perceptible (« secourisme », « bien manger », « aéronautique », « le mouvement »). Dans le second groupe, les intitulés des IDD sont presque toujours problématisés et se présentent sous la forme de questions : « La vie vaut-elle d'être vécue ? » « Le visible peut-il voir l'invisible ? » « De quoi le portrait est-il la représentation ? » *etc.* Si, dans les matérieaux amassés, ont peut effectivement observer deux types d'IDD qui se distingueraient par leurs intitulés, ces informations ne nous renseignent que très marginalement sur les modalités de mise en œuvre de la réforme et la façon dont les enseignants l'incarnent. Il s'agit d'une indication permettant tout au plus de s'interroger : les uns plus problématisés que les autres ? Ce type d'hypothèse est à tester avec d'autres matériaux que ceux réunis ici. Ceci dit, voyons quels problèmes pose l'évaluation des IDD, tels qu'ils ont été mis en œuvre dans l'académie de Lille.

Premier niveau d'évaluation, celui de la mesure de l'intérêt des élèves, idéalement les IDD permettraient d'évaluer ce que l'institution n'évalue pas d'habitude

> « – *Quel intérêt à justement à vos yeux les itinéraires de découverte, le dispositif ?*
>
> – Oh ben moi c'est chaque fois qu'on donne un sens au collège, je trouve un intérêt. C'est-à-dire que si ça permet aux enfants de voir un sens euh – je vais pas dire caché – à ce qu'ils font, c'est-à-dire qu'ils ne le voient pas toujours, il y a des matières à strates et des matières sédimentaires hein. Donc par exemple « sédimentaire», c'est la géométrie par définition, les « strates » ça peut être l'histoire. On peut être très mauvais sur l'antiquité et passionné par la révolution, c'est pas très gênant, à condition d'en sortir à un moment donné. Mais à un moment donné l'enfant [...] Il raccroche peut-être pas ça à une préoccupation de sa vie. Alors si ça peut le rapprocher d'une préoccupation qu'il a, c'est pas mal. Là j'ai quelques questions : « La vie vaut-elle d'être vécue ? » qui sont métaphysiques, ça correspond bien à leur âge, auxquelles on va donner des réponses qui sont en cohérence avec le programme. Vous voyez c'est c'est ça un petit peu mon idée. Et ça c'est très bien. Ce qui est très bien aussi, c'est que enfin enfin, on va pouvoir reconnaître les capacités, chez les enfants, non-évaluées. J'en ai un là qui a des dons manifestes, qui est champion de je sais pas quoi très très haut niveau de tir [bruit de bouche] : pas évalué ! Il y en a un qui est un passionné d'élevage mais toutes sortes d'élevages mais grandeur nature, avec les poneys et des vaches, pas évalué ! » [M. Elberav, principal, collège A. D'Aubigné, souligné par l'interviewé]

Une différence sensible entre établissements concerne la modalité de l'évaluation des IDD. Si dans un premier type d'établissement, il a été réglé individuellement par chacun des professeurs intervenant dans le dispositif, dans un second groupe de collèges cette question a fait l'objet d'une réflexion collective afin de construire un document commun aux différents enseignants et d'intégrer sur les deux années du cycle central une progression dans

l'acquisition des compétences par les élèves. L'intégration de cette évaluation dans les bulletins et la moyenne générale des élèves fait également partie de cette réflexion.

> « – Ben nous on a organisé ça ici au collège, on les réunit [les enseignants], et – ils vont se re-réunir de nouveau, parce qu'on voudrait qu'ils sortent/ Euh... Qu'on arrive à avoir une grille – si vous voulez – commune d'évaluation de ce qui est transversal. Et que ce soit pas la grille « IDD : maths – SVT », et qu'il y ait une autre grille pour « Histoire, français et musique ». Bon nous on va travailler avec l'ensemble des profs qui interviennent, pour avoir cette grille transversale commune, sur tous les IDD. Et, on aimerait bien aussi réussir à reprendre les résultats des élèves, et à les suivre du début de la 5e à la fin de la 4e, parce que... Euh comment est-ce qu'on évalue si un gamin [s'améliore dans le domaine de l'] autonomie ? Il faut les évaluer sur les quatre IDD. Il faut bien évaluer... Peut-être, leur progression sur les deux ans. Alors bon euh, on est dans le souci de, évaluer – noter. Hein, parce que, euh, comment on évalue une prise d'i/ com/ enfin, comment on l'évalue, ça, on peut encore avec des outils concrets, comment une/ on note, une prise d'autonomie ? Pourquoi est-ce qu'on la noterait ? Oui, mais il faut bien la noter, puisqu'il est question en 4ème de...Euh d'utiliser euh...les notes pour le brevet.
>
> – *Pour le brevet, [comment intégrez-vous] ?*
>
> – Alors, est-ce qu'on ne prend, que les notes, euh...De, euh, de/ de/ la notation des connaissances ? Disciplinaires, auquel cas, c'est quand même très très euh, restrictif. Ou alors euh, bon, si on doit traduire euh, tout ce qui est transversal en une note, comment est-ce qu'on fait, quoi ? Donc nous on est/ on a démarré une réflexion avec nos profs là-dessus. » [Mme Teril, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

De la même façon qu'à Balzac les enseignants ont mis en place une grille commune d'évaluation des IDD, dans le collège de Mme Artelles, les enseignants ont défini plusieurs champs permettant d'arrêter une note qui figurera dans le bulletin de l'élève (à la différence de Balzac où seule une « appréciation » figure, l'IDD ne rentrant pas dans le décompte de la moyenne annuelle).

> « – *L'évaluation s'est faite dans une période en prenant compte de la production finale de la fiche [lit un document] des informations, sélectionnées.*
>
> – Voilà, pertinence des informations sélectionnées. Si vous voulez, ils ont divisé hein. Présentation générale, motivation, autonomie, et alors utilisation d'une grille d'évaluation, [...]. Mais c'est la compétence acquise dans le domaine, plus, entre nous de ce que c'est une compétence transversale, du type, savoir s'exprimer à l'oral, présenter de façon claire et précise, ben vous voyez. Comportement de l'élève face à ses camarades, capacité à ordonner lors d'un exposé, et appropriation des connaissances sur chaque discipline sur le sujet proposé. Alors c'est, si vous voulez, cette note qui apparaît, elle est pas donnée par un seul prof mais c'est une note qui est attribuée par les deux, une seule note pour les deux.
>
> – *Il n'y a qu'un seul prof qui a parlé parce que la place..*
>
> – Parce que dans notre logiciel on a dit, parce que sinon c'était faire un groupe pas possible. On a dit, là telle classe c'est monsieur un tel et monsieur un tel pour les itinéraires. Parce qu'ils ont des classes, il ont des élèves de toutes les classes. Voilà. C'est dans la moyenne, ça fait partie de la moyenne, c'est dans le bulletin, en tant que tel, et ça fait partie de la moyenne. Alors il y en a qui n'en ont pas, parce

que sur cette période là ils n'étaient pas dans l'itinéraire de découverte. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

En conclusion, les problèmes posés par l'évaluation des IDD sont des indicateurs particulièrement puissants d'un passage d'une forme scolaire à une forme scolaire nouvelle ou en devenir. Les modalités d'évaluation traditionnelles n'ont pas encore trouvé d'équivalent dans la nouvelle forme scolaire. Ce cas de figure est intéressant car il exploite les modalités de diffusion de cette forme scolaire d'un nouveau type. L'impulsion de changements pédagogiques (de philosophie pédagogique) invite les acteurs à définir les modalités organisationnelles de l'action et notamment les modalités d'évaluation. La conséquence au niveau de l'académie de Lille est, pendant la période étudiée, au moins un éclatement des modalités d'organisation, et sans doute un éclatement des modalités pédagogiques puisque tout est à construire, et un éclatement des modalités d'évaluation. Ces trois domaines se combinent différemment d'un établissement à l'autre en fonction de différents facteurs : des dotations, de la mobilisation des enseignants, de la « croyance » qu'ont les différents acteurs en cette réforme,...

• *Un effet pervers : la pédagogie invisible*

Seul un chef d'établissement mentionne l'une des dérive possible des IDD au regard de l'acquisition des connaissances par les élèves. Il se base sur les résultats d'évaluation menée l'année précédente dans les travaux croisés, il attire l'attention sur la possibilité d'une réussite scolaire différenciée en fonction de l'origine sociale des élèves.

> Pour moi, dans l'absolu je trouve que c'est une bonne idée, je trouve ça enrichissant, il y a des choses qui émergent. L'année dernière je l'avais fait [dans sa précédente affectation], donc on a fait le bilan, parce qu'on l'avait fait en travaux croisés. On avait fait des travaux croisés, on a tout de suite enchaîné l'année dernière 5e, 4e. On a fait le bilan, et le bilan en particulier de la notation, de l'évaluation. En fait on s'aperçoit que – si ce n'est un ou deux cas où un élève très moyen a réussi – l'ensemble des bons élèves font des bons dossiers, font des bonnes choses, et l'ensemble des élèves qui ne font rien, qui ne sont donc pas autonomes, parce qu'en fait quand on arrive en 5e, 4e, si on a pas été bon en primaire et tout, il y a des choses qu'on ne sait pas faire. En particulier décoder ne serait-ce que/ ouvrir un livre à la bonne page – je pense pas qu'il ait la tête ailleurs – le gamin ne sait pas faire. Les résultats sont négatifs, c'est à dire qu'en fait on a enfoncé un peu plus les itinéraires de découverte, on a fait ce constat là nous. Je ne sais pas si c'est le cas partout. Ca n'a fait qu'enfoncer un peu plus les élèves qui étaient déjà décrochés. [Principal, collège Voltaire]

Ce témoignage pourrait servir de base à des recherches plus précises au niveau de l'impact des IDD sur l'acquisition des connaissances des élèves en termes d'égalité des chances moins au niveau de leur mise en œuvre organisationnelle – comme le propose Combaz (1999) – qu'au niveau individuel. Autrement dit, plutôt que d'étudier à la façon de Combaz, l'impact de la mise en œuvre d'une politique au niveau de l'établissement, voire concrètement comment la

réforme influence l'acquisition des connaissances des élèves selon leur origine sociale. La problématique se complexifie si cet objectif introduit la variable politique d'établissement étudiée de façon plus précise qu'au regard d'intitulés d'IDD.

• *Le retour du contexte d'influence sur le contexte de pratiques*

Si certains principaux mettent peu d'enthousiasme dans l'application de la réforme, si certains la freinent au profit de politiques d'établissement plus tangibles à court terme (comme les politiques de reconquête des établissements)[41], d'autres encore se présentent *a priori* comme des serviteurs de l'État, à partir du moment où la réforme n'est pas expérimentale, il est du devoir du chef d'établissement de tout mettre en œuvre pour qu'elle aboutisse, y compris des moyens supplémentaires si la politique est trop faiblement dotée.

> « – Mais de la même façon que quand on est en 6e, il faut prévoir des études dirigées, de la remise à niveau en français ou maths en 5e et en 4e on fait les itinéraires point. Et puis ça se discute pas c'est la commande. Moi j'ai pas d'état d'âme.
>
> – *Pas d'état d'âme.*
>
> – Tant qu'on en est au projet, à l'expérimental, on fait, on fait pas. Vous voulez bien on y va, vous voulez pas tant pis. Et là maintenant on n'est plus dans l'expérimental, donc voilà. Donc c'est un peu difficile dans la vie scolaire dans la gestion des absences, parce que les groupes à géométrie variable.. C'est/ Bon, c'est une petite difficulté. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

En effet, les chefs d'établissement déplorent – à l'occasion du passage de la politique des parcours pédagogiques diversifiés à celle des IDD, une perte sensible de moyens financiers, perte d'autant plus sensible que les IDD ont vocation à être étendus à la classe de 4e dès l'année suivante.

> « – Oui, mais enfin les IDD descendent des parcours diversifiés. Avant dans les collèges, il y avait ce qu'on appelait des parcours diversifiés.
>
> – *Parcours diversifiés [en même temps].*
>
> – Qui n'étaient pas obligatoires.
>
> – *Oui, c'est ça, qui étaient mis en place.*
>
> – Oui, voilà, qui ont été mis en place. Les établissements évidemment qui ont mis en place les parcours diversifiés ont été avantagés mais bon, ils se sont lancés. Et les TPE effectivement, ça s'est mis en place officiellement avant les IDD, puisque les IDD c'est depuis la rentrée. Mais avant, il y avait les parcours diversifiés, qui

[41] Ce point permet de rappeler que parallèlement à la mise en œuvre des instructions officielles, des réformes successives impulsées au niveau national, les chefs d'établissement sont soumis à une évaluation de la part de leur hiérarchie. Les perspectives sur une réforme, les signaux envoyés par cette hiérarchie ne sont pas sans impact sur la politique locale de l'établissement. L'influence des deux contextes (national et académique) se combinent et une alchimie complexe se réalise à la jonction des différents contextes (national, académique et de l'établissement).

ressemblaient beaucoup. » [M. Taroma, principal, animateur de district hors agglomération lilloise]

Cette perte des avantages liés aux PPD n'est pas sans impact sur l'implication des agents éducatifs. L'entretien avec le principal du collège Balzac témoigne même de l'amertume de son adjoint, chargé de la mise en œuvre des PPD puis des IDD dans l'établissement.

« – Alors, les itinéraires de découverte, alors ici euh... il y a avait des itinéraires de parcours de découverte, des parcours...

– *Des parcours diversifiés ?*

– Diversifiés, merci. Qui marchaient très bien, hein, et qui sont devenus des itinéraires de découverte. Mais ces parcours diversifiés, ben c'est l'année qui vient de se terminer, ils étaient deux voir trois enseignants pour un groupe de 12 ou 15 élèves, c'est pour ça qu'on m'a supprimé 50 heures, moi je le comprends bien sûr, moi je le comprends, et que si vous voulez là, ils [les enseignants] ont reçu froidement les textes sur les itinéraires de découverte parce que avec la suppression des 50 heures et puis le fait de créer des binômes avec une heure chacun, ben ils avaient mangé leur pain blanc par rapport aux parcours diversifiés. Ils sont dans une situation structurelle qui est moins avantageuse. On pourrait croire que dans l'établissement on a boycotté et puis on a dit non, eh bien pas du tout. On parlait tout à l'heure des points forts de l'établissement, c'est ça. C'est que même si il y a des des coups durs, les profs ne vont pas se buter, parce qu'ils ont des convictions. Hein, ça c'est/ Donc on a 6 itinéraires de découvertes là pour la rentrée prochaine.

– *D'accord.*

– Mais avec une souplesse vraiment très relative hein. [...] Par rapport aux parcours euh/ Mon adjoint qui préparait les parcours diversifiés là, [avec les IDD] il a été échaudé. Mais on en a six, mais ça va bien se passer. Parce que ce sont les piliers qui s'en occupent. Et c'est ça aussi, il ne faut pas/ Il ne faut pas que notre euh notre hiérarchie nos nos maîtres découragent les initiatives de la base. Je disais qu'on trouve peu de chefs d'établissement quand on sollicite nos/ nos professeurs nous rient au nez parce qu'ils veulent plus le faire, il ne faudrait pas non plus aussi qu'on casse ces piliers qui sont la semence de régénérescence de la pédagogie. Mais quand je vous disais tout à l'heure que j'en ai de 5 à 10 – c'est même plus près de 5 – ça ne fait qu'un huitième sur 40.

– *Et les autres alors ?*

– Ben c'est encore de la pédagogie frontale ou c'est/ c'est parfois le métier/ J'ai un un enseignant, qui rentre tous les jours dans sa classe complètement timoré, timoré. [...]. Par contre en petit groupe, il fait un excellent boulot. Donc quand je disais tout à l'heure la bonne personne au bon poste, si on a des moyens larges, des heures en excès, ce prof-là on lui met très peu de cours en groupe compact et puis il va aller faire de la remédiation avec des petits groupes. Quand on est restreint eh bien on gère la pénurie. Alors là aussi, tout à l'heure on parlait/ vous me parliez de mixité sociale. Que de la faire à l'école si dans les quartiers ça n'existe pas ? Que de parler de pédagogie si on a pas aussi les moyens ? Alors là les parents d'élèves et les professeurs me diraient : vous voyez qu'on fait bien parler les moyens. Ok ok. Mais quand je râle moi c'est pas/ Je ne veux pas qu'on parle que de ça. Je veux pas que ce soit le paravent pour cacher les problèmes pédagogiques qu'il faut absolument euh mettre sur la table. » [M. Raimu, principal, collège Balzac]

• *L'autonomie de l'établissement* versus *les hésitations – errances ? – de la « Centrale » ?*

Dans les collèges les enseignants peuvent se disputer autour de l'interprétation des textes, du degré de fidélité à témoigner envers les instructions officielles. Ils ne sont pas les seuls à s'investir de la sorte dans l'interprétation des principes de la réforme. Les chefs d'établissement rencontrés ne se contentent pas de mettre en place un dispositif, ils l'investissent personnellement en accordant à la politique une « croyance » plus ou moins importante pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixée. De fait, certains chefs d'établissement adhèrent particulièrement aux principes qui guident la politique des IDD, déroger à ces principes reviendrait alors à amputer la politique de certains de ces objectifs. Dès lors, il n'est pas rare de voir des chefs d'établissement se poser en gardiens de la doctrine IDD :

> « Ici les IDD fonctionnent, globalement fonctionnent bien, parce qu'en fait le collège avait mis d'énormes moyens que je remets l'année prochaine. À savoir que les IDD, pour que ça fonctionne, il faut qu'il y ait transversalité, interdisciplinarité. Mais ça implique/ Dans les textes qui sont faits, il y a un prof, et le deuxième prof vient la deuxième heure. Or ça je le maintiens. C'est une foutaise, moi je/ Alors là, je suis carré, je dis que ça ne peut pas fonctionner, surtout si on a vingt élèves en plus dans [les groupes].Vingt élèves, moi je veux bien, qu'on arrête, là c'est faire semblant. *Ici on ne fait pas semblant parce qu'on a les moyens.* En fait la première heure, il y a les deux profs, et dans la deuxième heure, il y a les deux profs. Ils se retrouvent les profs, avec une vingtaine d'élèves/17 élèves, à deux. Et avec un accompagnement vers le CDI où il y a une troisième personne, qui est la documentaliste agréée. » [Principal du collège Voltaire, je souligne]

La mise en œuvre des IDD semble bien profiter de l'autonomie accordée aux établissements, mais celle-ci – si elle se veut conforme à l'esprit des instructions de 2002 – n'est envisageable que dans des *marges* d'autonomie importantes, du fait de l'absence de dotations concrètes accordées de façon spécifique à cette réforme. Les instructions officielles publiées pour préparer la rentrée 2003[42] sont particulièrement déstabilisantes pour ce chef d'établissement :

> « Et après, en tant que chef d'établissement, on se disait, là, quand on s'était réuni sur l'évaluation, on se demande comment on va réussir à rentrer, dans nos emplois du temps, parce que cette année on a la 5e, l'an prochain on aura 5e-4e. Comment on peut réussir [à étendre les IDD]... À rentrer des alignements ? Et euh, sur le BO de rentrée [2003] on nous dit que finalement, si on le fait en classe, ça va aussi. Mais moi, si on le fait en classe, il me semble qu'on sort de l'objectif, qui est de motiver les élèves par un choix. Parce que si on fait deux IDD dans la classe et qu'on dit aux gamins « Vous avez le choix entre, euh, le premier IDD c'est celui-là jusque en f/ en février, puis le deuxième IDD ce sera celui-là ! », euh, les gamins ils n'ont aucun critère de choix ! Et donc euh, le choix et/ et le choix de/ de ce qui euh, euh, de/ de leur/ par exemple de leur discipline un petit peu d'excellence, de motivation, ben là on tombe complètement à côté. Alors euh, pff, moi je pense que je vais essayer de le faire encore euh de façon transversale, parce que s/ J'y reviens, c'est ma conviction, euh, si je veux la facilité, je fais autrement, mais euh...Ou si/ ou si on arrive pas, parce que/ parce que on ne sait pas encore, quoi. Mais ça nous semble être un beau casse-tête. » [Mme Teril, principal,

[42] Circulaire de rentrée du 28/03/2003 publiée au BO n° 14 du 3 avril 2003.

animatrice de district hors agglomération lilloise]

Une nouvelle fois, apparaît l'opposition entre logique organisationnelle, Woods dirait « bureaucratique » et la question des « principes » prônés dans les textes de la politique éducative. S'il est plus simple d'un point de vue organisationnel d'organiser les IDD par groupe-classe, l'idée contrarie le principe de regroupement des élèves selon des modalités autres que celles qui président à l'élaboration du groupe-classe, principe qui garantit le libre-choix des IDD par les élèves, et donc leur motivation garante de leur engagement dans l'IDD et qui devrait garantir un retour du « sens » dans l'enseignement pour des élèves qui n'en voyaient plus guère. Tels étaient les principes énoncés dans les textes de présentation des IDD [texte]. Que devient ce principe de sens donné à l'enseignement, de seul espace de choix des enseignements pour les élèves quand, dans la circulaire de rentrée 2003 (Circulaire de rentrée du 28/03/2003 publiée au BO n° 14 du 3 avril 2003), les textes autorisent la mise en œuvre d'IDD selon des groupes classes ?

> « En quatre ans, on a eu : le collège 2000, la réforme Lang, cette année on est dans le rien du tout, dans l'attente. Le BO de rentrée, c'est que du vent. Lang a lancé une réforme importante [*cite les points*], [...] pour les IDD [cette année] il y a une phrase qui tue [*sort le document, largement surligné en plusieurs couleurs, il cite des passages*]. On a des heures, mais on en fait ce qu'on veut. La fonction des IDD c'est aider les élèves à s'approprier le contenu des cours [M. Bernard, *se livre alors à un exercice d'exégèse des textes officiels*]. Voilà la phrase qui tue [« *les moyens sont à utiliser dans certaines conditions* »]. C'est en clair la possibilité de sucrer les IDD. Afin d'éviter les difficultés, ils proposent de prendre les élèves en groupes-classes. Nous on a sept classes, huit groupes. Ce n'est pas possible de faire travailler en continu un groupe-classe. C'est une phrase qui assassine le fond du projet. Ça me fait penser à une circulaire de transition et qu'on verra ça disparaître l'an prochain. C'est vrai, ça pose des problèmes fondamentaux au niveau de la mise en place. Mais c'est [les IDD] formidable. [...] Par contre, pour le dispositif d'alternance il y a plusieurs pages, mais une grande autonomie [dans la mise en œuvre]. La circulaire vide de son sens les IDD, mais répond à des problèmes d'organisation. Heureusement nous sommes bien équipés en équipement informatique [*cite le matériel dont dispose l'établissement*], il y a un bon accès aux équipement informatiques pour les IDD. Dans l'esprit des IDD, il faut aboutir à une réalisation, mais qui la paye ? Qui la paye ? Les budgets n'ont pas été renforcés. » [Entretien avec M. Bernard, principal, responsable de district hors métropole lilloise]

Le maniement des instructions officielles implique, on vient de le voir, un véritable travail d'exégète, et tout principal est amené à se poser la question : « À lire la circulaire de rentrée 2003, respecte-t-on les principes des IDD ? » Si la question est pertinente, on peut s'interroger sur la possibilité même d'y répondre au regard des textes officiels proposés par le ministère. Les formulations interpellent par leur laconisme, la citation suivante est extraite de la circulaire de préparation de rentrée 2003 : « Les innovations pédagogiques introduites au cours des dernières années *demeurent d'actualité*, mais leur consolidation implique la prise en compte des *conditions locales de mise en œuvre.* C'est le cas des [TPE, PPCP, IDD] » (Circulaire de rentrée du

28/03/2003 publiée au BO n° 14 du 3 avril 2003, souligné par nous). Les agents éducatifs impliqués dans la mise en œuvre des IDD ont sans doute été rassurés en avril 2003, d'apprendre que l'actualité n'avait pas balayé la politique qu'ils cherchaient par tâtonnement à mettre en place depuis plusieurs mois. Ils se sont sans doute interrogés sur la signification des « conditions locales de mise en œuvre » et de l'implication de cette formule : à partir de quand, les « conditions locales de mise en œuvre » permettent-elles des aménagements dans l'organisation des IDD ? La circulaire explicite brièvement ce point dans les trois paragraphes qu'elle consacre à une politique dont l'organisation concrète a posé de nombreuses questions et suscité de nombreux débats sur le terrain : « Dans certaines conditions et pour des élèves en grande difficulté, les moyens dévolus aux itinéraires de découverte pourront être utilisés pour une aide individualisée. Afin d'éviter les difficultés techniques de mise en place des itinéraires de découverte, une organisation au sein du groupe classe pourra être retenue » (Circulaire de rentrée du 28/03/2003 publiée au BO n° 14 du 3 avril 2003). On a vu plus tôt que les IDD apparaissaient déjà pour de nombreux chefs d'établissement comme un cadre organisationnel flou, ce qui ne les empêchaient pas d'adhérer à ses principes, à compter de la publication de la circulaire de rentrée 2003, le « cadre flou » perd encore davantage de sa consistance. Le principe du choix des IDD par les élèves, choix pour lequel certains acteurs se sont engagés a tout bonnement été abandonné. Que sont devenus, en 2003, les agents et leurs arguments qui défendaient cette liberté de choix à peine un an plus tôt ?

Si le ministère répond très probablement de cette façon à des problèmes de mise en œuvre dans certains établissements (problèmes organisationnels, mais peut-être aussi de motivation des enseignants[43]), il crée en introduisant cette souplesse dans la mise en œuvre organisationnelle une altération d'un principe énoncé l'année précédente, altération qui – on l'a vu dans les débats qui se tiennent à Balzac, mais aussi dans les témoignages de chefs d'établissement – n'est pas anodine aux yeux des agents éducatifs. Cette altération de l'un des principes initiaux à la politique des IDD, en légitimant la mise en œuvre d'itinéraires en groupe-classe va potentiellement, dans les établissements qui s'étaient organisés en fonction du choix des élèves, ouvrir l'opportunité d'une remise en cause de ce type d'organisation, et même, légitimer l'argumentaire de ses adversaires, puisque « le ministère » autorise les groupes-classe. Finalement, la circulaire de rentrée 2003, ne facilite pas le travail des chefs d'établissement (et des enseignants) qui défendent le principe du libre-choix de leurs IDD – principe et défendu par eux l'année précédente – par les élèves de 5e et de 4e. De plus, en

[43] Il convient de rappeler que la motivation des enseignants dépend certes de la bonne volonté de l'enseignant, de l'habilité managériale des chefs d'établissement mais peut aussi être touchée par la différence de dotations accordées aux IDD en comparaison des PPD l'année précédente. Tout ceci pour souligner que la "motivation" des individus ne relève pas seulement de leur bon plaisir mais aussi de stimulations que leur adresse leur environnement, ici organisationnel, et que les textes officiels – notamment dans ce qui peut être lu comme leur incohérence – ne sont pas sans influence sur l'engagement des individus.

légitimant la tenue d'IDD par groupe-classe ou organisés selon le libre-choix des élèves, le ministère favorise une différenciation de la mise en œuvre de la politique d'un établissement à l'autre, voire à l'intérieur même des établissements (rappelons le cas de Balzac où quelques enseignants ont obtenu l'autorisation d'organiser des IDD en groupe-classe, sur l'année). On peut aussi faire l'hypothèse que cette différenciation pourra être utilisée à des fins ségrégatives entre établissements et à l'intérieur même d'établissements, certains IDD s'orientant en direction des meilleurs élèves, d'autres à vocation plus « occupationnelle ». On rejoindrait dans ce cas de figure la critique adressée à ce type de politique par Gilles Combaz (1999).

Les données manquent pour analyser, au niveau du *contexte d'influence* et du *contexte de production* des textes (Bowe, Ball, Gold, 1992), cette hésitation ministérielle. Si des problèmes organisationnels se sont effectivement posés, on a vu qu'ils avaient été surmontés dans plusieurs établissements, moyennant parfois des entorses, plus ou moins fortes et affirmées aux principes des IDD. Comment interpréter cette « hésitation » ministérielle ? S'agit-il d'un véritable *revirement politique* ? Ou simplement d'une *adaptation*, pragmatique, de la politique au regard de ce qui, en moyenne, a été observé comme réalisation sur le terrain (mise en place de groupes-classes) ? Si l'on prend au sérieux la première hypothèse, celle du *revirement politique*, on peut penser que l'atténuation et l'autonomie accordée dans la mise en œuvre des IDD en 2003 sont peut-être dûes au contexte politique qu'a connu l'écriture de ce texte.

Si l'on prend au sérieux la seconde hypothèse, celle de l'adaptation de la politique face aux trop grandes difficultés de sa mise en œuvre dans les établissements, l'influence du politique semble s'effacer, mais ce serait oublier l'entorse à l'un des principes qui sous-tend les IDD, le libre-choix des élèves. Accorde-t-on moins de crédit à l'efficacité des principes énoncés dans les textes rédigés un an plus tôt ? Le sens à donner à l'enseignement et favoriser l'autonomie des élèves cèdent-il le pas à une rationalisation organisationnelle, bureaucratique, de la politique ? L'hypothèse est plausible puisqu'à leur arrivée au ministère, les équipes de Luc Ferry et Xavier Darcos « héritent » de la circulaire de rentrée préparée par le ministère précédent (J. Lang), marqué à gauche. Ce repli bureaucratique n'est pas une simple adaptation, c'est alors un véritable choix politique : apaiser les revendications des agents éducatifs. Là encore, les données manquent pour éclairer la logique à l'œuvre au ministère, dans le contexte d'influence de la politique, mais l'on peut poser à titre d'hypothèse que « l'hésitation » de la circulaire de rentrée 2003 autour des IDD a pu servir à des stratégies d'apaisement, en compensation des réformes en cours, en direction du corps enseignant par le gouvernement de droite nouvellement nommé aux affaires. En effet, le texte paraît au moment où le gouvernement Raffarin propose de confier aux collectivités locales la gestion des personnels ATOSS qui conduira à l'important mouvement de grèves enseignantes du printemps 2003.

• *Conclusion*

L'étude de cas du collège Balzac a montré une mise en œuvre particulière des IDD. Les données recueillies à l'occasion des entretiens mettent en avant une grande diversité, d'un établissement à l'autre, de la façon dont cette politique a été actée.

Les personnels de direction jouent ici un rôle central dans cette diversification. De manière grossière, les chefs d'établissement se partagent en deux groupes[44] : ceux qui, confrontés à ce problème, s'investissent uniquement par nécessité ou parfois avec grand intérêt dans ce nouveau « challenge », dans les questions organisationnelles, laissant aux enseignants le soin de se charger des questions pédagogiques. De façon idéale-typique, ce sont dans ces établissements où l'on trouve des IDD en groupe-classe encadrés par un seul enseignant (à la fois), souvent non volontaire et des élèves qui se voient imposés le thème de l'itinéraire. A l'opposé, d'autres chefs d'établissement sont particulièrement attentifs au fait que la structure mise en place conditionne le travail pédagogique des enseignants et la réussite de ce nouveau dispositif, notamment en termes d'égalité des chances. Ces chefs d'établissement qui se définissent comme « militants pédagogiques », voient dans les IDD l'occasion « rêvée » de mettre en pratique leurs convictions, de donner un sens au collège et de transformer les pratiques des enseignants. Ils y investissent des moyens supplémentaires (choix laissé aux élèves « pour qu'ils soient motivés », organisation en petits groupes co-animés par deux enseignants volontaires « pour qu'il y ait un réel travail interdisciplinaire et une vraie pédagogie du projet »)[45] qui selon eux sont la principale condition pour que les IDD aient un sens. Ils cherchent, avec les moyens dont ils disposent, à faciliter et à orienter le travail enseignant : temps de concertation supplémentaire accordé aux enseignants pour leur permettre de croiser les programmes et de préparer des projets, diffusion aux enseignants de documents pédagogiques, explicitation et commentaire des textes officiels, moyens (accès au CDI, aux salles informatiques, *etc.*) et crédits d'enseignement mis à leur disposition.

C. PILOTAGE ET RÉGULATION ACADÉMIQUE DES IDD

Dernier niveau de l'analyse de la mise en œuvre des IDD analysé dans le détail : l'échelon académique. On a vu les débats, parfois passionnés, qu'a suscité la mise en œuvre des IDD dans un établissement scolaire. Plus pragmatiques, les chefs d'établissement confrontés à l'insertion

---

[44] Les collèges pilotés par les chefs d'établissement du premier groupe n'ont pas de caractéristiques spécifiques : on y trouve des collèges qui scolarisent des publics socialement favorisés ou au contraire défavorisés. Par contre, les principaux qui composent le second groupe sont uniquement responsables de collèges à recrutement populaire (publics ou privés).

[45] Les moyens officiels attribués par IDD sont de douze heures d'enseignement et de six heures de co-animation ou de concertation par enseignant soit au total 36 heures pour deux enseignants. Une co-animation complète avec six heures de concertation « coûte » 60 heures par IDD.

de ce nouvel enseignement dans l'organisation et la gestion quotidienne de l'EPLE, nous ont éclairé sur les choix qui ont présidé la réalisation des itinéraires dans leurs établissements. On a vu que ces choix, loin d'être de simples arbitrages gestionnaires touchent au cœur de la politique des IDD puisqu'ils peuvent affecter leurs principes mêmes. L'académie n'est pas absente de la mise en œuvre de ce nouvel enseignement, elle intervient – entre l'établissement et le ministère – dans un rôle de médiation et d'impulsion de la politique. Dans la terminologie de Bowe et Ball (1992), elle est à la fois un contexte de production de texte dans la mesure où l'académie produit des instructions officielles concernant les réformes éducatives (circulaires ou notes académiques, séminaires, *etc.*) et un contexte de pratiques puisqu'elle créé de modalités de régulation de la politique qui lui sont propres. Voyons comment la politique des IDD s'incarne au niveau académique, qui en sont les porteurs et quelles sont les actions entreprises.

• *La régulation académique, ou régulation locale : occurrences chez les pincipaux de collège*

Les occurrences portant sur la régulation académique ou locale des IDD dans les discours des chefs d'établissement sont si peu nombreuses qu'elles n'ont pas autorisé de développement dans la sous-partie précédente. Cela ne signifie pas pour autant qu'elles sont insignifiantes, l'absence de ces occurrences nous renseigne finalement en creux sur l'objet de cette troisième sous partie. Les rares occurrences trouvées serviront ici d'introduction à la sous-partie consacrée au pilotage et à la régulation académique des IDD.

> « – Donc nous au niveau du district on s'était réunis, mais c'est pas moi qui étais responsable de ça, c'était mon collègue [cite le nom du collègue]. C'était l'année dernière au moment de l'ordre de la généralisation [des IDD], de l'application pour tout le monde. Et c'était à l'initiative de Monsieur CC., l'IPR de musique qui était chargé du sujet itinéraire de découverte [dans le bassin]. [...] Depuis cette année, c'est silence radio là-dessus. Il a plus rien demandé. Donc lui il était chargé d'entendre un petit peu et nos idées, nos craintes, les objections, enfin... On voyait, est-ce qu'il fallait faire des barrettes, pas des barrettes, il nous avait demandé chacun comment vous faites, comment vous avez prévu de faire. Et les réponses ont été très diverses, il a eu du mal d'ailleurs à faire sa synthèse. Parce qu'il y a ceux qui ont pas répondu, il y a ceux qui ont répondu en trois lignes. Il y a ceux quoi ont répondu avec un dossier complet.
>
> – *D'accord.*
>
> – Et puis cette année, tout le monde l'a fait, mais bon, on s'en est pas reparlé. Sûrement pas de la même façon. Non, ça me gène plus si vous voulez après parce qu'on n'a pas besoin de faire tous pareil. Je sais pas s'il y en a qui les ont pas faits. C'est possible, ça doit être envisageable. De temps en temps il peut y avoir un récalcitrant, mais toute façon c'est pas à moi d'enquêter. » [Mme Artelles, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

Autre occurrence, toujours chez un animateur de district, cette fois c'est le dispositif académique de formation qui est fustigé (nous aurons l'occasion de présenter ce dispositif plus bas) :

> « La difficulté, le souci des enseignants, et je les comprends tout à fait, ce sont les questions d'évaluation, à mon avis actuellement. Dans la mesure où on est partis euh... dans un flou le plus complet. Là, ils ont été réunis, trois ou quatre par établissement, sur ces questions-là [à l'occasion d'un stage mis sur pieds par l'académie]. Et je le dis, puisque je le dirai aussi à l'IPR concernée, le stage était d'une médiocrité sans nom, les profs sont revenus furieux, je les ai même autorisés à pas finir le stage, c'est vous dire ! Donc ben là on a été à côté [des attentes] quoi, parce qu'on les a quand même sortis pendant un jour et demi – deux jours de nos établissements [...] [une réflexion sur l'évaluation sera alors impulsée en interne à l'établissement scolaire]. » [Mme Teril, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]

Régulation intermédiaire absente des discours, si ce n'est des animateurs de district, demandes de remontées d'information laissées sans suites, rendez-vous manqué, « médiocrité sans nom » de l'action de formation, la régulation académique concernant la mise en œuvre des IDD n'a pas marqué les esprits ou, dans les rares cas où il y est fait référence, elle provoque débat. Voyons plus précisément quelles sont les modalités de régulation qui ont été retenues.

1. La politique académique de mise en œuvre et de régulation des IDD à Lille

De la même manière qu'une IA-IPR était en charge du dossier REP (Mme Adéné) pendant la période d'observation, le suivi de la mise en œuvre des IDD a été confié à une autre IA-IPR (Mme Dubocq). Mais à la différence du dossier REP qui occupait à lui seul sa chargée de mission, les IDD ne représentent qu'une partie de la mission de Mme Dubocq. En effet, Mme Dubocq a été nommée par le recteur Fortier correspondante académique à la réforme des collèges, c'est-à-dire qu'elle impulse dans les établissements l'ensemble des dispositions induites sous cet intitulé. Les IDD n'étant à ce titre qu'une politique parmi d'autres (TPE, 3e APP).

• *Historique et modalités de la mise en œuvre des IDD dans l'académie de Lille*

Le recteur Fortier nomme deux IA-IPR « correspondantes académiques collège », mission qui comprend la responsabilité du chantier « IDD », mais rapidement le binôme se réduit à une personne : « l'année dernière nous étions deux avec ma collègue, maintenant elle est à la

retraite donc maintenant je m'occupe seule de cette affaire-là » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges].[46]

Pour cette IA-IPR, les IDD constituent une reconnaissance officielle de la validité des discours pédagogiques (interdisciplinarité, travail en projet) relatifs à sa discipline (la technologie), particulièrement dévalorisée dans la hiérarchie des disciplines d'enseignement au collège. Cette fonction l'amène à se rendre à des réunions régulières au ministère qui ont pour objectif, selon elle, d'informer le ministère de ce qui se passe localement et en retour de recevoir des informations qu'elle transmet à ses collègues.

La fonction de Mme Dubocq comprend la mise en œuvre dans l'académie d'un dispositif de suivi et d'accompagnement des IDD. La structuration de ce dispositif s'organise par bassins qui comprennent chacun un correspondant « IDD » recruté parmi des IA-IPR volontaires ou sollicités. Ces IA-IPR, en collaboration avec les chefs d'établissement, sont chargés, localement, de dynamiser, d'accompagner et de repérer les innovations réalisées dans les établissements pour les diffuser à une échelle plus large. Les IA-IPR ont aussi une fonction de contrôle et de repérage *« des déviances »* au cours de leurs inspections d'enseignants afin d'aider les établissements et les enseignants *« à corriger leurs erreurs »* (les termes sont de la chargée de mission).

La mise en place des IDD s'accompagnera au plan local de la mise en œuvre de multiples dispositifs de régulation qui se superposent sans forcément s'articuler (*cf.* ci-dessous), créant des relations de fortes concurrences au sein même de l'institution entre les agents intermédiaires dont les missions se croisent sans réelle concertation.

Durant l'année scolaire 2000-2001, des « journées banalisées » (les professeurs sont déchargés de leur tâche d'enseignement) ont été organisées dans les collèges pour diffuser les nouvelles orientations de la réforme et le cadre d'organisation des itinéraires de découverte. Ces journées banalisées ont été suivies d'un moment d'échange dans les bassins, avec les enseignants, pour préparer la rentrée scolaire 2002. Cette année de réflexion préalable représente pour la correspondante académique un point positif de cette réforme qui a permis aux enseignants de s'y préparer.

> « [...] la mise en place des itinéraires de découverte avait été précédée d'une année de réflexion, et ça c'est suffisamment rare pour le souligner comme un point positif. C'est-à-dire que pour une fois, dans toutes les réformes, toutes les innovations, on a donné aux gens le temps d'apprécier, de digérer, de se mettre en ordre, de se mettre au travail et de préparer. Donc ça, ça a quand même été très important et c'est pour ça que cette année finalement s'est bien passé. Je dirai qu'il n'y avait « plus qu'à ». Il n'y avait plus qu'à mettre en musique puisque tout avait été préparé. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

---

[46] La nomination de "binômes" à la tête de dossiers ou chantiers pédagogiques se fait en novembre 2001 à l'occasion d'une révision de l'organigramme académique. C'est à la même époque que Mme Adenée, IA-IPR, se voit "doublée" à la tête du dossier de l'éducation prioritaire par Mme Leroy, IEN.

L'année suivante, un dispositif académique de formation « délocalisé » a été mis en place par bassin.[47] Chaque principal de collège a été chargé de désigner deux, trois ou quatre professeurs de disciplines différentes – selon la taille du collège – pour participer à ces formations « délocalisées ». Ce dispositif a nécessité le recrutement d'une cinquantaine d'enseignants missionnés « personnes ressources » pour animer ces formations (il s'agit des personnes-ressources académique, *cf.* partie 1.). On va voir que le dispositif de formation des enseignants l'année de la mise en œuvre des IDD innove en cela qu'il n'est pas hiérarchique, ni ne fait appel aux compétences de l'IUFM. Mme Dubocq élabore un dispositif inédit basé sur la cooptation et la formation mutuelle par des pairs. Cette formation innove aussi par son calendrier.

> « Alors donc cette année ça a été mis en place gentiment, on a mis – comme je l'avais prévu – on a organisé une formation des enseignants, qui a eu lieu – comme je l'avais prévu – au mois de janvier. La procédure a été la suivante : j'ai demandé à chaque euh chef d'établissement de désigner/ – euh « désigner » euh, ça peut prendre différents sens [rires] – de désigner deux-trois ou quatre professeurs en fonction des effectifs du collège – j'avais mis euh 2 pour 300 élèves, en proportionnel, en gros – dans les disciplines qu'ils voulaient pour participer de manière obligatoire du coup, à un séminaire de deux jours. Ça s'est passé en janvier 2002, en deux cessions. Il y a eu 25 groupes qui ont fonctionné sur toute l'académie. La difficulté pour moi a été de trouver des formateurs. Je les ai trouvés un peu de la même façon, en interrogeant les chefs d'établissement des collèges où on avait déjà bien travaillé en préparation. Là, je pense que j'ai joué/ – alors c'est un peu nouveau comme procédure – c'est-à-dire que j'ai joué la carte de la complémentarité avec les chefs d'établissement, de la confiance hein, pour désigner des formateurs. Parce que c'était quelque chose de nouveau et donc des formateurs, il n'y en avait pas. Alors ces formateurs, ça faisait 50 personnes quand même, c'était 25 groupes de deux [formateurs] par groupes, je les ai moi-même formés, c'est-à-dire que je les ai convoqués pour une journée de formation euh à Arras, c'était en/ en novembre 2001, quelque chose comme ça. Et ça s'est plutôt bien passé parce que en fait – ça c'était c'était vraiment le coup que je voulais jouer, c'était une formation entre pairs, et ça moi j'y crois [même si] certains de mes collègues sont un petit peu/ enfin pas toujours d'accord parce qu'ils préfèrent des choses un peu plus académiques, un peu plus descendantes [...]. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

L'organisation de ce dispositif de formation repose sur plusieurs choix qu'ils convient d'expliciter, car les choix opérés par la chargée de mission ne sont pas anodins et sont révélateurs de l'état de la régulation intermédiaire dans l'académie de Lille.

– Premier de ces choix, *ce ne sont pas les formateurs de l'IUFM qui se voient chargés de préparer les enseignants à la mise en œuvre de la réforme.* Ceci n'est pas anodin, c'est l'un des signes qui montre la reprise en main, par les autorités académiques, de la formation continue des enseignants au détriment de l'IUFM. D'autres manifestations de ce déplacement, de la formation comme enjeu organisationnel, ont été décrit plus tôt à l'occasion des monographies consacrées aux CPFE (Partie 1., Chapitre III) et aux zones d'éducation prioritaire (Partie 2., Chapitre II.) avec les

[47] Le terme de formation "délocalisée" est indigène, il attire l'attention sur la tenue de la formation dans une relative proximité géographique du collège (le bassin) et surtout à une échelle d'assemblée plus réduite.

personnes-ressources REP et la définition/validation « tri-partite » des stages intercatégoriels REP par l'IUFM, le responsables des CPFE et le rectorat.

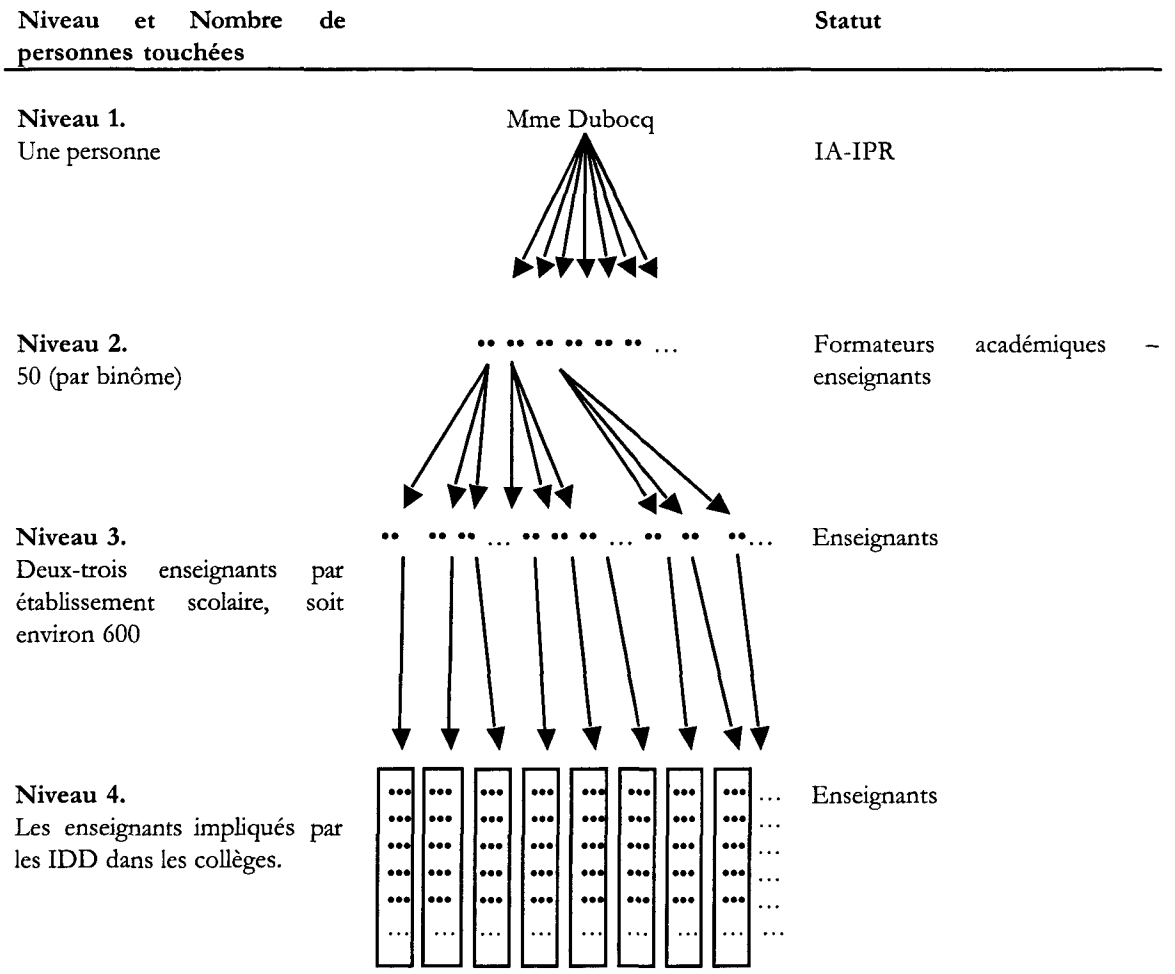
– Le deuxième choix découle du précédent, *la tâche de formation est confiée à des pairs*, c'est-à-dire à des enseignants chargés de former, dans leurs propres établissements scolaires, leurs collègues (à hauteur de deux enseignants pour un collège de 300 élèves). La formation aux IDD prend donc la forme d'un *accompagnement* puisque les nouveaux « formateurs » appartiennent à l'établissement. Accompagnement par des pairs donc.

– Un troisième choix s'explique sans doute par la densité de l'académie de Lille. Deux à trois enseignants recrutés dans quelques 330 collèges publics, amènent à « lever » une masse de plus de 600 enseignements.

L'IA-IPR, considérant qu'elle ne pourrait assurer seule la formation de ces centaines d'enseignants, décide de former, par bassin, un binôme d'enseignants qui assureront la formation dans leur bassin d'éducation et de formation d'origine. Le recrutement de ces « formateurs » se fait sur la base d'une cooptation assurée par les chefs d'établissement (« La difficulté pour moi a été de trouver des formateurs. Je les ai trouvés [...] en interrogeant les chefs d'établissement des collèges où on avait déjà bien travaillé en préparation. [...] j'ai joué la carte de la complémentarité avec les chefs d'établissement, de la confiance hein, pour désigner des formateurs. »)

Le dispositif de formation aux IDD pourrait alors être schématiquement représenté de la sorte :

Figure 3 : Schéma de l'organisation de la formation IDD



Ces différents choix dans l'organisation de la formation autour de la réforme impliquent plusieurs principes adoptés au niveau académique : La mise en acte des IDD dans les établissement ne saurait se suffire d'instructions qui « descendraient » la chaîne hiérarchique en direction des enseignants. Une formation spécifique doit *accompagner* la mise en œuvre des IDD, cet accompagnement prend la forme non pas d'une formation hiérarchique (formation par les IA-IPR) ou confiée à des personnels statutaires liés à l'IUFM (formateurs IUFM) mais d'une *formation assurée par les pairs* (des enseignants informés et chargés de renseigner, en l'animant, la mise en œuvre de la politique dans leur établissement de rattachement). Autrement dit, une « légitimité de proximité » est préférée à l'autorité hiérarchique ou à l'autorité pédagogique.

La cinquantaine d'« enseignants-formateurs » (« formateurs académique », niveau 2. du dispositif de formation) ont été « repérés » par leurs chefs d'établissement – on retrouve ici la cooptation propre à la mobilité verticale ou horizontale dans l'Éducation nationale décrite dans la partie précédente – et ont été réunis une journée au cours de laquelle leur ont été donnés la teneur et le contenu du « message » à transmettre : essentiellement la diffusion des

consignes officielles mais aussi des exemples de pratiques à mettre en œuvre. La question de l'évaluation constituait également un axe important de ces formations dans la mesure où, selon la correspondante académique, l'évaluation des IDD constitue un enjeu majeur pour la généralisation de ce dispositif qui sans cette évaluation, risque d'être jugé futile par les élèves et les enseignants. Nous y reviendrons.

L'originalité du dispositif de formation aux IDD dans l'académie de Lille repose également dans le calendrier qui le structure. En effet, plutôt que d'organiser des formations en établissement *avant* la mise en œuvre des IDD, la chargée de mission académique préfère organiser les formations à mi-parcours de l'année scolaire. Les formations ont donc eu lieu alors que les premiers IDD touchaient à leur fin, les seconds allaient commencer.

> « Donc cette formation moi je pense a été utile, et je l'avais placée en janvier euh de manière volontaire, parce que ça se trouvait euh/ enfin ça avait de grandes chances de se trouver entre deux itinéraires de découverte. C'est-à-dire ils devaient tous en avoir déjà mené un en gros sur le premier trimestre et ils devaient préparer la deuxième série. Donc c'était à ce moment-là où il était encore temps/ il était utile de faire un bilan, mais il était temps de préparer le second. Donc c'est pour ça que c'était en janvier, c'était vraiment voulu ça. Donc ça, ça s'est plutôt bien passé. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Ce calendrier, qui apparaîtra comme tardif à ceux qui butent sur des problèmes organisationnels possède une rationalité pour la chargée de mission. Il permet une discussion dans les établissements à partir de cas concrets rencontrés à l'occasion de la tenue des premiers IDD et non pas des discussions spéculatives. On l'a vu la rationalité des enseignants et des chefs d'établissement était autre, il s'agissait de résoudre les tensions entre principes directeurs et contraintes organisationnelles. Du point de vue du principe même de la politique (celle élaborée dans le contexte d'influence et telle qu'elle apparaît dans les textes), ce calendrier a aussi une rationalité puisqu'une des caractéristiques des IDD est bien de laisser aux acteurs de terrain le soin de la mise en œuvre des IDD. Plutôt que d'être confrontée à des demandes portant sur les problèmes spécifiques posés par la mise en œuvre des IDD dans les établissements, ce qui reviendrait à définir une bonne manière de les mettre en œuvre, la chargée de mission a préféré temporiser, laisser la politique être adoptée et adaptée dans les collège puis, seulement, proposer une formation moins d'*initiation* que de *cadrage* de la politique.

Pour la correspondante académique, le succès des formations « délocalisées » a tenu au fait qu'elles se sont déroulées entre « pairs » sans rapport hiérarchique entre personnes ressources et enseignants.

> « Je crois que les gens se sont un peu libérés, bon il n'y avait pas de hiérarchie, pas vraiment de hiérarchie sauf que les formateurs avaient été choisis par moi. Enfin bon, on peut appeler ça une hiérarchie. J'y suis pas du tout allée, moi j'ai fait juste seulement la formation de formateurs, et j'ai eu des bilans qui disent tous la même chose, c'est-à-dire que les gens sont plutôt séduits parce que ils ont

> rencontré un espace de liberté pédagogique. Il y a toujours ceux qui pensent que c'est pas bien, que ça ne fonctionnera jamais *etc.*, hein ça y'en a toujours, il y a la même chose chez les chefs d'établissement d'ailleurs, mais là où on a envie on y arrive quoi ! » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Si la fonction n'est pas d'autorité, à l'instar des coordonnateurs REP, pairs entre les pairs mais placés dans une fonction qui dépasse celle d'enseignement, les formateurs académiques IDD ne sont plus vraiment des pairs. Si leur statut (enseignant) n'a pas changé, leur fonction elle est autre. Leur autorité n'est pas hiérarchique mais, en étant les « courroies de transmission » de l'autorité hiérarchique, leur position dans l'organisation acquière un caractère ambiguë. D'après la chargée de mission, les enseignants qui participent à la formation (niveau 3. de la figure ci-dessus), sont « plutôt séduits », notamment parce que cette formation entre pairs ouvre un « espace de liberté pédagogique », au moins un espace de discussion pédagogique qui n'apparaît pas inscrit dans une relation hiérarchique. Les opposants, résistants, qui se comptent chez les enseignants ou les chefs d'établissement, semblent considérés comme les incompressibles irréductibles au changement organisationnel (*cf.* Crozier, Friedberg, 1977). Et alors que la correspondante académique REP utilise sa fonction d'IPR et les visites du GPA REP pour « entrer » dans ce type d'établissement et faire éventuellement pression en faveur de la réforme auprès des enseignants, ce projet stratégique est totalement absent du discours de la correspondante académique IDD. Les établissements qui temporisent, ou résistent à la politique semblent relever d'une quantité négligeable.

« Plutôt séduits », le caractère imprécis de l'évaluation du stage de la formation interpelle. Les informations ne sont pas de première main, la chargé de mission n'est « pas allée du tout » dans les stages (organisés au niveau 2.), elle se fie donc au moins aux « bilans » qui lui sont retournés. Aucune interrogation n'apparaît, qui porterait sur la fiabilité de ces documents.

> « Je *crois* que ça a bien fonctionné. C'est-à-dire que comme c/ les stagaires avaient en face d'eux ben des collègues, qui avaient eu/ évidemment eu les mêmes difficultés, qui avaient encore des difficultés pour s'inscrire dans cette évolution, et donc ils ont travaillé ensemble. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges, je souligne]

Outre le flou dans l'évaluation des formations (« je crois que ça a bien fonctionné »), nous aimerions attirer l'attention – dans l'extrait d'entretien précédent – sur la représentation de « psychologie de groupe » prêtée aux enseignants : l'ambiguité du rapport hiérarchique d'enseignants détachés d'enseignement pour transmettre des consignes hiérarchiques à leurs pairs serait atténuée par les difficultés communes partagées par les individus. Le statut et les problèmes partagés résorberaient l'ambiguïté fonctionnelle des formateurs académiques.

