

Mémoire inédit

Les modalités d'adaptation des enseignants face aux transformations managériales de leur métier : *Loyalty, Voice, Exit ou Apathy* ?

Mémoire inédit	1
Les modalités d'adaptation des enseignants face aux transformations managériales de leur métier : <i>Loyalty, Voice, Exit ou Apathy</i> ?	1
I Le New Public Management comme matrice de reconfiguration de la professionnalité enseignante	8
1 Nouvelle doxa éducative et contraintes budgétaires	8
2 Le modèle de l'enseignement privé	10
3 Un rôle central désormais dévolu à l'évaluation des établissements et des enseignants	11
4 Restructurer la profession enseignante, un objectif à l'agenda depuis des décennies	16
5 Un rôle nouveau pour les chefs d'établissement : la transformation des hiérarchies de proximité	19
II Le déclassement des enseignants confrontés à une société en mutation	22
1 Choix du métier et crise de recrutement	23
2 Le déclassement en pratique : salaires et conditions matérielles	29
3 Une insatisfaction croissante malgré un attachement persistant au métier	31
4 Image du corps et rapport aux usagers	35
III Représentations du métier et pratiques pédagogiques	42
1 Approche éducative ou répressive du climat scolaire ? La tension des PLC	42
2 Les attentes pédagogiques de la profession	47
3 L'avis des professeurs sur l'hétérogénéité, les classes de niveau	62
4 L'avis des enseignants sur le redoublement	67
5 Une réforme qui s'imposait progressivement : l'évaluation par compétences	71
IV L'impact de la politique managériale sur les professeurs du second degré et leur relation à la hiérarchie de proximité	75
1 Un statut vivace, malgré les menaces	76
2 Un métier solitaire ?	81
3 Une hiérarchie intermédiaire peu formalisée	94
4 Malgré la hantise du « petit chef », des relations plutôt bonnes entre chefs d'établissements et enseignants	99
5 Le chef d'établissement, un leader pédagogique contesté	104
6 Les contradictions internes du NPM : un frein à sa mise en œuvre	109
V Les modalités de résistance : entre contestation collective et individualisme	113
1 #PasDeVagues, le profil des enseignants mécontents de leur hiérarchie	114
2 Des catégories plus vulnérables ? (jeunes, femmes, contractuels...)	118
3 La résistance aux réformes néo libérales	120
4 L'engagement éducatif : entre tradition militante et nouvelles formes d'organisation	125
5 Les positions syndicales sur les questions pédagogiques...	128
6 ... et leur réception par les PE et PLC	133

Conclusion	140
Table des figures	146
Les graphiques	146
Les cas et régressions logistiques	147
Méthodologie	148
Les entretiens	161
Revue de presse de la bibliothèque de Sciences Po	161
Matériau UDA	161
Sondages utilisés	161
Ensemble des enseignants	162
Professeurs de lycée et collège	162
Professeurs des écoles	163
Questionnaires utilisés	163
Questionnaire Engens	163
Questionnaire Militens	163
Les indices synthétiques conçus pour <i>Militens</i>	193
Indice d'approbation de la pédagogie officielle	193
Indice d'intérêt pour les questions éducatives	195
Indice de satisfaction au travail	197
Indice d'adhésion aux normes pédagogiques officielles	197
Indice d'opinion sociétale	199
Indice d'implication syndicale (continuum en 5 classes)	200
Les recodages	202
Circchoiens (fusion de modalités)	202
Indice de conflictualité (fusion de modalités)	203
Variable de sociabilité (fusion de modalités)	204
Les régressions logistiques	205
Variable satisfaction au travail pour l'ensemble des enseignants, modalité à expliquer : très satisfait	205
Variable pédagogie officielle pour l'ensemble des enseignants, modalité à expliquer : favorable	207

Dans l'après-guerre, le corps enseignant a acquis une influence majeure, caractérisée par une reconnaissance sociale, un rôle politique de premier plan et une stabilité professionnelle inédites. Cette période est marquée par l'établissement d'un statut protecteur et la levée progressive des interdictions antérieures qui pesaient sur la profession (Frajerman, 2008). Le métier d'enseignant, bien que modestement rémunéré par rapport aux autres professions intellectuelles, bénéficiait d'un prestige social significatif. Les instituteurs constituaient des figures centrales dans les villages, tandis que les professeurs incarnaient une forme de semi-bourgeoisie provinciale, exerçant une fonction sociale et culturelle reconnue (Prost, 1968). Cet « âge d'or » — qu'il convient d'appréhender avec nuance — va progressivement être remis en cause, particulièrement à partir des années 1970.

Plusieurs phénomènes concourent à cette transformation (Luc, Condette & Verneuil, 2020). La volonté politique de fusion entre le premier et le second degré bouleverse les équilibres professionnels préexistants. L'arrivée massive de nouvelles populations scolaires dans les établissements du second degré reconfigure profondément les pratiques pédagogiques.

L'émergence de perspectives critiques, notamment à travers les travaux fondateurs de Bourdieu et Passeron, remet en question le mythe de l'école libératrice. En interrogeant le rôle historiquement attribué aux enseignants d'agents d'émancipation sociale, ces analyses ébranlent un pilier fondamental de leur construction symbolique. Le développement massif de la scolarisation produit paradoxalement un effet négatif sur ses acteurs, en générant une concurrence. Les classes moyennes intellectuelles se sentent légitimes pour remettre en question le modèle scolaire et ses professionnels. Ces transformations successives confrontent la profession enseignante à des défis structurels majeurs. S'ils ont fait preuve d'une remarquable capacité d'adaptation durant plusieurs décennies, on atteint aujourd'hui un point de rupture.

Depuis les années 1990 deux réformes sont inscrites à l'agenda politique : transformer la fonction publique dans le sens de la doctrine anglo-saxonne du New Public Management (NPM) et reconfigurer le métier enseignant, particulièrement dans le second degré. La doctrine néo-libérale du New Public Management (NPM) est la référence obligée des politiques éducatives du monde entier. Elle consiste fondamentalement à imposer les méthodes des entreprises privées à la fonction publique (polyvalence, standardisation et contrôle accru...). Pour cela, le NPM délègue la gestion au niveau hiérarchique le plus bas, sur la base d'un contrat, l'efficacité étant contrôlée par des indicateurs chiffrés (par exemple le taux de réussite au baccalauréat). Cette « régulation quasi-marchande », oriente les « prestations des organisations en fonction des demandes de leurs usagers transformés en quasi-clients de produits standardisés. La rationalisation décontextualise et désingularise l'activité. Elle ouvre ainsi la voie à la mesure exogène, impersonnelle et comparative de la performance » (Paradeise, 2011, p. 313).

Dans le domaine éducatif, le NPM s'inspire beaucoup de l'exemple anglais, dans lequel des contrats « rendent les chefs d'établissement responsables des gains annuels de performance des élèves. En contrepartie de cette charge supplémentaire, il leur a été confié la gestion des ressources de l'établissement, notamment la maîtrise du budget et l'embauche des enseignants. » (Robinson, 2011, p. 53). La contractualisation concerne tous les rapports entre l'établissement et les strates hiérarchiques. Les réformateurs français préconisent aussi la fin du fonctionnement pyramidal du ministère au bénéfice de l'établissement : « on ne peut pas décréter le changement des pratiques professionnelles depuis le 110 de la rue de Grenelle » (Fouque, 2010). Pour avancer dans son projet éducatif (protéiforme, car les versions diffèrent selon les acteurs et la temporalité), l'Etat espère exercer une contrainte indirecte sur les enseignants par des modifications structurelles. Ainsi les dernières réformes¹ ont pour point commun d'introduire des enseignements interdisciplinaires et d'autres dispositifs nécessitant que les professeurs se coordonnent étroitement, normalement. Mais l'objectif est aussi, plus frontalement, de restreindre l'autonomie enseignante

Le sentiment de ne pas contrôler suffisamment les professeurs incite le sommet de l'Etat à bouleverser leur référentiel. La reconfiguration du métier enseignant est pensée comme l'acquisition de techniques conçues scientifiquement, avec un enseignant capable de modifier ses pratiques en fonction de l'évaluation des performances de ses élèves et de son établissement, moins routinier que dans la régulation bureaucratique (Maroy, 2005). Cette nouvelle culture suppose une sociabilité nouvelle et accorde une place centrale à l'investissement dans l'établissement, au travail en équipe sous l'autorité des hiérarchies de proximité. Il s'agit de la variante enseignante de l'affrontement

¹ Comme la réforme du lycée de Jean-Michel Blanquer avec l'épreuve orale au baccalauréat et le contrôle continu, censé déboucher sur une réflexion locale sur la notation des élèves, la réforme du collège de Gabriel Attal créant des groupes en français et mathématiques séparés des classes, mécanisme induisant un partage des élèves entre plusieurs enseignants de la même discipline, et donc une progression commune.

entre le modèle des professions et celui du marché, qui empiète sur l'autonomie du corps, voire sur ses valeurs (Freidson, 2001). Le déclin des appartenances collectives qui en résulte se traduit par une fragilisation des identités de métier de type communautaire. Ce processus global s'observe à travers trois évolutions majeures : l'émergence d'une logique de compétences individuelles qui se substitue aux qualifications et savoirs professionnels établis, le développement de pratiques managériales qui privilégient l'individualisation, et l'effritement des repères professionnels traditionnels (normes partagées, statut) au profit d'une activité moins stable et moins définie collectivement (Dubar, 2001). Ce schéma correspond clairement au processus que je souhaite analyser.

NPM et remodelage de la professionnalité enseignante entretiennent donc des liens étroits (Aebischer, 2010). Néanmoins, ce schéma, dont la puissance analytique est indéniable, ne peut pas être appliqué mécaniquement, sans tenir compte du jeu des différents acteurs et de la part d'aléas. Cette distinction des registres est nécessaire pour ne pas amalgamer d'office des politiques qui se déploient en parallèle, pour des motifs séparés, sans qu'il y ait nécessairement un lien de causalité. Les contradictions internes sont multiples, par exemple lorsque le gouvernement à la performance se traduit par des formes de bureaucratisation, la multiplication chronophage des comptes-rendus. La nuance s'impose aussi quand on tente une analyse à plusieurs échelles, ne serait-ce que pour comparer l'émission d'une réforme, ses objectifs et sa réception sur le terrain, son « application », pour reprendre un terme quelque peu naïf par son caractère unidimensionnel. En effet, les acteurs « interprètent traduisent, modifient, voire transforment ce que le politique exige d'eux. Il y a un processus de transformation nécessaire dans le passage entre l'énoncé général du discours politique et son appropriation dans un contexte organisationnel particulier puis dans la mise en œuvre des pratiques professionnelles singulières. » (Brossais & Lefeuvre, 2018). D'autant que, comme le signale Frédéric Sawicki : « la réalité est encore loin de manifester la domination d'un « référentiel néolibéral » fondé sur l'autonomie des acteurs et l'évaluation généralisée. L'école n'est pas qu'une institution, elle doit aussi être analysée comme un champ de luttes où s'affrontent de multiples acteurs, locaux, nationaux, internationaux, salariés ou non de l'institution, porteurs de différentes conceptions normatives de ce qu'elle doit être et de la manière dont elle doit être organisée, gérée, pilotée, évaluée... sans qu'aucune ne domine réellement. » (2012, p. 32).

Il faut également prendre en compte les différentes variantes du NPM. En Grande-Bretagne, le programme de la « troisième voie » de Tony Blair accorde une place au modèle professionnel, en valorisant « la spécificité du service public, l'importance de la satisfaction de l'utilisateur, la qualité de l'offre de service (delivery), ou encore le fonctionnement partenarial, la dimension locale des politiques, l'implication (empowerment) des communautés dans la fabrique des services publics » (Bezès, Demazière, 2011, p. 295). Cependant, en France l'Etat opte pour « la modernisation managériale (en se centrant sur les systèmes, les outils, et les techniques) dans un cadre hiérarchique et technocratique » (Normand, 2011, p. 36).

Globalement, la tentative managériale de redéfinition du métier crée une perte de sens, rompt le contrat tacite entre le fonctionnaire et l'employeur : l'enseignant, moins bien payé que les autres fonctionnaires de catégorie A (voire certaines catégories B dans le domaine de la sécurité et de la santé) avait en échange plus de liberté, aussi bien pour organiser son travail que dans son contenu. Les réformes « lorsqu'elles sont reçues comme la promotion d'un idéal du « travail enseignant », au mieux éloigné du travail réel, au pire le soupçonnant d'insuffisance, font donc réapparaître le fantôme de la « réforme-sanction », participant au plus haut point à la société bloquée puisqu'une profession mise en cause ou critiquée ne peut qu'avoir envie de se défendre. » (Barrère, 2016).

Cela suscite des réactions contrastées du corps enseignant, qu'il importe d'éclairer. En effet, la sociologie du changement montre depuis longtemps que les acteurs conservent leur pouvoir d'agir et ne peuvent être réduits à des sujets dominés. La mise en œuvre effective des réformes nécessite donc leur participation et donc une adhésion minimale. Faute de quoi, les changements restent lettre morte (Bernoux, 2010). C'est encore plus vrai pour les enseignants, car contrairement à une entreprise classique, un système éducatif repose essentiellement sur l'activité et donc la bonne volonté des professionnels de terrain, ceux qui sont dans les classes. J'analyse l'adaptation des enseignants à cette mutation à travers le prisme conceptuel d'Albert Hirschman (1995 [1970]). Parmi les modalités qu'il propose, si l'*exit*, le départ de la profession, reste une option marginale dans la profession, quelle est la place de *loyalty* ? Traditionnellement, les enseignants sont légalistes et attachés à leur mission de service public. Les partisans du NPM tentent d'utiliser cette inclination pour obtenir leur consentement. Mais les enseignants sont habitués à une autre modalité, *Voice*, l'opposition frontale.

Mon parcours d'historien du syndicalisme enseignant m'amène à questionner les perspectives stratégiques du mouvement syndical face à ces mutations profondes. Même s'il est affaibli et divisé, il apparaît comme le seul acteur capable d'accompagner cette transition délicate. Il conserve en effet une reconnaissance auprès des enseignants, et sa tradition majoritaire a toujours cherché à concilier l'intérêt de ses mandants avec celui des élèves. Le syndicalisme porte un discours critique et se veut propositionnel. Ce bras de fer sur d'autres acceptions du changement en éducation révèle les valeurs des organisations, tout comme leur souci de convaincre l'opinion publique. Est-ce un artifice ? Après tout, un topos usité par tous les ministres de l'Éducation nationale qualifie les mobilisations qu'il suscite de conservatrices. Habituellement, le corporatisme puise sa force dans un équilibre entre rapport de force et négociation, ce qui lui permet d'amortir la transformation des collectifs de travail (Ségrestin, 1985). Justement, les syndicats enseignants disposent-ils encore de la capacité d'organiser une résistance efficiente en proposant des contre-modèles qui préserveraient les intérêts corporatifs tout en contribuant au renouvellement inévitable de la professionnalité enseignante, sachant que c'est une source récurrente de controverses ?

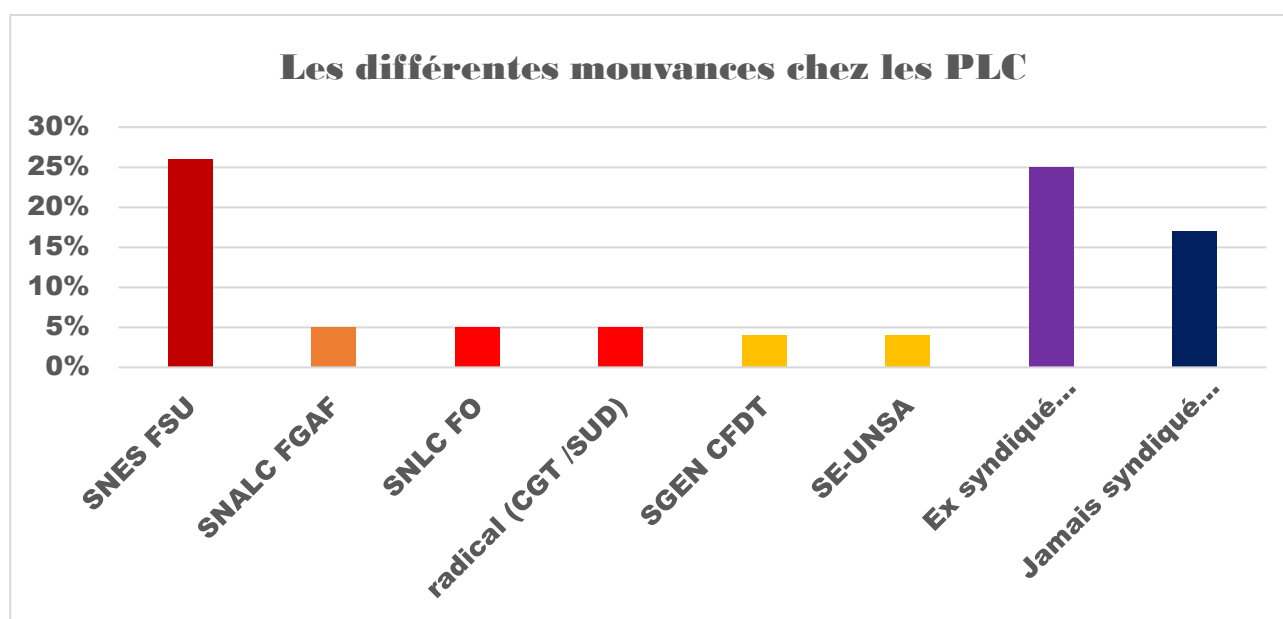
Le syndicalisme enseignant a exercé une influence déterminante dans la structuration du milieu, l'établissement du statut et la construction des identités professionnelles. Isolés dans leur classe, les enseignants ont progressivement pris conscience que leur autonomie professionnelle dépendait paradoxalement de leur capacité à tisser des liens avec leurs pairs. Leurs syndicats trouvent leur origine dans ce besoin fondamental de sociabilité professionnelle, à travers les amicales qui ont précédé leur création. Plus qu'une simple structure de défense des intérêts corporatifs, ces organisations ont joué un rôle déterminant dans la construction identitaire du groupe professionnel, en définissant progressivement les contours du métier et ses valeurs fondamentales (Aubert, Bergounioux, Martin & Mouriaux, 1985).

Le paysage syndical enseignant était initialement caractérisé par une organisation hégémonique, la Fédération de l'Éducation Nationale (FEN). Cette dernière s'est imposée comme une force majeure, invitée aux négociations de Grenelle en mai 68 aux côtés des confédérations syndicales, consécration de sa puissance et de sa capacité à mobiliser l'ensemble du corps, mais aussi reconnaissance du rôle de la jeunesse scolarisée dans le déclenchement du conflit. Ce monopole a progressivement fait place à une concurrence croissante, d'abord avec l'émergence du SGEN-CFDT, puis de manière plus prononcée à partir des années 1980 avec l'arrivée de Force Ouvrière. La scission de la FEN en 1992 a marqué un tournant décisif dans ce processus de fragmentation.

Ce long processus de délitement a conduit à un syndicalisme numériquement affaibli (Sawicki, , avec un taux de syndicalisation actuel d'environ 25 %. Les positionnements syndicaux sont désormais structurés par une bipolarisation. D'un côté, un pôle réformiste modéré regroupant le SE-

UNSA, le SGEN-CFDT et ponctuellement le SNALC privilégie la négociation et limite le recours aux mobilisations collectives. De l'autre, un pôle combatif majoritaire, composé de la FSU, Force Ouvrière, la CGT et SUD Éducation, adopte des stratégies d'action plus offensives. Malgré cette atomisation organisationnelle, une hiérarchie claire structure ce champ : La Fédération Syndicale Unitaire maintient une position dominante tant dans le premier que dans le second degré, surpassant ses concurrents en effectifs et en militants actifs. Au-delà des élections professionnelles, le questionnaire *Militens* permet de présenter une version beaucoup plus fine du rapport au syndicalisme, en incluant les non -syndiqués et les sympathisants. J'ai forgé le concept de "mouvance" en additionnant les syndiqués, les proches d'un syndicat et ceux qui envisagent d'y adhérer. Les "non et ex -syndiqués exclusifs" désignent ceux qui ne déclarent aucun lien avec un syndicat aujourd'hui, que ce soit en termes de proximité ou de perspective d'adhésion.

Tableau 1 Le champ syndical dans le second degré, 2017, Militens



La sursyndicalisation nourrit une conflictualité récurrente, même si le mouvement syndical n'a jamais obtenu la participation de l'ensemble de ses membres aux actions qu'il décide - limite d'autant plus douloureusement ressentie que la seule invocation du nombre de syndiqués ne suffit pas à convaincre les pouvoirs publics de satisfaire ses revendications. Régulièrement qualifiés de "gréviculteurs", les enseignants français voient leur image médiatique souvent réduite à celle de contestataires : "l'enseignant décrit par la presse reste moins celui qui enseigne que celui qui conteste" (Deschamps, 2016, p. 46). Cette représentation n'est pas sans fondement empirique : entre 2005 et 2021, un enseignant a fait en moyenne cinq fois plus grève qu'un salarié du secteur privé. Récemment encore, le succès de la grève du 5 décembre 2019 ou leur participation au mouvement de 2023 contre la réforme des retraites confirme cette propension à la mobilisation collective. Depuis mai 68, cette profession a figuré aux avant-postes de tous les mouvements sociaux majeurs du pays, manifestant une vigueur contestataire qui n'est pas un mythe mais une réalité vérifiable. Toutefois, ces vagues de mobilisation ne bloquent pas les processus étudiés.

Néanmoins, le corps enseignant maintient sa cohésion face aux réformes perçues comme menaçantes, grâce à sa sociabilité. Elle permet l'expression d'une culture professionnelle alternative aux prescriptions managériales et maintient vivace une conception du service public d'éducation centrée sur les savoirs disciplinaires. Mais est-ce suffisant ? Une notion introduite dans la typologie de Hirschman par Guy Bajoit, l'*apathy*, me semble particulièrement opératoire (1988). Cette forme particulière de désengagement se manifeste par une distanciation face aux prescriptions

managériales. Toutefois, la seule force d'inertie peut-elle durablement constituer un rempart face aux injonctions hiérarchiques et préserver des marges de manœuvre dans l'exercice du métier ? D'autant que le corps enseignant n'est pas unanime et ne valide pas toujours le contre-discours syndical. Les syndicats enseignants se trouvent donc confrontés à ce nouveau défi : représenter et mobiliser un corps professionnel qui, plutôt que de s'opposer ouvertement aux réformes, tend à développer des stratégies individuelles et collectives de mise à distance. Cette configuration particulière interroge la capacité des organisations à maintenir leur rôle historique et à proposer des alternatives crédibles.

La présente recherche s'inscrit dans un domaine d'études déjà largement exploré par les sociologues de l'éducation, son originalité est de faire dialoguer deux perspectives analytiques jusqu'alors cloisonnées. Une première approche documente les mondes enseignants et la reconfiguration professionnelle à laquelle ils sont soumis (Christian Maroy, Pierre Périer, Géraldine Farges, Sandrine Garcia, Françoise Lantheaume), les mécanismes hiérarchiques d'imposition du NPM, analysant les objectifs des politiques éducatives et l'évolution du rôle des chefs d'établissement (Agnès Pélage, Romuald Normand). Même si certaines de ces recherches intègrent clairement le point de vue et l'action des enseignants (Anne Barrère), pour d'autres, ceci reste un angle mort (François Baluteau, Xavier Pons, Denis Meuret). D'autre part, un courant fortement influencé par les perspectives syndicalistes et par l'altermondialisme propose une analyse théorique du nouveau management public et son rejet systématique (Christian Laval, Angélique Del Rey). En complément, le syndicalisme enseignant a bénéficié de nombreux travaux (Laurent Frajerman, René Mouriaux, André Robert, Yves Verneuil, Ismaël Ferhat, Bertrand Geay). Mon approche dialogique tente de dépasser les lectures unidimensionnelles des transformations du métier enseignant, pour mieux comprendre les dynamiques d'adaptation/résistance et l'apport du syndicalisme.

Comme l'explicite le mémoire sur mon parcours de recherche, je revendique également une posture empirique. Les données mobilisées proviennent principalement de ma collection de sondages et de l'enquête « Syndicalisation, l'impact du militantisme », dite *Militens*, offrant un matériau inédit. J'exploite donc des interviews réalisées par cette équipe entre 2014 et 2016 (moi, Gérard Grosse, Georges Ortusi, Camille Giraudon et Igor Martinache) et le questionnaire réalisé en partenariat avec le CERAPS Université de Lille à partir d'un échantillon aléatoire stratifié fourni par la DEPP (3 296 répondants, dont 1802 professeurs de lycées et collèges).

Si une partie des considérations de ce mémoire concerne l'ensemble des enseignants, je me centre essentiellement sur ceux du second degré. Je parle peu du premier degré pour deux motifs : il a déjà été traité par plusieurs recherches importantes : les ouvrages de Frédéric Charles (2023, 1988) ou encore Sandrine Garcia (2023). De plus, l'un des matériaux, que j'affectionne, les séries de sondages, a déjà été employé par André Robert au sujet des Professeurs des Ecoles (Carraud et Robert, 2018) avec les sondages Harris Interactive commandés par le SNUipp. J'aurais pu les reprendre, j'avais d'ailleurs étudié leurs tris croisés, mais des problèmes de représentativité m'ont fait renoncer. En effet, l'échantillon ne provient pas de leur base de données, mais est fourni par le syndicat. Si cette méthode fait baisser le coût du sondage, elle biaise ses résultats, puisque le SNUipp ne dispose pas d'un fichier exhaustif de la profession, l'opinion recueillie est donc celle de la fraction du corps la plus proche. Comme je travaillais de mon côté avec le SNUipp, pour remédier à ce problème, je leur avais proposé de redresser l'échantillon et d'opérer un tirage aléatoire dans les différents segments calibrés en fonction de leur poids (syndiqués, sympathisants, contacts). Sans succès.

I Le New Public Management comme matrice de reconfiguration de la professionnalité enseignante

1 Nouvelle doxa éducative et contraintes budgétaires

La transformation des politiques éducatives repose sur un soubassement idéologique puissant. Dans de nombreux milieux, on regrette l'inadéquation des formations scolaires — trop rigides, trop académiques, trop théoriques — par rapport à un marché de l'emploi qui réclame surtout de la flexibilité et de la diversité. Sous la pression du développement des technologies de l'information et de la communication (TIC), le monde rétrécit et s'accélère. L'école traditionnelle, ancrée dans une culture locale, porteuse de savoirs structurés et visant l'utilité à long terme, est jugée obsolète. Désormais, elle devrait se contenter d'amener les jeunes à s'intéresser librement à divers champs de savoirs. Il faut, disent encore les défenseurs de ces thèses, diversifier et individualiser les trajectoires scolaires. La crise économique de longue durée a également modéré l'adhésion des milieux populaires à l'école, déçus par les faibles perspectives d'ascension sociale qu'elle offre.

La nouvelle doxa éducative ne se fonde plus sur les savoirs cristallisés en disciplines, mais sur les compétences, dans un esprit transversal qui requiert des enseignants polyvalents. Ces principes se concrétisent notamment dans l'injonction à la différenciation pédagogique qui, mise en œuvre sans moyens supplémentaires, transfère aux enseignants la responsabilité des difficultés structurelles du système. Comme l'observe Sandrine Garcia, « reposant sur la négation du travail réel des enseignants, [la différenciation pédagogique] est une prescription particulièrement ajustée à la Nouvelle gestion publique » (2024, p. 83). La transformation du métier est demandée par le courant réformateur (associations comme Education & Devenir ou l'Association Française des Acteurs de l'Éducation, syndicats réformistes tels l'UNSA éducation ou le SGEN-CFDT etc.), soucieux de la place des usagers dans le système éducatif et critique de l'égalitarisme et de l'élitisme attribués à l'ancien référentiel. Elle est conçue comme une réponse à la crise du programme institutionnel, qui déculpabilisait l'enseignant de l'échec scolaire, contrairement aux théories critiques de l'école (Dubet, 2002). Toutefois, la cohérence de ce courant ne doit pas être exagérée, car certaines de ses figures sont sensibles à la critique du NPM en éducation. Ainsi, Philippe Meirieu critique-t-il avec force le « modernisme pseudo-pédagogique », et notamment sa traduction en référentiels de compétence (Meirieu, 2012).

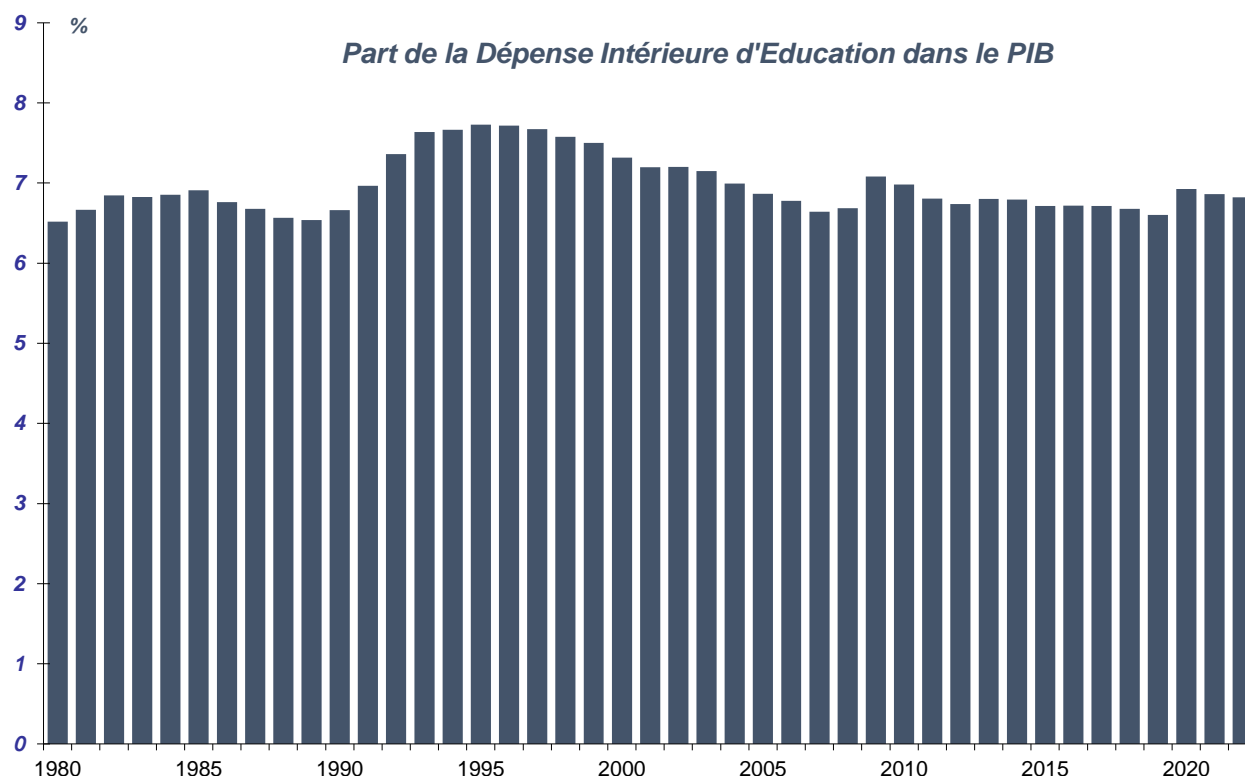
L'OCDE fournit, notamment avec l'enquête PISA, des outils utiles instrumentalisés lors de ses prises de position favorables au NPM et à l'autonomie scolaire. Ses interprétations de la réussite de certains systèmes tendent à se focaliser sur cet aspect. Les syndicats enseignants regrettent ainsi l'absence d'attention portée au budget alloué à l'éducation, aux contextes éducatifs ou à l'évolution des inégalités au sein de la société considérée. Par exemple, quel facteur isoler pour expliquer les leçons de PISA sur le caractère inégalitaire du système scolaire français ? La centralisation républicaine, la concurrence subventionnée du privé ou les problèmes de discipline qui perturbent fortement le travail des élèves de milieux populaires ? Autrefois discrédités pour leur relation hiérarchique à l'élève, leur sens de la discipline, les systèmes asiatiques caracolent désormais en tête des palmarès. Pourtant, sur Singapour, l'OCDE propage dans le débat public français une méthode standardisée d'apprentissage des mathématiques et ces seules caractéristiques des professeurs : certes mieux payés, mais surtout formés à une méthode spécifique et plus contrôlés.

Deux versions de cette transformation des politiques éducatives et plus généralement des bureaucraties professionnelles continuent de coexister, cette tension créant « un profond climat d'incertitude » (Bezes, Demazière, Le Bianic et al, 2011, p. 313). Malgré leurs points communs autoritaires, la réforme du collège de Najat Vallaud-Belkacem se basait sur un référentiel bien différent de celui de Jean-Michel Blanquer : offensive contre les matières considérées comme élitistes (latin, allemand, etc.) pour assurer un enseignement uniforme, vu comme le gage d'une démocratisation du système scolaire, promotion systématique de l'évaluation par compétence à la place des notes, interdisciplinarité etc. Des raisons humanistes sont fréquemment avancées pour justifier une réforme, l'apologie du marché ou de la compétition constituant l'exception.

Pourtant, une tendance lourde des politiques éducatives, qui explique de nombreux choix « pédagogiques », est la rationalisation budgétaire. Ainsi, la Cour des comptes préconise des modifications structurelles du système et souhaite établir les bonnes pratiques pédagogiques dans un rapport très soucieux de limiter les dépenses de personnel (2017, 36). Ces dernières décennies ont été marquées par la baisse des salaires des enseignants, la limitation du redoublement, la chasse aux options dans le second degré et aux RASED dans le premier degré, la suppression des dédoublements de classe inscrits dans la réglementation (par exemple, l'éducation civique en 1/2 groupe), au nom de la souplesse et de l'initiative locale... Dans ce cas, officiellement, les établissements ont toujours la latitude de créer de tels groupes à effectifs réduits, mais en prenant dans une enveloppe globale qui se réduit d'année en année et sans qu'un nombre maximum d'élèves ne soit prévu. Ainsi, le dispositif de soutien scolaire « devoirs faits » peut être effectué en classe entière.

La France dépense 1 point de moins du PIB pour l'éducation qu'en 1995. Si on appliquait aujourd'hui les ratios en usage à l'époque, la Dépense Intérieure d'Education augmenterait de 24 milliards €, dont 15,5 milliards € pour l'Etat.

Figure 1 - Les dépenses d'éducation par rapport au PIB, 1980 -2022 (DEPP)



La redéfinition du métier s'enracine dans la référence au modèle de l'école privée, dans une volonté permanente de contrôler les professeurs et dans une doxa dualiste, opposant l'investissement dans la classe à celui dans l'établissement, la matière enseignée à l'interdisciplinarité, le travail individuel à celui en équipe et enfin l'exercice de l'autorité à la bienveillance.

2 Le modèle de l'enseignement privé

Depuis un siècle, tous les rapports sur le métier de professeur réitèrent le même panel de solutions correspondant aux mœurs de l'enseignement privé : chef d'établissement puissant, recrutement local, professeurs investis d'autres missions que l'enseignement, concurrence entre établissements, et donc entre équipes pédagogiques (Savoie, 2002). Cet attrait des décideurs est renforcé depuis 1959 par la convergence partielle des deux systèmes. Certains enseignants restent clairement de droit privé, dans les établissements sous contrat simple : ils sont recrutés par l'enseignement privé mais leurs diplômes sont agréés par la puissance publique. Ils sont régis par une convention collective et le droit du travail. Mais le cas très majoritaire est celui du contrat d'association de l'établissement avec l'Etat, dans lequel on assiste à la naissance d'une catégorie d'agents de droit public rémunérés par celui-ci. Ces enseignants contractuels sont nommés par le recteur, inspectés comme les fonctionnaires d'Etat et ne peuvent être licenciés que par le ministre (Poucet Bruno, 2004, p. 133). Depuis les années 1990, la cour de cassation les assujettit au droit privé, car ils bénéficient de comités d'entreprise. Mais dans le second degré, ces professeurs sont recrutés directement par concours, sur des échelles de titulaires, et ils reçoivent une formation semblable à celle de leurs collègues du public. Le concours du CAFEP constitue une liste d'aptitude, comportant 120 % des places disponibles, afin de ménager la liberté de recrutement des chefs d'établissement (Verneuil, 2011, p. 78).

Leur statut juridique reste donc « hybride, à mi-distance d'un statut de fonctionnaire et d'un statut de contractuel de droit public. » (Poucet Bruno, 2004, p. 135). En effet, les chefs d'établissement du privé redoutaient de perdre leur autorité sur des professeurs recrutés directement par concours et qui ne leur étaient plus redevables (Verneuil, 2011, p. 63), dans un contexte où leurs établissements attirent des enseignants beaucoup moins religieux, mais qui veulent rester dans leur région. Le quasi-fonctionariat a donc accru les protections statutaires de ces personnels, même si elles restent inférieures à celles qu'offre le secteur public. Ce que symbolise l'obligation de signer avant d'entrer dans l'enseignement catholique une lettre d'accord préalable qui mentionne le respect de son projet éducatif (son caractère propre), forme de violence symbolique (Rouillard, 2015, p. 63). La FEP CFDT a d'ailleurs inscrit le combat pour la liberté d'opinion au cœur de son action, même si d'autres syndicats réaffirment au contraire leur caractéristique d'éducateurs chrétiens.

Rozenn Rouillard a procédé à une ethnographie comparative entre des collèges publics et privés, éclairante sur l'attrait managérial du privé. Les enseignants de ce secteur font le travail du Conseiller Principal d'Education et en partie celui de l'administration. Outre un rapport hiérarchique très fort avec le chef d'établissement, des responsables de niveau participent au conseil de direction chaque semaine et organisent le travail d'équipe. Dans ces petites structures, la forte interconnaissance, le temps de présence importante, facilitent la transmission et le rappel des normes, y compris par des rappels à l'ordre des collègues, par exemple sur la façon de parler devant les signes religieux. Le

professeur doit être « un exemple », acquérir un esprit « dont les racines sont idéologiques et que l'on pourrait qualifier de moralisant et consensuel. » Autre particularité de ce modèle communautaire : les professeurs « portent une grande attention à l'image du collège » et « veillent à ne pas déplaire aux parents, parce qu'ils ont la mission de ne pas perdre d'élèves. » (Rouillard, 2015, pp. 70 et 72)

3 Un rôle central désormais dévolu à l'évaluation des établissements et des enseignants

Les promoteurs du NPM postulent que l'acte éducatif peut se mesurer, et que le résultat peut guider « scientifiquement » ses acteurs et l'institution. La comparaison statistique simplifie le traitement de l'information grâce à des chiffres, plus faciles à manipuler et propices aux classements. Le rêve des réformateurs est de les transformer en outils de régulation, l'évaluation servant alors « à la disqualification des anciennes manières de faire » des professionnels (Garcia & Montagne, 2011). Bien sûr, Jean-François Condette signale une continuité historique : le coût de l'éducation et le besoin de vérifier les capacités des maîtres a toujours généré une exigence d'évaluation, indépendamment des contextes, c'est donc « une obsession actuelle mais une pratique ancienne » (2012, p. 6).