• *Représentations et valeurs de la chargé de mission académique*

Intéressons-nous plus précisément aux représentations et valeurs de la chargée de mission académique telles que celles-ci apparaissent dans l'entretien que nous avons recueilli.

> « [...] ça [les IDD] devient un élément marquant du projet d'établissement, à la limite quoi. On pourrait presque afficher : « Au collège machin, il y a tel et tel itinéraire de découverte. » Et après, quand les gens seront plus à l'aise, j'imagine qu'ils évolueront quoi, hein, mais bon. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

L'un des intérêts des IDD, au regard de la chargée de mission, est l'opportunité qu'ils offrent pour influer sur l'attractivité des établissements, l'IDD pourra alors servir de « vitrine » à l'établissement. Implicitement ici, l'opportunité de différenciation pédagogique offerte par les IDD est mise au service de « l'image » de l'établissement. Les représentations qui sous-tendent ces images d'établissement sont celles de la concurrence entre établissements scolaires, ceux-ci œuvrant à protéger ou améliorer leur image extérieure. Implicitement ce type de représentation implique une hiérarchisation des établissements, les IDD permettant alors de revoir la donne de cette hiérarchisation. Il est notable que cette logique de publicité, ou plutôt de « réclame », est absente des instructions officielles.[48] Si la publicité peut être positive dans certains cas (tant mieux finalement si l'établissement bénéficie d'une meilleure image de marque), qu'en est-il dans les cas où les IDD ne viennent pas consolider une image de marque positive ? Ce manque n'est-il pas un nouveau facteur de différenciation négative, au sens ou elle accroît et la hiérarchisation subjective des établissements scolaires ? Cette question de la représentation implicite des IDD comme permettant aux établissements de se distinguer sur le marché des « images de marque » des collèges pose d'autant plus question quand les équipes rencontrent dans les établissements toutes les difficultés détaillées plus tôt et doivent composer avec une réforme qui pose plus de questions qu'elle n'offre de réponses organisationnelles, ou, plus précisément, réforme qui serait dotée d'un cadrage politique dépourvu d'ambiguïté.

Il ne s'agit pas dans ce développement de reprocher à la chargée de mission d'adhérer implicitement à une des formes de logique de marché – la mise en concurrence des établissements au moyen d'une image construite et renforcée par la différenciation de l'offre éducative – mais de souligner que cette représentation sur la politique ne trouve pas sa source dans les instructions officielles, du moins pas explicitement, se formulant au moins au niveau de la régulation intermédiaire. De ce fait, la régulation intermédiaire ne sera pas un obstacle à la diffusion de ce type de représentation, voire en sera un agent facilitant sa diffusion. La logique

[48] Pour les IDD, mais elle est présente au moment de la relance de l'éducation prioritaire avec la promotion des « Pôles de compétences ».

de marché s'invite dans la retraduction de la politique au niveau intermédiaire, par l'une de ses facettes[49] et dans la parole légitime d'un agent autorisé.

Mme Dubocq se dit également attachée à l'« échange de pratiques » et à la « diffusion des innovations » dans la mesure où *« il y a des gens qui ont de l'imagination et il y a des gens qui en ont moins »*. C'est dans cet esprit qu'elle crée un site internet pour diffuser ces pratiques qui doivent selon elle servir d'exemples et non de modèles.

Pour elle, les IDD sont un sujet sensible chez les enseignants qui ne sont pas tous convaincus de leur intérêt. De plus, les moyens insuffisants qui accompagnent leur introduction canalisent le mécontentement dans les établissements. Par conséquent, la prudence est de mise et la correspondante académique préfère ne pas faire de contrôle trop strict de la mise en œuvre des instructions officielles car *« ce n'est pas en imposant qu'on y arrive, il faut y aller en douceur et valoriser ce qui peut l'être pour aller plus loin »*. Elle dit ne pouvoir travailler au présent qu'avec les gens *convaincus*, les pionniers, ceux *« qui vont toujours de l'avant »*. Cependant elle a conscience que cette situation n'est que provisoire et que le dispositif devrait concerner dans le futur un nombre plus important d'enseignants, ce qui risque de rendre plus difficile l'acception de cette réforme. Pour l'instant, si elle reconnaît les problèmes que pose l'introduction des IDD, elle affirme que *« ceux qui y croient trouvent des solutions et [que] pour ceux qui traînent les pieds « rien ne va » »*.

• *Les dispositifs de régulation académiques*

> « J'ai mis en place – donc là c'est vraiment moi de toute façon – euh un observatoire, un observatoire académique pour pouvoir justement répondre à la demande de la Desco qui demandait un bilan euh assez précis quoi. Donc j'ai mis en place un observatoire et j'ai euh j'ai choisi des personnes, alors des professeurs qui avaient été formateurs bien sûr, des chefs d'établissement et des collègues IA-IPR. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

La demande de la DESCO, service de l'institution centrale, initie une relance de la régulation académique des IDD, en effet, c'est à l'occasion de la demande de bilan adressée aux académies par ce service que la chargée de mission met en place une instance qui l'aidera à produire ce bilan (un « observatoire »). Une première instance avait vu le jour auparavant, mais de l'aveu de Mme Dubocq son fonctionnement n'avait été qu'éphémère et avait semble-t-il surtout servi à « officialiser » l'ouverture du nouveau chantier académique, la formule de l'observatoire semble offrir à la chargée de mission l'opportunité de réunir une instance moins importante, moins lourde à gérer.

> « – *L'observatoire académique en fait, c'est ce qui a remplacé le groupe de pilotage ?*

[49] Il serait excessif d'affirmer à partir de cette seule citation l'adhésion de la chargée de mission à la réforme des collège à la logique du marché scolaire. Il n'en reste pas moins que les logiques de publicité et de différenciation des cursus, et *a fortiori* une logique de publicité faite à des cursus différenciés, sont des critères de la régulation scolaires par les mécanismes de marché. Ce point sera développé en conclusion générale.

– Oui, c'est ça, oui. Parce que le groupe de pilotage, on arrivait pas trop à lui donner… Bon, un groupe de pilotage c'est quand on lance quelque chose, *etc.* Et puis c'était aussi une manière d'officialiser les choses, on a fait l'ouverture avec le recteur, les IA, *etc.*, c'était très important qu'il y ait eu quelque chose d'officiel en fait. Et puis après, quand on a voulu opérationnaliser les choses, on s'est aperçu que le groupe de pilotage/ d'abord la commande de départ avait un peu changé, parce que le groupe de pilotage ne s'occupait pas que des itinéraires des découvertes, il s'occupait de l'ensemble de la réforme de la rénovation du collège, or tout cela ça s'est un petit peu euh… enfin pas « perdu » mais enfin bon. Ça a donné des chantier bien identifiés, donc ce groupe de pilotage il a été assez éphémère. Dans les faits, on pourrait dire qu'il renaît sous une forme – c'est moi qui appelé ça un « observatoire », parce que vue la commande de la DESCO, il me semblait qu'il fallait un dispositif qui regarde hein – ou je le faisais toute seule – enfin avec ma collègue – euh ou euh on la jouait plus euh je dirais à la fois un petit peu plus démocratique et puis au niveau du travail aussi, c'était tellement énorme, et on a choisi cette formule. Donc euh « observatoire », je ne sais pas si c'est le terme qui est le mieux approprié mais enfin c'est celui qu'on a choisi, donc on peut dire en effet que/ le groupe/ c'est le même genre, à un peu près la même composition je veux dire.

– *Mais c'est pas les mêmes personnes ?*

– Non, c'est pas les mêmes personnes. Alors justement, euh ça a aussi été un argument pour euh/ Parce que je crois/ Comment dire ? Quand on choisit des personnes pour faire partie d'un groupe comme ça pfff, c'est un peu subjectif quoi quand même. Et je crois que j'ai fait quelques erreurs de casting [rires]. Je le dis très honnêtement, euh en particulier les chefs d'établissement. Euh j'ai/ j'avais choisi des chefs d'établissement que je connaissais bien, [...] Et je me suis aperçue que pour lancer quelque chose de nouveau comme ça, il valait mieux tabler sur des… enfin plus jeunes, plus dynamiques, plus la pêche euh. Donc ça m'a donné, ça m'a permis de changer un peu les personnes aussi quoi. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Ce nouveau dispositif de pilotage apparaît notamment comme un outil de division du travail pour répondre à la commande de bilan initiée par la DESCO, plus qu'une instance collégiale de direction ou consultative. Dans le discours de la chargée de mission, cette instance apparaît moins comme une instance permettant l'échange des points de vue ou d'idées autour de réponses à apporter aux questions remontant des établissements scolaires[50] (collégialité de compromis) qu'une instance collégiale s'assimilant à un groupe de travail où le pouvoir décisionnel reposerait finalement dans les mains des chargées de mission (la collégialité ne semble ni délibérative, ni consultative) (Weber, 1921 [1995]).

On retrouve pourtant à l'intérieur du groupe de pilotage la promotion des valeurs de collégialité consultative, de confrontation des points de vues d'agents éducatifs issus d'horizons professionnels variés :

« Voilà donc l'observatoire académique a fonctionné pour euh/ j'ai voulu que ce

[50] À l'instar de ce qui a pu notamment s'observer dans le groupe de pilotage de l'éducation prioritaire, qui permettait à la chargée de mission de "tester" auprès d'un groupe relativement représentatif ses propositions (*cf.* le chapitre précédent).

> soit un travail collectif quoi, d'abord parce que moi je suis spécialiste d'une discipline et que dans les itinéraires de découverte euh on s'occupe de toutes les matières hein, donc euh moi je ne sais pas tout sur tout, et donc on a travaillé comme ça. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Entre la première instance (groupe de pilotage) et l'élaboration de la seconde (observatoire), la composition du groupe est remaniée. La chargée de mission reconnaît des « erreurs de casting », notamment chez les chefs d'établissement, elle cherchera à s'entourer d'individus jugés plus jeunes, plus « dynamiques ».

> « Donc sur le site il y a un certain nombre d'exemples, et je m'apprête d'ailleurs à envoyer un mail à la DESCO pour leur dire que – comme ils préparent un petit truc national –, ils peuvent regarder ce qui se passe sur le site de Lille. [...] Donc c'était une année je dirais assez bien remplie quoi. Pour l'instant on a pas donné de consignes parce que les textes officiels sont clairs, en particulier la circulaire de rentrée [2003]. Les itinéraires de découverte, ça continue. Notre ministre n'a pas l'air d'être euh vraiment... ou focalise vraiment... mais il trouve ça intéressant, c'est une affaire non pas classée mais lancée en tout cas, hein. Et donc euh de par les échos que j'entends, ou ce que je lis dans la presse où les collèges ont leur petit article de rentrée etc, euh avec la cellule communication du rectorat, je vois que ça va se faire en 4e aussi, à part quelques récalcitrants – il y en aura toujours – mais c'est assez minime tout de même. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Les pages internet consacrées aux IDD hébergées sur le site du rectorat ont une double fonction : d'une part elles sont un lieu de ressource pédagogique qui permet aux enseignants de consulter des exemples d'IDD mis en œuvre dans l'académie ; d'autre part elles sont une vitrine de la politique éducative mise en œuvre dans l'académie (« je m'apprête d'ailleurs à envoyer un mail à la DESCO pour leur dire que comme ils préparent un petit truc national, ils peuvent regarder ce qui se passe sur le site de Lille »). Les pages internet opèrent comme un espace de reconnaissance nationale – potentielle – de la régulation académique, elles émettent en direction à la fois de la base (les enseignants dans les collèges) et de la hiérarchie pédagogique (DESCO). S'adressent-elles aussi aux enseignants ? L'échec d'un usage pertinent de ce type de média pour la politique REP amène à s'interroger sur la pertinence de ce média. C'est en tout cas une question que ne se pose pas la correspondante académique.

• *Outils de pilotage : le questionnaire et savoirs chauds*

Voyons à présent quels sont les outils de pilotage créés et/ou utilisés dans cette réforme. Appelée à faire remonter une synthèse de la mise en œuvre des IDD dans l'académie en direction de la DESCO, la chargée de mission cherche à recueillir des données à « faire remonter » au service ministériel, c'est à cette occasion qu'elle crée un questionnaire qui sera adressé à quelques cinq cent établissements, et c'est notamment l'élaboration de la synthèse des 500 questionnaires qui l'amène à créer l'observatoire remplaçant le groupe de pilotage (utile,

lui, au moment de l'initiation de la politique). Le questionnaire est alors l'occasion de recueillir et d'objectiver des données concernant les IDD dans l'académie.

> « Et cet observatoire a eu pour mission/ Euh alors pour l'instant la mission qu'il a eu l'année dernière c'était justement de construire et de dépouiller cette fameuse enquête que j'ai envoyée dans les euh 500 établissements. [Long silence]. Donc ça a été dépouillé pour m'aider à faire cette synthèse parce que c'est quand même un travail assez important, et aussi de euh... je vais dire « sélectionner »/ de repérer plutôt, et de repérer quelques itinéraires de découverte qui pouvaient servir non pas de modèle mais d'exemple. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Pourtant, à côté de cet effort conséquent d'objectivation du recueil d'informations et à l'instar de la politique d'éducation prioritaire, la mobilisation des savoirs-chauds pour exemplifier une situation notamment n'est pas absente. Là encore, on peut s'interroger sur l'objectivité avec lesquelles les données sont recueillies, traitées, exploitées. Nous n'avons pas observé de réunion du groupe de pilotage ou de l'observatoire des IDD, mais dans l'entretien qu'elle nous a accordé, Mme Dubocq nous donne un exemple d'un de ces « savoirs chauds » (Ball, 2003), issu de l'expérience d'enseignant de son fils, nouvellement affecté dans un établissement lillois, le collège Voltaire :

> « Il y a un moment où il faut être créatif, pédagogiquement parlant et après ça devient un peu... c'est dans les faits quoi, chaque établissement/ Moi j'ai mon fils qui est/ Enfin qui vient/ C'est son premier poste, il est prof de maths [sourire] et quand il s'est présenté dans son établissement, un collège de Lille, on lui a dit : « Ah ben voilà, tu as ça, t'as ça, t'as ça, t'as ça et puis tu as l'itinéraire de découverte machin intitulé truc, avec Mme Chose » en 5e [rires]. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

On se rappelle qu'en Angleterre pour évaluer les établissements scolaires, les parents d'élèves des classes moyennes mobilisent, à côté du classement officiel proposé par le ministère anglais, un réseau d'informateurs parlant d'expérience, ce que S. Ball propose d'appeler les savoirs chauds (« d'expériences ») opposés aux savoirs froids des données « objectivées ». L'étude de cas réalisée sur le pilotage académique des REP a montré l'influence de ces savoirs chauds sur la façon dont les cadres intermédiaires se représentent la réalité de ce qui se déroule dans les collèges ou les zones d'éducation prioritaire. Les observations ont montré comment ce type de connaissances non objectivées s'impose comme légitimes (même si des données que les acteurs ont tenté d'objectiver viennent à les contredire) et autorise parfois – ces savoirs chauds acquérant le statut d'exemples – des généralisations de ce qui se passe au niveau local. La question de la validité et de la représentativité de ces informations n'est pas pensée. Le recours à des savoirs chauds ne lasse pas d'être en apparence contradictoire avec des tentatives d'objectivation du réel, ici par questionnaire. L'exercice est moins contradictoire quand à la pauvreté des informations objectivées (la synthèse effectuée des questionnaire IDD

est un bon exemple) s'imposent les *effets de réels* des « savoirs chauds » (*cf.* chapitre II., de cette partie ; Tondellier, 2005).

• *Les modes d'évaluation : réflexion nationale et locale*

> « – *Donc en fait j'avais une question sur cette évaluation des élèves, et notamment au niveau du brevet euh [Comment cela va-t-il être intégré dans la note de brevet ?]*
>
> – Voilà, voilà ! Alors justement si vous voulez c'est euh c'est bien de ça qu'il s'agit, c'est-à-dire : que construire comme dispositif d'évaluation pour que le/ le/ enfin les élèves soient évalués dans cette activité pédagogique-là, et que ce soit intégré au brevet des collèges ? Alors pour l'instant/ et pour l'instant, je dirai le le/ le groupe de travail sur le brevet c'est un petit peu ce qui est dans cadre-là. Mais normalement c'est pour l'année prochaine, hein c'est pour 2005. » [Mme Dubocq, IPR, chargée de mission réforme des collèges]

L'entretien avec la chargée de mission, qui se déroule en septembre 2003, montre que la réflexion académique sur l'intégration de l'évaluation des élèves à l'occasion de ce nouvel enseignement dans la validation du brevet des collèges n'est pas encore résolue. Un « groupe de travail » sur le brevet y réfléchit au niveau national (DESCO). Il ne semble pas y avoir d'urgence puisque les élèves concernés n'atteindront le brevet qu'en 2005. Il est ici significatif de noter que l'intégration de l'évaluation des IDD dans la note de brevet – mais aussi dans la moyenne annuelle – n'a pas été pensée *avant* la mise en œuvre de la politique, elle n'est pas résolue au niveau académie l'année de la mise en œuvre, ni même à la rentrée scolaire suivante (septembre 2003). « Heureusement », semble constater la chargée de mission, il reste encore plus d'un an pour résoudre le problème. Deux ans après les expérimentations des IDD, un an après la mise en œuvre effective, les acteurs impulsant une régulation nationale ou académique de la politique cherchent encore et hésitent toujours quant à ses modalités de mise en pratique. Voici pour les pratiques de l'évaluation *des élèves* confrontés à cette nouvelle forme scolaire. On peut maintenant s'interroger sur les modalités d'évaluation de la *politique éducative au niveau académique.* Un quiproquo à l'occasion de l'entretien nous informe sur l'état d'avancement de l'évaluation locale – académique – de la mise en œuvre des IDD :

> « – [...] là la DESCO travaille actuellement/ elle a mis en place un groupe de travail sur l'évaluation, parce que c'est ce qui nous manque réellement maintenant, c'est de savoir comment on va évaluer ça [l'acquisition de connaissances des élèves à l'intérieur des IDD], et il y a une phrase qui dit dans le rapport de la DESCO, en fin de mémoire : « Il est clair que si on n'a pas une évaluation de ça euh... » Je vais dire on va passer pour des rigolos quoi. C'est c'est pas sérieux, c'est pas raisonnable. [...], mais bon je pense que le groupe qui va travailler sur l'évaluation va réfléchir à tout ça.
>
> – *Donc en fait moi j'avais compris que c'était l'évaluation des IDD [la mise en œuvre de la politique] mais c'est pas ça, c'est l'évaluation des élèves.*
>
> – [Silence] Oui, c'est ça. [Marmonne]. Il faut absolument que les élèves, *in fine/* alors est-ce que ce sera une note, est-ce que ce sera/ Je pense que ce sera une note parce que on ne sait pas faire autrement chez nous [rires]. Mais enfin bon, il faut

absolument qu'il y ait quelques chose qui dise : « Ben voilà, ils ont fait des itinéraires de découverte pendant deux ans, et ce ce gamin-là *il vaut tant.* »

– Pour le moment... [interrompu]

– Alors pour l'instant chaque collège/ il y a des collèges qui ont déjà mis des choses en place d'ailleurs, dans ceux que j'ai choisis, dans les 17 [exemples d'IDD recueillis] là, il y en a plusieurs qui ont joint des documents d'évaluation et qui sont aussi sur le site, c'est pour ça que je les ai choisis. Si vous voulez parce que quand vous allez voir les intitulés vous allez dire : « Oh ben oui, d'accord. Moyen-Âge, machin... » Mais à la limite c'est plus tellement ça parce que comme on est axé sur les programmes de 5e, je dois dire, c'est forcément limité. Donc on retrouve toujours un petit peu les mêmes choses même s'il y a des petites originalités, mais moi c'est plutôt dans la façon dont ils ont travaillé que j'ai repéré. Et donc, par exemple j'ai en tête celui euh [rires] de mon fils, donc euh à Voltaire, ils ont joint trois grilles d'évaluation. Une sur le comportement, *etc.* Bon, ça vaut ce que ça vaut hein, mais ça peut alimenter la discussion, ça peut inspirer, ça peut donner des idées. D'ailleurs c'est pour ça que je les ai choisis. Parce que trouver des choses originales, je veux dire, ça a ses limites hein. Le programme de 5e, vous savez, quand on regarde toutes les matières les unes à côté des autres, bon ben... Donc c'est plutôt favoriser le travail des élèves et c'est pour ça que le comportement, c'est très important. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

C'est moins l'évaluation de la pertinence de la mise en œuvre des IDD qui intéresse la chargée de mission que la façon dont sont évalués les élèves, la préoccupation se situe ici. Si l'évaluation se pense à deux niveaux – les élèves dans l'établissement au niveau de l'acquisition des connaissances, et la mise en œuvre des IDD dans l'académie au niveau de la pertinence du dispositif organisationnel élaboré et au niveau de la pertinence des modalités d'organisation retenues dans les établissements – force est de constater que le second niveau d'évaluation n'est pas même interrogé ni même envisagé. Les réponses au questionnaire apportant sans doute tout l'éclairage nécessaire pour évaluer la qualité et l'efficacité de la mise en œuvre de la politique sur le territoire académique. Les deux niveaux semblent pensés comme déconnectés, le second n'affectant pas le premier, le second ne pouvant pas renseigner le premier. Pourtant, concernant l'évaluation des IDD au niveau des élèves, on ne peut que constater qu'aucune initiative n'a été impulsée par la chargée de mission académique. Son dispositif de formation dans les établissements et l'observatoire mis en place servant 1. à organiser une information descendante et une mobilisation des enseignants par des pairs, et 2. à organiser, au moyen du questionnaire, une remontée d'information. C'est moins le constat que dans les établissements les enseignants ne savent toujours pas comment évaluer les IDD qui motive l'action de la chargée de mission, que la difficulté à faire remonter à la DESCO des informations montrant que, dans l'académie de Lille, les enseignants parviennent à faire ce à quoi rien, ni au niveau national, ni au niveau académique, ne les a préparé à faire. Cette absence de préparation n'empêche pas les exigences émises au niveau central dans les instructions officielles : évaluer les acquisitions de connaissances/compétences dans les IDD, et les intégrer dans l'évaluation annuelle des élèves.

• *Pilotage académique et pédagogie*

On a vu que des erreurs de recrutement (« erreurs de *casting* ») avaient eu lieu dans le recrutement par cooptation des chefs d'établissement invités à participer au groupe de pilotage IDD, ceux-ci ne remplissant manifestement pas leurs tâches dans ce groupe, qu'en est-il des personnels d'inspection ? Voici une des rares occurrences relevées – à l'occasion des deux entretiens que la chargée de mission nous a accordés – portant sur une réflexion pédagogique ou didactique sur la mise en œuvre des IDD :

> « Au niveau des IPR y'a un gros/ un travail intéressant qui a été fait sur « comment construire un itinéraire de découverte ? » Ça j'ai pas pu vous le donner parce que ce n'est pas encore fait [...]. Ça a été SVT – sciences de la vie et de la Terre –, histoire-géorgraphie, lettres et puis c'est tout. C'étaient ces trois disciplines là. Des collègues qui sont venus spontanément, se sont réunis et ont essayé de construire un euh... pas une recette [sourire] mais « Comment construire un itinéraire de découverte ». Et alors il y a quelque chose qui est apparu très vite, à la suite de leur travail, qui est/ c'est la notion de « problématique ». C'est-à-dire qu'on avait tendance euh à désigner un itinéraire de découverte par le domaine, or maintenant on est en train de s'apercevoir que franchement c'est pas l'essentiel, loin de là [rires]. Alors après il y avait un peu la confusion entre sujet et thème, mais enfin il faut peut-être pas trop jouer sur les mots. Après il y avait des activités d'élèves, ce qu'on appelle des activités. Et en réalité tout cela c'était pour répondre à une problématique. Et en fait, le plus intéressant c'était de désigner par la problématique, c'est à dire la question quoi, finalement. Donc ça c'est un travail que les collègues ont fait, et elles ont proposé quelques exemples. J'ai pu dire à mes formateurs d'inciter les profs à travailler sur des problématiques. Alors ce travail qu'elles ont fait, elles l'ont fait assez tôt et elles l'ont fait très gentiment en plus assez vite pour moi, parce que je suis allée faire des formations. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Il semblerait que son engagement sur d'autres chantiers académiques, sur la formation aux IDD, n'ait pas laissé beaucoup d'occasion à cette IPR de mener ou d'impulser une réflexion pédagogique sur les IDD, ce sont des collègues IPR qui en prennent l'initiative (« spontanément », elle n'est donc pas à l'origine de cette réflexion mais l'accueille bien volontiers). La réflexion qui émerge ne porte pas sur les lacunes contenues dans les instructions officielles (l'évaluation des IDD et son intégration dans l'évaluation globale de l'élève) mais sur la notion de « problématique ». La question pédagogique centrale devient celle de la « problématisation » des IDD, et de savoir comment aider les enseignants à « problématiser » leurs itinéraires. La réflexion sur l'évaluation n'apparaît pas comme urgente chez les personnels d'inspection du secondaire, on a vu qu'elle émergera comme « problématique » dans tous les établissements scolaires et que les problèmes qu'elle pose trouveront, sans indications de la régulation intermédiaire pourtant sensibilisée à la question, des réponses plus ou moins élaborées : note, commentaire, intégration dans le bulletin ou encore grille d'évaluation jointe au bulletin portant sur quelques compétences comme au collège Balzac.

2. Les formes concurrentes de régulation dans l'académie de Lille

La chargée de mission académique n'est pas la seule émettrice d'informations concernant cette politique « ouverte ». Il est intéressante de noter que d'autres groupes professionnels (CPFE) ou institutions (IUFM) se saisissent de la question.

• *Les CPFE*

Parallèlement à ce premier dispositif de régulation, les conseillers en plan de formation en établissement (CPFE) ont eu pour consigne d'impulser la mise en œuvre de formations pour accompagner l'introduction des IDD dans les collèges.

Le responsable des CPFE possède une « vision » proprement politique de ce que doit être l'accompagnement à la mise en œuvre des IDD dans les établissements scolaires. « Vision politique » car son positionnement ne relève pas d'une autorité hiérarchique supérieure mais de son analyse personnelle du fonctionnement actuel du système éducatif, et notamment de ses dysfonctionnements. Celui-ci propose à l'aide du dispositif des CPFE deux directions de travail : 1. un éclairage pour une mise en cohérence des directives nationales, 2. le développement de la régulation intermédiaire, ce qu'il appelle « dispositifs ».

> « [...] aujourd'hui y'a pas de discours cohérent sur ce qu'est l'école aujourd'hui, ce qu'elle a à faire, ce qu'elle aurait à faire, ce que sont pour nous les élèves, fin, ce qu'on souhaite comme évolution à terme ; enfin vraiment, tout ce discours-là me parait aujourd'hui... absent, d'une certaine manière. Et c'est bien là que je me dis que le premier règlement [à la « crise » du système éducative], ça serait ça, quoi. Ça serait vraiment qu'on ait un débat partagé sur ces grandes questions-là. Alors, je dis pas que c'est absent des décisions qui sont prises. Je vais dire par exemple – mais ça renvoie chacun au décodage – « Les TPE et les itinéraires de découverte contiennent en eux des conceptions de ce qu'est l'apprentissage, de ce qu'est le rapport au savoir, de ce qu'est l'école aujourd'hui, de ce qu'on souhaite à terme pour les élèves *etc.* » Donc ça, à mon avis, c'est des réponses techniques qui contiennent en elles des germes d'enjeux plus vastes. Mais ces enjeux plus vastes ne sont pas explicités. Voilà. Ils ne sont pas décodés, il ne me semble pas qu'il y a un discours cohérent là-dessus, par les responsables. Bon ! Et, c'est là-dessus que j'insisterai beaucoup. Deuxième chose que je prône moi, c'est de quand même plutôt faire confiance au local... et donc de développer toutes les/ tous les dispositif, enfin je sais pas, tous les moyens en tous cas, de manière générale, qui permettent à ce local de s'exprimer, quoi. Voilà ! [silence] C'est tout le sens. Enfin, moi, j'insisterais beaucoup sur la question exclusivement du sens plus que sur la question des dispositifs ou des structures, parce qu'il me semble que c'est ça dont aujourd'hui, on est en déficit. » [M. Olivier, responsable CPFE]

Le rôle des CPFE relève donc de l'aide au décodage du fonctionnement institutionnel et des orientations nouvelles (qui sont pensés comme peu claires et explicites), de l'impulsion locale, de la promotion de la régulation intermédiaire. Voyons concrètement ce à quoi les CPFE sont confrontés sur le terrain. Les CPFE, chargés d'élaborer les cahiers des charges de formations

en établissement se voient adresser des demandes de la part des établissements scolaires autour de la question de la mise en œuvre de la politique :

> « [...] je prends un exemple simple, euh, la création des IDD, des itinéraires de découverte, ben c'était bien gentil mais nous on a été/ enfin moi j'ai eu quantité de demandes d'équipes enseignantes, disant euh « Ben, il nous faut un formateur pour redémarrer », et personne n'avait prévu qu'il fallait/ qu'il fallait ça, donc euh, euh, c'est seulement à partir de cette année, qu'il va y avoir des stages sur les IDD. Alors que ça fonctionne déjà depuis... [plusieurs mois] » [M. Blaine, CPFE, entretien réalisé l e 7 mars 2003]

C'est le cas de figure, décrit dans la monographie consacrée au groupe (*cf.* Partie 1., Chapitre III.), où les CPFE ne savent pas où adresser la demande de formation. Selon eux, personne à l'IUFM n'est compétent pour assurer ce type de formation[51], il s'agit bien d'un nouveau besoin de formation qu'il s'agit de signaler, le cahier des charge emprunte alors la voie hiérarchique ascendante.

> « – Alors, effectivement, j'ai déjà, volontairement, rédigé, des cahiers/ enfin, aidé à la rédaction de cahiers des charges, avec une liste de signatures, *etc.*, sachant très bien, et après avoir dit, aux personnes qui avaient signé : « De toute façon, l'action n'aura pas lieu ». Ben c'était le cas pour les IDD, il y a deux ans par exemple. Bon, pourquoi ? Parce que je savais pertinemment qu'il y avait aucun formateur sur l'académie qui était capable de faire ça. Mais c'est une question qu'on s'était posée au sein de notre dispositif de conseillers en formation, on s'est dit : Bon, ou on dit à l'établissement « Ben, c'est pas compliqué, ça, c'est pas possible, donc c'est pas la peine de faire le cahier des charges », mais à ce moment-là, en termes d'analyse des besoins, ça veut dire quoi ? Ben ça, ça veut dire qu'on reste profil bas ! Bon, mais ça ça a permis, le fait qu'il y ait un cahier des charges, qui remonte, auquel il y ait/ il y a pas eu de réponse qui puisse être donnée dans l'immédiat, ça a permis d'impulser aussi, la formation, le formateur, dans certains domaines. [...] Bon, ça ça a vraiment été un choix, euh, un choix politique de notre part. De faire remonter des cahiers des charges dont on savait que de toute façon, ils seraient pas...
>
> – *Auxquels on pourrait pas répondre ?*
>
> – Voilà, auxquels on pourrait pas répondre dans l'immédiat en tout cas.
>
> – *D'accord. Et ça s'est présenté pour euh, pour beaucoup de choses, ou c'était un ou deux...*
>
> – Ben j'ai vraiment l'exemple des IDD. Donc, les itinéraires de découverte. Euh...C'est vraiment le/ le premier qui me vienne à l'esprit. » [M. Blaine, CPFE]

En toute méconnaissance du dispositif d'encadrement prévu par la correspondante académique, certains CPFE prennent l'initiative de rencontrer les administrateurs scolaires, afin de mettre en place des formations au niveau du bassin, formations qui se présentent comme

---

[51] Ce manque relève bien d'une représentation de la part de ces acteurs, les données nous manquent pour vérifier si à cette période des formateurs IUFM étaient qualifiés pour assurer ce type d'intervention dans les établissements. S'agit-il d'un vrai manque ou d'un défaut d'expertise de l'offre de formation de l'IUFM par les CPFE ? La question de la maîtrise de l'offre de formation continue qu'elle relève de l'IUFM ou du rectorat, est l'un des points cruciaux concernant le groupes des CPFE (*cf.* Partie 1., Chapitre III.).

des ateliers d'échange de pratiques sur les IDD. Ce sont les chefs d'établissement qui animent ces ateliers, organisés au niveau des bassins ou des districts, où chacun présente ce qu'il fait dans son établissement.

> « Moi j'ai bien vu que mes collègues [enseignants], quand on [l'IUFM, les CPFE] a parlé de mettre en place des formations sur les IDD, ils ont dit : « Ben, ils vont nous former sur quoi ? » Donc euh je me suis retourné sur l'IUFM – maintenant on commence à avoir pas mal de contacts, donc les responsables locaux je les connais – en leur demandant « Bon euh, qui avez-vous à mettre, en place, dans ces formations qui puisse apporter quelque chose ? » Et la réponse a été : « Ben, on a personne vraiment, mais on a des gens qui pourraient peut-être euh… » Alors j'ai dit : « Commenter les textes ? » « Ben oui euh… faire une lecture des textes et tout ». Et ça je sais par expérience que, c'est le genre de stage, dont les enseignants ne veulent plus parce qu'ils reviennent déçus. Ils vont [en stage] pour avoir quelque chose, et en fait ils arrivent là, et la première chose qu'on fait c'est : « Ben vous, qu'est-ce que vous faites dans votre établissement ? » Et ça, ils n'en veulent pas. Si ils vont en stage pour apprendre, ils vont pas faire de l'échange de pratiques. Donc tant qu'à faire, pour éviter de rester sans bouger sur le bassin, j'avais rencontré l'administrateur de bassin et les, personnes ressource [de bassin], puisque j'en fais partie [du bassin] aussi maintenant et je leur avais proposé de mettre en place, des ateliers d'échanges de pratiques. Et l'idée a fait son chemin, et au mois de juin [2002], on avait mis en place une structure de proximité, [par] établissements regroupés par cinq ou six, avec comme critère justement la proximité géographique, pour éviter que les gens aient à faire des kilomètres pour se rencontrer. Avec l'idée de trois réunions dans l'année, une première réunion au premier trimestre [2002-2003], en début de premier trimestre, faire le point sur ce qui s'était mis en place. Deuxième trimestre, faire un premier bilan après le premier IDD puisque ça se fait en deux fois dans l'année. Premier bilan, et puis un peu échanger les thèmes, regarder quels sont/ quels ont été les thèmes qui ont pu être développés et tout euh, euh avec une mutualisation de tout ça sur euh, sur le site internet du bassin […] » [M. Terrain, CPFE]

Ces ateliers mis en place dans certains bassins à l'initiative des CPFE font doublon et, par conséquent, entrent en concurrence objective avec le dispositif de régulation mis en place par la correspondante académique. Cette dernière, malgré les négociations en vue d'une collaboration entamées par les responsables de bassin, les chefs d'établissement et les CPFE, maintient son dispositif qui se réalise donc simultanément.

> « – *Est-ce que depuis il y a eu euh, d'autres formations IDD qui ont été mis en place, parce que là, on voit que vous avez mis en place un dispositif à un moment où il n'y avait rien…*
>
> – Ben ce qui m'a pas mal embêté, et c'est là qu'on voit qu'il y a un, il y a un manque de coordination au niveau académique, c'est que euh… une fois que j'avais lancé ça, au mois de décembre [2002], novembre/décembre, Mme Dubocq, IPR, a lancé l'idée de réunions sur les IDD avec des personnes ressources [académiques] qui allaient animer, etc. Et les profs qui avaient déjà répondu favorablement [au dispositif mis en place par ce CPFE] m'ont contacté en me disant : « Mais qu'est-ce qui se passe ? Encore des réunions ? » Parce que, la « réunionnite », c'est bien beau mais c'est toujours dans le cadre du bénévolat. Donc j'avais contacté Mme Dubocq en disant : « Attention, on a mis en place un dispositif, est-ce que vous voulez pas vous intégrer dedans ? » Il suffisait simplement que ces personnes ressources assistent aux ateliers, et le tour était joué, et, elle a refusé. Donc ça a fait double emploi et ça aussi, ça a un peu

démobilisé les troupes.

– D'accord, elle a retenu son dispositif ?

– Ah, elle a retenu son dispositif, elle a dit : « C'est très bien euh, tenez-moi au courant, ça m'intéresse beaucoup ». Mais elle a maintenu son dispositif, parce que elle c'était un dispositif académique et qu'elle voulait à tout prix des remontées académiques. Alors ça c'est l'éternel problème qu'on a toujours rencontré, à savoir le... J'appelle ça les gens qui tirent la couverture à eux, c'est-à-dire d'un côté les IPR, qui mettent en place des formations à public désigné, bon l'IUFM par le biais du PAF, et puis notre dispositif. D'autres personnes euh... ont mis en place des dispositifs spéciaux, comme Mme G. [chargée de mission académique] avait mis en place un dispositif, de relecture des projets d'établissement [...]. Il y a eu des dispositifs qui ont été mis en place par Mme Adéné, IPR également, sur l'accueil des néo-titulaires. » [M. Terrain, CPFE]

Alors comment ce sont déroulés ces différents dispositifs ? Comment ont-ils été perçus, quels problèmes ont-ils rencontrés ? Des échos parfois très négatifs peuvent accompagner la réalisation des formations académiques « délocalisées » dont les contenus apparaissent, aux yeux des enseignants, très insuffisants (« [...] le stage était d'une médiocrité sans nom, les profs sont revenus furieux, je les ai même autorisés à pas finir le stage, c'est vous dire ! » [Mme Teril, principal, animatrice de district hors agglomération lilloise]) Certains voient également dans la diffusion d'exemples de pratiques, une « pédagogie de la fiche » incitant les enseignants à répliquer à l'identique ces exemples comme des « recettes de cuisine ».

Mais le dispositif alternatif mis en place par M. Terrain (CPFE) dans un des bassins de l'académie ne s'est pas déroulé sans accroc, notamment quand ce dispositif a été confronté à la question de l'évaluation de la participation des élèves aux IDD.

« La première tranche de réunions s'est très bien déroulée, la deuxième, ça a un peu bloqué, parce que on avait abordé le thème de l'évaluation. Et là ...Certains établissements ont bloqué, parce que, euh...Il y avait rien de précis au niveau des textes. On parlait d'évaluer, mais évaluer quoi ? Évaluer comment ? Bon les réunions que j'ai pu animer, parce que malheureusement j'arrive pas à être disponible pour toutes ces réunions, j'ai cours encore, et quand la réunion tombait un jour où j'avais cours, malheureusement je peux pas me libérer de mes élèves. Euh... Ce qui est un peu dommage, c'est qu'ils n'ont pas pensé à [se] recentrer sur les objectifs des IDD, avant de travailler sur l'évaluation. Donc eux ils sont partis directement, profs de français, évaluation français, profs de maths, évaluation maths, alors que, finalement il suffisait de reprendre les objectifs pour voir que, euh, c'étaient euh... des acquisitions de connaissances, mais aussi des acquisitions de compétences. Et que, si ils savent évaluer, en ce qui concerne les connaissances, en ce qui concerne les compétences, il y avait pas encore d'outils. Et qu'il fallait d'abord commencer à construire des outils sur les compétences, en s'inspirant pourquoi pas des outils utilisés dans l'évaluation des TPE, mis en place dans les lycées. Parce que là il y avait une base de travail qui était quand même très intéressante. Donc, j'ai animé deux ateliers où là, ça a marché parce que j'ai lancé cette piste de travail. Les autres... il y a un atelier qui s'est complètement cassé la figure parce qu'au bout d'une heure les gens se sont levés en disant « On [en a assez] de perdre notre temps, on rentre chez nous ». » [M. Terrain, CPFE]

L'absence de consignes ou d'indications sur les procédures d'évaluation des effets de la politique, la délégation de la réflexion au personnels de base, a non seulement consommé beaucoup d'énergie sur le terrain (en temps passé à discuter, éventuellement à se disputer) mais a pu être source de démotivation (le flou national n'est pas résolu au niveau de la régulation académique qui se place dans une posture d'attente). Ce problème posé par l'évaluation de cette nouvelle forme d'enseignement apparaît, à tous les niveaux de la mise en œuvre des IDD, et peut-être comme le problème central de la réforme.

• *L'IUFM*

Dans le cadre de ses missions, l'IUFM a fonction de préparer au métier d'enseignant et par là même de favoriser la mise en œuvre des nouvelles réformes du système scolaire. Un stage de formation est organisé en juin 2002 à destination des formateurs chargés d'encadrer des formations sur les IDD dans les mois à venir. Le stage devait porter initialement sur les travaux croisés mais la mise à l'agenda pédagogique des IDD a modifié l'intitulé, la formatrice – Mme Bénédicte – IUFM « rebondit » sur le dossier IDD pour préparer ses collègues à répondre à d'éventuelles demandes de stage en formation continue sur cette politique.

La responsable de la formation utilise un discours très volontariste « si l'on veut on peut » assorti d'une déontologie du service public pour convaincre et mobiliser les formateurs présents : « Je suis fonctionnaire, je ne me pose pas de question, on n'a pas le choix ».[52] On voit ici la formatrice, tenter de surmonter les problèmes et difficultés anticipés par les formateurs qu'elle cherche à motiver :

• Observation : Formation de formateurs, la "mise en place des itinéraires de découverte", 07/06/02.
– Mme Bénédicte : l'intitulé du stage c'est bien : comment définir les IDD ?
[*Discussion sur l'intérêt du stage – définir les IDD – alors que les formateurs seront appelés à intervenir après la rentrée à un moment où, normalement, les IDD seront déjà définis depuis des mois.*]
– Raymond [enseignant, EPS] : Le principal n'est pas capable de mettre cela en place.
– Mme Bénédicte : C'est son boulot, ça n'est pas le tien.
– Séverine [enseignante, Lettres] : Cette année, ce sera une année d'ajustement.
– Simon [enseignant, technologie] : On risque de foudroyer les bonnes volontés, nous n'avons pas le droit à l'erreur.
– Mme Bénédicte : Je crains que la politique actuelle c'est faire apprendre à faire.
– Raymond [enseignant, EPS] : Ça me fait un peu peur quand même.
– Mme Bénédicte : On ne peut pas dire qu'en haut on ne fait rien. Il y a des chefs d'établissement qui ne savent pas, des profs qui ne veulent pas.
– Quelqu'un : Ça fait un peu passage en force.
– Daniel [enseignant, histoire-géographie] : Je sais qu'on a pas le droit de se planter.
– Séverine [enseignante, Lettres] : C'est important pour toi de le défendre ?
– Daniel [enseignant, histoire-géographie] : Oui !

[52] Ces valeurs recoupent celles promues par certains chefs d'établissement pour qui la mise en œuvre des IDD ne doit pas être interrogée, même si les modalités de cette pratique posent question.

– Séverine A. [enseignante, mathématiques] : Il faut qu'on arrive avec des recettes, sinon ils ne viendront pas.
– Mme Bénédicte : Tes recettes, ils ne les prendront pas. Il faut être là pour les aider à construire un projet qu'ils ont envie de faire.
– Élise [enseignante, SVT] : Ce dont ils ont besoin, c'est de savoir comment on peut mener une pédagogie de projet, même si c'est quelque chose qu'on ne fait pas nous-même.
– Mme Bénédicte : Parle pour toi !
– Séverine A. [enseignante, mathématiques] : En septembre des profs vont se faire rentrer de force dans des IDD.
– Mme Bénédicte : Les nouveaux, c'est sûr.
– Raymond [enseignant, EPS] : Ou ceux qui manquent d'heures. Tous les gens en sous-service vont arriver là.
– Mme Bénédicte : Mais vous ce n'est pas votre problème de régler ça, vous devez aider à lire le projet, à croiser les programmes,...
– Raymond [enseignant, EPS] : Oui, mais on va arriver trop tard.
– X. [non noté] : Faut-il travailler autrement sur la pédagogie de projet ? Et aider les élèves à travailler autrement ?
– Mme Bénédicte : Les évaluations [nationales en 5e] sont des moyens nouveaux à apporter. On est amenés à changer les façons de faire parce que dans les IDD on doit travailler autrement.
– Daniel [enseignant, histoire-géographie] : Quand on arrive et que le cadre ne va pas, on ne peut pas les laisser faire.

Plusieurs points et problèmes sont à souligner dans cet extrait d'observation :

– *la* croyance *dans des « recettes » :* Séverine A. pense que les formateurs doivent proposer des "recettes" aux enseignants, des modèles à appliquer "tels que". Mme Bénédicte s'oppose à ce type d'argument : « Tes recettes, ils ne les prendront pas. Il faut être là pour les aider à construire un projet qu'ils ont envie de faire. » Ceci est intéressant car on observe le passage ici de la promotion d'une formation à base de "bonnes pratiques" à appliquer, voire à adapter à son établissement, à une approche plus réflexive de la fonction. La formation doit apporter une aide à un projet – donc quelque chose de contingent, à l'inverse d'une recette – qui lui pré-existerait ou qu'il s'agirait de suciter ;

– *l'environnement anomique :* que doivent faire les formateurs appelés à intervenir dans un établissement qui ne respecte pas le cadrage officiel des IDD ? *Quid* d'une formation dans un établissement qui ne respecte pas le principe de volontariat des enseignants (professeurs en sous-service, nouvellement nommés qui se font « rentrer de force » dans les IDD) ? ;

– *la pertinence du calendrier :* les formations se déroulant *après* ou – au mieux – *pendant* la mise en œuvre de la première série d'IDD dans les établissements scolaires.

La réponse aux deux points qui précèdent est la même. La formatrice s'arc-boute, elle défend l'idée d'intervenir moins sur les modalités d'organisation des IDD dans les établissements que sur la professionnalité des enseignants, le contenu pédagogique de la réforme, en lien avec les programmes.

l'important est de parvenir à susciter l'adhésion des enseignants, parvenir aux objectifs de la politique : « Mais vous ce n'est pas votre problème de régler ça [corriger une mauvaise organisation locale des IDD], vous devez aider à lire le projet, à croiser les programmes,... », bref se concentrer sur le pédagogique auprès des enseignants. « 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). Peu importe les conditions de mise en œuvre, peu importe les outils mobilisés [ici les évaluations nationales de 5e], l'important est dans le changement des pratiques pédagogiques des enseignants, les faire travailler autrement, c'est à dire de façon interdisciplinaire, en équipe, par projet... tant pis si le cadre organisationnel n'est pas satisfaisant, il est une opportunité de changement. Mme Bénédicte le répètera quand elle analysera le fonctionnement du stage à l'occasion d'un repas pris en notre compagnie :

> **• Observation, déjeuner avec Mme Bénédicte à l'issu du stage qu'elle a animé auprès de formateurs, 07/06/2002.**
> Mme Bénédicte est surprise et déçue des réactions des stagiaires, elle sent une résistance plus grande qu'avec les enseignants *lambda* qu'elle a eus en stage de formation continue. C'est étonnant pour des formateurs qui sont sensés former à ces IDD, mais ça ne veut pas dire qu'ils ne font rien avec leurs élèves. [...] "On a passé trop de temps sur le cadre [organisationnel] or pour elle le cadre ça n'est rien quand on a compris ce qu'il faut faire. Comment faire le cadre, on le trouve toujours" [notes prises *a posteriori*].

La formation se déroule en juin 2002, les formateurs qui devraient être amenés à intervenir dès la rentrée suivante ont l'expérience de la façon dont les IDD sont mis en œuvre dans leur établissement, et notamment l'expérience de l'écart des modalités d'organisation des IDD aux travaux croisés et aux TPE, cette expérience les amène à douter sur leur propre mission de formation. Comment former des enseignants à travailler de façon interdisciplinaire dans une structure – l'établissement – qui, la plupart du temps, ne favorise pas ce type de travail et dévoie les principes directeurs de la politique ?

Mais la déontologie du « service publique » qui anime la formatrice, très attachée au respect de la règle bureaucratique, l'amène à s'interroger plus globalement sur la stratégie de mise en œuvre des IDD, sa fonction de formation autour de cette politique l'amène à rencontrer de nombreux acteurs de terrains et dans l'entretien qu'elle nous a accordé, elle avoue son étonnement :

> « [...] C'est l'impression que j'en ai parce que j'ai côtoyé par mal de collègues hein, c'est que sur le terrain ben les principaux font n'importe quoi. C'est-à-dire que moi je suis/ Enfin en tant que professeur, en tant que fonctionnaire, je suis extrêmement étonnée de dire : « Il y a un Bulletin Officiel, il y a des instructions officielles. » Et ce que j'entends à droite à gauche, par des collègues qui sont de différents bahuts, c'est/ Pas plus tard qu'hier soir une collègue me disait : « Oui c'est deux heures mais nous notre principal il a décidé que ça serait qu'une heure. » Alors c'est/ Ça fait partie des enseignements obligatoires et je dis : « Mais attends, il a pas le droit ton principal de faire ça. » « Ben oui, mais c'est comme ça. » Et puis et puis j'ai l'impression/ Enfin ce qui m'inquiète c'est : de deux choses l'une, ou bien les itinéraires sont encore un coup d'épée dans l'eau, et là il

y a toute une énergie dépensée pour rien, ou alors c'est vraiment quelque chose de sérieux – et moi je crois qu'effectivement même si c'est pas sous forme d'itinéraire il faut y arriver – ben je veux dire, rien n'est fait pour que les choses – pour l'instant, parce que ça peut encore changer – ne soient mises en place quoi. Enfin c'est pas « rien n'est fait » c'est... effectivement il y a des stages par exemple au niveau du rectorat qui vont se mettre en place uniquement à la rentrée, mais à la rentrée c'est juste hein. Enfin je sais pas, je ne fais pas trop attention, mais je trouve que euh... il y a vraiment, le reflet que j'ai c'est : suivant les établissements, suivant finalement les idées du principal, les choses sont très différentes. Et les choses sont interprétées de manière très différente. Moi ce qui m'inquiète c'est de me dire : « Ça fait partie des enseignements obligatoires et c'est quelque chose auquel les élèves ont droit. » Or, vraiment, à chaque fois que je rencontre des collègues, je rencontre des cas tout à fait différents d'interprétation ou d'utilisation des textes. Alors moi bon je veux rien dire, je n'ai aucun intérêt ni quoi que ce soit là-dessus, ça me questionne par rapport à mon statut quoi. Je me dis : « Je suis fonctionnaire, qu'est-ce que ça veut dire pour un fonctionnaire un Bulletin officiel ? » C'est tout, c'est à ce niveau-là aussi. Je trouve ça... aberrant. Il y a eu la même chose pour les grilles d'évaluation 3e [autre politique introduite en 2002] où des établissements/ Nous on a un ancien collègue qui est venu se vanter de dire : « Moi dans mon établissement, le principal a tout renvoyé. » Et donc euh l'Éducation nationale, je ne sais pas qui, leur a renvoyé la copie. Comme ils n'étaient pas content qu'on leur ait renvoyé leur copie ils ont mis n'importe quoi. Oui, ils ont mis D à tout le monde, ils ont mis « B » à tout le monde : « On s'en fout ». Moi ça me déboussole si tu veux à ce niveau-là, en tant qu'enseignant hein, je me dis : « Où va-t-on si maintenant euh... » Alors évidemment il y a eu les parcours diversifiés, il y a eu les travaux croisés, les travaux croisés c'était déjà obligatoire, les trois quarts n'en faisaient pas. Donc effectivement il y a des pratiques actuellement euh... je dirai inquiétantes, voilà. Et je sais pas euh je veux dire je ne sais pas qui est chargé de remettre de l'ordre là-dedans en fait. C'est un petit peu grave je trouve à ce niveau-là. Sinon le Bulletin officiel et tout ça ça veut plus rien dire quoi. Alors quelquefois je me dis : « C'est peut-être moi qui suis trop bête ? » [rires] Enfin moi je suis d'accord avec le principe de ces changements, c'est vrai que ça ne me pose pas de problème pour les réaliser. » [Mme Bénédicte, formatrice associée à l'IUFM]

Les IDD constituent selon elle un enjeu important pour l'IUFM dans la mesure où le rectorat recrute cinquante formateurs pour encadrer des formations sur les IDD dans les établissements. Cette démarche pose clairement le rectorat en concurrent de l'IUFM et de ses formations. Pourtant, la responsable de la formation dit avoir été contactée par la correspondante académique qui estimait que l'organisation de ce stage de formation de formateurs à l'IUFM constituait pour son propre dispositif « une concurrence déloyale ». Cette réaction l'étonne parce que, pour elle, le rectorat et l'IUFM travaillent dans le même sens qui est de permettre la mise en place des IDD.

« – Alors moi en gros, et ce qu'elle m'a re/ Alors je lui ai dit : « Moi écoutez ça n'a rien à voir, je fais un stage de collègues, au départ c'était sur les travaux de croisés évidemment on va le faire sur les itinéraires de découverte, mais il est prévu depuis longtemps. Et puis c'est une formation de formateur. C'est pas une formation de profs. Donc concurrence déloyale, moi je voyais pas. D'ailleurs je voyais pas pourquoi concurrence déloyale ? Entre guillemets parce que euh je veux dire c'est le projet de l'institution et à partir du moment où on véhicule le même projet il y a pas de concurrence déloyale, et ça c'est c'est des choses qui

m'échappent un peu. Moi par rapport à ça j'ai dit à Damien [cadre de l'IUFM qu'elle appelle par son prénom] : « J'ai pas d'état d'âme. Demain tu me dis t'arrête parce que ça génère des tens/ » J'arrête, je m'en fous.

B.M. – Mais Damien il avait quel discours lui par rapport à ça ? Pourquoi en fait [l'IUFM est intervenu] pour te demander si cela ne te dérangeais pas de « collaborer » entre guillemets… ?

– Ben je sais pas, je crois que Mme Dubocq peut-être a/ Enfin j'en sais rien en fait elle m'a dit en gros que c'était son territoire les itinéraires de découverte. Mais elle elle est rectorat, Damien est IUFM, donc tu vois c'est des trucs, entre l'IUFM et le rectorat ben apparemment ils se tirent dans les pattes un peu. Mais je crois que c'est pas nouveau. Et donc, elle je l'ai rencontrée dans une réunion, ben du coup je l'ai invitée à venir dans le stage que vous avez suivi. Donc elle je l'ai rencontré dans une réunion avec des principaux qui devaient travailler sur les nouvelles réformes du collège et c'est mon principal du collège où je suis, enfin qui dirigeait cette réunion, qui organisait ça. Donc elle avait organisé différents ateliers, donc les itinéraires de découverte. Et c'est Mme Dubocq qui était là pour lancer la journée, après elle s'en allait. Et je l'ai rencontrée ce jour-là et je lui ai dit : « Ben je crois qu'on va être amenées à travailler ensemble » et c'est tout. Et je lui ai proposé de venir dans le stage, elle m'a dit : « Pourquoi faire ? Pour dire ce que je viens de dire là, c'est pas la peine. » Et puis elle est pas venue. Peut-être qu'elle me contactera pas non plus, j'en sais rien. Ça c'était avant le stage. Donc…

– M.T. – Et votre participation éventuelle à la rentrée c'est pas…

– C'est pas du sûr, c'est pas sûr, je sais pas exactement ce qu'elle fait. Je ne sais pas exactement comment elle souhaite former les profs, je sais pas quel type de formation elle souhaite tenir quoi.

– B.M. – Hmm hmm.

– Est-ce que c'est une information et puis… Ou est-ce que c'est un truc clé en main et puis vous allez dire à tout le monde de faire ça, je sais pas. » [Mme Bénédicte, formatrice associée à l'IUFM]

La suggestion de collaboration que propose l'IUFM restera sans suite, la correspondante académique revendiquant le monopole du dossier IDD notamment pour la formation continue. Pour la responsable de la formation, l'IUFM est en position de concurrence avec le rectorat et doit faire mieux que ce dernier. Ainsi, elle refuse de faire *« du passage en force »* et de donner des projets clés en main (comme au rectorat) : elle veut rendre les enseignants autonomes. Dans ces formations, l'objectif est pour elle de mettre les enseignants en situation de construire des projets en leur donnant des outils *ad hoc.* L'IUFM cependant n'assurera pas de stage de formation continue sur les IDD durant l'année scolaire 2002-2003 et focalisera son attention sur la formation initiale des jeunes enseignants.

Il est intéressant de noter que la question de la mise en œuvre des IDD sucite plusieurs initiatives dans différents espaces de régulation académique. L'ambiguité des textes, l'incertitude des enseignants et des chefs d'établissement amène à la fois l'IUFM et les CPFE à s'emparer du dossier alors même que s'élabore un projet de régulation académique piloté par la chargée de mission de la réforme des collèges. S'ignorant les uns les autres ces différents dispositifs tentent de mobiliser les chefs d'établissement et les enseignants. Bientôt, certains

collèges se voient adresser des incitations issues de sources de régulation différentes : les dispositifs se découvrent alors les uns les autres. Si elle tolère l'expérimentation des CPFE, la chargée de mission académique tentera de dissuader l'initiative de l'IUFM. On retrouve autour de la mise en œuvre des IDD, la tension déjà présentée dans le chapitre précédent, entre le rectorat, l'IUFM et un nouveau groupe d'acteurs – les CPFE – qui cherche à fonder une légitimité à son action. Le rectorat, en promouvant des formations à initiative locale, en promouvant l'animation locale dans les bassins où les administrateurs sont incités à s'emparer des « dossiers », redistribue les cartes du pouvoir de formation et chacun, d'une façon ou d'une autre, tire la « couverture à soi » : l'IUFM dont l'attribution historique est la formation des personnels, le rectorat qui dispute à l'IUFM cette attribution historique à la fois au moyen de formateurs rectoraux (dispositif mis en place par la chargée de mission académique) et au travers de l'action des CPFE et des administrateurs scolaires ou animateurs de district (qui cherchent pour les premiers, une légitimité en prouvant l'intérêt de leur démarche et, pour les seconds, à répondre aux questions qui « remontent » des chefs d'établissement). On voit bien ici le problème que pose le type d'analyse proposée par Combaz (1996, 1999), à savoir mesurer l'efficacité d'une politique à partir d'*output* tirés de données qualitatives et traduits pour autoriser un traitement statistique, les résultats exposés correspondent à une politique déserte de toute influence des acteurs, si ce n'est celle des acteurs de la base qui contribueraient à l'apparition ou au renforcement de nouvelles formes d'inégalités. On a vu qu'au contraire, les politiques éducatives sont largement peuplées et interprétées – au sens où des acteurs de différentes natures y mêlent leurs voix (Ball, 1997 ; 271) – et que la compréhension du processus à l'œuvre – au sens que Weber assigne à la sociologie (Weber, 1921 [1995]) – est à chercher dans ce foisonnement plutôt que dans des régularités statistiques fondées sur des hypothèses et des réductions hasardeuses.

Cette agitation à différents niveaux du système s'explique sans doute par les problèmes et les questions soulevés par l'organisation et les principes des IDD, mais aussi par le calendrier de formation retenu par la chargée de mission académique. Il semblerait que le défaut de régulation nationale et académique – la formation académique menée par la chargée de mission IDD ne touche les établissements que six mois après le début de la mise en œuvre des IDD – ait incité d'autres espaces ou acteurs de régulation (IUFM, bassin, district, CPFE) à s'emparer du dossier.

Au final, le manque de cohérence et les redondances qui résultent de la superposition et de la concurrence de ces multiples dispositifs de régulation semblent loin de servir l'application de la réforme, et de répondre aux incertitudes et aux questions que rencontrent les chefs d'établissement et les enseignants dans la mise en œuvre concrète des IDD. Toutes ne se mettent en place que tardivement, certaines démotivent la base par des doublons, enfin elles

peinent toutes – mais dans des proportions différentes – à répondre à la question centrale de l'évaluation des élèves dans le cadre de ce nouvel enseignement.

3. L'influence de l'agenda et du calendrier politique

On a vu toute l'influence de l'agenda et du calendrier politique sur la politique de l'éducation prioritaire. Ceux-ci ont-ils eu une influence semblable sur la mise en œuvre des IDD ? Autrement dit, il s'agit de savoir sur l'évolution du contexte continue d'affecter après coup une politique éducative initiée l'année précédente dans les instructions officielles. Si la circulaire de rentrée de 2003 (circulaire du 28/03/2003 publiée au BO n° 14 du 3 avril 2003) maintient les IDD et les étend à la classe de quatrième, ceux-ci n'apparaissent plus centraux : leur objectif est d'aider les élèves à s'approprier le contenu des programmes et désormais ils peuvent se réaliser en groupe-classe entier et la circulaire ajoute que pour les élèves en difficulté « les moyens dévolus aux itinéraires de découverte pourront être utilisés pour une aide individualisée ». Certains de nos interlocuteurs voient dans cette circulaire la fin des IDD. La chargée de mission décèle dans ces lignes une difficulté supplémentaire potentielle :

> « Alors il y a une petite chose qui nous gê/ qui nous a gêné ponctuellement, qui nous a gêné ponctuellement, c'est que dans la circulaire de rentrée, de rentrée 2003-2004, le ministre écrit à un moment donné que dans certains établissements on pourra utiliser euh l'horaire des itinéraires de découverte pour mettre en place euh un se/ un espèce de dispositif pour les élèves en très grande difficulté. Alors ça quand c'est arrivé, je me suis dit : « Aïe aïe aïe, ça ça ne va pas nous arranger. » Mais en réalité, je crois que bon les chefs d'établissement à mon avis ils ne vont pas tellement l'utiliser pour ça, ils ont déjà des dispositifs pour les élèves en grande difficulté. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Le changement de Ministre, suite au renouvellement de la majorité gouvernementale en avril 2002, et le remplacement du recteur dans l'académie de Lille en novembre de la même année, s'accompagnent d'un grand silence concernant l'avenir des IDD.

> « Alors par exemple, notre ancien doyen [doyen des IPR] est devenu le RPE – responsable pédagogie évaluation – et tout ces chantiers, ces dossiers, etc, d'une certaine manière remontent donc M. [le RPE]. Bon moi il se trouve que je m'entends très bien avec lui, donc pour lui c'est clair, les itinéraires de découverte et la réforme du collège c'est moi, mais officiellement on ne sait pas trop quoi [rires]. Bon alors, on m'a demandé au prochain séminaire de faire quelques petites communications sur ce sujet et sur quelques autres que j'ai en charge aussi. Donc dans les faits j'estime/ je considère moi avoir été reconduite, mais enfin euh dans l'esprit du recteur il n'y a plus tous ces chantiers les uns à côté des autres, il y a une personne qui s'occupe de la pédagogie et de l'évaluation. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

On voit comment les hésitations dans les instructions nationales, s'agrègent aux contingences du calendrier politique nationales. Le nouveau recteur attribue la mission IDD à un autre IA-IPR qui devient « directeur de la pédagogie » et pilote de l'ensemble des missions académiques à caractère pédagogique. Le changement de recteur (début novembre 2003) laisse planer à Lille une ambiguité sur la reconduction des dossiers attribués aux différents chargés de mission. La responsable des IDD nommée par le recteur précédent ne sait même pas si elle est toujours en charge du dossier (« les itinéraires de découverte et la réforme du collège, c'est moi, mais officiellement on ne sait pas trop quoi [rires]. [...] dans les faits j'estime/ je considère moi avoir été reconduite »). Les dispositifs de régulation mis en place localement souffrent de ce manque d'information et de ces changements dans le pilotage académique.

4. Liens avec la centrale et directives nationales et modalités d'évaluation de la politique

Si l'on s'interroge maintenant sur les liens – autres que les instructions officielles publiées au BO – qui unissent le ministère à l'académie, les directives adressées à cet échelon à cette époque, on s'aperçoit que ceux-ci sont relativement ténus.

> « Donc c'était une année je dirais assez bien remplie quoi. Et euh... pour l'instant on n'a pas donné de consignes parce que les textes officiels sont clairs, en particulier la circulaire de rentrée. Les itinéraires de découverte, ça continue. Notre ministre n'a pas l'air d'être euh vraiment... ou focalise vraiment... mais il trouve ça intéressant, c'est une affaire non pas classée mais lancée en tout cas, hein. Et donc euh de part les échos que j'entends, ou ce que je lis dans la presse où les collèges ont leur petit article de rentrée etc, euh avec la cellule communication du rectorat euh je vois que ça va se faire en 4e aussi, à part quelques récalcitrants – il y en aura toujours – mais c'est assez minime tout de même. [...] Euh le recteur veut mettre en place des dispositifs de euh comment on appelle ça ?
>
> – *D'alternance.*
>
> – D'alternance, c'est ça. Donc à mon avis, on ne mélangera pas les genres quoi. Bon je connais l'établissement où le principal est un peu spécial, où il m'a dit : « L'année prochaine, en 4e, mes profs ne veulent pas, donc on fera du soutien. » Bon donc la circulaire de rentrée l'autorise, mais bon on va essayer de veiller un petit peu au grain, on va essayer d'en savoir un petit plus mais à mon avis/ Enfin je le sens pas trop quoi, j'ai l'impression que [inspiration] ben les gens se sont pris au jeu et vont reproduire hein, c'est-à-dire qu'un itinéraire qui a été fait en 5e l'année dernière, on va le refaire l'année prochaine en 5e aussi. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Le fait que les instructions officielles rassurent la base, dans la mesure où les IDD « se poursuivent », en dit long sur l'incertitude quant à la pérennité de la réforme. Le ministre Lang manifeste en effet un soutien peu appuyé à la réforme, de la même façon d'ailleurs, qu'il manifestait à la même époque peu d'intérêt pour la politique REP. Les priorités politiques se

sont déplacées, d'autres principes guident désormais l'action, après avoir tenté d'aider les élèves à retrouver du sens dans les enseignements, le gouvernement socialiste introduit de nouvelles mesures de différenciation des cursus au collège, avec l'instauration d'un palier d'orientation en fin de 4e (il s'agit des dispositifs d'alternance et notamment la 3e APP).
Mais si les IDD « continuent », les nouvelles consignes, comme l'a déjà fait remarquer M. Bernard (principal, animateur de district), sont ambiguës, sont-ils poursuivis dans le même « esprit » ?

> « (...) dans la circulaire de rentrée, de rentrée 2003-2004, le ministre écrit à un moment donné que dans certains établissements on pourra utiliser euh l'horaire des itinéraires de découverte pour mettre en place euh un se/ un espèce de dispositif pour les élèves en très grande difficulté. Alors ça quand c'est arrivé, je me suis dit : « Aïe aïe aïe, ça ça ne va pas nous arranger. » » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Mme Dubocq, marque une distance aux instructions officielles, et témoigne dans l'extrait cité plus tôt de sa volonté de ne pas encourager la mise en œuvre des lignes ambiguës de la circulaire. Les instructions officielles ne semblent ne pas « aller dans le bon sens » puisque la circulaire de rentrée autorise l'utilisation des IDD pour faire de la remédiation, mais la chargée de mission « va essayer de veiller un petit peu au grain ». Mme Dubocq fait preuve d'optimisme dans son discours et fait le pronostic suivant qui est révélateur de la subjectivation de l'évaluation : « *j'ai l'impression que* [inspiration] ben les gens se sont pris au jeu et vont reproduire hein, c'est-à-dire qu'un itinéraire qui a été fait en 5e l'année dernière, on va le refaire l'année prochaine en 5e aussi » (je souligne) et de la « fracture » (Giraud et Milly, 2003) qui existe entre les établissements et la mission IDD (« on va essayer d'en savoir un petit plus »). Les IDD apparaissent désormais, aux yeux du ministre mais implicitement aussi à ceux de la chargée de mission, comme « une affaire non pas classée mais lancée en tout cas, hein. » Une fois « lancés », les IDD peuvent alors être évalués. La logique serait la suivante, on délègue aux établissements le soin de trouver les meilleures modalités de mise en œuvre d'une « politique cadre » et de son évaluation locale (notamment l'évaluation des des élèves), une fois la mise en œuvre amorcée sur le terrain, se fait sentir le besoin d'un évaluation de la mise en œuvre de la politique dans les académies (comment a-t-on « fait avec » ou « à partir » de ces instructions de cadrage). L'évaluation, des élèves, de la mise en œuvre académique se pense donc après coup, *a posteriori* des instructions officielles de cadrage de la politique.

• *Qu'en est-il des procédés d'évaluation des IDD dans l'académie de Lille ?*

> « Alors au niveau de la DESCO, j'ai pas pu aller à la réunion du mois de... mais j'ai lu le compte-rendu, euh visiblement euh bon j'ai beaucoup apprécié le compte-rendu de la DESCO parce que j'ai retrouvé un certain nombre de/ un certain nombre de phrases que j'avais écrites, donc j'ai bien travaillé, donc plutôt flattée. Enfin, ça veut dire surtout que ça correspondait un petit peu à ce que tout le monde pensait quoi, et là la DESCO travaille actuellement/ elle a mis en place

un groupe de travail sur l'évaluation, parce que c'est ce qui nous manque réellement maintenant, c'est de savoir comment on va évaluer ça, et il y a une phrase qui dit dans le rapport de la DESCO, enfin de mémoire : « Il est clair que si on n'a pas une évaluation de ça euh... » Je vais dire on va passer pour des rigolos quoi. C'est c'est pas sérieux, c'est pas raisonnable. Donc ils ont mis un groupe de travail et qui va fournir une grille d'évaluation qui nous permettra à la fin de l'année, enfin dans l'année, d'avoir quelque chose d'un peu normalisé en termes d'évaluation puisqu'on veut évaluer à la fois des savoirs et des comportements, hein c'est-à-dire...

– *Donc ça le rapport de la DESCO, est-ce qu'il est sur le site ou/ ?*

– Non parce que pour l'instant, c'est le rapport de euh... quand vous aurez notre rapport ce sera... franchement il n'y a pas de grosses différences, hein. Non parce que c'est un rapport d'un groupe de travail, donc je crois que pour l'instant c'est pas disponible. C'était plutôt un compte-rendu de réunion en fait, surtout qu'il y avait des nouveaux sujets. Si vous voulez, les itinéraires de découverte c'est une affaire euh c'est un petit peu/ ça y est, c'est rentré dans les mœurs quoi, enfin.

– *On a l'impression oui.*

– Oui, alors là je dirais pas qu'on est en train de passer à autre chose mais là on a un autre sujet, sur le collège qui est quand même très très important, donc cette fameuse alternance et 3e à projet professionnel, donc euh... là maintenant on est plutôt là, on travaille plutôt là-dessus quoi. » [Mme Dubocq, chargée de mission réforme des collèges]

Maintenant que le temps de mise en œuvre (organisationnelle) est « passé » (ce qui ne signifie pas que tous les problèmes soient résolus, que toutes les questions aient trouvé réponse) les liens à la DESCO sont plus distants, ils étaient plus serrés au moment du démarrage du projet. Finalement la chargée de mission n'a plus qu'une idée que très imprécise de ce qui se déroule tant dans les actes que dans les discours à la DESCO. Maintenant que les IDD sont une affaire qui est « une petit peu rentrée dans les mœurs », une nouvelle priorité s'impose à l'agenda de la chargée de mission. On voit que sont intérêt porte désormais davantage sur les échos rencontrés à la DESCO sur la mise en œuvre des IDD dans l'académie de Lille. La chargée de mission croit d'ailleurs reconnaître dans le compte-rendu rédigé par la DESCO sur la mise en œuvre de la politique éducative des fragments des morceaux de son propre travail (« j'ai retrouvé un certain nombre de/ un certain nombre de phrases que j'avais écrites, donc j'ai bien travaillé, donc plutôt flattée »). Le compte-rendu de la direction apparaît alors comme une forme de reconnaissance institutionnelle de son action. Par contre, l'évaluation de l'action à *n* + *un* reste toujours à faire, un groupe de travail s'est mis à l'œuvre. Sans proposition de modalités d'évaluation proposée par le ministère, « on va passer pour des rigolos quoi. C'est c'est pas sérieux, c'est pas raisonnable. » La contradiction n'est pas mince entre un nouvel enseignement qui serait « rentré dans les mœurs », qui ne relève plus des priorités nationales (s'adressant maintenant aux systèmes d'alternance au collège), mais dont l'évaluation reste à penser.

L'évaluation des IDD doit être pensée à deux niveaux, tant à celui de l'acquisition des connaissances par les élèves que de l'efficacité de sa mise en œuvre à différents échelons du système éducatifs (selon la pertinence de ces échelons : académies, bassin d'éducation, collège). Si une réflexion est amorcée pour élaborer une grille d'évaluation commune (niveau d'acquisition des connaissances par les élèves) rien ne semble envisagé au niveau académique pour évaluer l'efficacité de l'action de la régulation intermédiaire dans son travail d'accompagnement de la mise en œuvre des IDD.

L'absence de réflexion dans l'évaluation de la politique, de ses effets, souligne bien que l'on se trouve ici clairement dans une préoccupation de *mise en œuvre* de la politique éducative plus que de réflexion pédagogique locale. La régulation intermédiaire se cantonne à un rôle de mise en œuvre et ne cherche pas à palier aux manques des instructions officielles.

D. LE CONTEXTE D'INFLUENCE ET LA RÉGULATION NATIONALE

Si l'analyse des textes officiels d'une année sur l'autre nous donne un aperçu sur l'évolution qu'a connu la conception de la politique (dans ses principes directeurs, ses modalités organisationnelles), ceux-ci ne nous renseignent finalement pas sur la genèse de l'idée, avant sa cristallisation dans un texte. Si l'on s'intéresse à la trajectoire de la politique éducative, de l'idée initiale à sa mise en pratique en passant par ses multiples contextes d'interprétation, force est de constater que le contexte d'influence des IDD demeure une zone obscure, celui-ci n'ayant pas été directement investigué. Nous n'avons pas rencontré et interrogé les personnes qui ont été à l'origine de cette politique, nous n'avons pas observé les instances qui ont examiné l'idée et élaboré l'objet. Une opportunité d'avoir un aperçu sur cette période nous est offerte par Mme Bénédicte, formatrice associée à l'IUFM, qui a participé à des instances de concertation préparant les IDD au ministère de l'éducation :

> • Observation, formation de formateur sur les IDD
> – Mme Bénédicte inaugure le tour de table, elle se présente assez longuement. Elle enseigne au Collège Descartes. S'intéresse à la gestion des conflits, à la communication, à la question : qu'est-ce qu'apprendre ? Elle est formatrice-référent pour des PLC2 + intr (¿). Elle est intéressée par l'interdisciplinarité, elle est institutrice d'origine. Elle a participé au Ministère à une commission préparant les IDD, deux commissions existaient mais ne se côtoyaient pas. L'une d'elle était consacrée au fonctionnement pédagogique des IDD, questions organisationnelle, problèmes de mise en place. On y trouvait des gens de la DESCO, des principaux de collèges durs, beaucoup d'IPR (parce que les disciplines doivent se faire sur des horaires planchers).
> Les IDD doivent se faire à moyens constants => il faut dégager des heures. Ils doivent avoir une validation de l'IA. Dans cette commission à laquelle elle a participé il y avait quelques profs, un peu perdus. Il y a eu 5/6 journées de travail. Elle a été embarquée là-dedans par sa principale. L'autre commission travaillait sur les contenus (« nous aussi on a travaillé sur les contenus »).

La brochure qui est arrivée dans les collèges est un « croisement sauvage » des travaux de ces deux commissions.
Il y a eu des travaux dans des académies pilotes, il y a une autre brochure en préparation (encore deux groupes différents) qui n'est pas encore parue, la précédente était demandée pour le 15 mars. »

« *B.M. – Donc comment ça se passait dans cette commission ? Il y avait quelqu'un qui menait le débat ?*

– Oui, il y avait/ Alors il y a eu deux personnes différentes parce que il y a eu/ il y a eu deux groupes de travail différents. Il y a eu un premier groupe qui était chargé de faire les propositions pour préparer les journées en établissement qui ont été banalisées. On a préparé une petite brochure. Mais à mon avis/ On a su après, qu'on était pas un mais deux groupes. Et on travaillait tous les deux groupes séparément. Donc le document qui a été dans les établissements, eh bien il a été à la fois une émanation d'un groupe, qui était le nôtre, mais nous on avait travaillé en gros sur des exemples mais aussi sur des principes, et l'autre groupe avait été chargé de proposer des exemples. Et ça collait pas. Les collègues sur le terrain se sont rendus compte qu'il y avait un hiatus entre le texte théorique et les exemples proposés. Donc nous on étaient un peu fâchés parce qu'on en avait aussi proposés des exemples et on ne retrouvait pas nos idées dans les exemples [retenus]. Alors pourquoi ça a fonctionné comme ça, ça j'en sais rien. Et donc c'était une IPR de de Paris enfin de Versailles, ou je sais plus qui qui dirigeait ce groupe-là, dans ce groupe-là il y avait des IPR, il y avait des principaux – des principaux surtout d'établissements difficile d'ailleurs dans la couronne parisienne et ainsi de suite – des IPR pas de toutes les disciplines mais il y avait pas mal de disciplines. Il y avait quelqu'un de... de la mission arts plastiques enfin quelque chose comme ça, et puis il y avait un représentant des arts aussi. Il y avait un ou deux profs dont moi. Il n'y avait pas beaucoup de profs. Et puis on se répartissait le travail, y'en a qui travaillaient sur euh la question des de l'organisation, tous les principaux travaillaient sur la question de l'organisation sur le terrain, alors on proposait différents cas de figures, différentes étapes. Les IPR travaillaient sur les contenus. Moi je travaillais sur l'évaluation. Moi j'ai trouvé que c'était/ Alors là pour le coup, tous les gens avec qui j'ai travaillé c'était toujours – j'ai trouvé – des gens très respectueux des gens qui allaient mettre en place ça sur le terrain. C'est-à-dire essayant toujours de se mettre du côté du prof, du côté de l'élève enfin et avec des valeurs pour le coup partagées, aussi. C'est-à-dire effectivement les gens qui avaient déjà alors pour beaucoup une pratique de terrain pour les/ Parce que il y avait des gens de la DESCO mais qui sont des enseignants détachés, donc il y a pas si longtemps que ça ils étaient encore des gens sur le terrain.

B.M. – Donc si j'ai bien compris, en fait il y a une circulaire, donc c'est Lang qui introduit les itinéraires de découverte. Et puis après on met en place une commission pour réfléchir. Et/

– Hmm hmm. Et on met en place des équipes sur le terrain qui expérimentent aussi.

B.M. – Ah oui, d'accord, ce que pourraient être, finalement, ces itinéraires de découverte ?

– Oui oui oui.

M.T. – Vous avez travaillé à partir de ces expérimentations ?

– Alors les expérimentations, c'était dans le deuxième temps, on s'en est servi. Parce que il y avait des établissements et des profs qui étaient payés pour faire des comptes-rendus là-dessus, donc moi j'en ai un paquet de comptes-rendus là. Et donc quand il y a eu la première expérimentation dans les établissements. [...] Après sur le terrain il y a des journées banalisées pour s'informer là-dessus et

commencer à construire. Il y a toute une série de remontées par le biais des IPR qui sont revenus donc à Paris. Et donc à partir de de ces remontées, on a essayé de donc préparer une brochure qui devait sortir pour le 15 mars, là je ne sais pas où elle en est [l'entretien est réalisé le 26 juin 2002] parce qu'il y a eu des changements d'élection [sourire]. Euh une brochure qui devait sortir pour le 15 mars et qui, à chaque question posée par le terrain, devait essayer de trouver un exemple réalisé sur le terrain pour illustrer comment ça c'était résolu sur le terrain ce problème-là. [Donne un exemple de problème dans l'usage du CDI] Avec l'idée que ce n'était pas des modèles mais des solutions possibles. Donc ça a été travaillé comme ça aussi dans la deuxième euh deuxième temps.

B.M. – Donc là les groupes de travail ne fonctionne plus, c'est c'est terminé ?

– Non, c'était la commande était/ la brochure était pour le 15 mars.

M.T. – Je me demande s'il n'y a pas quelque chose comme ça qui a été publié sur Internet. Ça vous dit quelque chose ?

– C'est possible. Moi j'ai plus eu de nouvelles après parce que la dernière réunion j'y suis pas allée, j'avais trop de boulot. C'était le moment des bulletins, des moyennes et tout ça. Donc comme c'était une demi-journée j'ai dit : « Je vais pas à Paris pour une demi-journée. » Ça me fiche ma journée en l'air et puis euh euh bon on savait pas trop ce que ça allait donner. Donc là j'ai dit : « Le dernier jour j'y vais pas. » Bon j'étais un peu trop débordée, j'ai dit : « [inaudible] » une journée en l'air et j'avais trop besoin de cette journée-là [Rires]. Donc je suis pas allé et j'ai envoyé un un mail pour m'excuser [...]. Et puis j'ai envoyé un autre mail le lendemain des élections, un truc comme ça parce que j'organisais le stage pour savoir s'il n'y avait pas eu de trucs trop nouveaux, il n'y a jamais eu des réponses. Alors est-ce que la personne à qui je l'ai envoyé n'y était plus, j'en sais rien. Comme c'était le lendemain tu sais de l'élection où Jospin était battu par Le Pen, il est possible que c'était le branle-bas de combat là-bas [rires]. » [Mme Bénédicte, formatrice IUFM]

Ce récit est – bien entendu – partiel et partial, comme nous l'avons dit, n'offre qu'*un aperçu* sur le contexte d'influence à l'origine des IDD, aperçu qu'il aurait fallu, en toute rigueur, croiser avec d'autres sources à la fois pour le contrôler et l'étoffer. Conservons ces limites et précautions à l'esprit et considérons ce que Mme Bénédicte nous révèle. Il est intéressant de noter que le ministère semble avoir initié le cadre de la politique avant de mener une réflexion sur sa mise en œuvre pratique dans les établissements. On remarque aussi une division du travail en deux sous-commissions qui n'échangent finalement pas entre elles (elles découvrent même incidemment : « On a su après, qu'on était pas un mais deux groupes ») : ce qui créé un « hiatus » entre les propositions contenues dans la brochure et les exemples fournis. Au niveau du calendrier, fin juin 2002, la brochure n'est pas parue alors que les établissements débutent les IDD à la rentrée et ont donc résolus : « chaque question posée par le terrain » sans l'aide de l'« exemple réalisé sur le terrain pour illustrer comment ça c'était résolu sur le terrain ce problème-là. » Notons enfin le retour de l'influence du politique dans la mise en œuvre de la régulation : la brochure devait paraître le 15 mars, l'alternance politique du 21 avril 2002, le changement de gouvernement consécutif n'ont sans doute pas favorisé l'aboutissement de cette réflexion donc de la publication de la brochure.

Voici, pourrait-on dire, les points concernant les modalités organisationnelles de la politique, mais Mme Bénédicte nous renseigne également, dans son entretien, sur l'origine probable des principes directeurs, les influences – cautions ? – scientifiques et philosophiques de la politique (*cf.* l'extrait d'entretien avec Mme Bénédicte cité en fin d'introduction).

E. Conclusion : Les conséquences d'une politique « ouverte »

Au niveau national, la réussite des IDD tiendrait – pour l'institution – à la greffe que ce nouvel enseignement pourrait opérer sur les pratiques pédagogiques des enseignants, et à ses effets sur la motivation et la réussite scolaires des élèves. La rénovation des pratiques pédagogiques apparaît en effet, dans les réformes de ces dix dernières années, comme l'un des facteurs majeurs d'évolution du système éducatif. Ce dernier, après avoir connu une certaine démocratisation quantitative, devrait désormais parvenir à une démocratisation de l'accès aux savoirs et à la réussite scolaire. Dans cette optique, la gestion de l'hétérogénéité des élèves se pose comme la cible principale des politiques scolaires, notamment celles relatives au collège, et la diversification des itinéraires et des cheminements empruntés par les élèves et des pratiques pédagogiques des enseignants comme les réponses à y apporter. L'originalité des IDD tient à sa centration plus forte sur la diversification des pratiques pédagogiques – diversification appuyée sur un principe de *liberté* (Soleaux, 2004) – qui doit permettre de motiver davantage les élèves en prenant mieux en compte leurs intérêts et leurs goûts, en les rendant autonomes et en valorisant mieux leurs compétences et leurs réussites.

Il semble qu'au niveau local le critère retenu pour mesurer la réussite des IDD soit, pour l'institution, celui de leur mise en place effective dans les établissements scolaires. Que cette mise en place respecte ou non « l'esprit » de la politique tel qu'on peut l'interpréter à partir des instructions officielles (principes directeurs, modalités organisationnelles), notamment d'un point de vue pédagogique, ne paraît pas constituer une préoccupation centrale pour les autorités académiques et les agents de régulation intermédiaires. Autrement dit, l'institution locale est moins préoccupée par les conséquences pédagogiques éventuelles que pourraient connaître les IDD que par leur apparition dans l'emploi du temps des élèves et dans les réponses aux questionnaires informant la hiérarchie académique (chargée de mission académique) ou nationale (DESCO).

Si l'on doit dès à présent (après cette première année de mise en œuvre) apprécier la réussite des IDD, du point de vue de la transformation des pratiques pédagogiques des enseignants

qu'ils suscitent, il est clair que la réponse est délicate parce que prématurée. On l'a vu plus haut, les enseignants qui se sont volontairement mobilisés dans ce dispositif sont essentiellement ceux qui militaient et appliquaient déjà ce type de pédagogie dans leur classe depuis longtemps. Pour ces enseignants, les IDD ne changent pas grand-chose, sauf qu'ils constituent en quelque sorte une reconnaissance institutionnelle de leurs pratiques. Néanmoins, un certain nombre d'enseignants néophytes se sont engagés également dans les IDD. Volontaires ou non, ils ont éprouvé de grandes difficultés à comprendre et à mettre en oeuvre, compte tenu de sa complexité, la logique du dispositif. S'ils sont dans leur majorité conscients qu'ils n'ont pas fait cette année les choses comme il aurait fallu les faire, ils ont beaucoup appris et espèrent bien l'an prochain faire mieux, que ce soit du point de vue des contenus, de la forme mais aussi de l'évaluation des élèves qui, dans beaucoup d'établissements, s'est révélée anarchique. Ils ont été, en quelque sorte, pour la majorité d'entre eux « convertis » aux IDD et – le cas au collège Balzac étant exemplaire sur ce point – sont candidats à de nouveaux IDD pour l'année suivante. Ce nouvel enseignement pourra avoir été particulièrement difficile à mettre en œuvre car il menace finalement les routines des enseignants, les obligeants à s'exposer et développer de nouvelles stratégies d'enseignement voire de survie (Woods, 1979). M. Bernard le remarque bien :

> Le bilan auprès des enseignants. Un point a été fait à la fin du premier IDD. Plutôt satisfaisant. Le début a été difficile car au début ils ne connaissaient pas les élèves et les élèves ne se connaissaient pas entre eux aussi. Ça a été au point que les profs voulaient réviser la façon de faire les groupes, mais à la fin du premier IDD, ils étaient tous fins contents. Le groupe avait trouvé son identité. Autre chose de marrant, des profs de la première série d'IDD trouvaient leur groupe pas facile, et quand le groupe a changé, les profs ont tous dit que le groupe du second IDD était meilleur que le premier. Alors que ce sont les mêmes élèves [*et les mêmes groupes*]. Les profs étaient plus prêts, moins stressés. Ils ont passé aux élèves une certaine sérénité. Autre chose de marrant, des profs de la première série d'IDD trouvaient leur groupe pas facile, et quand le groupe a changé, les profs ont tous dit que le groupe du second IDD était meilleur que le premier. Alors que ce sont les mêmes élèves [*et les mêmes groupes*]. Les profs étaient plus prêts, moins stressés. Ils ont passé aux élèves une certaine sérénité. [M. Bernard, principal, responsable de district, hors agglomération lilloise]

L'analyse de cet animateur de district attire l'attention sur les difficultés à étudier la mise en œuvre d'une politique éducative/pédagogique « à chaud ». Si cette approche est heuristique dans la mesure où elle permet d'appréhender les solutions, les compromis en cours d'élaboration, les problèmes en cours d'élucidation, elle manque le « moment » où la réforme commence à se « figer », ces moments où les routines professionnelles s'acquièrent et se stabilisent. Et la question de l'acquisition des routines d'enseignement, renvoie à celle de la formation des enseignants : comment envisager une formation des enseignants qui réponde à ce type de problématique, qui réponde au défi que pose pour l'enseignement, à la fois

l'engagement dans ce type de « bougé » de la forme scolaire, et la mise en œuvre d'une politique éducative caractérisée par des textes « ouverts ».

Au niveau des chefs d'établissement, on a proposé, analytiquement, de distinguer deux profils : ceux qui incarnent et défendent des modalités de gestion du système éducatif de type bureaucratique, pour qui les IDD sont un problème à résoudre, quitte à déroger à leurs principes (les modalités organisationnelles prennent alors le pas sur les principes directeurs), et les « bureaucratico-pédagogues » qui cherchent, parfois collégialement, à concilier au mieux les modalités organisationnelles et les principes directeurs de la politique. Ceux-ci cherchent à dégager des moyens complémentaires pour favoriser la mise en œuvre des IDD dans leur établissement, ils engagent une réflexion sur l'évaluation, mobilisent des ressources externes à l'établissement (CPFE, IUFM, bassin, district).

Du point de vue des chefs d'établissement, la réussite des IDD se mesure avant tout à l'accueil que les enseignants réservent à la réforme (ont-ils eu ou non des difficultés à couvrir l'ensemble des domaines ?) mais aussi à l'accueil rencontré par les IDD chez les élèves. Ces derniers manifesteraient du plaisir à participer au dispositif et certains constatent même un absentéisme moins important des élèves durant les IDD par rapport aux autres enseignements. De ce point de vue, les enseignants observent que les IDD ont surtout pour effet de transformer et d'enrichir leurs relations avec les élèves parfois même de changer le regard qu'ils portent sur certains d'entre eux. « Les IDD c'est bien, pédagogiquement parlant, on découvre les élèves. [J., enseignant, histoire géographie Agrément de *tous* les autres enseignants : « Oui. Oui. Oui. »]. » [Observation au collège Balzac, réunion de bilan des premiers IDD, le 31-01-03]

En revanche, ils constatent que, pour l'instant, compte tenu des conditions de mise en œuvre des IDD cette année, loin d'améliorer la réussite scolaire des élèves en difficulté dans les autres enseignements, les IDD tendent à reproduire à l'identique les écarts qui séparent les bons des mauvais élèves voire les accentuent, regrettant que ces derniers soient nettement moins autonomes, moins curieux, moins imaginatifs... que les premiers.

La régulation académique des IDD se caractérise par son absence, son éclatement, son ignorance et sa concurrence. Absence : la régulation académique est tardive, après une année de réflexion avant la mise en œuvre des IDD, la régulation académique ne prévoit pas de formation ni d'accompagnement dans les établissements. Les collèges élaborent seuls leurs IDD, une formation déconcentrée en direction des enseignants, confiée à des pairs est mise en œuvre juste avant le second IDD de la première année. Éclatement : face à cette réaction tardive de la hiérarchie, différents s'emparent du dossier IDD. Ainsi des actions à l'initiative de l'IUFM, des bassins et districts et des CPFE, plus ou moins organisées, plus ou moins développées, apparaissent. Nombreux sont finalement les acteurs qui s'investissent sur le dossier et qui tentent de sensibiliser et mobiliser la base (chefs d'établissement et enseignants).

Ignorance : celle-ci s'observe à deux niveaux, d'une part ignorance dans un premier temps des dispositifs les uns des autres, d'autre part ignorance même quant aux propositions à faire aux établissements (notamment en termes d'évaluation des élèves à l'intérieur de ce nouvel enseignement). Concurrence : les différents dispositifs mobilisent les agents, fonctionnent parallèlement un temps, finissent par faire doublon avant d'entrer parfois en concurrence les uns avec les autres. La chargée de mission académique maintient son dispositif sans chercher à intégrer les initiatives locales. Certains dispositifs font alors doublons et démobilisent les enseignants qui ont l'impression d'être sur-sollicités ou se découragent face à l'incohérence institutionnelle.

Enfin, l'*imbroglio* auquel a donné lieu l'évaluation des IDD (sur les modalités et le contenu de l'évaluation, sur sa mention ou non dans le bulletin scolaire et dans les conseils de classe) montre que la place des IDD dans les parcours scolaires des élèves est encore à construire. Il est intéressant de noter que même si elle traverse toutes les arènes de décision, selon le niveau auquel on se place, l'évaluation n'a pas les mêmes raisons d'être, ne représente pas les mêmes enjeux : dans les collèges elle pose la question des modalités d'intégration d'un nouvel enseignement, d'un « bougé » de la forme scolaire traditionnelle, dans un système d'évaluation traditionnel centré sur l'acquisition de connaissances au moyen de notes. Au niveau académique, l'observatoire des IDD cherche moins à répondre à ce problème pédagogique qu'à évaluer le degré de pénétration de la politique dans les établissements (c'est le sens du questionnaire administré aux établissements scolaires). Au niveau national on voit la DESCO demander aux académies un bilan de la mise en œuvre des IDD dans les académie, on la voit également se mobiliser pour résoudre la question de l'évaluation pédagogique à l'intérieur des IDD mais échouer à communiquer utilement dans ce sens avant la fin de la première année d'application de la réforme. Le ministère peut alors s'enorgueillir de savoir quel pourcentage d'établissements met en œuvre les IDD, mais la réponse est largement plus incertaine quand elle touche à ce qui est mis en œuvre à l'intérieur de l'appelation IDD et comment ce contenu va être à la fois transmis et évalué dans le parcours scolaire de l'élève.

1. Les apports d'une analyse politique éducative saisie dans sa « trajectoire »

On espère avoir convaincu, au terme de cette analyse de l'insuffisance d'approches analytiques du type de celles proposées par G. Combaz (1996, 1999). Si l'on met de côté le caractère incertain du montage méthodologique à l'œuvre chez l'auteur, on regrette que cette recherche exclut de son travail d'analyse tous les acteurs autres qu'enseignants. On a montré que l'engagement des chefs d'établissement, mais aussi de l'encadrement intermédiaire n'était pas

sans conséquence sur la mise en œuvre de ce type de nouvel enseignement, ni sans conséquence – du coup – sur l'émergence ou le développement de nouvelles formes d'inégalités (sociales ou scolaires). Ce type de recherche, en faisant l'impasse sur la régulation hiérarchique ou transversale, ignore l'influence de ces structures sur son objet, or – si l'on reste sur le terrain de la production des inégalités – les recherches de Denis Laforgue (2004a, 2004b) ont bien montré la relation entre la régulation académique et la distribution des inégalités dans deux inspections académiques. Le résultat de l'absence de régulation au niveau des inspections académiques se mesure à l'évolution de la mixité sociale et scolaire des établissements scolaires.

> La « (...) volonté de limiter le coût éducatif [en multipilant 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 secondes généralistes. Ces différents enjeux ont été réalisés au détriment de la mixité scolaire d'autres établissements. » (Laforgue, 2004b ; 142)

Au niveau de la mise en œuvre des IDD, à défaut d'un dispositif expérimental de mesure de l'acquisition des connaissances et compétences des élèves (suivant des IDD ou non), on ne pourra se prononcer sur l'exacerbation, ou non, des inégalités auprès des élèves, tout au plus peut-on formuler l'hypothèse d'effets de premier ordre et de second ordre. Oui, il est probable que la mise en œuvre des IDD dans les collèges français n'ait pas été sans effet sur la redistribution des inégalités que connaissent les élèves dans le système éducatif français, que cette redistribution soit positive ou négative. Oui, la mise en œuvre des IDD a eu des effets sur l'organisation, la professionnalité des enseignants mais aussi sur toute une série d'agents de régulation intermédiaire. Enfin, on peut faire l'hypothèse d'une relation entre ces deux types d'effets, les effets de premier ordre n'étant pas sans influence sur ceux de second ordre. Comment en effet, ne pas penser que l'ambiguité des textes, conjuguée à l'incertitude dans laquelle ont baigné les enseignants, n'aient pas été des facteurs de tensions et de démotivations dans les établissements scolaires ?

Le même type de remarques peut être adressé à la recherche de Kerlan, Teyssier (2004). Les auteurs s'intéressent à l'appropriation *in situ* de la reforme par les enseignants, avec également une recherche méritable du point de vue des élèves qui, même si nous ne l'avons pas nous-même étudié directement, participent à la mise en œuvre de ce « bougé scolaire » positivement (en s'y impliquant, en participant,...) ou négativement (rejet, résistance, chahut,...). Ceci fait, un certain nombre d'extrapolations sont faites, qui auraient méritées des recherches complémentaires et ne sauraient convaincre en l'état : les auteurs soulignent sans l'investiguer l'importance de « l'effet chef d'établissement » ou encore , sans éléments concrets à l'appui, évoquent les effets – négatifs – de la pédagogie invisible sur les élèves. On regrette donc ce qui nous semble être une dérive peu argumentée vers l'évaluation de la mise en œuvre de la

politique et des présupposés (« effet chef d'établissement ») qu'une analyse plus large de la politique remettrait sans doute en question. Si, à l'inverse de Combaz (1999), l'analyse de Kerlan et Teyssier (2004) prend soin de « peupler » (Ball, 1997) la politique éducative, reste qu'en ignorant les « voix » des autres acteurs (Bowe, Ball, Gold, 1992), notamment les agents de régulation intermédiaire, les auteurs offrent un regard biaisé sur la réalité sociale puisque seuls les acteurs de la base, finalement comme chez Combaz (1999) semblent dans ce modèle d'interprétation affecter à la mise en œuvre de la réforme, ce qui revient à souligner encore davantage leur responsabilité en laissant dans l'ombre le rôle supposé de régulation des autorités nationales et académiques (Laforgue , 2004a, 2004b).

2. Les effets de la mise en œuvre des IDD en termes de justice sociale

Si l'on se place maintenant du point de vue de la construction sociale des inégalités sociales et scolaires, la mise en œuvre des IDD peut favoriser l'accroissement comme la réduction des IDD à deux niveaux : d'une part, dans sa mise en œuvre organisationnelle et professionnelle, d'autre part dans ses conséquences pédagogiques. Ces deux niveaux d'analyse correspondent à ce que Stephen Ball (1994 ; 24-26) appelle les *effets de premier ordre* (changements générés dans les structures et les pratiques professionnelles) et les *effets de second ordre* (impacts de ces changements sur l'opportunité sociale et la justice sociale des élèves au sein du système éducatif).

Au niveau de la mise en œuvre pédagogique, plusieurs études nous renseignent sur les risques contenus dans ce type de réforme. Gilles Combaz (1999) attire à juste titre l'attention sur l'un des biais possibles des enseignements reprosant sur la pédagogie du détour, à savoir une adaptation par les enseignants – au moment de l'élaboration de ces nouveaux enseignements – en fonction des publics rencontrés, et notamment la subordination de leurs contenus à des questions de maintien de l'ordre scolaire. Si le biais est possible, la méthodologie retenue par Combaz pour le mesurer nous semble discutable. Il nous semble difficile de se prononcer sur les effets pédagogiques d'itinéraires de découvertes ou de parcours pédagogiques diversifiés à partir de leurs seuls intitulés et d'informations parcellaires receuillies dans des instances dont ni le rôle (hiérarchique, d'influence), ni le fonctionnement (type d'instance, types d'attendus, modalités d'évaluation) n'est interrogé. Ici semble résider un parti pris que nous ne partageons pas.

On constate une forte diversité dans l'appropriation de cette réforme par les collèges qui pourrait, à terme, amplifier les disparités déjà présentes entre ces établissements[53]. Dans certains collèges les IDD peuvent en effet être focalisés sur la production finale, privilégiant

[53] Les travaux de D. Trancart (1999) témoignent en effet de la montée des disparités entre les établissements scolaires publics en France au cours des années 1990.

les activités concrètes, les manipulations, la construction d'objets au détriment d'activités permettant une décontextualisation et un accès à l'abstraction. Ces activités, si elles peuvent motiver momentanément les élèves, risquent aussi de les tenir enfermés dans un rapport au savoir peu propice à la réussite scolaire (Charlot *et al.*, 1992). Dans quelle mesure les thématiques des IDD sont révélatrices ? Dans certains établissements, les thèmes du sport et de la santé par exemple y sont très présents et invitent à des approches très normatives destinées à combattre les mauvaises habitudes de vie des élèves, à les « socialiser » et à canaliser agressivité et conduites déviantes. L'absence de problématisation, la pauvreté des contenus disciplinaires, les difficultés rencontrées quant à l'évaluation des élèves, à l'intégration de l'évaluation en IDD dans leur évaluation annuelle peut ainsi caractériser les IDD dans certains établissements. *A contrario*, dans d'autres collèges, qu'ils soient populaires ou à recrutement socialement privilégié, les IDD peuvent être l'occasion d'apports cognitifs mêlant les disciplines scolaires et leurs problématiques.

Le type de pédagogie prôné par les IDD, par les dispositions qu'elle suppose (autonomie, imagination, créativité...) risque de maintenir les inégalités sociales de réussite scolaire tant ces aptitudes sont socialement acquises. Si parallèlement, la pédagogie des IDD s'accompagne d'une dilution de l'exposition à l'apprentissage et d'une pédagogie invisible dont les attendus demeurent opaques aux élèves, les IDD pourraient même amplifier ces inégalités en destabilisant les automatismes du métier d'élève et en complexifiant le rapport au savoir des élèves de milieu populaire. Ainsi, les évaluations menées par les enseignants ont porté cette année, dans l'urgence et faute de mieux, presque exclusivement sur des compétences transversales (savoir s'exprimer à l'oral, savoir présenter de façon claire et précise, ...) fortement normatives (savoir écouter, être actif, se montrer motivé, être autonome, faire preuve d'initiative, respecter les autres, savoir travailler en équipe...) évaluant plutôt le comportement et les savoir-être des élèves que leurs acquis en terme de savoir-faire et de connaissances scolaires, au risque de faire des IDD un dispositif élitiste c'est-à-dire favorisant les meilleurs élèves et amplifiant les difficultés des autres. Cet effet paradoxal des pédagogies « nouvelles », sensées lutter contre les inégalités sociales de réussite scolaire, a déjà été étudié par ailleurs (Merle, 1998 ; Perrenoud, 1995).

Si cette forte différenciation des activités menées par les élèves selon les établissements scolaires a déjà été repérée par ailleurs en ce qui concerne les parcours diversifiés (Combaz, 1999), il est hasardeux au regard des données recueillies et disponibles, d'en évaluer les conséquences en termes d'égalités sociales et scolaires pour les élèves. De même, sans observation directe de la relation pédagogique entre enseignant et élèves, il semble difficile de dénoncer la mise en œuvre d'une pédagogie invisible dans les IDD. Nous nous abstiendrons donc de nous prononcer, au-delà des risques qui nous semblent réels, à partir de données qui ne nous y autorisent pas.

Il est intéressant de noter que si les chercheurs ne disposent pas de moyens d'évaluation fins de l'accroissement et de la réduction des inégalités scolaires grâce à aux politiques de type « pédagogie du détour » (PPD, IDD, travaux croisés), les instances de régulation locales, les instances de régulation nationales et les politiques n'en disposent pas plus. Les seules évaluations en termes d'acquisition de connaissances reposent sur des montages d'hypothèses du type de ceux élaborés par Combaz, ils ne sont en rien satisfaisant. Une nouvelle politique est mise en place, si l'on peut avoir un aperçu des risques qu'elle induit au niveau des inégalités sociales ou scolaires des élèves, aucun indicateur mobilisé par les praticiens ou les chercheurss ne permet de mesurer de façon fiable l'accroissement ou la réduction de ces inégalités.
Cette partie a cherché à apporter un peu de lumière sur un processus encore mal connu en sociologie de l'éducation, celui de la mise en œuvre d'une politique éducative. Ce faisant, et en prenant pour objet les itinéraires de découverte, ce chapitre a exploré mécanismes – organisationnels et politiques – délaissés par les études déjà consacrées aux politiques cherchant à promouvoir une pédagogie du détour.

3. La mise en œuvre des IDD : effets sur les structures d'encadrement, effets sur les professionnalités des agents éducatifs

Nous avons montré, à différents échelons du système éducatif, que les IDD sont un exemple de politiques éducatives qui se caractérisent en France d'une part, par l'ampleur des distorsions qui existe entre un objectif de transformation de la forme scolaire, sa traduction dans les textes et son interprétation et son application par les acteurs scolaires et d'autre part, par le fossé qui sépare son objectif d'égalisation des chances scolaires des effets réels qu'elles peuvent avoir.
La complexité du dispositif, le flou et le manque de lisibilité des textes officiels, l'absence de moyens conséquents (en termes d'encadrement des élèves et d'équipement) pour sa mise en œuvre et le renvoi des problèmes posés par son application à l'autonomie des établissements expliquent la difficulté de sa mise en oeuvre et la diversité des pratiques constatées, qui en retour introduisent de nouvelles formes d'inégalités entre les établissements scolaires. Si certaines de ces pratiques peuvent concourir à une égalisation des chances scolaires, d'autres produisent vraisemblablement des effets contraires à ceux escomptés.

• *Des instructions officielles typiques ? Les IDD comme « texte ouvert »*

Afin de comprendre la mise en œuvre des IDD, il est important de caractériser les textes qui « cadrent » la politique. Nous avons eu l'occasion de le souligner à de nombreuses reprises, les instructions officielles concernant les IDD sont caractérisées par leur ambiguité. Si les enseignants adhèrent aux principes directeurs des textes, les principes organisationnels posent

problèmes à la fois aux enseignants et aux chefs d'établissement. Quant au contenu des IDD, il est cadré par quatre domaines, les enseignants sont invités à s'y inscrire et à fabriquer leur ensignement commun (à eux d'en définir les modalités au regard des ressources et contraintes que connaît l'établissement). Les marges et moments d'interprétation des instructions sont nombreux, mieux, ils sont contenus dans le texte. Les agents sont invités à s'approprier des instructions-cadre, à peupler la politique de leurs expériences propres et de leurs choix tant que ceux-ci restent inscrits dans le cadre des instructions officielles (mais on observe l'absence de contraintes à l'encontre des établissements qui ne respectent pas ce cadre). Si toutes les instructions officielles font l'objet d'appropriation, de détournement et suscitent des résistances – Bowe et Ball (1992) ont souligné avec raison le caractère labile des textes – les instructions pour la mise en œuvre des IDD peuvent être catégorisées comme des textes « ouverts » ou textes « à rédiger » (*writerly text*), ainsi que les désignaient Bowe et Ball : « wich 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 1992 ; 11). Ces textes « ouverts » s'opposent ainsi aux textes « fermés » ou textes « à lire » (*readerly text*), qui ne laissent que peu de marge de manœuvre à l'interprétation ou, du moins, n'invitent pas à l'interprétation. L'opposition est pertinente dans le cadre des IDD, et elle est féconde dans la mesure où elle propose un critère pour évaluer l'évolution de la régulation (nationale ou académique) : les textes produits par les autorités hiérarchiques sont-ils à tendance ouverte ou fermée ? Voit-on une évolution dans l'écriture des instructions officielles, évolution qui marquerait le passage d'une production de textes fermés à des textes plus ouverts à leurs interprétations locales ? Les expérimentations, la mise en œuvre de « bougés » vis-à-vis de la forme scolaire traditionnelle (PPD, travaux croisés, IDD) depuis une dizaine d'années amènent à formuler une hypothèse dans ce sens, même si – pour valider cette hypothèse – des recherches systématiques sont à réaliser.

• *Réguler une politique dans l'espace académique*

Sur le plan académique, l'accompagnement et le suivi de cette politique local par l'institution (chargée de mission académque) avaient surtout pour objectif de la faire accepter et appliquer au sein des collèges et non de mettre les agents intermédiaires et les enseignants en situation de résolution de problèmes face aux questions et aux problèmes que pose la mise en pratique des IDD. La nomination de deux chargées de mission parmi les IA-IPR, la mise en place d'un dispositif délocalisé s'appuyant sur les bassins d'éducation dans l'objectif d'être en proximité étroite avec les chefs d'établissement et les enseignants, le recrutement de personnes ressources chargées de former leurs pairs, ont moins permis la réflexion que multiplié les dispositifs. Ceux-ci se sont avérés redondants, n'apportant que peu de réponse aux enseignants, montrant le manque de concertation et les phénomènes de concurrence que produit la

multiplication des agents intermédiaires sur le terrain, tous chargés de la même mission : faire appliquer les nouvelles réformes. On a vu que le problème posé par l'évaluation des élèves, et l'intégration de cette évaluation dans l'évaluation annuelle – problème endémique dans cette politique – a connu des traitements variés selon les acteurs concernés : la chargée de mission académique s'en tient à la mise en œuvre organisationnelle des IDD, déléguant à ses collègues IPR une réflexion pédagogique sur la politique et à sa hiérarchie pédagogique (la DESCO), la réflexion sur les problèmes posés par l'évaluation. On a vu qu'en juin 2002, soit une année scolaire après lancement de la politique, les consignes de la DESCO étaient toujours à venir. Ce délai n'inquiète pas outre mesure la chargée de mission académique pour qui l'échéance est 2005, date à laquelle la première cohorte à avoir suivi des IDD devra voir ses notes d'IDD intégrées dans l'évaluation du brevet des collèges. Les autres agents intermédiaires qui se sont emparés du dossier IDD ont impulsé plus tôt une réflexion en termes d'évaluation, c'est le cas à l'IUFM (Mme Bénédicte) ou chez les CPFE (dans les réunions d'échanges de pratiques qu'ils initient dans les bassins ou les districts). La plus grande proximité des formateurs associés à l'IUFM et des CPFE (exerçant toujours une charge d'enseignement par ailleurs) explique sans doute que ce problème soit repéré, pris en compte plus rapidement pour répondre aux demandes pressantes des enseignants qu'ils sont amenés à côtoyer ou former. Alors que la chargée de mision attend les instructions de la DESCO, il est intéressant de noter que dans les établissements une réflexion – et parfois des propositions – émergent de cette lacune, qu'elle interpèle des agents de régulation intermédiaires qui s'en emparent sans attendre les consignes « descendantes » pour divers motifs : 1. en tant qu'agent de l'état, c'est leur travail d'aider à la mise en œuvre de la politique (Mme Bénédicte), 2. pour répondre à des demandes qui remontent des établissements ; 3. pour légitimer leur existence (notamment les CPFE, mais la problématique est également valable pour les formateurs associés même si, en travaillant pour l'IUFM, ils bénéficient d'une inscription institutionnelle plus assurée) ;4. enfin, le désintérêt de la chargée de mission pour les difficultés de mise en œuvre au niveau local, l'absence de réflexion sur l'évaluation à son niveau, semble significatif des « fractures » entre les établissements scolaires et les cadres académiques (Giraud et Milly, 2003), ici de plus un cadre hiérarchique pédagogique.[54] On rejoint donc, au niveau du dispositif transversal de régulation académique le constat fait par Giraud et Milly dans la chaîne hiérarchique éducative, celui de l'extrême coupure entre le monde de l'administration et des cadres académiques, avec ceux des établissements scolaires. Cette coupure est sans doute moins profonde avec les dispositifs

[54] "Fracture" dont elle semble consciente, puisqu'elle met en place un dispositif de formation par les pairs, mais dispositif à vocation d'information descendante plus que de réelle formation commune entre pairs, ici les pairs obtiennent un statut ambiguë. Mais le choix d'un recours à des formateurs académiques plutôt qu'à des formateurs associés à l'IUFM, avec les difficultés de recrutement et de formation des formateurs que cela implique, s'inscrit dans un cadre qui dépasse les IDD et recoupe plus largement la réforme de la régulation académique. On observe ici une lutte de pouvoir entre académie et IUFM, l'académie s'appropriant une partie des fonctions de formation auparavant dévolues à l'IUFM.

expérimentés par l'IUFM et les CPFE. Il n'est donc pas étonnant que les dispositifs de l'IUFM et des CPFE soient peu soutenus par une chargée de mission focalisée par l'IDD « sur le papier », moins intéressée par l'IDD « probable » et incapable d'avoir une représentation de ce que peut être l'IDD « réel » dans l'académie.[55]

• *Mettre en œuvre une nouvelle politique éducative dans un contexte de redistribution de la « voix » et du pouvoir académique*

Dans le contexte d'une politique académique qui cherche à dépasser les clivages hiérarchiques, qui cherche de nouveaux modes de mobilisation des acteurs, des formes d'organisation du travail plus transversales (Partie I.), l'injonction ministérielle à la mise en œuvre des IDD est une opportunité pour s'approprier légitimement une « parole » sur le dossier. Si le recteur confie à une chargée de mission la mise en œuvre académique (légitimité hiérarchique), les hésitations politiques et organisationnelles décrites plus tôt, le caractère « ouvert » des textes, favorisent l'émergence de discours et de propositions issus d'autres espaces organisationnels (IUFM, CPFE, bassins) revendiquant une légitimité de terrain ou d'expertise. Dans un contexte local et national où les prérogatives de l'IUFM sur la formation continue des enseignants sont remises en cause, la politique des IDD devient un enjeu de pouvoir pour des acteurs qui cherchent à légitimer et sauvegarder leur position dans le système (chargée de mission académique, formatrice associée à l'IUFM, certains administrateurs scolaires et animateurs de district, et les CPFE).