Le Ministère avance patiemment dans la transformation des évaluations nationales des acquis des élèves en support permettant d'influer sur les pratiques pédagogiques des enseignants. Ce qui explique qu'il ait instauré des dispositifs couteux, car généralisés à tous les élèves, plutôt que de poursuivre un pilotage avec les données produites par des échantillons représentatifs. Au Québec, très avancé dans cette démarche, il s'agit de « suivre et visibiliser les pratiques et résultats des enseignants et des établissements dans le but de mieux « détecter » les problèmes et d'appuyer une démarche de gestion rapprochée de la pédagogie » Celle-ci consiste à « vérifier s'il n'y a pas trop d'écart entre les standards des évaluations ministérielles et les pratiques effectives des enseignants et d'y remédier en formant mieux les enseignants aux critères d'évaluation du Ministère et en les « accompagnant » pour qu'ils ne puissent plus les ignorer. Il s'agit aussi de promouvoir plus d'« homogénéité » entre les enseignants d'une même discipline dans une école. » (Maroy, 2017) La recherche de la conformité prime donc sur l'innovation pédagogique.

« Le changement ne vient pas seulement de la mesure elle-même, mais de la publicité qui lui est donnée. En ce sens, l'école ne rend plus uniquement des comptes à elle-même dans la discrétion de sa hiérarchie ; l'accountability devient horizontale et chacun peut y accéder. » (Dubet, 2016) L'objectif de ces évaluations est donc de prendre l'opinion publique à témoin. Même si les enseignants disposent des ressources pour effectuer leur propre analyse, en pratique ils reprennent, avec leurs organisations syndicales, des argumentaires écrits par des chercheurs ou intellectuels, auteurs de quelques textes canoniques (Derouet, 1992).

L'expérience anglo saxonne montre les limites d'une surestimation de l'évaluation. « L'usage des indicateurs de performance peut freiner l'innovation et conduire à une ossification de l'organisation, notamment renforcer son caractère bureaucratique. La fixation d'objectifs étroits par le management ou sur certains résultats peut conduire à un effet tunnel au détriment des objectifs et de la stratégie d'ensemble. La prolifération des indicateurs et des audits peut augmenter les coûts de pilotage alors que la pression sur la mesure engendre des effets négatifs, ce qui réduit l'efficacité et l'efficience dans la mise en œuvre de l'action publique. (...) Le second processus relève d'un « apprentissage

pervers » : quand les organisations ou les individus savent quels aspects de la performance sont mesurés (et ceux qui ne le sont pas), ils peuvent utiliser l'information pour manipuler les évaluations. En plaçant toute leur énergie sur ce qui est mesuré, la performance grimpe alors qu'il peut y avoir en définitive une détérioration globale. Le troisième processus, la sélection, concerne le remplacement des individus contre-performants par les bons » (Normand, 2011, pp 146-47)

Christian Maroy à propos du cas québécois, montre à la fois la pauvreté des statistiques mobilisées pour gérer la pédagogie enseignante (absence du contexte social et territorial) et l'instrumentalisation de la recherche en éducation, « valorisée comme source de certitudes, de preuves qui permettent de légitimer les choix d'action » (Maroy, 2017). De nombreux chercheurs affichent leur scepticisme sur la pertinence d'outils uniquement quantitatifs : « l'autorité des instruments ne dit pas précisément ce que serait une pédagogie efficace. Bien souvent, les mesures et les évaluations s'arrêtent aux portes de la classe. » (Dubet, 2016, p. 388)

Cette inadéquation fondamentale entre les outils d'évaluation standardisés et la complexité de l'acte pédagogique interroge également l'évaluation des enseignants. Les bons enseignants correspondent plus à des « bricoleurs » sachant improviser qu'à des ingénieurs, appliquant des protocoles prédéfinis. Il est donc plus ardu de les noter. Jusqu'ici, les seuls indicateurs de performance retenus portent sur les savoirs acquis par les élèves, et non sur leurs savoir-faire, ou encore sur leur formation de citoyen. En effet, il est beaucoup plus difficile de trouver des indicateurs fiables pour les deux dernières dimensions, surtout s'ils doivent être quantitatifs. Paradoxalement, outre une certaine standardisation de l'enseignement, cela risque fort de légitimer à nouveau une conception pourtant combattue par la « noosphère » depuis longtemps : le professeur ne doit s'occuper que d'instruction, et pas d'éducation.

Lise Demailly souligne l'ampleur de la résistance des personnels de base, aussi bien enseignants que chefs d'établissements à l'évaluation des établissements et donc de leur travail, en fonction des résultats des élèves. L'évaluation est la cible d'ouvrages critiques pour lesquels le chiffre est survalorisé au détriment de l'humain, comme le dénonce le slogan « *ce qui compte, c'est ce qui se compte* » (del Rey, 2013). La mise en équation des méthodes quantitatives avec les outils de mesure et *in fine* avec le marché autorise une apologie du qualitatif, du sujet dans sa singularité. Ainsi, « comment mesurer les effets d'un reportage aux USA, un projet très réussi avec les élèves, se demande un enseignant, alors qu'on peut penser qu'ils se produisent des années après, et qu'ils sont diffus. Devant la nécessité d'évaluer le dynamisme du réseau, un autre conteste que le nombre de réunions en soit un indicateur pertinent. » (Barrère, 2010) Cette résistance des enseignants aux dispositifs d'évaluation pose également question dans le domaine de la recherche. Les scientifiques produisant des travaux à visée évaluative se heurtent à un paradoxe : alors que de nombreux facteurs institutionnels et sociaux favorisent le développement de leurs recherches, ils constatent que les enseignants "résistent à leurs recommandations ou à adhérer à leurs travaux pour des raisons que ces scientifiques jugent suspectes" (Lapostolle, 2019). Ce décalage renforce la perception enseignante d'une évaluation déconnectée des contraintes du terrain.

Les personnels de base ont de « bonnes raisons » « de résister à certaines formes d'évaluation, notamment aux formes critériées et quantifiées. D'abord parce que l'expérience professionnelle ordinaire, avec sa matérialité, sa temporalité, ses urgences ne contribue pas à construire des croyances rationnelles concernant l'utilité d'une évaluation autre qu'intuitive et immédiate. Ensuite parce que les processus de protection psychologique (il faut connaître les chiffres, mais ne pas trop y penser) correspondent aussi à une forme de rationalité : on ne peut pas travailler si l'on bute sans arrêt sur le caractère inégalitaire et hiérarchisant de l'école. » (Demailly, 2003, p. 126) A New York des consultants sont payés pour aider les enseignants à s'approprier les outils développés, mais

même les plus collaboratifs ne travaillent pas avec eux, parce qu'ils se situent trop loin de leur univers (Robinson, 2011).

Ces réticences s'expriment aussi du côté des personnels de direction, pourtant positionnés comme relais opérationnels des réformes évaluatives, qui développent leurs propres stratégies de distanciation critique face à des injonctions perçues comme inadaptées à leurs contraintes professionnelles. Ils « déplorent leur évaluation très formelle et le "harcèlement textuel" –pour reprendre l'expression de l'un d'entre eux– dont ils se disent victimes lorsqu'ils doivent répondre à de très nombreuses enquêtes. Ils considèrent que la nouvelle donne a fort peu allégé les tâches d'exécution bureaucratique, mais les a souvent alourdies. » (Barrère, 2013). De plus, « l'autonomie relative accordée aux chefs d'établissement les rend comptables des résultats obtenus par leur établissement. Or, ces résultats dépendent fortement des équipes pédagogiques sur lesquelles ils doivent avoir d'autant plus de prise ou d'influence qu'ils doivent obtenir au mieux leur mobilisation, et au pire leur consentement » (Attarça et Chomienne, 2013, p. 59).

La circonspection des perdus s'explique aussi par le fait que la culture de l'évaluation ouvre de nouveaux espaces de réflexivité, mais aussi d'incertitude et de tensions. Anne Barrère a observé un établissement dans lequel « l'équipe de direction fabrique elle-même un certain nombre d'indicateurs à l'interne (...). Le nombre de conseils de discipline, de veilles éducatives (censées prévenir justement l'élève et anticiper précisément cette instance), le nombre de sanctions et d'exclusions de cours sont répertoriés et diffusés lors de bilans de rentrée ou de juin au conseil d'administration. La participation des parents d'élèves aux réunions a également fait l'objet d'une évaluation » Ces indicateurs montrent le poids des aspects disciplinaires dans le travail quotidien des directions, bien davantage que la pédagogie. Informels, ils « pèsent de peu de poids face aux « vrais » indicateurs : l'échec au brevet, et même le taux de dérogations, qui ne baisse pas non plus ». Ils « semblent favoriser un retour critique sur le fonctionnement de l'équipe de direction. Mais, dans l'ensemble, cette dernière manque de temps pour ce travail réflexif sur l'action. » (Barrère, 2010, pp. 143 et 146)

Face à ces résistances multiples dont la rationalité professionnelle ne peut être simplement disqualifiée comme conservatisme corporatiste, la réflexion critique sur l'évaluation éducative se trouve confrontée à un dilemme fondamental : est-il possible de conjuguer l'exigence légitime de redevabilité institutionnelle avec la préservation des espaces d'autonomie professionnelle nécessaires à l'action éducative? En effet, le refus de toute culpabilisation, du caractère quelquefois anecdotique ou mal pensé des évaluations officielles concourt à leur rejet en bloc. Même, s'il est difficile de mesurer (sic) l'impact de l'évaluation managériale, il paraît acquis qu'elle suscite un essor des comptes rendus, du temps consacré à la reddition et au discours sur l'enseignement au détriment de l'acte lui-même. Beaucoup d'enseignants le vivent comme une sujétion, même si rien ne les oblige à s'y soumettre dans le cadre ordinaire de leur travail.

Des chercheurs, pourtant hostiles au NPM, proposent de repenser l'évaluation plutôt que de la rejeter entièrement. Ils refusent de se priver du potentiel des nouvelles technologies informationnelles et d'outils de connaissance tant des effets des politiques publiques que des pratiques professionnelles. « Si la déconstruction de certains dispositifs d'évaluation est essentielle, il ne paraît pas pertinent d'ignorer les préoccupations d'efficacité au motif qu'elles relèveraient de logiques instrumentales et economicistes. » (Garcia & Montagne, 2011). Une alter évaluation est souhaitée, mais ses contours restent flous. Les professeurs manquent de regard extérieur non jugeant.

Ce courant valorise les évaluations participatives pour mobiliser les acteurs, or les observations de Lise Demailly montrent une hétérogénéité des pratiques évaluatives de la hiérarchie, dans un contexte institutionnel pourtant favorable (audits lancés dès 1991 par le recteur Pair de l'académie de Lille, dont le caractère pionnier laissait des marges de manœuvre). Dans un cas, elle assiste à un dialogue de sourd entre les critiques de l'Inspecteur d'Académie, très scolaires, formelles, et descendantes, et les justifications du responsable REP qui « s'appuient sur les réalités du terrain (telles qu'il les présente) et des obstacles concrets à la démarche évaluative ». Une autre responsable met en place « une forme originale d'accompagnement : deux ou trois membres du groupe de pilotage, à la demande des REP, se déplacent et vont rencontrer les acteurs de terrain » (un groupe de six à quinze représentants en général) pour discuter de l'avancement du projet. C'est « un co-apprentissage négocié. L'administration accepte d'apprendre des terrains comment ils savent évaluer et comment elle peut commander le travail d'évaluation. » Ce processus explicite « se fait sur fond de confiance politique. V. n'est perçue ni comme quelqu'un qui cherche à « embêter les enseignants », elle cherche à les aider, ni comme une « anti- REP ». » (Demailly, 2003)

Malgré la vogue du discours participatif, la pratique hiérarchique reste dirigiste dans l'ensemble, conformément à une tendance très présente dans le monde du travail. Aussi, le SNES-FSU, s'il ne dissuade pas les équipes qui souhaiteraient s'engager dans l'auto-évaluation de leur établissement, les met en garde :

« L'administration tente par une approche détournée de faire adhérer les personnels aux attentes institutionnelles qui finiront en projet d'établissement et contrat d'objectifs, comme par exemple optimiser les moyens alloués sans en réclamer davantage malgré les difficultés et les besoins exprimés par les équipes. La démarche participative de l'auto-évaluation et l'adhésion des équipes sont (...) une pratique managériale éprouvée pour abuser de personnels animés de bonnes intentions pour faire réussir leurs élèves. »²

Toutefois, pour être acteurs de la redéfinition des politiques éducatives, les professeurs auraient besoin de participer aux expérimentations, de réfléchir aux critères d'évaluation, d'imposer des éléments d'évaluation qualitatifs et des critères quantitatifs moins gestionnaires et moins simplistes. L'expérience récente d'auto-évaluation à la cité scolaire Lamartine témoigne d'une forme de résistance passive - ou de désengagement professionnel - qui ne permet pas aux professeurs de peser sur les orientations stratégiques.

Tableau 2 Cas de l'auto-évaluation, nouveau processus institutionnel, dans mon lycée, Lamartine, 2022

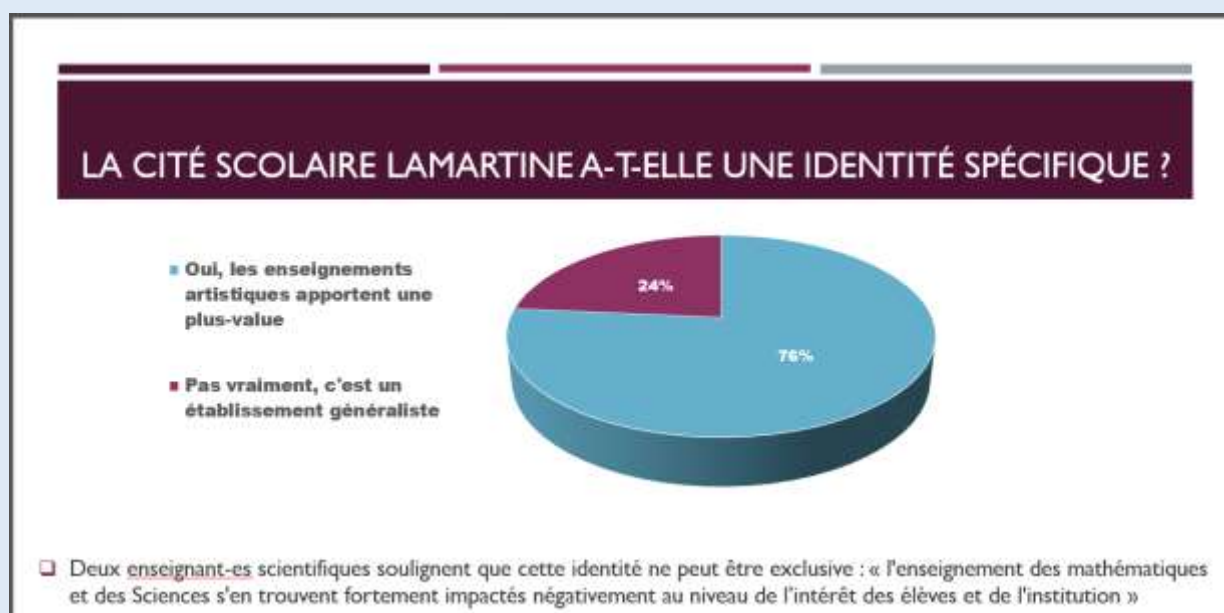
« Les pratiques d'évaluation doivent être analysées en référence aux situations réelles dans lesquelles elles sont mises en œuvre. Selon les cas, elles peuvent aussi bien constituer un dispositif de contrôle et de mise en concurrence des individus au travail qu'un outil de connaissance de la réalité sociale et des effets des politiques publiques ou des pratiques professionnelles. » (Garcia & Montagne, 2011)

Si la majorité des collègues de ma cité scolaire se sont désintéressés de la question, quelques professeurs, les plus militants, réunis en heure syndicale, ont décidé de boycotter l'auto-évaluation. Considérant à l'inverse que, dans le cas de mon établissement, la direction souhaitait un terrain d'entente avec les enseignants, j'y ai participé. Pleinement conscient des risques

² <https://www.snes.edu/article/auto-evaluation-des-etablissements-le-droit-de-dire-non-et-de-refuser-le-processus/>

d'enrôlement (Jacquot, 2014), notamment du fait de ma position syndicale, j'ai discuté avec le proviseur du cadre et des limites de notre collaboration. J'ai ainsi précisé que je ne ferais pas la promotion de la démarche globale d'autoévaluation. Le fait même de réaliser une tâche précise constituait de toute façon un acte symbolique. Le travail avec le proviseur a confirmé sa volonté d'apaisement, notamment lorsqu'il a éliminé une question du modèle national de questionnaire sur le CDI : comme seules deux personnes étaient concernées, cela pouvait être interprété comme une forme de contrôle.

J'ai donc rédigé et analysé les questionnaires à destination des élèves et professeurs. Les résultats permettaient notamment de définir une identité de l'établissement, ce qui ne peut avoir des conséquences très concrètes, en terme de dédoublements horaires, d'ouverture de groupes de spécialités etc.



Pourtant, aucun membre enseignant du conseil d'administration ne s'est déplacé pour la présentation des résultats, deux collègues seulement y ont assisté, sans intervenir³. En revanche, les délégués élèves et parents ont posé de nombreuses questions et sont beaucoup intervenus. Après ce succès, la dynamique s'est arrêtée. Les membres du Conseil de la vie lycéenne n'ont pas tenté d'organiser un retour pour d'autres élèves intéressés. Deux collègues ont réagi auprès de moi lorsque l'analyse a été diffusée par mail, mais la salle des profs ne s'est pas emparée des résultats, aussi bien sur ses revendications (les locaux du personnel), que sur le harcèlement, la comparaison des avis sur le temps de travail demandé, sur le niveau.. La direction non plus ne s'est guère saisie des questionnaires dans les phases suivantes du processus, lorsqu'une équipe extérieure a visité l'établissement. Je n'ai pas été interrogé par celle-ci es qualité, ni souhaité la rencontrer, étant occupé par ailleurs. Son rapport ne s'appuie d'ailleurs pas sur les questionnaires. Chacun est resté dans son rôle.

³ Au conseil d'Administration du lycée siège les élus d'une liste unique, animée principalement par des non syndiqués capables de constituer un contre-pouvoir. Leur absence n'est pas liée à la position plus idéologique des participants à l'heure syndicale. Elle est d'autant plus significative d'une forme de désintéressement sur les enjeux plus généraux de la vie de l'établissement.

Cette centralité nouvelle de l'évaluation s'inscrit donc dans un projet plus vaste de restructuration de la profession enseignante. Cette transformation programmée depuis plusieurs décennies vise à reconfigurer l'identité professionnelle des enseignants, en privilégiant de nouvelles compétences et de nouvelles formes d'organisation du travail.

4 Restructurer la profession enseignante, un objectif à l'agenda depuis des décennies

L'OCDE, la Commission européenne et les gouvernements français successifs traduisent le nouveau paradigme éducatif en visant une autre façon d'exercer le métier. La norme professionnelle traditionnelle est centrée sur le diplôme, un travail solitaire, artisanal. L'État fixe un cadre, des objectifs (les programmes), aux professeurs de trouver les voies d'y parvenir, grâce à leur haute qualification. Les pédagogues évoquaient l'idéal du « praticien réflexif » (Schön, 1994). Les enseignants ont « développé une culture de l'autonomie, non pas au sens de participation volontaire à des collectifs, mais au sens d'individualisme, d'indépendance, de constitution de territoires préservés » (Van Zanten et al., 2002, p. 139). La norme émergente est centrée sur les exigences organisationnelles, le travail collectif, la valorisation des savoir-faire et savoir-être par rapport au savoir. Philippe Meirieu dénonce une vision taylorienne, « la réduction technocratique de la classe à des exercices programmés et à des aides individuelles prescrites à travers des protocoles standardisés. » (2020)

En effet, cette norme implique que l'enseignant se comporte comme un technicien, un exécutant, qui applique scrupuleusement des méthodes imaginées par des experts. Ceux-ci, chercheurs, fonctionnaires du ministère, inspecteurs, formateurs IUFM et maintenant ingénieurs pédagogiques forment une « noosphère » qui entend décider des bonnes pratiques en la matière. On ne cherche donc pas à capitaliser les méthodes qu'il met au point pour faire du « bon travail » (Lantheaume & Hélou 2008, 93). Les techniques pédagogiques officielles sont élaborées en dehors de son expérience concrète. S'il se doit de manier une série d'indicateurs et de proposer des stratégies adaptées à chaque situation, cet exercice est étroitement cadré, standardisé. Le côté artisanal du pédagogue doit s'effacer devant la technologie numérique (Gunter 2012). Dans les systèmes scolaires pionniers sur cette voie, beaucoup d'enseignants considèrent que l'importance conférée aux systèmes de gestion informatiques remplace une partie du temps passé avec les élèves par du travail administratif et statistique (Robinson 2011). Cette remarque commence à faire sens pour les professeurs français, notamment pour les directeurs d'école.

Cette mutation s'opère sous le contrôle d'une chaîne hiérarchique renforcée. Ainsi au Québec, des dispositifs de soutien pédagogique et d'accompagnement professionnel permettent de s'assurer que les personnels obéissent aux consignes. Les résultats des tests permettent de jauger les enseignants (Maroy, 2017). En France, les premiers à avoir subi une offensive contre leur liberté pédagogique ont été les professeurs du second degré, notamment ceux de collège avec la réforme Najat Vallaud-Belkacem, qui avait imposé pour la première fois des réunions de présentation de son projet. Depuis Jean-Michel Blanquer, les professeurs des écoles sont en première ligne, avec des formations centrées sur une méthode unique d'apprentissage de la lecture et la labellisation des manuels. Ce qui était impensable il y a trente ans est justifié par « la croyance en une efficacité par

la cohérence des pratiques », la liberté individuelle de l'enseignant étant désormais perçue « comme un risque d'anomie menaçant les progrès des élèves. » (Baluteau, 2011, p.102) Même si cela n'a jamais été démontré. Cette transformation vise aussi un objectif budgétaire : l'intensification du travail des professeurs par un renforcement du contrôle et l'imposition de tâches non rémunérées (réunions, formations en dehors des heures de cours...).

Les professeurs ont conscience que leur métier a changé, mais la perception de cette mutation est partielle et partiale. Ils se focalisent souvent sur son aspect « terriblement chronophage », comme le dit Paul, 46 ans, professeur certifié d'EPS en collège, non syndiqué, qui regrette que « l'arrivée de l'informatique » n'ait pas permis de gagner du temps, au contraire. Séverin⁴, 33 ans, certifié d'arts plastique, syndiqué au SNES, s'élève contre « le nombre exponentiel de réunions. Le nombre de béquilles et de choses qui sont à côté, et qui prennent de plus en plus de place sur l'enseignement à proprement parler », critique d'autant plus vive qu'il doute de leur efficacité « dans l'amélioration des liens qu'on peut avoir avec les élèves. » Pour Nadine⁵ aussi, 36 ans, professeure certifiée d'Histoire-géographie, correspondante locale du SNES du collège LG :

« on nous mobilise de plus en plus en dehors de nos heures d'enseignement. C'est-à-dire pour des réunions. On est sollicités pour des enseignements qu'on nous rajoute. (...) En termes d'organisation, quand après on a aussi une vie de famille, d'autres activités, c'est assez compliqué. »

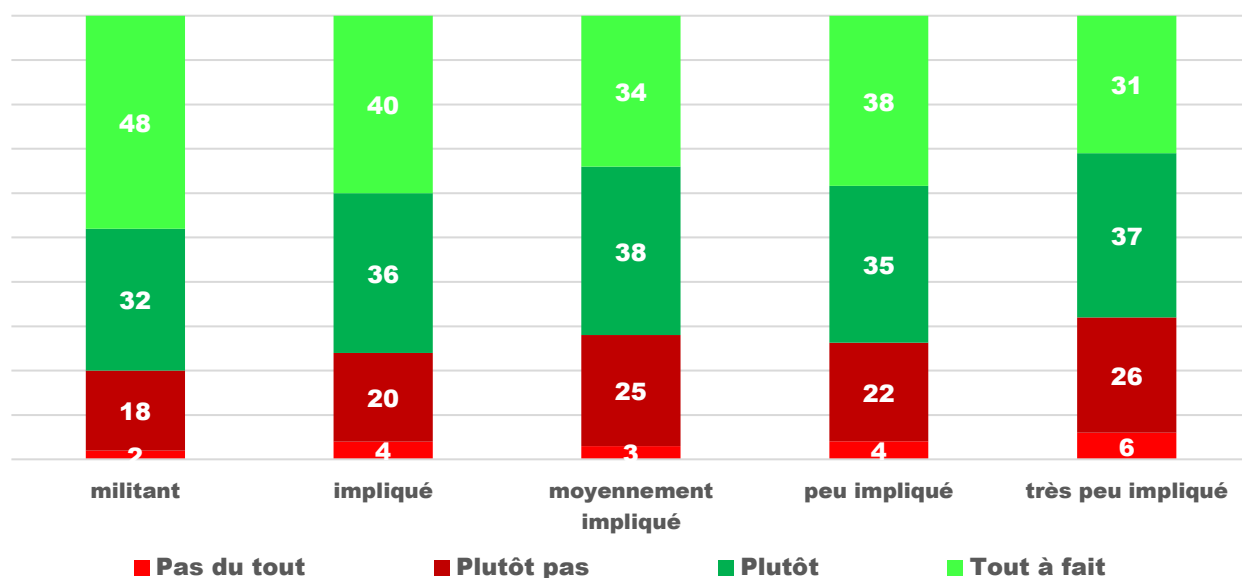
Elle ne cite que deux instances : le conseil pédagogique (mais les professeurs ont instauré un roulement et « c'est vrai que, dans l'établissement, il n'est pas réuni encore trop souvent ») et le conseil école – collège (largement boycotté par les PLC d'après l'enquête de terrain de *Militens*). Même si elle ajoute la préparation de la nouvelle discipline d'histoire des arts, cette réaction témoigne d'une quasi phobie des réunions, incompréhensible pour les administrateurs de l'Education Nationale qui ne viennent plus des rangs enseignants et baignent dans une culture bureaucratique. Les militants syndicaux se montrent particulièrement opposés à la multiplication des réunions, ce qui pourrait être considéré comme le signe d'un décalage entre la promotion d'une vision exigeante du métier, plutôt idéalisée, et un travail de terrain consacré à la limitation des tâches supplémentaires.

Figure 2 L'avis sur la multiplication des réunions selon l'implication syndicale (Militens, 2017)

⁴ *Militens*, interview Gérard Grosse, 3 juillet 2015

⁵ *Militens*, entretien réalisé par Georges Ortusi le 22 avril 2015.

La multiplication des réunions est une difficulté à laquelle vous êtes confronté dans votre vie professionnelle ?



Se lit : 31 % des enseignants très peu impliqués dans l'activité syndicale considèrent que la multiplication des réunions est tout à fait une difficulté à laquelle ils sont confrontés dans leur vie professionnelle

Lilian, 53 ans, militant SNEP-FSU⁶, constate d'ailleurs que l'intensification des contraintes professionnelles a des effets très concrets sur les actions proposées : « L'évolution du boulot fait qu'il y a beaucoup plus de contraintes qu'avant, ce qui impacte forcément la disponibilité des collègues ».

Les professeurs se sentent globalement incompris, ce qui les incite à une grande méfiance envers les décideurs des politiques éducatives. Pour Hortense, 55 ans, professeure certifiée de lettres au collège LG, syndiquée au SNES⁷ :

« la fonction première qui est celle de l'enseignement est prise en otage par tout un tas de gens qui ne sont pas des enseignants. Et c'est une catastrophe. Donc moi, je sais faire mon boulot. Personne n'a l'air d'en être convaincu. Et ça, c'est désespérant. C'est-à-dire que la société civile et n'importe qui, a l'air d'en savoir plus que moi sur le travail de l'enseignant. Et j'avoue que moi une fois que je ferme la porte de ma classe, je respire, parce que là je fais mon boulot. Je le fais, je pense, assez bien. Et je le fais de mon mieux, en tout cas. Et je me sens agressée par tout un tas d'attentes de la société, de ma hiérarchie, de qui vous voulez. Agressée, je vais peut-être un peu fort mais je trouve que ça vient parasiter le cœur de ma fonction... »

⁶ Militens, interview Igor Martinache, 11 janvier 2016

⁷ Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi le 22 avril 2015.

Beaucoup de professeurs se trompent en partie de cible, tel José⁸, 30 ans, professeur certifié d'histoire-géographie au collège LG, membre d'un petit syndicat conservateur, le SIAES, qui souligne ses « inquiétudes pour l'avenir. On a l'impression quand même d'être mis sous tutelle... D'être ravalé souvent au rang d'animateur ou d'éducateur... Éventuellement d'assistant social ». Patricia⁹, 50 ans, certifiée d'EPS en collège, syndiquée FO, estime aussi

*« C'est pas toujours évident d'être la maman ou l'assistante sociale pour certains, donc...
Oui c'est un peu compliqué dans ce genre là, parce que nos missions je pense qu'elles se multipl..., elles se diversifient de plus en plus, et, oui moi j'ai pas été formée pour ça (...).
Non assistante sociale ça m'intéresse pas du tout, j'aurais choisi ce métier-là autrement »*

Certes, les promoteurs des politiques éducatives actuelles qui œuvrent pour une forme de démocratisation la conçoivent en opposition à la transmission classique des savoirs, à laquelle les enseignants sont attachés. Mais dans l'ensemble, l'objectif reste moins d'élargir la palette du métier que de contrôler et diriger son exercice, en restant sur le terrain de l'apprentissage.

Pour ne prendre qu'un exemple du transfert de pouvoir entre professeurs et leur hiérarchie, citons la notation, conférée quelquefois aux chefs d'établissement : ceux-ci ont même inventé des notes lors de la session du baccalauréat de 2019 (sur consigne ministérielle, dans le cas où la correction de la copie n'avait pas été rendue à temps). Plus globalement, l'évaluation par compétences, plus floue et moins intégrée par les enseignants que celle par notes, a selon certains syndicats facilité l'intervention du CE, notamment pour le brevet, quand il supervise l'attribution des points du socle commun. Mais il est difficile d'établir si ce phénomène est significatif, ou relève des seules inquiétudes syndicales.

5 Un rôle nouveau pour les chefs d'établissement : la transformation des hiérarchies de proximité

L'objectif des réformes de la gestion publique étant de renforcer le contrôle managérial, comment procéder ? Outre la mise en place – laborieuse – d'instruments gestionnaires, les gouvernements des années 1990-2000 comptaient sur la formation professionnelle, avec les Instituts Universitaires de Formation des Maîtres. Mais ils ont échoué à impulser cette mutation, les professeurs stagiaires adhérant insuffisamment à l'ensemble des contenus dispensés. Cette tâche est désormais dévolue à la hiérarchie locale, inspecteurs et surtout chefs d'établissement. L'application de ce modèle induit également de transformer le rôle des directeurs d'école (Roaux, 2021). L'autonomie, promesse de liberté, constitue ainsi une arme contre la liberté pédagogique, pour imposer une autre façon de concevoir l'enseignement. Cette question centrale est traitée dans mon article (Frajerman, 2018), auquel je renvoie.

Les chefs d'établissement ont accepté cette mission complexe par « loyauté institutionnelle » (Baluteau, 2011, p. 95), d'autant qu'ils se trouvent eux-mêmes pris dans un contexte de pilotage par la performance et de résolution locale des problèmes. Ils y gagnent en pouvoir d'agir et en expertise

⁸ Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi le 22 avril 2015.

⁹ Militens, interview Camille Giraudon, 7 décembre 2015.

(Pélage, 2011, p. 76). Ajoutons le fait que leur syndicat majoritaire (le SNPDEN-UNSA) sait négocier d'importantes contreparties financières, mais aussi leur adhésion à des principes valorisés officiellement dans les politiques éducatives : la mixité sociale, le rejet des modes de régulation bureaucratique et « la défense des élèves, en particulier en échec scolaire ». Ceux-ci occupent une grande place dans les préoccupations des CE, parce qu'ils ont besoin de l'école et qu'ils mettent en exergue le besoin de changement. En effet, l'impératif d'innovation pédagogique, (ou le mouvement perpétuel, si l'on adopte une posture critique), légitime leur pouvoir et leur action. Les chefs d'établissement interviewés ne se définissent pas comme des patrons, sur le modèle du privé. Pour rendre compte de cette ambivalence, Anne Barrère avait d'ailleurs forgé l'expression « managers de la République » (2013a).

Mais comment influencer les pratiques pédagogiques, sous quel angle ? Les CE accordent un grand crédit aux projets, qui constituent « un repère simple à opérationnaliser, au moyen d'indicateurs comme la visibilité dans l'établissement de l'enseignant ou de son projet et de ses traces éventuelles (spectacles, productions). Mais aussi parce que ce travail sur projets leur permet d'incarner un espace d'action pédagogique où ils sont légitimes à intervenir », étant en charge des relations de l'établissement avec son environnement extérieur (Barrère, 2013). La principale-adjointe¹⁰ du collège LG (ancienne professeure des écoles, ex-syndiquée SNPDEN) présente les professeurs qui s'en occupent comme dynamiques :

« Je crois que tout le monde s'entend bien. Et après ils se respectent tous. C'est-à-dire que, bon, il y a des gens qui vont être plus volontaristes pour faire des projets. Il y en a d'autres qui vont faire leurs classes plan-plan. Il y a des jeunes qui sont plein d'allant. Il y a des vieux qui sont un petit peu fatigués. Je veux dire, c'est la vie d'un établissement quel qu'il soit. »

Même si son discours se veut bienveillant, il atteste d'une hiérarchisation explicite en fonction de l'implication dans les projets et aussi de l'obligation pour elle de tenir compte des résistances émanant des professeurs, dont témoignent plusieurs entretiens cités dans ce chapitre. Par exemple, Alexis, 30 ans, PLC de mathématiques¹¹, regrette que le principal de son collège ait choisi de supprimer une classe (et donc d'augmenter les effectifs des autres classes) pour sauver les projets. Selon lui, l'absence de réaction forte, y compris du SNES, a une raison simple (voire simpliste) :

« toutes les personnes qui sont au CA, sont porteuses de projets, puisque chacun va défendre son projet. Donc c'est sûr que si on enlève les projets, on leur enlève aussi l'argent qu'ils gagnent par rapport à ça. Et je trouve ça un peu dommage. De privilégier l'aspect financier et personnel, plutôt que l'aspect pédagogique qu'on pourrait avoir dans les classes. »

Les CE interviennent d'abord sur des questions collectives, comme l'évaluation, l'organisation des examens blancs, voire l'harmonisation de la progression (très variable selon le rapport de force local). Ils se sont invités dans les conseils d'enseignement (les réunions des équipes disciplinaires). Leur action consiste finalement en une tentative de « désingularisation des pratiques enseignantes », pour soumettre la liberté de l'enseignant « à une pratique plus commune régie par des règles locales » (Baluteau, 2009). Un tel programme recèle inévitablement une part de violence

¹⁰ Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi, 21 avril 2015.

¹¹ Militens, interview Laurent Frajerman, 18 mai 2015.

symbolique, en effet la conception de beaucoup de CE est guidée par une « théologie négative », « instrumentée par la critique quotidienne des pratiques enseignantes ».

La régulation collective « réside essentiellement dans une influence normative diffuse et non pas dans le contrôle direct de l'activité d'autrui. » (Van Zanten et al, 2002, pp. 91 et 249) Cet aspect - crucial – s'explique d'abord par le nombre important de professeurs à encadrer, et parce qu'il doit permettre de contourner les résistances enseignantes. Le proviseur¹² d'un gros lycée (ancien enseignant, non syndiqué) le constate : « On n'a pas du tout, de fait, le même rayon d'action qu'un cadre peut avoir en direction de ses salariés. Mais bon, je dirais, on le savait avant de venir. ». Mais, en l'absence de réels leviers, une contrainte « douce » est vulnérable, notamment à la stratégie de l'inertie.

La fréquence des entretiens individuels ne permet pas un vrai suivi des enseignants, mais les CE disposent d'autres sources d'information, notamment les échos des parents d'élèves. Depuis qu'ils participent aux inspections pédagogiques, dans lesquelles le curriculum formel est interrogé, ils peuvent parfaire leur connaissance des contenus à enseigner. « Globalement, la relation recherchée avec l'inspection est une relation d'association visant la régulation pédagogique dans l'établissement scolaire. » (Baluteau, 2009) Les deux pôles hiérarchiques sont eux-mêmes soumis au NPM. Depuis une période de crise, entre 1970 et 2000, les inspecteurs perdent progressivement leur cœur de métier historique, l'entretien individuel et le suivi des carrières enseignantes, pour s'aligner sur les standards européens (8 pays seulement sur 32 du réseau Eurydice pratiquent l'inspection individuelle régulière). Ils se reconvertissent en *missi dominici* du rectorat (inspecteur de philosophie promouvant la réforme du collège...). La tendance est à déporter leurs missions vers le pilotage du système éducatif, et donc l'évaluation de l'établissement, ou a minima des équipes disciplinaires (Condette, 2017). Les enseignants sont partagés à ce sujet, les uns appréciant l'affaiblissement de ce contrôle centralisé et distant, les autres regrettant un rempart contre les pressions locales potentiellement plus intrusives.

Pour exercer le rôle renforcé qui leur est dévolu de traduction et d'application des politiques éducatives et des injonctions hiérarchiques, les CE doivent trouver des relais. Ironiquement, « les dispositions professionnelles des managers de proximité à enrôler d'autres salariés sont au principe de leur propre enrôlement, dispositions qu'ils soutiennent et qui les tiennent » (Jacquot, 2014). Un nouveau statut permet désormais au ministère de renouveler le vivier de recrutement « afin de promouvoir un nouveau modèle professionnel de « fonctionnaire de responsabilité » ». Auparavant, les perdus étaient recrutés sur liste d'aptitude parmi les professeurs, avec une prééminence des agrégés, faisant de leur fonction une consécration de la carrière professorale. Désormais, ils doivent passer un concours, élargi à d'autres catégories de personnels comme les conseillers d'orientation et les professeurs des écoles (Pélage, 2009, p. 42). Les nouveaux CE ne représentent donc plus une image fidèle du corps enseignant du second degré. Les agrégés sont sous représentés, les professeurs mono-disciplinaires constituent seulement un tiers des personnels de direction recrutés en 2015, dont des professeurs d'EPS surreprésentés. Les plus nombreux sont les professeurs de lycée professionnels, bivalents.