• *Le contexte politique et d'influence national :*

Le changement de Ministre, suite au renouvellement de la majorité gouvernementale en avril 2002, et le remplacement du recteur dans l'académie de Lille en novembre de la même année, provoquent un grosse incertitude concernant l'avenir des IDD. L'anternance politique de 2002 provoque en cascade une alternance à la tête des chantiers pédagogiques à Lille, le tout dans une absence de consignes tant nationales que locales pendant presque une année. La régulation locale souffre cruellement de ce manque d'information et de ces changements dans le pilotage académique. La circulaire de rentrée de 2003 (circulaire du 28/03/2003 publiée au BO n° 14 du 3 avril 2003) maintient cependant les IDD et les généralise à la classe de quatrième. Avec ce

---

[55] 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). Dans le cas des IDD, la distinction revient à séparer les IDD tels qu'ils se donnent à voir – et tels que certains chercheurs les pensent – dans les textes, dans les discours des acteurs, dans les intitulés des itinéraires mis en œuvre dans les établissements (IDD sur le papier) et la réalité des pratiques (les acteurs respectent-ils les principes directeurs de la réforme ? sont-ils au moins autant attachés à une mise en œuvre pédagogique pour les élèves qu'à une mise en œuvre strictement organisationnelle ?).

revirement, les objectifs des IDD sont désormais d'aider les élèves à s'approprier le contenu des programmes, ils peuvent désormais se réaliser en groupe-classe entier. Pour les élèves en difficulté « les moyens dévolus aux itinéraires de découverte pourront être utilisés pour une aide individualisée ». Certains de nos interlocuteurs voient dans cette circulaire la fin des IDD.
En revanche, et afin de lutter contre l'échec scolaire, les dispositifs d'alternance sont désormais au centre de la logique de diversification des parcours au collège, alternance étant entendue comme une formation partagée entre le collège, le lycée professionnel et/ou l'entreprise. Les IDD perdent alors de leur centralité au regard des préoccupations de mise en œuvre tant au niveau académique que national.[56] C'est sans doute l'un des apports spécifiques d'une approche en terme de trajectoire des politiques éducatives que de recontextualiser celles-ci dans un cadre d'appréhension plus large (*get a bigger picture*) que la seule mise en œuvre « ici et maintenant » d'*une* politique. On mesure en effet l'impact de la promotion de nouvelles politiques (ici l'alternance au collège), au moment même où les acteurs attendaient des précisions quant à la mise en œuvre pratique des IDD sur le terrain. Le nouvel impératif organisationnel chasse l'ancien, et l'on comprend sans doute mieux pourquoi il est plus simple de vider alors les IDD de leur « substance » (circulaire de rentrée 2003) que d'entamer une réflexion sur une mise en œuvre plus cohérente : le politique a d'autres priorités, d'autres pistes pour redonner du sens à l'enseignement, à savoir la mise en place de dispositifs d'alternance (stages, périodes d'enseignement en lycée professionnel) pour les élèves en butte avec la « forme scolaire traditionnelle ».
Mais cette volte-face n'est pas la première qu'ont à subir les acteurs scolaires. Ces dix dernières années se caractérisent en effet par la succession des réformes que connaît le collège[57]. Loin d'encourager l'application de ces innovations successives, ces velléités de transformation du collège tendent à rendre prudents et réservés les chefs d'établissement et les enseignants tant l'avenir de ces réformes est aléatoire, provoquant voire légitimant parfois chez ces acteurs une relative mauvaise volonté à les mettre en œuvre dans l'esprit des textes.

---

[56] Au niveau académique, la chargée de mission considère les IDD comme "passés dans les mœurs", tandis qu'au niveau national la circulaire de rentrée 2003 se concentre sur la mise en œuvre des dispositifs d'alternance et les attentes de praticiens de précisions organisationnelles sur les IDD sont déçues, les IDD voyant même l'assouplissement de leurs modalités d'organisation, au risque de dénaturer les principes directeurs de la politique.

[57] En 1994 : « Nouveau contrat pour l'école » (François Bayrou), en 1999 : « Collège de l'an 2000 » (Ségolène Royal) et en 2001 : « Pour un collège républicain » (Jack Lang).

Annexe n°02 : Base de données quantitative et factuelle concernant l'académie de Lille

• Nom : académie de Lille. Le découpage administratif de l'académie de Lille correspond à celui, politique et administratif, de la région Nord-Pas-de-Calais.

• Quelle est sa taille ? (superficie et/ou nombre d'habitants et/ou nombre de communes, nombre d'établissements scolaires publics et privés des différents degrés concernés).

Encadré 3 : Volume, taille, densité humaine et en équipements scolaire de l'académie de Lille

Nom	Académie de Lille/Région Nord-Pas-de-Calais
Superficie	12 378 km2 (2,3 % de l'espace national)
Nombre d'habitants (recensement 1999)	3 996 588 (6,86 % pop. Totale française ; 322 habitants par km2 pour une moyenne nationale de 95 hab./km2)
Nombre de communes	1547
Nombre d'établissements du premier degré	3842 (maternelles + écoles)
Nombre d'établissements du second degré	900 (collèges + lycées + SEGPA + EREA)

• *Ce territoire administratif est-il sous-divisé en d'autres territoires de l'éducation (administratif, pédagogique, d'animation,...) ? Entièrement ou en partie ?*

– l'académie de Lille est composée de deux départements, les départements du Nord et du Pas-de-Calais. Les départements sont des découpages territoriaux administratifs auxquels correspond un découpage de l'Éducation nationale, l'inspection académique.

Encadré 4 : Volume, taille, densité humaine et en équipements scolaire dans les départements du Nord et du Pas-de-Calais

Nom	Nord	Pas-de-Calais
Superficie	5 739 Km²	6 639 Km²
Nombre d'habitants	– 2 566 369 habitants en 2001, 1,46 % d'augmentation depuis 1990 (contre 4,35 % au niveau national). – en 2001, 35,59 % de la population a moins de 25 ans, - 8 % depuis 1990) (contre 32,78% en France métropolitaine, - 6 % depuis 1990)) – le plus peuplé des départements français ; 445hab./km2	– 1 447 468 habitants en 2001, 1,07 % d'augmentation depuis 1990 (contre 4,35 % au niveau national). – en 2001, 34,88 % de la population a moins de 25 ans, - 9,97 % depuis 1990) (contre 32,78% en France métropolitaine, - 6 % depuis 1990) – moyenne de 322 hab/km2 dans la région
Nombre de communes	653	894
Nombre d'établissements du premier degré (public+privé)	2266	1576
Nombre d'établissements du second degré (public+privé ; collèges et lycées)	589	311
Nombre de circonscriptions	60	35
Nombre de districts	18	11
Nombre de Bassins d'emploi-formation	9	5

• *Y'a-t-il superposition ou intersection avec des territoires d'autres secteurs de l'action publique (politique de la ville par exemple) ?*

– *politique de la ville :* À partir de la fin des années 1970, se développent en France des contrats de développement social et urbain. Le constat de la dégradation de l'habitat et des conditions de vie des habitants amène l'État à promouvoir une nouvelle forme d'action sociale à travers un principe de territorialisation de l'action publique. Il s'agit de politiques de contractualisation entre les services de l'État, les régions et les communes (dites « politique de la ville » à la fin des années 1980) dont la forme actuelle la plus répandue est le Contrat de ville. À l'intérieur de cet ensemble s'organisent des dispositifs et procédures contractuelles thématiques (sécurité, intégration des étrangers dans la cité, politique de l'emploi, politique de la formation et de l'insertion sociale, politique de l'éducation) (Anderson, Vieillard-Baron, 2000). Dans ce contexte, les établissements qui souhaitent des financements particuliers peuvent se tourner vers ce type de structure à condition de s'inscrire dans un cadre partenarial.

– L'échelle retenue pour cette forme d'action publique est généralement celle de la commune et, depuis peu, au niveau des agglomérations.

– contrat éducatif local : La forme la plus courante qu'emprunte la politique de la ville à l'heure actuelle est le *contrat de ville*, à l'intérieur duquel s'insèrent selon les besoins ou les projets mis en œuvre un certain nombre de dossiers dont le *contrat éducatif local* qui concerne plus spécifiquement l'Éducation nationale.

– conséquences : les établissements qui veulent bénéficier de financements de la part de la politique de la ville doivent s'inscrire dans une *démarche par projet*, en *partenariat* avec d'autres institutions (notamment les communes). Des tensions, négociations, se font autour des domaines de compétence de chaque partenaire (l'école protégeant sa compétence pédagogique, elle fait de cette ressource un usage stratégique qui lui permet de négocier un rôle pivot dans ces partenariats). La politique de la ville est un secteur mouvant, largement sensible aux alternances politiques. C'est un domaine que les acteurs de l'Éducation nationale connaissent encore plutôt mal, à l'exception de minorités que l'on peut trouver dans les REP ou de cadres chargés localement de ces dossiers (*ex.* les cadres chargés du volet politique de la ville dans un bassin). Le montage des dossiers est un travail contraignant, parfois très lourd mais qui s'avère payant. L'éligibilité des dossiers s'estime en Préfecture.

• *Quelles sont les caractéristiques politiques, religieuses et économiques de la région ?*

– *données historiques :* la création de deux départements dans cette région au lendemain de la Révolution française ne se fait pas sans querelles. La région connaît un décollage économique au début du XIXe siècle grâce au développement de l'industrie cotonnière, à la recherche minière et à la culture de la betterave à sucre. Entre 1815 et 1914, la région s'impose comme la « première usine de France », et la mise en valeur des sols en fait également la première « ferme de France ». « À l'aube du XX^{e} siècle, la région est au faît de sa puissance. Mais les faiblesses qui la rongent apparaissent déjà : vie politique et structures sociale profondément déchirées ; urbanisation archaïque ou anarchique ; infrastructures hétérogènes et souvent insuffisantes, sous-qualification, sous-développement scolaire, secteur tertiaire en retard.

Le socialisme prend fortement racine dès 1889 tandis que grèves et manifestations se multiplient. Si la région devient l'un des principaux bastions de la Gauche, c'est aussi dans ses villes que le catholicisme apprend à considérer le social autrement que sous l'angle de la charité. » La première guerre mondiale s'achève sur un territoire sinistré dont la population est décimée. Mais le déficit de population est compensé par l'arrivée massive de migrants, en majorité belges et polonais (22 4000 migrants en 1925). Après la seconde guerre mondiale, la région rationalise son industrie (houillères et sidérurgie sont nationalisées ou restructurées), mouvement poursuivi pas un processus de modernisation au début des années 60 (autoroutes, implantation de constructeurs ou équipementiers automobiles). « 1973 : les chocs pétroliers et la crise économique dans laquelle le monde s'enlise ravagent les zones industrielles vieillies. Des pans entiers de l'économie traditionnelle s'effondrent, révélant la fragilité et les archaïsmes de l'appareil de production et des conditions de vie. » À partir de 1982, suite au mouvement de décentralisation, les pouvoirs des collectivités locales s'accroissent et se mettent en place une série de grands travaux comme le TGV-Nord, le Tunnel sous la Manche.

À l'heure actuelle le Nord-Pas-de-Calais est la troisième région industrielle française reposant notamment sur les secteurs de l'agroalimentaire et les biotechnologies, l'automobile-équipementiers, le textile-habillement et la sidérurgie. Un des pôles de reconversion de l'industrie se fait dans le développement d'un pôle tertiaire, de la grande distribution et de la vente par correspondance.

– *caractéristiques religieuses :*

Une tradition démocrate chrétienne explique pour partie l'importance de l'offre d'enseignement privé dans la région. Si la carte de l'enseignement privé au niveau national n'a guère évolué au cours des années 90, elle présente : « des signes d'érosion, plus nets dans le second degré que dans le premier. Ces fléchissements, relativement modérés, sont compensés par un renforcement sensible du secteur privé dans l'extrême Nord du pays et en Île-de-France, à l'exception de Paris. » [MEN, Géographie de l'école ; 2003].

Encadré 5 : Évolution de la part de l'enseignement privé dans le premier et le second degré, dans le Nord et le Pas-de-Calais et en France Métropolitaine.

	1er degré			2nd degré			2nd cycle professionnel
	% 1990	% 2000	Evolution en points	% 1990	% 2000	Evolution en points	% 2001
Nord	20,16	22,07	1,90	26,13	30,01	3,88	28,65
Pas-de-Calais	12,32	13,07	0,75	13,97	16,05	2,09	9,07
France métropolitaine	13,82	13,79	-0,03	20,67	20,58	-0,09	21,84

Source : MEN, Géographie de l'école ; 2003.

• *Caractéristiques socio-démographiques de la région (composant ou recouvrant le territoire) ?*

– *population :* la région se situe au 4ème rang des 22 régions métropolitaines en ce qui concerne l'importance de la population (soit 6,86 % de la population française). La population du Nord-Pas-de-Calais connaît une augmentation annuelle de 0,09 % depuis 1990 (0,35 % par an pour la France métropolitaine), et légèrement inférieure à celle de la décennie précédente (+ 0,10 % par an entre 1982-1990). Les moins de 25 ans représentent 36,77 % des habitants de la région (contre 32,4 % au niveau national) : le Nord-Pas-de-Calais est la région la plus jeune de France. La population du Nord-Pas-de-Calais est jeune mais sa population vieillit depuis 10 ans et les jeunes en âge scolaire sont en recul. La proportion de 2-16 ans baisse de 8,76 % dans le Nord et 10,58 % dans le Pas-de-Calais entre 1990 et 2001. L'académie de Lille connaît une baisse de ses effectifs scolarisables.

L'origine sociale des 16 ans ou moins est ouvrière à 44,6% en 1999, contre 35,3 % au niveau national (respectivement 26,5 % et 33,3 % d'origine cadres et prof. intermédiaires).

Dans le Nord, 91,6 % de la population vit en milieu urbain, 82,5 % dans le Pas-de-Calais (moyenne nationale 77 %).

– *chômage et emploi :* région en reconversion industrielle difficile, le Nord-Pas-de-Calais compte une part importante d'actifs au chômage. Elle est l'une des quatre région qui compte plus de 13% d'actifs au chômage (avec la Haute-Normandie, la Provence-Côte d'Azur et le Languedoc-Roussillon). Selon l'INSEE, le taux moyen annuel de chômage en 2000 dans la région est de 13,4% contre 9,6 % au niveau national. Mais la région connaît des zones d'emploi particulièrement ravagées où le taux de chômage dépasse les 15 % (22 % dans le Valenciennois). Depuis 1997, la reprise de l'emploi bénéficie à la région puisqu'entre fin 1994 et fin 1999, le taux annuel moyen de progression de l'emploi salarié total régional s'élève de 1,6 % contre 1,4 % au niveau national (notamment grâce au tertiaire qui, dans la même période gagne respectivement 2,6 % et 2,1 %). L'année 1999 a connu une croissance exceptionnelle de l'emploi (2,5 %, mais l'évolution est contrastée de l'une des quinze zones d'emploi à l'autre puisque si le douaisis voit son emploi total évoluer de 4,5 %, la zone de Roubaix-Tourcoing ne connaît une évolution positive que de 1,1 % et le Boulonnais : 0,6 %).

La proportion de bacheliers est relativement faible dans la région (24,3 %) au regard des 42 % de l'Île-de-France. La part de l'emploi tertiaire en 2001 est de 72% dans la région (conforme à la moyenne métropolitaine, Île-de-France : 82,8 %). Le revenu disponible brut par habitant est le plus bas de France en 1997. Les départements du Nord-Pas-de-Calais sont parmi ceux qui comptent la plus forte proportion de boursiers au taux maximum en France métropolitaine (près de 9 % contre 5,21 % au niveau national). Le Nord est l'une des régions les plus confrontées par les situations de précarité (couverture maladie offerte aux personnes les plus démunies).

Encadré 6 : Taux de chômage dans la Région Nord-Pas-de-Calais et en France entre 1996 et 2000.

	1998	1999	2000
Nord-Pas-de-Calais	15,3	14,9	13,4
France Entière	11,5	11,0	9,6

Source INSEE

• *Résultats scolaires moyens sur ce territoire et comparaison avec les moyennes nationales :*

Mises en place en 1989, les évaluations nationales donnent chaque année une image des positions des académies concernant les résultats scolaires de leurs élèves. L'évaluation se tient chaque année en mathématiques et en français, au mois de septembre, dans les classes de CE2, de 6e et, depuis la rentrée scolaire 2002, 5e.

La collecte de ces données montre une « grande stabilité des positions respectives des académies. » On propose trois catégories d'académies :

- celles dont le score (mathématiques et français) dépasse la moyenne de la métropole ;
- celles dont le score est équivalent à la moyenne de la métropole ;
- celles qui restent en deça.

Sur l'ensemble des 30 académies, le groupe que ces résultats place en « tête » comprend 12 académies : Rennes, Nantes, Limoges, Paris, Toulouse, Lyon, Besançon, Grenoble, Strasbourg, Bordeaux, Clermond-Ferrand et Poitiers. Le groupe en dessous de la moyenne en comprend 13 également, dont Lille (Caen, Aix-Marseille, Nice, Créteil, Reims, Rouen, Corse, Amiens et les académies d'outre-mer).

En plus de cette disparité entre académies, à l'intérieur même des académies des différences importantes peuvent apparaître entre les élèves qui réussissent le mieux et ceux qui rencontrent le plus de difficultés. L'échelonnement rappelle celui classant les académies par rapport à la moyenne nationale.

Les résultats semblent trouver une part d'explication dans l'origine sociale des élèves variable selon les académies. « En français, les enfants de cadres devancent ainsi les enfants d'ouvriers de 14 points dans l'échantillon national retenu pour la classe de 6e. » Les services statistiques du MEN ont mis sur pied un indice leur permettant de calculer le « score attendu » des résultats par académie, « correspondant à celui qu'elle obtiendrait si les enfants d'une même catégorie sociale présentait partout la même réussite. » Ces calculs permettent de relativiser les disparités géographiques mais des différences restent sensibles entre les scores attendus et ceux observés « révélant les plus ou moins bonnes performances des académies en matière d'acquis scolaires. » (MEN, *Géographie de l'école* n°8, avril 2003)

Encadré 7 : Résultats des élèves à l'évaluation de rentrée en 6e en 2001.

	Français/100		Maths/100		Français + mathématiques/200			
	Observé	Attendu	Observé	Attendu	Observé	Attendu	1er décile	Dernier décile
Rennes	75,1	71,7	71,4	66,9	146,5	138,6	95	184
Lille	68,7	70,4	63,3	65,5	132	135,9	69,1	182,9
Guyanne	51,9	69,3	45,2	64,2	97,1	133,5	32	164,3

Source : MEN, Géographie de l'école *n°8, avril 2003*

Le « classement » autour du score attendu place l'académie de Lille en huitième place, devant la Guyane, la Martinique, la Guadeloupe, la Réunion, Amiens, la Corse et Rouen.

En 2001, la comparaison des proportions d'élèves en retard d'au moins deux ans était plutôt favorable à l'académie de Lille en ce qui concerne l'accès en 6e et en fin de 3e. Lille est en effet classée parmi les 5 premières académies. En fin de terminale générale ou technologique, l'académie se trouve placée en 21e place.

La coloration des baccalauréats préparés dans l'académie de Lille est plutôt technologique (environ un tiers) et professionnelle (48% de baccalauréat général contre 58 % à Paris ou Nice).

Encadré 8 : Proportions départementales de bacheliers dans une génération (session 2001).

Départements	Bac général	Bac technologique	Bac professionnel	Ensemble
Nord	29,9	18,5	11,2	59,6
Pas-de-Calais	27,3	21,1	13,0	61,4
Paris	55,8	14,4	9,6	79,8
Métropole	32,6	18,2	11,2	62,0

Source : MEN, Géographie de l'école *n°8, avril 2003*

Les deux dernières décennies ont vu une augmentation sensible d'une part d'accès (réduction des redoublements) et d'autre part de réussite aux examens (objectif des « 80% des jeunes générations au niveau du baccalauréat »). Ces évolutions, si elles sont générales, connaissent toutefois des contrastes géographiques, contrastes qui restent relativement stables dans le temps. « D'un côté, Rennes, suivie de Grenoble, Nantes et Limoges figurent assez nettement au-dessus des moyennes nationales, à l'inverse des académies d'outre-mer, de Créteil, Amiens, Lille et même Paris. »

Encadré 9 : Taux de réussite aux examens.

Académies	CAP 2001		BEP 2001		BAC 2002		
	Présentés	% reçus	Présentés	% reçus	Présentés	Admis	% admis
Rennes	14458	79,7	12585	80,8	31236	26563	85,0
Grenoble	11360	78,5	11182	75,4	29325	24792	84,5
Nantes	17252	76,6	15074	77,7	33859	28155	83,2
Limoges	2983	78,1	2598	77,4	6779	5300	78,2
Lille	21561	75,2	24293	67,9	47906	36409	76,0
Amiens	8337	77,4	8942	71,3	19298	14212	73,6
Créteil	12250	74,9	16691	68,1	40753	28425	69,7
Métropole	261144	75,1	257054	72,6	607015	478520	78,8

Source : MEN, Géographie de l'école *n°8, avril 2003*

• *D'une manière plus générale, concernant ce type de territoire :*

– Le territoire national est divisé en 26 circonscriptions académiques pour seulement 22 régions (les académies de Paris, Créteil, Versailles forment l'Île-de-France, celles d'Aix-Marseille et Nice la région Provence-Alpes-Côte d'Azur, celles de Grenoble et Lyon la région Rhône-Alpes). Académies et régions sont des territoires administratifs qui regroupent un nombre variable de départements : de 2 à 8 (le pays compte 100 départements dont 4 outre-mer : DOM).

Encadré 10 : Les tutelles et leurs domaines d'intervention au niveau de l'académie.

Niveau	Organe décisionnel local + responsable	Espace de compétences	Administration scolaire + responsable	Espace de compétences
Territoire national	Assemblée nationale	Définition de la politique éducative sur l'ensemble du territoire	Ministère de l'Éducation nationale : Ministre	– définition de la politique nationale d'Éducation nationale
Région	Conseil Régional : Président de conseil	– entretien et investissement des lycées – planification scolaire régionale	Académie : Recteur d'académie	– mise en application des décrets nationaux – projet d'académie – gestion des personnels du second degré
Département	Sous l'autorité d'un Préfet et administré par un Conseil général	– entretien et investissement dans les collèges	Inspection académique : inspecteur d'académie	– mise en place du projet académique – gestion des personnels du premier degré
Niveau communal ou local	Conseil Municipal : le maire	– entretien et investissement dans les écoles – mise en place d'actions en collaboration avec l'école hors temps scolaire (dans le cadre des contrat éducatifs locaux – CEL)	Circonscription d'écoles primaires : Inspecteur de l'Éducation nationale	– projet d'établissement, de circonscription

– *la Région :* la Région bénéficie des lois de décentralisation puisqu'à partir du 1er janvier 1986, elle devient un espace de décision à part entière (auparavant elle avait une fonction consultative). Elle dispose d'une conseil académique d'éducation nationale et ses compétences portent sur : 1. La planification scolaire régionale (schémas prévisionnel des formations proposées dans la région et programme prévisionnel des investissements) ; 2. L'investissement et le fonctionnement des lycées (l'implantation d'un nouveau lycée demande l'accord de la commune et du Département, la région a à sa charge l'entretien des lycées). Le secondaire est géré régionalement.

– *le Département :* traditionnellement, le primaire est géré au niveau du département par les services de l'inspection académique (pendant un siècle, les IA seront même sous la responsabilité du Préfet) : les recrutements des enseignants du premier degré se fait au niveau départemental. Les lois de 1964 affirment le rôle du préfet comme représentant de l'État, celle de décentralisation de 1983 précise celui du département en tant que collectivité locale. Le préfet est ordonnateur des crédits d'État pour les dépenses qui restent à la charge de celui-ci. C'est le préfet qui préside le conseil départemental de l'éducation nationale composé d'un tiers

de représentants des collectivités territoriales, d'un tiers de représentants académiques et d'un tiers d'usagers. Ce conseil départemental de l'Éducation nationale donne son avis sur la répartition des charges des écoles entre les communes, sur la répartition des emplois des instituteurs et sur la structure pédagogique des collèges. Le préfet, par l'importance de ses relations avec les élus locaux est un personnage influent. C'est le département qui a à sa charge les investissements et l'entretien des collèges.

• *Conflits et/ou dysfonctionnements dans ce territoire ou ce type de territoire (entre tutelles, entre compétences, à différents niveaux du découpage...) :*

Au moins deux types de dysfonctionnements peuvent apparaître dans l'espace d'action institutionnelle étudié, d'une part entre les entités des collectivités territoriales et les découpages propres à l'Éducation nationale, d'autre part à l'intérieur même des découpages de l'Éducation nationale. Un exemple illustrant le premier cas de figure et l'influence des collectivités territoriales sur la rédaction des projets d'établissement (Duval et Dubreuil, 2000), un autre est la question de la lisibilité entre les deux réseaux d'établissement que sont les bassins de formation et les districts.

Annexe n°03 : Démographie de l'encadrement dans l'académie de Lille

Tableau 1 : Évolution dans le premier et second degré en France des effectifs d'élèves de l'enseignement public et privé de 1990 à 1999

Année	Secteur	Préélementaire	1er degré (1)	2nd degré (2)	Total
1990	Public	2 348 921	3 743 809	4 591 117	10 683 847
	Privé	327 884	639 052	1 168 267	2 135 203
	Total	2 676 805	4 382 861	5 759 384	12 819 050
1991	Public	2 350 407	3 711 987	4 620 917	10 683 311
	Privé	331 105	632 417	1 170 609	2 134 131
	Total	2 681 512	4 344 404	5 791 526	12 817 442
1992	Public	2 339 902	3 670 991	4 648 018	10 658 911
	Privé	331 751	625 035	1 179 244	2 136 030
	Total	2 671 653	4 296 026	5 827 262	12 794 941
1993	Public	2 346 110	3 633 436	4 686 219	10 665 765
	Privé	332 350	616 766	1 186 752	2 135 868
	Total	2 678 460	4 250 202	5 872 971	12 801 633
1994	Public	2 335 983	3 640 125	4 679 548	10 655 656
	Privé	328 493	614 144	1 175 181	2 117 818
	Total	2 664 476	4 254 269	5 854 729	12 773 474
1995	Public	2 312 000	3 638 000	4 655 045	10 605 045
	Privé	323 028	609 821	1 166 419	2 099 268
	Total	2 635 028	4 247 821	5 821 464	12 704 313
1996	Public	2 264 700	3 644 100	4 634 849	10 543 649
	Privé	316 882	609 654	1 164 960	2 091 496
	Total	2 581 582	4 253 754	5 799 809	12 635 145
1997	Public	2 223 480	3 623 802	4 622 261	10 469 543
	Privé	315 113	607 072	1 163 783	2 085 968
	Total	2 538 593	4 230 874	5 786 044	12 555 511
1998	Public	2 210 789	3 596 590	4 606 671	10 414 050
	Privé	315 873	602 475	1 154 550	2 072 898
	Total	2 526 662	4 199 065	5 761 221	12 486 948
1999	Public	2 230 478	3 547 892	4 587 030	10 365 400
	Privé	320 155	593 030	1 149 028	2 062 213
	Total	2 550 633	4 140 922	5 736 058	12 427 613

(1) Initiation + Adaptation + Classe d'intégration scolaire spécialisée
(2) Total 2nd degré (1er cycle, CPPN, CPA + 2e cycle professionnel + 2e cycle général et technologique + SES + Classes ateliers + EREA)
Source : Direction de la programmation et du développement, MEN
Champ : France métropolitaine + DOM + TOM

Tableau 2 : Évolution dans l'académie de Lille par degré d'enseignement des effectifs d'élèves de de 1990 à 1999 (enseignement public et privé confondus).

Année	Préélementaire	1er degré (1)	2nd degré (2)	Total élèves
1990	223 213	338 995	459 961	1 022 169
1991	220 866	336 083	458 881	1 015 830
1992	216 715	331 848	457 147	1 005 710
1993	214 339	326 894	461 183	1 002 416
1994	210 914	325 306	457 917	994 137
1995	206 152	322 632	455 200	983 984
1996	200 158	317 258	452 235	969 651
1997	196 315	310 706	451 280	958 301
1998	194 961	303 915	447 835	946 711
1999	195 623	295 025	442 355	933 003
2000	197 138	287 964	433 334	918 436
2001	197 507	281 997	425 633	905 137
2002	198 103	277 950	418 361	894 414
Évolution	-25 110	-61 045	-41 600	-127 755
%	-12,68	-21,96	-9,94	-14,28

Source : rectorat de Lille
(1) Initiation + Adaptation + Classe d'intégration scolaire spécialisée
(2) Total 2nd degré (1er cycle, CPPN, CPA + 2ème cycle profesionnel + 2ème cycle général et technologique + SES + Classes ateliers + EREA)

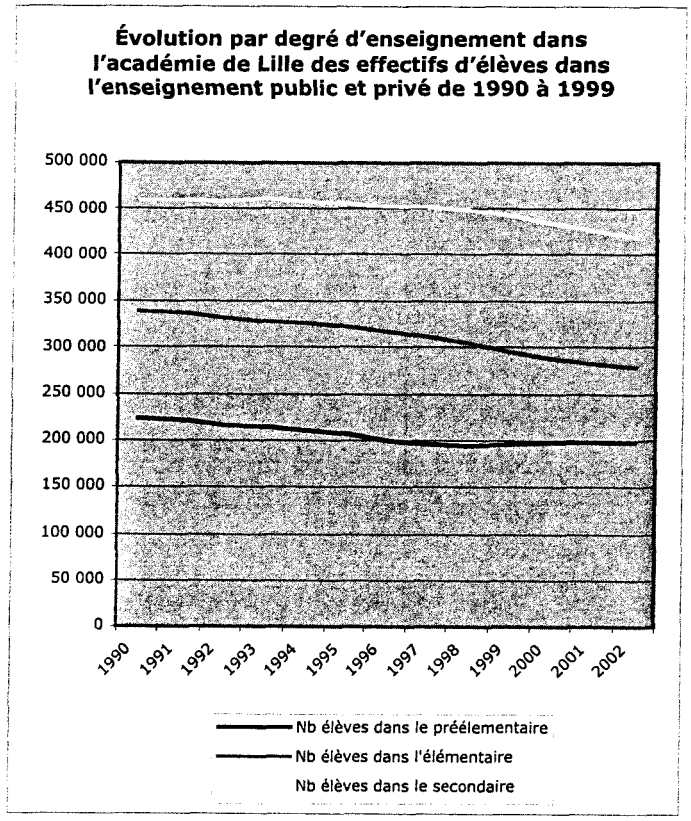


Tableau 3 : Évolution comparée dans l'académie de Lille et en France des effectifs d'élèves (enseignement public et privé et degrés confondus).

Années	Lille	France
1990	1 022 169	12 819 050
1991	1 015 830	12 817 442
1992	1 005 710	12 794 941
1993	1 002 416	12 801 633
1994	994 137	12 773 474
1995	983 984	12 704 313
1996	969 651	12 635 145
1997	958 301	12 555 511
1998	946 711	12 486 948
1999	933 003	12 427 613
Évolution	**-89 166**	**-391 437**
%	**-9,56**	**-3,15**

Sources : Rectorat de Lille et Direction de la programmation et du développement, MEN

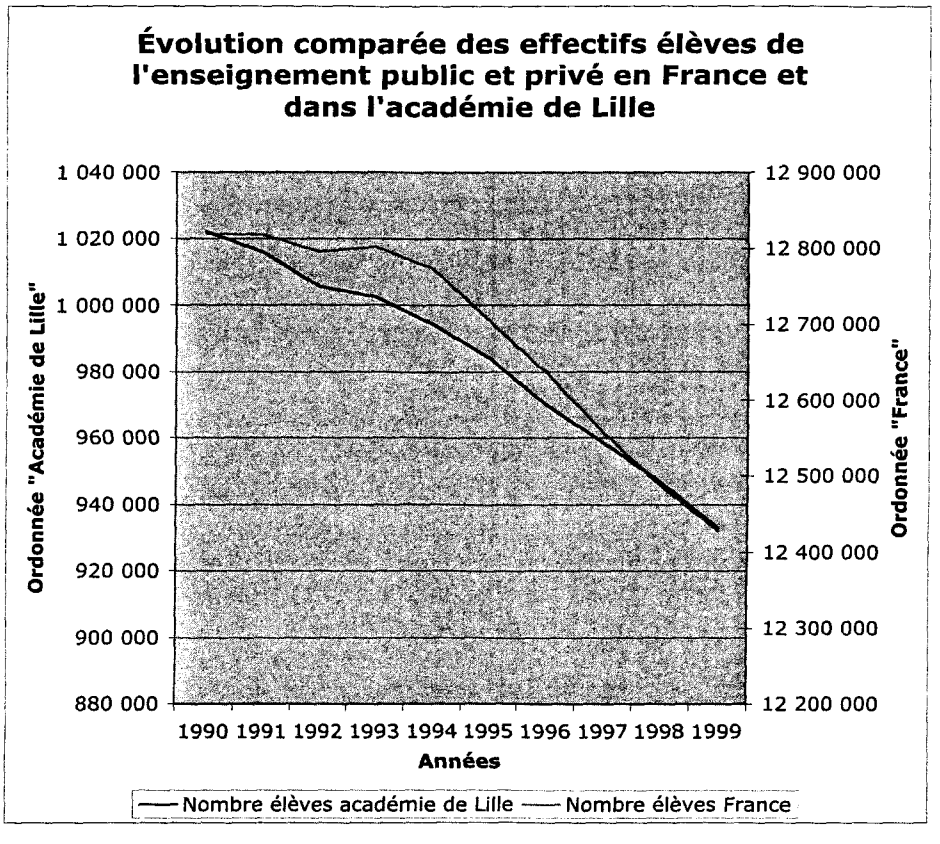


Tableau 4 : Évolution des effectifs des IA-DSDEN et IA-DSDEN adjoints au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb IA-DSDEN et ID-DSDEN adjoint	Nb élèves*	Nb enseignants**
1991	7	0,0069	0,1591
1992	7	0,0070	0,1501
1993	7	0,0070	0,1430
1994	7	0,0070	0,1358
1995	7	0,0071	0,1296
1996	7	0,0072	0,1276
1997	7	0,0073	0,1263
1998	7	0,0074	0,1260
1999	7	0,0075	0,1246
2000	7	0,0076	0,1213
2001	7	0,0077	0,1178
2002	7	0,0078	0,1150
Évolution	**0**	**0,001**	**-0,044**
%	**0,00**	**11,95**	**-38,32**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

Tableau 5 : Évolution des effectifs des IA-IPR au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Années	Nb IA-IPR	Nb élèves	Nb enseignants
1991	33	0,032	0,750
1992	47	0,047	1,008
1993	52	0,052	1,062
1994	57	0,057	1,106
1995	66	0,067	1,222
1996	57	0,059	1,039
1997	66	0,069	1,191
1998	70	0,074	1,260
1999	77	0,083	1,371
2000	74	0,081	1,283
2001	68	0,075	1,144
2002	68	0,076	1,118
Évolution	**35**	**0,044**	**0,367**
%	**51,47**	**57,27**	**32,87**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

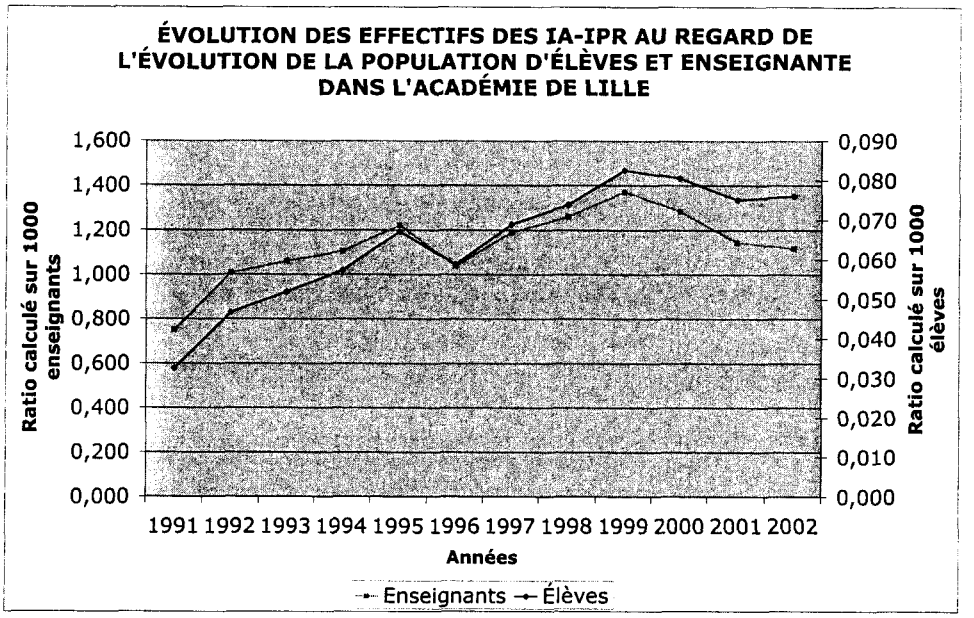


Tableau 6 : Évolution des effectifs des IEN, IEN-IO et IEN-ET au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Années	Nb IEN + IEN-IO + IEN ET	Nb élèves*	Nb enseignants**
1991	124	0,122	2,819
1992	125	0,124	2,681
1993	137	0,137	2,798
1994	145	0,146	2,814
1995	157	0,160	2,906
1996	147	0,152	2,679
1997	141	0,147	2,543
1998	138	0,146	2,484
1999	130	0,139	2,314
2000	125	0,136	2,167
2001	130	0,144	2,188
2002	131	0,146	2,153
Évolution	**7**	**0,024**	**-0,666**
%	**5,34**	**16,66**	**-30,93**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

Tableau 7 : Évolution des effectifs des activités à responsabilité académique (ARA) au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb ARA	Nb élèves*	Nb enseignants**
1997	332,16	0,347	5,992
1998	314,19	0,332	5,655
1999	297,45	0,319	5,295
2000	325,97	0,355	5,651
2001	375,50	0,415	6,320
2002	425,36	0,476	6,991
Évolution	**93,2**	**0,129**	**1,695**
%	**21,91**	**27,12**	**1,00**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

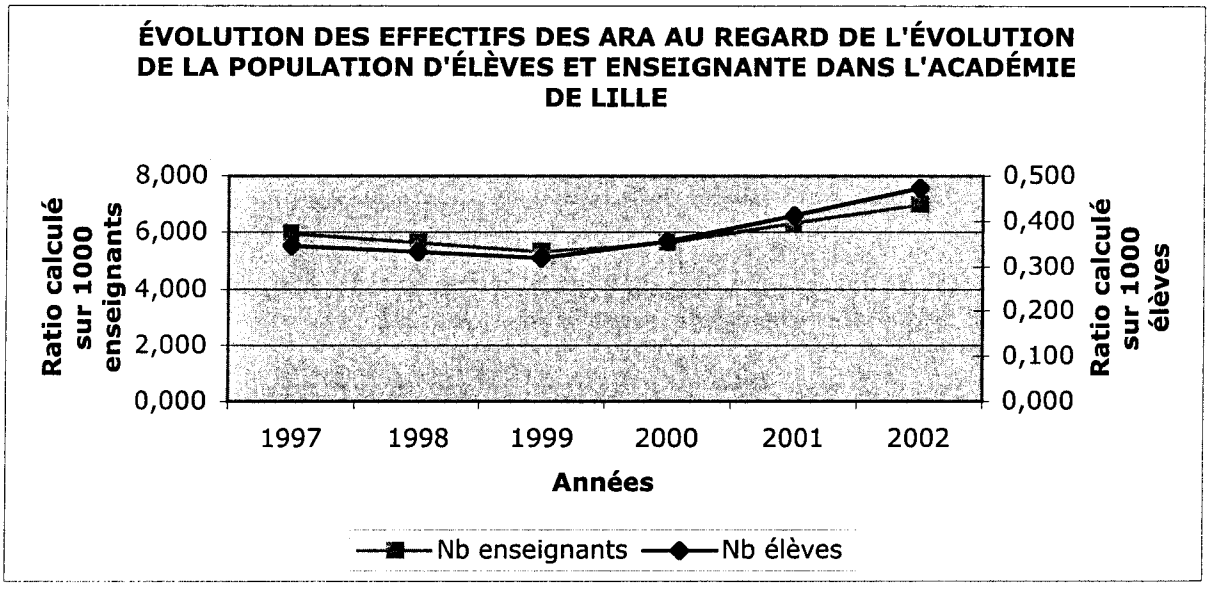


Tableau 8 : Évolution des effectifs des coordonnateurs ZEP-REP au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb coordonnateurs REP/ZEP	Nb élèves*	Nb enseignants**
1991	77	0,076	1,750
1992	77	0,077	1,651
1993	77	0,077	1,573
1994	77	0,077	1,494
1995	77	0,078	1,425
1996	77	0,079	1,403
1997	77	0,080	1,389
1998	77	0,081	1,386
1999	112	0,120	1,994
2000	112	0,122	1,941
2001	112	0,124	1,885
2002	112	0,125	1,841
Évolution	**35**	**0,049**	**0,090**
%	**31,25**	**39,47**	**4,91**

* *ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
** *ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

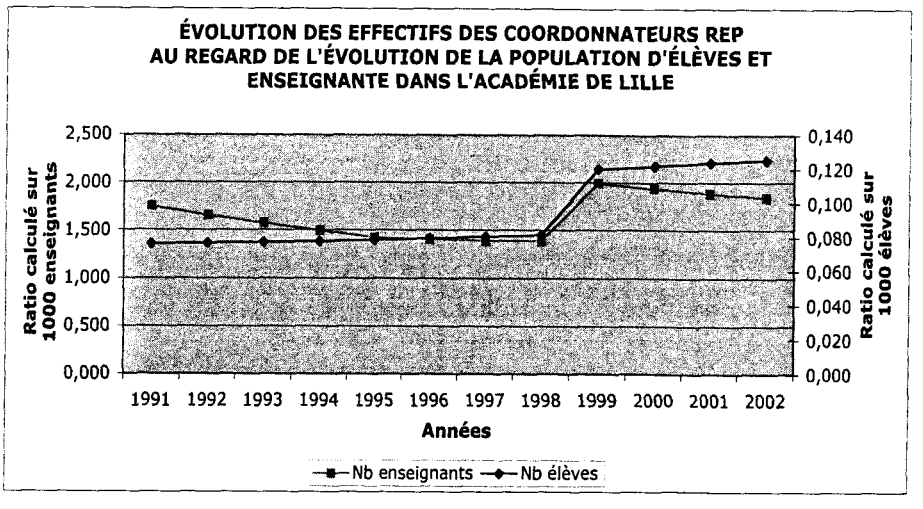


Tableau 9 : Évolution des effectifs des conseillers en plan de formation en établissement au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb CPFE	Nb élèves*	Nb enseignants**
1998	10	0,0106	0,1800
2002	13,5	0,0151	0,2219
Évolution	**4**	**0,0045**	**0,0419**
%	**25,93**	**30,02**	**18,88**

* *ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
** *ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

Tableau 10 : Évolution des effectifs des formateurs associés au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb formateurs associés	Nb élèves*	Nb enseignants**
1997	114,91	0,120	2,073
1998	139,06	0,147	2,503
1999	154,31	0,165	2,747
2000	166,75	0,182	2,891
2001	168,93	0,187	2,843
2002	177,78	0,199	2,922
Évolution	**62,87**	**0,079**	**0,849**
%	**35,36**	**39,67**	**29,06**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

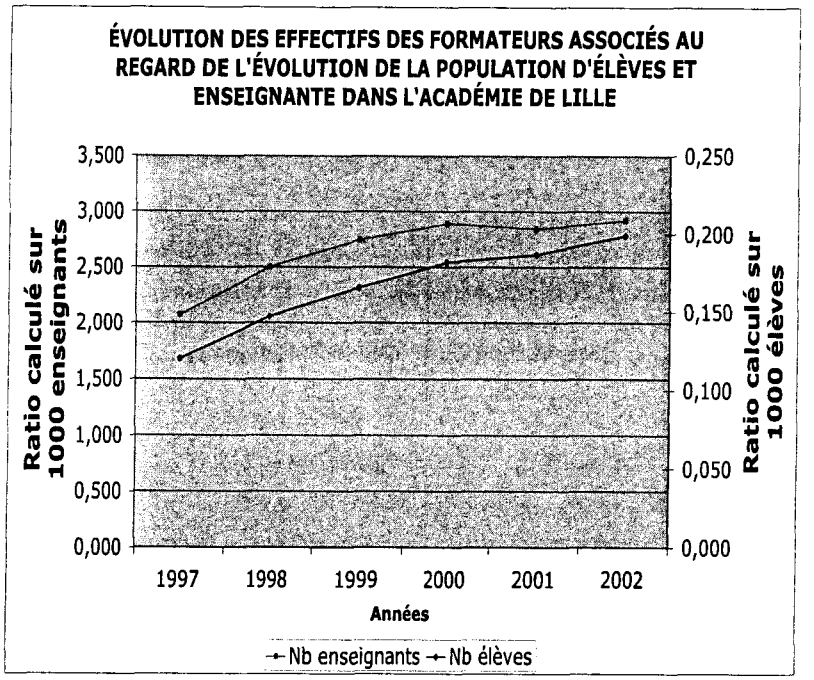


Tableau 11 : Évolution des effectifs des personnels de direction au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Années	Nb Personnels de direction	Nb élèves*	Nb enseignants**
1991	760	0,748	17,276
1992	795	0,790	17,051
1993	846	0,844	17,280
1994	898	0,903	17,427
1995	947	0,962	17,527
1996	961	0,991	17,512
1997	936	0,977	16,884
1998	917	0,969	16,503
1999	979	1,049	17,428
2000	956	1,041	16,572
2001	980	1,083	16,493
2002	971	1,086	15,958
Évolution	**211**	**0,337**	**-1,318**
%	**21,73**	**31,09**	**-8,26**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

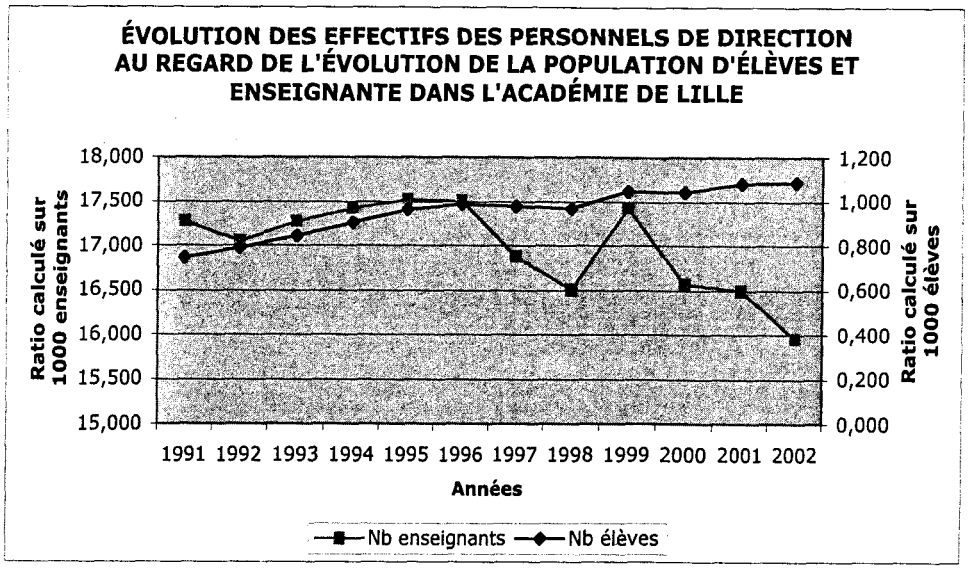


Tableau 12 : Évolution des effectifs des CPE au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb des CPE	Nb élèves*	Nb enseignants**
1991	650	0,640	14,776
1992	670	0,666	14,370
1993	724	0,722	14,788
1994	767	0,772	14,885
1995	810	0,823	14,992
1996	815	0,841	14,851
1997	830	0,866	14,972
1998	819	0,865	14,740
1999	840	0,900	14,954
2000	876	0,954	15,185
2001	921	1,018	15,500
2002	938	1,049	15,415
Évolution	**288**	**0,409**	**0,640**
%	**30,70**	**38,99**	**4,15**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

Tableau 13 : Évolution des effectifs des aides-éducateurs au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb aides-éducateurs	Nb élèves*
1999	5807	6,22
2000	5962	6,49
2001	5932	6,55
2002	5812	6,50
Évolution	**5**	**0,274**
%	**0,09**	**4,22**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

Tableau 14 : Évolution des effectifs des maîtres d'internat et surveillants d'externat (MI-SE) au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb MI-SE	Nb élèves*	Nb enseignants**
1997	2150	2,244	38,783
1998	2162	2,284	38,910
1999	2356	2,525	41,942
2000	2593,5	2,824	44,957
2001	2593,5	2,865	43,648
2002	2593,5	2,900	42,623
Évolution	**443,5**	**0,656**	**0,681**
%	**17,10**	**22,63**	**3,84**

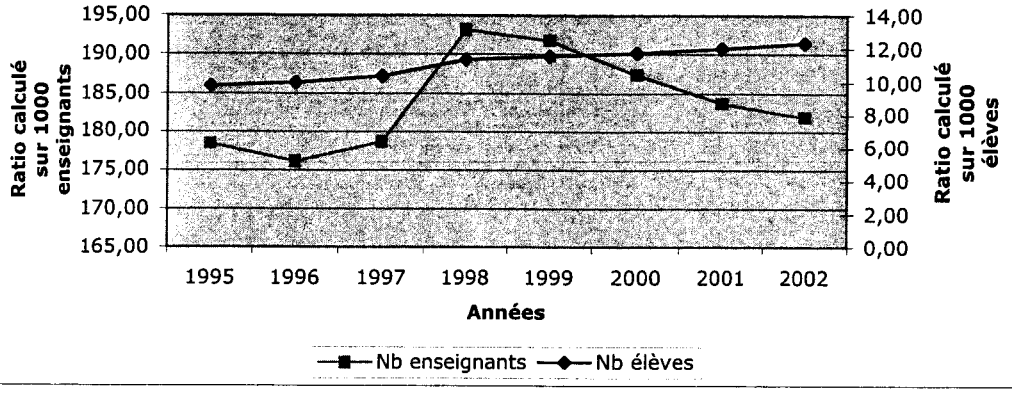
** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants.*

Tableau 15 : Évolution des effectifs des personnels ATOSS affectés dans les établissements au regard de l'évolution de la population d'élèves et enseignante dans l'académie de Lille.

Année	Nb Personnels ATOSS	Nb élèves*	Nb enseignants**
1995	9640,5	9,80	178,43
1996	9661,5	9,96	176,06
1997	9905,0	10,34	178,67
1998	10732,5	11,34	193,16
1999	10774,0	11,55	191,80
2000	10810,5	11,77	187,40
2001	10913,0	12,06	183,66
2002	11065,0	12,37	181,85
Évolution	**1425**	**2,574**	**3,418**
%	**12,87**	**20,80**	**1,88**

** ratio calculé sur la base de 1000 élèves*
*** ratio calculé sur la base de 1000 enseignants*

ÉVOLUTION DES EFFECTIFS DES PERSONNELS ATOSS AFFECTÉS DANS LES ÉTABLISSEMENTS AU REGARD DE L'ÉVOLUTION DE LA POPULATION D'ÉLÈVES ET ENSEIGNANTE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE



Annexe n°04 : La relation d'enquête

Les matériaux qualitatifs qui ont fondé cette thèse ont été recueillis de trois façons. D'une part, par entretiens, d'autre part par observation directe et enfin par observation *in situ* prolongée. Quel que soit le niveau d'enquête (groupes professionnels, politiques éducatives et établissement scolaire), ces méthodologies ont été combinées (mais à des degrés variables).

Les observations menées exclusivement pour étudier les groupes professionnels sont les moins nombreuses. Les espaces d'activités, les instances à observer étaient tout simplement trop nombreuses. On a donc majoritairement procédé ici à des entretiens à partir d'un échantillon plus ou moins important de la population (des cadres concernés). La quasi-totalité pour les administrateurs scolaires (douze entretiens sur quatorze administrateurs en fonction), de façon plus limitée pour les groupes plus importants (coordonnateurs REP, CPFE, animateurs de district) ou quand la fonction semblait plus connue, moins novatrice du point de vue des formes de régulation promues (animateurs de districts, formateurs associés à l'IUFM). À ce niveau de la recherche, je n'en enregistré qu'un seul refus d'entretien. Un autre interlocuteur a refusé de voir notre conversation enregistrée.
C'est la diversité géographique qui a présidé à la constitution des échantillons. Il importait de saisir la transformation de la régulation dans l'ensemble de l'académie et non pas seulement aux alentours de son épicentre supposé, le Rectorat, rue Saint-Jacques à Lille, ou encore les deux inspections académiques du Nord et de Pas-de-Calais.

L'observation directe, pendant plus de trois ans, des activités du groupe de pilotage REP a été l'occasion d'observer et de saisir, en première instance, le rôle d'un certain nombre de ces acteurs puisque des CPFE siégeaient dans cette instance, de même que des formateurs ou des personnes-ressources.

Comment s'est négociée la place sur le terrain ?
L'étude de la régulation académique et locale des REP a commencé en 2000-2001, à l'occasion d'une commande du rectorat de Lille adressée à Lise Demailly. Cette année-là, j'ai été, avec Lise Demailly, invité à assister aux travaux du groupe de pilotage REP. Invitation qui a été renouvellée quand j'ai demandé après la restitution du rapport commandé (Demailly, tondellier, 2001), si je pouvais poursuivre ces observations dans le cadre de ma thèse. L'accueil

au sein de ce groupe a été plutôt bienveillante de la part des gens qui m'ont identifié. On me présenait en plaisantant comme le « stagiaire » de Lise Demailly, en cours de titularisation. D'autres encore ne m'ont pas identifié (malgré les présentations d'usage en début d'année ou à l'occasion de discussions informelles), je devenais donc assez rapidement un « participant » comme un autre du groupe que seule distinguait la curieuse manie de prendre en notes *tout* ce qui se disait (ou presque). Alors que Lise Demailly entretenait des rapports privilégiés avec Mme Adéné (la responsable académique du groupe), j'entretenais de meilleurs rapports avec les coordonnateurs REP (à qui je devenais familier car – *presque* – toujours présent lors de leurs rencontres) ou avec les principaux et les IEN du groupe de pilotage académique REP. L'invitation à observer les travaux du groupe de pilotage REP a favorisé, en cascade, l'accès à l'ensemble des réseaux dans l'académie. Je n'ai jamais essuyé de refus tant pour une observation ou que pour un entretien de la part des coordonnateurs, des principaux et des IEN rencontrés plus spécifiquement pour cette partie de la recherche.

La partie consacrée au fonctionnement de l'établissement scolaire repose davantage encore sur des observations, cette fois des observations prolongées *in situ*. Alors qu'il était matériellement impossible d'observer en permanence l'ensemble des espaces de régulation de la politique académique REP (suivre l'activité de l'ensemble des membres du groupe de pilotage REP, avoir un œil sur l'ensemble des réseaux), je disposais avec le collège Balzac d'une unité de lieu qui regroupait chaque jour (ou presque) l'ensemble des protagonistes du drame que je me proposais d'observer. S'il existe une unité de lieu, celle-ci n'est pas parfaite, puisque de nombreuses interactions significatives se déroulent hors de l'établissement. Comment parler de la sociabilité de ces professionnels sans les suivre au café, sans être invité à l'une ou l'autre soirée qui cimentent certains groupes d'affinité ? Dans ces moments-là aussi, le sociologue a été l'ombre de ses interlocuteurs. L'année scolaire durant laquelle s'est déroulée l'observation a également été marquée par les grandes grèves enseignantes contre les projets de loi Raffarin/Ferry. L'observation s'est donc également faite dans les nombreux cortèges auxquels les enseignants de Balzac ont participé. Mais s'il est une unité de lieu géographique, l'établissement reste vaste et l'observation de sa vie quotidienne apparaît impossible si elle est menée par une seule personne. Nombreuses sont en effet les instances qui se tiennent simultanément, nombreux sont les évéments informels significatifs qui se déroulent pendant une instance formelle *a priori* peu importante (ce qui est déjà signifiant en soit) ou même elle aussi significative. Contrairement à la régulation académique qui suit un calendrier pré-établi de longue date (sur l'année), la vie de l'établissement scolaire est nettement moins prévisible, nettement moins favorable à l'observation ponctuelle. En cela, l'observation de la régulation académique est davantage compatible avec l'agenda d'un sociologue qui peut connaître d'autres obligations (comme donner des cours). Observer Balzac, c'est bien souvent savoir à quelle

heure on part et ignorer à quelle heure de la nuit on va rentrer. D'une semaine sur l'autre la tenue de réunions formelles pouvait être décidée[58], plus difficiles à observer encore étaient les très nombreuses réunions plus informelles (réunions syndicales, réunion d'échange de pratiques entre enseignants, *etc.*) bien souvent annoncée par le seul bouche-à-oreille. De fait l'observation, hormis l'observation des instances formelles, ne peut pas être qualifiée de systématique mais a largement relevé de ce que Colette Pétonnet a pu définir comme *observation flottante* (Pétonnet, 1979), relevant des opportunités se présentant au chercheur. Être absent de l'établissement un ou deux jours, c'était risquer de manquer un événement de ce type. Sans parler des incidents imprévus, suscitant l'émoi de la « salle des personnels », tels que seuls les élèves ou le principal étaient capables d'en provoquer. Le problème du don d'ubiquité qu'exige l'observation d'un établissement scolaire a été partiellement (car tout n'a pas été vu, ni enregistré) résolu par la présence dans l'établissement de deux sociologues. Les observations ont été menées à la fois par Brigitte Monfroy et moi-même. Outre les notes d'observation, retranscrites « au propre » dans leur majorité, la vie de l'établissement a fait l'objet de très nombreuses discussions entre nous de façon à nous informer l'un l'autre de développements récents, d'hypothèses d'analyse, *etc.*

Mais si l'observation de la vie quotidienne d'un établissement scolaire exige beaucoup de temps, de disponibilité. Elle exige aussi, et avant tout, *d'y entrer.*

Le chef d'établissement du collège Balzac nous reçoit une première fois en juillet 2002 et après notre requête nous invite à reporter l'entretien fin août où là il nous donnera son accord. L'enquête commencera dès la pré-rentrée des enseignants mais nous apprendrons fin septembre que l'accord du conseil d'administration du collège a été sollicité et que l'enquête a été acceptée "de justesse" par 7 voix pour et 7 abstentions[59]. Ce sont notamment les représentants des parents d'élèves qui se montrent les plus réticents à l'enquête craignant les retombées négatives sur l'établissement, la perte de temps que nous pourrions occasionner dans « un collège déjà très sollicité ». En début d'année, à plusieurs reprises, les chercheurs sont pris à parti :

> Notes d'observation :
> • Journée de pré-rentrée au collège Balzac :
> [J'aborde Mme Noël, présidente des parents d'élèves élus à Balzac] pour lui demander s'il est possible d'assister à la réunion du 14/09/02. Elle m'interroge, veut savoir qui je suis. Elle réagit très agressivement : souhaite recevoir avant la réunion le projet de recherche, la méthodologie, les publications. Veut la transparence complète. Elle veut

[58] Par exemple les commissions disciplinaires qui se réunissent très rapidement après un incident provoqué par un élève.

[59] Le principal nous explique par la suite que la présence des chercheurs a été obtenue « de justesse » mais que sa voix qui compte double en cas de partage aurait été en notre faveur. On remarque pourtant que le vote recueille 7 abstentions et non 7 oppositions comme l'impliquent les propos du principal.

savoir quels sont les établissements enquêtés. Je réponds que je ne peux pas lui dire, elle me dit que ce n'est pas grave parce qu'elle le saura par les représentants des parents d'élèves des autres collèges. Mme Noël dit qu'elle ne veut pas qu'on donne une mauvaise image du collège. Il y a eu plein d'études de faites au collège qui ont donné un image négative. Elle m'interroge sur mon laboratoire. Dit qu'elle connaît le CLERSÉ, l'IFRÉSI. Il est hors de question d'être observée, elle veut collaborer [par collaboration, elle entend une participation concrète au processus de recherche ou à tout le moins un droit de regard sur les résultats]. [Notes B.M.]

• Au tout début du conseil d'administration, CA du 26 novembre :
Intervention de la présidente des parents d'élèves (Mme Noël) : je ne suis pas d'accord pour me faire observer par le CLERSÉ [*alors même que le principe de la présence des chercheurs a été voté au précédent CA*]. Est-ce que tout le monde sait ce qu'est le CLERSÉ ? On n'a pas d'informations concernant les modes de publication, on ne sait toujours pas s'il y aura une restitution à l'établissement, quand et sous quelle forme. J'en ai discuté avant de venir avec Mme U., si je n'ai pas plus d'informations que ça là-dessus je quitte le CA. Nous n'avons pas été prévenu de leur présence, hier c'était en conseil de classe, aujourd'hui au CA.
Principal : J'ai le droit d'inviter qui je veux au CA j'ai vérifié dans les textes.
Mme U. : Quelles sont les publications prévues ?
J'explique ce qu'est le CLERSÉ [laboratoire de recherche où sont affiliés les chercheurs], reviens sur l'intitulé et l'objectif de la recherche, précise que nous avons un rapport à remettre à la CEE. Quant à une restitution, nous n'avons jamais été contre.
Mme Noël : Quand et dans le cadre?
Je propose en fin d'année, le cadre c'est à l'établissement de le décider.
Principal : Durant le dernier CA ?
Mme Noël a l'air d'accord, elle souhaite aussi un document écrit, [une autre parente] souhaite un document intermédiaire avant juin.
M. A. : La restitution doit être faite à l'ensemble des enseignants, dans un cadre plus large que celui du CA, en assemblée générale par exemple.
Cette proposition n'est pas reprise. Le principal prend note que le dernier CA fera l'objet d'une restitution de la recherche. Il passe au point suivant [...]. [Notes B.M.]

J'ai également décrit, dans la Partie 3., l'examen d'entrée administré aux sociologues le 14 septembre par les parents d'élèves de la FCPE au moment de commencer l'observation dans le collège. De façon assez étonnante, ces *épreuves de force* que nous avons du – assez régulièrement – essuyer avec ces acteurs n'ont été considérées comme significatives que tardivement. En relisant l'entretien exploratoire mené avec le chef d'établissement, la donnée était déjà présente, mais nous l'avons mis – en quelque sorte – en « attente » de façon à ne pas nous laisser influencer par les perceptions du principal.

L'établissement avait été pressenti pour faire l'objet de nos observations car il avait la réputation d'être animé par une dynamique pédagogique que ne connaissaient pas les collèges voisins. Nous ne pensions pas observer à Balzac des rapports de force dont les parents d'élèves seraient l'un des leviers les plus significatifs. Régulièrement au cours des premiers mois les parents les plus proches du cœur décisionnel de ce petit groupe nous demandaient quand serait réalisé ou leur serait rendu le "pré-rapport". En fin d'année scolaire, alors que l'analyse était loin d'être terminée, le chef d'établissement nous convoquait par fax – en nous rappelant notre engagement – pour effectuer une restitution face au conseil d'administration du collège.

Malgré des objections quant à la pertinence du format de restitution (quarante minutes, vingt minutes par sociologue) et à l'espace peu propice à un débat (le CA). La restitution a été maintenue.
Dire que la réunion s'est mal passée est un euphémisme. Les sociologues étant largement – systématiquement ? – pris à partie par Mme Noël, la présidente de l'association de parents d'élèves. Il s'agissait là de la première restitution.

À la fin de cette réunion, il a été demandé par les acteurs de pouvoir lire le rapport dans sa version pré-définitive, de façon à pouvoir éventuellement le commenter ou apporter des précisions. Ce principe, à condition qu'il ne s'agisse pas d'une réécriture du travail de recherche ou d'une prise de contrôle de ces résultats, a été accepté. Il a surtout été accepté à condition de réaliser cette seconde réunion en l'absence des parents d'élèves élus qui avaient monopolisé la parole lors de la première discussion, sans que soit laissée d'opportunité débattre autrement qu'en imposant sa parole.
Une première version, provisoire, du rapport de recherche a été diffusé au collège *avant* cette seconde rencontre (début 2004). Celle-ci s'est tenue dans une ambiance tendue mais dans des termes moins passionnés. Le lieu n'était plus le CA placé sous la direction du principal, mais une instance *ad hoc* placée sous la direction du principal-adjoint. Des corrections factuelles ont été proposées aux chercheurs. Des interrogations sur l'absence dans la restitution de certains acteurs (non-enseignants notamment) ont été soulevées à juste titre (les assistantes sociales se sont émues de n'être jamais mentionnées, cette absence étant perçue comme un déni d'utilité de leur travail). Les enseignants les plus enclins à s'allier avec les parents d'élèves élus en CA contre le chef d'établissement ont contesté l'analyse en termes d'alliances qu'ils noueraient avec eux lors des CA. L'une d'entre elle, K., a nié toute influence parentale sur l'agenda de l'établissement ou sur le travail des professionnels. Elle s'est émue de « l'éviction » des parents pour cette réunion, K. déclare alors craindre leurs réactions s'ils apprennent qu'ils n'ont pas été invités. Cette intervention confirmait au moins partiellement nos analyses. D'ailleurs, d'autres enseignants présents l'ont « senti » de la cette façon. Les sociologues, de façon qu'ils n'avaient pas anticipé, ont reçu à l'occasion de ces deux débats, le soutien des enseignants les plus « en retrait » vis-à-vis de l'activisme pédagogique ou réformateur de leurs collègues.
La réunion présidée par le principal-adjoint s'est achevée à l'heure prévue – de la même façon qu'il dirigeait les commissions pédagogiques – et les discussions se sont poursuivies, sur un ton détendu et amical, autour d'un verre de l'amitié conjointement offert par l'établissements et les chercheurs. Plusieurs enseignants ont décrit à l'occasion de ce pot, tout l'amusement qu'ils ont eu à identifier les individus, à relire ainsi les scènes de vie de l'établissement. L'attribution – malheureuse – de la lettres « Q. » pour désigner l'une d'entre eux a particulièrement été prisée.

Après cette agitation, sur le parking du collège, nous avons pris conscience que nous venions, ces dernières semaines, d'être les objets de l'une de ces épreuves de force qui caractérisaient le fonctionnement de Balzac. Les rapports s'y vivent au quotidien dans un déchaînement de passion, d'aggressivité verbale, que semble autoriser l'engagement professionnel. Passée l'épreuve de force, les relations reprennent sur un mode plus serein et, surtout, les sujets d'opposition s'estompent. À condition, bien sûr, de *survivre* professionnellement, socialement et même physiquement à ces épreuves. Survivre socialement à Balzac est difficile pour un élève d'origine défavorisée qui ne respecte pas l'ordre social (il est exclu). Survivre professionnellement est difficile pour certains enseignants, manifestement usés par l'exercice de leur activité professionnel dans un tel environnement (social et professionnel). Survivre professionnellement, psychologiquement et même physiquement, a été difficile pour le principal (je vais y revenir).

Deux questions demeurent pourtant, qui n'ont pas été intégrées – du moins de façon explicite – dans les analyses restitutées. Quand s'arrête l'observation ? Que faire des données recueillies alors que la relation d'enquête, semble avoir cédé le pas à une relation interpersonnelle de confiance ?

Voici trois exemples :

• Premier exemple

> Troisième trimestre, avant les premiers conseils de classe de classe. Nous sommes le 3 juin, il est 15H30.
> Les enseignants sont en grève reconductible depuis un mois, la veille le conseil d'administration du collège a été annulé, la rencontre a été plutôt houleuse à certains moments.
> J'arrive avec 20 minutes d'avance sur le premier CC, j'espère croiser des enseignants pour négocier des entretiens. Je sors de la voiture, on m'appelle. C'est le principal au premier étage du bâtiment : "Vous montez ? Il y a du café
> – Ah, s'il y a du café !"
> Le principal m'invite à rentrer dans son bureau, à fermer la porte et s'excuse : "Je m'excuse, mais il faut que je vide mon sac." Il commence un récit assez décousu, m'explique qu'il ne tiendra pas un an supplémentaire dans ces conditions. Des enseignants sont venus en délégation le rencontrer ce matin suite à quelque chose qu'il a dit la veille en CA. Il m'explique que l'image de l'établissement avait commencé à remonter mais qu'il craint que ça ne soit pas suivi d'effets. Il y a une enseignante qui n'a pas d'autorité sur sa classe. Deux familles ont annoncé leur intention de retirer leur enfant du collège suite à ce problème. Il a déjà eu l'occasion d'en parler au moins à deux reprises avec l'enseignante en question, Mme U. [enseignante d'histoire-géographie]. Il a dit hier soir que des parents menaçaient de retirer leurs enfants du collège, c'est mal passé auprès des profs. Il a dit à Mme U. : "Ce serait dommage qu'avec les positions syndicales que vous défendez – des positions dures, CGT – vous fassiez le lit du privé." Du coup trois enseignants viennent en délégation dans son bureau le lendemain, U. lui dit qu'elle aurait aimé avoir cette information avant et pas devant les parents. Je demande qui sont les enseignants en question : U., E. [enseignant de mathématiques], S.

[enseignante de lettres]. Le principal m'explique que ça fait plusieurs fois qu'il avale son chapeau, qu'il en a assez, que c'est dur, de plus en plus dur. Il raconte également comment il a reçu une confirmation de réservation pour une visite pédagogique dans la Baie de Somme avec notée les dates et le nombre d'élèves. Il ne sait même pas qui organise cette visite. De rage il a renvoyé le courrier en disant qu'il annulait : "n'étant pas au courant de cette initiative." Je lui demande si on a pas parlé de cette visite lors du précédent CA : "Oui, mais rien depuis ! J'ai donné une autorisation de principe mais on ne m'a pas tenu au courant. Je ne sais même pas combien cela va coûter !" Les enseignants lui auraient alors dit qu'avant d'annuler il aurait dû chercher quel prof organisait cette sortie. "Vous vous rendez compte, ils m'ont demandé de chercher quel enseignant organisait la sortie. J'ai poussé une gueulante. Je leur ai dit ce que je pensais et de rage je suis sorti. Je suis parti cinq minutes parce que je ne pouvais pas rester. Quand je suis revenu, ils étaient toujours là, je leur ai dit de sortir de mon bureau. Il n'y a pas aucun respect pour les procédures, plus aucun respect pour le chef d'établissement." Il répète qu'il a bien souvent mangé son chapeau, mais là... Il a dormi une heure cette nuit, une heure. Il évoque ses idées noires. "J'ai pensé au bidon d'essence et à aller dans la forêt. Vous voyez ce qui me passe par la tête." Il est désolé de m'en parler mais il n'y a personne d'autre dans l'établissement à qui le faire, et il ne veut pas accabler sa femme. Elle peut l'aider ponctuellement, des conseils ici et là mais pas porter cela.

Il se plaint également de la prof de latin, ça ne va pas du tout dans sa classe. Pourtant elle n'a que 17 élèves, ils font latin donc ce sont ce bons élèves [au sens de pas perturbateurs, de "bonne famille"]. Il est intervenu plusieurs fois dans la classe avec l'adjoint, il lui a même sauvé la mise. Il a accepté de recevoir les élèves qui déclarent "aimer le latin mais...". L'enseignante aurait souvent du retard, quand elle arrive avec 10 minutes de retard elle ne s'excuse pas et engueule les élèves parce qu'ils appuient leur jambe contre le mur. "Elle arrive avec 10 minutes de retard et elle les engueule parce qu'ils s'appuient contre le mur..." Il est également très remonté contre elle parce qu'elle a organisé un stage de trois jours dans l'établissement sans lui en référer. Elle n'a pas demandé l'autorisation pour une occupation de salle, ni [je ne sais plus]. Il ironise sur l'intitulé du stage : prendre en charge les élèves difficiles. "Venant d'elle". D'après lui c'est elle qui intervient dans le stage. Il a essayé de la voir pour discuter des problèmes de discipline qu'elle rencontre dans sa classe, il lui a donné trois rendez-vous en mettant de billets dans son casier, en regardant bien son emploi du temps. Elle n'est jamais venue. Pas moyen de la voir, elle est toujours à l'IUFM.

Entre temps le secrétaire est entré dans le bureau, il a d'abord toqué, attendu la réponse avant d'entrer pour demander des pièces administratives à copier. En sortant, alors qu'il tourne le dos au principal il me jette un regard en coin et un petit sourire. Sous-entendu, il n'est pas dans un de ses bons jours. Le principal semble agacé par les deux interruptions (le secrétaire revient ramener le dossier).

Quand nous sortons, petite discussion sur la sectorisation avec l'adjoint. L'adjoint lui souhaite bon courage, le ton est joyeux. Alors que le principal descend les escaliers l'adjoint crie dans son dos : "Tu veux que je te ramène une bière tout à l'heure ?" Le principal répond "Oui" mais le ton est nettement moins joyeux.

Entre deux conseils de classe, il y a une demi-heure à tuer en attendant les enseignants du troisième conseil, il me propose de voir s'il y a une bière au frais. Je décline poliment, prétextant le fait qu'une bière à cette heure aurait un effet soporifique. [Notes d'observation, 03/06/03]

Nous sommes à cette période au plus fort de ce que les enseignants ont appelé pudiquement "l'épisode dépressif" du principal. J'aurais à plusieurs occasions ce type de discussion avec cet homme en fin de carrière professionnelle.

• Deuxième exemple :

Autre moment, toujours pendant les grèves enseignantes de 2003. Certains enseignants de Balzac m'invitent à une fête organisée pour lever des fonds pour soutenir le mouvement. Quand j'arrive, certains – parmi ceux qui ne m'ont pas invité – me demandent explicitement si je suis présent en tant qu'observateur ? Ou tout simplement pour faire la fête.[60]

• Troisième exemple :

Lors de la même soirée, l'un des enseignants m'entraîne à part du groupe pour solliciter mon avis, en tant « qu'observateur impartial » du petit monde de Balzac. Il ne comprend mal pourquoi la relation qu'il entretient avec une de ses collègues fait l'objet de rumeurs en salle des profs. Il s'étonne du manque de discrétion de certains de ses collègues. De fait, tous ont remarqué les liens naissants entre ces enseignants, mariés par ailleurs.

J'ai jeté un voile sur ce type de relations entre enseignants au collège, il ne s'agit bien sûr pas seulement d'affinité professionnelle ou d'amitié.

Cette information posait problème, fallait-il signaler au détour d'une note que les relations de travail entre enseignants ne dépendaient pas seulement d'affinité professionnelle mais pouvait *aussi* découler des effets de relations amoureuses ou d'attirance sexuelle. Le cas n'était pas unique. La salle des professeurs, la dynamique des relations entre ces professionnels, est traversée par ce type de relations. Qu'en fait l'analyse sociologique ? Dans la mesure où cette donnée ne semblait pas centrale dans le fonctionnement de Balzac, il n'a pas été trop difficile de l'ignorer au moment de la rédaction. Et pourtant, à lire les lire attentivement, on peut retrouver dans les notes d'observations reproduites dans cette thèse, telle ou telle allusion à ce type de relations, voire des reproches à peine déguisés.

Ce qui me permet d'évoquer ici ce point est sans doute le fait de savoir que l'enseignant qui s'est ainsi confié à moi partage désormais officiellement la vie de sa collègue.

Les questions sur les limites de l'enquête, sur les problèmes que posent les relations interpersonnelles entretenues par le chercheur avec ses terrains d'enquêtes sont aussi anciennes que l'ethnographie. Pour autant, elles doivent toujours être interrogées pour éclairer les modalités de recueil des données et d'éventuels biais.

On l'a vu, chaque terrain, chaque informateur, a attribué à l'enquêteur une place sociale (« thésard », « stagiaire », « confident »), ce jeu d'attribution d'un rôle social n'a pas été sans influencer les données recueillies ni, sans doute, leur analyse.

---

[60] La même question me sera adressée par B. [enseignant d'histoire-géographie] au moment du pot qui suit la seconde présentation de l'enquête au collège. Cette fois ma réponse est sans ambiguité : « Oui, là encore je suis aussi observateur, la réaction du groupe me donne des informations sur mon objet d'étude. » La question de B. était amusée, lui aussi trouvait que les déclarations de K. confirmait ce que nous avions écrit dans le rapport.

Annexe n°05 : Tableaux récapitulatifs des entretiens menés et observations réalisées

ENTRETIENS ET OBSERVATIONS MENÉS ET EXPLOITÉS DANS LES PARTIES 1. ET 2.

Tableau 16 : Tableau synthétique présentant les entretiens exploités dans le cadre de la Partie 1.

Catégories de cadres	Nombre
Cadres supérieurs hiérarchiques	
IA-DSDEN-adjoint	1 (+ accès 4 entretiens d'IA ou d'adjoint réalisés par des collègues)
Cadres intermédiaires	
Chef d'établissement	12
Inspecteurs de l'Éducation Nationale IEN	5
Inspecteurs de l'orientation IEN-IO	1
Inspecteurs de l'enseignement technique IEN-ET	1
Cadres de proximité	
Responsable de REP/ZEP	7
Coordonnateur REP/ZEP	27 (sur 101)
Administrateur scolaire	11 (sur 14)
Animateur de district	6 + 1*
Formateurs IUFM	5
Formateurs rectoraux (Personnes ressource REP	2
Conseillers en plan de formation des établissements – CPFE	8
Total agents de régulation intermédiaire et de proximité	71**

** entretien non enregistré*

*** le total renvoie au nombre d'entretiens réalisés. Certains de nos interlocuteurs occupant plusieurs fonctions, on distingue le nombre d'entretiens réalisés et le nombre de fonctions décrites dans les entretiens.*

Tableau 17 : Tableau synthétique présentant les caractéristiques des informateurs interviewés dans le cadre de la Partie 1.

Catégories de cadres					
Cadres intermédiaires	*Chef d'établissement*		*Nom de l'établissement ou de la zone*	*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*métier principal. Ancienneté sur le Poste.*
		Mme [non nommée]	Spinoza	Principale depuis 10 ans (adjointe 2 ans). Ancienne professeur de gestion.	8 ans.
		M. Elberave, 54 ans.	D'Aubigné	Chef d'établissement depuis 1986. Ancien PEGC de maths physiques biologie.	Cinq ans.
		Mme Carton	Montaigne	Chef d'établissement depuis 10 ans. Enseignante d'EPS pendant 25 ans.	
		M. Pindha, NR (±45 ans)	Lamartine	Ancien PEGC de lettres-anglais, pendant 15 ans.	Responsable de REP depuis 3 ans.
		M. Aymeric, 36 ans.	Marceau	Chef d'établissement depuis 4 ans. Professeur d'histoire géographie pendant 7 ans.	Responsable de REP.
		M. Gendéreux	Cézanne (LP)	NR	NR
		Mme Ponnelle	Foucault	Chef d'établissement depuis 5 ans (4 ans adjointe). Enseignante de Lettres, pendant 10 ans.	
		M. Scola	Montesquieu	Chef d'établissement depuis 13 ans.	
		M. Rivière, NR.	Racine	NR. Proche de la retraite (dernière affectation)	
		M. [non nommé]	Voltaire	Ancien CPE.	
		M. [non nommé] (x2) *	Renoir	Chef d'établissement depuis 30 ans. 20 ans d'ancienneté dans le collège. Proche de la retraite. Ancien enseignant d'EPS.	
		M. Resmu (x2)	Balzac	Premier poste, adjoint pendant cinq	

				ans. Proche de la retraite. Ancien PEGC technologie.	
	Inspecteurs de l'orientation IEN-IO			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		M. Duchamps, 55 ans.		IEN-IO. Non renseigné.	NR.
	Inspecteurs de l'enseignement technique IEN-ET			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		Mme Marque, NR.		IEN-ET.	12 ans.
	Coordonnateur REP/ZEP			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		M. Lader, 52 **		Instituteur. 32 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	3 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Tiwaque, 51 ans		Instituteur, 32 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	11 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Simeno, 57 ans		Enseignant mathématiques. 40 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	16 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Cortes, 28 ans **		Enseignantes mathématiques. 6 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Renard, 52 ans.		Instituteur. 32 ans d'ancienneté dans la fonction.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Veguari, 30 ans		Professeur de sciences physiques. 5 ans d'anciennenté dans l'Éducation nationale.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Urteau, 49 ans		Instituteur en école d'application. 29 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directeur	4 ans. Demi-décharge d'enseignement.

				d'école depuis 4 ans.	
		Mme Retine, 52 ans.		Professeur des écoles en maternelle. 33 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directrice d'école depuis 12 ans.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Leman, 50 ans **		Professeur de lettres. 10 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Albert, 37**	Balzac	Institutrice. 15 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Animatrice REP.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Hicare, 35 ans **		Instituteur, 12 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	4 ans. Déchargé d'enseignement à temps plein.
		M. Hemen, 44 ans	Husserl	Institueur, 24 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directeur d'école depuis 10 ans.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Esseberg, 48 ans.	Foucault	Agrégée de Lettres. 25 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Reibel, 48 ans.		Institutrice, 3ans ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directrice d'école depuis 5 ans.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Estiage, 45 ans		Institutrice en maternelle, 27 ans d'ancienneté dan l'Éducation nationale. Directrice d'école à quart temps. Animatrice REP à quart temps (depuis un ou deux ans).	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Tenon, 52 ans	Spinoza/Wittgenstein	Institutrice. 27 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	5 ans. Déchargée d'enseignement à temps complet.
		Mme Artod, 36 ans **		Institutrice. 16 ans d'ancienneté dans l'Éducation	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.

				nationale. Animatrice REP.	
		Mme. Raymac, 53 ans **		Institutrice. 35 ans d'anciennté dans l'Éducation nationale. Directrice d'école à mi-temps.	3 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Recit, 39 **		Instituteur. 18 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directeur d'école à quart temps.	7 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Courtineau, 46 ans **		Professeur des écoles. 25 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directeur d'école depuis 11 ans.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Raben, 44 ans		Institutrice. 14 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Directrice d'école depuis 6 ans	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Innan, 40 ans ***		Professeur d'histoire-géographie. 21 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Lesage, 41 ans.	Kant	Certifié de sciences-physiques. 19 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Maître de stage IUFM.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Ortige		PEGC. 41 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	12 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		Mme Imonée, 32 ans	Leibniz	PEGC, lettres modernes. 9 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Formatrice à associée à l'IUFM depuis un an (2 heures par semaine)	3 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Margot, 52 ans.	Arendt	Ens. Primaire depuis 32 ans ; directeur d'école depuis 4 ans.	2 ans. Demi-décharge d'enseignement.
		M. Linard, 36 ans ***	Hegel	Professeur mathématiques. 15	2 ans. Demi-décharge

				ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale. Principal adjoint de son collège depuis un an. Personne-ressource dans son bassin.	d'enseignement.
	Administrateur scolaire			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		M. Develle, NR.		IEN-AIS depuis 17 ans. 38 ans d'ancienneté dans l'EN.	Trois ans (démissionnaire après le départ de Fortier)
		Mme Marque, NR.		IEN-ET depuis 12 ans.	Première génération (1999)
		Mme Tiers, 55 ans		IEN depuis 15 ans. 33 ans d'ancienneté dans l'Éducation nationale.	Non renseigné.
		M. Liseré, 59 ans.		Proviseur LP, ancien professeur de géographie. Devenu chef d'établissement « avant l'âge » [moins de 30 ans ?]	Non renseigné. Première génération ?
		M. Duchamps, 55 ans.		IEN-IO. Non renseigné.	1999. Première génération.
		M. Khere, la cinquantaine.		Proviseur. Concours à 33 ans. Animateur de district pendant 4 ans. Agrégé d'anglais. Plus de 23 ans d'ancienneté dans l'EN.	Trois ans (2000).
		M. Horace, 49 ans.		Principal depuis 10 ans.	Non renseigné.
		M. Dubois, 46 ans.		Proviseur depuis 13 ans (à 33 ans). Plus de 20 ans d'ancienneté dans l'EN.	Non renseigné.
		Mme Tisseau, 42 ans.		IPR (éco-gestion) depuis cinq ans. A travaillé dans le secteur privé avant d'intégrer l'EN.	Recrutement tardif, quand le recteur Fortier a sollicité des IA-IPR.
		M. Salma, 59 ans.		Proviseur en retraite à la fin de l'année scolaire. Chef	Première génération. Ne souhaite pas

				d'établissement depuis 1975.	continuer après le départ de Fortier.
		M. Caron, 51 ans.		CASU. Non renseigné.	Première année.
	Animateur de district			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		M. AD1, NR *		Proviseur depuis 11 ans.	Deux ans.
		M. AD2, 50 ans *		Principal depuis 1986.	Trois ans.
		M. AD3, NR *		Principal	Trois ans.
		M. Bernard, NR+		Principal depuis 1992. Ancien PEGC de technologie.	Deux ans.
		Mme Teril, 44 ans.		Principal depuis 1992 (adjointe 4 ans). Ancienne professeur de lettres (10 ans).	Quatre ans.
		M. Taroma, 55 ans		Principal. Ancien PEGC français-géographie.	Six ans.
		Mme Artelles, NR		Principal depuis 8 ans. Ancienne PEGC de lettres-allemand.	Deux ans.
	Formateurs IUFM			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		M. F1		Enseignant d'histoire-géographie. 9 ans d'ancienneté dans l'EN.	2 ans d'ancienneté dans la fonction.
		Mme Bénédicte		Enseignante d'arts plastiques. Environ 30 ans d'ancienneté dans l'EN.	3 ans d'ancienneté dans la fonction.
		Mme S.		Enseignante de français. 10 ans d'ancienneté dans l'EN.	4 ans d'ancienneté dans la fonction.
		Mme Bauld		Enseignante de français. 28 ans d'ancienneté.	16 ans d'ancienneté dans la fonction.
		Mme Artlieb		Enseignante de	15 ans

				français. 22 ans d'ancienneté.	d'ancienneté dans la fonction.
	Formateurs rectoraux (Personnes ressources REP)			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		Mme Bauld		Enseignante de français. 28 ans d'ancienneté.	3 ans d'ancienneté dans la fonction.
		Mme Artlieb		Enseignante de français. 22 ans d'ancienneté.	Ancienneté dans la fonction (non-renseigné).
	Conseillers en plan de formation des établissements – CPFE			*Métier principal et ancienneté dans le métier principal. Ancienneté dans l'Éducation nationale.*	*Ancienneté dans la fonction*
		M. Ireno	8	Enseignant d'économie, gestion administrative. 20 ans d'ancienneté. Intégration à la MAFPEN.	5 ans d'ancienneté dans la fonction.
		Mme Leluth		Enseignante en sciences naturelles. Environ 25 ans d'ancienneté.	4 ans d'intégration dans la MAFPEN puis à l'IUFM. 5 ans d'ancienneté dans la fonction (engagement progressif dans la fonction à mesure d'un désengagement dans l'activité de formation des enseignants).
		M. Olivier			
		Mme Artlieb		Enseignante de français. 22 ans d'ancienneté.	Non renseigné.
		M. Blaine			
		M. Bauld		Enseignante de français. 28 ans d'ancienneté.	Non renseigné.
		M. Terrain			

		M. Landres			

* *Entretien mené par Juliette Verdière et/ou Brigitte Monfroy.*

** *Entretien mené par Guillaume Leroy.*

*** *Entretien mené par Lise Demailly*

+ *Entretien non enregistré*

Tableau n°18 : Tableau récapitulatif des observations réalisées (Partie 1. et 2.)

Politique REP	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[61]
	Formations en direction des coordonnateurs REP/ZEP	1 (trois jours) + 1 (une journée)
	Journées d'accueil des PE2-PLCE2 dans les REP/ZEP[62]	3
	Réunion de l'observatoire des zones d'éducation prioritaires (OZP) à Lille[63]	2
	Accompagnement par l'IUFM d'une action REP	1
Mise en œuvre des IDD	Formation IUFM consacrée aux "itinéraires de découverte", à destination de formateurs d'enseignants	1 *
	Réunion pour la mise en place des "itinéraires de découverte" en établissement scolaire (dans le cadre du WP9)	Une demi-douzaine (plus ou moins formelles)
Instances locales de régulation	Réunion de bassin	2
	Réunion de district	4 **

** Observation menée avec Brigitte Monfroy*
*** Dont deux réalisées par Juliette Verdière*

D'autres instances ont une vocation plus locale, plusieurs ont été observées, notamment dans la ville de X. , ville appartenant à la métropole lilloise, qui contient deux réseaux (les ZEP Spinoza et Wittgenstein) où nous avons pu observer la réunion de quelques instances collégiales (cf. Tableau n°19).

[61] Ces observations ont été réalisées par Lise Demailly.
[62] 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.
[63] 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.

Tableau n°19 : Instances collégiales concernant l'éducation prioritaire dans l'académie de Lille et synthèse des observations menées (actions à l'échelon local)

Type d'instance collégiale	Observations menées
Correction des évaluations CE2-6e	1 (deux journées)
Défi lecture	1
Préparation du stage intercatégoriel REP à X.	1
Stage intercatégoriel REP	1 (deux journées)

ENTRETIENS ET OBSERVATIONS MENÉS ET EXPLOITÉS DANS LE CADRE DE LA PARTIE 3.

Tableau 20 : Tableau synthétique des observations menées et exploitées dans le cadre de la Partie 3.

Type d'instance	Nombre indicatif d'observations menées
Réunion de pré-rentrée	1
Conseils d'enseignement	Plusieurs (en début de d'année)
Rentrée des 6e	1
Rentrée des 5e, 4e, 3e	1
Réunions de travail sur les itinéraires de découverte	Deux « formelles » (bilan de fin de semestre), et des discussions informelles (en salle des profs, réunion de travail de deux enseignants discutant de leur projet, *etc.*)
Réunions parents – professeurs	2
Commission permanente	1
Conseils d'administration	5
Conseils de classe	12 (1er trimestre) + 5 (2e trimestre) + 12 (3e trimestre) (mais toutes les notes n'ont pas été restranscrites)
Conseils de discipline	4
Réunions d'information des associations de parents d'élèves	1
Réunions de présentation du collège dans les écoles	3
Réunions d'orientation	1
Réunions du collège avec les associations d'accompagnement scolaire	3
Commissions pédagogique	6
Conférence débat avec une thérapeute familiale	1
Commission d'admission en classe relais	1
Recrutement d'aides éducateurs	1
Heure d'information syndicale	1
Constitution des classes	1
Grèves (assemblée générale, manfiestations,…)	Nombreuses
Heure de vie de classe	1
Collège ouvert	1
Forum des métiers	1
"Observations flottantes" (quotidien de l'établissement)	Plusieurs dizaines

Les chiffres rapportés dans ce tableau sont indicatifs, ils visent simplement à donner un aperçu des matériaux obtenus. Les nombreuses observations « flottantes » ne sont pas catégorisables car elles ont donné accès à des données très hétérogènes.
Brigitte Monfroy a contribué au recueil de ces matériaux.

Tableau 21 : Tableau synthétique présentant les caractéristiques des informateurs interviewés dans le cadre de la Partie 1.

M. N., chef d'établissement (x 2)**
M. V., principal adjoint**
M. A., enseignant, éducation physique et sportive*
M. B., enseignant, histoire-géographie-éducation civique
Mme C., enseignante, allemand*
M. D., enseignant, mathématiques*
M. E., enseignant, mathématiques
M. F., enseignant, technologie
M. G., enseignant, technologie
M. H., enseignant, sciences et vie de la terre
Mme G., enseignante, sciences et vie de la terre*
Association FCPE, entretien collectif*

* *Entretiens réalisés par Brigitte Monfroy*

** *Entretiens avec Brigitte Monfroy*

Annexe n°06 : Guide d'entretien (Coordonnateurs REP)

• **Dans une première partie de l'entretien je vous propose peut-être de voir comment vous en êtes arrivé là...**

1. Comment vous êtes devenu enseignant ?
2. J'aimerais bien que l'on parle de comment vous êtes devenu coordonnateur...
3. Avez-vous des projets de carrière ?

• **On peut peut-être parler de votre REP**

4. Quelles sont ses spécificités par rapport aux autres REP ?
5. Quels sont les principaux problèmes dans ce REP ?
   - *si le coordonnateur est ancien sur le poste, évoquer les évolutions*

• **Parlons maintenant de votre travail de coordonnateur.**

6. Comment s'organise une semaine de travail d'un coordonnateur ?
   - *en général*
   - *on peut prendre par exemple la semaine passée*
7. Quels sont les problèmes rencontrés dans votre travail ?
   - *relationnels*
   - *structures*
   - *outils*
8. Parlez-moi de vos relations avec les autres acteurs du REP.
   - *Et quelles sont vos relations avec les enseignants ?*
   - *avec les animateurs REP ?*
   - *avec l'IEN ?*
   - *chef d'établissement*
   - *responsable REP*
   - *parents*
   - *élèves*
   - *hiérarchie de l'éducation nationale*
   - *ville : centres socioculturels, mairie,...*
9. Quels sont les groupes qui se réunissent au niveau du REP ?
   - *noms des personnes, fonctions*
   - *fréquences des rencontres*
   - *pour faire quoi ?*
   - *avec quelle appellation ?*
   - *ambiance*
10. Qu'est-ce que les enseignants attendent de vous?
11. Quels sont les outils ou de quelles aides disposez-vous dans votre travail ?
12. Que pensez-vous du contrat de réussite ?
    - *qui s'est chargé de son écriture ?*
    - *sur la base de quel travail ?*
    - *comment les gens ont-ils réagi ?*

- *que pensez-vous de ce contrat de réussite ?*
- *que pensez-vous du contenu du contrat ?*
- *que pensez-vous du travail de rédaction de ce contrat ?*

13. Que pensez-vous du bilan intermédiaire ?
    - *qui s'est chargé de son écriture ?*
    - *sur la base de quel travail ?*
    - *comment les gens ont-ils réagi ?*
    - *que pensez-vous de ce bilan intermédiaire ?*
    - *que pensez-vous du contenu du bilan intermédiaire ?*
    - *que pensez-vous du travail de rédaction de ce bilan intermédiaire ?*
14. Avez-vous suivi des formations spécifiques ?
    - *Comment s'est faite la demande ?*
    - *Qu'en avez-vous pensé ?*
15. Que pensez-vous des évaluations CE2-6ème ?
16. Que pensez-vous du site WEB crée par l'Académie ?
17. Quelles soutien/aide recevez-vous de la hiérarchie de l'éducation nationale?
    - *inspecteur de l'éducation nationale (I.E.N)*
    - *inspecteur académique (I.A.)*
    - *inspecteur pédagogique régional (I.P.R.)*
    - *administrateur bassin*
    - *personne-ressource bassin*
18. Comment vos opérations sont-elles évaluées ?
19. Qu'est-ce qui vous satisfait le plus dans votre travail ?
20. Pouvez-vous me donner l'exemple d'une initiative qui aurait bien marché ?
21. À l'inverse, qu'est-ce qui vous satisfait le moins dans votre travail ?
22. Pouvez-vous me donner un exemple d'une initiative qui n'aurait pas marché?
23. Qu'est-ce qui, à votre avis, devrait être changé dans l'éducation nationale pour que les REP fonctionnent mieux ?
    - *au niveau régional ?*
    - *au niveau local ?*
24. Comment voyez-vous l'évolution de la fonction de coordonnateur ?

• **Pour finir, revenons sur votre histoire personnelle**

25. Quelle est votre ancienneté dans l'éducation nationale ?
26. Quelle est votre ancienneté dans la fonction ?
27. Quelle est votre ancienneté sur le poste ?
28. Avez-vous eu d'autres expériences professionnelles auparavant ?
29. Avez-vous par ailleurs un engagement associatif ? De quel type ?
    - *associatif ?*
    - *syndical ?*
30. Dans le passé, avez-vous fait partie d'autres structures ?
    - *pourquoi avoir arrêté ?*
31. Quel est votre lieu d'habitation ?
32. Vivez-vous sur le territoire de votre REP ?
    - *est-ce un choix ?*
33. Avez-vous des enfants ?
34. Le cas échéant, envisageriez-vous de scolariser vos enfants dans un REP ?
35. Avez-vous quelque chose à ajouter ? Quelque chose d'important que nous aurions oublié d'évoquer ?

Annexe n°07 : Guide d'analyse (Coordonnateurs REP)

I. BIOGRAPHIE

1. sexe
2. âge
3. grade
4. ancienneté sur le poste
5. ancienneté dans la fonction de coordonnateur
6. ancienneté dans l'éducation nationale
7. autre fonction
8. ancienneté autre fonction
9. engagement associatif : passé et présent (turning point ?)
10. engagement syndical : passé et présent (turning point ?)
11. engagement politique : passé et présent (turning point ?)
12. comment est-il devenu enseignant ?
13. comment est-il devenu coordonnateur ?
14. vision de l'avenir personnel
15. expériences professionnelles hors Éducation Nationale
16. réside-t-il sur le territoire de son REP ?
17. nombre d'enfants + éventuelle inscription en REP

II. LES CARACTÉRISTIQUES DU REP

18. nom du REP et bassin
19. spécificités de l'espace local (sur le plan culturel, géographique, économique, politique)
20. spécificités des problèmes pédagogiques dans le REP
21. caractéristiques administratives de l'IEN (ancienneté, situation REP/hors-REP,...)
22. caractéristiques administratives du chef d'établissement (ancienneté, situation REP/hors-REP,...)

III. LES RELATIONS ENTRE LES ACTEURS DU REP ET VISION DES AUTRES ACTEURS PAR LE COORDONNATEUR

23. le responsable d'établissement
24. l'inspecteur
25. les conseillers pédagogiques
26. les animateurs REP
27. les enseignants de maternelle
28. les enseignants du premier degré
29. les enseignants du second degré
30. les élèves (les enfants)
31. les parents
32. la municipalité
33. la politique de la ville et DSQ
34. les centres socioculturels et les associations : aide aux devoirs, lecture, contes,...

35. les représentations des acteurs (les uns des autres) perçues par le coordonnateur

IV. LA RÉGULATION LOCALE ET LES EFFETS LOCAUX DU PILOTAGE ACADÉMIQUE

36. les groupes locaux en REP : désignation, nature, contenu
37. les contacts informels en REP
38. les réunions d'école et d'établissement
39. les réunions et contacts locaux à découpage différent : circonscription, ville.
40. les stages intercatégoriels
41. le contrat de réussite (caractéristiques, élaboration, l'appréciation)
42. le bilan intermédiaire (caractéristiques, élaboration, l'appréciation)
43. usage et appréciation de l'évaluation CE2-6ème
44. outils et pratiques d'évaluation des opérations du REP
45. synthèse : caractéristiques des pratiques locales collectives

V. LES PRATIQUES DES COORDONNATEURS

46. la semaine de travail du coordonnateur
47. définition et modalités de définition des priorités du coordonnateur
48. l'enrôlement, la mobilisation des autres acteurs du REP par le coordonnateur : lesquels ? et selon quelles modalités ?
49. obstacles et ressources à l'action : les problèmes matériels (argent, ordinateur,...)
50. les problèmes de gestion du temps
51. les problèmes de gestion de l'espace
52. le "turn-over" des acteurs (coordonnateurss, cadres, enseignants)
53. obstacles et ressources à l'action : les relations et moyens humains
54. obstacles et ressources à l'action au niveau académique (WEB et personnes ressources)
55. le bricolage, se débrouiller : "trucs" ou "savoirs pratiques" mobilisés par les acteurs pour "faire tourner le REP"
56. les motifs de satisfaction et de mobilisation
57. les motifs d'insatisfaction
58. les motifs de découragement/démobilisation

VI. LES REPRÉSENTATIONS DE LEUR PROPRE PLACE

59. rapport à sa mission (lettre de mission,...)
30. attentes des enseignants
61. fonction, métier, statut
62. évaluation du travail de coordonnateur
63. formation
64. vision de la hiérarchie : IA, rectorat, Groupe de Pilotage
65. synthèse : identité de ce coordonnateur (segment de groupe professionnel enseignant)

VII. LES REPRÉSENTATIONS

66. les représentations des rôles de l'école et des REP
67. les représentations du changement
68. ce qu'il faut changer dans l'éducation nationale pour que les REP fonctionnent mieux ?

Annexe n°08 : Questionnaire adressé aux coordonnateurs REP

Questionnaire personnel adressé à tous les coordonnateurs REP de l'Académie Nord/Pas de Calais

Traitement confidentiel

Nom du REP : .....
Nom : .....
Âge : .....
Sexe : ❑ féminin.....
❑ masculin.....

Établ.t de rattachement : .....
Prénom : .....
Adresse : .....
.....
numéros de téléphone : .....
adresse électronique : .....

Grade :

❑ instituteur
❑ professeur des écoles
❑ PEGC
❑ certifié / agrégé
❑ autre

Vous êtes en poste...

❑ en maternelle ❑ dans l'élémentaire ❑ dans l'enseignement secondaire

Autre fonction (directeur d'école, animateur REP,...) :.....

Quelle est votre ancienneté :

- dans l'éducation nationale :
- dans le poste actuel .....
- dans la fonction de coordonnateur : .....
- dans l'autre fonction : .....

Type de décharge en tant que coordonnateur :

❑ mi-temps ❑ temps complet

Éventuellement, type de décharge pour l'autre fonction :

❑ quart-temps ❑ mi-temps ❑ temps complet

Comment avez-vous accédé à la fonction de coordonnateur ?

❑ volontaire
❑ sur proposition :
❑ de l'inspecteur ❑ du principal ❑ autre : .....
❑ autre :

[Questionnaire adressé aux coordonnateurs REP, suite]

Avez-vous suivi des formations ?

Lesquelles ? Où ? (IUFM, CEFISEM, autres) Quand ?

- ..... - .....
- ..... - .....
- ..... - .....
- ..... - .....
- ..... - .....
- ..... - .....

Combien de temps pensez-vous rester encore coordonnateur ?

.....

.....

Envisagez-vous une autre fonction, laquelle ?

.....

.....

Origine sociale et géographique personnelle ?

.....

Annexe n°09 : Guide d'entretien (Agents de régulation intermédiaire et de proximité)

Thèmes et questions	Contenu plus détaillé à explorer et données factuelles à recueillir au passage
1. Auto-présentation de l'interviewé	
Histoire de sa vie professionnelle (quand, comment, pourquoi a-t-il accédé à sa fonction actuelle ?).	Son âge, son origine sociale, ses possibles engagements : syndical, politique, associatif…
Sa vision de sa trajectoire propre.	Les différents postes occupés et, si c'est le cas, les formations professionnelles suivies (précisément : ancienneté dans l'institution et dans la fonction)
Ses projets à venir.	
2. Sa fonction	
Présentation générale de sa fonction, de ses missions.	Occupe-t-il une seule fonction ou plusieurs ? Y a-t-il un système de décharge ? Territoire d'intervention (et ses caractéristiques).
Quelles sont les compétences requises pour remplir la fonction ?	Représentation générale de sa (ou ses) fonction(s) (mode de fonctionnement, formation et/ou carrière privilégiées y donnant accès.)
	Représentations des " collègues " occupant la même fonction.
Quels sont ses objectifs personnels dans cette fonction (cette mission, ce métier), les valeurs qui comptent dans son travail ?	Quelles valeurs met-il en avant dans la présentation de sa fonction (notamment en ce qui concerne les questions d'inégalités) ?
	Apparition spontanée ou non du thème des inégalités scolaires
3. Ses pratiques professionnelles	
À quoi passe-t-il concrètement son temps ?	Étude d'agenda, si possible (temps consacré aux différentes tâches) Lister les activités, le temps qu'elles demandent. Repérer une éventuelle hiérarchie.
Peut il commenter une semaine de son agenda?	
(Les questions suivantes peuvent être abordées dans le désordre, selon la direction que l'interviewé donne à l'entretien).	
– Qu'est-ce qu'il aime particulièrement faire et pourquoi ?	Lister les relations de travail, leur hiérarchie, leur nature (hiérarchique, amicale, de service, formelle ou informelle…), les éventuels conflits et leur raison d'être, la façon dont elles fonctionnent (où, quand, comment).
– Avec qui a-t-il des relations de travail ?	
– Quel est son degré d'autonomie ?	
– A-t-il des comptes à rendre et comment ?	Connaître ses rapports avec la hiérarchie et le contrôle existant sur son action. Y a-t-il un souci d'évaluation ? Quelle forme prend
– Quels peuvent être les problèmes rencontrés dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles (quels sont les	

exemples concrets ?) – A-t-il repéré une évolution dans son travail ? – Est-ce qu'il utilise des " outils " dans son travail ou fonctionne-t-il plutôt au " feeling " ? *(relance : documents, grilles d'analyse, statistiques)* – Quels sont, à son avis, les lieux réels de coordination des politiques éducatives ? – Quels rapports entretiennent ces différentes structures/réseaux ? *(relancer, au besoin, à partir des différents réseaux locaux de coordination).*	cette évaluation ? Exploration des relations conflictuelles, flou des objectifs, contradictions des fonctionnements Lister et faire décrire les outils et procédures utilisés : leur nature (gestion, animation, contrôle,..), leur mode de fonctionnement, leur caractère plus ou moins officiel
4. Sa vision du monde scolaire. Quels changements lui paraissent souhaitables dans l'Éducation nationale ? Que pense-t-il du travail des enseignants et des chefs d'établissement, des corps d'inspection ? Que faut-il changer dans leurs pratiques ? Comment opérer ce changement ? Perçoit-il des différences dans le fonctionnement des établissements scolaires ? (en fonction des publics, des ressources humaines, matérielles, des projets). Perçoit-il des moyens de traitement de ces différences ? (lesquelles réduire, lesquelles maintenir, et quelles sont les limites de l'action éducative dans ce domaine ?) Quelle place accorde-t-il à la question des inégalités scolaires	Représentations générales du monde scolaire et de sa place dans celui-ci. Vision des modalités du changement et des méthodes qui " marchent ". Vision des outils qui marchent. Place accordée à la question des inégalités : dans les représentations et dans les pratiques

Annexe n°10 : Grille d'analyse des entretiens (Agents de régulation intermédiaire)

1. Propriétés sociales et trajectoires professionnelles, éléments marquant de la trajectoire.
2. Idéologie professionnelle, de métier.
3. Valeurs, ethos personnel.
4. Contenu du travail : missions, travail prescrit, travail réel, mise en pratique du métier.
5. Outils et dispositifs mobilisés.
6. Rapport, relations avec la hiérarchie.
7. Rapport, relations avec les praticiens de terrain (enseignants et direction).
8. Rapport, relations avec les agents intermédiaires des réseaux.
9. Rapport, relations avec les collègues.
10. Tensions identitaires, conflits de loyauté, de rôles, incertitudes identitaires.
11. Représentations, stratégies et mises en œuvre autour des pratiques de classe (pédagogiques).
12. Représentations, stratégies et mises en œuvre autour des pratiques éducatives et de la vie scolaire.
13. Représentations, stratégies et mises en œuvre autour de la gestion des flux d'élèves / d'enseignants.
14. Représentations, stratégies et mises en œuvre autour des relations entre acteurs à l'interne.
15. Représentations, stratégies et mises en œuvre autour des relations avec les acteurs externes.
16. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : le Ministère, l'institution.
17. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : l'académie.
18. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : l'inspection académique.
19. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : le bassin.
20. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : le district.
21. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : la circonscription.
22. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : le REP.
23. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : l'établissement.
24. Représentations des acteurs et des lieux de régulation : l'équipe éducative.
25. Représentations de la formation et des différentes formes d'accompagnement.
26. Conclusion : Difficultés et tensions dans l'exercice du travail de régulation.
27. Les itinéraires de découvertes.

Annexe n°11 : La fonction de responsable de REP

1. Le travail des chefs d'établissement en REP

Dans cette monographie, c'est moins le groupe professionnel des personnels de direction qui nous intéresse que la fonction de responsable de ZEP articulée à ce corps. On présentera donc succinctement dans le tableau suivant (*cf.* Encadré 11) les principales caractéristiques du corps avant des décrire plus précisément comment ces chefs d'établissement exercent leur fonction de responsable de ZEP.

Encadré 11 : Status, fonctions et tâches des personnels de direction

– *Éléments historiques :* 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. Cette massification a eu trois conséquences : la multiplication des établissements (le profil des chefs d'établissement se transforme), l'hétérogénéité des classes, l'émergence de la problématique de la vie scolaire. Le chef d'établissement, chargé du pilotage de l'établissement scolaire, devient le responsable de l'EPLE : représentant de l'État et fonctionnaire d'autorité garant du service public (Baladier, 1999). En mettant l'élève au centre du système éducatif, la Loi d'orientation de 1989 est l'occasion pour les chefs d'établissement de revendiquer un rôle pédagogique, notamment à travers le projet d'établissement[64]. Cette transformation du rôle de chef d'établissement est accompagnée par une répartition des tâches entre les membres de l'équipe de direction. Le chef d'établissement est secondé par un adjoint appartenant au corps des personnels de direction. Il est également secondé par les conseillers principaux d'éducation (CPE) et les conseillers d'éducation (CE)[65]. Le rôle du chef d'établissement continue de s'étendre et d'évoluer avec la mise en réseau des établissements à l'intérieur de districts, de bassins ou de réseaux d'éducation prioritaire. Cette territorialisation appelle de nouvelles formes de collégialité, de nouvelles modalités de travail en commun entre différents niveaux d'encadrement (IA, chefs d'établissement, etc.) (Picquenot, 2001).
– *Modalités de recrutement :* L'accès à la fonction qui s'opérait jadis par détachement du corps enseignant[66] passe désormais par un concours de recrutement et l'intégration à un corps d'administration spécifique (statut de 1988).
– *Type de formation :* Coordonnée au niveau national, la formation des chefs d'établissement est assurée dans chaque académie par un groupe académique de formation des personnels de direction (Pelage, 1998) et leur titularisation est soumise à l'avis favorable du recteur.
– *Trajectoire de carrière et possibilités d'évolution de carrière :* Une fois l'accès fait au statut de personnel de direction, la mobilité professionnelle des chefs d'établissement est horizontale (accès à des établissements de meilleure réputation, aux effectifs plus importants, passage d'un

[64] Le projet d'établissement, issu de la démarche par projet et largement diffusée dans l'Éducation nationale avec les lois d'orientation de 1989, a été pensé comme un outil de gestion destiné à adapter la politique nationale d'éducation à la spécificité de chacun des établissements.
[65] Les CPE et CE sont 10 154 en 1999 ; âge moyen : 42 ans ; 60,4 % de femmes
[66] Choix sur liste d'aptitude à partir des propositions des autorités administratives (cooptation).

collège à un lycée, etc.). La rémunération varie selon les caractéristiques de l'établissement. L'une des opportunité de carrière peut être de postuler pour la mission d'administrateur scolaire ou celle d'animateur de district, mais ces missions restent temporaires. Les personnels de direction peuvent enfin postuler, plutôt en fin de carrière à la fonction d'IA.

– *Description des tâches concrètes :* L'organisation administrative des EPLE repose sur deux organes complémentaires, d'une part le conseil d'établissement (organe délibératif élu composé de personnels de l'établissement et de parents d'élèves), et d'autre part le chef d'établissement (organe exécutif). Organe exécutif, le chef d'établissement représente l'EPLE en justice et dans tous les actes de la vie civile, il préside le conseil d'administration et exécute les délibérations (il préside également les autres instances de l'établissement). C'est lui qui prépare et soumet le budget de l'EPLE aux trois autorités chargées du contrôle administratif des EPLE[67]. Le chef d'établissement est chargé de la relation avec ces trois autorités et c'est de l'articulation entre ces niveaux de responsabilité qu'il tire, selon Dutercq, son pouvoir de régulateur de proximité (Dutercq, 2002b).

La conjonction de trois éléments issus des lois du 22 juillet 1983 (le statut d'ELPE, la globalisation des moyens d'enseignement, la démarche de projet d'établissement – Louis, 1994) offre aux chefs d'établissement une marge d'autonomie au sein d'un réseau partenarial élargi et dans l'organisation de la vie scolaire. Il dispose également d'une marge d'initiative sur les actions de formation continue des enseignants et la définition des enseignements complémentaires.

Représentant de l'État, le chef d'établissement a autorité sur l'ensemble des personnels (enseignants, ouvriers de service). Il fixe le service des personnels dans le respect des statuts de ces derniers. Il assure le fonctionnement régulier de l'établissement : sur le *plan pédagogique* (mise en place des enseignements et leur bon déroulement, arrêt des emplois du temps et répartition des enseignements, élaboration du projet d'établissement), sur le *plan de l'action éducative* (répartition des élèves dans les classes et les groupes d'option, orientation des élèves), et sur le *plan de la vie scolaire* (veille au respect des droits et des devoirs de tous les membres de la communauté scolaire et à l'application du règlement intérieur). En matière disciplinaire, il dispose d'un pouvoir propre en direction des élèves (il peut prononcer une sanction jusqu'à huit jours d'exclusion, au-delà la décision revient à un conseil de discipline). Par contre, il ne dispose d'aucun pouvoir à l'égard des agents de l'État affectés en EPLE. Le chef d'établissement assure la notation administrative des enseignants mais leur notation pédagogique lui échappe au profit des IPR.

Il convient enfin de noter que la fonction connaît une crise de recrutement puisqu'en 1998 sur 14 000 chefs d'établissement, plus de 1 000 postes sont occupés par des personnels « faisant fonction » (Pelage, 2000).

Le chef d'établissement responsable REP

Dans sa présentation de l'Éducation nationale, Georges Solaux distingue quatre niveaux de hiérarchie : le Ministère, les rectorats, les inspections académiques et enfin les écoles-collèges-lycées. Depuis 1985, les collèges bénéficient du statut d'établissement public local d'enseignement (EPLE), leur budget de fonctionnement et d'investissement est alloué par le Conseil général (les communes pour les écoles et les Conseils régionaux pour les lycées).