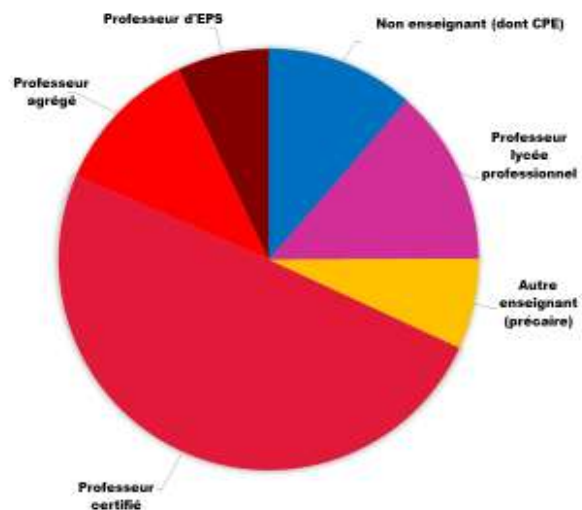
Figure 3 Bilan social 2015 des personnels de direction, DGRH et RERS 2014-2015, DEPP

¹² Militens, interview Laurent Frajerman et Camille Giraudon, 3 novembre 2015.

Origine des personnels de direction, concours 2015



Statut des personnels de second degré 2015



Le New Public Management tente donc de redéfinir structurellement le cadre d'exercice du métier enseignant, porté par l'évaluation permanente, la pression hiérarchique et l'intensification du travail. Ses effets se manifestent concrètement par un processus multidimensionnel de déclassement. Ce phénomène affecte profondément le rapport des enseignants à leur profession, tant dans ses dimensions matérielles que symboliques.

II Le déclassement des enseignants confrontés à une société en mutation

Les avantages relatifs des enseignants comme la liberté d'organiser son travail sont moins nets qu'il y a trente ans. En 2002 déjà, 69% des professeurs du second degré sondés avaient le sentiment de travailler autant que les autres catégories de salariés de même niveau de qualification et 20 % plus. Ils pensaient aussi que le stress quotidien est plus important que dans d'autres métiers (67 %) ou équivalent (28 %). L'une des raisons étant que selon eux, c'est un métier où la frontière entre vie privée et vie professionnelle est plus difficile à maintenir (51%) (Sofres / SNES). C'est ce que développe Elodie 13, 34 ans, certifiée anglais, non-syndiquée :

« Le côté agréable, c'est quand même que je m'organise comme je veux. (...) Et ça peut aussi avoir le revers de la médaille. C'est-à-dire que je n'ai jamais la tête vide en fait. Le week-end. Je dirais que les seuls moments où je me vide la tête, c'est les deux mois d'été. Sinon même pendant les vacances, on pense toujours à ce qu'on va faire après. (...) C'est

¹³ Militens, interview Gérard Grosse, 2 juillet 2015

vrai qu'ici le public est assez difficile. Donc parfois on se remet beaucoup en question parce qu'on n'arrive pas toujours à faire passer ce qu'on aimerait faire passer. »

Une recherche sur des professeurs investis dans leur métier pointe d'ailleurs leur refus « des modes de travail trop consommateurs de temps et d'énergie, au motif qu'ils entraînent une dérégulation du travail d'enseignement proprement dit. » Même eux affichent le « désir de ne pas voir un métier, devenu très éprouvant, envahir toute la vie. Cette préoccupation est présente chez des enseignants expérimentés confrontés à un alourdissement important de leur investissement professionnel qui entre en concurrence avec leur investissement familial, mais aussi chez des jeunes enseignants, très soucieux de dresser une ligne de partage claire entre leur activité professionnelle et leur vie privée. » (Van Zanten et al, 2002, p. 246)

Les contraintes des différents métiers de la fonction publique se rapprochent, l'harmonisation s'effectuant par une dégradation des conditions de travail des enseignants. Si leurs vacances ont une durée sans égale, une partie reste consacrée à leur travail et les autres fonctionnaires bénéficient désormais des 35 h. De plus, les différents ministres annoncent leur volonté de « reconquête du mois de juin » en lycée et exercent une pression croissante pour empiéter sur les vacances intermédiaires. Ainsi le décret n° 935 de 2019 crée une allocation de formation dans le but de convaincre les enseignants de suivre leurs stages de formation continue durant ces périodes. Cela rejoint l'exemple anglais, dans lequel les enseignants cumulent standardisation et flexibilisation du métier avec une surcharge chronique de travail (Gunter, 2012). Dans ce domaine du travail figure l'un des paradoxes enseignants : s'ils marquent souvent leur épuisement, ils éprouvent une difficulté récurrente à lâcher prise, à quitter leurs élèves.

1 Choix du métier et crise de recrutement

Traditionnellement, l'idée de vocation fournit « un cadre symbolique pour donner sens à l'engagement dans le métier, en justifier le « choix » et forger l'identité » professionnelle (Perrier, 2013). Selon *Militens*, 51 % des PLC déclarent avoir « toujours voulu » exercer ce métier, ce qui correspond à toutes les enquêtes menées sur le sujet (Farges, 2017). Cette rhétorique est explicite et précise chez Elodie : « j'ai toujours voulu être prof depuis la classe de cinquième. Je savais déjà que c'était l'anglais qui m'intéressait (...) C'est une vocation pour moi. ». Evidemment, il ne faut pas négliger la possibilité d'une reconstruction valorisante, étant donné que cette représentation procure « un surcroît de légitimité et de valeur à celui qui, par cet engagement, témoigne de la « pureté » de ses intentions et de la force de ses convictions » (Périer, 2004). Séverin en donne d'ailleurs une version plus pragmatique, qui me semble faire écho à de nombreux cas. Il souhaitait devenir professeur depuis le collège, du fait de « ma passion première qui est les arts en fait, et (...) en même temps des avantages qui me semblaient intéressants en termes de qualité de vie », autre aspect fréquemment souligné par les recherches.

Ce métier est « apparu comme un débouché intéressant au cours » des études supérieures pour 45 % d'entre eux, toujours selon *Militens*. Ainsi Bernard¹⁴, 34 ans, certifié d'anglais en lycée, militant SNES :

« Ce n'était pas du tout un choix qui était... présent depuis longtemps. Ça s'est présenté à moi assez tardivement, quand j'étais à la fac. Pourquoi enseignant ? Parce que j'aimais la discipline que j'étudiais à la fac donc l'anglais (...), enfin je ne voyais pas trop d'autres débouchés...C'était plutôt une accroche disciplinaire... Le désir d'éduquer, le désir de former des esprits etc., ça je l'ai peut-être acquis plus tard ».

En revanche, seulement 15 % des PLC approuvent la proposition : « C'est apparu comme un recours faute de pouvoir réaliser un autre projet professionnel ». Ainsi, le parcours haché de Stéphane est emblématique d'un univers personnel bien éloigné de l'enseignement, ce qui motive peut-être le choix final en faveur du concours de professeur-documentaliste : « j'espérais me destiner au cinéma. Et j'ai passé un DEUG pour pouvoir passer le concours d'entrée de l'IDHEC, qui était l'institut des hautes études cinématographiques. » Après son échec, « de fil en aiguille, je me suis retrouvé à continuer des études d'anglais » Il obtient un DEA mais pas l'allocation de recherche et se tourne alors vers un concours d'enseignement. Ne voulant pas être professeur d'anglais, il devient finalement documentaliste.

Enfin, 6 % des PLC interrogés font état d'une reconversion. Par exemple, Hortense insiste sur un choix pour convenances personnelles, or si elle ne se reconnaît pas dans la norme vocationnelle, son précédent métier se situait déjà dans la sphère pédagogique :

« Très objectivement je suis devenue enseignante parce que quand ma fille a eu trois ans, je faisais de la formation d'adultes dans le secteur privé, et je galérais trop pour les questions de vacances, de garde, et tout ça. Donc je l'ai d'abord fait pour pouvoir être une mère en même temps qu'une femme qui travaille. Et puis au fond de moi, c'est quand même quelque chose qui me convient très bien le rapport pédagogique ».

Le questionnaire posait séparément ces questions, et il en ressort une multitude de combinaisons. Daphnée¹⁵, certifiée arts plastiques, non-syndiquée, explique qu'après son échec au concours de la FEMIS, elle décide de continuer dans les arts plastiques, se disant :

« je me débrouillerai pour faire du cinéma par la suite. Donc j'ai fait une maîtrise d'arts plastiques. Et puis après la maîtrise, j'ai décidé de passer le concours. (...) J'ai construit quelque chose de l'ordre du faute de mieux [mais] j'ai un immense plaisir à enseigner. »

Elle combine choix par défaut et par poursuite d'étude, même si elle répugne à se présenter comme déçue, ce qu'on retrouve chez Bernard et Hortense, cités plus haut. Tous tiennent à préciser immédiatement que cela ne contrarie pas leur engagement professionnel, peut-être pour ne pas perdre la face devant l'enquêteur (Goffman, 1974).

Avec une variable regroupant toutes ces modalités pour voir quel choix prédomine lorsque plusieurs sont faits (cf annexe méthodologique), on constate que 49 % des PLC optent pour une motivation vocationnelle (dont 11 % renforcée au cours des études). Ce chiffre élevé résulte peut-être de la

¹⁴ *Militens*, entretien réalisé par Georges Ortusi le 10 février 2015.

¹⁵ *Militens*, interview Gérard Grosse, 2 décembre 2014.

persistance d'une norme, mais même dans ce cas, cela démontrerait que la vocation reste le discours dominant chez les enseignants interviewés, ce qui n'est pas évident en cette période de « recomposition identitaire » (Perrier, 2013). Le choix de carrière vocationnel est surreprésenté chez les PLC les plus expérimentés (plus 3 points par rapport à la moyenne chez ceux qui ont plus de 26 ans de métier), mais l'écart est trop faible pour évoquer un conflit générationnel. A l'inverse, l'idée d'un choix par défaut (13 %), peu valorisante, pourrait être sous-estimée, elle est moins évoquée par ces collègues expérimentés (3 points de moins). La seconde motivation, forte chez les professeurs du second degré, très attachés à leur discipline, est le prolongement naturel des études. 27 % des PLC citent cette seule raison pour enseigner.

Ce qui distingue les PLC des professeurs d'EPS est donc le rapport aux études, source de l'attachement disciplinaire : 27 % expliquent leur choix de carrière par le prolongement des études et 12 % par sa combinaison avec la vocation. Le discours vocationnel est plus affirmé chez les professeurs d'EPS (58 %) que chez leurs collègues de lycée et collège (36 %) ou du premier degré (44 %). Octave fait état de préoccupations imbriquées :

« en fin de troisième, on m'avait demandé quel était le métier qui m'intéressait. Et déjà à l'époque c'était le contact avec les... enfants. Et j'étais passionné aussi par le sport. Et en trois, j'avais dit : je veux absolument un métier pour me rendre utile... Être utile aux personnes qui m'entourent. »

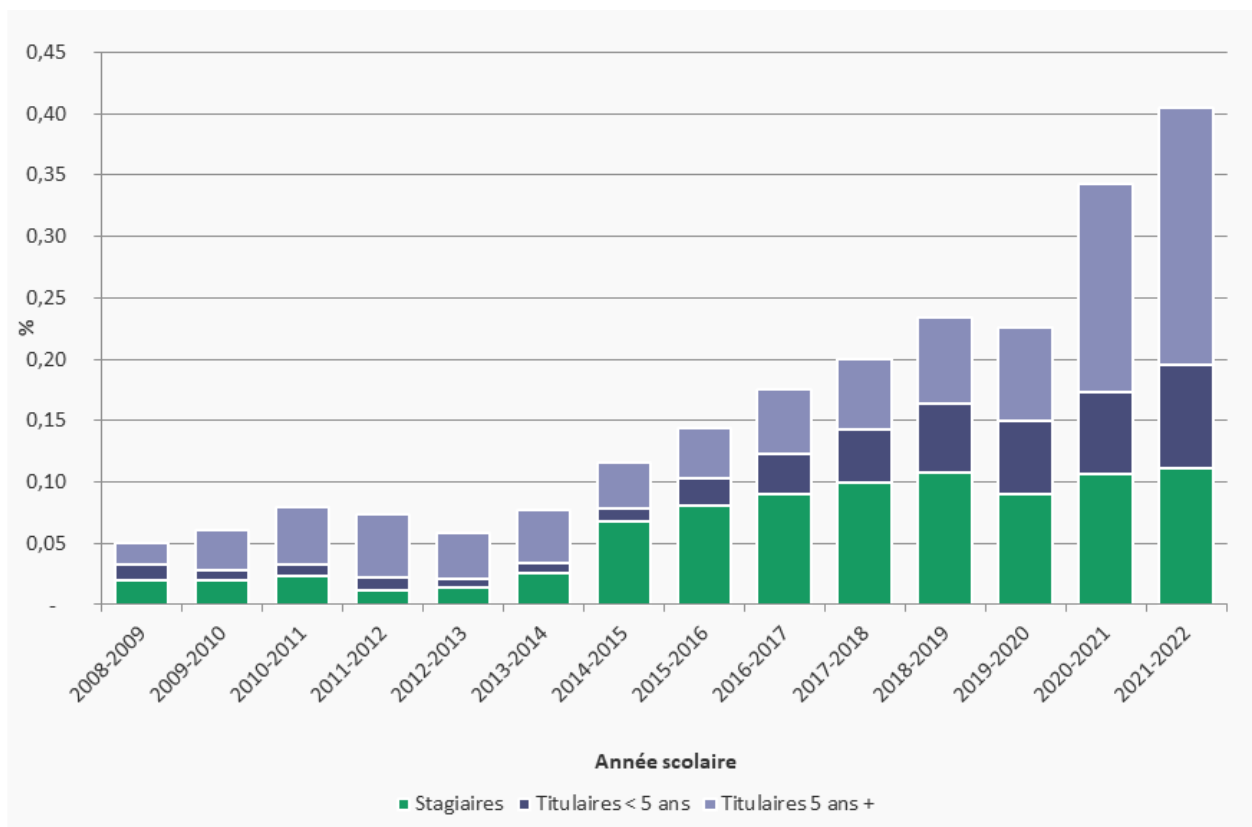
Durant des décennies, un mode de recrutement exigeant fournissait chaque année à l'Education nationale des dizaines de milliers de personnes prêtes à enseigner toute leur vie, y compris dans des territoires peu attractifs pour des jeunes diplômés. Maintenant, le nombre de candidats aux concours de recrutement de l'enseignement chute, concrétisant le sentiment d'un métier en perte de vitesse. Il a été divisé par quatre entre la période la plus propice au recrutement (1997) et aujourd'hui (voir la figure *infra*). Si Pierre Périer pouvait encore nuancer en 2019 l'idée d'une crise, en rappelant qu'elle n'est pas uniforme, et si la Cour des Comptes reprend encore cette idée en 2023¹⁶, le constat actuel est sans conteste celui d'un phénomène qui s'enracine. Prenons les deux disciplines emblématiques, l'une d'une difficulté ancienne et persistante, l'autre au contraire d'une facilité à recruter. Entre 2019 et 2023, le CAPES de Mathématiques a encore perdu 862 candidats au concours, soit une diminution de 32 % (avec 1 799 présents en 2023) et celui d'Histoire-Géographie a perdu 1 074 candidats, ce qui représente une diminution impressionnante de 37 %¹⁷.

Autre aspect de la crise, les commentateurs ont relevé la croissance exponentielle des départs volontaires du professorat : multiplié par 6,8 de 2008 à 2021 ! Le taux de départ reste marginal (0,40 % des enseignants stagiaires ou titulaires du public en 2021), mais la trajectoire est inquiétante. Et ce, malgré un décret pris en 2014 qui restreint l'accès à l'indemnité de départ volontaire pour freiner la hausse du nombre de démissions.

Figure 4 - Evolution du taux de départs définitifs volontaires, réparti par ancienneté

¹⁶Rapport de la Cour des comptes, *Devenir enseignant : la formation initiale et le recrutement des enseignants des premier et second degrés*, février 2023.

¹⁷ DEPP, *Bilan social 2019-2020 et Panorama statistique des personnels de l'enseignement scolaire 2023-2024*.



Cela pourrait être bien pire, comme le prouve le cas des pays qui ont plus avancé sur la voie du déclassement enseignant : une étude de la National Foundation for Educational Research montre que 8% des enseignants britanniques y avaient démissionné en 2015 contre 6% en 2011 (Worth & de Lazzari, 2017).

En effet, la mise en place du nouveau modèle de gestion des ressources enseignantes percute leur professionnalité et les détourne d'un métier mal payé, de plus en plus difficile et qui perd ses atouts (statut de fonctionnaire, autonomie professionnelle, stabilité, etc.). Une enquête de Sandrine Garcia sur les Professeurs des Ecoles démissionnaires met en relief des raisons spécifiques (la question de l'inclusion s'avère moins déterminante) et d'autres sans doute valable dans le second degré : envahissement de la vie personnelle par une surcharge de travail. Ce phénomène revêt des facettes très concrètes sur les conditions de travail et de rémunération, mais aussi plus symboliques. Nora, certifiée en collège REP, passionnée de littérature¹⁸ hésitait entre faire une thèse et enseigner. Vacataire pendant trois ans, elle fait des remplacements : « Et puis comme ça m'avait vraiment plu j'ai passé le concours », mais elle affirme aussi que ce n'était pas « une vocation au départ » et qu'elle préférerait la recherche. » Ses origines populaires ont dû compter, même si elle ne l'exprime pas. Après un discours très volontaire et positif sur le métier :

« Et vous continuez à apprécier ?

J'ai failli démissionner l'année dernière. (...) L'année dernière, je me suis arrêtée pas mal. Et l'année d'avant, je me suis arrêtée l'année complète. Parce que déjà je devais être très fatiguée. Je n'ai fait que des quartiers difficiles en fait. (...) ça m'a usé. Et en même temps prise de conscience que les profs, ça se plaint tout le temps parce que effectivement il y a

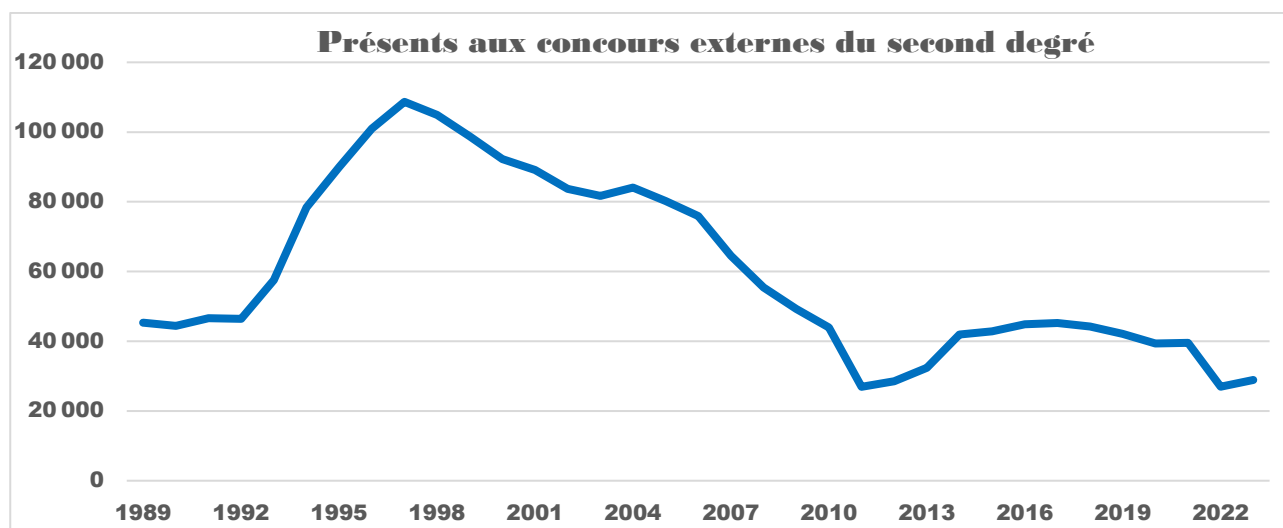
¹⁸ Militens, interview Laurent Frajeran, 16 février 2015.

de quoi se plaindre. (...) Dans les quartiers, c'est difficile parce qu'effectivement les élèves sont difficiles, mais en même temps ce qui est mis en place, tout ça... Il n'y a rien qui fonctionne. »

Le projet de reconversion a été exploré sans concrétiser : bilan de compétences pendant un an, d'autres métiers envisagés... Outre les conditions de travail, ce cas illustre la crise de sens, l'éloignement relatif des collègues et du métier qui affecte de nombreux enseignants.

Dès 2008, 44 % des professeurs du second degré expriment un souhait de mobilité « leur permettant de changer d'activité à l'intérieur de la fonction publique » (CSA/SNES), chiffre corrélé à l'ancienneté (27 % des novices, avec moins de 5 ans d'ancienneté, jusqu'à 49 % des plus expérimentés, avec plus de 20 ans d'exercice du métier). On ne note aucune différence entre les professeurs exerçant en éducation prioritaire et les autres, ce qui prouve que le problème n'est pas conjoncturel, lié à un territoire, mais profondément structurel. La crise actuelle trouve ses prémices dans un délitement progressif.

Figure 5 Nombre de candidats aux concours de recrutement externes de PLC (1989-2022), DEPP



D'autres crises de recrutement des enseignants, liées principalement à une rémunération insuffisante, ont été surmontées par le passé. L'attractivité constituait l'une des motivations de la revalorisation des enseignants en 1947-1948 (avec leurs fortes mobilisations). Il en est de même pour celle initiée par Lionel Jospin pour le second degré en 1989, puis en 1990, lorsque les instituteurs sont devenus professeurs des écoles, de catégorie A. Pour les PLC, on constate les effets directs de cette politique, après un temps de latence. De 1956 à 1978, un système de pré-recrutement a aussi démontré son efficacité : les Instituts de préparation à l'enseignement secondaire (IPES) permettaient à des étudiants en fin de première année d'université d'obtenir le statut d'élève professeur pendant leur préparation des concours. En échange d'un engagement décennal à servir l'État, ils recevaient un salaire nettement supérieur au SMIG (Chapoulie, 1987).

En 2016, dans un questionnaire réalisé par le Conseil national d'évaluation du système scolaire, seulement 7 % des étudiants évoquaient les salaires comme raison de non-choix du métier ; seuls les candidats à l'enseignement émettaient nettement cette préoccupation. Le Conseil estimait encore que « le métier est considéré comme socialement valorisant, même pour les jeunes issus de milieux socialement favorisés ». Depuis, la donne a été bouleversée par la prise de conscience du déclasserment des enseignants dans la société.

La piste privilégiée par les décideurs depuis de nombreuses années, parce qu'elle coïncide avec un agenda politique déjà décrit, est que les actuels étudiants seraient rebutés par la rigidité du système, le métier enseignant traditionnel et le niveau d'exigence élevé. L'objectif est de remplacer les concours par une liste d'aptitude ou au mieux de les réduire à des épreuves orales. Or, cette perspective aggrave la méfiance des étudiants envers ce métier. Ainsi, dans un sondage IPSOS pour la Cour des Comptes en 2022, les principales raisons avancées appartiennent à ce qu'il est convenu d'appeler le déclassement enseignant¹⁹.

Ainsi, soixante-seize pour cent de l'échantillon n'ont pas pour projet de devenir enseignants. La première raison précise citée pour l'expliquer (après « J'ai un autre projet professionnel ») est que ce métier n'est « pas suffisamment bien payé », avec 22 % de réponses. Même constat quand ce sous-échantillon est interrogé sur les motivations pour envisager une autre profession qu'enseignant. Les étudiants répondent que celle-ci offre « un salaire plus attractif » (35 %), « de meilleures opportunités de carrière » (29 %), « de meilleures conditions de travail au quotidien » (19 %) et, enfin, « est socialement plus valorisée » (22 %). Enfin, une question s'adresse aux étudiants qui ne trouvent pas attractive la profession d'enseignant (52 % de l'échantillon). Le premier aspect qui rend l'enseignement répulsif est, sans surprise, « le niveau de salaire insuffisant » (60 %), ex aequo avec « les conditions de travail/difficultés au quotidien ». Suit « le manque de reconnaissance » (55 %).

Facteur aggravant de la crise actuelle, le ministère change de paradigme sur la carrière enseignante, considérant comme caduc ce schéma : l'enseignant titulaire de la Fonction Publique d'Etat, protégé par son statut, accepte d'être affecté sur des postes difficiles les premières années en échange d'un espoir de mutation ultérieure. La garantie de règles claires et transparentes permettait de penser une carrière sur le long terme et d'accepter une pénibilité pensée comme temporaire. Ainsi Clémentine (professeur d'EPS, 34 ans²⁰) était « à saturation complète » dans un collège ZEP, elle songeait à changer de métier : « je peux pas muter, je vais changer de boulot ! C'est pas possible, moi je veux partir de la région parisienne, je n'en peux plus ! » Finalement, elle obtient un poste fixe en Loire-Atlantique, ce qui la satisfait : « je me rends compte quand même que j'ai changé de boulot en changeant de région ». Cette enseignante a attendu parce qu'elle pensait sa carrière sur le long terme, ce qui sera de moins en moins le cas à mesure que les projets gouvernementaux se mettent en place.

Or Pap Ndiaye, par exemple, a régulièrement affirmé que « les jeunes enseignants ne veulent plus s'engager dans la carrière comme avant, ils veulent être professeur pendant 10 ans et puis ensuite faire autre chose »²¹, dédramatisant ainsi le turn-over au lieu de le combattre. Les ministres successifs développent aussi le recrutement de non titulaires, pensés comme une filière à part entière, avec des avantages pour les attirer. Traditionnellement ce volant d'enseignants précaires apportait de la souplesse au système, et leur perspective était d'intégrer le métier, par la petite porte, en étant titularisés ultérieurement. Il semble que leur rôle soit reconsidéré.

Depuis la loi de Transformation de la Fonction Publique, en 2019 qui a acté la fin du paritarisme, les syndicats ne sont plus en mesure de garantir le respect du barème en surveillant le processus de mutation. L'administration est désormais en mesure de favoriser certains enseignants au détriment

¹⁹ Tribune de Laurent Frajerman, *Le Monde*, 4 juillet 2023, « Crise du recrutement des enseignants : « On peut craindre qu'un point de non-retour ait été atteint ».

²⁰ *Militens*, interview Camille Giraudon, 7 décembre 2015.

²¹ *France Inter*, 2 février 2023.

d'autres. Avec la loi du marché, certains professeurs capables de vendre leur talent seront en position de force, les autres se sentiront piégés. Or, un sondage IPSOS/FSU de 2022 a montré que 82 % des enseignants considèrent que la faculté pour la hiérarchie d'exercer un éventuel arbitraire est problématique, car les représentants élus du personnel « ne peuvent plus garantir la transparence et que les mêmes règles sont appliquées à tous ». Une très faible minorité approuve ce changement dont elle pense qu'il permettra « une gestion plus qualitative par la hiérarchie ». Cette reconfiguration explique certainement la hausse des démissions et une plus insidieuse démotivation de nombreux enseignants, qui constituent les manifestations les plus visibles de leur déclassement. Au-delà des vocations contrariées et des carrières interrompues, c'est dans le quotidien professionnel que se mesure le plus concrètement l'érosion du statut enseignant. Salaires, conditions de travail et reconnaissance sociale dessinent les contours d'un déclassement multiforme qui affecte profondément le rapport au métier.

2 Le déclassement en pratique : salaires et conditions matérielles

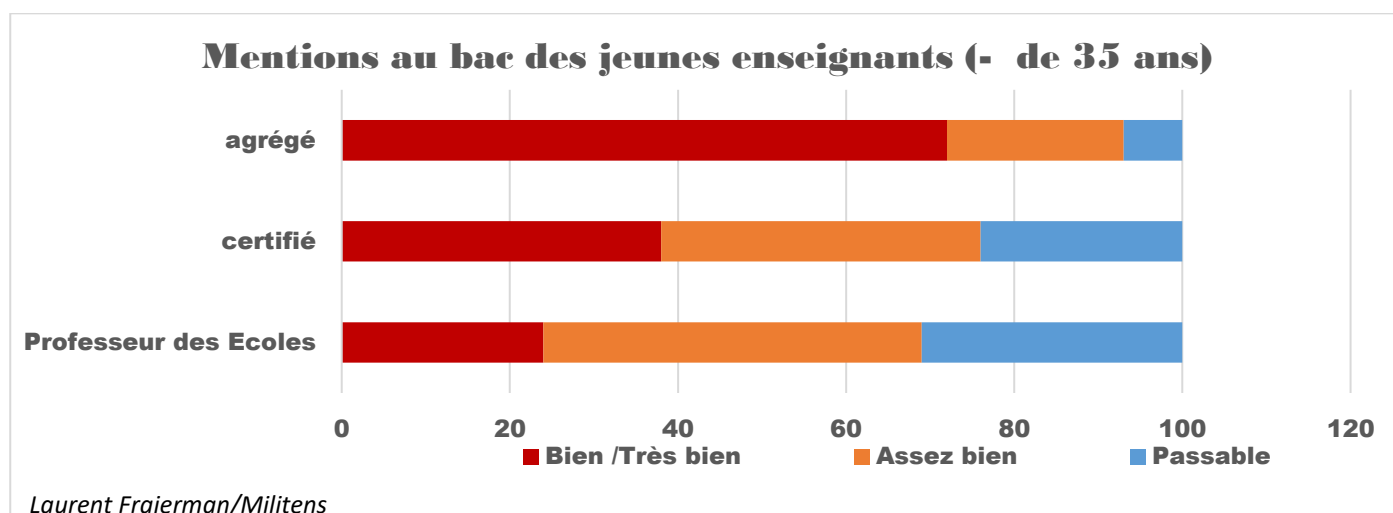
Les professeurs français figurent parmi les plus mal payés de l'OCDE. Et ce n'est pas parce qu'ils travailleraient moins que leurs voisins. Le salaire consacré à une heure de cours d'un enseignant doté de 15 ans d'ancienneté est 30 % plus faible que la moyenne de l'OCDE dans le premier degré, 21 % dans le second. Ce mode de calcul permet de neutraliser les différences de temps de travail selon les pays. Si le cas des professeurs allemands - deux fois mieux payés - commence à être connu, que dire de l'instituteur slovène, dont l'heure de cours reçoit une rémunération supérieure de 60 % à celle d'un français ? Cette dévalorisation relève d'une tendance de fond : entre 2000 et 2017, le salaire réel des enseignants a augmenté partout, à l'exception de l'Angleterre, la France (- 10 %) et la Grèce²². Certains sont même éligibles à la prime d'activité, créée pour compenser la faiblesse des revenus des travailleurs pauvres.

Les enseignants sont confrontés à une problématique commune à toutes les classes moyennes : déclin du rendement des titres scolaires, croissance des inégalités intragénérationnelles (Chauvel, 2006)... Mais le déclin de leur rémunération peut se mesurer sous un autre angle, celui de leur positionnement dans la hiérarchie des fonctionnaires. En effet, chaque catégorie tient un bilan précis des avantages de la catégorie voisine. Les syndicats veillent à ce que toute avancée d'une catégorie se répercute sur les catégories équivalentes. Depuis le XXe siècle, les instituteurs se réfèrent aux capitaines, les professeurs certifiés aux lieutenants-colonels. Or, ceux-ci ont bénéficié d'un extraordinaire développement des primes, dont l'opacité a permis de contourner les parités. Les gendarmes bénéficient aujourd'hui de 174 indemnités... Elles représentent 53% du traitement de base des capitaines et lieutenants de police, contre 14 % pour les professeurs. Les professions régaliennes ne sont pas seules à être favorisées : l'écart se retrouve fidèlement avec tous les cadres de la fonction publique d'État : hors enseignants, le taux de primes en catégorie A varie de 48 % à 80 % (pour les hauts fonctionnaires). En intégrant les primes dans le calcul des retraites, la réforme avortée de 2019 n'aurait pas seulement provoqué une paupérisation du corps enseignant, mais également consacré sa rétrogradation.

²² OCDE, Education at a Glance 2019, D3.3a

Le déclassement le plus avéré se situe chez les professeurs du second degré, si on les compare à leurs prédécesseurs, nettement moins nombreux et qu'il était donc plus aisé de correctement rémunérer : on comptait 5 000 agrégés à la Libération, dix fois moins qu'aujourd'hui. Notons que les professeurs de chaire supérieure, qui conservent des niveaux de rémunération plus confortables, ne sont que 2 100. De 1982 à 2018, le salaire moyen d'un certifié a perdu 20 % de sa valeur, les revalorisations ont été plus importantes pour les enseignants du primaire, ce qui a diminué les écarts de salaires entre les différents corps, mais sous la forme d'un alignement vers le bas (Schwengler, 2021). En effet, les instituteurs ont conquis progressivement la quasi égalité avec les certifiés, notamment lors de la création du corps de professeurs des écoles en 1990. En 2017, à moins de 30 ans, un PE perçoit un salaire moyen inférieur de 107 € à celui de son collègue certifié²³. Cet avantage résiduel des certifiés provient des heures supplémentaires : en donner aux PE ne signifie pas rémunérer une heure de cours, mais leur travail invisible, alors que pour les PLC cela contribue à diminuer la masse salariale (l'heure supplémentaire coûte moins cher à l'Etat et est versée en échange d'une heure de présence devant élève). Dans le même mouvement, les écarts entre enseignants en termes de réussite aux études se résorbent progressivement. L'analyse des diplômes et des mentions au baccalauréat montre que la différence la plus notable se situe désormais entre les PE et les certifiés d'une part, et les agrégés d'autre part.

Figure 6 Mentions au bac des jeunes enseignants, Militens.



Ce succès historique n'est pas perçu par les PE, convaincus à 85 % d'être « défavorisés par rapport aux autres catégories d'enseignants » (questionnaire représentatif Militens, 2017). Pourtant, l'attractivité du métier de professeur des écoles est désormais plus forte que celle des professeurs de lycées et collèges (écart de 9 points). Quand le sondage IPSOS de 2022 compare l'attractivité de différentes professions accessibles avec un bac +5, PLC arrive dernier, alors que PE passe devant commissaire de police et même cadre de la fonction publique (pourtant mieux payé grâce aux primes). Les étudiants estiment sans doute que les PE ont des élèves plus faciles : même si une REP reste une REP, débiter sa carrière en collège inquiète. Ce n'est pas qu'une question de discipline, car dans le sondage, l'écart le plus grand entre les difficultés supposées des deux métiers

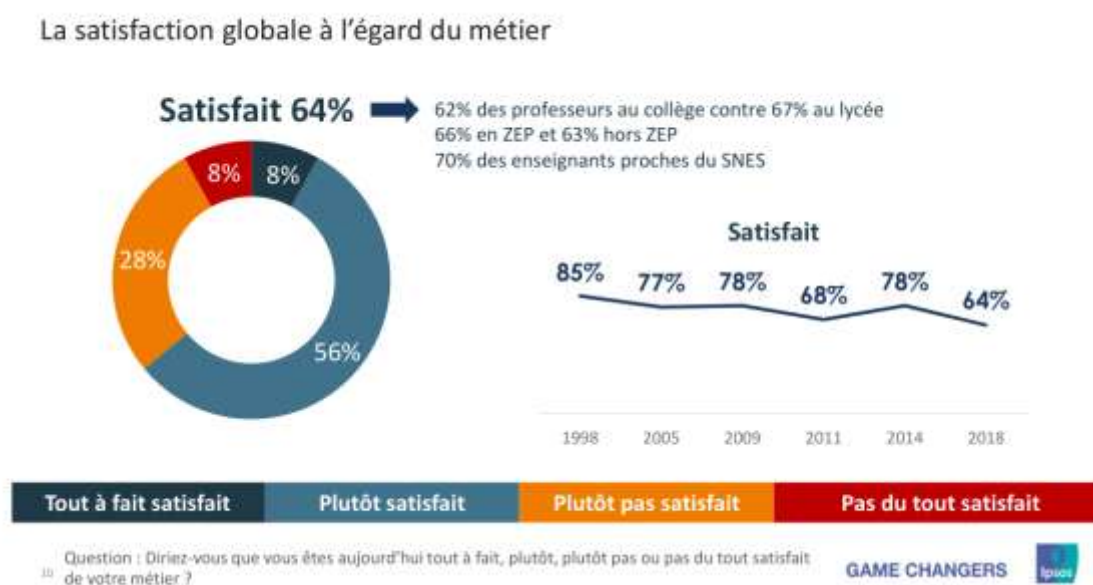
²³ Figure 3 : les salaires nets mensuels des enseignants du secteur public, par corps, en 2017. Defresne Marion et Solard Julie, 2019, *Les différentes mesures statistiques du salaire des enseignants du secteur public*, document de travail de la DEPP n°M04.

concerne « le manque d'intérêt des élèves ». Le déclassement du second degré est patent et durable. Ses valeurs spécifiques, centrées sur le savoir académique, ont été dévalorisées depuis longtemps, il a perdu son rôle d'école de l'élite du fait de la massification, ce qui aboutit à une perte de sens plus importante que dans le 1er degré.

3 Une insatisfaction croissante malgré un attachement persistant au métier

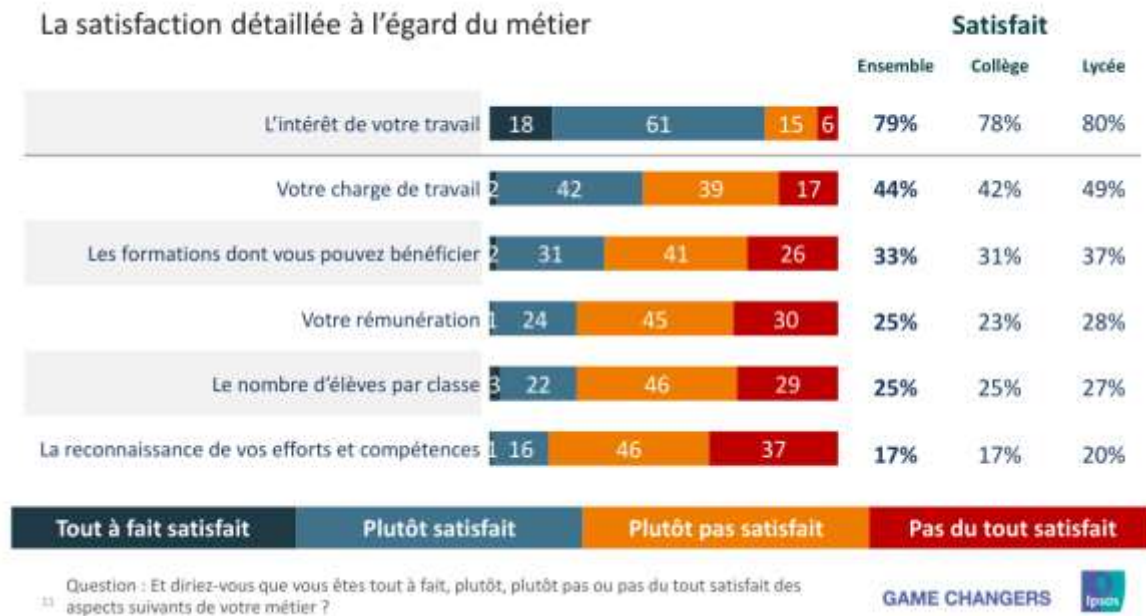
Ce déclassement matériel et statutaire ne peut rester sans conséquence sur le rapport que les enseignants entretiennent avec leur métier. La dégradation des conditions objectives d'exercice professionnel se traduit par des évolutions significatives dans le ressenti subjectif des professeurs. On constate une hausse conséquente de l'insatisfaction professionnelle (moins 20 points entre 1998 et 2018 dans les sondages IPSOS/SNES), plus sensible en collège qu'en lycée. Remarquons aussi que la plupart des sondages indiquent que les syndiqués FSU apprécient plus leur métier que la moyenne.