> L'établissement est géré par un chef d'établissement qui préside le conseil d'administration de l'établissement. [...]. La mise en place des EPLE a impliqué des responsabilités nouvelles et importantes pour les chefs d'établissement qui sont, eux aussi, devenus des fonctionnaires d'autorité de proximité, représentants de l'État au plus près des enseignants, de parents de plus en plus exigeants sur la

[67] Les EPLE sont placés sous la triple autorité de la collectivité locale de rattachement (Conseil général pour les collèges, Conseil régional pour les lycées), l'autorité académique et l'État.

> qualité de la prise en charge de leurs enfants, et des collectivités locales par ailleurs représentées au sein du conseil d'administration de l'établissement. Responsable des activités de préparation de rentrée, de la répartition des moyens alloués à l'établissement, de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet d'établissement, chargés de la notation administrative des personnels enseignants et non enseignants, responsables de l'évalusation des élèves pour laquelle ils président les conseils de classe, responsables du bon déroulement de l'orientation des élèves, ils assument aussi une activité pédagogique spécifique et importante en mettant en place les emplois du temps des élèves. Les facettes multiples de la fonction ainsi que la responsabilité pénale encourue par certains d'entre eux lors d'accidents survenus aux élèves ont rendu la fonction de chef d'établissement parfois difficile à assumer. Le ministère connaît ainsi des difficultés de recrutement à ce niveau : sur les 12 000 emplois de direction qui comptent les établissements du second degré, 1 000 étaient vacants à la rentrée de septembre 1999. (Soleaux, 2000 ; 22)

Dans notre corpus d'entretien la fonction de responsable de REP est tenue à 60% par un chef d'établissement secondaire[68]. Le sexe des chefs d'établissement dans l'échantillon est masculin à 62,5% (n=24)[69]. 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 leur fonction (départ en retraite ou suite à une mutation). Si l'on totalise ces mouvements, treize REP sur 27 ont connu ou vont connaître un changement de principal en l'espace de trois ans, soit près de la moitié.

> Donc c'est vrai que mon directeur REP, quand il change, n'a pas intérêt à changer souvent. Parce que quand on arrive... Bon c'est vrai que de l'autre côté, quand je suis arrivé, j'ai été épaulée par la collègue qui était là depuis longtemps et heureusement qu'elle était là (...). [Mme Raymac, coordinatrice REP]

La majorité des coordonnateurs évoquent des relations plutôt positives avec le principal du REP. « Bon il y a une autre réussite aussi, bon je tutoie le principal et l'inspecteur qui me tutoient aussi, si tu veux y'a/ en REP on fonctionne quand même à l'horizontal » [M Simeno, coordonnateur REP].

> Donc je fais une... On a un très bon binôme avec M. F., le principal de NIETZSCHE. Euh... on aimerait voir un peu plus souvent l'inspectrice premier degré, hein. Mais enfin elle aussi elle a beaucoup de boulot. Mais à nous deux on fait du bon du bon travail, on a pas encore les résultats qu'on qu'on attend. Ça c'est... Ça c'est clair. [M Urteau, coordonnateur REP]

---

[68] n=28, le nombre de responsables supérieur à celui des entretiens s'explique par le fait qu'un coordonnateur à temps plein traite avec deux responsables, ce qui est le cas de plusieurs de nos interviewés. La données est ensuite absente d'un certain nombre d'autres entretiens.

[69] pour le seul Pas-de-Calais, les chiffres sont les suivants : 52,78% des responsables de REP sont chefs d'établissement (n=36), 79 % de ces principaux sont des hommes.

> Et la principale du collège de Platon, qui attend beaucoup de moi mais qui néanmoins je peux pas dire congratule parce que c'est pas le mot, mais soutient mon travail. Elle est très bien. C'est infiniment plus confortable de travailler avec elle quelqu'un qui dit : "Allez-y on a besoin de vous" qu'avec quelqu'un qui dit que tout ce que vous faites, vous le faites mal. Donc si c'est pas une aide matérielle c'est au moins une aide euh... c'est du soutien important quand même. [Mme Raben, coordinatrice REP]

La collaboration au sein du REP amène parfois les individus à s'échanger des services, diviser certaines tâches. Ainsi le coordonnateur peut être associé à certains travaux, collaborer étroitement avec le responsable d'établissement voire effectuer un certain nombre de tâches pour lui. Cette division des tâches peut trouver plusieurs origines, la confiance notamment[70] :

> J'ai un principal, responsable de la zone qui ne me demande aucun compte mais qui me sait toujours disponible. Qui me demande aucun compte sur mon emploi du temps : "Est-ce que tu as fait ton emploi du temps, est-ce que tu as fait ça ?" Euh, il ne me demandera pas non plus : "Est-ce que tu as été au défilé du 10 mai ?" Mais il me dira par exemple : "Euh là je ne peux pas y aller, tu peux me remplacer ?" On essaye de se de se compléter en quelque sorte. [M. Ortige, coordonnateur REP]

> 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 la patron lui a dit, ça n'a pas sens. [M. Simeno, coordonnateur REP]

Autre motif à cette division ou délégation de tâches par le responsable, parfois le coordonnateur est demandeur :

> 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]

> Donc en réalité c'est complètement idiot de dire 18H [durée hebdomadaire d'une demi-décharge], ça dépend de la manière dont les gens travaillent. Hein, moi j'estime que euh le jour où je me mets à faire une heure de travail il y en a qui vont faire le même travail en deux heures, deux heures et demi. Donc euh j'ai fini par avoir enfin de ne plus avoir de complexe à ce sujet. Mais en revanche euh quand je vois que je n'ai rien à faire pour le REP, je m'astreint à faire du travail pour l'éducation nationale parce que je ne veux quand même pas voler mon

[70] Cinq coordonnateurs déclarent spontanément « avoir la confiance » du chef d'établissement. L'octroi de cette confiance, comme le recrutement du coordonnateur, est vécu comme une gratification, 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 voyait 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].

salaire. C'est-à-dire que je vais aider la principale à faire d'autres choses euh/ Bon j'ai beaucoup d'entretiens avec elle (...). [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

On le voit, la division des tâches peut être plus ou moins importante, dans le cas du responsable, elle ne semble pas imposée au coordonnateur. Il semblerait même que celui-ci soit plutôt à l'initiative de ces échanges. Le contexte est bien sûr celui d'une bonne entente entre les individus. Plus précisément dans le cas des deux coordonnateurs volontaires pour remplir des tâches qu'ils qualifient eux-mêmes de « non-REP », il s'agit d'enseignants du secondaire. Le premier dans un REP qui semble fonctionner mais qui connaît des temps creux, le second dans un « REP bloqué » par des relations conflictuelle entre différents acteurs et où l'impulsion et le suivi d'action est assez rare. Dans les deux cas, ces coordonnateurs deviennent des partenaires privilégiés du responsable d'établissement. L'aide au responsable trouve donc deux directions, l'une dirigée vers le REP (il s'agit d'activités touchant au fonctionnement du réseau) et l'autre décentrée (les coordonnateurs remplissent des tâches administratives pour « ne pas rester à rien faire. »). À ce titre le coordonnateur est une ressource plus ou moins exploitée par le chef d'établissement, la réciproque existe mais elle est moins fréquente. Le principal peut être une personne-ressource à la coordination du REP, représentant institutionnel, sa présence – comme nous l'explique ce coordonnateur – peut donner du poids à certaines réunions avec les partenaires :

– Il y a l'IEN et un principal de collège. Donc dans des discussions partenariales où il faut aller imposer presque notre point de vue ou bien : " dire non à ce que vous mettez là en place, vous n'aurez pas la collaboration de l'éducation nationale !

– *Là c'est fort ?*

– Là c'est fort. [M. Tiwaque, coordonnateur REP]

Mais le recours au principal comme ressource à l'action reste relativement marginal, en comparaison notamment de l'IEN, comme nous le verrons dans le point suivant. Les coordonnateurs évoquent régulièrement les autres priorités de ce responsable, voire sa marge de manœuvre limitée. « Je ne vais pas dire que la relation est difficile avec l'inspection, mais la principale, c'est pareil elle a son boulot de principale, 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 Artod, coordinatrice REP].

Ben le responsable c'est le principal du collège. Alors lui ben il a déjà toutes ses préoccupations de principal de collège... Il essaie cette année, il est un peu plus... présent et il essaie de d'accompagner les actions en insistant auprès des collègues euh de son collège pour qu'ils participent à telle et telle action... mais on peut pas dire, et ça je le sens quand même pas mal aussi chez les autres coordonnateurs, quand le responsable est principal de collège ben il s'occupe essentiellement du collège et il n'intervient pas sur les actions euh au niveau de l'élémentaire. [Mme Reibel, coordinatrice REP]

Quand vous faites ce genre de constat [l'absence d'implication des enseignant du secondaire dans les actions] vous ne pouvez pas vous appuyer sur le responsable d'établissement par exemple ?

– *Ben qu'est-ce que vous voulez qu'il fasse de plus que moi que de mettre euh…*

– Il les voit plus souvent, il peut leur rappeler que…

– *Ouais, mais bon. Hum.*

– *Bon il a aussi son travail mais euh…*

– Mais bon ben oui, ça dépend pourquoi, il y a des choses il va me dire : "Ben écoutez s'ils veulent pas on va pas les forcer, hein." Moi vous savez, faire des choses qu'on oblige à faire le résultat n'est pas bon non plus, hein. Alors vous allez les remobiliser l'année prochaine. [Mme Tenon, coordinatrice REP]

Responsable administratif de l'établissement, le principal – à la différence de l'inspecteur – n'a pas de fonction pédagogique auprès de ses collègues. La notation des enseignants du secondaire se faisait par un corps d'inspecteurs rattachés au rectorat, le principal ne dispose donc sur ses collègues que d'un pouvoir limité. Ce qui explique sans doute qu'il n'est pas présenté comme une personne ressource du réseau.

C'est vrai que entre le premier et le second degré, de toute façon hein vous aurez un fonctionnement tellement différent du nôtre, et le rôle du principal de collège 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]

[Les responsables] étaient là pour donner la parole, les informations descendantes, et tu es dans cette logique, "vous êtes la base", et ils n'ont pas pensé deux secondes comment dynamiser les gens qui étaient en face. Alors qu'ils en ont conscience, alors qu'ils souhaitent de le faire, mais ils sont incapables de sortir de çà. [M. Innan, coordonnateur REP]

Corollairement, l'absence d'autorité pédagogique sur les enseignants peut également être un facteur explicatif au fait que le chef d'établissement d'autres priorités préfère au pilotage du REP. Le portrait qu'en dressent les coordonnateurs est plus celui d'un gestionnaire tranquille et d'un administratif que celui d'un entrepreneur. De fait, certains coordonnateur peuvent lui reprocher une certaine *distance à sa fonction* de responsable REP ou tout simplement de partenaire dans le réseau.

– *Et les relations avec le responsable/ parce que le responsable de zone, il voit bien qu'avec l'IEN apparemment ça marche pas bien là.*

– 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 a pas/ il a 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, et puis voilà. Les coordonnateurs sont des professions méprisés [rires]. [Mme Estiage, coordinatrice REP]

– De très bonnes relations, vraiment sans sans problèmes. [Hésitations] C'est quelqu'un avec qui ont peut discuter, euh on peut mettre, comment ? À la limite euh je dire [sourire], quelquefois, [hésitation] mais quand on est en réunion ou justement euh avec les collègues, il pourrait quelquefois dire : "Non" ou "Stop" euh, ou imposer différents/ Mais non il est très très à l'écoute et il essaie toujours de trouver une solution qui puisse convenir à tout le monde [sourire], je crois que...

– *Hum hum, d'accord.*

– Non euh mais les relations sont très très bonnes, il n'y a pas à se plaindre de ce côté-là. [Anonyme, coordonnateur REP]

Distance au rôle et manque d'autorité dans certaines circonstances, le principal semble davantage caractérisé par sa capacité d'écoute et à négocier des consensus. Mais les tensions ne sont pas absentes, certaines relations avec les principaux tiennent également de l'épreuve de force :

– Dans un premier temps il fallait que, un, je situe, moi, ma place de coordonateur, que j'apprenne à travers les actions qu'on me demandait, finalement j'apprenais mon métier, parce qu'il s'agissait quand même de fédérer les équipes au cours des projets, donc çà correspondait à ma mission, et puis , voilà ce qui fait que s'est produit un très grand *clash* avec mon principal, mais j'ai toujours fermé, je n'ai jamais dit à l'extérieur ce qui se passait. Au tant régler les choses à l'interne. Puis çà s'est réglé, c'est quand même quelqu'un de très intelligent, il a compris qu'il poussait trop loin la roue

– *Tu as refusé de faire des choses ?*

– Non , j'ai dit carrément un jour qu'il n'avait rien à faire de nous et que de toute façon il ne voyait que son intérêt. J'ai poussé très loin mon truc, et donc.... mais il est de bon sens. C'est naturel quand tu es là dans le pouvoir, c'est la tentation toujours. Pourquoi pas ? tant que çà marche. Et de toute façon, tous les coordonateurs sont mis sous pression, et on s'arrête au moment où on en a marre. [Anonyme, coordonnateur REP]

– *Ça se passe bien.*

– Ouais, oui oui, oui oui. C'est assez facile quoi, ça se passe très bien, et c'est assez facile. Facile quoi, il y a pas de... y'a vraiment pas de problème de/ ni de compréhension, enfin... Lui je le trouve euh, ce qui est difficile, c'est qu'il est un peu coincé sur les partenariats quartiers mais en discutant on y arrive. En fait, il a pas le réflexe toujours d'inviter le chef de projet du contrat de ville mais bon ça va puisque ça se rattrape puisque je lui dit : tu as oublié d'inviter le chef de projet du contrat de ville et puis voilà, donc c'est fait et puis c'est bien. Et le chef de projet du contrat de ville parce qu'autrement/ enfin je veux dire le prend mal parce que autrement c'est uniquement la pompe à fric quoi. Et dans les REP euh c'est assez rare que les chefs de projet de ville soit associé. [Mme Estiage,

coordinatrice REP]

On le voit, si les tensions et les désaccords existent, les interactions permettent de dégager un consensus. Les principaux semblent accepter de négocier un compromis local avec les différents acteurs, qu'ils s'agisse tout simplement du coordonnateur, de l'IEN ou des enseignants. Ailleurs une tension entre une coordonnatrice et une principale s'explique par la méconnaissance que cette dernière, nouvellement nommée, a de l'éducation prioritaire et du rôle du coordonnateur en particulier (*cf.* L'extrait d'entretien de Mme Imonée déjà cité, **Erreur ! Source du renvoi introuvable.**, p. **Erreur ! Signet non défini.**).

Si les principaux semblent plutôt bien disposés à l'égard des REP et savent mobiliser leurs ressources de gestionnaires pour pacifier les tensions, parfois leur méconnaissance du dispositif, leur distance au rôle (autres priorités), et une faible marge de manœuvre limite leur capacité d'action et semble être à l'origine d'un certain "attentisme". Voyons maintenant ce qu'il en est de l'autre pilote du REP, l'inspecteur département de l'Éducation Nationale.

2. Le travail des IEN en REP

Les inspecteurs de l'Éducation nationale chargés d'une circonscription du premier degré (IEN-CCPD, que nous nommerons simplement IEN dans la suite de ce texte) ont en charge le suivi des écoles maternelles et primaires de leur circonscription et des personnels qui y enseignent. Les circonscriptions primaires sont des sous-parties des inspections académiques (niveau départemental). Elles comptent entre 30 et 100 écoles dans lesquelles travaillent entre 150 à plus de 300 maîtres. Leurs particularités géographiques varient (degré d'urbanisation, superficie, proximité avec l'inspection académique), de même que les caractéristiques sociales et scolaires des élèves qui y sont scolarisés et que le mode de fonctionnement des écoles (nombre de classes, classes à plusieurs niveaux). À cela s'ajoute des différences dans les caractéristiques des enseignants (ancienneté, taux de rotation), de l'équipe de circonscription (si les IEN ont tous un secrétariat pour les seconder, le nombre de conseillers pédagogiques est variable). Les disparités peuvent donc être très fortes entre les différentes circonscriptions à la charge des IEN d'un même département. L'inspection académique du Nord se subdivise en 60 circonscriptions, celle du Pas-de-Calais en 34 circonscriptions.

Les IEN interviennent au niveau du premier degré de l'enseignement scolaire, mais notre recherche qui porte sur les agents de la régulation intermédiaire du secondaire s'est cependant intéressée à eux car, comme nous allons le voir, d'une part ils travaillent sur la transition entre premier et second degré, d'autre part ils interviennent de plus en plus dans des domaines non spécifiques au premier degré, sur des thèmes transversaux, plus ou moins conjointement avec des personnels du second degré.

• *Propriétés sociales et trajectoires professionnelles*

Nous avons rencontré cinq IEN lors de notre recherche, uniquement à ce titre pour trois d'entre eux, parce qu'ils exerçaient également les fonctions d'administrateurs scolaires pour deux autres[71]. L'ensemble des personnes rencontrées correspond aux caractéristiques générales du corps en ce qui concerne les origines : ce sont toutes d'anciens enseignants[72]. Leur accès à la fonction d'IEN est plus ou moins rapide : après avoir fréquenté une école normale (ancêtre des IUFM actuels), ils deviennent instituteurs quelques années (professeur de collège, donc dans le second degré, pour l'un d'entre eux). Deux d'entre eux passent ensuite directement le concours d'inspecteur de l'Éducation nationale. Les autres connaissent tout d'abord des postes de direction d'école, d'animateur de ZEP, de conseiller pédagogique (auprès d'un IEN), voire d'instituteur spécialisé. Par ailleurs, si certains avaient le projet de devenir IEN dès l'entrée dans la carrière enseignante, pour d'autres c'est une possibilité qui s'est progressivement dévoilée. Ces différences dans l'accès à la fonction expliquent celles concernant l'ancienneté pour des personnes d'âge similaire. Elles pointent déjà une variété dans les caractéristiques des IEN, que l'on peut retrouver dans la façon d'occuper la fonction.

De façon plus générale, il semble que la rotation des IEN dans les circonscriptions se soit accélérée ces dernières années, l'institution incitant ces cadres à changer de circonscription tous les trois à cinq ans. Ils commencent en général dans les circonscriptions les plus excentrées pour se rapprocher progressivement de la métropole lilloise, le choix des postes se faisant selon une gestion bureaucratique, à l'ancienneté.

Encadré 12 : Historique, status, fonction et tâches du corps d'inspection de premier degré[73]

– *Éléments historiques :* Les ancêtres des actuels IEN sont les inspecteurs primaires, dont le corps a été créé dans les années 1860 dans le but de contrôler les écoles primaires (mais aussi les salles d'asile et les cours d'adulte), de s'occuper des examens et concours, de faire un rapport annuel au recteur sur les enseignants et les établissements. Maire et curé ont alors dû partager la surveillance des enseignants du primaire avec des représentants directs du Ministère, qui vont, au fil du temps, prendre la totale responsabilité de ce contrôle pédagogique et administratif. Dans les années 1970, les inspecteurs primaires deviennent des inspecteurs départementaux de l'Éducation nationale (IDEN), avant la création, en 1990, du corps des IEN, qui rassemble les IEN chargés d'une circonscription du premier degré (IEN-CCPD), ceux chargés de l'enseignement technique (IEN-ET) et ceux chargés de l'information et de l'orientation (IEN-IO).

– *Modalités de recrutement :* Les IEN sont recrutés parmi les enseignants du premier degré (instituteurs et professeurs des écoles), voire, pour des cas plus rares, parmi les enseignants du

[71] Notre travail s'appuie également sur une connaissance plus générale que nous pouvons avoir de ce métier à travers d'une part diverses recherches, d'autre part les contacts plus informels entretenus avec cette population ces dernières années.

[72] Les cinq IEN enquêtés ont entre 45 et 60 ans, il s'agit de deux femmes et trois hommes. Trois travaillent dans le Nord et deux dans le Pas-de-Calais, deux d'entre eux ont moins de cinq ans d'ancienneté dans la fonction, les trois autres sont IEN depuis 16 à 20 ans.

[73] Cet encadré reproduit la note rédigée sur les IEN par Juliette Verdière dans (Demailly et al., 2003 ; 147-148)

second degré (collège et lycée). Les enseignants du premier degré, qui forment la majeure partie du corps, ont souvent connu des fonctions intermédiaires de directeurs d'école, de conseillers pédagogiques, d'animateurs pédagogiques, etc., qui ont déjà élargi leurs compétences et leurs champs de vision du système scolaire. L'accès au statut d'IEN se fait par concours (voire par liste d'aptitude). Le concours, qui comportait autrefois une épreuve écrite anonymée, demande aujourd'hui la constitution d'un dossier relatif à la carrière du candidat, suivi d'un entretien.

– *Formation :* Actuellement, la formation des IEN dure un an : 5 périodes d'environ un mois à l'ESPEMEN de Poitiers et le reste dans l'académie. Les stagiaires doivent travailler sur des dossiers professionnels et sur un sujet académique, proposé par le recteur, ce avec des stagiaires de statuts différents (IPR, Casu, etc.).

– *Trajectoire de carrière :* Les IEN peuvent accéder dans la suite de leur carrière au statut d'IEN adjoint à un IA, puis d'IA adjoint et d'IA. Mais le statut d'IEN est très souvent un statut de fin de carrière.

– *Situation hiérarchique :* Sous le contrôle de l'inspecteur d'académie (qui lui délègue ses missions), et également sous la tutelle de l'Inspection Générale, l'IEN est le responsable hiérarchique, au niveau administratif et pédagogique, du personnel enseignant des écoles de sa circonscription.

– *Tâches concrètes dans la circonscription :* Les IEN ont en charge la responsabilité du fonctionnement des écoles publiques et privées sous contrat de leur circonscription et de leurs personnels, assistés par une équipe de conseillers pédagogiques (généralistes ou spécialisés) et d'animateurs et par un secrétariat.

Ils sont à la fois les responsables hiérarchiques pédagogiques et administratifs des enseignants du premier degré. Ainsi, ils ont tout d'abord une fonction de contrôle de conformité du travail enseignant (programmes, méthodes pédagogiques) par l'intermédiaire des inspections et de la notation. Mais ils ont également une fonction de conseil, d'animation et de formation, soit au moment des inspections, soit lors des évaluations plus générales qu'ils peuvent mener sur le fonctionnement des écoles, soit lors des stages de formation qu'ils organisent et parfois animent également.

Par ailleurs, ils s'occupent également du suivi administratif : gestion des postes, des absences, des besoins, suivi de la carrière, etc.

Ils ont également une action globale sur la circonscription, transversale aux écoles : impulsion de la politique de la circonscription (celle-ci étant cadrée par la politique nationale et par la politique académique), organisation de la formation continue sur la circonscription (mais celle-ci tend de plus en plus à être dévolue au niveau du bassin d'éducation), organisation du réseau d'aide pour les élèves en difficulté (RASED) et présidence de la commission de circonscription préélémentaire et élémentaire (CCPE), relations avec la commune (qui a en charge l'entretien des écoles, l'inscription des élèves et la sectorisation), relations avec les parents d'élèves (et notamment résolution des conflits), préparation de la carte scolaire, gestion des aides-éducateurs et des intervenants en langue vivante, relations avec les collèges (liaison CM2/6e), etc.

– *Tâches concrètes hors de la circonscription :* Les IEN peuvent être chargés de missions qui dépassent les frontières de leur circonscription.

Sur le *département* : l'inspecteur d'académie peut leur déléguer des missions départementales transversales : par exemple : les sciences et technologies à l'école, la rénovation en maîtrise de la langue, l'observatoire de l'inspection.

Sur le *bassin* : en général, dans le bassin, ces missions transversales ont également un IEN responsable qui devient le référent de l'IEN responsable départemental pour l'ensemble des IEN du bassin.

Par ailleurs, le bassin est l'un des niveaux de concertation entre IEN, où ils organisent par exemple la formation continue, l'intervention auprès des enfants en difficulté, etc. Certains IEN peuvent être administrateur de bassin (sans lien avec leur circonscription).

Charge à l'IEN de concilier ces différentes tâches et missions. A partir de ces grands axes, chaque IEN gère sa fonction et sa circonscription à sa manière, dans le cadre de la réglementation officielle, selon sa personnalité et selon les caractéristiques de sa circonscription (rurale, urbaine, en éducation prioritaire, etc).

• *Les IEN responsables de zone d'éducation prioritaire*

Dans notre échantillon, la fonction de responsable de REP est tenue à 40% par les Inspecteurs de l'Éducation Nationale (soit 10 individus, n=25). Les IEN, placés sous les ordres du directeur des services départementaux de l'Éducation Nationale, sont les relais entre l'administration et les écoles et les municipalités du département. Leur rôle, explique Georges Solaux, est « particulier et important dans le système éducatif » :

> Fonctionnaires d'autorité, ils sont les interlocuteurs les plus proches des municipalités les plus petites et les plus éloignées. Leur rôle est particulièrement sensible dans les zones rurales qui se désertifient et pour lesquelles des fermetures de classes ou d'écoles sont envisagées, ou encore dans les zones urbaines comprenant des quartiers sensibles. Sans ces personnels, le ministère ne disposerait pas de relais administratifs et pédagogiques de proximité pour les écoles. Les IEN bénéficient du concours de conseillers pédagogiques pour les aider à assumer l'encadrement des personnels du premier degré. (Soleaux, 2000 ; 21)

66% de ces inspecteurs responsables du REP ou de la circonscription du sont de sexe masculin (n=21)[74]. Les entretiens révèlent qu'au moins 11 de ces cadres sont nouveaux ou ont accédé récemment (moins de deux ans) dans leur fonction sur le REP et/ou dans leur circonscription (environ 40% des coordonnateurs évoquent spontanément cette caractéristique des IEN, mais on peut faire l'hypothèse que la part est plus importante). Les écarts à la complémentarité des fonctions ne favorise pas, du moins dans nos entretiens, les IEN ou les responsables d'établissement (une unité de différence en faveur des IEN sur neuf cas). Le taux de rotation des cadres, déjà observé chez les principaux, se retrouve dans cette catégorie d'individus.

La moitié des coordonnateurs ont une représentation plutôt positive de l'IEN : dans le soutien qu'il peut apporter aux actions, son investissement pour le REP, sa disponibilité,... « Quel soutien ou aide recevez-vous de la hiérarchie de l'éducation nationale ? – De mon inspectrice, tout ce que je lui demande. Autant en aide qu'en soutien » (Mme Raben, coordinatrice REP). La qualité la plus souvent évoquée par les coordonnateurs est le soutien que l'IEN peut apporter dans la mise en place d'actions et éventuellement l'enrôlement des collègues du premier degré.

> Moi je trouve que notre responsable actuel est quand même, quelqu'un de très bien dans le sens où il a imposé des choses, il m'a aidée dans le sens là, parce qu'on peut avoir aussi des responsables qui sont complètement éloignés du réseau, et qui s'en désintéressent presque. Moi ce n'est pas le cas du tout, au contraire. [Mme Albert, coordinatrice REP]

[74] pour le seul Pas-de-Calais, les chiffres sont les suivants : 47,22% des responsables de REP sont IEN (n=36), 64,7 % de ces IEN sont des hommes.

> Y'a pas de directeur, y'a pas de coordonnateur, tout ça. Moi je suis pas quelqu'un... j'aime pas les titres. Euh, on travaille entre collègues, on est là pour bosser ensemble. Il n'y a pas quelqu'un qui serait au-dessus. Et c'est pour cela que quelquefois pour faire passer quelques idées parfois je suis obligé de m'appuyer sur l'inspecteur par exemple. Ça m'est arrivé. [...].
>
> Hein pour ces certains profs par exemple, où là je demande à l'inspecteur d'appuyer mon discours, pour avoir plus de poids. Parce que nous sommes quand même des gens... si un collègue me dit "non, je ne veux pas le faire" bon ben je peux pas l'obliger. Je peux montrer l'intérêt qu'il a à le faire, mais je ne peux pas l'obliger. Donc dans ce sens-là je peux demander à l'inspecteur non pas de travailler de façon autoritaire mais de euh... de décider, de montrer à cet enseignant que ce que je dis tiens la route. [Silence]. [Anonyme, coordonnateur REP]

> L'aide que j'ai pu avoir c'est cette force d'imposer des choses, du coup çà m'a aidé dans certaines actions. Par exemple les animations, c'est lui qui a défini un peu le régime, cette année des animations dans les classes, avec les enfants sur des projets de cours, bon çà aurait pu mal passer au départ parce que l'enseignant n'aime pas tellement qu'on rentre dans sa classe, et qu'on voit un peu ce qui s'y passe, là encore il y en a beaucoup qui laissent la porte fermée. Là où je suis allée, on a bien voulu me laisser entrer et je pense que je peux y retourner maintenant, le pas est fait, et c'est grâce à... ça c'est une aide. [Mme Albert, coordinatrice REP]

Les coordonnateurs ne disposant pas de pouvoir hiérarchique pour influer sur l'engagement de leurs collègues, il se tournent donc vers ce responsable qui pour mettre du "poids dans la balance". Ce recours reste tout de même limité puisque les coordonnateurs partagent l'idée qu'il ne sert à rien de forcer les collègues à faire quelque chose dont ils n'ont pas envie, l'IEN tient donc plutôt le rôle du rappel à l'ordre ponctuel, de stimulant hiérarchique. Il reste le référent du cadrage des actions dans le premier degré. Le coordonnateur peut également se tourner vers l'IEN quand il repère quelque chose qui ne semble « pas aller » dans une école :

> Euh je fais passer le le truc diplomatiquement en tout cas, on arrive à sortir de là quand même une réflexion. La réflexion ils l'ont eu avec mon inspectrice euh dans le cadre d'une animation pour les gens de maternelle. Parce que mon inspectrice je l'en avais informé je l'en avais informé de ça, j'avais dit : "Il faudrait qu'on arrive à avoir une animation commune, euh prise sur le temps des concertations euh qui nous permettrait à nous gens de l'élémentaire de faire le point avec les gens de la maternelle. Bon, elle a pas réussi à nous réunir tous mais elle a réussi à réunir les gens de maternelle, c'est déjà bien, sur ces phénomènes-là, hein. Parce que, elle a pris le prétexte de ce qu'elle avait vu en inspection et et dont on avait discuté tous les deux. [Anonyme, coordonnateur REP]

Le poids hiérarchique de l'inspecteur, son autorité pédagogique dans la circonscription font de lui un acteur puissant du REP. Siège d'une double autorité, administrative et pédagogique, son pouvoir vis-à-vis des enseignants du premier dégré est beaucoup plus important que le responsable du collège dépourvu d'autorité pédagogique directe sur les enseignants du secondaires. L'IEN est un acteur dont la collaboration est activement recherchée car valorisante

et sécurisante pour les coordonnateurs. L'inspecteur pourra enfin trancher lors de « conflits de rôles » rencontrés par les coordonnateurs, ici avec un conseiller pédagogique :

> *– Et l'inspectrice ne s'était pas rendu compte [que le conseiller pédagogique] avait tendance à déborder [de ses fonctions, et venir empiéter sur celles du coordonnateur] ? [sourire]*
>
> – Ah ben non. Non, vous savez on l'a fait remarquer, et puis c'est tout. On a été écoutés. On a été écoutés. Ben non parce que il faut reconnaître que dans une inspection, l'inspectrice a son travail d'inspection d'école, donc pendant ce temps-là elle n'est pas dans le... Bon. Elle voit ses conseillers pédagogiques, elle discute, elle leur donne les infos mais pour elle il va de soit que ça redescend jusqu'à nous. C'est tout, hein. Donc euh... là où plusieurs fois on lui avait dit, et puis c'est vrai que c'était des petites choses euh, bon on avait dit bon elle avait dit : "C'est peut-être de ma faute, bon et puis c'est tout." Là l'autre jour quand même on est allée la rencontrer et puis on lui dit : "Qu'est-ce qu'on fait ? On ne peut plus." Donc là il y a eu une explication. [...] Donc là on est allés soulever le problème bon avec l'inspectrice et puis et puis c'est retombé tout doucement, [...]. [Mme Retine, coordinatrice REP]

Autre qualité appréciée, l'IEN fait preuve d'initiatives pour les REP (six occurrences) : « Et sinon on a euh après au niveau du collège normalement ils ne se mélangent pas avec nous hein [sourire] pendant les animations pédagogiques. Par contre, l'année dernière l'inspecteur les avait invités à y participer » (Mme Reibel, coordinatrice REP).

> Et c'est vrai qu'une des grandes euh préoccupations de M. l'inspecteur, ce serait de fédérer [les] REP de la circonscriptions euh par ce que c'est vrai que dans les [...] REP il se passe des choses (...). » Le même poursuit un peu plus loin : « C'est quelqu'un qui reconnaît le travail du coordonnateur, c'est quelqu'un qui est parti prenante du REP bien qu'il n'en soit pas responsable, et qui passe du temps. Il n'hésite pas à donner de son temps pour donner un coup de main etc. Ça c'est des choses... [M. Ergo, coordonnateur REP]

> – Je dois revoir l'inspecteur et le conseiller pédagogique pour élaborer justement un projet scientifique avec les écoles. Bon, là c'est plus mon dada, moi je dis en tant que... en tant que professeur de collège en science. Bon là d'ailleurs je suis allé à une animation pédagogique en sciences il y a 15 jours à la demande de l'inspecteur, bon et puis euh il était très content que j'y sois et puis bon moi aussi j'étais très content parce que je commence à me sentir un peu plus utile [...]. Bon là avec les instits justement ça a permis aussi de créer des contacts parce que euh leur achat de matériel ben je suis allé les voir et puis je dis : "Ben vous savez ce serait bien de prendre plutôt ça", etc. Bon et puis là je dirai qu'il y a plus de relais, je dirai qu'il y a plus de liant entre nous et eux, et moi je veux dire.
>
> *– C'était une animation pédagogique dans une école ?*
>
> – Oui c'était une animation pédagogique dans une école pour tout le secteur de [la ville], toute la circonscription de [la ville]. Donc là bon l'inspecteur me présente là comme professeur du collège et il y avait d'ailleurs le professeur de technologie que vous avez vu tout à l'heure avec ses lunettes là, qui lui était venu aussi avec moi là, on était deux profs du collège là. [M. Renard, coordonnateur REP]

Enfin sept coordonnateurs apprécient la confiance dont leur témoigne ce responsable. À la question : quel soutien ou aide recevez-vous de la hiérarchie de l'éducation nationale ? » cette coordonnatrice réponde : « [silence]. Ben moi ma hiérarchie directe euh, mon inspectrice, ben je crois que c'est une aide... comment dire ? Ben déjà euh l'écoute, la confiance, c'est important. Pour nous c'est c'est de la plus grande aide » (Mme Retine, coordinatrice REP). Au-delà du pilotage des REP, une certaine forme de partage ou division des tâches peut apparaître entre l'inspecteur et le coordonnateur. On trouve un bon exemple de cette division du travail dans l'organisation ou le suivi de réunions : « Concrètement, si il y a une réunion de prévue, avec son travail d'inspection, c'est moi qui vais la mettre en place » (Mme Cortes, coordinatrice REP). Ailleurs, « 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". Bon il s'agit du contrat ville-lecture. Donc si j'ai mes élèves, je fais quoi ?... » (Mme Tenon, coordinatrice REP).
Cette collaboration, parfois sollicitée par le supérieur hiérarchique, est généralement librement consentie voire demandée par les coordonnateurs. S'ils représentent parfois leur IEN, l'IEN représente parfois les coordonnateurs. 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 de l'inspecteur.

> Et c'est vrai aussi que quelquefois lui va me solliciter pour différentes choses. 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 le conseiller en formation. 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]

> Comment se passent ces réunions ? Ben souvent toute la préparation c'est moi, et c'est l'inspectrice qui euh en principe gère, si elle peut pas être là je dois le faire toute seule... Mais normalement elle est là, mais la préparation c'est moi, c'est elle qui préside, c'est normal, c'est elle la responsable de zone. C'est moi qui fait le compte-rendu, c'est mon travail. Et si elle n'est pas là je le fais sans elle. Là par exemple tout à l'heure Mme O., donc l'adjointe me parlait d'un projet sur Van Gogh, bon ce qui l'ennui c'est que c'est un projet qu'on doit mener assez rapidement, sur la parentalité. Donc elle me dit : "demandez à [l'inspectrice] si elle serait d'accord pour que on travaille qu'ensemble et sans elle si on a pas le temps", quoi. [...].
>
> Donc si, elle va me donner le feu vert, probablement parce que elle a pas le temps, bon ben c'est tout je travaille sans elle et je lui rends compte. Si il y a une grosse décision à prendre où je me dis : "Bon ben je suis pas sûre que je puisse la prendre sans lui demander son avis", je lui dis et puis on va travailler... Mais quand je sais qu'elle va être d'accord avec moi, quand je suis sûre, on se connaît bien, enfin je veux dire... Je prends la décision, c'est tout. Je... Ça ça aussi c'est quelque chose que, enfin on peut pas du jour au lendemain, à la fois de la part de l'inspectrice, on peut pas avoir cette confiance du jour au lendemain, il faut qu'elle me connaisse, qu'elle travaille avec moi, elle est arrivée que l'an dernier ici, avec l'autre euh j'étais avec elle [plusieurs années] donc euh... ça c'est bien passé euh on s'est euh... c'était bien comme ça quoi. Donc ici il faut le temps qu'elle

> arrive, maintenant c'est bon quoi. Je suis sûre qu'elle va me dire... Mais je le ferai pas sans lui demander. Sinon c'est elle qui préside les réunions, hein. Les réunions de directoire c'est elle qui préside. Ça c'est c'est. Il faut vraiment qu'elle ait un inconvénient de dernière minute mais sinon c'est elle... Et toutes les petites réunions, soit elle est là, soit bon par exemple, je peux donner un exemple, le cahier des charges du stage qu'on a préparé là pour l'année prochaine bon il est à moitié, il est pratiquement prêt, si la prochaine fois elle peut pas être là elle dit : "Bon ben vous faites, vous le faites euh... avec Mme P. quoi, vous avez plus besoin de moi... vous savez quoi". Si on fait des petits changement ben c'est tout, elle est d'accord quoi. Y'a pas de problème. [Mme Tenon, coordinatrice REP]

La division du travail entre inspecteur et coordonnateur, qui s'observe généralement dans les REP où les coordonnateurs sont proches des inspecteurs[75], semble s'expliquer pour partie par la charge de travail à laquelle sont confrontés les IEN. Une dizaine de coordonnateurs font remarquer à ce titre que le réseau n'est pas forcément la préoccupation principale de l'inspecteur. La responsabilité du REP ou la participation à son pilotage est une tâche qui vient s'ajouter au quotidien de ce responsable de circonscription[76]. De plus, une circonscription peut compter un nombre plus ou moins important de zones d'éducation prioritaire. Les coordonnateurs prennent alors acte du manque de disponibilité ou des autres priorités de ce personnage-clé du réseau :

> Jusqu'il y a très peu de temps elle en avait trois, maintenant elle en a encore deux, et puis que du temps eh bien du temps où elle en avait trois elle a choisi de porter ses efforts là où ça pêchait le plus. Et puis nous, bon comme elle se rendait compte que on faisait et puis qu'on y arrivait progressivement bon ben elle s'est un petit peu déchargée de notre côté. [M. Urteau, coordonnateur REP]

> 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, çà s'arrête là. Le responsable est pris par d'autres occupations, dans son travail il a pleins 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 si je pouvais vous recevoir, il a dit oui tout de suite, mais çà 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]

La fréquence des rencontres entre l'IEN et le coordonnateur varie de façon importante d'un réseau à l'autre. Une majeure partie des coordonnateurs déclare ne voir leur IEN que de façon ponctuelle ou occasionnelle (c'est-à-dire rarement), le plus souvent lorsqu'un projet le

[75] Proximité spatiale, quand ils partagent les mêmes locaux, proximité de degré (quand le coordonnateur est de l'élémentaire) ou proximité affinitaire entre les deux individus : estime professionnelle, qualités humaines, proximités de vue sur l'éducation prioritaire ou générale.

[76] À ces différentes tâches peuvent encore se s'ajouter des missions ou fonctions académiques réduisant d'autant la disponibilité de l'acteur.

nécessite. Dans ce cas de figure, aucune réunion régulière n'est organisée entre les deux individus. Deux coordonnateurs expliquent à l'inverse qu'ils ont des échanges avec l'IEN tous les jours, l'un – du secondaire, ce qui étonne car contredit la tendance – parce que son bureau se trouve dans les locaux de l'inspection, l'autre passant tous les matins à l'inspection, celle-ci se trouvant sur son trajet pour se rendre à l'école. Deux autres interviewés affirment rencontrer leur inspecteur plusieurs fois par semaine, et trois autres une fois par semaine.

> – Donc évidemment je vais régulièrement au bureau de mon inspectrice pour mettre à plat ce qu'on a mis en place, ce qui manque, pour faire des bilans.
>
> – *Quand vous dites régulièrement ?*
>
> – Régulièrement c'est vraiment quand j'ai besoin parce que sinon je n'ai pas le temps. Je note, je note, je note et j'appelle. Je dis : "J'ai besoin de vous voir" et j'y vais. Bon j'y passe au moins une fois par semaine mais travailler, on va dire une après-midi d'affilée, on dire une fois toutes les trois semaines à peu près. [Mme Raben, coordinatrice REP]

Les rencontres avec l'IEN peuvent être plus ou moins formelles. Quand l'IEN est responsable du réseau, le ramassage du courrier est parfois une occasion de le voir, le plus souvent « entre deux portes. » Les réunions de travail, régulières, restent assez exceptionnelle et exclusivement le fait d'acteurs appartenant au même degré. On peut d'ailleurs dire que les contacts entre IEN et coordonnateurs du second degré sont moins fréquents[77] qu'avec leurs collègues du premier degré.

> On a effectivement un problème de communication. Moi ce que je reproche en terme 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 essaie après de reprendre une date, on a du mal parce que chacun a des impératifs. [M. Hicare, coordonnateur REP] 7

Nous venons de le voir, une partie des rapports entre coordonnateurs et le pilote REP du premier degré se déroule dans des conditions jugées plutôt bonnes même si le terrain souligne de façon récurrente ce problème de disponibilité. Les relations aux IEN ne sont pas sans rencontrer d'autres difficultés, loin s'en faut. Quatre problèmes liés à ces pilotes émergent des entretiens : la distance à la fonction, la méconnaissance du dispositif, une gestion trop autoritaire de la circonscription, une position pédagogique hostile à l'éducation prioritaire.
Certains entretiens décrivent les inspecteurs de l'Éducation nationale comme *distants à leur rôle de pilote ou de responsable de REP.* Les prémisses à cette critique apparaissent largement dans le constat des autres priorités de l'IEN mais la critique est accentuée. Le pilote ne s'engage pas suffisamment dans le réseau :

[77] À l'exception notoire de ce coordonnateur second degré, évoqué plus tôt, qui dispose d'un bureau à l'inspection.

> Donc là la première année j'était un petit peu gênée parce que de d'un côté je me sentais lâchée comme ça : "Allez vous avez le droit, faites..." Ah j'ai dit : "Bon eh oh pfuit ! sans préparation comme ça eh, il faut quand même pas faire n'importe quoi". J'avais envie de rendre compte à mon inspecteur qui me disait : "Ah ben mais moi j'ai je n'ai pas que ça..." hein bon et puis le responsable lui, je l'ai pas senti vraiment comme responsable hein. [Anonyme, coordonnateur REP]

De cette distance, et l'absence de coordination qui en découle, peuvent émerger des conséquences fâcheuses pour la mobilisation des acteurs :

> Il y a eu un tas d'autres moments où le l'inspecteur était pas au courant du travail qu'on faisait, ce qui faisait qu'il menait un truc en parallèle. Et puis comme on se rencontre pas, ben il mène un truc en parallèle et puis nous on monte euh/ Donc on voit un médecin, une assistante sociale etc, et puis elle est appelée par l'inspecteur, alors elle pense que c'est parce que... y'a un lien mais en fait il n'y en a pas du tout, donc elle comprend pas pourquoi l'inspecteur prend pas en compte ce qu'elle m'a dit, mais en fait moi je sais pas... Enfin bon c'est des trucs comme ça quoi, c'est des problèmes de communication très importants. [...].Ou alors un autre truc c'est en début d'année on avait prévu une rencontre euh on avait prévu avec l'inspecteur de lui 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 collège." Mais comme le collège était pas au courant parce que... Voilà ! Donc en fait, le collège avait compris, parce que il y avait eu d'autres réunions à un autre moment donc le l'inspecteur avait annulé en pensant que c'était pas grave de tout annuler une réunion où on mobilise tout le quartier. Et il avait appelé le principal du collège plutôt que le coordonnateur du REP, et le principal du collège n'étant pas au courant qu'il y avait une rencontre, lui il avait pensé que c'était une autre rencontre, bon il s'est dit, et puis il disait : "C'est pas grave parce que moi j'y vais pas non plus" [Rire contenu]. Bon un autre truc quoi voilà. Et puis du coup c'est une mal donne mais énorme parce que on arrive au collège 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]

Après la distance à la fonction, autre caractéristique négative de certains IEN, la méconnaissance du dispositif REP. Il s'agit de jeunes IEN ou d'inspecteurs ayant plus d'ancienneté affectés pour la première fois en zone d'éducation prioritaire. Cette méconnaissance connaît plusieurs direction : le partenariat, les financements, etc, et plus généralement les modes de fonctionnement locaux en usage avant l'arrivée du cadre.

> C'est « un ancien prof de [discipline] et donc qui n'a pas du tout la même formation que euh la précédente. Bon mais qui ne s'y connait pas beaucoup sur le plan institutionnel [rires] en revanche en ce qui concerne les REP. Donc il faut qu'elle apprenne à connaître parce que...

– *Elle découvre, c'est la première fois qu'elle…*

– Quand je lui dis qu'il faudrait convoquer le comité de pilotage, alors le comité de pilotage elle vient avec… [rires] avec son inspectrice primaire. Je lui dis : "Ah mais le comité de pilotage normalement il y a les directeurs d'école aussi dedans." "Oh !" Elle ne les avait pas convoqué parce qu'elle ne savait pas ce que c'était. Alors je dis : "Non, ça c'est le directoire que vous avez convoqué." [rires]. Donc euh bon, il faut qu'elle se mette au courant quoi. Je pense qu'elle sera très très opérationnelle dans deux ans mais c'est dommage parce qu'elle va devoir laisser la main… [Mme Esseberg, coordinatrice REP]

Une dizaine de coordonnateurs dénoncent enfin, à des degrés divers, le caractère directif des inspecteurs (actuels ou anciens). Ce dirigisme peut trouver ses sources dans la méconnaissance ou le manque d'implication dans le dispositif mais aussi dans une conception particulière de la tâche. Certains inspecteurs peuvent avoir enfin des positions pédagogiques en désaccord avec les actions déjà menées dans le REP. « Eh ben moi je n'arrivais pas à fonctionner dans son système de pensée, c'est tout. C'était très dur. Euh… et puis elle était extrêmement directive et pas du tout rigolote comme femme. Bon elle avait des idées arrêtées sur beaucoup de choses mais en même temps elle 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 que trop de parents à l'école, 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. [Anonyme, coordonnateur REP]

L'arrivée d'un nouvel inspecteur est toujours un moment délicat puisqu'il exige des adaptations, d'un côté ou de l'autre. Les conceptions pédagogiques ne sont pas forcément en phase et le terrain possède une expérience dont il espère qu'on va tenir compte. La négociation ou l'échange peut tourner court puisque le nouvel arrivant dispose hiérarchiquement du pouvoir de faire appliquer son point de vue et ses orientations au premier degré.

– Enfin, au début il y a eu une nouvelle inspectrice et une nouvelle conseillère 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, il fallait habituer les gens, bon donc c'était déjà un peu plus facile et ça a fait un clash… Ils 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 euh… Ça fait disons six mois de retour de retour en arrière au niveau des des progrès qui/ Les enseignants me disaient qu'ils ne voulaient plus rien faire, plus rien communiquer,…

– Quand vous disez que l'inspectrice a voulu mettre le holà à ce qui s'installait ?

– Pour l'utilisation de l'animatrice, elle voulait subordonner donc l'utilisation à un projet, un nouveau projet, précis dans chaque école etc. Bon c'est logique mais il a été très maladroit parce que il l'a peut-être posé d'une façon abrupte. Bon, et ça faisait suite à d'autres erreurs. Elle venait d'ailleurs et pendant les vacances elle a pondu un projet de circonscription qui d'habitude se fait avec les enseignants. À la réunion des directeurs, elle a sorti son projet de circonscription tout fait quoi, et les enseignants ont eu l'impression que il considérait que tout ce qui était avant était mauvais quoi. Même ce qu'avait fait l'inspecteur d'avant. Donc ça a été mal ressenti et donc euh ça c'est/ Il y a eu des conséquences sur tout, pas seulement sur le REP, il y a eu des conséquences sur tout. Et maintenant bon ça commence à aller mieux, il y a eu différents projets en [cours], des projets qui se sont mis en place. Disons que les dégâts sont en train d'être réparés, donc. [Anonyme, coordonnateur REP]

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 vous a empêché de faire votre travail ?

– Non, il a fait une liaison sur le sujet qu'il avait choisi. Donc on a passé une heure et demie 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]

Ce positionnement dirigiste affecte bien entendu la zone de pouvoir de l'inspecteur mais trouve également des répercussions dans le pilotage du REP : « C'était un groupe, y'avait 80 personnes qui voulaient se tenir informées de se qui se passait et en réunion, 3 ou 4 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 parlote, ça sert à rien, pouh ! " On a jamais réuni » (M. Tiwaque, coordonnateur REP). Le poids hiérarchique peut, on le voit, décourager 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 inadaptée ou tout du moins inadaptée pour l'évaluation du fonctionnement du REP :

Donc au lieu d'avoir une approche frontale et négative, une approche plus positive donc euh 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/ 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 euh. L'inspecteur ça doit pas être le grand/ 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)

Les trois caractéristiques qui viennent d'être décrites sont liées, un IEN semblera directif parce qu'il est par ailleurs distant ou méconnaît les manières de faire plus collègiales de la zone où il vient d'être nommé. Les frontières poreuses entre ces différentes manières d'assurer leur fonction, ont été appuyées pour les besoins de l'exposition. Dernier trait, moins subtile, celui des IEN décrits comme « anti-REP ». Il s'agit d'un cas extrême, marginal dans les entretiens puisque seuls deux y font référence (dont l'un comme un ancien IEN). Les inspecteurs peuvent enfin se montrer totalement insensibles voire opposés à la politique de l'éducation prioritaire, ils s'agit d'un groupe d'individus que nous proposons d'appeler « anti-ZEP » en reprenant un catégorie en usage sur le terrain.

> – Non, mais je veux dire que on a eu il y a quelques années euh, 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/ C'est 24 heures, le H sur E c'est 24, c'est 24 pour tout le monde. Tandis que nous ici on est à 22, on a un taux d'encadrement qui est nettement supérieur à une collège qui n'est pas en ZEP. On donne plus à ceux qui en ont le moins. [M. Ortige, coordonnateur REP]

> – Alors c'est ça, je voulais dire qu'il y avait un drôle d'esprit chez l'inspectrice précédente, parce que on va réunion donc avec le comité de pilotage et elle dit : "Bon eh bien faisons le bilan des actions que vous avez mises en place." Et puis elle fait le bilan de toutes les actions, de primaire et de maternelle, et puis elle dit : "Bon ben vous vous ferez le bilan de toutes les actions du collège." J'ai dit : "Elle a pas dû comprendre ce que c'était qu'un réseau." C'était effrayant, elle avait absolument pas compris ce que c'était qu'un réseau, hein. On était dans le même truc, elle dépendait du réseau Foucault, mais il y avait que les écoles qui comptaient. Enfin elle n'a jamais travaillé dans l'esprit d'un réseau.
>
> – *Hum hum. Il y avait un partage implicite des tâches.*
>
> – Voilà, c'est ça : "Vous vous êtes le collège, moi je suis le primaire et la maternelle, donc moi je fais mon truc dans mon coin, vous faites/ Et puis on mettra les deux les deux rapports ensembles." Alors comme j'ai rédigé toute seule mon bilan, ben j'étais très contente [sous-entendu "j'étais tranquille"], mon bilan intermédiaire. (Mme Esseberg, coordinatrice REP)

> Mais ici le l'inspectrice ne veut pas s'occuper [du REP]. Elle considère que le REP ne fait pas partie de son boulot. Elle m'a encore ressorti récemment le texte de mission du coordonnateur et du responsable, c'est-à-dire le principal ici, et elle 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'inspectrice." [Anonyme, coordonndateur REP]

Ces oppositions, le dirigisme, un *turn-over* régulier peut avoir pour conséquence, chez les coordonnateurs et les autres personnes impliquées dans l'éducation prioritaire au niveau local,

des stratégies de résistance, d'adaptation voire de résignation. Il s'agit alors de composer sans ce pilote absent ou récalcitrant, continuer malgré tout.. Agir sans lui. Pour cette coordonnatrice la « boussole » du REP ne se situe pas au niveau du pilotage mais de 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 faire, qu'on pouvait monter des projets que ça correspondait pas toujours à des besoins. Quand les projets étaient montés ça correspondait pas à de vrais diagnostiques 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... [Silence].
>
> – Oui, l'inspecteur...
>
> – Les inspecteurs veulent tenir leur place, aussi. [Anonyme, coordonnateur REP]

> – Non, moi, je n'ai pas de problème plus que ça. C'est pas non plus des gens que j'aime beaucoup. Étant un relais administratif d'abord, et ayant des exigences pédagogiques après, et ne tenant pas compte des réalités du terrain, c'est ce qui est arrivé au début, il est arrivé avec ses bagages, avec tout son matériel pédagogique qu'il voulait mettre en place, et sans écouter ce qu'on avait à dire, il n'en a pas tenu compte, donc après c'est celui qui insiste le plus qui fait passer sa volonté. Donc il en a fait passer une partie, tout ce qui est institutionnel et qui ne nous aide pas vraiment dans le REP. Moi j'ai envie qu'on travaille plus les mathématiques, *etc.* parce ce qu'on a des problèmes au niveau des résultats , mais lui ça l'intéresse pas, donc on se débrouille et dans les animations pédagogiques, on n'a pas eu de mathématiques. Il aurait pu très bien s'il l'avait désiré, je lui ai demandé, le responsable en a parlé aussi, bon il ne veut pas, il ne veut pas, c'est lui le chef. Maintenant, on y va très joyeusement... [rires].
>
> – *Il est un peu en décalage avec la réalité ?*
>
> – Ben pas avec la réalité, avec la prise en compte de l'éducation prioritaire. En fait c'est le problème. Le problème de l'éducation prioritaire, c'est qu'elle est un peu à côté, il y a des structures qui n'existent pas. [M. Courtineau, coordonnateur REP]

Avant de poursuivre notre analyse des autres acteurs des ZEP, concluons brièvement sur les caractéristiques des pilotes locaux de l'éducation prioritaire. Les entretiens mettent à jour que certains problèmes les plus visibles rencontrés par les coordonnateurs touchent également les pilotes : un turn-over important, une méconnaissance du dispositif REP et des individus impérméables au travail de concertation induit par l'éducation prioritaire (notamment ceux qui campent sur leurs positions hiérarchiques).

Si l'on observe le taux de rotation, non plus selon le grade des pilotes mais de leur fonction dans le REP, on remarque que presque 50% des responsables REP connaissent un affectation

récente sur le territoire[78]. La méconnaissance du dispositif par les pilotes pose enfin la question de leur sensibilisation ou de leur éventuelle formation ou préparation à l'exercice de leur fonction en REP[79]. La question adressée à deux pilotes à l'issue d'une observation, après que ceux-ci aient justement déploré le manque de préparation au travail en éducation prioritaire des jeunes enseignants n'a suscité aucun commentaire[80]. S'il existe une offre et une demande certaine en formation chez les coordonnateurs, rien de tel ne semble exister chez les pilotes. Pour ces responsables, la réussite au concours vaut pour compétence, les entretiens semblent montrer le contraire.

Avec le fonctionnement des structures de l'éducation prioritaire, on voit en filigrane une certaine forme de hiérarchie être remise en cause. Les cadres ont historiquement eu pour fonction l'application des directives descendantes (Ministérielles, rectorales, académiques), c'est bien ce type d'attitude qui est soumis à la critique sur le terrain. Les acteurs dans les REP tout du moins, exigent maintenant la prise en compte des caractéristiques locales. Plus question dans certains REP de laisser un inspecteur nouvellement nommé faire table rase de orientations pédagogiques en cours pour en dicter de nouvelles, plus question non plus pour un principal de verrouiller un établissement. Deux alternatives s'offrent aux coordonnateurs : 1. quitter la fonction ; 2. résister, ou "faire sans" le ou les pilotes. La deuxième alternative n'est envisageable que dans un contexte local dynamique. Deux systèmes de valeurs s'affrontent ici, d'un côté les cadres présentés comme carriéristes et détachés du terrain (plans de carrière vers des collèges ou des circonscriptions plus prisés), et de l'autre côté les acteurs de terrains, du moins ceux engagés dans l'éducation prioritaire, attachés eux à la réussite scolaire des enfants et à leur intégration sociale.

> – *Une question… quel soutien ou aide recevez-vous de votre hiérarchie de l'Éducation nationale ?*
>
> – Eh ben… 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 euh… très proches de l'analyse du terrain et pas euh… [Mme Imonée, coordinatrice REP]

> Il n'y a pas de solution, et c'est l'intelligence, je pense d'un bon chef d'établissement ou d'un bon IEN, c'est de ne pas apporter sa science infuse, mais

[78] Sur vingt-trois entretiens exploitables dans ce sens, dix responsables de réseau ont un à trois ans d'ancienneté dans le REP.

[79] 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).

[80] Observation de la réunion d'accueil des PE2-PLC2, REP Emmanuel Kant, Bassin minier, avril 2001.

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... [M. Innan, coordonnateur REP]

La critique est développée par certains coordonnateurs du primaire remettent en question le système de notation des enseignants et le principe de l'inspection individuelle. « Je pense que par exemple l'inspection individuelle alors qu'on demande aux gens de travailler en équipe et et les enseignants sont encore inspectés individuellement, je trouve ça idiot. Ils sont face à face euh, ils sont face à l'inspecteur dans une classe, je ne je vois pas en quoi ça intéresse/ qu'est-ce que ça peut apporter ? Ça apporte jamais rien [...] » (Mme Estiage, coordinatrice REP). Bien sûr notre recherche ne nous permet pas d'évaluer la portée ou l'ancienneté de cette "caractéristique" (tant l'usage du mot changement semble hasardeux ici), cette forme d'insatisfaction à l'égard du fonctionnement descendant de la hiérarchie. Cela n'empêche pas de la souligner comme un trait saillant des REP.

• *En conclusion*

Le corps des IEN apparaît finalement comme encore très marqué par sa mission traditionnelle d'ancrage de l'enseignement républicain sur une unité scolaire territoriale restreinte, spécialisé sur le premier degré d'enseignement. L'IEN, personnage d'autorité dans son territoire, manage son personnel à sa façon, élabore sa politique de circonscription, notamment à travers la formation continue, lieu de pouvoir traditionnel.

Le cadre de son action est toutefois de plus en plus limité. L'institution semble en effet chercher à faire évoluer le métier : en diminuant l'assise des IEN sur leur territoire (fin des stages de circonscription, mise en place des bassins, développement des demandes d'expertise académiques ou départementales), en modifiant le mode de gestion du corps encore très bureaucratique (fin du recrutement académique anonyme qui fait place à un recrutement par sollicitation et entretien, augmentation de la rotation des IEN et diminution de l'ancienneté dans la circonscription), en incitant au travail commun entre corps différents (formation commune aux IA-IPR et CASU, formation de groupes de travail académiques réunissant IEN, IA-IPR et chefs d'établissement).

• *Conclusion REP*

Chargés d'incarner au plus près des enseignants le projet de l'éducation prioritaire (on parle sur le terrain "d'esprit REP"), les coordonnateurs REP accusent de plein fouet certaines contradictions organisationnelles propres à l'Éducation nationale. On a pu observer comment certains réseaux avaient appris à travailler sans pilote, sans responsable hiérarchique, en s'organisant autour d'un groupe d'enseignants militants. Ces réseaux font acte de la distance qui les sépare des instances académiques et, parfois, de l'indifférence voire de l'hostilité de la hiérarchie de proximité. Vingt ans après leur naissance, les REP offre l'image d'une

superposition au mieux paisible mais le plus souvent problématique voire conflictuelle entre une structure hiérarchique traditionnelle (incarnée par les pilotes) et des formes d'animations plus souples, moins bureaucratiques (incarnées par le coordonnateur et un petit groupe d'enseignants). Il pourra éventuellement sembler paradoxal que le responsable REP soit moins acquis au projet d'éducation prioritaire, et plus largement à la réforme des modes de pilotages, que les coordonnateurs et un noyau dur d'enseignants militants.

Annexe n°12 : Lettre de mission des coordonnateurs REP (1999)

Académie de Lille

20, Rue Saint-Jacques
59039 Lille cedex

Le Recteur

REÇU LE
03 - 12 - 1

LILLE, le 24 NOV. 1999

Le Recteur de l'Académie de LILLE

L'Inspecteur d'Académie
Directeur des Services Départementaux
de l'Education Nationale du NORD

à

Madame
Institutrice Ecole
S/C Madame l'Inspectrice de l'Education Nationale
de

OBJET Lettre de mission des coordonnateurs de Réseau d'Education Prioritaire

J'ai l'honneur de vous informer que je vous ai désigné comme coordonnateur du Réseau d'Education Prioritaire de pour une durée de 3 ans à compter de la rentrée de 1999.

La coordination du Réseau est une *mission* que vous exercerez sous l'autorité du responsable du Réseau Vous disposerez à cette fin d'une demi décharge de service d'enseignement. Celle-ci se traduira par une activité de coordonnateur d'une durée hebdomadaire moyenne qui ne pourra être inférieure à 18 heures.

Votre service de coordonnateur sera établi avec le responsable du Réseau d'Education Prioritaire, en concertation avec le chef d'établissement ou Inspecteur de l'Education Nationale, sous l'autorité duquel vous resterez et qui continuera à assurer votre notation après avis du responsable de Réseau.

Votre mission portera sur trois champs essentiels en liaison étroite avec le responsable du Réseau .

Sur le plan pédagogique

Vous participerez au diagnostic pédagogique du Réseau (élaboration et utilisation des outils, notamment du tableau de bord, détermination des priorités pertinentes et recherche de réponses efficaces) à la préparation et au suivi du programme d'actions, à la prise en compte de l'évolution des situations et à la mise en œuvre du suivi du contrat

Vous assurerez l'information des acteurs du Réseau d'Education Prioritaire.

Vous favoriserez la mise en cohérence des démarches entre les écoles et le collège, entre le collège et le lycée, entre les cycles.

Vous faciliterez l'expression et la mise en forme de la demande de formation avec le souci permanent de la continuité des apprentissages.

Sur le plan institutionnel et partenarial

Vous assurerez la préparation des réunions (conseil de réseau, directoire, groupe de pilotage restreint) la rédaction des comptes-rendus.

Vous participerez aux conseils des écoles et des collèges du Réseau (conseil d'administration, conseil d'école, CESC)

Vous participerez à la liaison avec les partenaires locaux (commune/syndicat de communes, associations) et, le cas échéant, aux réunions concernant la Politique de la Ville ou le secteur de prévention de la violence.

Pour exercer votre mission, vous bénéficierez d'une autorisation d'utiliser votre véhicule pour l'accomplissement des missions définies ci-dessus et d'une dotation kilométrique annuelle.

Le Recteur,

Jean-Claude FORTIER

L'Inspecteur d'Académie
DSDEN du NORD

René DUNOYER

Annexe n°13 : Les personnes ressources et formateurs rectoraux, les formateurs associés à l'IUFM

La population des formateurs associés à l'IUFM, comme celle des personnels de direction, est un objet limite de notre étude. La fonction relève bien d'un exercice d'influence sur les enseignants – formation initiale ou continue – mais elle s'exerce pour beaucoup en formation initiale et bien souvent porte essentiellement sur des savoirs académiques et la didactique. De plus, les formateurs associés à l'IUFM exercent leurs activités sous la responsabilité des IUFM et non pas sous celle directe des autorités rectorales. C'est pour ces raisons que l'on a choisi de ne pas investiguer plus spécifiquement cette population. Pour autant, elle reste intéressante car c'est en relation à cette première population que va émerger un autre groupe professionnel, celui d'individus qui se voient confier des fonctions de formation en destination des enseignants mais ne dépendant plus de l'IUFM mais des autorités rectorales. Avant de traiter plus spécifiquement de ce second groupe, voici une présentation succincte du statut (*cf.* Encadré 13), des fonctions et des tâches des formateurs associés à l'IUFM.

Encadré 13 : Les formateurs associés à l'IUFM. Statut, fonctions et tâches.

– *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.

Le rectorat de Lille se voit attribuer annuellement par le ministère de l'Éducation nationale une dotation de moyens répondant aux besoins estimés pour l'académie, il bénéficie par ailleurs de dotations supplémentaires de la part du Ministère sur la base de projets spécifiques (notamment dans le cadre de la contractualisation avec le Ministère). Ces moyens permettent notamment de financer des dispositifs d'accompagnement des enseignants *dans* les établissements. L'usage de ces dotations supplémentaires offre un indicateur intéressant sur les choix opérés par le rectorat en termes de politiques éducatives.

Nous proposons de voir plus spécifiquement l'exemple des personnes ressources dans le cadre de « chantiers académiques ». Les personnes ressources sont des enseignants déchargés d'enseignement pour un nombre variable d'heures et qui se voient confier des missions d'accompagnement des enseignants. Ces missions s'inscrivent plus largement dans une conception étendue et relativement récente de la formation continue des enseignants et de l'accompagnement des nouveaux enseignants dans leur métier. Elle ambitionne de placer la formation continue au plus proche des pratiques enseignantes (à l'intérieur de l'établissement, en fonction de problèmes diagnostiqués localement) et des besoins institutionnels (d'aider au

renouvellement des pratiques pédagogiques des enseignants)[81]. Ces objectifs ont emprunté des formes d'organisation diverses dans l'académie (accompagnement des néo-titulaires, dispositif de mutualisation des pratiques, personnes ressources REP, formation aux IDD, etc.). Nos données nous permettent de rendre plus spécifiquement compte du fonctionnement de deux d'entre elles : d'une part la mise en place des *itinéraires de découverte* (IDD)[82] : l'année 2002-2003 a vu l'élaboration d'un dispositif qui sera financé par les moyens de l'IUFM[83]. D'autre part, *les personnes ressources REP*, dispositif qui était, en 2002-2003 dans sa quatrième année d'existence. Il est financé sur la dotation propre du rectorat.

•. *Propriétés sociales et trajectoires professionnelles*

- *Dispositif IDD* : les 50 formateurs rectoraux sont recrutés parmi les enseignants de base, il n'y a pas d'attention particulière sur le fait qu'ils aient été ou non formateurs auparavant. Ces enseignants ont été repérés et proposés par leurs chefs d'établissement.

- *Dispositif des personnes ressources REP*[84] *:* les personnes ressources de ce dispositif ont été recrutées parmi les enseignants de deux disciplines, les mathématiques et le français, disciplines dont on estime qu'elles sont particulièrement importantes en REP et qui bénéficient d'évaluations régulières (évaluations CE2-6e). Le groupe se compose de 17 personnes ressources, disposant d'une décharge d'enseignement plus ou moins importante (4 heures maximum sur 18 heures)[85]. Ce temps de décharge apparaît souvent en complément d'une autre décharge d'enseignement (IUFM ou dispositif CPFE). Les personnes ressources ont une expérience de la formation continue (IUFM, ou MAFPEN). Elles sont recrutées par les

[81] *Cf.* dans la Partie 1., Chapitre III., le développement consacré aux CPFE.

[82] *Cf.* en Annexe n°01., la monographie de politique éducative consacrée aux IDD.

[83] Le financement par l'IUFM de ces personnels appartenant à un dispositif rectoral est un véritable tour de force de la part de l'organisation académique. On a vu que l'IUFM se voyait confier une dotation annuelle pour rémunérer ses formateurs. Ce dispositif rectoral recrute des personnes ressources pour leur confier des actions de formation continue et les fait rémunérer sur la dotation IUFM comme si ceux-ci étaient placés sous la responsabilité de l'IUFM. Pourtant, celui-ci n'est jamais mobilisé, les formateurs rectoraux et l'IUFM fonctionnant de façon autonome. Cette manœuvre pourrait passer pour une habile externalisation de dépenses, mais elle participe plus largement à une reprise en main rectorale de la formation continue (voir notre partie sur les CPFE) et à une limitation des compétences et du pouvoir de l'IUFM. Le rectorat récupère à la fois des missions de formation continue et une partie de la dotation formation continue initialement confiée à l'IUFM.

[84] Sous l'appellation "personnes ressources REP", il faut distinguer deux types d'agents. Les premiers sont porteurs du dossier de l'éducation prioritaire dans les bassins d'éducation et de formation (des principaux ou des IEN), ils appartiennent à l'équipe de personnes ressources réunie autour de l'administrateur scolaire, les seconds sont des enseignants qui bénéficient d'une décharge d'enseignement pour accompagner les équipes pédagogiques dans les collèges REP en français et en mathématiques et placés sous la responsabilité de la correspondante académique REP. Cette partie s'intéresse à la seconde catégorie.

[85] Le dispositif compte 8 personnes ressources en français, 9 en mathématiques. À noter les critères d'intervention ne sont pas les mêmes selon la discipline. Alors que les personnes ressources de maths se voient attribuer un territoire (regroupant plusieurs bassins), ceux de français sont mobilisés selon des domaines d'intervention dans lesquels ils sont spécialisés : séquences didactiques, contenus et activités, accompagnement des équipes, liaison inter-cycles, accompagnement des personnes, bilan du contrat de réussite.

IA-IPR parmi des personnes aux compétences reconnues (notamment quant à leur mobilisation autour des évaluations CE2-6e).

•. *Travail et division du travail*

• Contenu du travail : missions, travail prescrit, travail réel

- *Dispositif IDD* : La tâche des personnes ressources IDD est d'assurer, par deux, la formation de façon délocalisée comprenant 3-4 enseignants de chaque collège de l'académie (par "grappes" d'établissements)[86]. Les stages regroupant une quarantaine de stagiaires durent deux jours. La correspondante académique prépare ces deux jours de stage en assurant elle-même une journée de formation en direction des futurs formateurs. Une demi-journée est consacrée à l'historique du dispositif, ses enjeux, l'étude des instructions officielles qu'ils découvrent parfois. « Quand on est dans une aventure comme celle-là, on ne peut pas faire l'économie des textes officiels, à la limite, on n'a même pas le droit de déroger, c'est la règle, c'est la règle ; on est des fonctionnaires. » Elle cadre également les « réponses qu'on pouvait apporter, celles qu'on ne pouvait pas apporter aussi, parce qu'il y en a [...]. » L'autre demi-journée est un moment d'échanges de pratiques, de réflexions personnelles sur leurs propres stratégies de formation. Le stage s'est déroulé au mois de janvier 2003 alors que dans les établissements l'expérience des IDD du premier semestre touche à sa fin. L'ambition est de « rectifier le tir sur le 2e itinéraire » en profitant de l'expérience acquise lors du premier semestre. Point important : « j'ai souhaité qu'ils se préparent à formaliser une évaluation sous une forme qui était relativement libre pour l'instant mais qui sera codée par le Ministère. » Il s'agit de sensibiliser les personnes ressources, puis les enseignants, à une évaluation qui intègrera les IDD dans le système d'évaluation global de l'élève et ne cantonne pas le nouveau dispositif à l'organisation d'activités périphériques (par opposition à un "cœur de savoirs" évalué) [les citations de ce paragraphe proviennent toutes d'un entretien avec la correspondante académique].

- *Dispositif des personnes ressources REP :* Les personnes ressources REP n'interviennent qu'à la demande des établissements, demande initiée par le principal ou par les enseignants quand ils rencontrent un problème portant sur "l'aide à l'identification des besoins", "l'accompagnement des projets et des équipes", "la réponse à des demandes ponctuelles" (source : site du rectorat de Lille). L'intervention se fait toujours avec l'accord du chef d'établissement. Cette demande doit être adressé à l'IPR responsable du groupe de personnes ressources. Une personne ressource présente d'ailleurs sa fonction comme celle d'un « pompier » : mobilisé en cas de problème et en fonction du caractère urgent de l'intervention. Dans un premier temps, la tâche des personnes ressources était de rencontrer

[86] Tous les enseignants touchés par la réforme ne sont pas mobilisés, les établissements en désignent 2 ou 3 qui seront chargés de répercuter, à l'intérieur des collèges, les bénéfices de la formation.

les enseignants, par équipe, pour venir en aide à des enseignants « qui sont un peu paumés parce que nouvellement nommés en REP, face à des élèves en difficulté, ne sachant pas trop comment les prendre. ». Une évolution récente invite les personnes ressources à aller voir les enseignants dans leurs classes. L'aide est d'ordre pédagogique, on y mobilise l'expérience des personnes ressources.

• Outils et dispositifs mobilisés

- *Dispositif IDD* : les "formateurs IDD" s'appuient sur les textes officiels les synthèses préparées par la correspondante académique et diffusées notamment lors de leur journée de formation.

- *Dispositif des personnes ressources REP* : Les personnes ressources REP s'appuient notamment sur les évaluations CE2-6e. Le dispositif coïncide avec les deux matières de cette évaluation. Dans le cadre d'une intervention au niveau des équipes, le contrat de réussite, qui oriente normalement l'agir en zone d'éducation prioritaire[87] peut être mobilisé. Le tableau de bord de l'établissement est cité. Un de nos interlocuteurs regrette que certaines actions qui se sont déroulées en REP ne soient pas davantage mises en valeurs à fins de mutualisation des pratiques "qui marchent".

• Relations sociales de travail

Rapport aux praticiens de terrain (profs et direction)

- *Dispositif IDD* : la formation délocalisée donnée par les personnes ressources IDD aux enseignants a ceci de particulier qu'elle est organisée strictement entre pairs. Ni les chefs d'établissement, ni les corps d'inspection ne sont conviés. La "stratégie de formation" élaborée par la responsable de mission espère ainsi mobiliser une proximité de corps, permettre une meilleure passation du « message ». L'accompagnement est obligatoire mais touche un public limité (2-3 personnes par établissement).

- *Dispositif des personnes ressources REP* : l'accompagnement des enseignants se fait sur la base du volontariat.

Rapport à la hiérarchie

Les dispositifs des personnes-ressources sont placés sous la responsabilité de correspondants académiques (des IA-IPR dans les deux cas). Dans le cas des personnes ressources REP, la restitution *de compte* est informelle. Seul un bilan général des actions du dispositif est fait chaque année. Partagées en deux disciplines, les personnes ressources REP ont pour interlocuteurs deux IA-IPR (lettres et mathématiques). L'IA-IPR de lettres a été, jusqu'à la rentrée 2003, chargé du chantier académique REP[88]. Une de nos interlocutrices souligne bien la

[87] Sur la rédaction et l'usage du contrat de réussite, *cf.* le développement consacré aux les coordonnateurs REP (Partie 1, Chapitre III.).

[88] Pendant longtemps l'encadrement du groupe de personnes ressources mathématiques n'a pas été assuré. La correspondante académique REP n'ayant pas réussi à mobiliser un de ses collègues IA-IPR pour assurer

confidentialité quant aux contenus de son intervention dans les établissements. Officiellement, elle ne rend compte de rien à la responsable du groupe.

• *Idéologies professionnelles et ethos spécifiques*

- *Dispositif IDD* : Le recrutement des personnes ressources a connu des ratés, certains – sollicités par leur chef d'établissement – ont suivi la formation de la correspondante académique en pensant qu'il s'agissait d'une réunion d'information. Ils découvrent tardivement qu'on leur demande d'être les relais de la parole institutionnelle dans les collèges. Les critères officiels de recrutement des formateurs reposaient sur leur engagement et sur leur dynamisme vis-à-vis des IDD, ils doivent être des gens « reconnus dans leur discipline. » L'"enthousiasme", les compétences disciplinaires reconnues et une (in)formation d'une journée suffisent-ils à inculquer à ces enseignants un ethos et des compétences de formateur ?

- *Dispositif des personnes ressources REP :* Les personnes ressources REP partagent une expérience et un ethos de formateur qui se manifestent dans une volonté de mobiliser ou de créer des ressources en éducation prioritaire (notamment via la promotion de l'usage des évaluations nationales). Les personnes ressources REP se différencient quant au fond de leur investissement, par un investissement pédagogique en direction de la "pédagogie différenciée", ou par l'accompagnement d'enseignants confrontés à des difficultés de classe. On juge alors comme « inadmissible » l'isolement des jeunes enseignants en REP. L'intervention des personnes ressources dans ce cas vise à devancer celle plus lourde et trop tardive du réseau d'aide aux personnels de l'éducation (RAPE)[89]. Les personnes ressources recrutées dans le cadre du dispositif REP ont eu, à défaut d'un engagement en priorité vis-à-vis des élèves dits en difficulté, au moins un investissement pédagogique reconnu dans des travaux de remédiation. Enfin, le groupe a adopté un code d'intervention implicite. L'une de ces personnes ressources rencontrée nous explique que, quand elle se rend en conseil dans une classe pour observation, elle laisse ses notes à l'enseignant après la réunion. Elle signifie ainsi qu'une confidentialité complète est donnée aux informations qu'elle a été amenée à prendre connaissance et à analyser. Aucune trace écrite ne quitte l'établissement ni ne circule à l'intérieur de celui-ci (en direction du chef d'établissement).

• *Tensions et contradictions*

• Tensions identitaires objectives

Le dispositif personnes ressources REP se heurte à une contradiction majeure qui limite son fonctionnement. Il n'existe que sur la base du volontariat des enseignants, ce volontariat semble

---

cette fonction. Cette vacance est significative du différentiel d'implication dans l'éducation prioritaire et/ou de l'importance des relations interpersonnelles pour mobiliser des collègues à des postes d'animation.

[89] Qui tente d'accompagner ou de proposer des solutions (aménagements de tâches) à des enseignants qui envisagent de démissionner ou dont le rapport au travail bascule dans la médicalisation.

largement découragé par la démarche à engager. En effet, pour autoriser le passage d'une personne ressource, l'enseignant doit demander l'autorisation du chef d'établissement et se signaler auprès de l'IA-IPR responsable du dispositif. L'enseignant ou l'équipe enseignante procèdent d'une *double révélation/exposition* de ses difficultés pédagogiques : à sa hiérarchie administrative directe (le chef d'établissement) et à un représentant de sa hiérarchie pédagogique (l'IA-IPR). Même si on a vu que le dispositif fonctionne avec un objectif d'aide (de type non-évaluatif), on sait par ailleurs que les enseignants sont réticents à exposer leurs pratiques et que les chefs d'établissement ne sont pas naturellement enclins à faire de la publicité aux problèmes que rencontrent leurs équipes pédagogiques. Cette fonction d'accompagnement hors évaluation butte largement sur le brouillage qui existe entre la *fonction d'inspection* et la *mission d'accompagnement* de la personne chargée du dispositif. La représentation de la fonction hiérarchique contrariant et prenant le pas sur celle d'aide et de soutien.

Le dispositif IDD pose un problème différent, les personnes recrutées ne sont pas des experts mais des militants recrutés parce qu'ils ont de bonnes pratiques (du moins des pratiques reconnues comme telles). Une in-formation rapide leur donne des connaissances minimales qu'ils doivent défendre par binômes auprès de leurs pairs lors de formation d'une quarantaine d'enseignants. Savent-ils répondre aux attentes du terrain ? Savent-ils animer ces formations ? En bref, savent-ils se trouver une légitimité ? La simple appartenance au même corps est-elle suffisante pour faciliter l'échange de pratiques et la circulation des innovations ?

• Difficultés et tensions dans l'exercice du travail de régulation

Le dispositif des personnes ressources REP est dépendant de la qualité de la communication du dispositif de pilotage académique REP. Or la circulation de cette information est largement problématique dans les réseaux qui, parfois, ne connaissent même pas l'existence du dispositif.

Le dispositif des personnes ressources IDD connaît un échec relatif. Il n'a pas d'écho dans les deux établissements que nous observons tout au long de l'année scolaire 2002-2003, nos entretiens avec les cadres de l'académie nous font l'écho d'une insatisfaction chez les enseignants. La formation s'est déroulée au mois de janvier, alors même que le premier IDD prenait fin dans les collèges. La structure du dispositif était en place dans les établissements, le rappel à la règle a sans doute été vécu comme un peu tardif. La partie du stage consacrée à l'échange de pratiques semble avoir été frustrante pour des enseignants qui avaient besoin de réponses concrètes à des problèmes rencontrés. Enfin, en attendant des directives du Ministère, le stage mettait l'accent sur l'importance de l'évaluation des IDD et de la prise en compte des IDD dans la notation annuelle de l'élève. Mais aucune circulaire ne viendra cadrer la notation des IDD, à charge pour le terrain de se débrouiller. La formation s'est donc déroulée sans cadrage national quant à l'évaluation des élèves (ni du dispositif). Pairs parmi les pairs, ces enseignants ont été missionnés pour faire un tardif rappel à la règle avec des instructions officielles partielles. Qui plus est, ce rappel aux règles s'est fait en direction des

enseignants et non aux personnels de direction qui avaient dessiné et adapté la structure du dispositif à l'intérieur de leurs établissements scolaires.

• *Rôle objectif dans l'exercice du travail de régulation*

Si le dispositif est envié dans d'autres académies, le rôle objectif des personnes ressources REP reste, de l'aveu même de la responsable du dispositif, modeste. Les établissements convertis à la démarche l'intègrent bien volontiers, mais le dispositif peine à accroître son audience. Une personne ressource dit qu'elle a été si peu sollicitée, qu'elle ne pense pas avoir couvert son temps de décharge d'enseignement. Le dispositif fonctionne peu, mais peut-on dire pour autant qu'il fonctionne mal ? Les personnes ressources ont l'impression d'avoir été utiles sur le terrain et le renouvellement des demandes par les mêmes établissements est un indicateur positif. Le dispositif a un rôle de soutien envers des personnels qui souffrent d'isolement dans leur travail et manquent de ressources pédagogiques. Les personnes ressources, sur le même modèle que les CPFE, viennent alors proposer des conseils (il n'est d'ailleurs pas étonnant de trouver des personnes communes aux deux réseaux), et contribuent, quand elles sont efficaces, au développement de la culture de l'évaluation d'une part, au contrôle de la pédagogie d'autre part, et éventuellement au soutien ou à l'écoute des personnels fragilisés.

La formation proposée par les personnes ressources IDD a été un temps de rappel à la règle et aux textes. On propose des bonnes manières de faire, celles institutionnelles, mais en laissant aux individus le loisir d'organiser leurs stratégies de formation. Le discours connaît un cadrage national (les textes), on laisse au local l'organisation de sa mise en œuvre (les stratégies de formations laissées au choix des personnes ressource). On a vu ce modèle d'organisation fonctionner à d'autres niveaux de l'institution. Le rôle objectif des personnes ressources IDD semble donc avoir davantage été centré sur un contrôle de la bonne mise en place organisationnelle de la réforme que sur les modalités et la pertinence de sa mise en place pédagogique.

• *Conclusion*

On retrouve, dans la mise en acte du travail des personnes ressources, un problème récurrent de la création de nouveaux groupes professionnels dans l'institution scolaire. Les personnes ressources doivent trouver leur place vis-à-vis des enseignants et de la hiérarchie de proximité. Pour l'Éducation prioritaire, deux obstacles s'opposent au déploiement espéré du dispositif : d'une part les problèmes de communication à l'intérieur du dispositif de l'éducation prioritaire, d'autre part le brouillage consécutif à la double fonction de la correspondante académique occupant à la fois une position hiérarchique et une mission de soutien. Cette carence dans la circulation de l'information et ce brouillage de fonction expliquent sans doute le peu d'audience du dispositif. Ce montage souple et reposant sur la confiance (envers les

personnes ressources et l'IA-IPR), se heurte aux résistances des hiérarchies traditionnelles (monopole sur la circulation d'informations, secret des pratiques, craintes de contrôle). De plus, là encore, l'intervention de ces acteurs n'est pas neutre : ils proposent des formats d'action et donc un certain contrôle de l'action. Par contre, s'ils participent implicitement à un réseau d'informations sur le fonctionnement des établissements scolaires, cette circulation d'informations semble moins systématisée que dans le cas des CPFE, notamment parce que le dispositif a une vision moins globale de l'établissement (il se centre sur l'individu et au maximum sur une équipe disciplinaire) et plus pédagogique (autour d'une discipline).

Après une journée de formation, les personnes ressources IDD ont eu pour charge un cadrage de l'application de la politique éducative auprès de leurs collègues, alors même que les structures en établissement étaient déjà arrêtées et que leur pilotage appartient moins aux enseignants qu'aux personnels de direction. On devine une première difficulté. Seconde difficulté, l'absence de complément de cadrage de l'évaluation des élèves retire à la formation une part importante des réponses qu'elle aurait pu apporter au terrain. Les ressources que peuvent proposer ces formateurs, qui ne sont ni des experts, ni des hiérarchiques d'autorité, semblent bien faibles par rapport aux impératifs de gestion et aux inconnues de la réforme.

On note que les personnes ressources participent d'une tâche des IA-IPR, *l'accompagnement pédagogique*, tâche que les IA-IPR valorisent dans leurs discours mais dont on constate qu'ils confient la réalisation à d'autres exécutants. Avec les personnes ressources IDD, l'accompagnement n'est pas seulement pédagogique mais, et plus explicitement, organisationnel (mise en place de la politique éducative). On assiste à une division du travail, à une délégation à des *enseignants*, de la part de *cadres hiérarchiques*, du rôle de mobilisation des ressources de leurs collègues. Cette mobilisation emprunte les traits d'un rapport non hiérarchique visant à favoriser l'échange de pratiques. L'encadrement des enseignants est confié à leurs pairs.

Cette division du travail n'est pas sans rappeler celle que l'on peut observer dans le premier degré. D'une part entre l'IEN et les conseillers pédagogiques rattachés à sa circonscription. À cette différence près : l'accès à la fonction de conseillers pédagogiques est sanctionnée par un examen, son rôle est à la fois de contrôle d'exécution et d'accompagnement. D'autre part, cette division du travail rappelle ces occasions où les IEN demandaient à un instituteur de venir présenter à l'ensemble des enseignants de la circonscription une leçon "exemplaire". L'oscillation entre les deux modèles illustre le caractère "limite" des personnes ressources en tant que cadre de proximité. Sont-elles vraiment des cadres alors qu'elles ne semblent disposer d'aucune autorité ni d'une compétence spécifique ou reconnue, inscrite dans la durée ? Les personnes ressources IDD ne sont pas des formateurs, ils sont des enseignants chargés d'informer leurs collègues. Cette caractéristique principale des personnes ressources IDD souligne la grande hétérogénéité des personnes ressource. En comparaison, les personnes

ressources REP semblent dépositaires d'une expertise à défaut d'une autorité formelle. Les personnes ressources des dispositifs rectoraux ou autres formateurs rectoraux sont donc loin d'être une catégorie homogène malgré un recrutement statutaire relativement identique.
D'un point de vue institutionnel, on peut conclure : du fait de la taille de l'académie et/ou parce qu'elle est accaparée par d'autres tâches, la hiérarchie expérimente – par délégation à des enseignants – des formes inédites d'accompagnement et de contrôle souple des politiques éducatives.

Annexe n°14 : Document de présentation de l'action des CPFE

Fac-similé du document distribué par certains CPFE pour présenter leur fonction et modalités d'élaboration d'un cahier des charges (CdC) pour une formation à initiative locale (FIL).

Page 1. :

Dispositif Rectoral des

Conseillers en Plan de Formation des Établissements

académie de Lille cpfe

Le CPFE intervient dans l'EPLE à la demande du Chef d'Établissement. Il engage avec ses acteurs un travail de clarification, de reformulation de la demande, d'analyse de besoins, qu'ils soient matériels, organisationnels ou de compétences professionnelles. Les informations recueillies par le CPFE (indicateurs, tableau de bord, enquêtes, témoignages, etc.) et les documents produits restent la propriété de l'Établissement et sont de nature confidentielle. Le conseiller est extérieur au processus mis en place, il n'est ni demandeur ni décideur. Il est un agent institutionnel du changement, une aide pour passer de l'attente au besoin, un traducteur de besoin en projet de formation. Il se doit aussi d'être garant d'une démarche participative dans le processus engagé.

Page 2. :

Contractualisation de démarche lors d'une demande de FIL

(Formation à Initiative Locale)

Suite à un 1er contact, généralement téléphonique, avec le Chef d'EPLE, un rendez-vous est négocié dans l'Établissement. Le Chef d'Établissement est chargé d'organiser cette première rencontre du CPFE

avec les personnels concernés. Le CPFE rencontre le Chef d'Etablissement avant cette réunion sur une

durée plus ou moins longue selon la nature et la richesse du 1er contact. Parfois, un document prépara¬

toire (questionnaire) est établi par le CPFE et doit alors être distribué par la Direction aux participants et/ou aux personnes concernées quelques jours avant la réunion.

Réunion 1 : elle concerne les enseignants impliqués dans le projet, la direction, le CPFE. La Direction peut ne pas assister entièrement à la réunion qui dure entre 1 et 2 heures. Les points suivants seront traités : (ordre des points non contractuel).

- La formation continue dans l'Académie de Lille, rôles du CPFE, relations avec l'IUFM...
- Explicitation orale de la démarche en s'appuyant sur ce document.
- Visualisation de plan de rédaction du Cahier des Charges de Formation et ses annexes.
- Prise en compte de la date du Groupe Technique Rectorat / IUFM pour un calendrier de travail.
- Élaboration d'un plan de communication interne (qui, quand, comment etc.)
- Reformulation de la demande par la Direction et par les participants.
- Énumération des constats, formulation du ou des problèmes et difficultés.
- Recueil de faits chiffrés issus du tableau de bord ou d'indicateurs internes.
- Émission d'hypothèses, repérage des points spécifiques sur lesquels il faut agir.
- Mise en évidence d'objectifs d'évolution et des moyens à mobiliser pour y parvenir.
- Formulation des besoins de compétences pour progresser vers les objectifs d'évolution.

Le CPFE anime la réunion. Un secrétaire de séance peut aider à la prise de notes ; celles-ci sont mises à disposition du CPFE dès la fin de la réunion. Si la réunion n'a pas permis de traiter l'ensemble des points nécessaires à la rédaction du Cahier des Charges de Formation par le CPFE, une réunion 1 bis sera programmée. Si un document sous forme de questionnaire individuel a été prévu, il pourra être complété au cours de la réunion 1 et sera mis à disposition du CPFE à l'issue de celle-ci.

Entre les 2 réunions : le CPFE envoie, par courrier électronique, le projet de CdC (Cahier des Charges de Formation) rédigé par ses soins au Chef d'Établissement chargé de le diffuser auprès des intéressés.

Réunion 2 : elle concerne les futurs stagiaires, les participants à la réunion 1, le Chef d'Établissement, le CPFE. Ce dernier présente le CdC et ses annexes, explicite, reçoit les amendements...

À l'issue de la réunion 2 : le CPFE renvoie les documents définitifs qui seront soumis à signatures. Il les récupère en personne, dûment signés, 5 jours au moins avant la date du Groupe Technique.

Soit le .....

Pendant et après la réunion du Groupe Technique : La demande est examinée par le groupe technique Rectorat/ IUFM qui rend un avis, communiqué au CPFE, et transmet le dossier à l'IUFM. Le CPFE

informe rétablissement. Un formateur prend contact avec rétablissement pour une rencontre avec la di-
rection, puis avec les stagiaires pour négocier les contenus pédagogiques et les dates d'intervention. Le
formateur réalise une évaluation de fin de stage dite « à chaud », le CPFE, environ 3 mois plus tard,
CPFE met en place l'évaluation différée sur le retentissement de la formation dans rétablissement.

Page 3. :

Plan de rédaction du Cahier des Charges de Formation

INTITULÉ : L'intitulé doit expliciter le thème principal de la formation et doit caractériser Faction.

MÉTHODOLOGIE ET DÉMARCHE UTILISÉES :

Ce préambule permet de faire apparaître l'origine de la demande, la démarche utilisée et la procédure de validation interne pour mettre au point le cahier des charges. On y trouve le contexte de la demande :

articulation avec la démarche de projet d'établissement, ordre de hiérarchisation d'une suite de CdC, ...

Y est décrit succinctement la méthodologie d'élaboration du CdC : questionnaires préparatoires, réunions), nombre de personnes, fonctions, ...

1°- ANALYSE DE LA SITUATION :

A) CONSTATS : Préciser la situation de départ. Traduire les constats quantitativement, joindre des indicateurs et des faits plutôt que des opinions afin de caractériser la situation jugée insatisfaisante. Mettre
en relation avec la situation globale de rétablissement. Résumer l'historique de la situation.

B) PROBLÈME À RÉSOUDRE / DIAGNOSTIC : Problématiser la situation : Émettre des hypothèses sur les origines des faiblesses constatées. Repérer les points spécifiques sur lesquels il faut agir.

2 - OBJECTIFS D'ÉVOLUTION / TRANSFORMATIONS CONCRÈTES ATTENDUES :

Donner une représentation de la situation qui serait jugée plus satisfaisante. Énoncer ce vers quoi on veut aller : but et étapes concrètes envisagées. Présenter les actions envisagées en situation pédagogi-
que pendant et / ou à la suite de la formation demandée.

3 - OBJECTIFS DE FORMATION / COMPÉTENCES À ACQUÉRIR :

Préciser ce que les stagiaires ont besoin d'acquérir (savoirs, savoir-faire, savoir-être) pour progresser vers les objectifs d'évolution. Établir une liste ciblée, hiérarchisée et non pléthorique des compétences
en fonction de la problématique dégagée. Baliser les limites des ambitions si elles sont énoncées.

4 - PLAN D'ACTION ACCOMPAGNANT LA FORMATION (mesures choisies par rétablissement) :

Mentionner tout ce qui va permettre à rétablissement de réussir l'action de formation et de la rendre opérante et efficace (organisation, équipement, actions spécifiques, observatoires, etc.). Décrire : Le plan de communication (avant, pendant, après l'action). Les mesures envisagées pour la mise en places des actions découlant de la formation. Les moyens complémentaires facilitant la formation (par exemple la prise en charge des élèves ...).Préciser la demande de moyens (tout ou partie) en cas d'appel à une ressource interne de rétablissement pour la formation (HSE, matériels...).

5 - DISPOSITIF D'ÉVALUATION :

Permettre d'avoir des repères comparatifs entre l'état de départ et les différentes étapes de révolution au travers d'indicateurs observables et / ou mesurables. Rappeler que l'évaluation se déroule en 3 tps :

L'évaluation à chaud : elle revient au formateur en fin de formation et porte sur le stage (pédagogie)

L'évaluation interne : indicateurs et dispositif choisis par rétablissement (mesure d'impact).

L'évaluation différée : par le CPFE, elle a lieu 3 à 6 mois après la fin de l'action, selon le document joint.

6 - INFORMATIONS CONCERNANT LA MISE EN ŒUVRE : (modalités et organisation souhaitées)

A) NATURE DU PUBLIC ET NOMBRE (voir tableau en annexe) :

B) LIEU, DURÉE, PÉRIODICITÉ DE L'ACTION / CONTRAINTES LIÉES À L'ORGANISATION DE L ÉTABLISSEMENT (À négocier avec le formateur) : Donner des indications très concrètes sur l'organisation : lieu (établissement d'appui de la formation), limites supportables par rétablissement en terme de temps de formation, de rythme et de jours calendaires notamment, mise à disposition des ma¬
tériels adéquats, de salle spécialisée si nécessaire.

ANNEXES :

Liste des participants : double signature : 1ère : acceptation des termes ; 2ème préinscription.

Fiche d'évaluation différée : Elle porte sur la démarche utilisée et les évolutions professionnelles.

Documents utilisés pour l'élaboration du CdC (questionnaires, indicateurs, statistiques...)

Page 4. (non reproduite) : Recueil d'information pratiques noms et coordonnées mails des CPFE affectés dans le bassin. Coordonnées des CPFE (adresse, téléphone, télécopie). Coordonnées du responsable du dispositif (coordonnées mails, adresse, téléphone). Coordonnées du site internet de la formation continue dans l'académie de Lille.

Annexe n°15 : le travail des responsables de district[90]

L'origine du district est ancienne, elle est liée à la gestion de la carte scolaire et de l'orientation scolaire des élèves. Chaque collège public se voit attribuer une zone de desserte (de recrutement d'élèves) : un secteur. Le district correspond, lui, à un découpage supérieur du territoire académique : « Les districts scolaires correspondent aux zones de desserte des lycées ; les élèves des secteurs scolaires qu'ils regroupent doivent y trouver une variété d'enseignements suffisante pour permettre un bon fonctionnement de l'orientation. » (Décret n°80-11 du 3 janvier 1980). Le district est le siège de la *commission d'affection* des élèves en lycée. C'est l'IA-DSDEN qui prononce les affectations des élèves dans les différents lycées du district sur propositions faites par cette commission d'affectation[91]. Les expériences d'assouplissement des secteurs de recrutement des collèges et plus particulièrement des lycées appellent à une redéfinition des limites des districts (on parle de districts rénovés) et de leur rôle au-delà de l'affectation : « coopération entre établissements, liaisons avec les entreprises, contribution à l'élaboration des schémas prévisionnels de formation, groupements de services, etc. » (Note de service n°87-114 du 16 avril 1987). La circulaire relative à la préparation de l'orientation des élèves du second degré en 1987-1988 affirme que : « Chaque établissement a besoin de se situer par rapport aux établissements voisins et de se confronter avec leurs analyses et leurs pratiques en matière d'information et d'orientation. » La circulaire propose la désignation par l'IA-DSDEN, au niveau des districts, d'équipes « chargées d'analyser le fonctionnement de l'information, de l'orientation et de l'insertion professionnelle des élèves et de faire des propositions susceptibles d'être réalisées dans les établissements scolaires » (Décret n°87-388 du 7 décembre 1987). Le découpage territorial du district devient une organisation avec la création des centres d'information et d'orientation (CIO).

En instaurant en 1998 les bassins d'éducation et de formation dans l'académie de Lille, le recteur Fortier prive les districts de l'une de leurs raisons d'être en confiant aux administrateurs scolaires la mise en cohérence de la carte scolaire. Les commissions

[90] Cette annexe reproduit les données et analyses réalisées dans le cadre de Reguleducnetwork (Demailly *et al.* 2003).

[91] Le dispositif comprend un IEN-IO, des membres des autres corps d'inspection, les personnels de direction du district, le ou les directeurs des CIO du district, des enseignants, des parents d'élèves. Il est présidé par un fonctionnaire désigné par l'IA.

d'affectation continuent de se tenir à l'échelle du district mais le dispositif, sans doute vécu comme plus gestionnaire que politique, est rarement abordé dans les entretiens qui privilégient la fonction d'animation de l'échelon district. La fin de l'année scolaire 2002-2003 voit l'instauration d'une procédure d'informatisation des affectations scolaires des élèves dans l'académie. La commission d'affectation a vécu. Les districts et les chefs d'établissement se voient retirer le pouvoir de négociation dont ils disposaient au sein de ces commissions.
L'académie est divisée en 29 districts : 18 dans le département du Nord, 11 dans celui du Pas-de-Calais.

Propriétés sociales et trajectoires professionnelles

On trouve à la tête de chaque district un animateur de district, élu – normalement – par ses pairs. L'ancienneté des animateurs de district dans leur fonction ou dans leur établissement scolaire est variable par contre, 5 d'entre eux (sur 7 rencontrés) ont passé le concours de personnel de direction entre 1993 et 1995 (un en 1986, un autre non-renseigné)[92]. Ils accèdent à la fonction de chef d'établissement après une carrière dans l'institution déjà avancée et "sinueuse" au regard d'agents débutant leur carrière en tant qu'agrégés. Sur 7, 5 d'entre eux ont été PEGC et/ou CPE, un autre étant professeur de lycée professionnel avant de devenir chef d'établissement. Ces caractéristiques dessinent le profil de chefs d'établissement assez âgés, qui élus à la fonction d'animateur de district en fin de carrière. La seule exception de notre échantillon est une femme de 44 ans, agrégée de lettres passée très jeune dans le corps des personnels de direction (32 ans). Ce second profil correspond davantage à celui des chefs d'établissement recrutés comme administrateurs scolaires, des agrégés rapidement entrés dans le corps de personnels de direction.

Travail et division du travail

a. Contenu du travail : missions, travail prescrit, travail réel

En s'appuyant parfois sur un "bureau de district" (instance de concertation interne au district), ou en interrogeant directement ses collègues, l'animateur de district établit l'ordre du jour des réunions de district. Cet ordre du jour peut selon les cas être préparé en début d'année, en aménageant des moments pour traiter de thèmes d'actualité, ou bien les réunions se font exclusivement sur proposition des chefs d'établissement en cours d'année, la date de réunion étant arrêtée quand un ordre du jour semble complet. En quelque sorte, le district s'auto-saisit en cours d'année d'un certain nombre de dossiers. Ce choix de thématiques de travail peut être réalisé en concertation avec l'IA-DSDEN adjoint chargé du secteur géographique, celui-ci pourra – en plus – impulser un certain nombre de réunions autour de thématiques qui lui

[92] Notre échantillon de sept animateurs de district, pour peu qu'il soit représentatif d'une population de 29, est composé de 5 hommes et 2 femmes dont l'âge varie entre 44 et 56 ans (toutefois 6 d'entre eux ont 50 ans ou plus).

semblent pertinentes d'aborder. L'animateur de district est donc chargé de l'organisation matérielle de ces rencontres[93]. Les districts ont abandonné aux bassins (quand ceux-ci fonctionnent) leur tâche originale de réflexion sur la cohérence des cartes de formation. Quand ceux-ci ne fonctionnent pas, ou mollement, ce sont les animateurs de district qui se chargent de la mise à plat de la carte des formations et donc de la publicité des demandes des chefs d'établissement. Dans ces mêmes districts, on observe le fonctionnement de groupes de travail thématiques.

Même en présence de l'IA-DSDEN adjoint, c'est l'animateur de district qui anime les réunions. Enfin, c'est récurrent dans les entretiens et nous avons pu l'observer, les animateurs de district ont institué et défendent un espace de concertation conviviale, convivialité qui relève d'une logique traditionnelle qui semble inexistante, ou du moins beaucoup moins affirmée, au niveau des bassins.

b. Outils et dispositifs mobilisés

L'introduction des bassins dans le système remet en cause le fondement des districts, et selon l'interpénétration ou pas des districts et des bassins, la fréquence de réunions spécifiques au district est extrêmement variable. Dans les districts relativement "résistants" vis-à-vis des bassins, 4 à 5 réunions plénières annuelles semblent être une estimation raisonnable. Dans ces districts qui disputent la fonction d'animation et d'impulsion locales aux bassins, les animateurs de district auront pu s'entourer de personnes ressources, voire d'un "bureau". Ils organisent alors des réunions de travail thématiques à comité plus restreint, sur la base du volontariat. Dans les districts intégrés au fonctionnement du bassin, le district est un échelon d'opérationalisation des réunions thématiques du bassin. Enfin, le district reste potentiellement mobilisable par la hiérarchie départementale afin d'organiser une réunion d'information descendante.

Les entretiens font peu références à un outillage qui serait spécifique aux districts. L'inspection académique fournirait des statistiques permettant de situer le district par rapport au niveau national ou au niveau départemental mais les animateurs de district ne semblent pas à l'initiative de création d'un appareillage propre à leur échelon.

Le district organise donc deux types de réunions, des réunions à vocation d'informations hiérarchiques, et des réunions de concertation et d'animation en collaboration ou non avec les bassins. L'absence d'outillage spécifique et le caractère *ad hoc* des réunions nous renseigne sur le caractère essentiellement réactif des districts. La place accordée dans les ordres du jour aux réformes concernant l'organisation du collège et l'importance laissée aux questions d'actualité font du district un lieu de résolution de problèmes entre pairs (mutualisation des pratiques).

---

[93] Outre la date de réunion, il doit trouver un lieu qui permette d'accueillir tous les personnels de direction et qui puisse éventuellement offrir des facilités pour la tenue du repas convivial qui suit bien souvent la réunion de travail. Ce repas, en comparaison des pratiques informelles qui peuvent avoir lieu à d'autres niveau du système, est dans les districts une véritable institution.

c. Relations sociales de travail

Le district n'est pas le cadre de relations aux praticiens de terrain que sont les enseignants, le district est un lieu de concertation entre pairs relativement peu ouvert à l'intercatégorialité. Si d'autres cadres peuvent être invités dans un district (CPFE, corps d'inspection, chargé de mission rectoral), c'est le plus souvent à l'occasion d'interventions ponctuelles. Les rencontres sont réservées aux personnels de direction et parfois même ne sont pas ouvertes aux principaux ou proviseurs adjoints (les adjoints pouvant éventuellement être représentés par l'un d'entre eux). Le fonctionnement du district fonctionne bien sous la forme d'une communauté de pairs en revendiquant une convivialité.

À la différence des bassins d'emploi et de formation, dont les administrateurs sont placés sous la responsabilité directe du recteur, les districts dépendent hiérarchiquement des IA-DSDEN et, par délégation, des IA-DSDEN adjoints. Les entretiens que nous avons pu avoir avec les animateurs de district illustrent des positions radicalement opposées vis-à-vis de la tutelle académique. Voyons deux cas extrêmes :

- s'il est invité par principe à chaque rencontre, dans l'un des districts, l'IA-DSDEN adjoint n'est pas le bienvenu. Le district est alors présenté comme un lieu de concertation entre pairs et non pas comme un organe de communication de la hiérarchie, on y défend la conception d'une relative indépendance vis-à-vis de la hiérarchie ;
- ailleurs, l'animateur de district se décrit comme le secrétaire de l'IA-adjoint, c'est lui qui organise les réunions sous l'impulsion de son supérieur. Ici le district est devenu un outil au service de la hiérarchie.

Entre ces deux extrêmes se déclinent toute une gamme de relations à la hiérarchie : dans un autre district, l'IA-adjoint est systématiquement présent, ailleurs, il s'éclipse en cours de rencontre en annonçant aux chefs d'établissement qu'il "les laisse entre eux". Sans doute est-ce l'élection de l'animateur de district par les pairs[94] et une relative liberté dans la préparation des ordres du jour, qui donnent l'impression au district d'échapper à la tutelle académique.

Les rapports des animateurs de district aux administrateurs scolaires ne sont pas des rapports hiérarchiques. Ces deux agents s'inscrivent dans des lignes hiérarchiques distinctes, les premiers sont élus et rendent compte à la fois à leurs pairs et à l'IA, les seconds sont nommés et rendent compte au recteur. Tous deux occupent des fonctions d'animation à des échelons différents du système. Pourtant, on verra dans un point suivant comment les deux fonctions d'animation ont pu s'inscrire dans des relations de concurrence.

[94] À la différence de l'administrateur scolaire.

Bien qu'ils soient intégrés *de facto* à l'équipe des personnes-ressources animées par l'administrateur scolaire[95], les animateurs de district, sans doute soutenus par certains chefs d'établissement, ont vu avec réticence la création des bassins d'emploi et de formation et l'apparition de l'administrateur scolaire comme nouvel interlocuteur local, interlocuteur nommé par le recteur. Les opportunités de tensions sont nombreuses : la tradition d'auto-saisissement des thématiques discutées en district est contrariée par les dossiers animés localement par l'administrateur scolaire (risques de doublon) ; les réunions au niveau du bassin viennent s'ajouter à celles organisées au niveau du district, les deux réseaux se voient entrer en concurrence autour du projet de mobilisation des chefs d'établissement ; l'administrateur scolaire peut enfin être suspecté d'être "un homme du recteur", avec la crainte donc de l'extension d'une forme de contrôle rectoral au détriment d'une animation qui relevait plus traditionnellement de l'inspection académique. De fait, la superposition des deux niveaux d'animation nous a amené à distinguer trois modes de "collaboration" entre les deux entités :

- dans un premier cas de figure, l'interpénétration du bassin et des districts est largement poreuse. On observe une collaboration active des administrateurs scolaires et des animateurs de district, le fonctionnement du bassin semblant même prendre le pas sur celui du district, le premier intégrant le second et lui déléguant des tâches. Dans ces cas de figure, on s'interroge bi-latéralement sur la pertinence à maintenir les districts ;
- un second cas de figure est celui d'une hostilité ouverte entre les deux structures. Les chefs d'établissement résistent à la nouvelle forme de régulation intermédiaire mise en place par le rectorat. Bassins et districts tentent de fonctionner de façon autonome et entrent en concurrence. L'un prendra le pas sur l'autre ;
- troisième cas de figure, soit le bassin, soit le district ne fonctionne pas ou plus, l'un des deux occupe toute la scène (cela peut être l'aboutissement du 2e cas de figure ; *cf.* le *Deliverable 6* lillois).

Les relations que pourront nouer les animateurs de district avec les autres agents intermédiaires du système dépend largement de ces configurations. Quand le fonctionnement du district a résisté et pris le pas sur celui du bassin, les animateurs de district peuvent être amenés à travailler avec les chargés de missions académiques ou les CPFE. Le district remplace alors le bassin dans l'opérationalisation du projet académique.

[95] « 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.

Idéologies professionnelles et ethos spécifiques

Le recrutement des animateurs de district est l'une des rares fonctions qui se fait suite à une élection formelle par les pairs[96], puis nomination de l'inspecteur d'académie sur un mode de "proposition-validation". Si nous n'avons pas entendu parler, dans nos entrevues, de refus de validation de l'élection d'un animateur de district par la hiérarchie, il semble qu'à l'inverse, et notamment dans les districts peu mobilisés, l'IA-DSDEN ou l'IA-DSDEN adjoint aient pu procéder à la désignation d'animateur de district. Le temps d'occupation de la fonction est extrêmement variable d'un district à l'autre : dans un district, la mission est soumise au vote (formellement) chaque année, ailleurs la fonction est attribuée pour trois ans, ailleurs une alternance est organisée tous les deux ans entre représentants de lycées et de collèges. Enfin, dans d'autres districts encore, la fonction est "remise en jeu" lors du départ de l'animateur de district en poste. Les districts semblent créer leurs propres règles de renouvellement des animateurs. La conception même du rôle du district est loin d'être homogène dans l'académie, selon qu'ils revendiquent ou pas leur autonomie par rapport à la tutelle de l'inspection académique, les districts ne présentent pas les mêmes visages.

À la différence des administrateurs scolaires chargés de porter le projet académique et son aménagement local, les animateurs de district ne partagent pas de véritable projet éducatif, ils apparaissent comme avoir moins vocation à servir les intérêts de l'inspection académique que ceux des chefs d'établissement présentés comme relativement isolés sur le terrain. L'aspect convivial est souligné par tous nos interlocuteurs. Mais le district se défend d'être un lieu de revendications corporatistes à l'instar d'un syndicat ou d'une amicale des personnels de direction, il se veut un lieu d'information, de concertation et de coopération entre pairs. Le district apparaît comme une instance de mise en réseau des établissements. Certains animateurs de district le présentent comme un lieu de dynamisation et de mise en cohérence du système.

L'ethos spécifique du groupe serait celui de personnels de direction rencontrant des problèmes communs et cherchant à les résoudre de manière commune au moyen d'un dispositif d'information, de concertation et de collaboration plus ou moins forte avec la hiérarchie.

Tensions et contradictions

a. Tensions objectives

L'évolution de l'organisation du système a retiré au district ses objets d'existence initiaux ; l'affectation des élèves entre établissements et la réflexion sur la carte des formations. Le premier a été automatisé (via un logiciel), le second confié à un échelon territorial supérieur jugé plus pertinent : le bassin. Intégrés *de facto* par la nouvelle organisation scolaire [4] dans des

[96] Le seul équivalent semble être la nomination du doyen des IA-IPR, là aussi dans un groupe marqué par une forte tradition corporatiste.

bassins relevant hiérarchiquement du recteur, les animateurs de district doivent gérer un conflit de loyauté entre :

- leurs collègues dont ils sont les représentants élus et qui peuvent éprouver des réticences voire de vives réticences à voir un dispositif, traditionnellement réservé aux chefs d'établissement et en relation directe avec la hiérarchie départementale, passer sous la coupe d'un nouvel intermédiaire de la hiérarchie rectorale, qui plus est représentant non pas de la hiérarchie traditionnelle mais du rectorat ;
- leur hiérarchie traditionnelle, les IA-DSDEN et les IA-DSDEN adjoints dont ils apprécient la proximité directe dans les réunions de district, ces rencontres avec la hiérarchie étant l'occasion d'échanges et de résolutions de problèmes ;
- la personne ou la fonction des administrateurs scolaires avec lesquels ils collaborent plus ou moins.

b. Difficultés et tensions dans l'exercice du travail de régulation

Plusieurs de nos interlocuteurs (administrateurs scolaires, animateurs de district) s'interrogent sur la pertinence de maintenir dans sa forme actuelle l'échelon d'animation du district tant son articulation avec le bassin peut sembler problématique. Certains animateurs de district et chefs d'établissement semblent refuser de s'impliquer dans le fonctionnement du bassin, fonctionnement dénoncé par certains syndicats des personnels de direction. Cette incertitude au niveau de la division des tâches se construit sur fond de rumeur de disparition du niveau district (le recteur Fortier aurait voulu les supprimer, incertitude relancée au moment de l'alternance rectorale : le nouveau recteur confirme le fonctionnement des bassins, *quid* des districts ?). Certains administrateurs scolaires, qui collaborent bien avec les animateurs de district, pensent que l'échelon d'animation du district est un bon niveau d'opérationnalisation des politiques éducatives.