Figure 7 La satisfaction globale à l'égard du métier enseignant Ipsos/SNES 2018



Toutefois, la relation que les enseignants entretiennent avec leur mission ne saurait être réduite à une simple question de rémunération ou de position sociale. Il faut donc relativiser en notant que la satisfaction reste majoritaire, portée par l'intérêt du travail (tous les autres items proposés sont minoritaires) :

Figure 8 La satisfaction détaillée à l'égard du métier enseignant, Ipsos/SNES 2018



En 2020, un sondage Ipsos/FSU confirme cette analyse en donnant 69 % d'enseignants satisfaits, dans le primaire comme dans le secondaire (dont 14 % tout à fait). Les enseignants du privé sont beaucoup plus positifs (83 %). Militens donne 76 % d'enseignants satisfaits globalement de leur « situation professionnelle actuelle » (sans écart significatif entre le premier et le second degré). On peut donc dire que subsiste un écart entre le malaise enseignant » (Barrère, 2017), tel que de nombreuses sources le décrivent, et le plaisir au travail, exprimé par 83 % des enseignants sondés par l'Ifop pour la fondation Jean Jaurès en 2020. Les deux sentiments cohabitent (Farges, 2017).

Ce point de vue ambivalent sur le métier peut être illustré par le cas d'Irène (46 ans, professeur de Lettres modernes en collège²⁴) : « ce qui me plaît, c'est... Franchement, c'est préparer les cours pour ma matière (...) J'aime bien ma matière (...) et puis le fait que je ne m'ennuie jamais ». Ce qui lui déplaît « C'est le fonctionnement. C'est tout le poids qu'on met sur l'école (...) On s'éparpille dans tous les sens. On nous demande de tout faire » Et puis dans ce collège « C'est des élèves très, très, très excités, énervés. » Elle envisage une reconversion professionnelle vers la documentation, qu'elle sait très difficile, par besoin de changement et afin que le travail n'empiète plus sur la vie privée (« C'est insupportable. Moi, je n'ai plus de week-end »). Cette préoccupation pour la vie privée est partagée.

Octave, professeur d'EPS, a conscience de se distinguer du registre volontiers élégiaque de ses collègues : « C'est un peu peut-être rare ce que je vais dire, mais lorsque j'ai fait mes deux semaines de vacances, je me languis de reprendre le travail. Donc ça veut dire que l'ambiance est plutôt saine, entre les collègues ». Pour autant, pour expliquer cette satisfaction, il met en avant le critère de sociabilité et non la relation pédagogique...

La satisfaction au travail est scrutée par les observateurs, d'autant que ce métier est composé d'une myriade de micro interactions, dont l'efficacité repose sur la motivation des intéressés. Bernard résume ici les deux grands critères enseignants :

²⁴ Militens, interview Gérard Grosse, 2 juillet 2015.

« Quand ça fonctionne, quand on se rend compte qu'on arrive à les accrocher, c'est gratifiant. Après il y a d'autres moments inverses, des moments de découragement parce qu'on a l'impression parfois qu'avec certaines classes, un peu plus difficiles, on n'arrive pas à transmettre ce qu'on voudrait transmettre... Il peut y avoir un peu de frustration. Mais... on a toujours l'espoir qu'on va y arriver. Non. Le plus pénible, c'est les conditions de travail qui se sont dégradées. » Il estime être passé de 5 à 8 classes en quelques années. « C'est un peu de l'abattage ».

Le questionnaire Militens comprenait plusieurs questions éclairant diverses facettes de la satisfaction au travail, réunies dans un indice synthétique. En appliquant la méthode statistique de la régression logistique (ou odds ratio), on prédit la probabilité de répondre à une question, donc dans notre cas d'être très satisfait au travail « toutes choses égales par ailleurs ». Cela permet de voir l'effet pur d'une donnée, d'une variable sur ce ressenti. Les interactions entre variables qui obscurcissent l'analyse sont éliminées avec cette approche, plus fine. 32 % des enseignants déclarent une grande satisfaction au travail ; ils ont le profil suivant²⁵ : *un agrégé très sociable, aimant le travail collectif, favorable à la pédagogie officielle²⁶, éloigné du monde syndical et très peu gréviste (ceux qui font grève de manière occasionnelle ont un odd ratio équivalent à celui des grévistes réguliers), ayant choisi l'enseignement par vocation.*

Ces résultats sont logiques : une sociabilité riche donne envie d'aller au travail, les agrégés ont de moins mauvaises conditions de travail et de rémunération, même il y aurait pu avoir un phénomène de frustration relative, eu égard au niveau d'exigence du concours. La moindre satisfaction des militants et impliqués dans le monde syndical peut se lire comme l'effet d'un discours syndical pessimiste ou comme un élément explicatif de leur engagement.

Tableau 3 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants qui déclarent une grande satisfaction dans Militens

Les agrégés ont 2,7 fois plus de chances d'être très satisfaits au travail que les PE, les certifiés 12 %.

Ceux qui affichent une sociabilité professionnelle fréquente ou régulière ont 44 % et 22 % de chances de plus de l'être que ceux qui déclarent une sociabilité rare.

Ceux qui proclament travailler très souvent en équipe ont 70 % de chances de plus d'être très satisfaits au travail que ceux qui le font rarement. La différence est de 26 % quand le travail collectif est assez fréquent. A l'inverse, ceux qui affichent une absence de travail collectif ont deux fois moins de chances de l'être que ceux qui évoquent une situation rare.

Quand on se déclare favorable à la pédagogie officielle d'avant Gabriel Attal, on a 40 % de chances de plus d'être très satisfaits au travail que quand on est réservé.

Les enseignants conflictuels ont moins de chances d'être très satisfaits : conflictualité fréquente par rapport à rare, - 52 %, conflictualité occasionnelle 27 % de chances en moins que lorsqu'elle est rare.

²⁵ Sélection des variables par la méthode d'élimination progressive en fonction du test AIC.

²⁶ Cette notion fait référence à un indice synthétique présenté *infra*, qui évalue l'adhésion aux normes pédagogiques portées par l'institution avant leur inflexion sous Gabriel Attal.

Plus on est proche des syndicats, moins on a de chances d'être très satisfait (militant par rapport à très peu impliqué : - 50 %, impliqué : - 48 %, moyennement impliqué : - 18 %, peu impliqué : - 4 %).

Un choix de métier vocationnel confère 17 % de chances supplémentaires d'être très satisfait au travail qu'en cas de prolongement d'études.

J'ai appliqué la même méthode aux 28 % de professeurs déclarant une insatisfaction au travail²⁷. Quatre variables jouent un rôle explicatif particulier, par ordre d'importance : la conflictualité, la sociabilité, le travail collectif et le rapport à l'inclusion. Leur profil est celui d'un *homme, certifié, peu sociable, ne travaillant guère avec ses collègues, hostile à l'inclusion, gréviste, de droite ou du centre, n'ayant pas choisi ce métier par intérêt*.

Sur le plan éducatif, ces résultats sont l'antithèse logique de l'analyse des professeurs très satisfaits. Ils en confirment seulement la validité. Les professeurs insatisfaits ne présentent pas les dispositions valorisées actuellement par l'institution. On pourrait aussi en déduire qu'ils n'en retirent pas de satisfaction, et donc recommander d'agir sur le climat scolaire, les relations professionnelles et l'organisation du travail collaboratif pour améliorer la satisfaction des enseignants. Sur le plan militant, deux groupes se dessinent : les enseignants mobilisés parce qu'insatisfaits, plutôt de gauche, et ceux qui ne se reconnaissant pas dans l'univers scolaire, de droite.

Tableau 4 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants qui déclarent une insatisfaction dans Militens

Les agrégés ont 43 % de chances de moins d'être insatisfaits au travail que les certifiés

Ceux qui affichent une sociabilité professionnelle rare ont 52 % de chances de plus de l'être que ceux qui déclarent une sociabilité régulière.

Les enseignants qui affirment travailler souvent en équipe ont 2 fois moins de risques d'être insatisfaits que ceux qui ne le font que rarement.

Ceux qui ne considèrent pas que l'inclusion « dans les conditions actuelles » constitue une difficulté professionnelle ont 24 % de chances de moins de l'être.

Les professeurs fréquemment ou régulièrement conflictuels ont 91 % et 36 % de chances de plus d'être insatisfaits que ceux qui ne le sont qu'occasionnellement.

Les professeurs de droite, qui refusent d'indiquer leur vote et du centre ont respectivement 60 %, 52 % et 50 % de chances de plus d'être insatisfaits que les électeurs de la gauche réformiste.

Les hommes ont 36 % de chances de plus d'être insatisfaits

Un choix de métier par défaut ou à la suite d'un prolongement d'études multiplie par 2,5 et augmente de 33 % le risque d'insatisfaction par rapport à un choix vocationnel.

²⁷ J'ai écarté les Professeurs des écoles de cette seconde régression.

Variables testées mais non significatives : âge, ancienneté, pédagogie officielle, intérêt pour l'éducation, implication syndicale, syndicalisation, niveau d'enseignement, positionnement pour le redoublement.

L'ambivalence entre satisfaction au travail et insatisfaction professionnelles ne reste pas cantonnée à la sphère intérieure des enseignants. Elle influe directement sur leurs interactions avec les différents acteurs du système éducatif, au premier rang desquels figurent les usagers - élèves et parents. L'image sociale du corps enseignant se trouve profondément reconfigurée dans un contexte où la légitimité traditionnelle de l'institution scolaire et de ses représentants les plus éminents s'érode.

4 Image du corps et rapport aux usagers

Quelle est l'image des professeurs ? Rares sont ceux qui se sentent valorisés. Oscar²⁸, professeur contractuel de philosophie, non syndiqué, tient un discours nostalgique à seulement 43 ans :

« pour moi ce n'est pas un métier abominable, ni atroce. Je serais un prof plutôt optimiste. La seule chose, bon, j'ai l'impression de ne pas être... considéré. Je n'ai pas une très grande fierté au quotidien à me dire que je suis prof dans un lycée. Comme l'étaient parfois les profs quand nous on était élèves. Moi je me souviens avoir eu des enseignants qui ont fait admirablement bien leur travail, mais on avait l'impression d'avoir à faire à Monsieur, un procureur, un préfet, vous voyez une personne de grande importance. C'était quelqu'un qui mettait une distance, à qui on parlait avec considération. (...) C'est une considération que nous, aujourd'hui, on n'a pas. On dirait qu'on est des copains. On dirait qu'on est un peu méprisables parfois »

Le corps enseignant peine à parer les critiques, en raison d'un relatif isolement social, attesté par une importante endogamie (20 % dans le premier degré et 30 % dans le second). La démocratisation du système scolaire ayant battu en brèche sa prégnance comme débouché des études supérieures, profession moins valorisée, il souffre de la concurrence de nouvelles catégories de diplômés, qui relaient des visions critiques de son travail. Trois remarques générales, forcément simplificatrices, donnent des éléments d'explication de la dégradation de son image. D'abord, les valeurs du marché l'emportent sur le savoir et la culture. Ensuite, l'idée même de transmission perd du prestige face à celle de novation et d'auto apprentissage. Enfin, on ne saurait oublier la féminisation progressive du métier. En témoigne une déclaration d'un ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, qui dans un inimitable mélange de sexisme et d'élitisme trouvait illogique de faire « passer des concours bac +5 » aux professeurs de maternelle, « dont la fonction va être essentiellement de faire faire des siestes à des enfants ou de leur changer les couches »²⁹...

La crise est profonde. Autrefois recrutés parmi les bons élèves des milieux populaires (pour les instituteurs) et des classes moyennes (pour les professeurs), les enseignants bénéficiaient d'une

²⁸ Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi le 10 février 2015.

²⁹ Le Figaro, « Darcos se met à dos les enseignants de maternelle », 17 septembre 2008.

considération incontestée, même si leur rémunération suscitait déjà la critique. Dès 1978, un sondage Louis Harris attestait de la concurrence exercée par d'autres métiers à diplôme : 2 % seulement des enseignants estimaient que leur profession avait « le plus de prestige », contre 59 % pour médecin et 17 % chef d'entreprise. Même s'il était déjà considéré comme peu rémunérateur, le métier suscitait encore des vocations en nombre suffisant. A l'époque, 87 % des français estimaient que les professeurs « ont la chance d'exercer un métier qui, dans l'ensemble, est très intéressant » (dont 51 % tout-à-fait d'accord, sondage CSA 1988).

Conscients que les salaires des enseignants sont liés à leurs propres impôts, les français - comme les gouvernants – espéraient que l'aspect vocationnel et passionnel suffise à les contenter. En 1988, 58 % des français déclaraient que « quelles que soient leurs conditions de travail, les enseignants n'ont pas à se plaindre parce qu'ils ont la sécurité de l'emploi », tout en étant 55 % à concéder que les avantages non salariaux ne compensent pas la faiblesse des rémunérations, « compte tenu de la fonction qu'ils occupent dans la société » (sondage CSA). L'année suivante, un sondage IPSOS plus précis, parce qu'intégrant une modalité neutre, indique que seulement un tiers des français trouve les enseignants mal payés, un quart juste ce qu'il faut et même 29 % bien payés. Cela relève d'un phénomène structurel : la population ne perçoit guère la part invisible du travail des professeurs (préparation des cours, correction des copies, concertations diverses...). Il suffit qu'un sondage indique que les enseignants sont rémunérés « pour X heures devant les élèves par semaine », omettant le reste, pour que les Français les trouvent bien payés (Opinionway, 2019).

Simon³⁰, 47 ans, PE remplaçant, se plaint du manque de considération, de la mauvaise image des enseignants qu'il corrèle explicitement au niveau de rémunération, peut-être parce que son père est entrepreneur :

« je pense c'est une profession qui a été dévaluée, déjà au niveau politique et puis au niveau de la société : à une époque l'instituteur c'était quelqu'un qui était respecté, et puis maintenant c'est plus du tout ça quoi (...) tout le monde sait combien gagne un instituteur et puis bon c'est vrai qu'on vit dans une société où l'argent est quand même la base de tout, et donc on se dit « Bah s'ils ont ce salaire-là c'est que c'est pas une profession très... très importante. »

A l'orée des années 2000, le succès du ministre Claude Allègre, spécialiste du « prof bashing », a percuté l'estime de soi du corps. Pourtant, les Français étaient plus ambivalents que les enseignants ne le pensent, persuadés d'être mal aimés : en 2014, 88 % des professeurs des écoles avaient « le sentiment que le métier d'enseignant jouit » d'une mauvaise image, ce que 53 % seulement du grand public confirmait (sondage Harris/SNUipp). 81 % des Français ont une image positive du métier d'enseignant et 76 % déclarent même qu'ils seraient fiers que leur enfant choisisse cette carrière (sondage CSA, 2012).

Mais l'image des enseignants et de leur métier évolue en profondeur dans cette décennie. En 2019, 80 % des français considèrent que le métier est difficile (Opinionway), or être plaint ne confère pas de prestige. Dans le sondage Ipsos 2022, on précise que toutes les professions énumérées sont « d'un niveau d'études comparable », mais les étudiants ne considèrent pas qu'être professeur soit aussi prestigieux (dernier de la liste) qu'ingénieur ou architecte. Le phénomène du « prof bashing » est désormais intégré dans les représentations des potentiels enseignants : 26 % des étudiants

³⁰ Militens, Entretien effectué par Gérard Grosse le 12 mai 2016.

sondés qui ne trouvent pas le métier attractif citent « l'image véhiculée par les médias et l'opinion publique sur les enseignants ».

Le métier enseignant est impacté par la transformation de la mentalité des usagers. Or, le NMP leur accorde une place centrale, comme vecteur et justification de son action. Ainsi, en Grande Bretagne, les parents ont été plus impliqués dans les établissements, et une relation différente a été instaurée avec la multiplication des contrats avec l'équipe pédagogique « pour établir un régime réciproque de droits et de devoirs sur le travail à la maison, l'absentéisme et la discipline. » (Normand, 2011, p. 44). Les enseignants français apprécient le caractère socialement utile de leur travail, se référant implicitement à un ethos de service public : ils accordent « une valeur plus grande à ce qui est bénéfique aux autres et à la société, aux principes de responsabilité et d'intégrité et considèrent moins souvent l'argent et les hautes rémunérations comme les finalités ultimes de la vie professionnelle » (Hugrée, Penissat et Spire, 2015, pp. 57-58). Ils devraient donc s'avérer sensibles à l'idée de mieux associer les parents d'élèves. Pourtant dès 2006, seulement 53 % trouvaient utiles – dont 39 % plutôt - de faciliter « la participation des parents d'élèves – et pas seulement de leurs représentants - à la vie de l'établissement », les chefs d'établissement étant 59 %. Le décalage était net avec la demande parentale, qui juge cette disposition utile à 80 %, dont 37 % très (TNS Sofres / MEN).

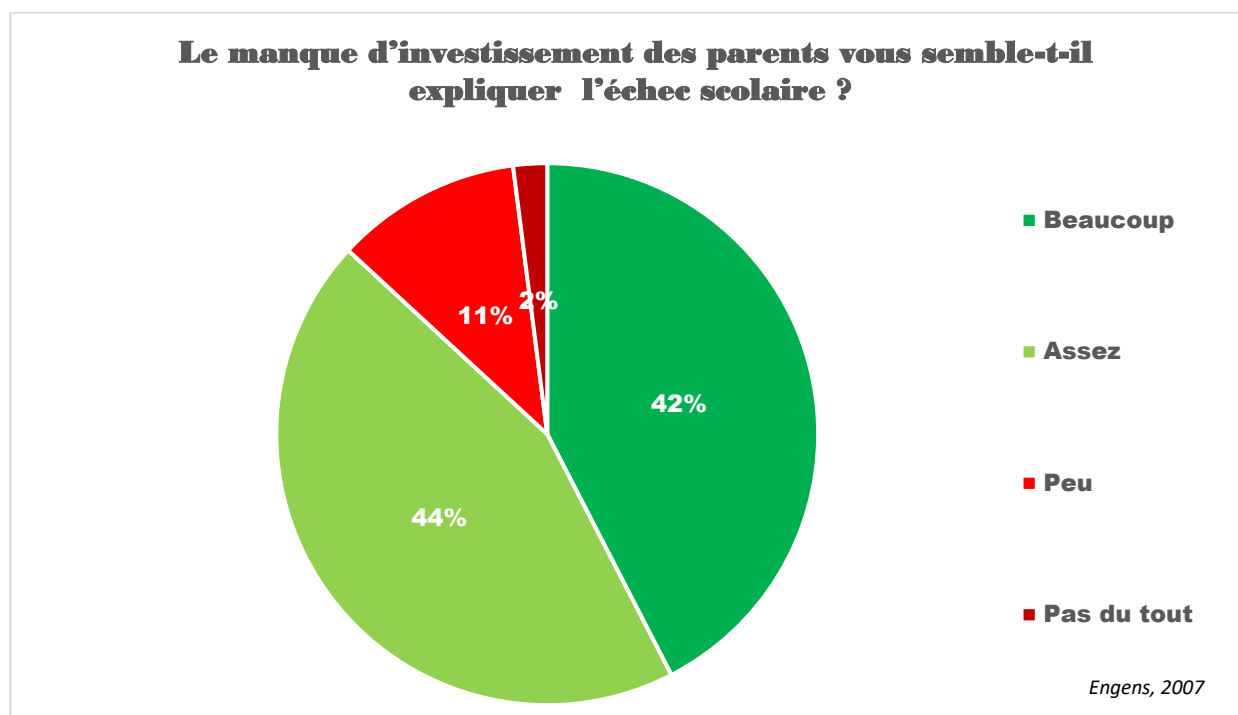
En effet, chez les enseignants prédomine le déni ou la méfiance. Du côté du déni, on sait que le système scolaire français fonctionne en vase clos et a tendance à écarter les parents (Périer, 2005), or un sondage nous indique que 72 % des enseignants considèrent que le système éducatif est efficace dans « l'accueil et la prise en compte des parents », 20 points de plus que l'ensemble des français (CSA/Sénat, 2022). Par rapport à la méfiance, dès 1999, un sondage Sofres/SNES montrait que 53% des professeurs du second degré considéraient que le métier devenait plus difficile « par rapport à il y a une dizaine d'années » en ce qui concerne les contacts avec les parents d'élèves, sentiment de dégradation exacerbé chez les femmes (6 points de plus que les hommes) et en collège (6 points de plus qu'en lycée). Trois ans plus tard, un nouveau sondage Sofres/SNES pose la question sous un autre angle : « concernant la vie dans l'établissement, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? » L'item « les relations avec les parents d'élèves » vient en troisième position avec 10 % des réponses citées en premier et 21 % en cumulé. Certains parents peuvent donc constituer une source de difficulté professionnelle : en 2014, 37 % des professeurs déclaraient avoir fait l'objet au cours de l'année écoulée « d'insultes ou de propos calomnieux en face à face » de la part d'élèves ou de parents d'élèves (IFOP/ SOS Education, N° 112289). 57 % des professeurs ont eu ces dernières années « le sentiment de devoir faire face à [une hausse] des incidents violents entre parents et personnels de l'Éducation nationale », dont 68 % des PE (sondage CSA/Sénat, 2022).

Effectivement, on constate une hausse des pressions sur les professeurs. Le propos de ce mémoire n'est pas d'en analyser précisément les causes : intolérance aux difficultés d'enseignement, de plus en plus perçues comme résultant de défaillances individuelles ? Idéologie du zéro défaut ? Enjeu social sans précédent de la réussite scolaire ? Exigence contemporaine d'un plus grand droit de regard des usagers... Constatons seulement que dans le même mouvement où la norme officielle demandait à la profession de se convertir aux vertus de la bienveillance envers les usagers, la norme sociale a toléré des comportements suspicieux envers elle. Car il faut désormais un responsable à l'échec scolaire : soit la famille négligente, soit l'élève qui ne travaille pas, soit son professeur.

Ce qui nous importe surtout est d'en constater les effets sur la relation entre parents d'élèves et enseignants, affectée par des plaintes croissantes. En l'absence de chiffres émanant des rectorats, dépositaires de nombreux signalements de parents, ceux de la médiatrice de l'Éducation nationale

et de l'Enseignement supérieur sont significatifs. Par leur masse d'abord : le nombre de saisines d'usagers du second degré public a augmenté en cinq ans de 46 % et représente plus du tiers de l'ensemble des saisines, personnels compris. Par les conclusions qu'en tire la médiatrice, évoquant le développement d' « une culture du rapport de force » ayant « un impact sensible sur le bien-être des personnels ». Une sous-partie de son rapport est d'ailleurs consacrée à « la montée des contestations portant sur les enseignements »³¹. Le décalage avec le discours irénique officiel est patent, donnant le sentiment qu'il fonctionne comme un « faire écran » dissimulant les tensions réelles du métier enseignant : « L'injonction à la bienveillance masquerait-elle sadisme, violence et agressivité à l'œuvre dans et par l'institution école ? » (Frigout, 2020)

Figure 9 Avis des PLC sur l'impact du manque d'investissement des parents sur l'échec scolaire, Engens, 2007



Noémie, jeune certifiée en collège, syndiquée au SNES FSU raconte que le soir de la réunion parents/profs, 30 parents de quatrième sont rentrés dans sa salle :

« pour clairement m'indiquer comment il fallait que je travaille avec les élèves, et comment il fallait que je les note. Donc j'ai remercié les 30 parents de s'être déplacés, mais je leurs ai bien précisé que je ne les retenais pas. Et que je ne changerai pas ma façon de travailler. Et que si leurs enfants ne travaillaient pas, je n'allais pas changer moi ma façon de travailler. Et qu'il fallait que ce soit bien clair pour eux. Donc les parents ont passé des coups de fil au chef d'établissement. »

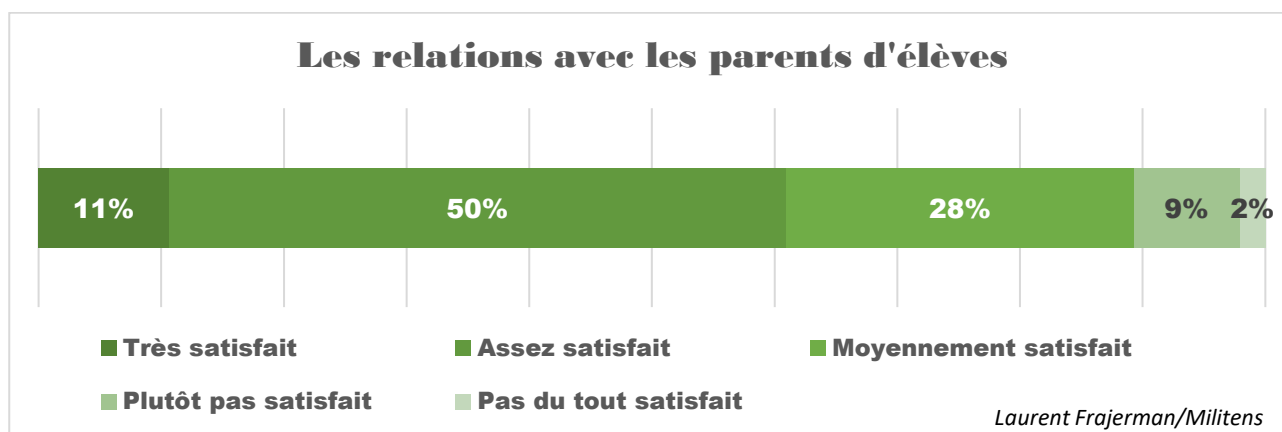
³¹ Faire alliance, redonner confiance, rapport portant sur l'année 2023, 17 juillet 2024.

Un professeur d'EPS un peu plus âgé, Octave, est seulement confronté à quelques parents difficiles, mais il bénéficie de la légitimité du professeur principal :

« j'aime bien le contact avec les parents aussi. Donc je suis un professeur principal qui travaille énormément avec les parents. Et je dois dire que le problème, ce n'est pas tant les élèves. C'est qu'on a toujours dans l'année un ou deux parents qui n'écoutent pas trop les conseils qu'on peut leur donner. Ou essayer de défendre un peu leurs enfants, même lorsqu'ils ont tort. Ou ils mettent un peu en doute la parole de l'adulte. »

Toutefois, si les parents peuvent être intrusifs, leur relation avec le corps enseignant est plus ambivalente que cela. D'abord parce que les enseignants des établissements d'éducation prioritaire regrettent souvent leur absence. Ainsi, le principal d'un collège REP considère que les professeurs « sont contents quand ils voient venir les parents parce qu'ils ont tellement de difficultés à les faire venir ». Ensuite, quand l'enquête *Militens* interroge les professeurs du second degré : « dans l'exercice de votre métier, êtes-vous satisfait(e) des relations avec les parents d'élèves ? », seulement 11 % répondent par la négative :

Figure 10 Satisfaction sur les relations avec les parents d'élèves, *Militens*.



Les syndiqués ne se distinguent pas de leurs collègues, même quand on effectue un tri croisé avec les organisations les plus importantes. Au niveau militant, en revanche Céline, du SNES, justifie son opposition aux mutations en cours par l'intérêt des élèves. Elle pointe une « déconnexion entre la demande de la hiérarchie et puis nous, ce qui fait finalement notre principale préoccupation, qui est l'intérêt des élèves ». Elle illustre son propos avec plusieurs exemples de demandes institutionnelles qui seraient en contradiction avec cet intérêt : le socle commun, l'évaluation par compétences, les pressions sur l'orientation... Toutefois, même si elle évoque à plusieurs reprises son investissement éducatif (« Ce qui me plaît, c'est surtout le rapport avec les élèves. [...] c'est ce qui fait vraiment l'intérêt du métier ») cette montée en généralité occulte les rapports concrets avec les usagers en chair et en os. Son utilité est finalement de légitimer les positions de son syndicat.

Les usagers constituent en effet un enjeu dans les conflits internes à l'établissement. L'institution recherche régulièrement leur soutien : « La demande sociale des élèves et des parents d'élèves permet ainsi aux chefs d'établissement de légitimer certaines orientations susceptibles de susciter des résistances de la part des enseignants. » (Attarça & Chomienne, 2013). Les enseignants peuvent aussi constituer des alliances avec eux, sur une base plus idéologique, notamment les élus syndicaux avec la FCPE dans les conseils d'administration. Dans d'autres configurations, les

parents élus s'imposent comme un pouvoir à part entière, redoutés et sollicités par enseignants et direction (Tondellier, 2006). Mais en pratique les professeurs ne recherchent guère les contacts avec les parents. Pourtant, dès 1999, 43 % d'entre eux placent en troisième priorité pour « améliorer le métier d'enseignant » le dialogue avec « les élèves et les parents » (Sofres/SNES). L'école reste opaque, les enseignants expliquent peu les contraintes structurelles qui président à leurs choix.

Nombre d'enseignants regrettent une détérioration simultanée des relations avec les élèves et les parents. Pour Lucien³², 42 ans, professeur certifié d'histoire-géographie en lycée, syndiqué au SNES :

« y a quand même des choses qui se sont dégradées. Ça c'est évident. Pas au point de me faire regretter... Mais quand même, il y a des dégradations au niveau des relations avec les parents. Des relations avec les élèves (...) Maintenant il faut sans arrêt justifier des choses qui autrefois paraissaient évidentes ».

Le discours nostalgique de Gérard³³, 59 ans, professeur certifié de SES, non syndiqué, est à la fois minoritaire et récurrent dans la profession :

« C'est un métier de plus en plus dur, lié en particulier à deux éléments, qui pour moi posent problème. C'est une espèce de désintérêt de la famille... Et une transformation de la société qui fait que pour les jeunes, tout est facile, tout est à disposition, tout est gratuit... Ils ne vivent que dans la simplicité. Il n'y a plus d'efforts possible. »

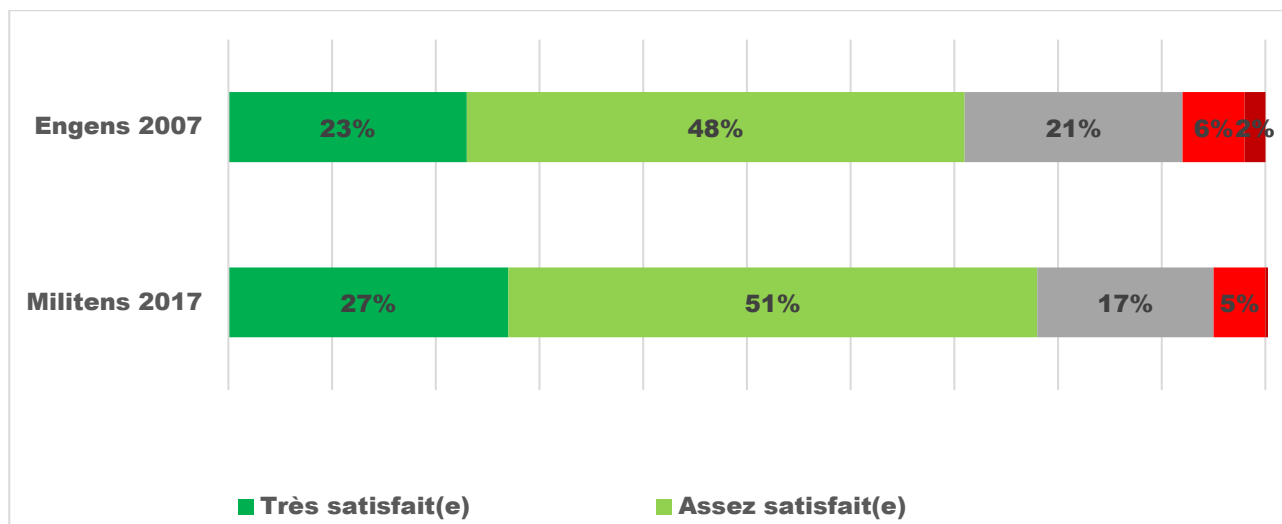
Cela dit, le rapport aux élèves reste crucial pour les professeurs. Il fait le plus sens, car au fond il sert aux enseignants d'indicateur de performance, même si ce jugement est surévalué par son instantanéité et par le face-à-face (Lantheaume & Hérou 2008). Ce rapport aux élèves est nourri par un fond de nostalgie, quand dès 1999, la moitié d'entre eux considèrent le métier d'enseignant plus difficile en ce qui concerne les contacts avec ces élèves, « par rapport à il y a une dizaine d'années » (SOFRES/SNES). Un autre sondage, réalisé 9 ans plus tard, illustre leurs ambivalences : 62 % citent parmi les « inconvénients possibles du métier » la difficulté à supporter les élèves, dont 16 % déclarent même que c'est un aspect très important. Pourtant, le contact avec les mêmes élèves représente pour eux un avantage du métier, dans des proportions supérieures : très important pour 64 % et assez important pour 31 % (CSA / La Vie, 1988)...

En 2002, interrogés sur ce qui est le plus satisfaisant dans leur métier, ils répondaient en premier les relations avec les élèves et en quatrième le sentiment d'être utile pour eux (90% et 60 % en cumulé, Sofres / SNES). En 2007 encore, la satisfaction prédomine, et elle augmente même en 2017 :

Figure 11 Satisfaction sur les relations avec les élèves, Engens 2007 et Militens 2017.

³² Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi le 10 février 2015.

³³ Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi le 10 février 2015.



Le tri croisé avec la syndicalisation nous indique que les jamais syndiqués sont moins nombreux à se déclarer très satisfaits de leur relation avec les élèves (- 5 points par rapport à la moyenne) et plus à être insatisfaits (+ 3 points), tandis que les syndiqués sont moins satisfaits (- 3 points par rapport à la moyenne) et surtout plus nombreux à se situer dans la modalité neutre « moyennement satisfait » (+ 3 points). La catégorie qui se déclare la plus satisfaite est celle des ex syndiqués. Nous retrouverons ce phénomène sur des sujets connexes. Les ex syndiqués sont plus intégrés dans l'univers enseignants que ceux qui ne l'ont jamais été et moins sensibles à un discours syndical pessimiste (ou, autre hypothèse, moins insatisfaits que ceux qui restent syndiqués).

Dans ce cadre, plusieurs enseignants évoquent des rapports maternants, comme Maryvonne³⁴, 45 ans, PLC d'espagnol en collège de la périphérie,

« je suis maman, donc... Ce que j'applique chez moi, j'essaie de le retrouver un petit peu en classe. Il y a beaucoup d'éducation à faire, de politesse, de savoir prendre la parole. Enfin j'ai l'impression des fois de me substituer à leurs parents. Voilà du vocabulaire qu'ils vont utiliser en classe. De s'asseoir correctement. De poser son manteau. Enfin des choses qui paraissent tellement évidentes, et qui effectivement pendant qu'on fait ça on ne leur apprend pas... »

Patricia, 50 ans, assume moins cette position, mais semble néanmoins raisonner de cette manière : « maman je le suis dans mon métier [lapsus, se reprend], dans ma vie privée donc je vois pas pourquoi je le ferais ici à la maison [idem], euh dans l'établissement, non. » Le corollaire de cette relation est son approche éducationnelle plutôt que transmissive, que cela soit volontaire ou subi. En revanche, plus jeune, Elodie, ne voit pas ses élèves comme des enfants : « ce qui me plaît c'est (...) de travailler au contact des jeunes. » Et Hortense, syndiquée SNES, pose une limite partagée par beaucoup : il faut faire connaître aux élèves « les règles de la société, bien sûr. Mais en faire des citoyens soumis, sûrement pas... »

³⁴ Milicens, interview Gérard Grosse, 15 août 2015.

III Représentations du métier et pratiques pédagogiques

1 Approche éducative ou répressive du climat scolaire ? La tension des PLC

Les questions relatives au climat scolaire s'inscrivent dans cette évolution des rapports entre enseignants et usagers, tout en révélant des clivages internes à la profession sur la manière d'exercer l'autorité. Dans un article important, Daniel Thin établissait que « le désordre récurrent » dans certaines classes met en cause l'autorité pédagogique et contraint les enseignants « à un travail incessant d'instauration et de rappel de leur autorité sans être toujours assurés de l'efficacité de ces rappels » (2002). En 2009, l'enquête internationale PISA a mis en lumière le fait que la France est l'un des pays dans lequel les cours sont les plus perturbés. Cette enquête a pour intérêt d'objectiver une inquiétude croissante, exprimée depuis des décennies. En témoigne ce chapô d'un article du *Figaro* : « Rien ne va plus dans les écoles : les professeurs n'osent plus punir de peur d'être eux-mêmes corrigés par les parents. Les élèves se rebiffent, lèvent la main, les grands rackettent les petits. »³⁵

Les résultats scolaires sont affectés par ce climat détérioré et les enjeux multiples (protection et formation de la jeunesse, prévention de la délinquance juvénile, souffrance au travail...). Pourtant les politiques publiques paraissent frileuses, excepté la communication récurrente sur le besoin d'un retour à l'autorité. De leur côté, les enseignants avaient perçu depuis bien plus longtemps l'ampleur du phénomène. D'autant qu'en ce domaine également, il n'y eut pas d'âge d'or. Dès les débuts de la IIIe République, dans les quartiers populaires, les enseignants « sont confrontés à des phénomènes d'indiscipline de certains élèves âgés de onze ou douze ans, parfois encore cantonnés dans les cours élémentaires ou qui ont finalement accédé aux cours moyens sans espoir de pouvoir suivre. » (Krop, 2015, p. 39).

Hortense évoque ces difficultés dans un collège de la périphérie de Marseille :

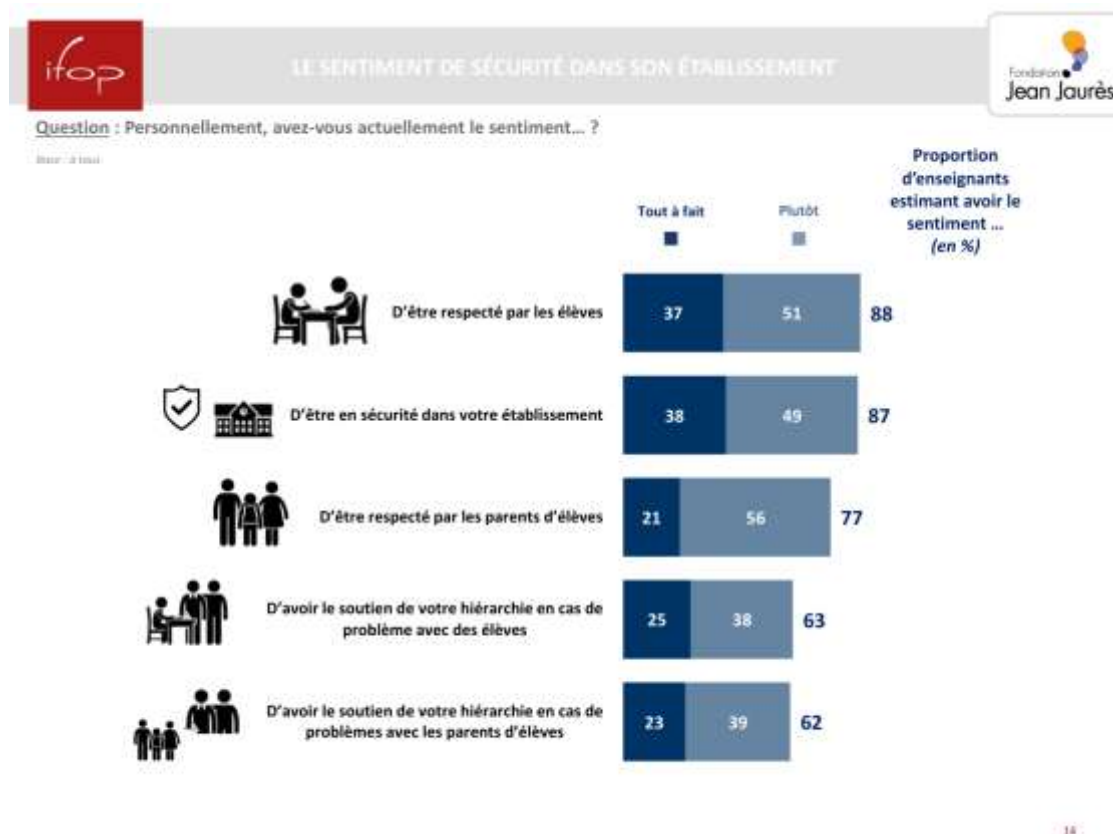
« une zone pas facile. Ce n'est pas les quartiers nord. Ça n'a rien à voir. Mais on a quand même des problèmes sociaux conséquents. On est à vingt-trois conseils de discipline depuis le début de l'année. Et il en faut. Pour donner un ordre d'idées, les derniers conseils de discipline, c'est : introduction de stupéfiants. Des trafics dans le collège pour des élèves de sixième, avec des sommes d'argent conséquente sur eux... On est dans la cité donc on a un petit peu ce problème-là. Violence sur des élèves de l'école primaire. Enfin voilà des enfants charmants. Agression d'enseignants, deux... Moi, j'ai été morte de rire parce que j'ai vu que, dans un collège, dans les Hautes-Alpes, ils ont exercé leur droit de retrait parce qu'une élève a brandi une chaise en direction d'une surveillante. Bon d'accord. Pour eux c'est un choc. Mais nous, c'est le quotidien. Donc si on se met en droit de retrait pour ça, on ne fait plus cours. Parce que tous les jours, tu as un gamin qui va péter un câble. On a des gamins qui ne sont pas dans les clous. »

³⁵ Véronique Grousset, « Violences à l'école : les profs ont peur », *Figaro Magazine*, 29 novembre 1980.

Ce témoignage montre l'écart entre les conditions de travail vécues par les enseignants selon l'établissement, et également leur propension à se comparer. Dans un collège REP observé par Georges Ortusi, membre de l'équipe *Militens*, les enseignants ne semblent pas vouloir fuir, certains disant avoir connu pire. Pourtant, à la fin du mois d'avril, on comptabilisait déjà 23 conseils de discipline pour des motifs du type revente de drogue, y compris par des élèves de 6ème, violences... parfois viol, commis à l'extérieur du collège et, 4 ans auparavant, à l'intérieur.

Aujourd'hui, le sentiment dominant est celui d'une situation qui se dégrade, mais qui n'affecte réellement qu'une fraction du corps. 80 % des enseignants estiment qu'ils n'ont « personnellement pas de mal à maintenir un minimum de discipline parmi [leurs] élèves », dont 28 % pas du tout³⁶ (Ifop / fondation Jean Jaurès 2020). Actuellement 33 % des enseignants considèrent que la violence dans leur établissement « a plutôt tendance à augmenter » par rapport aux dernières années, dont 50% pour ceux qui enseignent en REP. 9 % seulement signalent une diminution. 44 % des enseignants considèrent que ces dernières années, ils ont dû faire face à une hausse « des incidents violents entre élèves et personnels de l'Éducation nationale », dont 63% en REP, alors que 10 % évoquent une diminution (CSA/Sénat, 2022)³⁷.

Figure 12 Ressenti des enseignants sur le sentiment de sécurité et de soutien dans l'établissement (Ifop / fondation Jean Jaurès 2020)

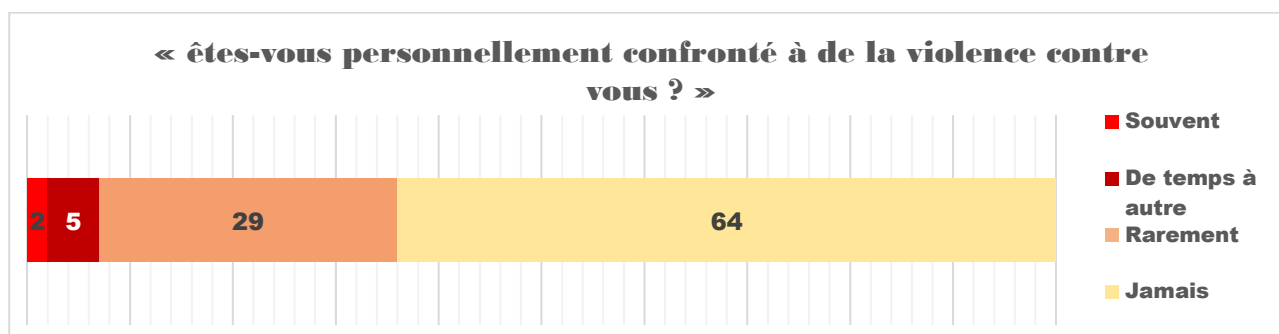


³⁶ Je n'utilise pas le tri croisé de l'étude, parce qu'il porte sur une centaine de professeurs du second degré, sans que le khi2 ne soit publié.

³⁷ La nuance entre violence et incidents violents est en partie mystérieuse, il est plausible que les sondés aient classé dans la notion d'incident les altercations qui ne débouchent pas sur des procédures lourdes.

Les professeurs expriment depuis longtemps le sentiment d'une dégradation : en 1984, 63 % d'entre eux approuvaient l'idée « qu'on est allé trop loin depuis une dizaine d'années et qu'il faut revenir à davantage de discipline à l'école » (dont 68 % des femmes, SOFRES). 15 ans plus tard, 70 % des professeurs estimaient que le métier d'enseignant est plus difficile « par rapport à il y a une dizaine d'années » du point de vue de la discipline (SOFRES/SNES, 1999). Les femmes signalaient nettement plus cette problématique, comme celle de la sécurité (16 points d'écart avec les hommes) : est-ce l'effet des différences de genre sur le niveau de déclaration ? Dans ce cas, les hommes hésiteraient plus à déclarer qu'eux-aussi sont en butte à cette difficulté. L'autre hypothèse, qui revient fréquemment dans le débat public, serait que les femmes ont plus de mal à se faire respecter, notamment de la part de garçons élevés dans une culture viriliste. On notait aussi sept points d'écart entre le collège et le lycée, qui proviennent du premier tri effectué dans le public lycéen. Enfin, questionnés non pas sur leur perception de la situation en général, mais sur leur vécu, 64 % des professeurs déclaraient avoir été confronté souvent (17 %) ou de temps à autre (47 %) à des problèmes de discipline, beaucoup plus au collège (74 %) qu'au lycée (52 %). Mais à l'époque, rares sont les professeurs qui se déclarent souvent ou de temps à autre « personnellement confronté à la violence » contre eux :

Figure 13 Les enseignants et la violence dirigée contre eux, Sofres/SNES, 1999



D'ailleurs, dans le même sondage, 74 % d'entre eux jugeait leurs propres élèves « faciles », avec une appréciation encore plus positive du public au lycée (plus 9 points par rapport au collège). En 2002 encore (SOFRES / SNES), la violence apparaît comme un phénomène marginal, même s'il inquiète. A la question, « Qu'est-ce qui est le plus difficile, pour vous, dans la relation avec les élèves ? » « La violence verbale ou physique de certains élèves » se situe au cinquième rang seulement, avec 8 % des réponses citées en premier et 26 % en cumulé et « La difficulté à maintenir l'ordre dans la classe » n'est évoquée en premier que par 2 % des professeurs : un tabou ?

Douze ans plus tard, même tonalité positive : 72 % des sondés ont le sentiment « d'être respecté par les élèves », 65 % par leurs parents et seulement 60 % d'avoir le soutien de leur hiérarchie (IFOP/ SOS Education, 2014, n° 112289). Cet ordre décroissant (qu'on retrouve dans la Figure 12) démontre l'importance de la relation nouée dans l'intimité de la classe. Les sondages montrent donc, depuis 50 ans, une permanence des représentations (la dégradation de la situation, les élèves vus comme une source de satisfaction autant que comme un facteur de risque, néanmoins bénin) avec une hausse inquiétante du vécu violent, qui installe ce phénomène dans le quotidien d'une partie de la profession.

Le positionnement à adopter envers les élèves perturbateurs suscite régulièrement des conflits de valeur feutrés dans les salles de professeurs, deux approches cohabitent. Du côté des partisans d'une approche répressive, 42 % des professeurs estiment dès 1974 que la discipline n'est pas

assez stricte dans leur établissement (IFOP / MEN). Sentiment qui s'accompagne d'une conception autoritaire de la relation éducative au sens large : 45 % des PLC pensaient qu'« on ne peut pas élever convenablement les enfants sans leur donner de temps en temps une bonne correction » (Louis Harris, 1978). Ce discours a disparu, refoulé par la vulgarisation de principes bienveillants. Ainsi, 41 % des PLC seulement approuvent l'idée de « créer des établissements spécialisés pour les élèves perturbateurs » (IFOP/SOS éducation, 2017). Alors que neuf ans plus tôt, la même idée, destinée aux élèves « qui ont fait l'objet de multiples exclusions » était approuvée par 63 % des PLC et PE (IPSOS 2008)

Connus pour leur libéralisme culturel, mais professionnels de la gestion de groupes, les professeurs s'avèrent ambivalents sur l'autorité. Parmi les caractéristiques d'un bon professeur, les enseignants placent « faire preuve d'autorité » en milieu de classement, loin derrière un rapport positif aux élèves et au savoir. Ainsi Noémie, jeune professeure qui a suivi un cursus en sciences de l'éducation, estime que si des élèves « sont très difficiles à gérer », c'est surtout dans certaines classes, « parce que clairement le cours ne les intéresse pas, parce que l'enseignant n'essaie pas d'établir d'abord un relationnel, et après de faire cours. » Ces mauvais professeurs seraient donc responsables du fait que « l'élève n'accroche pas ». Elle préconise donc que l'élève vienne dans son cours. Ses collègues, loin de se féliciter de se délester d'un élément perturbateur, n'apprécient pas « que l'élève vienne vers » elle, ce qui crée des altercations. Comme la mentalité enseignante réproche l'ingérence des collègues, son attitude est typiquement celle d'une jeune professeure perçue comme une donneuse de leçon par ses collègues. Son souhait de passer le concours de perdre peut d'ailleurs s'interpréter comme la conséquence d'une intégration difficile dans le corps.

Autre manière de récuser l'approche ferme, celle de Victor qui privilégie « l'aspect tenue de la classe et apprentissage des règles », mais qui complète « les gamins, il faut qu'ils soient dans un cadre où on définit bien où ils doivent être (...). Après, finir un programme qu'ils risquent d'oublier pendant les vacances, c'est peut-être pas aussi important. » Il a été ingénieur dans le privé puis prof de STI en lycée professionnel avant d'opter pour les maths en collège

« Moi, j'ai adoré. Et tous les enseignants qui y sont, l'aiment bien parce que justement. (...) Il n'y a jamais ces clashes que je peux constater au collège. Ça ne monte jamais très haut. Et ça se calme tout de suite. Il y a beaucoup plus de dialogue. C'est vraiment une grosse différence entre les deux. Je préfère de loin le lycée professionnel »

Victor a choisi une option qui a été encouragée par l'institution, celle de ne pas braquer les élèves en difficulté par les exigences scolaires attendues de l'ensemble d'une classe d'âge. Mais il se distingue du discours ambiant par l'insistance sur un travail sur les règles et le cadre, qui me semble être une lacune importante dans l'approche dominante du climat scolaire. Si Noémie privilégie la « dimension symétrique » de la relation d'autorité, reconnaissant la subjectivité de l'élève, Victor met davantage l'accent sur la « dimension asymétrique », marquant la différence des places institutionnelles (Robbes, 2016), mais dans son cas en relativisant l'importance des apprentissages, ce qui peut provenir d'une adaptation au public d'élève ou de sa socialisation en lycée professionnel.

Un sondage IFOP/Sos éducation illustre l'ambivalence des professeurs. Dans celui-ci, la moitié seulement (49 %) des PLC n'ont pas « le sentiment de disposer de suffisamment de moyens réglementaires pour assurer [leur] autorité, que ce soit dans le domaine des sanctions ou celui des récompenses ». Et 57 % sont favorables (dont 23 % très) au « droit de donner à un élève un zéro

de conduite en raison de son comportement »³⁸ (2014, N° 112473). Le tri à plat montre une profession coupée approximativement en deux, ou à 40-60. En croisant les deux questions, on suppose logiquement une superposition des réponses aux deux questions. Or le tiers de ceux qui ressentent le manque de sanctions réglementaires conteste toutefois la proposition du zéro de conduite, comme celle « de donner des lignes à copier à un élève en raison de son comportement », idée qui ne recueille que 56 % d'avis favorables, alors que le *pensum* est resté dans les mœurs. A l'inverse, dans l'autre moitié de l'échantillon, qui considère pourtant comme suffisant l'arsenal réglementaire de sanctions, 47 % des professeurs approuvent ces deux propositions prohibées.

Comment expliquer de telles contradictions ? Cette absence de cohérence s'explique par le fait que l'opposition franche entre deux visions se conjugue à un autre phénomène : les professeurs vivent tous, à des degrés divers, une tension interne entre les deux approches du climat scolaire, éducative et répressive. Cette tension peut être éclairée par la typologie de l'autorité enseignante proposée par Bruno Robbes (2016), qui distingue trois types : l'autorité autoritariste, caractérisée par une logique de domination et un rapport de force qui supprime l'échange ; l'autorité évacuée, marquant une démission de l'adulte face à ses responsabilités éducatives ; et l'autorité éducative, qui vise à maintenir la relation pour permettre à l'éduqué « de devenir auteur de lui-même », posture qui constitue à nos yeux autant une position observable qu'un idéal professionnel à atteindre, une proposition de dépassement dialectique de cette contradiction.

Tableau 5 Cas d'une projection syndicale d'un documentaire qui esquivait la question de la discipline, Paris, SNES, 2012

Le SNES a cofinancé en 2012 un documentaire réalisé par Clara Bouffartigue, *Tempête sous un crâne*. Ce film suit le travail de deux enseignantes - une de français et une d'arts plastiques - avec une classe de quatrième. L'objectif explicite était de présenter une image positive du métier. Comme le dit Frédérique Rolet dans le dossier de presse : le SNES soutient « ce film non seulement parce qu'il donne une image fidèle de la réalité de l'enseignement dans un collège en éducation prioritaire, mais plus largement parce qu'il fournit l'occasion de débats et de réflexions utiles sur l'éducation, nos métiers, leurs réalités et leurs évolutions tout en luttant contre des préjugés et des visions négatives et péjoratives. » Roland Hubert, co-secrétaire général éducatif, intervenait dans les bonus du DVD.

Le SNES a organisé des projections de ce documentaire dans différentes grandes villes, dont une à Paris à laquelle j'ai assisté. Le documentaire montrait clairement l'investissement pédagogique des deux enseignantes, correspondant bien au message que souhaitait transmettre le syndicat. Cependant, un contraste frappant apparaissait entre les deux matières. Dans les séquences consacrées à l'enseignante de français, on observait des problèmes manifestes de discipline et un climat scolaire dégradé. Même au premier rang, des élèves bavardaient ou perturbaient le cours, comportements précisément décrits par Daniel Thin. En revanche, ces schémas étaient absents des cours d'arts plastiques, où la configuration pédagogique semblait radicalement différente.

Fait notable, ni le film lui-même ni le débat qui a suivi la projection n'ont abordé cette question pourtant flagrante de la discipline scolaire. Aucun des dirigeants syndicaux présents, aucun

³⁸ Les femmes et les professeurs de collège s'avèrent plus favorables (+ 10 points). Ces résultats sont cohérents avec ceux du sondage SOFRES/SNES de 1999 qui montraient une inquiétude accrue de ces catégories sur la discipline. Le soutien décroît avec l'âge (de 69 % pour les moins de 30 ans à 37 % pour les plus de 60 ans).

intervenant n'a soulevé ce problème qui perturbait visiblement les apprentissages en français. Après le débat, j'ai questionné Roland Hubert sur cette omission, soulignant que les problèmes disciplinaires constituaient un enjeu proprement syndical puisqu'ils génèrent de la souffrance professionnelle chez de nombreux enseignants. Sa réponse évasive et son évitement de la question m'ont semblé révélateurs d'un malaise : le SNES semblait craindre d'être taxé d'autoritarisme s'il abordait frontalement la question.

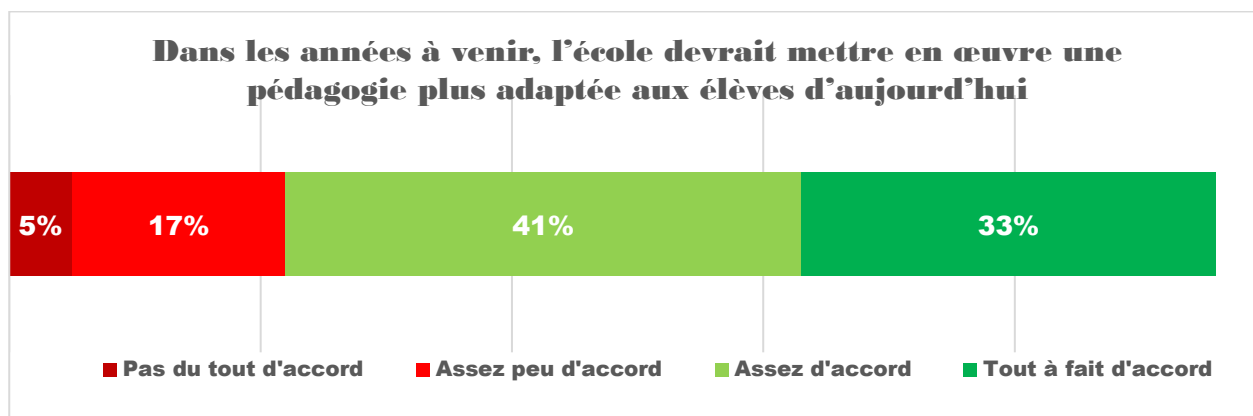
Cette inquiétude paraît paradoxale puisque la littérature pédagogique propose de nombreuses réflexions sur "l'autorité éducative" qui permettraient d'articuler un discours à la fois ferme sur le cadre disciplinaire et fidèle à une vision humaniste de l'éducation. Pourtant, dans la perspective des dirigeants du SNES, ces deux approches semblaient incompatibles, créant ainsi un angle mort dans le traitement des problématiques quotidiennes affectant la profession enseignante.

Les tensions entre approches éducative et répressive du climat scolaire s'inscrivent dans un cadre plus large d'attentes pédagogiques souvent contradictoires. La profession enseignante, loin de constituer un bloc monolithique, se caractérise par une diversité de conceptions du métier et de ses finalités. Ces attentes, parfois divergentes, configurent des pratiques hétérogènes qui ne se laissent pas aisément réduire aux catégorisations traditionnelles opposant conservateurs et innovateurs.

2 Les attentes pédagogiques de la profession

Les enquêtes statistiques permettent d'évaluer si ces résistances aux nouvelles normes pédagogiques traduisent un refus global de toute évolution des pratiques. A première vue, elles semblent au moins donner un quitus pour un changement pédagogique profond :

Figure 14 Avis des PLC sur le besoin d'une pédagogie plus adaptée aux élèves (Engens, 2007)



Se lit : 5 % des PLC ne pensent pas du tout que dans les années à venir, l'école devrait mettre en œuvre une pédagogie plus adaptée aux élèves d'aujourd'hui

Figure 15 Les priorités revendicatives des PLC (Militeus)

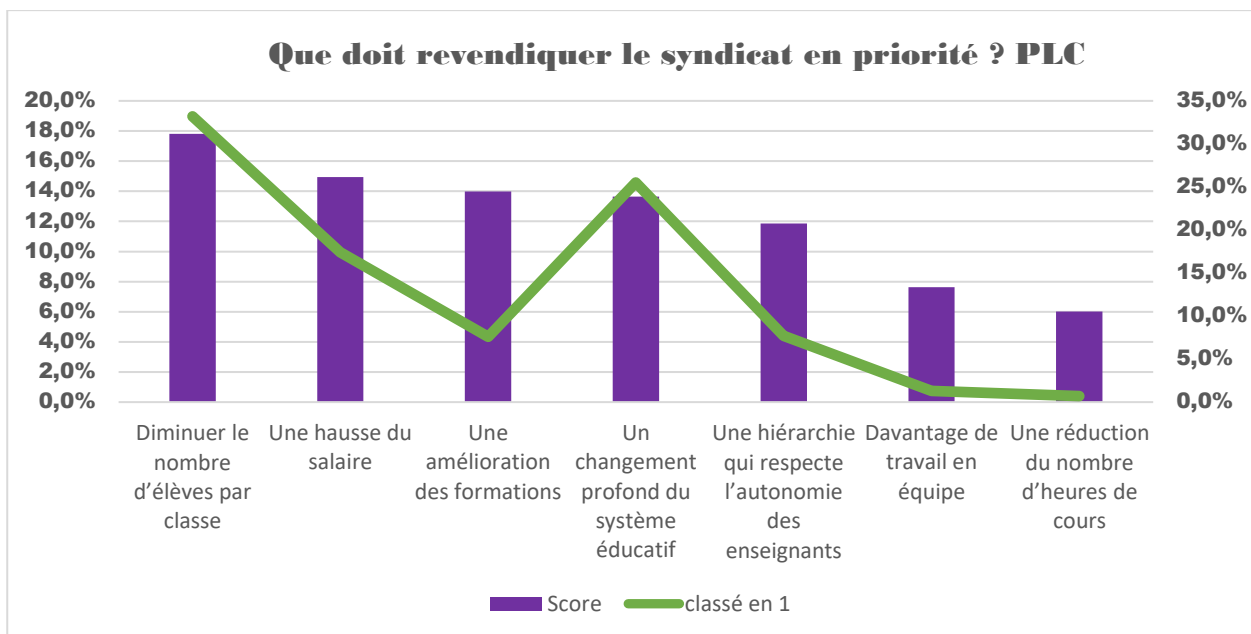
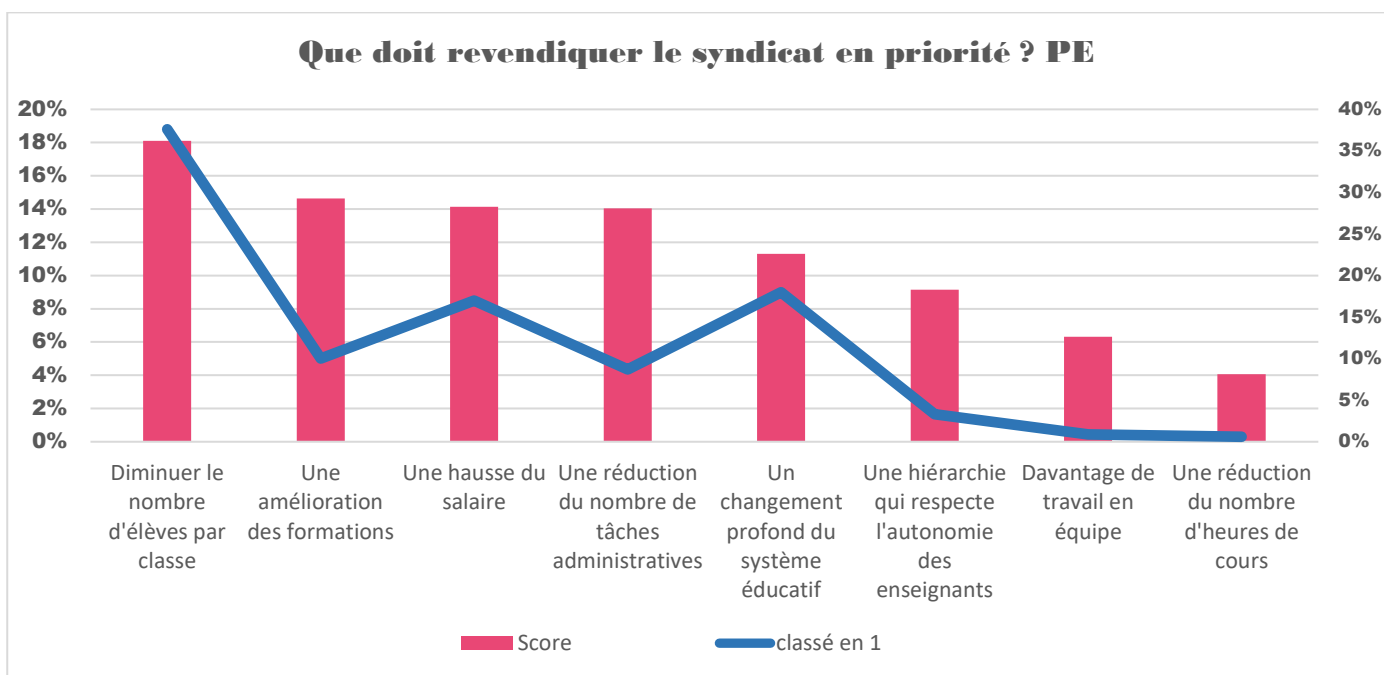


Figure 16 Les priorités revendicatives des PE (Militeus)



On constate que cette idée d'un changement profond, si elle recueille beaucoup de soutiens en première intention (25 % la classent en premier, contre 33 % pour la diminution du nombre d'élèves, qui a pour avantage de combiner intérêt éducatif et corporatif), est sur le fond moyennement partagée par la profession, puisque le score (la moyenne pondérée) est de seulement 13,6%, se situant même derrière la problématique de la formation.

Depuis des décennies, les hussards de la République s'engagent pour l'école. De grands récits animaient le monde éducatif, parmi lesquels l'égalité des chances, la mobilité sociale par l'école et la démocratisation de l'enseignement : les débats entre syndicalistes et experts portaient sur

l'application la plus fidèle du Plan Langevin-Wallon, au moins à gauche (Aubert, Bergounioux, Martin, Mouriaux, 1985). Tout cela a disparu. Dans les années 1980 s'est imposé le débat entre « pédagogues » et « républicains », très utile pour résumer les enjeux pédagogiques et pimenter leur exposition. Il a donc longtemps servi de cadre analytique à la presse (Forestier, 2014). Certes, les professeurs interviewés continuent de revendiquer leur attache disciplinaire, comme Nadine « C'est vrai que ma vision des choses, elle est très axée aussi sur la discipline que j'enseigne, et qui m'est chère » (l'histoire-géographie). Certes, même ceux qui font primer l'éducation sur l'instruction paraissent résignés plus qu'enthousiastes, telle Elodie : « Moi, c'est plutôt sur l'éducation [que je mets l'accent]. Parce que la transmission des savoirs ici elle se fait bien sûr, mais je pense que si je n'attendais que ça, je serais déçue. » Mais ils s'avèrent surtout très éloignés de ces théories, et beaucoup plus pragmatiques. Il était difficile d'obtenir une réponse à la question "Pour vous, c'est quoi être enseignant ?", destinée à recueillir les valeurs générales des professeurs, à situer leur rapport à l'élève. L'équipe de *Militens* a constaté qu'ils ne théorisaient pas ces aspects, dans leur majorité.

Fabienne³⁹ (32 ans, agrégée d'anglais en collège, non syndiquée) nous donne une définition remarquablement neutre et floue de ses valeurs éducatives : « Essayer de faire en sorte que tout le monde progresse, d'une façon ou d'une autre. Essayez d'apporter quelque chose à nos élèves quels qu'ils soient. ». Comme en écho, Hortense semble regretter son manque de « dogme » sur les pratiques pédagogiques : « c'est affreux d'en arriver à ce constat-là après tant d'années, ce sont d'abord des qualités individuelles qui font l'enseignant » (55 ans, certifiée de lettres en collège).

Les enseignants, sur le terrain, ne se reconnaissent pas dans les couples antagoniques innovation/tradition, éducation/instruction, égalité/mérite, bienveillance/exigence. Dans le questionnaire *Engens*, quand on croise les réponses à deux questions principales qui résument bien ces couples (recentrage sur la transmission des savoirs versus pédagogie plus adaptée aux élèves actuels), les positions cohérentes attendues ne représentent que 37 % des enseignants, 12 % pour la position « pédagogue » et 19 % pour la « conservatrice ». Un troisième bloc se distingue, inattendu et pourtant majoritaire. Ainsi 21 % des professeurs approuvent totalement deux propositions considérées habituellement comme antagoniques, et cette case présente une corrélation particulièrement forte⁴⁰. La balance penchait donc du côté de la transmission (50 % tout à fait d'accord avec cette remarque contre 34 % sur la pédagogie à adapter), mais avec un éparpillement des combinaisons.

Figure 17 Savoirs fondamentaux / pédagogie plus adaptée, Engens, 2007.

³⁹ *Militens*, Interview Laurent Frajerma, 31 mars 2015

⁴⁰ Le logiciel Modalisa indique le PEM, pourcentage de l'écart maximum, indice inventé par Philippe Cibois pour établir la liaison entre les modalités d'un tableau. Les cases en vert ont un PEM positif, celles en bleu un PEM négatif, la corrélation étant inverse.

Se recentrer sur la transmission des savoirs fondamentaux

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Assez peu d'accord	Pas du tout d'accord	Total
Mettre en œuvre une pédagogie plus adaptée aux élèves d'aujourd'hui					
Pas du tout d'accord	3	1	1	1	5
Assez peu d'accord	9	6	2	1	18
Assez d'accord	17	19	6	1	43
Tout à fait d'accord	21	8	4	1	34
Total	50	34	13	3	100

Laurent Frajerman/Militens

Se lit : 3 % des enquêtés sont tout à fait d'accord pour recentrer l'école sur la transmission et totalement opposés à la mise en œuvre d'une pédagogie plus adaptée aux élèves d'aujourd'hui.

Cé résultat conforte le sentiment d'un débat, qui a vécu, aussi bien à la base qu'au sommet, avec « l'émergence d'une nouvelle configuration des positions de chercheurs en sciences de l'éducation », qui opposerait désormais ceux qui se situent en experts au service de la conception et de la mise en œuvre des politiques éducatives et des intellectuels, nourrissant le débat d'idée (Lapostolle, 2019). Finalement, la polarisation ressuscitée par la réforme du collège ne devrait pas camoufler l'opposition commune au NPM d'auteurs aussi différents que Philippe Meirieu et Marcel Gauchet.

Dans *Militens*, les questions sont un peu plus concrètes, mais elles correspondent elles-aussi à des schémas classiques, qui devraient appeler des réponses allant dans le même sens (les compétences et le redoublement). Or ce n'est le cas que pour 41 % d'entre eux (dont seulement 5 % correspondent à la norme pédagogique institutionnelle). 23 % optent pour des combinaisons dissonantes, essentiellement en étant favorable à l'évaluation par compétence et aux redoublements, ce qui s'explique par la percée de ce type d'évaluation en collège (voir plus bas). Certes l'existence d'une modalité neutre limite la comparaison, car 35 % des sondés choisissent une combinaison incluant cette modalité qui neutralise les oppositions.

Figure 18 Avis sur les compétences / les redoublements, *Militens*, 2017.

Interdire les redoublements

Généraliser l'évaluation par compétences		Défavorable	Ni favorable, ni défavorable	Favorable	Total
	Défavorable	36	6	3	44
	Ni favorable, ni défavorable	16	5	1	23
	Favorable	20	7	5	33
	Total	72	18	10	100

Laurent Frajerman/Militens

Se lit : 36 % des sondés sont défavorables à la fois à la généralisation de l'évaluation par compétences et à l'interdiction des redoublements

Ainsi, si le Socle Commun des Connaissances et des Compétences, instauré en collège par François Fillon en 2005 dans le but de supplanter la logique disciplinaire et de rapprocher premier et second degré, a suscité un rejet massif, celui-ci était moins motivé par des raisons idéologiques que par son caractère descendant et inapplicable (Lantheaume et Simonian, 2012). L'éclectisme des professeurs est un phénomène ancien : le début du XIXe siècle est marqué par le conflit entre les modes simultané et mutuel, mais en pratique, on constate un « éclectisme pédagogique fréquent » (Chapoulie, 2010, p. 50). Etudiant les dispositifs pédagogiques concrets Stéphane Bonnéry constate que malgré des discours opposés, les six enseignants observés « mettent en œuvre des dispositifs qui convergent » (Bonnéry, 2009). Dans sa thèse, il constate que ce qui s'observe le plus souvent dans les classes est un mélange entre pédagogies anciennes et récentes, pédagogies pour tous et "adaptées" aux difficultés réelles ou supposées des élèves (Bonnéry, 2007).

Tableau 6 Le cas de Nora, professeur de lettres en collège : éclectisme et engagement pédagogique

Nora, non syndiquée, proclame son engagement « sur le terrain, plus dans l'enseignement », parce que le système « n'est pas adapté ». Elle ne s'appuie pour cela sur aucune théorie :

« dans quel sens vous voulez le faire évoluer ?

Bah dans le sens de la réalité des choses, du terrain. Et c'est tout.

Est-ce que ça veut dire que le programme est trop exigeant ?

Non.

Est-ce que ça veut dire qu'on ne s'intéresse pas assez aux mauvais élèves ? Vous voyez il y a plusieurs façons de voir la même question.

Non. Les programmes, ils sont intéressants. Évidemment. Comment dire. Il y a à la fois l'exigence sur le papier etc. Et c'est très bien. Et puis on a une réalité du terrain. »

A force d'insistance, j'obtiens des précisions : enseignant le français dans un collège REP, avec « des élèves qui ne connaissent absolument pas la langue » notamment des primo-arrivants ou encore des dyslexiques, elle a opté pour une méthode plus « réaliste » : diminuer le nombre de textes étudiés, « tout simplement pour travailler plus sur la qualité, approfondir, développer, sur le vocabulaire. » faire beaucoup d'écriture. Passer par les films pour avoir des adaptations et pour que les élèves non lecteurs puissent avoir accès à des œuvres...

En diminuant le niveau d'exigence et surtout le rythme d'acquisition, elle reprend la main sur son métier, mais elle prend le risque de creuser l'écart entre ses élèves et ceux qui étudient dans des collèges plus classiques. Cela correspond à des logiques amplement analysées par les travaux de l'équipe Escol, à l'exception de son insistance sur le travail d'écriture, alors qu'il est souvent constaté qu'on privilégie l'oralisation en éducation prioritaire (Bautier, & Rochex, 2007).

Un fort engagement est requis par l'institution, mais les professeurs subissent une injonction contradictoire entre conformisme et innovation, ils doivent se singulariser tout en affichant leur respect des normes pédagogiques prônées par leur hiérarchie. « Ces procédures qui visent à réduire l'incertitude des situations réelles, engendrent ainsi une sorte d'abstraction du travail qui transforme profondément les relations professionnelles. » (Garcia & Montagne, 2011). Les enseignants cherchent généralement à préserver leur autonomie professionnelle, comme Nora :

« quand on fait des choix, on se fait un peu taper sur les doigts. Ce qui a été le cas dans ma dernière inspection. »

« Donc vous avez le sentiment d'un décalage entre ce que vous avez réussi à mettre en place, et puis après il y a l'inspecteur qui arrive avec son discours plaqué. »

Exactement. »

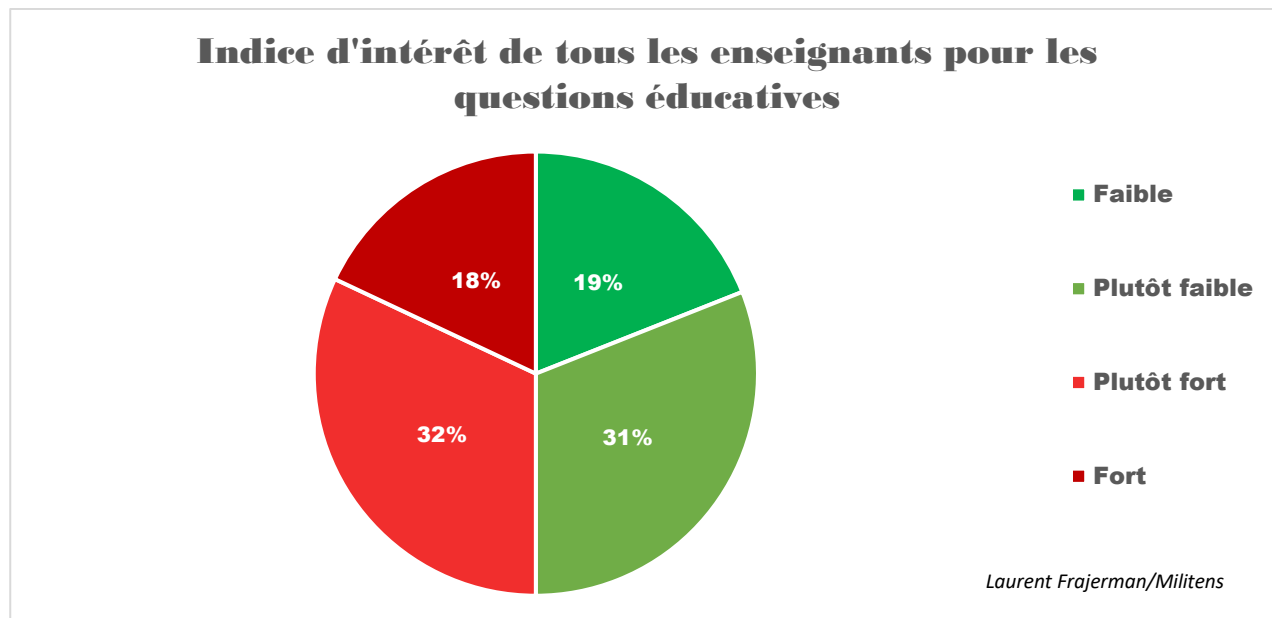
Quelquefois, des convictions pédagogiques trop ancrées sont sources de démotivation, contrairement à ce que laisse espérer un discours consensuel selon lequel il suffirait que les professeurs s'impliquent. Pascal militant SNES, ne se reconnaît plus dans la conception officielle de l'enseignement d'anglais :

« j'ai un ras-le-bol par rapport au boulot, [à cause de] l'évolution du système qui ne me plaît pas. Les évolutions pédagogiques aussi. En l'occurrence dans notre matière on a une approche assez utilitariste de la langue. Moi j'étais très littéraire au départ. Et j'avais le plaisir à enseigner en particulier au lycée, des choses autour des textes de la littérature, aller décortiquer un texte ce sont des choses qui ne sont plus du tout dans les programmes, qu'on n'a plus le droit de faire, et encore moins en collège. »

Depuis quelques années, les clivages se recomposent sous l'effet de l'évolution des politiques éducatives. Ces oppositions sont repérées par l'analyste, mais généralement, quand les professeurs reconnaissent leur pertinence, ils les euphémisent. Un premier clivage a trait au niveau d'investissement dans le métier. Pour l'appréhender au niveau des représentations et du militantisme - faute d'avoir conduit des observations au long cours dans les établissements – j'ai

construit un indice synthétique⁴¹ exprimant le degré d'intérêt pour les questions éducatives. Plusieurs variables ont été regroupées, comme la participation à un mouvement pédagogique ou d'éducation populaire, la vocation pour le métier, l'intérêt pour des questions comme la formation des enseignants⁴²...