Rôle objectif dans l'exercice du travail de régulation

Les attitudes de forte résistance à la mise en place des bassins ou, à l'opposé, l'absorbtion totale du fonctionnement des districts dans les bassins, nous renseignent sur le rôle objectif de régulation des districts. Les districts qui continuent à exister dans le cadre des bassins sont ceux dont le fonctionnement n'a pas été contrarié par l'arrivée de l'administrateur scolaire. Les chefs d'établissement y voient un lieu de convivialité entre pairs, occasion également d'échanges de pratiques plus ou moins formelle, moment de travail en commun et une occasion privilégiée de communiquer avec un représentant de la hiérarchie (l'IA-DSDEN adjoint). Si le bassin a une ambition politique (celle rectorale), le district se distingue par une volonté plus pragmatique de résolution de problèmes entre pairs.

Conclusion

On a vu que les districts étaient capables de fonctionner indépendamment de l'IA-DSDEN adjoint, ils peuvent fonctionner *a fortiori* en excluant l'administrateur scolaire. Ces entités ont montré et montrent toujours une grande capacité de résistance à la réforme de l'organisation initiée par le recteur Fortier. Le district ne peut fonctionner dans le cadre du bassin qu'à condition d'abandonner à ce dernier une partie de ses prérogatives traditionnelles (la réflexion sur la carte de formations, et l'auto-saisissement de certains dossiers). La résistance de certains districts à l'implantation des administrateurs scolaires illustre l'existence dans certains bassins de fortes cultures locales de district dont les caractéristiques seraient les suivantes : à savoir un attachement aux formes hiérarchiques traditionnelles et un attachement à des formes corporatistes de travail. Il est intéressant de noter que ce dispositif a survécu à la disparition de ses attributions originelles et se soit renforcé au point de contrarier l'implémentation de la politique de bassin. La comparaison des deux unités territoriales (district et bassin) illustre bien une différence d'intentions : malgré une présence hiérarchique parfois forte, les chefs d'établissement se représentent le district comme un lieu de régulation entre pairs. Les résistances dans les districts nous renseignent sur les représentations des chefs d'établissement qui voient dans le bassin un lieu d'impulsion, de contrôle hiérarchique de proximité ; en somme, un niveau hiérarchique supplémentaire.

Le district offre l'exemple d'une structure occupant à la fois des fonctions de régulation autonomes (dans ses résistances face aux bassins ou dans sa relative indépendance vis-à-vis des IA) et de régulation de contrôle (dans ses fonctions de relais de la ligne hiérarchique).

Annexe n°16 : Composition du groupe de pilotage “éducation prioritaire » 2001-2002

Pilotage : [redacted] IA-IPR de Lettres

COMPOSITION DU GROUPE DE PILOTAGE
" EDUCATION PRIORITAIRE"
2001-2002

Nom - Prénom	Fonction	Adresse	Ville
[redacted]	Chargée de mission "Education Prioritaire"	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Principal	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Principal	[redacted]	[redacted]
[redacted]	CPFE	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Coordonnateur REP [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Principal	[redacted]	[redacted]
[redacted]	CPFE	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IA-IPR de S.V.T.	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Chercheur	[redacted]	[redacted]
[redacted]	CPFE	[redacted]	[redacted]
[redacted]	CERISEM IUFM [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Principal	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Directeur Adjoint IUFM	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Service vie pédagogique	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Conseiller pédagogique [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IA-IPR de Lettres	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Coordonnateur, [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Principal	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Chargé de mission "Education Prioritaire"	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Collège [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IEN [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IEN [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IUFM [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IEN [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Conseillère pédagogique [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Coordonnateur [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IEN [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Conseillère pédagogique [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IA-IPR de Technologie	[redacted]	[redacted]
[redacted]	IEN [redacted]	[redacted]	[redacted]
[redacted]	Conseiller pédagogique [redacted]	[redacted]	[redacted]

Annexe n° 17 : Bilans quantitatif et qualitatif de la politique d'accompagnement des REP en 2000-2001

POLITIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES REP. ANNEE 2000-2001.
BILAN QUANTITATIF.

Bassins.	Nombre de REP du bassin.	Visites effectuées.	Participation des personnes ressources « Education prioritaire » des bassins.
1. Lille Centre	6	2 audits : -REP J.Macé Lille -REP Verlaine Lille 3 visites : -REP Camus Lille -REP L. Michel Lille -REP B. Vian Lille	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et aux visites.
2. Lille Ouest	3	1 audit : REP Descartes Loos	Nomination tardive de la personne ressource. Participation au groupe de pilotage.
3. Lille Est	3	1 visite : REP Rabelais Mons	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et aux visites.
4. Roubaix - Tourcoing	15	1 audit REP Mendès France Tourcoing 1 visite : REP Camus et E. Triolet Hem	Néant.
5. Dunkerque-Flandre	7	5 visites : - REP Westhoek Coudekerque - REP Samain Dunkerque - REP Moulin Grande Synthe - REP J.Verne Grande Synthe - REP Deconinck St Pol/mer	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et aux visites.
6. Douai	10	2 visites : - REP Hugo Auby - REP Rolland Waziers	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et aux visites.
7. Valenciennes	18	1 audit : REP J.Ferry Anzin 5 visites : - REP Turgot Denain - REP Bayard Denain - REP Jean Zay Escaupont - REP Froissart Quiévrechain - REP St Exupéry Onnaing	Information des responsables de REP sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et aux visites.

8.Sambre-Avesnois	13	2 visites : - REP L. Lagrange Fourmies - REP E. Thomas Jeumont	Néant.
9. Cambrai	1	1 visite : REP Rostand Le Cateau	(Pas de personne ressource).
10. Artois-Ternois	1	1 audit : REP Péguy Arras.	(Pas de personne ressource)
11 Lens - Hénin - Liévin	22	4 visites : - REP Macé Hénin Beaumont - REP Gagarine Montigny en Gohelle - REP Langevin Rouvroy. - REP L.Blum Wingles.	3 réunions d'information. Participation au groupe de pilotage et aux visites.
12. Béthune-Bruay	6	Rencontre collective des 6 REP.	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et à la rencontre.
13.Audomarois-Calaisis.	4	1 audit (Calais Beaumarais) 3 visites : - REP Vauban Calais - REP Quatre Vents Guines - REP de La Morinie Saint-Omer	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif.
14. Boulogne.	3	1 visite : REP Langevin Boulogne	Information des responsables de REP du bassin sur le dispositif. Participation au groupe de pilotage et aux visites.
Bilan :	**112**	**7 audits et 34 visites soit 1/3 des REP.**	

Remarques :
1. Toutes les visites se sont faites sur la base du volontariat des REP. Des demandes nous parviennent encore actuellement. Pour des raisons de temps, elles ne pourront être satisfaites que l'an prochain.
2. La participation aux visites des personnes ressources s'est faite selon leur souhait, soit dans leur propre bassin, soit dans un bassin extérieur.
3. On a par principe évité de visiter les REP dont les collèges étaient soumis à l'audit.

document de travail. Ne pas diffuser

POLITIQUE D'ACCOMPAGNEMENT DES REP. ANNEE 2000-2001.
BILAN QUALITATIF.

Ce bilan a été établi à partir de l'ensemble des comptes rendus adressés au responsable du REP après la visite. Ces comptes rendus, différents du compte rendu d'audit, ont tous été présentés de la même manière : cadre de la visite, préambule rappelant les modalités de la rencontre, état des lieux élaboré en commun à partir de l'analyse du contrat de réussite et du bilan d'étape, projets et perspectives (propositions de formation, d'accompagnement, échanges de pratiques...)

I. Cadre de la visite et modalités de la rencontre.

Selon les cas, la rencontre s'est faite

- soit avec le groupe de pilotage restreint du REP (Principal, IEN, coordonnateur), souvent élargi au Principal adjoint et au conseiller pédagogique,
- soit avec le Directoire (groupe de pilotage + enseignants du premier et du second degrés). Cette seconde formule paraît la plus intéressante, car elle permet une réelle rencontre avec les équipes de terrain.

La visite prend une forme différente selon ceux qui la font : plus institutionnelle quand elle est menée par les chargés de mission et la correspondante académique, la visite relève plutôt de l'échange de pratiques quand elle est faite par des pairs (principaux, IEN, coordonnateurs).

Ces rencontres semblent positives aux membres du groupe de pilotage et aux personnes ressources « Education prioritaire » des bassins qui ont participé à cette action :

- parce qu'elles font connaître aux équipes de terrain le groupe de pilotage académique, souvent perçu comme une instance abstraite, loin des préoccupations quotidiennes des REP,
- parce qu'elles donnent une perspective d'animation à l'échelle du bassin, soit sous la forme de réunions de responsables de REP (possibilité de mutualiser des pratiques, de faire remonter au groupe de pilotage académique des thèmes de réflexion), soit sous la forme de visites du groupe de pilotage à l'ensemble des REP du bassin autour d'un thème de travail commun (exemple du bassin de Béthune-Bruay),
- parce qu'elles donnent la possibilité de se représenter de manière plus précise et plus concrète ce qui se fait réellement sur le terrain, alors qu'un écrit comme le contrat de réussite ou le bilan d'étape ne le permet pas toujours. Une rencontre fait émerger des éléments habituellement occultés.

Ces visites ont été, semble-t-il, bien ressenties par les REP

- dans la mesure où il ne s'agit pas d'un audit, ni d'une évaluation, mais d'une démarche d'accompagnement ; dans certains cas d'ailleurs, une deuxième visite l'an prochain est d'ores et déjà envisagée ;
- dans la mesure où elles permettent de mettre les problèmes à distance grâce au regard extérieur qui est porté, et donnent un nouveau souffle en amenant à se poser d'autres questions.

II. Regard général sur les contrats de réussite et sur les bilans d'étape.

- La forme du contrat de réussite a souvent été mal perçue : trop contraignante, « incitant à la langue de bois ». Et il est vrai qu'on observe un décalage entre ce qui est écrit et ce qui est fait. Le délai imparti n'a pas souvent permis le nécessaire travail de fond ni la nécessaire concertation entre les acteurs.
- Le sens des fiches actions ne paraît pas très clair pour les enseignants. Ils y font figurer des actions qui relèvent de la pratique quotidienne de la classe. Pas de priorités dégagées, d'où un foisonnement de fiches difficiles à mettre en place. Des fiches redondantes entre le premier et le second degrés.
- 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.

document de travail. Ne pas diffuser

- les nouveaux REP, qui partent de rien (tableaux de bord « vides », difficulté d'écriture du contrat, éparpillement des actions proposées), mais volontaristes et dont la démarche est plus spontanément « pédagogique ». Les nouveaux REP ont parfois hésité à demander les visites du groupe de pilotage, c'est dommage : ceux qui les ont demandées ont trouvé dans ces rencontres l'occasion de faire part de leurs incertitudes, de leurs tâtonnements, et se sont en général trouvés confortés dans leurs démarches.
- Le bilan d'étape a le plus souvent permis de « corriger le tir », d'affiner la réflexion, avec le recul d'un an ; ainsi a-t-on modifié, voire supprimé, des fiches actions inappropriées ; certains ont procédé à la réécriture des fiches, voire du contrat. La liberté d'écriture laissée au bilan a été bien perçue, mais...on demande un cadrage précis pour l'an prochain, ce qui sera forcément le cas puisqu'il s'agira du bilan des trois ans.

III. Pilotage et fonctionnement du REP.

a. *Le malaise engendré par les manques de cohérence.*
- A plusieurs reprises ont été soulignées les difficultés de faire travailler ensemble des écoles qui ont ou n'ont pas les ISS, même si les directeurs d'école reconnaissent bénéficier d'autres avantages liés au classement en REP (les animateurs REP sont particulièrement appréciés).
- De même les problèmes de carte ont été évoqués : quelle réflexion commune mener sur la continuité pédagogique, quand les écoles sont rattachées à un collège dont elles ne dépendent pas sur le plan de la sectorisation, ou quand, sur un secteur de collège, des écoles sont en éducation prioritaire, et d'autres non ?

b. *L'encadrement.*
- Le fonctionnement du REP semble directement lié à la qualité de la collaboration entre le Principal, l'IEN et le coordonnateur, et plus précisément au souci que manifeste le responsable du réseau de diffuser l'information. Même quand les choses se passent bien entre les personnes, on constate souvent un déficit important de communication entre le premier et le second degrés, et la visite a quelquefois déclenché ce mécanisme de communication (ainsi des professeurs de collège ont-ils découvert l'existence du RASED...). Il va de soi que le rôle du coordonnateur est très difficile quand l'IEN et le Principal ne travaillent pas ensemble.
- Le niveau du Directoire nous a souvent été présenté comme un bon niveau de réflexion des équipes, entre le groupe de pilotage restreint et le conseil de réseau. Il est rappelé cependant régulièrement que la concertation demande du temps, ce qui n'est pas plus facile pour les cadres qui doivent aussi faire face aux autres contraintes de leur fonction que pour le coordonnateur et les enseignants. C'est toujours le pilotage et l'accompagnement qui font les frais de ce manque de temps.

c. *Les enseignants.*
- Dans de très nombreux cas est soulignée la difficulté de faire travailler des équipes alors que le turn over des enseignants est très important, que l'on voit arriver en REP beaucoup d'enseignants débutants, et des contractuels en grand nombre (par exemple un REP fonctionne avec 1/3 de ses enseignants remplacés par des contractuels).
- L'opinion concernant les jeunes enseignants est partagée : ils sont plus faciles à mobiliser, plus innovants. En même temps à plusieurs reprises a été posé le problème de leur déontologie : leur « manque de sens du service public », de réflexion sur les valeurs, leur souci exclusif de dispenser un savoir disciplinaire. On signale également leur absence de culture d'évaluation ; sans doute y-a-t-il là matière à réflexion dans le cadre de l'IUFM pour une liaison plus marquée entre la formation initiale et la formation continue.

d. *Les liaisons intercycles.*
- La liaison CM2/6ème se généralise, sous des formes plus ou moins élaborées : échange de pratiques et observation réciproque des classes (cela reste exceptionnel), travail en commun sur les évaluations. La prérentrée facilite ces rencontres, sans empiéter sur le temps libre des enseignants, ni poser de problème de remplacement ou de libération des élèves. La demande d'un stage intercatégoriel annuel

document de travail
Ne pas diffuser

revient régulièrement, avec le souhait que les moyens accordés à la formation continue soient plus importants.
- La liaison 3ème/Seconde, qui échappe au REP, se développe timidement (rencontres entre enseignants, échange de copies...) malgré la mise en place des nouveaux programmes de lycée, et de procédures voisines dans les deux cycles (aide individualisée, travaux croisés/ TPE...).

e. *La liaison avec les familles.*
Elle est au cœur des préoccupations et se manifeste concrètement par des initiatives diverses : livret d'évaluation en Maternelle distribué à chaque famille, rencontres institutionnalisées entre parents et maîtres du premier degré, au collège : distribution en mains propres des bulletins, commentaire des évaluations, travail sur l'orientation, visite du collège...

IV. Le recentrage sur les fondamentaux.

Constat unanime : au cœur des rencontres avec les équipes, il a été essentiellement question de pédagogie. Quand cela se révélait difficile, au niveau collège, il a été suggéré de faire appel aux Inspecteurs de discipline.
La difficulté essentielle apparaît quand les enseignants ne remettent pas en cause leurs pratiques, mais les élèves, qui « ne devraient pas être là », « sont ingérables »... Ce qui préoccupe les enseignants, c'est la gestion des comportements plus que la gestion des difficultés scolaires. Dans ce cas, les principales actions d'aide ou d'accompagnement mises en œuvre sont menées par des personnes extérieures à l'équipe enseignante. → il faut de spécialistes pour faire de l'aide "près de"
Cela dit, globalement, on observe un net recentrage sur les apprentissages fondamentaux à travers, entre autres,
- les thèmes retenus pour les stages intercatégoriels, qui concernent bien sûr le Français et les Mathématiques, mais aussi le développement de la culture scientifique et technologique, les langues vivantes, les pratiques artistiques...
- le recours aux personnes ressources Français / Mathématiques, qui se développe peu à peu et a été régulièrement préconisé lors des visites,
- le développement de pôles d'excellence en prise directe avec les apprentissages : sections européennes, excellence en technologie, projets culturels...
- l'utilisation des évaluations CM2 et 6ème, qui tend à se généraliser et à s'affiner (même si on sent encore çà et là des réticences), accompagnée d'une réflexion sur le traitement de la difficulté en Sixième,
- un gros travail mené sur les apprentissages en Maternelle et sur le CP (évaluation diagnostique en CP), sur les compétences de lecture en primaire (Observatoire de la lecture par exemple), sur les bases mathématiques...

En conclusion, il faut souligner la bonne tenue de ces réunions, qui n'ont laissé aucun domaine dans l'ombre, même si cette synthèse a délibérément opéré des choix. D'autres problèmes ont été évoqués au fil des rencontres, tels que la recrudescence de la violence physique et verbale des jeunes et la démission des familles face à cela, les problèmes d'image des établissements malgré les efforts, le manque d'investissement de certaines municipalités... Sur ces points aussi il était essentiel d'être à l'écoute.
Au total, on ne peut que saluer l'investissement et la mobilisation des équipes qui justifient l'effort entrepris dans l'Académie pour les aider. Globalement, la relance de l'Education prioritaire a été vécue positivement, comme une dynamisation réelle des réseaux.

TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE

REMERCIEMENTS 5

TABLE DES MATIÈRES 7

INTRODUCTION. UNE IMAGE ÉLARGIE (*THE "BIGGER PICTURE"*). 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

A. La petite musique de la crise *18*

B. Conceptualiser l'État, son rôle, son influence sur les politiques éducatives *20*

• Durkheim 20

• Weber 23

• Du point de vue de la sociologie de l'éducation britannique contemporaine 25

CHAPITRE II. ACTEURS, SYSTÈMES ÉDUCATIFS, INFLUENCES RÉCIPROQUES ET RÔLE DES OBJETS : À PARTIR D'UNE SOCIOLOGIE DE LA RÉGULATION DE L'ORGANISATION SCOLAIRE 32

A. Approches sociologiques des « interstices » du système éducatif français : la régulation académique *32*

• La sociologie de la régulation appliquée au système éducatif 33

• Les différents « visages » d'une académie 34

• L'« intermédiaire » comme espace émergent de la régulation du système scolaire 35

• Le « repli gestionnaire » des inspections académiques 37

• Émergence d'une régulation « territorialisée » des établissements scolaires 38

• Détour empirique et méthodologique : la régulation du *borough* de Wyeham 39

B. Problématique : Une sociologie empirique de la rationalité à l'œuvre dans une institution, et des modalités d'évolution de cette rationalité *42*

CHAPITRE III. LES QUESTIONS POSÉES PAR UNE PERSPECTIVE CONSTRUCTIVISTE À LA SOCIOLOGIE, ET NOTAMMENT LA SOCIOLOGIE DE L'ÉDUCATION 49

A. Projet : à partir d'une ethnographie critique *49*

B. Penser l'articulation micro-macro en sociologie *51*

C. Les difficultés posées par une sociologie du changement *56*

D. Ce que fait la sociologie à l'appareil éducatif et inversement *58*

• Quelle posture scientifique adopter en sociologie de l'éducation ? 64

Synthèse de l'Introduction *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

A. Cadre d'analyse : Sociologie des professions et des groupes professionnels *74*

1. Les dynamiques des professions et segments professionnels au regard de l'interactionnisme symbolique et des « nouvelles » théories des professions 76

• Les apports initiaux de Everett Ch. Hughes et Anselm Strauss 76

• Les prolongements de la perspective interactionniste des métiers et des professions 77

• Le programme de sociologie des professions d'Eliot Freidson 78

• La fonction d'encadrement au regard d'un processus de rationalisation du travail 79

• Émergence de la figure de l'expert et le rôle de la connaissance 81

• Connaissance et idéologie 82

2. La sociologie des cadres et des professions de l'encadrement en France : catégories sociales, professions et changement sociétal 83

• Sociologie des « cadres » comme catégorie de la statistique institutionnelle 84

• Le salariat intermédiaire sous tensions 85

• Les cadres, de nouveaux acteurs sociaux ? 86

3. Quelle matrice interprétative pour une sociologie des groupes et segments professionnels d'encadrement dans le système éducatif français ? 87

B. Constat : Des connaissances et des regards fragmentés dans le domaine de l'éducation *89*

CHAPITRE II. LE TRAVAIL DE RÉGULATION ACADÉMIQUE ET D'ENCADREMENT DU TRAVAIL ENSEIGNANT 96

A. Identification, classification et fonctions des corps et groupes professionnels *96*

1. Les catégories de personnels de régulation : proposition de classification 102

2. Distinctions analytiques pour les tâches de l'encadrement et les statuts 103

3. Les outils et dispositifs de régulation 104

B. Les demandes et objets de la régulation *106*

1. Les demandes de régulation 106

2. Les objets de la régulation 109

C. Les espaces de la régulation *110*

D. Les modifications de la division du travail d'encadrement *113*

E. Légitimation, croyance, idéologie *114*

F. Morphologie des corps et groupes professionnels dans l'académie de Lille *115*

CHAPITRE III. LES AGENTS DE MOBILISATION ET D'ACCOMPAGNEMENT DU TRAVAIL ENSEIGNANT ET D'ENCADREMENT DE PROXIMITÉ : FONCTIONS, *ETHOS* ET ACTIVITÉS PROFESSIONNELLES 118

A. La fonction des coordonnateurs REP *118*

1. Propriétés sociales et trajectoires professionnelles 120

• L'accès à l'enseignement 121

• L'accès à la fonction de coordonnateur 122

• Quelle vision de l'avenir ? ... 127
2. Contenu du travail (missions, travail prescrit, travail réel) et fonction du travail ... 129
• Les modalités d'enrôlement des autres acteurs dans les actions REP ... 129
• Outils et dispositifs mobilisés ... 132
3. Identité et représentations des coordonnateurs ... 133
• Une identité professionnelle incertaine ... 133
• Un groupe centrifuge : trois types de caractéristiques (expérience, valeurs, centralité du métier éducatif) ... 136
• Des valeurs sous tensions : l'indélicate question des pratiques d'évitement scolaire ... 138
4. L'insertion organisationnelle du groupe des coordonnateurs REP et tensions structurelles ... 144
• Trouver/négocier sa place sur le terrain ... 144
• Le nœud des tensions identitaires du coordonnateur REP ... 147
• La coordination, un labeur sans fin ? ... 150
5. La fonction de coordination et ses agents ... 153
• L'enlacement des caractéristiques : malgré l'hétérogénéité caractéristique du groupe, quelle possibilité de réaliser une typologie de la fonction de coordination ? ... 153
• Les coordonnateurs REP : Segment de groupe professionnel enseignant ... 162
• Quel avenir pour la fonction de coordination ? ... 168
B. Le travail des CPFE ou l'insertion organisationnelle du conseil en formation continue des personnels de l'académie de Lille ... 170
1. Le dispositif et son origine ... 172
2. Propriétés sociales et trajectoires professionnelles ... 174
3. Pratiques professionnelles et ethos du groupe ... 175
• Mission et tâches ... 176
• L'« esprit » des CPFE ... 185
4. Le travail des CPFE, du point de vue organisationnel et institutionnel ... 188
• Une nouvelle professionnalité ... 188
• De l'usage du conseil en établissement. Les bénéfices secondaires de l'activité des CPFE. ... 194
4. Conclusion ... 198
C. Le travail des administrateurs scolaires (ou Animateurs des bassins d'éducation et de formation) ... 199
1. Caractéristiques de la fonction et des administrateurs scolaires ... 201
• Propriétés sociales et trajectoires professionnelles ... 201
• Contenu du travail : missions, travail prescrit, travail réel ... 204
• Outils et dispositifs mobilisés par les administrateurs scolaires ... 208
• Les relations sociales de travail des administrateurs scolaires ... 210
• Idéologies professionnelles et ethos spécifiques ... 211
2. Tensions objectives et contradictions dans l'exercice de la fonction ... 212
• La question de la légitimation de la fonction ... 219
• Relayer les politiques nationales, académique : quelles limites ? ... 220
Conclusion. L'insertion organisationnelle d'une fonction d'animation territoriale ... 222
• Les administrateurs scolaires sont des cadres d'influence ... 222
• Les administrateurs scolaires sont des salariés de confiance du recteur, et du recteur Fortier plus particulièrement ... 223
• Motifs de l'engagement et mobilité professionnelle des administrateurs scolaires ... 224
• Quelle évolution pour la fonction ? ... 225

D. Changement d'échelle, changement de régulation : la promotion d'une régulation d'animation territoriale hors hérarchie *228*

CONCLUSION DE LA PARTIE 1 236

A. L'institution scolaire : Évolution organisationnelle et des groupes professionnels *237*

1. Une évolution de l'organisation du travail 237

2. Les formes de mobilité professionnelle dans le système éducatif 244

3. Aux sources du changement, les motifs de l'engagement des acteurs 249

4. La *carrière* des groupes professionnels d'encadrement intermédiaire ou le *mouvement social* des groupes professionnels d'encadrement intermédiaire 256

B. Les groupes professionnels comme révélateurs de l'hétérogénéité des valeurs et des rationalités à l'intérieur du système éducatif *263*

1. L'objet du travail de régulation intermédiaire et de proximité, et l'évolution objective des caractéristiques des cadres 264

• L'objet du travail de régulation intermédiaire et de proximité 264

• L'évolution objective des caractéristiques des cadres de régulation 267

2. Des légitimités différenciées, composites et contrariées 272

3. Aux sources de la légitimité professionnelle : les corps de connaissances (*bodies of knowledge*), l'expertise, les croyances individuelles et collectives et les idéologies 277

• L'absence de corps de connaissancess fondé 277

• L'évaluation du travail de groupes professionnels 280

• Quelques traits partagés pour une idéologie de type post-bureaucratique 284

C. Conséquences institutionnelles et mise en perspective *287*

1. L'empilement des dispositifs de régulation et de leurs agents 288

2. La transformation et la multiplication des formes de contrôle 289

3. Ce sur quoi les conflits attirent notre attention 291

• 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 291

• 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 292

• Deux types d'interprétation, qui ne sont sans doute pas exclusives l'une de l'autre 293

D. À quoi servent les agents de régulation intermédiaire et de proximité ? *295*

1. Intégration anomique ou défaut d'intégration systémique ? 295

2. Un « salariat de confiance » ? 298

3. Corollaire de ce qui précède. La fonction d'interface sociale des agents de régulation de proximité 300

Synthèse de la Partie 1 ..... *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

A. L'« education policy » en Angleterre 316

B. La « boîte à outils » 320

1. Les politiques comme textes 320
2. Les politiques comme discours 322
3. Les contextes des politiques éducatives 322
4. Les effets des politiques et nouveaux contextes des politiques 325
5. Critique et compléments de l'analyse des politiques éducatives 326

C. Conclusion du premier Chapitre 330

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. 331

1. Les résultats de Merle 331
2. Objectifs et méthodologie 336

B. Historique de la politique d'éducation prioritaire 340

1. Bref historique de la territorialisation de l'éducation 341
2. Historique et principe des « réseaux d'éducation prioritaire » 347
3. Les dotations attribuées à l'éducation prioritaire 352
4. L'éducation prioritaire : données de cadrage 353
5. L'éducation prioritaire dans l'académie de Lille : données de cadrage 355
6. Caractéristiques générales des REP du Nord-Pas-de-Calais 355

C. Les modalités « locales » de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation locale 357

1. Les acteurs centraux de la régulation locale 358
2. Les outils et dispositifs formels du travail collectif et de la régulation locale en éducation prioritaire 365
   • Les instances de régulation formelles des REP ou réunions collégiales formelles (dispositifs de régulation locale) 366
   • Le projet REP ou « contrat de réussite » et les documents qui lui sont liés (bilans intermédiaires et bilan final) 370
   • L'évaluation et l'autoévaluation (outil) 379
   • Les réunions thématiques 387
   • 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 388
   • Les stages intercatégoriels 396
3. Les actions REP : le « défi-lecture » ou « rallye-lecture », le « stage-enfant » de Mme Imonée 409
   • Le défi-lecture du REP Spinoza 409
   • Le « stage-enfant » de Mme Imonée 424
4. Régulation locale ou « pilotage » des réseaux. La définition locale de l'agir en REP et ses conséquences 432
   • Définir l'action REP : transformer la forme scolaire 432

• L'ingénierie de la mobilisation du travail enseignant 437
• La tension entre la complexification de l'action et sa rationalisation 442
• Limites de la recherche : généralisation et articulation 444
D. Les modalités académiques de définition de l'agir en REP : les acteurs, dispositifs et outils de la régulation académique *447*
1. Un pilotage académique en évolution 447
2. La formation du nouveau groupe de pilotage académique (GPA) et son fonctionnement (dispositif) 450
3. La création des outils REP et leur usage dans les réseaux et zones (outils) 454
• Le contrat de réussite 455
• Les bilans d'étape et l'élaboration du bilan final par le GPA REP (Objet) 473
3. Former les agents (dispositifs) 485
• Le stage de formation initiale des coordonnateurs REP 485
• Le stage de formation des coordonnateurs REP (octobre 2001) 485
• Les stages intercatégoriels 486
4. L'accompagnement des REP (dispositifs) 491
• Les visites du groupe académique de pilotage académique dans les réseaux 491
• Le dispositif d'accompagnement pédagogique : les personnes ressource REP en français et en mathématiques 506
5. Les problèmes rencontrés par le GPA REP dans l'exercice de sa mission 510
• La gestion des ressources humaines 510
• Partialité et efficacité des plans de formations 510
• La rumeur autour de la prime REP et sa gestion par le GPA REP 511
• L'échec de la mise en œuvre d'un centre de ressources académique REP 515
• La circulation de l'information descendante 519
Conclusion. Ce que nous apprend l'observation des modalités académiques de définition de l'agir en REP 521
• La lisibilité de la communication institutionnelle 521
• Définir l'agir en REP au niveau académique 522
• Rendre compte de l'action REP 523
• Quelles exigences en matière d'évaluation des actions ou de l'activité ? 523
• L'agir en REP : entre négociation, encadrement et résistance 524
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*
1. Élaboration et usage de la grille de lecture des bilans des contrats de réussite 527
2. Fiabilité du contenu et subjectivité de la lecture 529
3. Indicateurs et effet de traduction 531
4. L'écriture de la synthèse académique et ses conditions 532
F. Conclusion du Chapitre II. *534*
1. L'éducation prioritaire : perspectives depuis la « boite noire» 534
• La politique d'éducation prioritaire comme « texte» 535
• L'éducation prioritaire comme processus historique multi-contextualisé 535
• Le paradoxe du texte ouvert conjugué à la lutte des contextes 537
2. Effets et conséquences d'une politique aux textes ouverts sur les pratiques et représentations professionnelles des agents éducatifs 539

• Premier résultat ou effet de premier ordre. Les coordonnateurs REP : un segment du groupe professionnel qui valorise le changement 540
• La diffusion du modèle d'un praticien réflexif et communicatif (Effet de premier ordre) 544
• Puissance et impuissance de la rhétorique de l'évaluation 545
3. Effets et conséquences d'une politique aux textes ouverts sur les relations professionnelles dans l'académie de Lille 555
• La complexification objective des relations professionnelles dans l'académie de Lille et ses conséquences organisationnelles (Effet de premier ordre) 555
• L'accroissement objectif du contrôle des agents éducatifs (Effet de premier ordre) 556
• La politisation de la mise en œuvre et de la gestion locale des politiques éducatives (Conséquence inattendue ou effet de premier ordre) 557
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*
1. Diversité et vitalité des monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne 596
• Première phase : Les « pères fondateurs » de la sociologie de l'établissement en Angleterre 597
• Deuxième phase ou période : sociologie de l'établissement scolaire à l'ère des « comprehensive schools » 602
• Troisième phase : Les objets communs à la période 1980-1990 607
• Quatrième phase : Sous les régimes de régulation post-ERA (1988) et du New Labour (1997) 611
2. Éléments d'analyse transversale à l'issue de ce passage en revue de monographies d'établissements scolaires en Grande-Bretagne 613
• Que nous apprennent ces monographies ? 613
• Du point de vue méthodologique 615
• L'objet « établissement scolaire » en France 616
• Les distinctions majeures vis-à-vis des études anglo-saxonnes 618
B. Les analyses de l'organisation scolaire en termes de rapports de classes sociales *625*
1. Le problème de définition des classes sociales en sociologie et opérationnalisation du concept 626

2. Les classes moyennes et l'école ... 628
• Les analyses anglo-saxonnes ... 628
• Les analyses françaises ... 631
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*
Digression (1) : La mise en valeur du cas exemplaire de l'intégration républicaine ... 642
B. Les acteurs ... *642*
C. Les instances de régulation ou « lieux de l'action » ... *653*
1. Le conseil de classe comme espace paradoxal ... 654
2. Les conseils d'administration ... 659
3. La commission pédagogique ... 667
4. Les conseils de discipline ... 672
• La sanction, un rituel positif pour la communauté. ... 681
• La distribution différenciée des ressources et les techniques de prévention de l'exclusion. ... 682
D. La division des tâches et domaines de compétence ... *683*
1. L'encadrement des élèves ... 683
2. La direction de l'établissement ... 684
3. Le « pédagogique » ... 687
Digression (2) : Intégrer et « perdre » des élèves ... 690
E. L'établissement et son insertion organisationnelle ... *691*
1. Les échanges observés ... 692
2. Les limites des dispositifs de régulation académique : le dispositif REP ... 694
3. L'isolement relatif de l'établissement scolaire au regard de l'encadrement pédagogique ... 696
4. La régulation hiérarchique : une « présence » qui reste distante et parfois absente, une relation ambiguë ... 700
CHAPITRE III. ÉLÉMENTS D'ANALYSE ... 707
A. Accords et tensions : Les principales logiques de l'action à l'œuvre au collège Balzac ... *707*
1. La direction, entre stratégies de survie et stratégies de reconquête de l'établissement ... 708
2. Les logiques d'actions enseignantes ... 712
3. L'influence des parents des classes moyennes : les stratégies parentales entre contrôle et fermeture sociale ... 713
• Ce qui mobilise les parents ... 713
• Les « relations sociales fermées » et « ouvertes » ... 715
• Dans les instances collégiales formelles ... 717
B. Le « second récit » de Balzac : La lutte autour du principe d'hétérogénéité des classes ... *720*
1. Regards sur l'établissement scolaire : entre mise en scène, discours et « récits » sociologiques ... 720
2. La professionnalisation des parents d'élèves ... 725
3. L'empiètement dans le pédagogique ... 726
4. La menace explicite de la désertion ... 727
C. Les stratégies de fermeture sociale ou d'isolement social des classes moyennes ... *730*
1. Les rationalités de la fermeture des relations sociales dans l'établissement ... 730
2. Monopolisation, exclusion et usurpation ? ... 731
3. Les stratégies d'isolement comme modalités d'un rapport de classe ... 732

CHAPITRE IV. CONCLUSION DE LA PARTIE 3. CE QU'IL EST FAIT DE L'AUTONOMIE DÉLÉGUÉE À L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIR

A. L'autonomie de l'EPLE : processus et effets *736*

1. L'EPLE dans un contexte politique national et international 736
2. Les différents visages de l'autonomie de l'établissement scolaire 738
3. Une autonomie pour ségréger (*autonomy to segregate*) ? 740

B. L'établissement scolaire comme organisation complexe et élément d'une institution en transformation à l'intérieur d'une société qui évolue *742*

1. L'autonomie de l'EPLE dans une société de classe 744
2. La monopolisation des ressources observée à Balzac est-elle un effet pervers de la participation parentale aux instances décisionnelles de l'établissement scolaire ? 749
3. L'établissement scolaire comme arène et enjeu politique 750

Synthèse de la Partie 3. ..... *753*

PARTIE 4. CONCLUSION. LE CARACTÈRE POLITIQUE DE L'ORGANISATION 755

CHAPITRE I. « CE QU'IL SE PASSE » DANS UNE ACADÉMIE (« *WHAT IS GOING ON HERE ?* ») 757

A. Les conséquences de la redistribution du pouvoir dans le système éducatif : La cohabitation de deux types de rationalités *757*

1. Le dilemme de l'État social 758
2. La régulation administrative au cœur d'un conflit de rationalité 761
3. La recherche de nouvelles légitimités à l'action administrative 763

B. Le récit de l'émergence d'un espace public ou du processus de démocratisation apparent de l'organisation *766*

1. Le problème posé par l'intégration du concept d'espace public à l'analyse d'une organisation 770
2. Les « espaces publics » dans l'académie de Lille 771

C. Le récit de la libéralisation et de la privatisation du système éducatif *779*

1. Qu'est-ce qu'un « marché scolaire », qu'est-ce qu'un système éducatif confié à des modalités de régulation de marché ? 780
2. Définition de la privatisation 782
3. Le marché par la petite porte : la libéralisation des esprits 784

D. Tendances observées dans l'académie de Lille *788*

1. Les dynamiques croisées des opportunités de fermeture des relations sociales 789
2. Les limites et fonctions latentes de l'évaluation et du territoire 790
3. Le professionalisme comme modèle et idéologie, une solution aux crises de légitimité du système ? 793
4. Modalités et conséquences de la politisation de l'organisation 795

CHAPITRE II. DU « BOUGÉ » DE LA FORME SCOLAIRE À L'ÉLABORATION ET LA DIFFUSION D'UNE NOUVELLE « HÉGÉMONIE » 803

A. Constats et hypothèses analytiques *803*

1. Une lecture en termes de classes sociales et/ou de fractions de classe 803
2. Rappel de quelques constats 805
3. Hypothèses d'analyse 806

B. L'appareil et ses agents *808*

1. Intentions 808
2. Projet à partir des matériaux empiriques réunis et de leurs analyses 809
3. L'analyse des « couches moyennes » entre l'État et les rapports de classe chez Dominique Monjardet et Georges Benguigui 810
4. La réactualisation du modèle : l'appareil, l'utopie gestionnaire et leurs limites au regard de la thèse formulée 812
5. Quel principe de cohérence dans les activités des différents acteurs observés ? 814
C. Le caractère hégémonique de l'utopie gestionnaire *819*
1. Le caractère diffus de l'utopie gestionnaire 819
2. Le caractère « hégémonique » de l'utopie gestionnaire et ses limites 820
• La définition et l'usage du concept en sociologie de l'éducation et du curriculum 822
• Chez les autres auteurs 824
• Les mécanismes de l'hégémonie de l'utopie gestionnaire. 826
• Limites et conséquences de la diffusion de l'hégémonie des couches moyennes 831
3. L' hégémonie de l'utopie gestionnaire est-elle démocratique ? 833
CHAPITRE III. AU-DELÀ DE L'IMAGE ÉLARGIE (« *BIGGER PICTURE* ») DU FONCTIONNEMENT DE L'ORGANISATION… L'INSTITUTION ET SES CONTEXTES 837
A. Une institution sur le déclin ? La division du travail, les valeurs et la pente de l'organisation… *839*
B. Pour une mise en perspective internationale *843*
Synthèse de la Partie 4. ..... *845*
BIBLIOGRAPHIE **846**
TABLE DES SIGLES **872**
ANNEXES **879**
TABLE DES MATIÈRES DÉTAILLÉE **1107**
TABLE DES TABLEAUX **1117**
TABLE DES FIGURES **1119**
TABLE DES ENCADRÉS **1121**

TABLE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : LES QUATRE FORMES COMPLÉMENTAIRES DE RECHERCHE OU DE PRODUIT DE LA RECHERCHE 54

TABLEAU 2 : CHANTIERS PÉDAGOGIQUES ET STATUTS DES CHARGÉS DE MISSION DANS L'ACADÉMIE DE LILLE EN 2001 114

TABLEAU 3 : TABLEAU SYNTHÉTIQUE DE L'ÉVOLUTION DES CADRES DANS L'ACADÉMIE DE LILLE ENTRE 1991 ET 2002 116

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) 241

TABLEAU 5 : CARACTÈRE PÉRENNE OU NON DE L'OCCUPATION DE LA FONCTION ET DE LA FONCTION ELLE-MÊME 258

TABLEAU 6 : PROXIMITÉ DES CADRES FONCTIONNELS NON-HIÉRARCHIQUES AU MODÈLE IDÉAL-TYPIQUE WEBÉRIEN DU FONCTIONNAIRE D'UNE ORGANISATION DE TYPE ADMINISTRATIVO-BUREAUCRATIQUE 269

TABLEAU 7 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MODALITÉS D'ÉVALUATION SELON LES GROUPES PROFESSIONNELS 282

TABLEAU 8 : INSTANCES COLLÉGIALES CONCERNANT L'ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE ET SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS MENÉES (ACTIONS À L'ÉCHELON ACADÉMIQUE) 340

TABLEAU 9 : INSTANCES COLLÉGIALES CONCERNANT L'ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE ET SYNTHÈSE DES OBSERVATIONS MENÉES (ACTIONS À L'ÉCHELON INFRA-ACADÉMIQUE) 340

TABLEAU 10 : LES ZONES D'ÉDUCATION PRIORITAIRE 353

TABLEAU 11 : LES MOUVEMENTS D'ENTRÉE ET DE SORTIE DES ÉCOLES ET ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN ÉDUCATION PRIORITAIRE 353

TABLEAU 12 : LES RÉSEAUX D'ÉDUCATION PRIORITAIRE 354

TABLEAU 13 : COMPARATIF DU NOMBRE DE ZEP/REP, DE LA PROPORTION D'ÉLÈVES EN ZEP/REP ET DES EFFECTIFS SCOLAIRES DE HUIT ACADÉMIES 354

TABLEAU 14 : L'ÉDUCATION PRIORITAIRE DANS L'ACADÉMIE DE LILLE ENTRE 1998 ET 1999 355

TABLEAU 15 : RÉCAPITULATIF DES OUTILS ET DISPOSITIFS DE RÉGULATION LOCALE DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE 366

TABLEAU 16 : RECENSION DES THÉMATIQUES DE STAGES INTERCATÉGORIELS CITÉES PAR LES VINGT-SEPT COORDONNATEURS REP INTERROGÉS. 396
TABLEAU 17 : RÉUNION PRÉPARATOIRE AU STAGE INTERCATÉGORIEL 401
TABLEAU 18 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DE LA DÉMARCHE DE MME IMONÉE 429
TABLEAU 19 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES MOYENS HORAIRES ET HUMAINS CONSACRÉS AUX DISPOSITIF PERSONNE RESSOURCE REP LETTRES ET MATHÉMATIQUES DE 2001 À 2003 506
TABLEAU 20 : OBSERVATION. LES USAGES DIFFÉRENCIÉS DES ÉVALUATIONS DANS LES DISCOURS ET CONFÉRENCES PRONONCÉS LE 20 NOVEMBRE 2001 À ARRAS 548
TABLEAU 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. 551
TABLEAU 22 : CATÉGORISATION DES POLITIQUES ÉDUCATIVES 565
TABLEAU 23 : INDICATEURS DE RÉUSSITE SCOLAIRE ET SOCIO-ÉDUCATIFS DU COLLÈGE BALZAC 639
TABLEAU 24 : CARACTÉRISTIQUES DES PERSONNELS ENSEIGNANT EN COLLÈGE DU SECTEUR PUBLIC À LILLE 643
TABLEAU 25 : TABLEAU RÉCAPITULATIF DES TEMPS DES CRISES EN CA 661
TABLEAU 26 : THÈMES ET MODALITÉS DE DISPUTE LORS D'UN CA AU COLLÈGE BALZAC. EXEMPLE DE LA CRISE DES DEVOIRS À LA MAISON 663
TABLEAU 27 : SYNTHÈSE DES TRAVAUX DE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE 668
TABLEAU 28. OBSERVATION : POINTS DE MOBILISATION COMMUN À PLUSIEURS PROJETS 669
TABLEAU 29. OBSERVATION : PRÉSENTATION DES RÉSULTATS DE LA COMMISSION PÉDAGOGIQUE AUX PARENTS D'ÉLÈVES ÉLUS 671
TABLEAU 30. L'ÉCHEC DE LA PREMIÈRE MOBILISATION AUTOUR DU PROJET D'INNOVATION : L'IMBROGLIO ADMINISTRATIF 704
TABLEAU 31 : TABLEAU SYNTHÉTIQUE DES RÉUNIONS OBSERVÉES ET CLASSEMENT PAR TYPE D'INSTANCE 774

TABLE DES FIGURES

FIGURE 1 : REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE DES RAPPORTS D'AUTORITÉ DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS 97
FIGURE 2 : ORGANISATION FONCTIONNELLE DE L'ACADÉMIE DE LILLE (FÉVRIER 2000) 100
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) 113
FIGURE 4 : SCHÉMA DE LA DISTRIBUTION DES ÉTABLISSEMENTS SELON LE SENS ET LA COHÉRENCE DONNÉS À LEURS ACTIONS. SCHÉMA RÉALISÉ PAR M. CEMILLION 181
FIGURE 5 : LES CONTEXTES DE CRÉATION DES POLITIQUES (BOWE, BALL, GOLD, 1992 ; 20) 324
FIGURE 6 : MODÈLE D'ANALYSE DES RECHERCHES EN POLITIQUES ÉDUCATIVES (D'APRÈS BALL, 1997 ; 264) 327
FIGURE 7 : « L'ÉCHEC DES ZEP » VU PAR A. BIHR ET R. PFEFFERKORN (1995) 335
FIGURE 8 : SUPERPOSITION DES DIFFÉRENTS PROJETS LIÉS À UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE 445
FIGURE 9 : SUPERPOSITION DES DIFFÉRENTS PROJETS LIÉS À UN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE EN LIEN AVEC LA POLITIQUE DE LA VILLE 446
FIGURE 10 : CHRONOLOGIE DES DATES IMPORTANTES DE L'ÉDUCATION PRIORITAIRE EN FRANCE ET DANS L'ACADÉMIE DE LILLE ENTRE 1997 ET 2004. 449
FIGURE 11 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE DE GARDE (+ DÉTAIL) 456
FIGURE 12 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°1 457
FIGURE 13 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°1 (DÉTAIL) 458
FIGURE 14 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°2 459
FIGURE 15 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°2 (DÉTAIL) 460
FIGURE 16 : AGIR DANS LE « BON SENS » 460
FIGURE 17: DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°3 (ET « SENS » DE L'ACTION) 461
FIGURE 18 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°4 462
FIGURE 19 : DOCUMENT DE CADRAGE DU CDR, PAGE N°5 (+ DÉTAIL) 463
FIGURE 20 : EXTRAIT DU DOCUMENT DE CADRAGE POUR L'ÉLABORATION DU BILAN DÉFINITIF DU CONTRAT DE RÉUSSITE (EXTRAIT N°1) 484
FIGURE 21 : DOCUMENT DE CADRAGE POUR L'ÉLABORATION DU BILAN DÉFINITIF DU CONTRAT DE RÉUSSITE (EXTRAIT N°2) 484

FIGURE 22 : DOCUMENT DE CADRAGE POUR L'ÉLABORATION DU BILAN DÉFINITIF DU CONTRAT DE RÉUSSITE (EXTRAIT N°3) 485
FIGURE 23 : COURRIER DU GPA REP AUX REP DE L'ACADÉMIE DE LILLE, EXEMPLAIRE NON DATÉ 487
FIGURE 24 : COURRIER DU GPA AUX REP DE L'ACADÉMIE DE LILLE. OBJET : LES VISITES DU GPA DANS LES RÉSEAUX, 16-10-2000 492
FIGURE 25 : COMPTE-RENDU D'UNE VISITE D'ACCOMPAGNEMENT (EXTRAIT) 497
FIGURE 26 : BILAN 2001-2002 DU DISPOSITIF PERSONNES-RESSOURCES REP (DATÉ LE 23 MAI 2002) 508
FIGURE 27 : L'« APPEL À CONTRIBUTION » POUR ALIMENTER LE CENTRE DE RESSOURCE ACADÉMIQUE REP 517
FIGURE 28 : GRILLE DE LECTURE DU BILAN FINAL AU CONTRAT DE RÉUSSITE REP ÉLABORÉE PAR LE GPA REP 529
FIGURE 29 : PROGRAMME DU « SÉMINAIRE ACADÉMIQUE. ÉVALUATIONS À L'ÉCOLE ET AU COLLÈGE » 547
FIGURE 30 : MONOGRAPHIES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN GRANDE-BRETAGNE 597
FIGURE 31 : MONOGRAPHIES D'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE EN GRANDE-BRETAGNE, LES ÉTUDES FONDATRICES DU « MANCHESTER PROJECT » 598
FIGURE 32 : MONOGRAPHIES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN GRANDE-BRETAGNE À L'ÈRE DES *COMPREHENSIVE SCHOOLS* 603
FIGURE 33 : MONOGRAPHIES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN GRANDE-BRETAGNE FACE AUX PROBLÉMATIQUES DE CLASSE SOCIALE, DE GENRE ET D'ETHNICITÉ 608
FIGURE 34 : MONOGRAPHIES D'ÉTABLISSEMENTS SCOLAIRES EN GRANDE-BRETAGNE À L'ÈRE POST-*ERA* ET DU *NEW LABOUR* 612
FIGURE 35 : REPRÉSENTATION SCHÉMATIQUE ET CLASSIFICATION DES FORMES DE FINANCEMENTS PUBLICS ET PRIVÉS DE L'ACTION PUBLIQUE (D'APRÈS WHITTY, 2000) 782

TABLE DES ENCADRÉS

ENCADRÉ 1 : TRAVAILLER *POUR* ET *À PARTIR* DE « REGULEDUC » 44

ENCADRÉ 2 : LES RECHERCHES PORTANT SUR LE GROUPE PROFESSIONNEL DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT 90

ENCADRÉ 3 : LES RECHERCHES PORTANT SUR LE GROUPE PROFESSIONNEL DES IEN 92

ENCADRÉ 4 : LA RECHERCHE PORTANT SUR LES RECTEURS DE L'ACADÉMIE DE LILLE 92

ENCADRÉ 5 : LES FONCTIONS DES AGENTS DE RÉGULATION ÉDUCATIF 98

ENCADRÉ 6 : MÉTHODOLOGIE D'ENQUÊTE POUR LE RECUEIL DES DONNÉES DE LA PARTIE 1 116

ENCADRÉ 7 : LA FONCTION DE RESPONSABLE DE REP 119

ENCADRÉ 8 : MME IMONÉE, COORDINATRICE DU REP LEIBNIZ 154

ENCADRÉ 9 : MME RETINE, COORDINATRICE DU REP VOLTAIRE 155

ENCADRÉ 10 : MME ESTIAGE, COORDINATRICE DU REP ROUSSEAU 156

ENCADRÉ 11. : LES INDIVIDUS ET LEUR INSERTION ORGANISATIONNELLE : LES « INFÉODÉS » 158

ENCADRÉ 12. : LES INDIVIDUS ET LEUR INSERTION ORGANISATIONNELLE : LES « BLOQUÉS » 159

ENCADRÉ 13. : LES INDIVIDUS ET LEUR INSERTION ORGANISATIONNELLE : LES « OPINIÂTRES » 161

ENCADRÉ 14 : LES FORMATEURS ASSOCIÉS À L'IUFM 171

ENCADRÉ 15 : LES PERSONNES RESSOURCES ET FORMATEURS RECTORAUX 172

ENCADRÉ 16 : LE DISTRICT, UN ESPACE DE RÉGULATION INFRA-ACADÉMIQUE PRÉ-EXISTANT AUX BASSINS 199

ENCADRÉ 17 : M. HORACE, LA FONCTION COMME MISSION DE GESTION DE L'ÉCOLE RÉPUBLICAINE 201

ENCADRÉ 18 : MME TIERS, LA FONCTION COMME MISSION PÉDAGOGIQUE 202

ENCADRÉ 19 : M. LISERÉ, LA FONCTION COMME MISSION POLITIQUE 203

ENCADRÉ 20 : LA QUESTION DES « BONNES PRATIQUES » OU LA LÉGITIMATION DE LÉGITIMITÉS *AD HOC* 279

ENCADRÉ 21 : LES « POLITIQUES ÉDUCATIVES » DANS LA LITTÉRATURE SOCIOLOGIQUE FRANÇAISE 315

ENCADRÉ 22 : LA « FORME SCOLAIRE » 333

ENCADRÉ 23 : LES DIX PRIORITÉS NATIONALES POUR L'ÉDUCATION PRIORITAIRE (CIRCULAIRE DU N°98-144 DU 10 JUILLET 1998) 349

ENCADRÉ 24 : L'INJONCTION AU « RECENTRAGE SUR LES APPRENTISSAGES » DANS LES ZEP 468

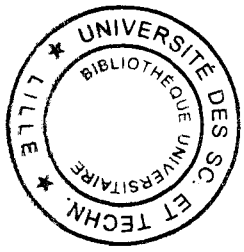
ENCADRÉ 25 : CIRCULAIRE DU 23 FÉVRIER 1989 RELATIVE AU RENOUVEAU DU SERVICE PUBLIC (EXTRAITS) 577

ENCADRÉ 26 : LES RELATIONS SOCIALES OUVERTES ET FERMÉES 716

ENCADRÉ 27 : LA RHÉTORIQUE UN PEU USÉE DU « MAMMOUTH » 736

ENCADRÉ 28. : LES CLASSES MOYENNES VUES PAR BASIL BERNSTEIN 746

ENCADRÉ 29 : LE CHARISME COMME RESSOURCE À LA LÉGITIMITÉ DE L'ENCADREMENT. LA RHÉTORIQUE DE L'HOMME PROVIDENTIEL 764
ENCADRÉ 30 : LA « LIBÉRALISATION » DE L'ÉCOLE 780
ENCADRÉ 31 : LES SILENCES DE LA MÉTAPHORE DU « PILOTAGE » 792
ENCADRÉ 32 : LES APORIES DE LA RÉTHORIQUE DU « PRATICIEN RÉFLEXIF » 794



La régulation de l'organisation du système éducatif français connaît des évolutions profondes depuis un quart de siècle. Cette thèse en propose une analyse inductive à partir de la description détaillée de trois espaces différenciés de l'organisation, observés dans une académie de province : les groupes professionnels, la mise en œuvre de politiques éducatives, et les établissements scolaires.
L'introduction au cœur des administrations bureaucratiques d'une *rationalité post-bureaucratique* a eu pour conséquence la promotion de légitimités locales, extra-réglementaires, qui placent l'administration scolaire au cœur d'un *conflit de rationalité.*
Ces changements ne relèvent pas d'un effet d'agrégation des politiques éducatives successives impulsées nationalement ou localement. Ces réformes participent d'un mouvement plus vaste, de promotion – *hégémonique* – par la *couche moyenne* d'un « bougé » de la forme scolaire. On désigne par *couche moyenne* cette fraction de population qui occupe ces fonctions d'influence sur la direction du système (qu'ils soient des professionnels ou des parents d'élèves de classes moyennes).
Les résultats de l'enquête attirent l'attention sur les apories de la régulation post-bureaucratique. Le contexte sociétal provoque un effet pervers sur les politiques de démocratisation mise en œuvre dans l'institution scolaire puisque les opportunités d'investissement des individus ouvertes par les politiques post-bureaucratiques sont notamment saisies par cette fraction de population pour protéger ses intérêts immédiats. Le mouvement d'« ouverture » des politiques éducatives permet d'observer en retour la mise en œuvre de stratégies de *fermeture des relations sociales* de la part de la couche moyenne.

Classes moyennes – Éducation – Établissement scolaire – Éducation prioritaire – Groupes professionnels – Institution – Politique éducative – Régulation.

The regulation of the organization of the French education system knows major evolutions since a quarter century. This reasearch proposes of these evolutions an inductive analysis from the detailed description of three differentiated fieldwork in the organization: occupational classes, the implementation of educational policies, and school establishments. The fieldwork has been done in the académie of Lille. The introduction in the bureaucratic administrations of a *post-bureaucratic rationality* had as a consequence the promotion of local legitimacies, extra-bureaucratic legitimacies, which produce a conflict of rationality in the school administration. These changes are not only an effect of aggregation of the successive educational policies impelled nationally or locally. *These reforms take part of a more important movement of hegemonic promotion of school reformism by the middle classes.* These middle classes are this fraction of population which occupies these functions of influence on the direction of the system (they are professionals or middle classes parents). The results of the investigation draw the attention to the aporias of the post-bureaucratic regulation. The social context causes a counter effect on the policies of democratization implemented in the school institution since the new opportunities of participation in the post-bureaucratic policies are in particular seized by this fraction of population to protect its immediate interests. As the policies become more open to the influence of the professionals or consumers, one can observe in return the implementation of strategies of *social closure.*

Affirmative action – Education – Education policy – Institution – Middle classes – Occupational groups – Professions – Regulation – School.