Figure 19 Indice d'intérêt de tous les enseignants pour les questions éducatives (Militem, 2017)



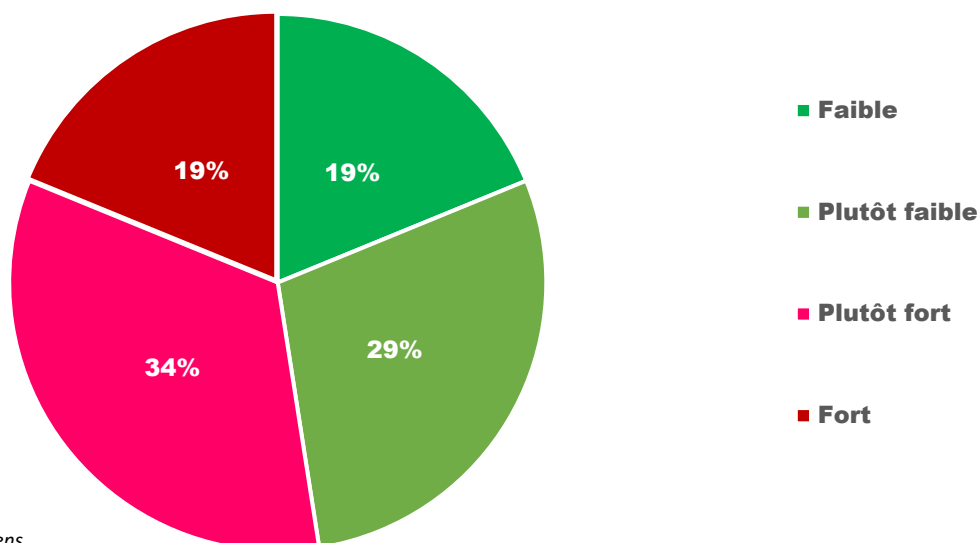
La profession est coupée en deux, non pas tant du point de vue de l'investissement quotidien, puisque les professeurs sont nettement moins nombreux à se déclarer insatisfaits de leur métier, que de l'investissement intellectuel dans les enjeux qui structurent leur travail, ce qui détermine la capacité à participer aux débats :

Figure 20 Indice d'intérêt des PLC pour les questions éducatives (Militem, 2017)

⁴¹ Le placement d'un individu dans cet indice n'est pas effectué en fonction d'une proportion égale des classes (en quartile) mais sur la proximité et la cohérence des réponses, corrigée par leur distribution (voir annexe).

⁴² Le détail exhaustif est donné en annexe méthodologique.

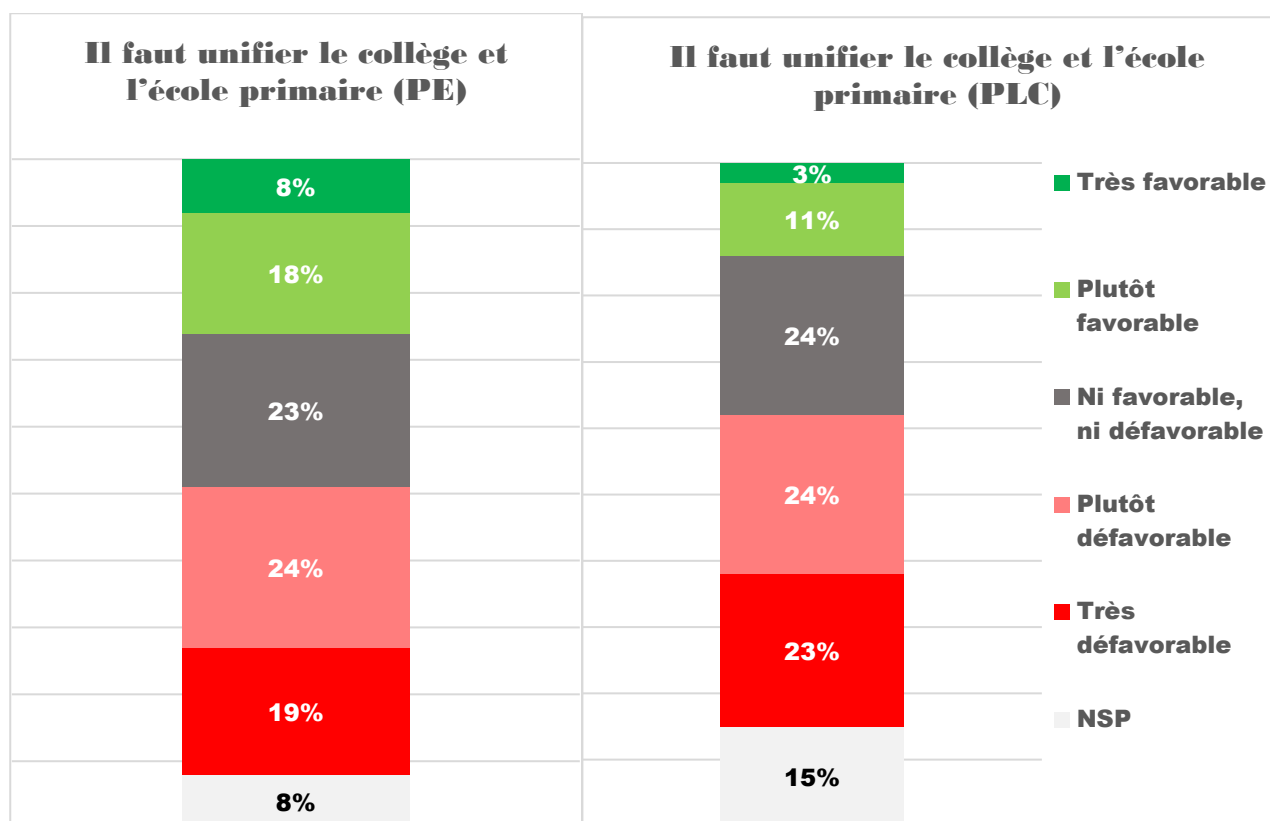
Indice d'intérêt des PLC pour les questions éducatives



J'ai été frappé par la convergence entre les réponses des PE et des PLC, qui témoignent d'un processus de fond. Le rapprochement institutionnel entre instituteurs et professeurs m'a longtemps semblé artificiel. Il a été marqué en 1990 par la création des IUFM (une formation initiale commune) et l'alignement statutaire des instituteurs sur les certifiés, grâce à la création du corps de professeur des écoles. Le SNI FEN espérait capitaliser sur cette révolution en créant le Syndicat des Enseignants, organisant ensemble PE et PLC. Mais le clivage opérait toujours, comme en témoigne son échec face à une FSU qui le perpétuait avec le SNUipp pour le premier degré et le SNES pour le second (introduction ; Frajerman, 2010). Il semble bien qu'il ait perdu en pertinence.

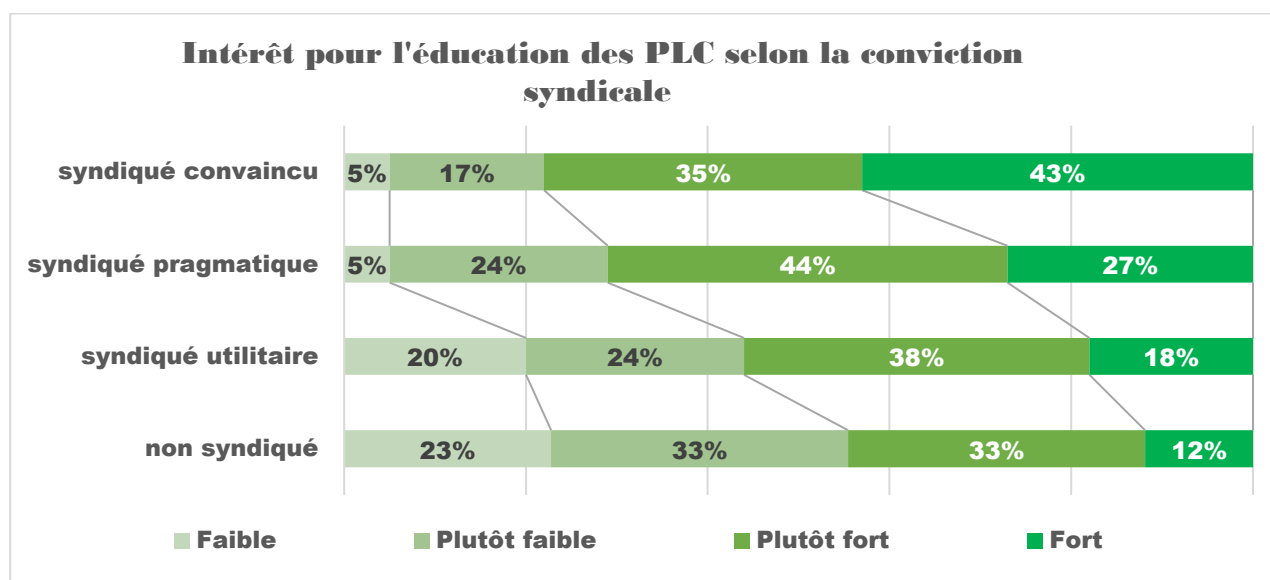
Même l'idée d'unification de l'école primaire et du collège, dans une école du socle, suscite chez les PE et PLC un désintérêt surprenant. 31 % des PE et 40 % des PLC ne répondent pas à la question ou choisissent la modalité neutre. De ce fait, seuls 47 % des PLC s'y opposent, alors que cela couperait l'accès au lycée pour les professeurs exerçant en collège. Encore plus étonnant, seulement 26 % des PE y sont favorables, alors que cette idée constitue une revendication identitaire de leurs syndicats.

Figure 21 Avis des PE et PLC sur l'unification de l'école primaire et du collège (Militens, 2017)



Une série de tris croisés permet d'en savoir plus sur le rapport entre les convictions syndicales et politiques et cet intérêt. Les trois indices synthétiques utilisés sont présentés dans la partie sur le syndicalisme.

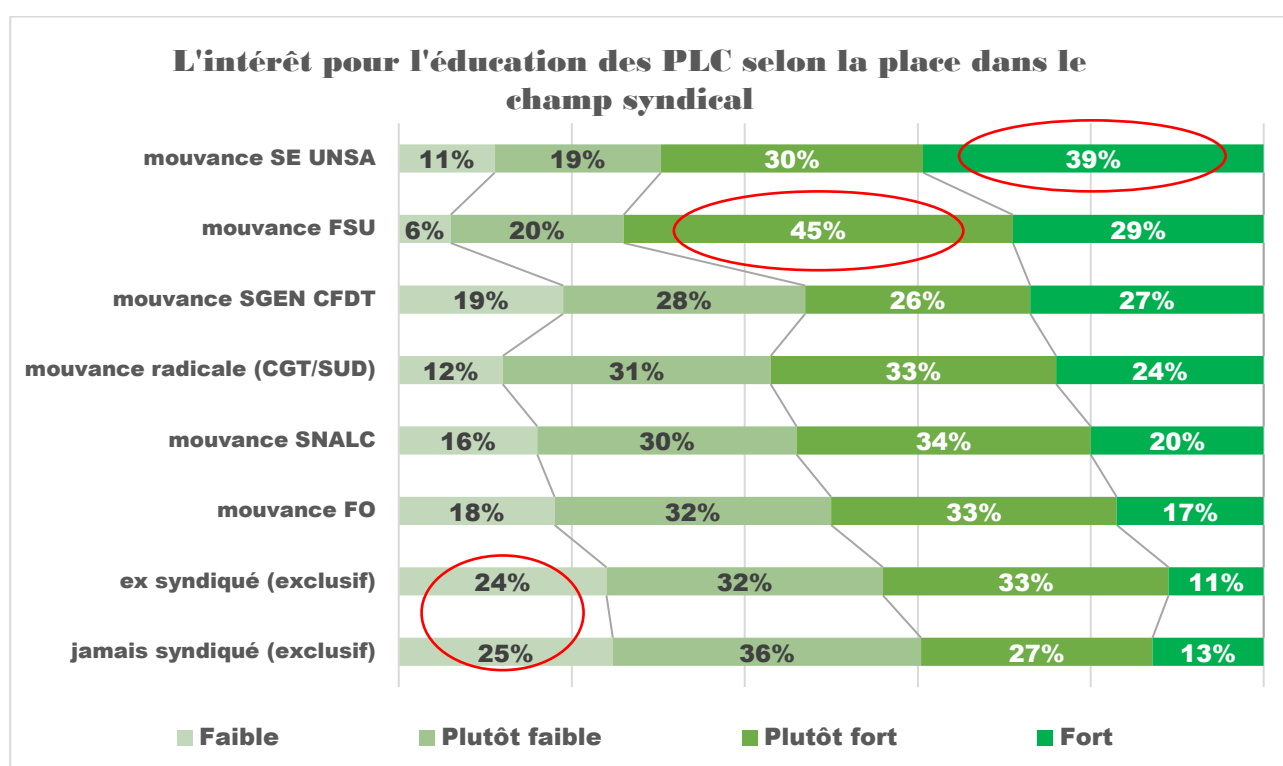
Figure 22 Intérêt pour l'éducation des PLC selon le niveau de conviction syndicale (Milbens, 2017)



Se lit : 12 % des non syndiqués éprouvent un fort intérêt éducatif contre 43 % des syndiqués convaincus

Cet indice permet de tenir compte du degré variable de conviction des syndiqués, et de ne pas se contenter du clivage syndiqué/non syndiqué. La corrélation est nette : plus le rapport au syndicalisme est fort, plus l'enseignant manifeste de l'intérêt pour l'éducation. Même constat pour ceux qui participent aux élections professionnelles ou encore lorsqu'on compare ceux qui participent aux stages syndicaux (la corrélation suit même l'intensité du refus : ceux qui ne souhaitent pas assister à ces stages sont moins intéressés par les questions éducatives que ceux qui allèguent des raisons pratiques. Idem pour l'opinion sur les grèves ou la participation. Cette corrélation est systématique (quel que soit le type d'enseignant, pour la FSU et le SE) mais avec des nuances dont rend compte le croisement avec le champ syndical. Les mouvances sont composées des syndiqués et des sympathisants d'une organisation. Un ex syndiqué est dit exclusif quand il n'est pas sympathisant d'une OS :

Figure 23 L'intérêt pour l'éducation des PLC selon la place dans le champ syndical (Militens, 2017)



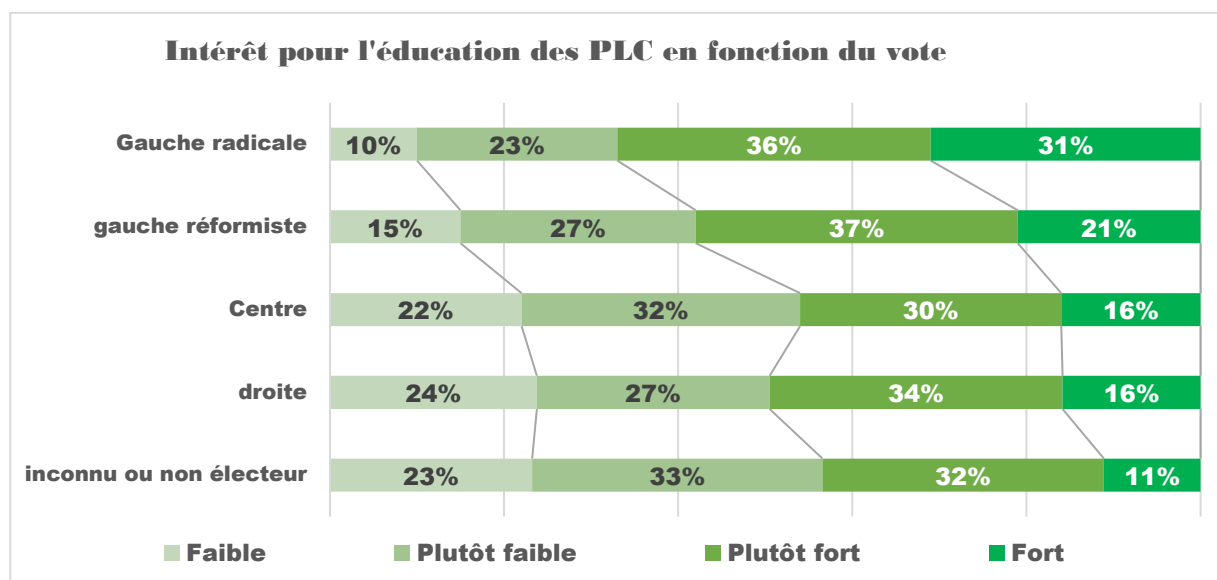
Se lit : 25 % des PLC qui n'ont jamais été syndiqués et ne sont sympathisants d'aucune organisation éprouvent un faible intérêt éducatif

Les mouvances de deux organisations affichent un fort intérêt éducatif (UNSA et FSU), le SE comptant la plus forte proportion d'enseignants manifestant un fort intérêt (10 points de plus que la FSU) mais également plus de syndiqués et sympathisants éprouvant un faible intérêt, 5 points de plus que la FSU. Sa mouvance apparaît plus polarisée que celle de la FSU, dont 45 % des membres affichent un intérêt plutôt fort, 19 points de plus que le SGEN CFDT par exemple. Ensuite trois OS ont des mouvances éprouvant un intérêt plutôt moyen, sur des bases idéologiques très diverse (le SGEN-CFDT, la CGT et SUD et le SNALC). La mouvance de Force Ouvrière fait la transition avec les ex et jamais syndiqués exclusifs, dont l'intérêt est peu marqué. Ces résultats concordent avec les discours des organisations.

On en retrouve les prémices avec un sondage de 1999 (Sofres/SNES) qui indique que les proches et syndiqués SNES évoquent moins la difficulté d'enseigner leur discipline (- 6 points et - 9 points par rapport à la moyenne). Ou dans un sondage CSA de 2014 dans lequel le meilleur taux de satisfaction à l'égard du métier provient des sympathisants SNES (27 %, + 5 points).

Les préférences politiques suivent la même logique :

Figure 24 Intérêt pour l'éducation des PLC en fonction du vote politique (Militem, 2017)



Les enseignants de droite s'intéressent moins aux questions éducatives : ceux qui ont voté Nicolas Sarkozy au second tour en 2012 sont nettement plus nombreux que ceux qui ont voté François Hollande à avoir un indice faible (+ 11 points). C'est le cas plus globalement de ceux que j'ai classés (en fonction de leur vote, en 2012 et 2017) au centre (+ 12 points par rapport à la gauche radicale), à droite (+ 9 points par rapport à la gauche réformatrice) ou qui n'investissent pas l'arène civique (vote non déclaré ou ne participant pas, 56 % de désintérêt, le chiffre le plus élevé⁴³). A l'opposé, les partisans de la gauche radicale sont nettement plus nombreux à être dotés d'un score fort (+ 11 points par rapport à l'ensemble des enseignants). Tous les indicateurs concordent : les enseignants dont l'opinion sociale et politique est libérale sont très nombreux à avoir un indice d'intérêt éducatif faible (30 %, 12 points de plus que la moyenne) tandis que ceux qui sont classés comme progressistes sont 31 % à afficher un intérêt fort (11 points de plus que la moyenne, 21 points de plus que les libéraux).

A l'aide d'une régression logistique, on peut déterminer un profil plus solide des enseignants dont l'intérêt pour l'éducation ressort du questionnaire *Militem*, en éliminant l'effet des interactions entre variables. Les résultats concordent avec ceux des tris croisés.

⁴³ D'autres analyses montrent qu'une bonne moitié des professeurs qui n'indiquent pas leur vote sont ancrés à droite.

Ce profil d'un fort intérêt éducatif correspond à un professeur qui travaille dans un établissement moyen, très sociable, opposé à la succession des réformes, impliqué dans l'action syndicale, ayant une bonne image des syndicalistes, modéré sur les questions sociétales, socialisé professionnellement dans le secteur public ou associatif (avant d'exercer le métier d'enseignant), plutôt expérimenté (entre 11 et 25 ans de métier). La taille de l'établissement a donc un impact, indépendamment de l'expérience plus importante des professeurs qui exercent dans les grands lycées. Plus anonymes, ils ne favorisent pas les échanges, les projets. Or la sociabilité favorise l'intérêt pour l'éducation, l'ancrage dans le milieu renforçant celui dans le métier. En fin de carrière, l'intérêt s'émousse, le pic étant en milieu de carrière, lorsque les enseignants se sentent plus en confiance. Les professeurs les plus motivés par leur métier sont favorables au syndicalisme et actifs, leur socialisation professionnelle concorde, tout comme leur modération sociétale (sachant que les professeurs avant-gardistes sur ces questions sont nettement minoritaires). Cette idée que le cœur de métier serait de donner des « outils d'émancipation » pour former des « citoyens conscients, avec l'esprit critique » (Céline, militante SNES) est partagée par les professeurs les plus engagés.

Tableau 7 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants intéressés par l'éducation (Militens)

Les enseignants qui travaillent dans un grand établissement (entre 784 et 2 981 élèves) ont 23,5 % de moins de chances d'éprouver un fort intérêt pour les questions éducatives que ceux qui travaillent dans un établissement moyen (entre 463 et 784 élèves).

Les professeurs qui déclarent une sociabilité fréquente ont deux fois plus de chances d'avoir un fort intérêt éducatif que ceux dont la sociabilité est seulement régulière.

Lorsqu'un professeur considère que la succession des réformes ne constitue pas une difficulté professionnelle, il a 20 % de chances de moins d'éprouver un fort intérêt pour les questions éducatives.

Les professeurs impliqués dans l'action syndicale (militants ou relativement actifs) ont 243 % de chances de plus d'avoir un fort intérêt éducatif, par rapport à ceux qui sont moyennement impliqués. A l'inverse, ceux qui sont peu impliqués ont 35 % de chances de moins.

Lorsqu'un professeur a une bonne image des syndicalistes, il a 53 % de chances de plus d'éprouver un intérêt pour ces questions que si cette image est moyenne, tandis que s'il a une mauvaise image, ses chances sont 2,5 fois moindres.

Ceux qui affichent une opinion sociétale traditionnelle⁴⁴ ont 25 % de chances de moins d'éprouver un intérêt pour l'éducation que ceux qui sont modérés sur ces questions.

Les professeurs socialisés professionnellement d'une manière mixte (publique/privé) ou exclusivement dans le privé ont 29 % et 42 % de chances de moins d'éprouver un intérêt pour l'éducation que ceux qui ont été socialisés dans le secteur public ou associatif.

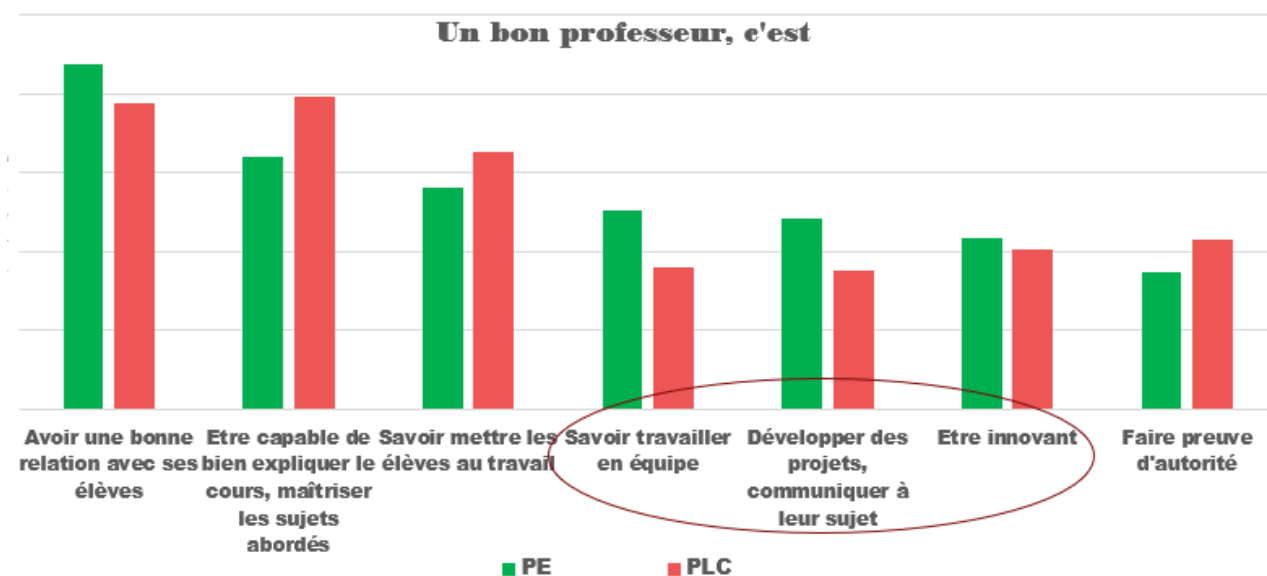
Les professeurs les plus expérimentés (ancienneté supérieure à 26 ans) ont 42 % de chances de moins d'avoir de l'intérêt pour l'éducation que ceux qui exercent ce métier depuis entre 11 et 25 ans.

⁴⁴ Cette notion fait référence à un indice synthétique sur les valeurs sociétales des enseignants, présenté de manière exhaustive en annexe méthodologique.

Variables testées non significatives : le statut, le travail en éducation prioritaire, le rapport à la hiérarchie, la conflictualité, le rapport aux parents, la mention au baccalauréat, le niveau de diplôme, le sexe.

Un second clivage oppose les partisans et les défenseurs du nouveau modèle officiel de professionnalité. Pour l'instant, celui-ci est loin d'avoir convaincu la majorité des professeurs. En 2002, quand on les interroge sur ce qui est le plus satisfaisant dans leur métier, après le thème consensuel des relations avec les élèves, ils répondent en second « le fait de transmettre des connaissances (68 %) et en troisième le « contact permanent avec une discipline qu'on aime » (62 %) (Sofres / SNES). Le questionnaire *Militens* montre que les éléments concrets de ce modèle sont toujours désapprouvés. Lorsqu'on leur demande de hiérarchiser les définitions d'un bon professeur, les items valorisés par les prescriptions officielles sont relégués en fin de classement (« savoir travailler en équipe », « être innovant » et en dernier « développer des projets, communiquer à leur sujet »). Ces items valorisent la norme d'un enseignant organisateur, travaillant en réseaux et sachant communiquer sur ses projets. Ils sont surpassés, même chez les professeurs des écoles - souvent présentés comme plus ouverts à la novation pédagogique que ceux du second degré - par les définitions traditionnelles (ex aequo « être capable de bien expliquer le cours, maîtriser les sujets abordés » et « avoir une bonne relation avec ses élèves »). Sont plébiscitées des notions-valises, comme la capacité d'expliquer le cours, qui ne préjuge en rien de la méthode employée, ou un item connoté comme conservateur, mais qui correspond au quotidien des professeurs : « savoir mettre les élèves au travail ».

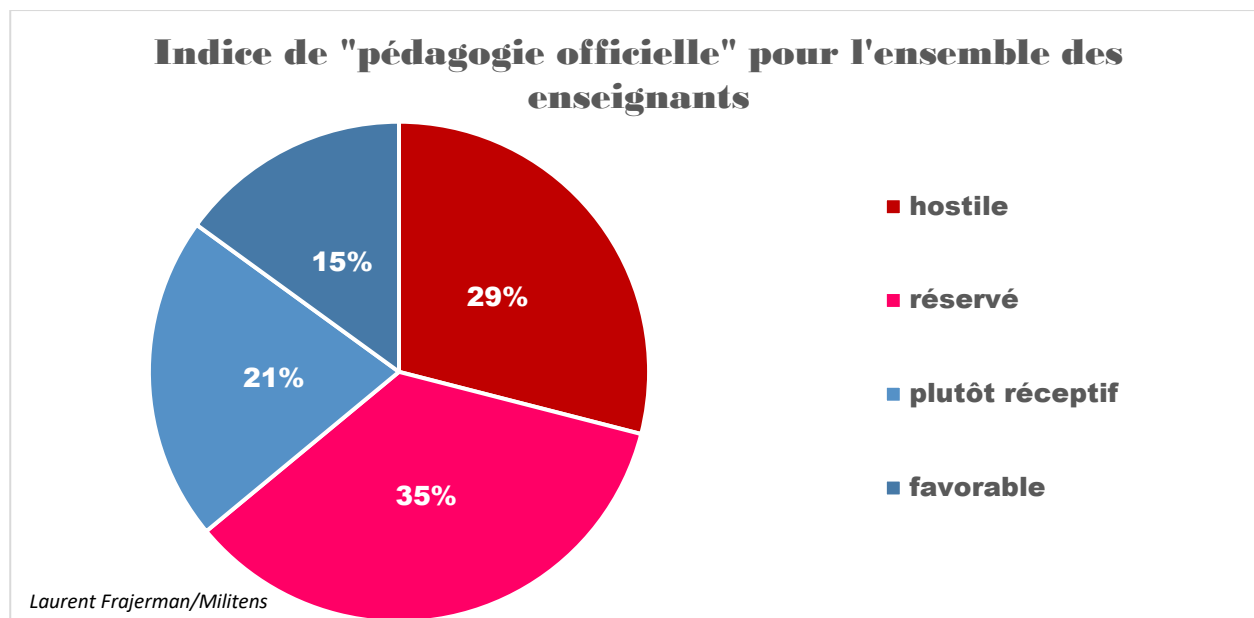
Figure 25 Définition du bon professeur par les PE et les PLC, *Militens*, 2017



J'ai aussi construit un indice synthétique regroupant des questions emblématiques des normes pédagogiques officielles de l'époque (Gabriel Attal a impulsé une inflexion vers un discours moins "bienveillant" envers les usagers, mais l'essentiel reste), telles que le travail en équipe, l'importance de la formation continue. L'indice de pédagogie officielle correspond partiellement aux idées propagées par les réformateurs, mais transformées, voire dénaturées par l'institution (WatreLOT,

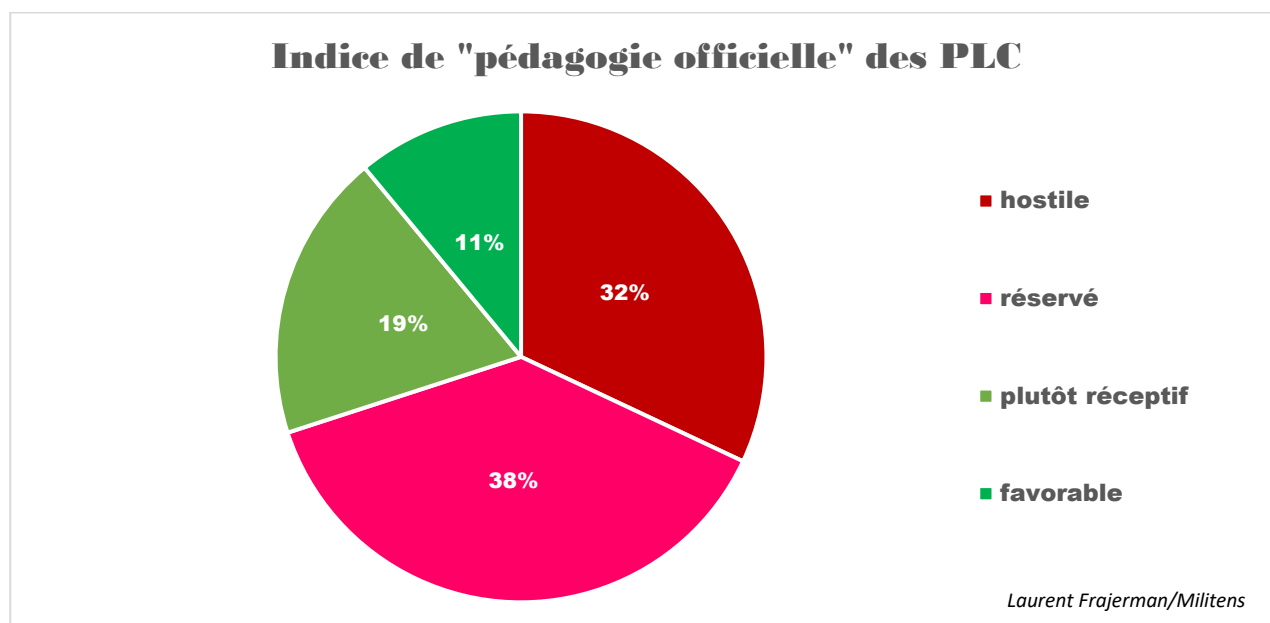
2021). Le questionnaire ne mentionne pas la compatibilité de certaines réponses avec les normes officielles, cet indice est le fruit d'un raisonnement postérieur, les répondants n'ont donc pas été influencés.

Figure 26 Indice d'approbation de la "pédagogie officielle" en 2017. Militens, tous enseignants



60% des PE contestent ces normes (- 10 points par rapport aux PLC, ce qui est cohérent avec les observations sociologiques).

Figure 27 Indice de "pédagogie officielle" des PLC. (Laurent Frajerman/Militens)



Au moyen d'une régression logistique, j'ai déterminé le profil moyen de l'enseignant du second degré hostile à la pédagogie officielle : un professeur jeune ou au contraire âgé, qui voit la fréquence des

réunions comme une difficulté, qui avait la vocation du métier, rarement conflictuel, syndiqué ou ex syndiqué. Enfin, sa sociabilité est fréquente ou au contraire rare.

Ces résultats dessinent un paysage éclaté des oppositions aux nouvelles normes pédagogiques, ce qui en rend plus difficile l'interprétation. Si le refus des réunions fait consensus, on voit coexister un public qui ne semble pas vouloir s'investir davantage (sociabilité rare, âge élevé), et/ou qui fait preuve de scepticisme (faible conflictualité, qui ne signifie pas forcément adhésion aux politiques éducatives, mais plutôt l'emploi de l'arme de l'inertie), avec un public qui s'intéresse à l'éducation, mais en portant d'autres valeurs (les syndiqués, les professeurs sociables et vocationnels) ou ayant fait l'expérience d'une inadéquation de ces normes avec ce qu'ils estiment être leurs besoins (les ex syndiqués, les jeunes). Les regroupements entre caractéristiques que je propose ne sont pas exclusifs ; par exemple les jeunes sont moins syndiqués que les plus âgés.

Tableau 8 Résultats précis de la régression logistique sur l'enseignant du second degré hostile à la pédagogie officielle

Les jeunes enseignants (jusqu'à 36 ans) ont 49 % de plus de chances de déclarer leur hostilité à la pédagogie officielle que les quadra (37-43 ans), les vieux (plus de 50 ans) en ont 35 % de plus.

Quand la fréquence des réunions est « plutôt » vue comme une difficulté professionnelle, le professeur a deux fois plus de chances d'être hostile aux consignes pédagogiques que s'il répond « plutôt pas ».

Lorsqu'un professeur a choisi ce métier par vocation, il a 45 % de chances de plus d'être réfractaire aux injonctions institutionnelles que si c'est par défaut.

Un professeur dont la conflictualité est rare a 34 % de chances de plus de marquer son hostilité que si elle est fréquente.

Enfin les enseignants dont la sociabilité est fréquente ont 40 % de chances de plus que ceux dont elle est régulière de contester la pédagogie officielle. Mais l'inverse est vrai : ceux dont la sociabilité est rare ont également 23 % de chances de plus !

Variables testées non significatives : le statut, la satisfaction professionnelle, le travail collectif, le sentiment de solitude, la proposition d'unifier collège et école primaire, l'opinion sociale et politique, champ syndical, implication dans l'univers syndical, l'image des syndicalistes...

Les caractéristiques des publics de PLC sensibles à ces deux indices ne concordent pas, même s'ils se superposent en partie. Cela explique que le croisement de ces deux variables soit significatif :

Figure 28 Intérêt pour l'éducation versus soutien à la pédagogie officielle, en pourcentages du total (Millets, 2017)

	pédagogie officielle		
intérêt éducation ↓	<i>hostile</i>	<i>réceptif</i>	Total
<i>Faible</i>	35	11	46
<i>Fort</i>	34	20	54
Total	70	30	100

Rappelons que les cases en vert ont un PEM positif, on remarque qu'elles correspondent aux paires cohérentes (réceptif à la pédagogie officielle et manifestant un fort intérêt pour l'éducation, qui correspond à 20 % de l'ensemble du corpus). Les cases en bleu ont un PEM négatif, on constate néanmoins qu'elles regroupent 45 % du corpus. S'il est logique qu'une partie des enseignants motivés par les questions éducatives se retrouvent dans une forme de pédagogie validée par l'institution, on constate aussi qu'une autre partie de ces enseignants, très proche de l'univers syndical, conteste cette orientation. Pour valider cette hypothèse, j'ai procédé à des tris croisés sur cette sous population de PLC : 46% sont syndiqués, (21 points de plus que les autres professeurs), et quand ils le sont, ils affichent une conviction plus grande que les autres (17 points d'écart), ils sont plus favorables à la gauche radicale (9 points de plus), moins traditionnels sur le plan sociétal (8 points de moins) et plus conflictuels (les autres professeurs sont plus nombreux à faire rarement grève, plus 10 points)...

Les attentes pédagogiques des professeurs se cristallisent autour d'enjeux tels que l'hétérogénéité des classes. Ce phénomène, accentué par les politiques de démocratisation scolaire, constitue aujourd'hui l'un des défis majeurs auxquels sont confrontés les enseignants dans leur pratique quotidienne. La gestion de cette diversité, tant en termes de niveaux que de comportements, révèle les tensions qui traversent les représentations professionnelles des enseignants.

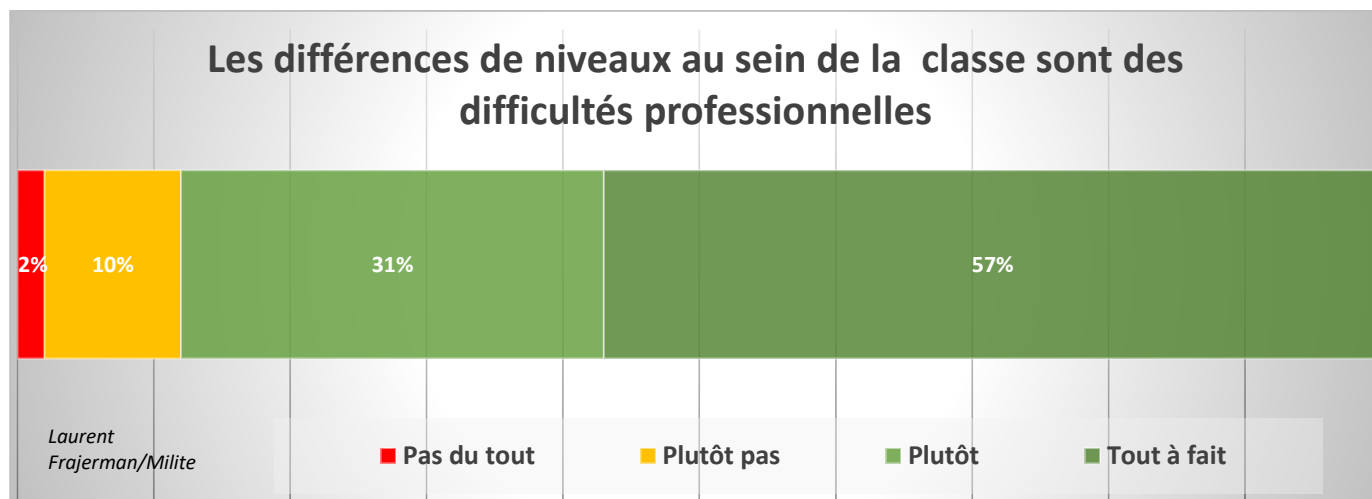
3 L'avis des professeurs sur l'hétérogénéité, les classes de niveau

L'hétérogénéité peut être contestée tant par les partisans des nouvelles approches pédagogiques que par leurs adversaires, selon la manière dont elle est gérée. Ainsi Antoine Prost considère que l'une des raisons du bilan mitigé de la réforme Haby du collège tient à l'enseignement uniforme qui y est délivré, ne prenant pas en compte la diversité des élèves (1992). Certains pédagogues et responsables du ministère ont alors placé leurs espoirs dans une pédagogie différenciée.

Les politiques éducatives, depuis les années 1960, ont progressivement favorisé la scolarisation de tous les élèves du même âge dans une structure identique, censée délivrer le même enseignement (Lelièvre, 1990). En conséquence, les classes ont été marquées par une hétérogénéité croissante, qui n'a cessé d'être critiquée par le corps enseignant avec son corollaire : la crainte d'un abaissement du niveau. Dès 1974, 71 % des professeurs et 66 % des instituteurs se montrent favorables aux groupes de niveaux, afin de s'occuper des élèves qui ont du mal à suivre, (sondage IFOP pour le ministère). En 1999, 73 % des professeurs affirmaient que « par rapport à il y a une dizaine d'années », leur métier était devenu plus difficile par rapport à l'homogénéité des classes (Sofres/SNES).

En 2017 encore, le questionnaire Militens montre que cette question continue d'être ressentie par les enseignants comme un obstacle majeur dans leur travail. On ne note pas de différence entre les Professeurs des Ecoles (PE) et ceux du Second Degré (PLC). Si cela ne signifie pas un rejet du principe, son application pose tout de même question à 88 % des acteurs de terrain :

Figure 29 Militens, 2017, sur l'appréhension de l'hétérogénéité



Cette problématique est clairement posée par Séverine⁴⁵, 44 ans, certifiée de mathématiques en collège, membre du SIAES, syndicat conservateur :

« J'ai de plus en plus de mal à croire que le système peut fonctionner. Ça c'est sûr. Parce qu'on se retrouve avec des contraintes qui me semblent délicates à marier toutes ensemble... C'est-à-dire qu'on est une école publique. Et c'est très important de l'être. On doit accueillir tous les élèves. En même temps, on se retrouve parfois dans des situations où faire un cours correct est délicat parce que justement on accueille tous les élèves. Donc ça c'est déjà un problème, je dirais, de comportement. Après par rapport au niveau scolaire, je trouve aussi [qu'on] a vraiment du mal... L'hétérogénéité est si grande que là aussi je me demande parfois à qui j'apporte quelque chose... Finalement, je n'arrive pas à jouer mon rôle, à aider les élèves le plus en difficulté à remonter parce qu'il y a quand même les autres que je dois faire avancer. Et je trouve que c'est un métier très frustrant, finalement parce qu'on n'a jamais l'impression de réussir correctement »

Pourquoi les professeurs résistent-ils à la noosphère unanime ? Sandrine Garcia met en lumière les limites du postulat académique dominant qui considère l'hétérogénéité comme un dispositif pédagogique intrinsèquement positif, sans analyser ses implications pratiques et en restant à un niveau de généralité élevé : « Cela ne dit rien du degré d'hétérogénéité profitable aux élèves, ni qu'une amplitude très forte permette réellement aux élèves très « faibles » de bénéficier de la présence des « bons ». » (2024, p. 84)

⁴⁵ Militens, entretien réalisé par Georges Ortusi le 22 avril 2015.

José, également membre du SIAES, critique une forme renforcée d'hétérogénéité, provoquée par l'inclusion, ce qui est rare dans le second degré, dans lequel la proportion d'élèves souffrant de handicaps est moindre.

« J'ai piqué une colère dans le bureau de la chef parce qu'on nous demandait de faire quelque chose qui n'avait rien à voir avec ma fonction de professeur d'histoire-géographie... C'est un élève qui a réintégré l'établissement après l'avoir quitté pendant quelques mois. Un élève qui a des troubles psychologiques avérés et dont on ne peut pas s'occuper dans un cadre scolaire tel que le nôtre. Et qu'on nous a demandé de garder en classe, en se montrant tolérant, et je ne sais plus quels étaient les qualificatifs employés. Sauf que moi, avec cet élève-là dans la classe, je ne peux pas faire cours. Donc à un moment donné la question qui se pose c'est : qu'est-ce que je suis censé faire ? Qu'est-ce que l'institution attend de moi ? Est-ce que je suis là pour faire cours ? Ou est-ce que je suis là pour garder des élèves, dont finalement on ne sait pas quoi faire ?... On met en danger la transmission des savoirs... La bonne réalisation de l'enseignement pour toute une classe. »

Tableau 9 Les ambivalences d'Irène sur l'hétérogénéité dans un contexte de concurrence scolaire

Irène (46 ans, professeur de Lettres modernes) oscille entre ce qu'elle vit comme deux mauvaises solutions, vécues comme ingérables, du fait de la ségrégation spatiale et de la concurrence de l'enseignement privé (mais aussi de collègues publics voisins) :

« Moi, quand j'ai commencé, il y avait la troisième d'insertion, des quatrièmes soutiens, des [enseignements] technologiques et tout. C'était quand même bien. C'était vraiment très bien. Mais ils ont gardé tout le monde au collège. (...) Je trouve que, bon au final, tout monde va aller en troisième, mais ouais... Parce que c'est vrai qu'ici ça devient ingérable ça, d'avoir tout le monde dans la même classe. (...)

Et c'est le cas ? Tout le monde est dans la même classe ? Ou il y a des classes spécialisées ?

Il n'y en a plus ici. Depuis que Madame X est arrivée cette année, il n'y en a plus. Avec le chef d'établissement d'avant, il y en avait. Moi, sur le papier je me disais : pourquoi pas. Parce qu'il fallait préserver un recrutement. On a un village à côté, là, où il y a un bon recrutement, et du coup ils vont tous dans le privé. Il fallait [éviter] ça. Donc faire des classes préservées. Mais au final, ça donnait quelque chose de tellement ingérable pour les autres que... Elle a remélangé, et ce n'est pas plus mal.

Donc maintenant c'est une classe « mixte ». C'est équilibré.

Oui. Oui. Oui. Tout à fait.

Et ça, ça vous paraît difficile à gérer ?

Bah en REP oui. Oui parce qu'on a trop de problèmes. (...) Au lieu d'en avoir quatre ou cinq qui gênent dans une classe, nous, on en a quatre ou cinq qui s'en sortent bien. Et du coup, même pour ceux-là, c'est compliqué. Ils perdent leur temps. Ils pourraient

tellement faire des choses plus... Et moi, gérer l'hétérogénéité pour quelques-uns, oui, mais là, c'est trop. Mais c'est parce que le recrutement n'est pas respecté. »

Irène refuse l'hétérogénéité tout en participant à la constitution de classes « équilibrées » dans son établissement. En effet, son choix est contraint parce qu'il se situe à ce niveau local, marqué par l'évitement de son collège REP. La sociologue Anne Barrère doute que le niveau local soit pertinent pour ces questions, qui relèvent d'enjeux de politique éducative nationale (2017, p. 90). Pour répondre à ces tensions structurelles, l'institution scolaire valorise la différenciation pédagogique. Mais, sur le terrain, la différenciation pédagogique s'effectue en adaptant les objectifs aux capacités des élèves. Face à l'hétérogénéité des niveaux, les enseignants sont contraints de moduler les attentes institutionnelles. Cette adaptation est une nécessité professionnelle qui répond aux disparités concrètes des apprentissages et révèle l'écart avec les prescriptions officielles (Garcia, 2024).

Avec le développement d'un marché scolaire au détriment d'une école vraiment commune, l'Etat subventionne sa propre concurrence. L'enseignement privé change de nature : il est de plus en plus dédié aux milieux favorisés, qui y voient le meilleur moyen d'échapper aux contraintes de l'hétérogénéité, en concentrant du même coup les difficultés dans l'école publique, créant un cercle vicieux (Merle, 2011 & 2024).

Le symbole le plus fort de la dynamique unificatrice du système scolaire reste le collège unique, puisque la diversification en filières n'existait déjà pas dans l'enseignement primaire avant la réforme Haby de 1975 (Gutierrez & Legris, 2016), et s'est maintenue au lycée depuis (Lelièvre, 2006). En 1999 (Ipsos), on constate que les enseignants concernés, qui ont vécu cette transformation, lui restent fortement hostiles :

Figure 30 Avis des enseignants sur le collège unique, Ipsos, 1999

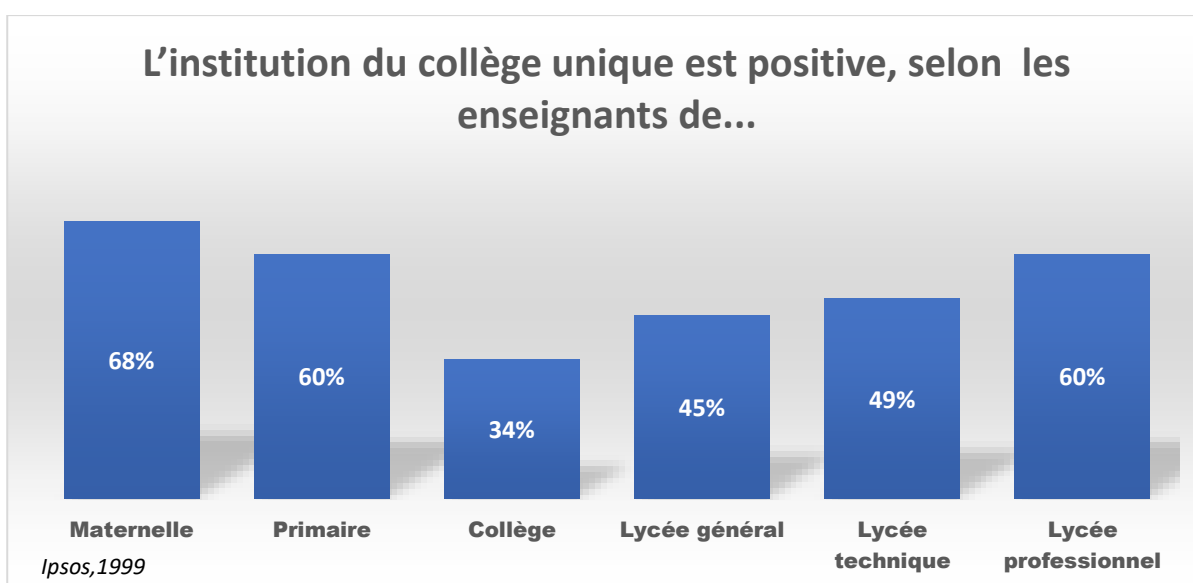
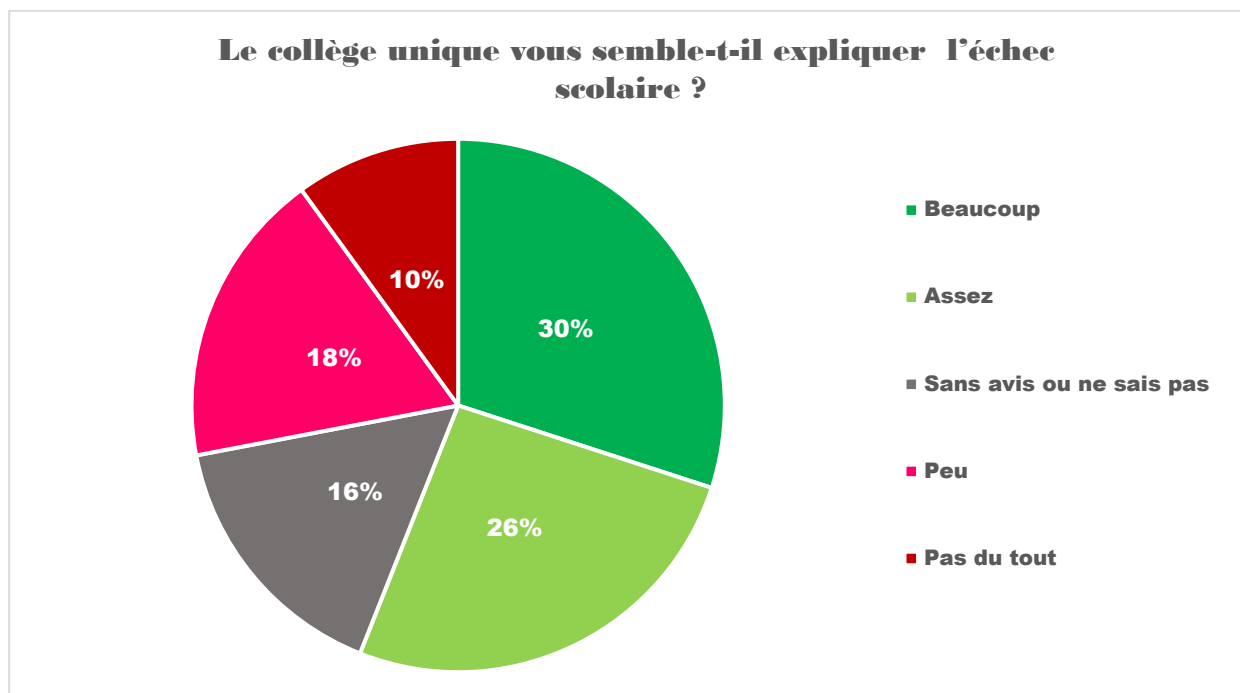


Figure 31 Avis des PLC sur le rôle du collège unique dans l'échec scolaire, Engens, 2007.



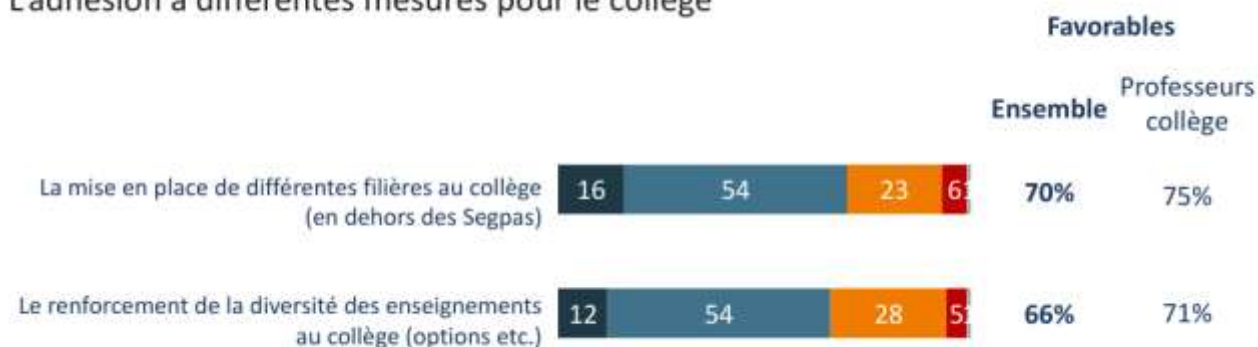
8 ans plus tard, 56 % des PLC attribuent une responsabilité très (30 %) ou assez (26 %) importante du collège unique dans l'échec scolaire (Engens). Un quart seulement de la profession rejette cette explication.

En 2006, 67 % des enseignants jugent utile « l'apprentissage junior, ouvert à partir de 14 ans, qui s'effectue en alternance, entre école et entreprise »⁴⁶ (Sofres / MEN). Ils approuvent donc une orientation précoce des élèves en difficulté vers l'apprentissage, autre manière de limiter l'hétérogénéité. En 2017 encore, 74 % de l'ensemble des enseignants approuvent l'idée de « supprimer progressivement le collège unique et autoriser l'apprentissage à partir de 14 ans » (sondage IFOP / SOS éducation). Un autre sondage, un an plus tard (Ipsos/SNES, 2018), conforte ce résultat, avec 75 % des professeurs de collège souhaitant diversifier les voies d'enseignement, sur le modèle du lycée d'avant la réforme Blanquer. Un jeune professeur non syndiqué et de droite, Alexis, juge qu'avec la réforme du collège de Najat Vallaud-Belkacem, « au lieu de faire quelquefois des élèves d'excellence, on va essayer de faire que tous les élèves soient moyens. »

Figure 32 Avis des PLC sur le collège unique, IPSOS/SNES, 2018

⁴⁶ Et 79 % des parents d'élèves.

L'adhésion à différentes mesures pour le collège



On constate donc que l'impopularité du collège unique croît avec le temps, loin de l'installer comme une évidence, un fait acquis. On peut supposer que les répondants se positionnent en fonction de deux caractéristiques liées des politiques éducatives : uniformisation des structures (plus de filières séparées, par ex les anciennes quatrième professionnelle) et passage à la classe suivante presque automatique. Les enseignants se trouvent démunis devant les difficultés de compréhension de certains élèves. Ils constatent que plus les années de scolarité passent, plus l'échec s'enkyste, moins la notion de travail scolaire (Barrère, 1997) ne revêt de sens, générant quelquefois une attitude perturbatrice. Paradoxalement, le rejet récent des groupes de niveau exprime également cette crise des dispositifs de remédiation.

Lydia⁴⁷, 55 ans, professeure agrégée de lettres classiques et militante SNES, exprime la difficulté en miroir des enseignants en échec quand ils sont confrontés aux élèves en échec scolaire : « je dirais que tout dépend après du public qu'on a devant soi. Moi j'ai quand même la chance d'avoir des classes gérables. L'année dernière j'ai quand même eu une première STMG... Bon c'est difficile. Il y a le problème des élèves qui sont dans le refus, souvent ». Elle réagit en bonne élève qui se sent privilégiée parce qu'elle enseigne l'option théâtre : « c'est vrai que je me régale (...) Je suis quand même gâtée » Mais ces avis convergents des professeurs ne constituent pas une condamnation complète de l'hétérogénéité. La solution idéale à leur yeux (94 % favorables) serait d'« alterner davantage travail en classe entière et en petits groupes » afin de « faire réussir tous les élèves » (sondage OpinionWay, 2014).

Étroitement liée à la question de l'hétérogénéité, la problématique du redoublement constitue un autre révélateur des tensions qui traversent les représentations professionnelles des enseignants. Longtemps considéré comme un outil de régulation des parcours scolaires, le redoublement a fait l'objet d'une remise en question institutionnelle qui heurte frontalement les conceptions du métier et les conditions de travail.

4 L'avis des enseignants sur le redoublement

⁴⁷ Militens, Entretien effectué par Gérard Grosse le 2 décembre 2014

La quasi suppression du redoublement constitue un bouleversement de notre système, même si les ministres conservateurs critiquent rituellement cette évolution. Celui-ci était pratiqué massivement, ainsi « à la fin des années 1880, moins du tiers des élèves des écoles publiques de la Seine effectue un parcours scolaire conforme au plan d'étude en vigueur du cours élémentaire » (Krop, 2015). La perception du phénomène est contemporaine de la mise en place de statistiques solides et de l'obligation scolaire à 16 ans, dans les années 1950-1960. « Le rapprochement des filières longues et courtes dans les collèges a également favorisé la comparaison des performances scolaires des élèves de différentes origines sociales » (Chapoulie, 2010). A la fin des années 1960, il constituait toujours la règle plus que l'exception :

Figure 33 Taux de redoublement pour chaque classe, 1966-67. DEPP

Le tableau qui suit fournit les effectifs scolarisés par classe en 1965-66 et la proportion d'entre eux qui redoublent la classe en 1966-67.

EFFECTIFS SCOLARISES EN 1965-66
TAUX DE REDOUBLEMENT EN 1966-67

Enseignement public et privé		Effectifs en milliers					
Enseignement élémentaire		C. P.	C. E. 1	C. E. 2	C. M. 1	C. M. 2	
Effectifs en 1965-66		1 111,4	947,6	916,8	967,7	923,8	
Taux de redoublement en 1966-67		32,6%	21,5%	19,1%	23,2%	19,4%	

Enseignement secondaire	6	5	4	3	2	1	Terminale
Effectifs en 1965-66	572,7	499,4	428,0	398,5	295,3	246,0	221,8
Taux de redoublement en 1966-67	14,8%	13,2%	12,7%	16,5%	13,7%	12,3%	25,6%

A partir des années 1980, le ministère s'engage dans une stratégie de lutte contre le redoublement (Prost, 1992). Le journal *Le Monde* évoque en 1991 le "malaise" des profs et de leurs syndicats⁴⁸ :

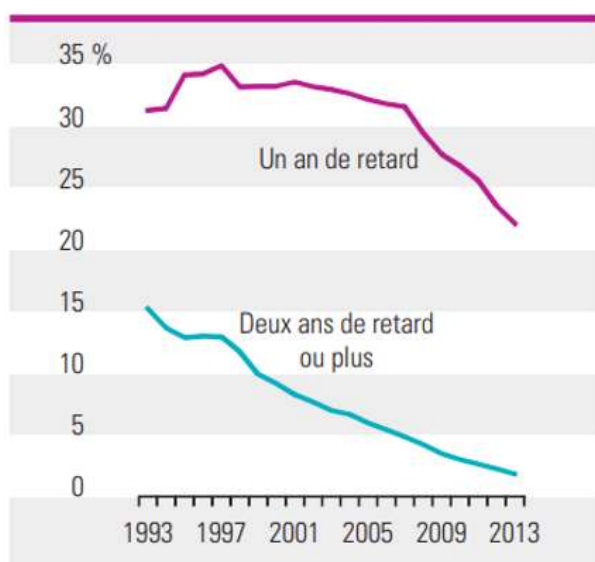
« "On a l'impression qu'on ne sert plus à rien dans les conseils de classe ", explique un professeur de collège où les taux de passage en seconde sont passés, en deux ans, de 38 % à 60 %. Et il interroge, approuvé par ses collègues : " Combien d'élèves se casseront la figure ? Combien sont envoyés au casse-pipe au lycée ? " Cette inquiétude est massive, unanime, spontanément évoquée par tous les enseignants de collège. »

Mais le phénomène s'accélère. Une statistique ultérieure utilise un indicateur qui permet de mesurer le redoublement jusqu'au collège compris pour l'ensemble d'une génération : le retard en classe de troisième.

⁴⁸ « Sauve qui peut les profs... », 21 novembre 1991.

Figure 34 Taux de redoublement cumulé en 3e, 1993-2013. Note d'information DEPP n° 36, novembre 2014

1 – Élèves de troisième en retard de 1993 à 2013



Lecture : à la rentrée 1999, 33 % des élèves de troisième avaient un an de retard, 10 % avaient deux ans de retard ou plus.

Champ : France métropolitaine + DOM hors Mayotte, élèves de troisième, Segpa inclus, enseignements public et privé.

Source : MENESR-DEPP, système d'information Scolarité.

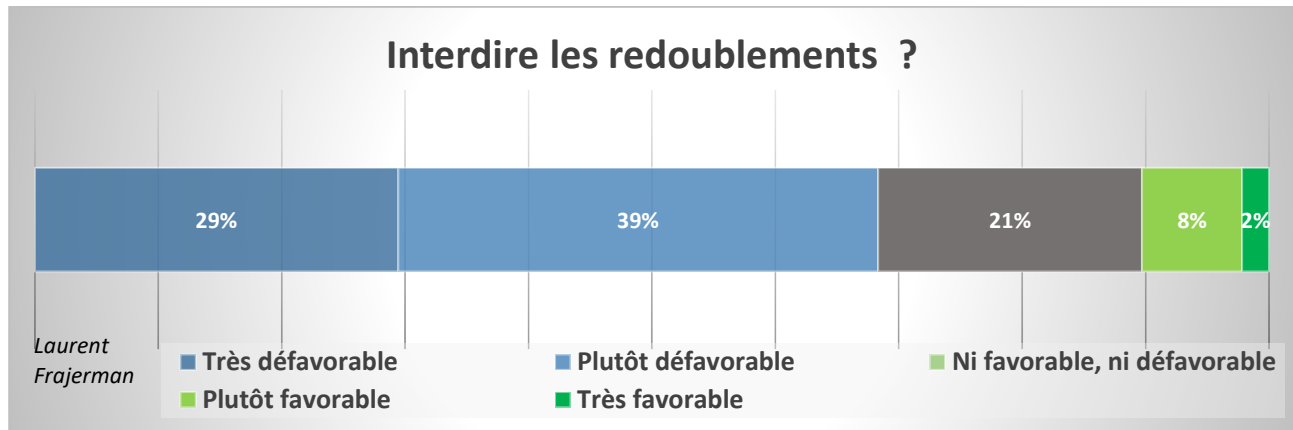
En 2021, seulement 12 % des élèves arrivaient en seconde avec du retard. Soit un taux de redoublement global divisé par deux en seulement 8 ans. Ce phénomène concerne tous les degrés du système :

Figure 35 Evolution du taux de redoublement en élémentaire, RERS-DEPP



Ipso facto, le redoublement a changé de nature, ne concernant plus que des élèves en forte difficulté, qu'elle soit structurelle ou conjoncturelle. Signe de l'inversion des normes, le redoublement est désormais sollicité par les familles, sans garantie que l'institution ne l'accorde. Or, 68 % des enseignants se prononcent clairement contre cette évolution, ou au moins pour une pause dans celle-ci (Milstens, 2017) :

Figure 36 Milstens, 2017 : le redoublement



La perception précise du redoublement par les enseignants importe d'autant plus que l'implémentation des réformes hostiles à celui-ci en dépend (Draelants, 2009) :

Pour Philippe⁴⁹, 59 ans, agrégé de mathématiques, militant local du SNES-FSU :

« en Seconde, j'ai trois élèves qui redoublent. Et quand je les observe je me dis quelquefois : ça ne sert à rien. Sauf que s'ils étaient passés, ils auraient été à la peine. Donc moi, l'idée que j'émets, c'est que... Si on les laisse passer, qu'on ne leur laisse pas le choix de n'importe quoi. [...] Qu'on leur laisse des portes ouvertes, mais qu'on leur ferme des portes. Bon. Après il faudrait que les parents et les élèves soient plus aussi à l'écoute de ce qu'on leur propose. Un bac pro, ce n'est pas nul. C'est une filière de réussite. »

Cécile⁵⁰, 39 ans, certifiée d'EPS, non-syndiquée

« Je trouve ça très compliqué, parce qu'autant les études ont montré que les redoublements n'étaient pas positifs, ça je suis tout-à-fait d'accord, après le souci c'est que..., je trouve personnellement, qu'on est en train de retirer les redoublements, ok, très bien, mais on ne met aucune procédure en parallèle pour aider l'élève [...] j'ai vraiment l'impression qu'il y a une logique économique derrière, et pas une logique de l'enfant. Et le fait de pousser à ne pas redoubler... à un moment donné de toute façon y a une sélection qui sera faite, elle doit être faite, et elle ne sera pas à l'avantage de l'élève. »

Les enseignants cités se soucient aussi de l'effet sur le reste des élèves, le redoublement étant vu comme une barrière qui maintient le niveau global (Edmond Goblot, 1925). Le redoublement

⁴⁹ Milstens, entretien effectué par Camille Giraudon le 3 novembre 2015.

⁵⁰ Milstens, entretien effectué par Camille Giraudon le 7 décembre 2015.

« servant aussi de pression sur les élèves, notamment en cas de comportements d'opposition dans la classe, les enseignants peuvent avoir l'impression qu'ils vont perdre une marge de manœuvre importante dans leurs relations quotidiennes avec [eux] » (Anne Barrère, 2017, p. 90). Leurs propos sur l'inévitabilité de la sélection attestent de l'intériorisation de la fonction de tri du système éducatif. Deux éléments font consensus : d'un côté, le fait que le redoublement n'est pas une recette miracle, car il n'est pas personnalisé et peut donc générer ennui (du fait de la répétition) et découragement. De plus, les pronostics pessimistes en cas de passage se sont souvent avérés inexacts : des élèves peuvent être en échec une année et rebondir l'année suivante. De l'autre côté, les professeurs estiment que la politique hostile à celui-ci est largement dictée par des impératifs budgétaires. Comme le dit Cécile, l'argent économisé n'a guère été réinvesti dans des dispositifs permettant d'épauler les élèves en difficulté, (stages pendant les vacances, soutien scolaire personnalisé effectué par des professeurs etc.). Les enseignants aspirent à reprendre la main sur les décisions d'orientation, non pas tant dans un esprit sélectif que quand ils sont confrontés à des situations problématiques. Et pour réaffirmer que l'école est un lieu dédié au savoir. Ces réflexions correspondent aux quatre fonctions latentes du redoublement repérées par Hughes Draelants – gestion de l'hétérogénéité ; position stratégique par rapport aux établissements environnants ; régulation de l'ordre scolaire au sein de la classe ; maintien de l'autonomie professionnelle des enseignants (2008). Ces fonctions implicites révèlent pourquoi le redoublement demeure un outil précieux aux yeux des enseignants, au-delà de sa simple valeur pédagogique.

Cette critique concrète des politiques de démocratisation des dernières décennies signe pour moi leur panne, plus qu'un rejet total. Elles souffrent d'un vice de fabrication, leur caractère « discount »⁵¹, l'injonction à accueillir plus d'élèves avec moins de moyens qu'Antoine Prost avait relevé dès la réforme du bac professionnel (Prost, 1992). Le redoublement comme les classes de niveau étant devenus l'exception, ces pratiques ont changé radicalement de nature. Les recherches vieilles de 25 ans ou plus ne rendent pas compte de cette réalité.

5 Une réforme qui s'imposait progressivement : l'évaluation par compétences

Parallèlement à l'évolution des pratiques de redoublement, l'évaluation par compétences s'est imposée comme une autre transformation majeure des modalités d'appréciation du travail des élèves, rencontrant un accueil moins défavorable de la part des enseignants. Dans de nombreux collèges, les notes ont été remplacées par une évaluation des compétences, soit « l'aptitude à mobiliser un ensemble de ressources (connaissances, capacités et attitudes) adaptées dans une situation complexe et authentique », pour reprendre la définition du logiciel Sacoche⁵², développé dans ce but par un professeur de mathématiques en collège. Par exemple, en cycle 4 (de la cinquième à la troisième), les compétences officielles en histoire-géographie sont les suivantes : se repérer dans le temps et dans l'espace, raisonner, s'informer dans le monde du numérique, comprendre et analyser un document, coopérer et mutualiser... Mais en général, un code couleur (vert/rouge) permet d'indiquer l'acquisition de la compétence. Les grilles d'évaluation réduisent donc

⁵¹ Tribune de Laurent Frajerman, *Le Monde*, 16 janvier 2024, « Si le récit égalitaire perdure, l'Etat organise une forme d'optimisation scolaire »

⁵² https://sacoche.sesamath.net/doc/SACoche_2010-05_InterTICE_diaporama.pdf, consulté le 13 avril 2025.

les compétences à des techniques automatisables sur des objectifs précis et ponctuels, « selon une logique binaire et simplificatrice » (Bautier, Bonnéry & Clément, 2017, p. 90).

Dans l'enquête Militens, 33 % des PLC approuvent l'idée d'une imposition à tous de l'évaluation par compétences. Cette idée, qui comprend une forme de déni de la liberté pédagogique, n'est rejetée que par 44 % des répondants. Au collège, qui est le niveau dans lequel le ministère a réussi à diffuser ce nouveau mode d'évaluation, l'écart se resserre (38 % pour, 39 % contre). L'évaluation par compétences apparaît donc comme étant le changement du système éducatif le plus approuvé. Comment l'expliquer, alors que la majorité des syndicats développe un discours très hostile ? L'évaluation par compétence a en effet été présentée comme un outil managérial au service d'une redéfinition du métier enseignant et d'un affaiblissement des examens, permettant au patronat de s'affranchir des qualifications reconnues dans les conventions collectives (Laval Christian, 2003 ; Bruno, Clément et Laval, 2010). Cela dit, il est peu probable que ce discours très global, théorique, ait eu un impact fort au-delà des cercles militants. De même, la critique de Séverin, militant SNES, semble témoigner d'un rapport au métier plus élaboré que la moyenne : « Je sors d'une réunion de compétence. Et ça doit faire la 12e que je fais dans ce collège-là où je redis toujours la même chose par rapport à ma matière. C'est-à-dire que pour moi, c'est bien moins riche que l'évaluation que je peux mettre en place (...) les compétences, ça a quelque chose de vraiment très, très réducteur. »

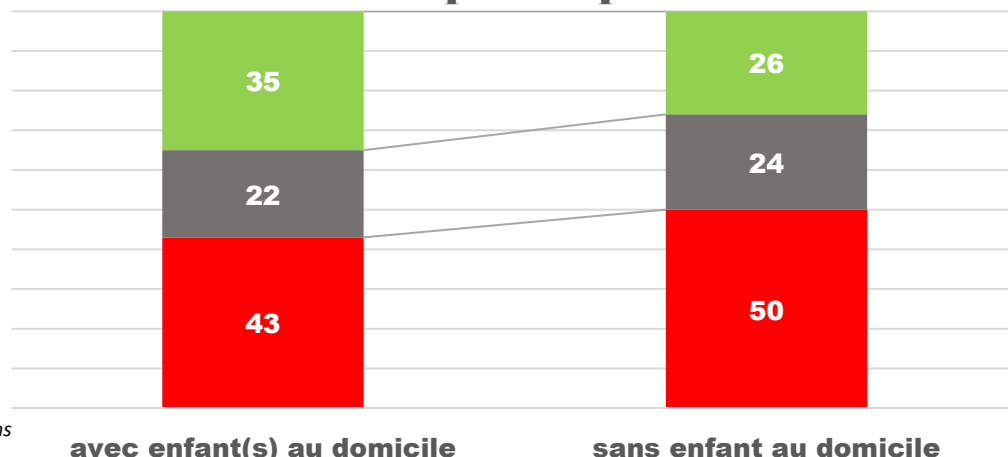
A contrario, le succès relatif de l'évaluation par compétence démontre-t-il une appropriation de la démarche sous-jacente (distinction compétences/capacités, adaptation personnalisée de l'enseignement en fonction du type de compétence non acquises etc.) ? Cette question doit être replacée dans un contexte institutionnel plus large qui explique sa diffusion rapide. En effet, la plasticité de la notion de compétences a permis la convergence d'acteurs divers : organisations internationales – Union européenne et OCDE –, hauts fonctionnaires, personnel politique conservateur, organisations syndicales réformistes et mouvements pédagogiques (Bautier, Bonnéry & Clément, 2017). Cette polysémie a favorisé un consensus apparent mais a généré des ambiguïtés dans la mise en œuvre.

L'argument principal des hiérarchies de l'EN, dont on peut supposer qu'il ait porté chez ces enseignants est simple : les compétences constituent une alternative aux notes, un moyen d'estomper la sélection scolaire, ou du moins de l'invisibiliser provisoirement. D'ailleurs, on déplore plus le niveau des élèves au lycée (+ 4 points par rapport à la moyenne) qu'au collège (- 5 points) (CSA/SNES, 2014). On peut interpréter en ce sens le soutien plus grand manifesté par les enseignants qui élèvent des enfants. Ils réagiraient en parents d'élèves, inquiets des effets anxiogènes de la compétition scolaire :

Figure 37 Avis des enseignants sur l'évaluation par compétences selon la présence d'enfants au domicile (Militens)

Généraliser l'évaluation par compétences ?

■ favorable



Laurent Frajerman/Militens

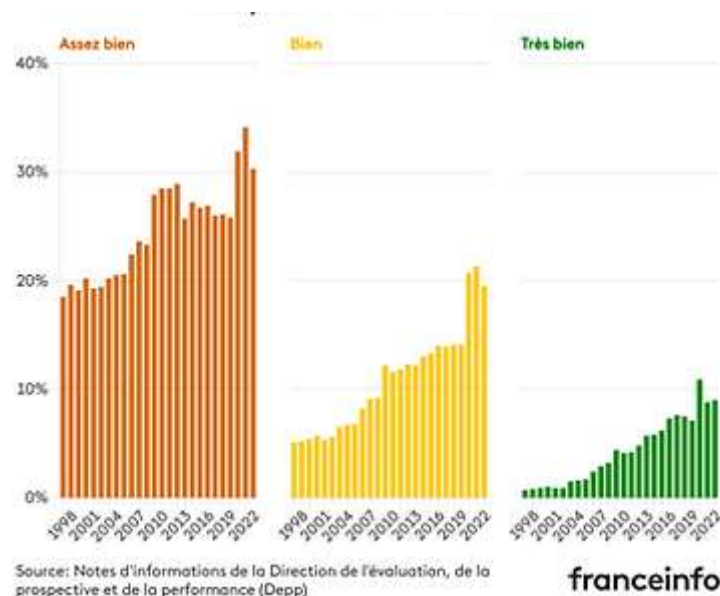
avec enfant(s) au domicile

sans enfant au domicile

Se lit : 43 % des PLC ayant un ou des enfants à leur domicile sont hostiles à la généralisation de l'évaluation par compétences, contre 50 % de leurs collègues.

Cette compétition s'est pourtant estompée fortement. En 2022, 59 % des bacheliers, toutes filières confondues, ont obtenu une mention "assez bien", "bien" ou "très bien". Ils étaient moins de 25% en 1997...

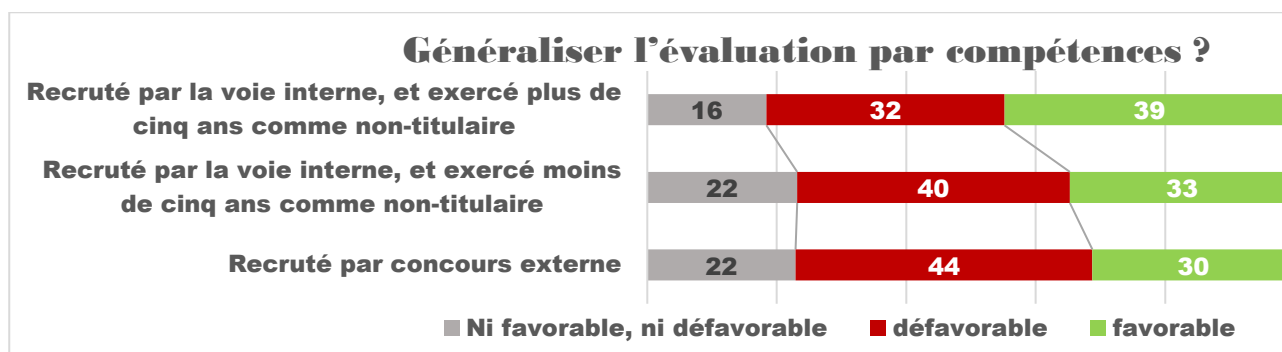
Figure 38 Evolution du taux de mentions aux baccalauréats entre 1997 et 2022



Léa Prati, France Télévisions, 05/07/2023

L'avis des enseignants sur les compétences est également influencé par leur modalité d'entrée dans le métier. Ceux qui sont entrés par une longue période de précarité, après avoir échoué aux concours, adhèrent moins aux valeurs méritocratiques incarnées par les notes :

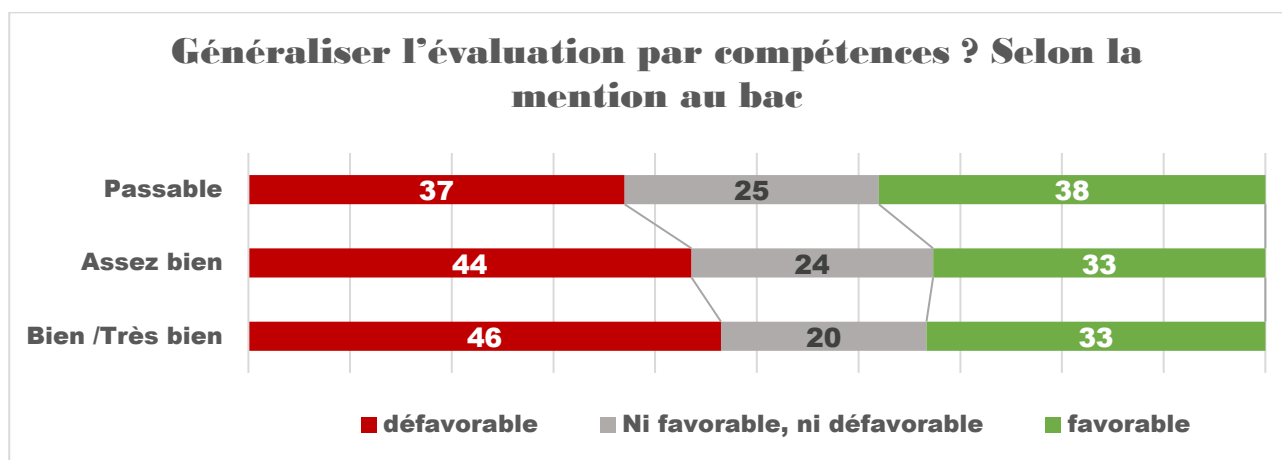
Figure 39 Avis des enseignants du second degré sur l'évaluation par compétences, en fonction de leur profil de recrutement (Militecs)



Se lit : 39 % des PLC ayant exercé plus de cinq ans comme non titulaires sont favorables à la généralisation de l'évaluation par compétences contre 30 % de ceux recrutés par concours externe.

Ce clivage se retrouve dans le parcours scolaire. Les anciens bons élèves sont plus favorables au système de notation :

Figure 40 Avis des enseignants du second degré sur l'évaluation par compétences, en fonction de leur mention au baccalauréat (Militecs)



Se lit : 37 % des PLC ayant obtenu le bac sans mention sont hostiles à la généralisation de l'évaluation par compétences, contre 46 % de leurs collègues détenteurs d'une mention Bien ou Très Bien.

Ainsi, la mutation éducative qui a le plus d'impact réel - malgré des résistances - touche pourtant un aspect central des pratiques professionnelles. Ce succès relatif ne provient pas que des pressions hiérarchiques (puisque l'abandon des notes se décide pour tout l'établissement), mais aussi du fait que des enseignants y ont trouvé du sens, en concordance avec une vision du métier centrée sur la bienveillance envers l'élève. Ajoutons que l'invisibilisation de l'échec scolaire par les compétences a pu apparaître comme un remède concret aux problèmes qu'il pose. Par un retournement de situation, c'est justement cette mesure qui est abandonnée par le ministère depuis le passage à sa tête de Gabriel Attal. La précarité des réformes constitue bien un élément central de leur fragilité (Prost, 2013) !

Les représentations du métier et les pratiques pédagogiques des enseignants s'avèrent ainsi éloignées des nouvelles normes. Cette tension se cristallise particulièrement dans les relations qu'entretiennent les professeurs avec leur hiérarchie de proximité, devenue l'interface privilégiée de l'implémentation des politiques managériales. Comment les enseignants négocient-ils ces nouvelles relations hiérarchiques? L'examen des interactions concrètes entre professeurs et personnel de direction permet de saisir les modalités pratiques d'adaptation aux transformations du cadre institutionnel.

IV L'impact de la politique managériale sur les professeurs du second degré et leur relation à la hiérarchie de proximité

La nouvelle donne en termes de politiques éducatives produit des impacts à bas bruit. Nous avons traité deux aspects centraux dans des articles scientifiques : l'autonomie et le rapport au management (Frajerman, 2018 & 2019). Nous reviendrons néanmoins supra sur ce dernier aspect, pour lequel ce mémoire amène des éléments nouveaux.

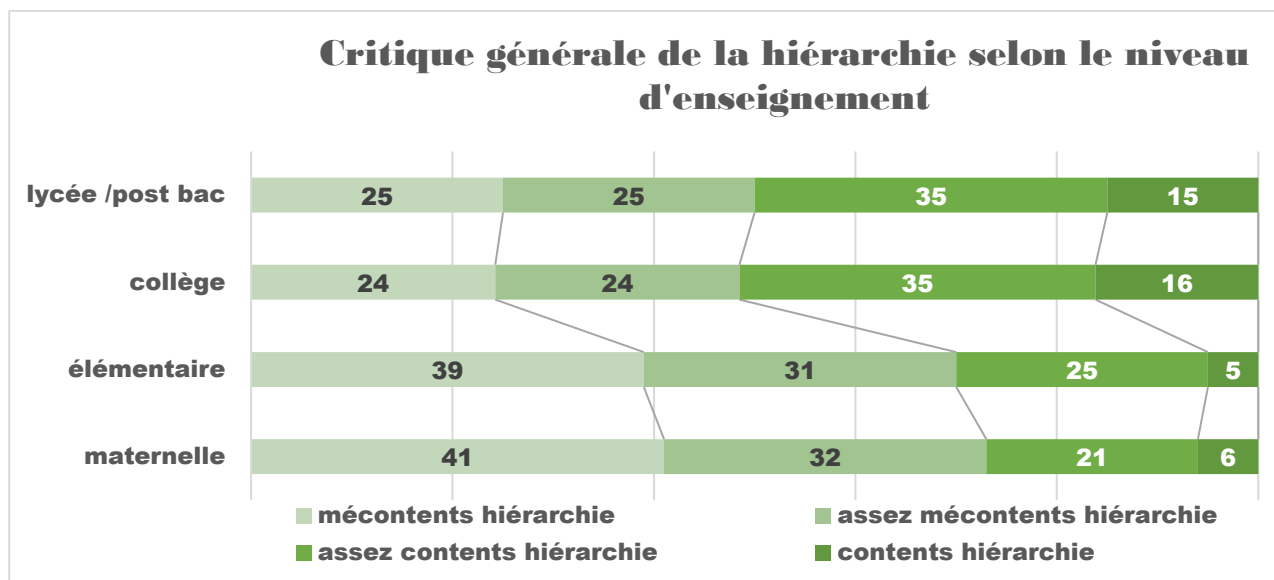
Qu'en est-il de la relation qu'entretiennent les professeurs avec leur hiérarchie directe ? Les chefs d'établissement « peuvent être saisis comme des *go-between*, institutionnellement porteurs d'une politique ou d'une réforme (...), mais aussi « tampon » entre les prescriptions institutionnelles et les inquiétudes des enseignants. Cette position d'intermédiaire fait d'eux des interprètes » (Lessard in Brossais & Lefeuve, 2018). Leur intervention apparaît d'une grande incidence sur le travail enseignant. Car cette relation contient plusieurs paradoxes. Ainsi, alors qu'elle scande leur vie professionnelle, son impact est minoré par les professeurs. En 2002, à la question « concernant la vie dans l'établissement, qu'est-ce qui est le plus difficile pour vous ? » « Les relations avec le chef d'établissement » vient seulement en septième position avec 7% des réponses, loin derrière les problèmes de matériel et de bruit (SOFRES/SNES) ... En 2013, le lien avec le chef d'établissement (CE) est placé en dernier dans une liste de domaines à traiter en priorité, avec 3 % en premier choix, et 5 % seulement en second (CSA). Les résultats de Militens étaient du même ordre.

D'un côté, les PLC entretiennent un rapport de proximité avec les chefs d'établissements, cette interdépendance étant vécue différemment selon les profils personnels. A propos des raisons des difficultés du métier, les explications proprement pédagogiques surclassent largement celles sur les relations avec les hiérarchies (31 % contre 11 %) (CSA /SNES, 2014). Deux catégories sont surreprésentées dans la critique des hiérarchies (+ 6 points par rapport à la moyenne) : les agrégés, dont certains récusent peut-être la légitimité des chefs d'établissement, même si nous verrons que beaucoup préfèrent encore leur jugement à celui de leurs collègues certifiés et les professeurs en éducation prioritaire, dans lesquelles les dispositifs dérogatoires renforcent l'autorité des CE. L'insatisfaction à l'égard du métier ne provient donc que partiellement de la hiérarchie. Mais d'un autre côté, les professeurs contestent tout projet managérial, vécu comme opposé à leur éthique professionnelle. La méfiance enseignante envers le NMP provient du souci de maintenir une autonomie garantie par le statut. Elle critique les critères quantitatifs utilisés par l'administration, le caractère chronophage et formaliste des nouvelles procédures.

Exceptionnellement, je comparerai 1^e et 2nd degré, car il démontre la spécificité du rapport des professeurs de lycée et collège à leur hiérarchie de proximité, laquelle découle de facteurs structurels. Les professeurs des écoles ne sont pas regroupés dans des établissements et le premier

niveau hiérarchique est chez eux plus éloigné. Ces interactions plus rares (sauf pour les directeurs de grosses écoles) génèrent une distance, une obéissance formelle forte et un plus grand mécontentement, aussi bien envers les inspecteurs de l'Education Nationale qu'envers l'ensemble de la chaîne hiérarchique, beaucoup plus au fait des réalités du second degré.

Figure 41 Critique générale de la hiérarchie selon le niveau d'enseignement (Milittens, 2017)



Les PLC vivent à l'inverse une ambivalence induite par le lieu de travail commun avec leurs chefs d'établissements, génère à la fois une certaine familiarité et des micro conflits, surtout lorsque ces chefs tentent des incursions dans le domaine réservé des enseignants.

1 Un statut vivace, malgré les menaces

Alors que nombre de rapports prônent un renforcement des pouvoirs hiérarchiques dans l'Education nationale, les professeurs ont pour l'instant maintenu leur statut protecteur. Cette résistance des enseignants s'enracine dans une histoire longue. L'idée de conférer un pouvoir discrétionnaire au chef d'établissement constituerait en effet un retour aux pratiques prévalant sous la IIIe République et avant. Le modèle bureaucratique de chef d'établissement vu comme un administrateur, arbitre entre les enseignants, peu ouvert sur l'extérieur, n'existe que depuis la Libération. Dans l'ancien modèle entrepreneurial républicain, le proviseur exerçait sa mission sous la tutelle d'un ministère éloigné, mais dirigiste. Véritable chef d'entreprise, chargé de convaincre les familles de s'inscrire chez lui en payant la pension, il gérât tous les aspects de la vie de son établissement et recrutait les catégories enseignantes périphériques (Savoie, 2001). Être proviseur sous la IIIe République, c'est « être à la fois un administrateur zélé et un pédagogue, c'est être capable de maintenir voire de faire augmenter les effectifs des élèves » (Clavé, 2015, p. 230).

L'action syndicale imposa progressivement la construction de deux corps, avec des logiques de carrière uniformes et des protections renforcées. Si enseignants et chefs d'établissement ont pu user de modalités revendicatives communes, les enjeux de pouvoir les ont séparés. La réforme de

1902 répondait aux exigences des chefs d'établissement en restaurant leurs prérogatives et en redonnant (déjà !) une plus grande autonomie aux lycées. Les professeurs, astreints à des procédures de contrôle hiérarchiques poussées, étaient évalués annuellement par le proviseur, l'inspecteur d'académie, le recteur et l'inspecteur général, normalement sous la forme d'une visite inopinée dans la classe. Pour forger son opinion, l'administration visait une fois par semaine le journal du professeur, examinait les résultats des élèves aux examens et ne dédaignait pas de consulter les familles. L'évaluation portant aussi sur leur attitude hors de l'établissement, les notes « révèlent l'existence de normes de comportement social, et non pas seulement professionnel » (Verneuil 2012). A cette époque, les professeurs récusent une évaluation par des personnes moins diplômées qu'eux et utilisent la hiérarchie pédagogique (les inspecteurs) pour faire contrepoids à la hiérarchie administrative. Le syndicalisme enseignant naissant luttait contre l'arbitraire, mais hésitait sur les moyens : la suppression des visites des chefs d'établissement dans les classes n'aboutirait-elle pas à des notes fondées sur la rumeur ? Entre les deux guerres, il obtint une régulation avec la transparence pour les opérations de carrière –sanctions, rapports d'inspection et notation (Verneuil 2012). Le statut Thorez de la Fonction Publique et l'arrêté du 15 décembre 1948 instaurent un système bureaucratique laissant place à la nouvelle autonomie enseignante.

Après mai 1968 des professeurs formulent de nouvelles revendications visant à augmenter encore leur autonomie professionnelle, notamment en dénonçant l'inspection, cible d'une campagne du SGEN-CFDT. Par exemple, le magazine *L'express* rendait compte de la grève d'un tiers des enseignants du Lycée Romain Rolland d'Ivry pour protester contre la venue d'un Inspecteur Général. La légende de la photographie est significative : « De plus en plus, contrôle devient répression »⁵³. Les jeunes enseignants d'extrême gauche bouleversent les rapports d'autorité, aussi bien avec leurs élèves qu'avec l'administration. En s'opposant aux méthodes de leurs collègues plus anciens, en prônant des valeurs libertaires, ils heurtent frontalement l'institution qui ne réussit pas à les canaliser. La droite dénonce la déficience du régime disciplinaire, et le ministère élabore des statuts en 1972 qui réinstaurent les déplacements d'office, système qui a l'avantage d'être à la discrétion de l'administration, sans avoir à se justifier auprès des représentants syndicaux. Simple rationalisation administrative (Benoist 2012) ou répression ? Les professeurs visés n'ont aucun doute et lancent une campagne dans la presse amie. Une tribune du philosophe René Scherer⁵⁴ résume leur discours :

« court des risques énormes d'être sanctionné d'une façon ou d'une autre l'enseignant (de préférence non titulaire) qui est trop « copain » avec ses élèves, qui bouleverse les rapports d'autorité, s'oppose aux routines de l'examen, de l'inspection, bref, qui met en mauvaise posture, à un moment quelconque, l'administration, ses « chers collègues » ou un membre influent (généralement père outragé dans sa pudeur) d'une « association de parents ». »

Combat publie encore en 1972 deux pleines pages consacrées à « la manière forte » contre les professeurs mais aussi les surveillants. Des dizaines de dossiers sont évoqués, ayant aboutis à des peines plus ou moins graves. Le journal établit même des catégories, estimant que « contrairement à ce qu'on serait tenté de penser, l'Education Nationale ne cherche pas à dissimuler sous des prétextes d'ordre pédagogique les raisons politiques des sanctions »⁵⁵ :

⁵³ 7 février 1972, article d'Elisabeth Schemla. Les professeurs mobilisés visibles sur la photographie sont jeunes.

⁵⁴ Célèbre pour sa collaboration avec Guy Hocquenghem, *Combat*, 9 décembre 1971.

⁵⁵ JR, 7 février.

Affaire politique sans rapport avec enseignement : 60 cas

Affaire pour faute envers l'administration : 11 cas

Les deux dernières catégories sont révélatrices des préoccupations de l'époque :

Affaire politique dans le cadre de l'enseignement (endoctrinement des élèves, longueur des cheveux) : 15 cas

Affaire plurifactorielle, avec groupe de pression hostile : 20 cas

Un Comité national contre la répression dans l'enseignement est créé, qui publie une brochure récapitulative⁵⁶. Mais ce combat s'essouffle au mitan des années 1970, en même temps que l'extrême gauche. Le combat contre l'inspection, relayé par la presse⁵⁷, aboutit toutefois à l'obligation pour les inspecteurs d'avertir de leur visite (note de service du 13 décembre 1983). Depuis, des affaires réaniment régulièrement la crainte de l'autoritarisme.

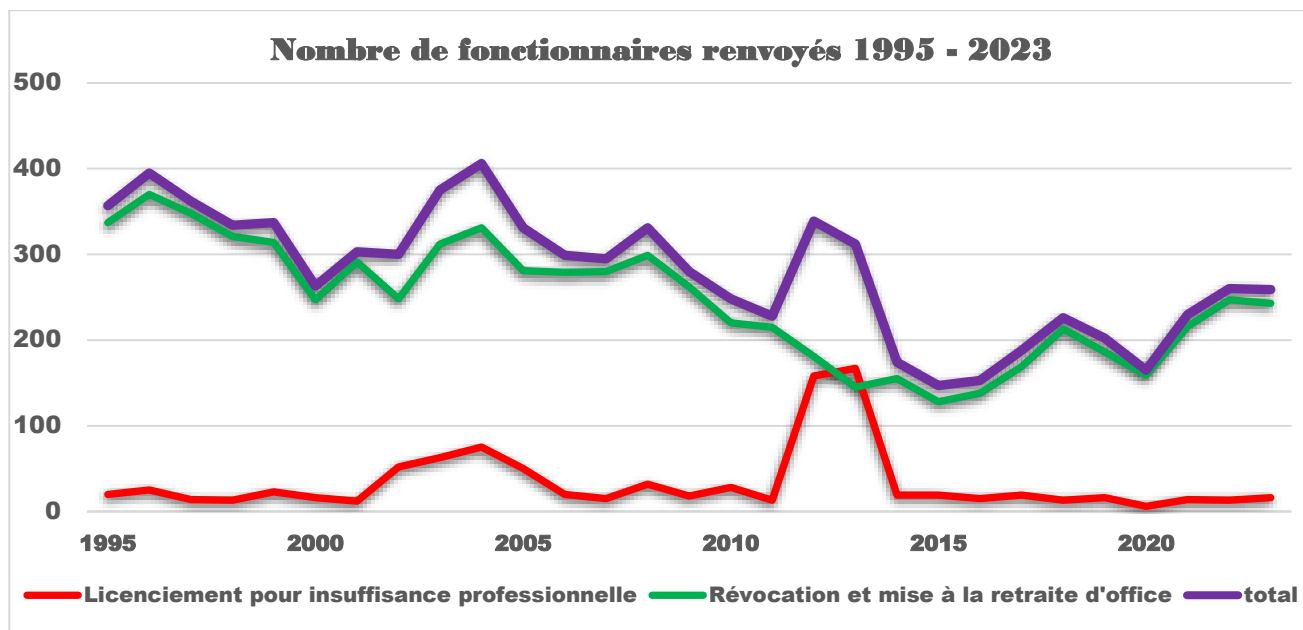
Le statut est donc essentiel aux yeux des enseignants, qui ne sont vraiment pas démunis, étant pourvus de forts moyens de résistance. Ceux qui sont paralysés par la hiérarchie adoptent une « soumission librement consentie » (Joule & Beauvois, 2010). En 20 ans, deux fois moins de personnes ont été renvoyées de la fonction publique d'Etat (pour des raisons disciplinaires ou d'insuffisance professionnelle)⁵⁸, un recul qui commence sous Sarkozy. Le regain actuel de renvois (plus 57 % depuis 2020) s'explique partiellement par une préoccupation nouvelle : les violences sexistes et sexuelles sont la cause de 59 révocations en 2021, 61 en 2023. Cette catégorie n'est créée qu'en 2018, en écho du mouvement #Metoo, les trois premières années, elle ne motive que 38 révocations en moyenne. Mais un autre codage existe, qui était utilisé auparavant pour des cas considérés aujourd'hui comme des VSS : « Mœurs, dont harcèlement sexuel ». De 2007 à 2017, elle motive 29 révocations en moyenne. En 2018, année de l'introduction de la catégorie VSS, elle motive encore 9 révocations, puis aucune. On peut donc considérer qu'une trentaine de révocations par an provient de la libération de la parole et d'une attention accrue à cet enjeu.

Figure 42 Nombre de fonctionnaires renvoyés, 1995-2022 (rapport annuel DGAFP)

⁵⁶ « elle est longue la liste des virés de l'enseignement » *Libération*, 4 juin 1974.

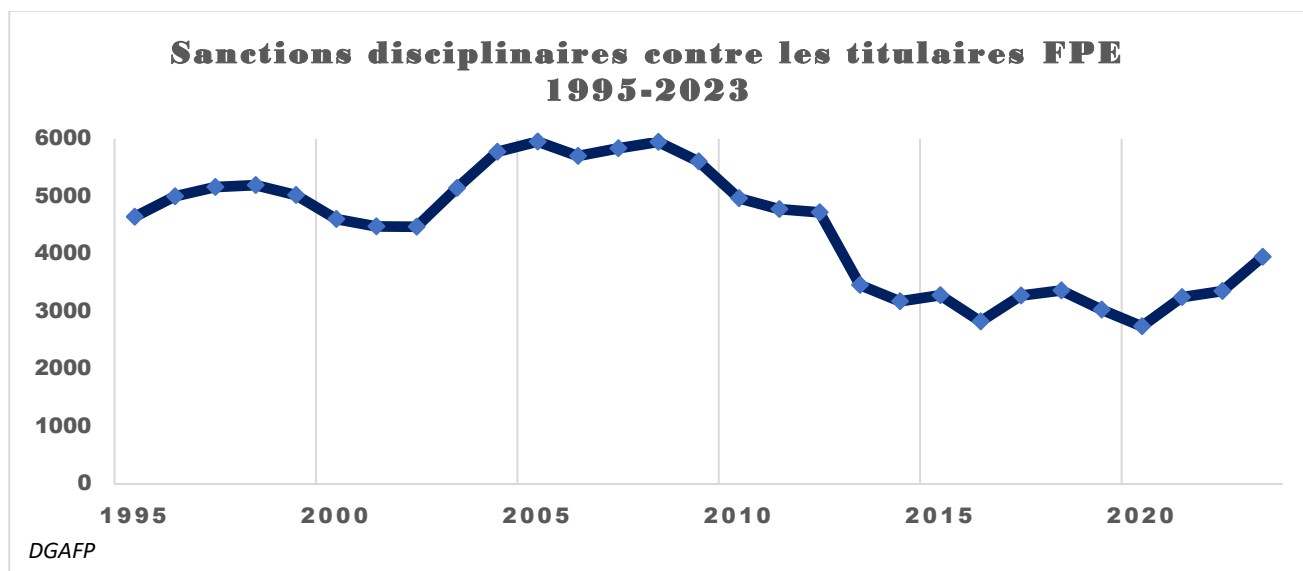
⁵⁷ Trois pages sur « les inspecteurs contestés », Evelyne Fallot, *L'express*, 15 mars 1980.

⁵⁸ Toutes les statistiques présentées ici proviennent du rapport annuel de la Fonction Publique édité par la DGAFP.



Pour l'instant, les VSS ne font l'objet de sanctions qu'en cas de dossiers très fournis. Elles représentent ainsi en 2023 24 % des renvois de fonctionnaires, mais seulement 4 % de l'ensemble des sanctions. Par rapport au pic de 2008, les sanctions de tous ordre sont 30 % moins nombreuses en 2023, ce qui invalide la thèse d'un basculement répressif dans la fonction publique. Toutefois, depuis le creux de 2020, un durcissement s'observe (plus 44 % pour l'ensemble des sanctions). Il est tôt pour en déduire que c'est l'amorce d'une nouvelle tendance.

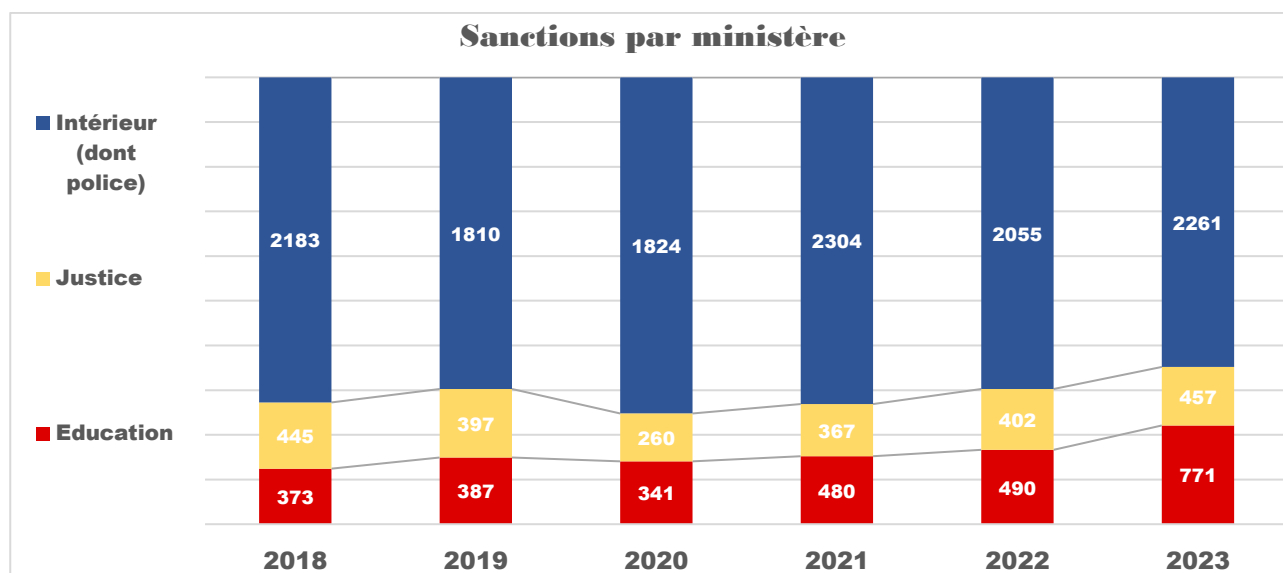
Figure 43 Ensemble des sanctions disciplinaires contre les fonctionnaires d'Etat, 1995-2023



Comment l'expliquer ? On a vu que les VSS comptent peu dans le volume global de sanctions. La DGAFF a publié de nouvelles statistiques sur la répartition des sanctions depuis 2018 par grands ministères. Logiquement, on constate que les ministères régaliens concentrent l'essentiel des sanctions, leurs agents occupant des fonctions plus sensibles et leur conférant plus de pouvoir. Mais le ministère de l'éducation se signale par le doublement des sanctions, soit une évolution nettement plus forte que dans le reste de la fonction publique d'Etat. Si l'absence de données sur les années

précédentes obscurcit l'analyse, on peut considérer que s'esquisse une tendance à la hausse des sanctions dans l'éducation, même si elles restent à un niveau inférieur à celui des années 1990-2000. Pour apprécier le phénomène, il manque le nombre de mutations d'office « dans l'intérêt du service ». Cette sanction déguisée a été utilisée plusieurs fois contre des syndicalistes d'extrême-gauche, notamment membres de SUD éducation, par exemple pour les 4 de Melle ou Kai Terada. Comme dans les années 1970, ces enseignants ont recours à leurs compétences militantes et publicisent largement leur affaire. En conséquence, il est difficile de déterminer si ces cas constituent un tournant répressif ou, par effet de loupe, cachent une stabilité. Mais, le risque d'arbitraire de l'administration étant borné par la justice, les procédures judiciaires en cours auront un impact sur la jurisprudence. Par exemple, les mutations d'office ne peuvent aboutir à une baisse de revenu ou affecter la vie de famille de l'intéressé. Mais les accusations peuvent être très vagues, ce que relèvent les militants sanctionnés. La récente victoire de Kai Terada⁵⁹ au tribunal administratif pourrait modifier cet état de fait, puisque les juges ont sanctionné l'absence de preuves dans le dossier présenté par le rectorat.

Figure 44 Répartition de l'ensemble des sanctions par grands ministères (DGAFP)



Avec le protocole PPCR (parcours professionnels, carrières et rémunérations), les écarts entre les carrières se réduisent, à rebours du discours ambiant sur le mérite. La complexité du paysage éducatif augmente la marge de manœuvre des acteurs du système. Certes, la logique managériale a progressé, surtout si on prend comme point de comparaison les années 1970, pic de la vague anti-hiérarchique. Mais elle n'a pas remporté de victoire définitive. Au-delà des sanctions formelles, la preuve en est fournie par l'affrontement en cours sur le devoir de réserve, qui oblige depuis un siècle les fonctionnaires à de la retenue dans l'expression de leurs opinions, même en dehors de l'exercice de leurs fonctions. L'article 1 de la loi Blanquer de 2019 a mis en évidence le souci du ministère de l'Éducation nationale de restreindre l'expression du mécontentement et des avis de ses agents. De nombreux incidents locaux en témoignent aussi, même s'ils relèvent essentiellement de l'intimidation : en général, les enseignants convoqués sont accompagnés par un syndicat et ne sont

⁵⁹ Eléa Pommiers, *Le Monde*, « Le tribunal administratif annule la mutation forcée de Kai Terada, enseignant changé d'établissement en 2022 par le rectorat de Versailles », 11 janvier 2025.

frappés par aucune sanction. Bernard Toulemonde avait indiqué à raison⁶⁰, à contre-courant des propos inquiets des syndicats, que cet article ne changerait pas une jurisprudence protectrice sur la liberté d'opinion des enseignants : n'exerçant pas de responsabilité hiérarchique, ils sont dispensés du devoir de loyauté ; leurs propos doivent être mesurés en classe, dans leur rôle d'éducateur, mais en dehors, ils conservent leur citoyenneté, à condition toutefois d'éviter les « critiques violentes ou outrancières ».

Le cas de René Chiche et Franklin Nyamsi deux professeurs de philosophie, suspendus trois mois pour des propos polémiques sur les réseaux sociaux a toutefois relancé les inquiétudes. S'ils entrent dans la dernière condition, et sont sanctionnés pour la forme de leur expression et non son fond, leur affaire met néanmoins en lumière le caractère fluctuant et donc difficile à saisir de cette notion. D'autant qu'un représentant de l'institution, Patrick Allal, inspecteur général et membre du collège de déontologie du ministère de l'éducation nationale, tente de se saisir du phénomène des réseaux sociaux pour justifier un durcissement du devoir de réserve⁶¹. Pourtant, de multiples exemples existent d'enseignants intervenant librement dans les médias, sur toute sorte de sujets... Ces messages répétés de la hiérarchie, la pression exercée sur quelques enseignants porte ses fruits. Il en résulte des réticences de plus en plus grandes des professeurs à s'exprimer ouvertement : le pseudonymat règne dans les réseaux sociaux et ils requièrent de plus en plus l'anonymat quand ils sont interviewés par des journalistes. Certes, cette inquiétude est exagérée, mais elle risque tout de même d'être performative, un droit dont on ne sert pas est condamné à dépérir.

Si le statut des enseignants demeure formellement protecteur malgré les tentatives répétées de transformation, c'est aussi parce qu'il correspond à une modalité spécifique d'exercice du métier. La dimension solitaire de l'activité enseignante, longtemps considérée comme constitutive de son identité professionnelle, se trouve aujourd'hui questionnée par les injonctions au travail collectif. Cette tension entre l'individualisme traditionnel et les nouvelles formes d'organisation collaborative constitue l'un des points de friction essentiels entre le modèle managérial et la culture professionnelle enseignante.

2 Un métier solitaire ?

La nouvelle ère managériale dans l'Éducation nationale transforme profondément les modes de collaboration entre enseignants. Les professeurs ont une réputation d'individualisme bien ancrée, comme l'explique Nora : « on est un peu tous atomisés, un peu comme dans la société. Et ça ne communique plus trop. » Les critiques sur la solitude du métier enseignant, le manque de travail en équipe constituent une véritable obsession des décideurs. Cette question s'avère d'autant plus cruciale que les réformes visent à réduire l'autonomie individuelle - historiquement constitutive de l'identité professionnelle des enseignants – au profit du travail collectif. Toutefois, cette dimension solitaire ne figure pas parmi les préoccupations des étudiants susceptibles de choisir ce métier (Ipsos /Cour des Comptes, 2022), peut-être parce qu'ils perçoivent le caractère individuel par

⁶⁰ https://www.lemonde.fr/education/article/2019/02/11/bernard-toulemonde-les-enseignants-francais-gardent-une-liberte-d-expression-importante_5422158_1473685.html

⁶¹ Sylvie Lecherbonnier et Eléa Pommiers, « La suspension de deux professeurs de philosophie relance le débat sur le devoir de réserve des fonctionnaires », Le Monde, 10 mai 2023.

essence du métier. D'autant que, comme l'indique Norbert⁶², professeur d'EPS, 36 ans : « il n'y a pas tant de zones d'échanges que ça dans un établissement, il y a la salle des profs et la cantine, c'est tout. Et en salle des profs, on parle d'élèves, on parle pas de beaucoup de choses ». Et si un sentiment de solitude est fréquemment décrit par les observateurs, qui faciliterait la conversion des professeurs au nouveau référentiel managérial, aucune source quantitative n'atteste de sa puissance. Ils ne sont que 11 % à dire « qu'il s'agit d'un métier où l'on est trop seul » (liste avec 3 réponses possibles, sondage Opinionway/Apel, 2014).

Si on ne demande plus de hiérarchiser, mais de donner son sentiment sur une affirmation, 63 % des professeurs déclarent qu'ils se sentent parfois isolé dans l'exercice de leur métier (sondage Opinionway/Ugict CGT, 2012). Le chiffre témoigne d'une vraie problématique, mais sur six propositions, celle-ci est la moins populaire, confirmant le sentiment que les enseignants aimeraient renforcer leur sociabilité professionnelle, sans en faire une priorité. De même, dans *Militens*, dans une liste des difficultés professionnelles, « la solitude, le manque de collectif » arrive en dernier, avec 27 % seulement d'approbation. Cette critique est récusée par 65 % des interrogés. Cette minorité sensible à l'isolement relationnel ne trouve pas dans le collectif enseignant de remède à ses problèmes, d'autant que les phénomènes réputationnels jouent. Une recherche sur des enseignants repérés par l'institution pour leurs difficultés le note : « La salle des professeurs apparaît souvent comme une 'chambre froide', davantage lieu de passage que d'échanges entre collègues » (Castets-Fontaine, Tuillon Demésy et Ferréol, 2019, p. 167)

Finalement, les enseignants ont intériorisé la critique sur leur individualisme, tout en la rejetant sur leurs collègues : Noémie, jeune certifiée en collège, syndiquée au SNES FSU, le dénonce chez ces collègues tout en expliquant : « Ma ligne de conduite, c'est faire mon cours comme j'ai l'intention de le faire. Noter comme j'ai l'intention de le faire. » Attitude qui ne l'empêche pas d'envisager de passer le concours de perdre...

Tous les entretiens témoignent d'une sociabilité enseignante conséquente. Tel Séverin :

« c'est un des gros points forts de ce collège-là c'est que, il y a une ambiance en salle des profs qui est je peux le dire excellente. On s'entend tous bien. Il y a un bon panachage on va dire entre anciens, jeunes, débutants (...) Ça a un petit côté un peu familial »

Des initiatives sont prises dans beaucoup d'établissements pour l'entretenir : sorties entre collègues, amicales... Octave utilise l'UNSS dans son collège pour « enrichir les relations » entre les adultes et les élèves, en organisant des rencontres sportives précédées de pique-nique : « les enseignants et les adultes donnent de leur temps, parce que l'après-midi il n'y a pas cours... on va avoir à peu près une soixantaine de personnes. »

Quand on leur demande de classer les sources de stress, « la solitude dans le travail » arrive en dernier, avec 2 % de premier choix et 9 % en choix cumulé, *ex aequo* avec « les relations avec les collègues » (sondage Opinionway / Ugict CGT, 2012). La présence de collègues pose donc autant de soucis que leur absence, la collaboration étant entravée par la crainte des conflits qu'elle engendre fréquemment... Ainsi Paula⁶³, 53 ans, certifiée d'EPS en lycée, non-syndiquée revendique le tri entre les collègues :

⁶² *Militens*, interviewé par Igor Martinache, 11 février 2015.

⁶³ *Militens*, interview Camille Giraudon, 7 décembre 2015.

« c'est moins gai d'une manière générale. Et puis moi aussi j'ai vieilli donc je n'ai plus envie d'entendre les mêmes conneries, voilà. Ce qui fait que je ne mange plus à la cantine et je ne vois plus grand monde... [...] je rentre et puis je me repose, je fais un break quoi. Alors ceux que je vois c'est ceux du matin. Parce que là j'ai des bons copains que je vois tous les matins en salle des profs parce que j'arrive à 7h30, eux-aussi, donc là on papote gentiment. »

Patricia⁶⁴, syndiquée FO, 50 ans, certifiée d'EPS dans le même lycée que Paula insiste sur les raisons structurelles d'une certaine anomie : leur lycée est un « grand établissement », les enseignants sont trop nombreux pour tous les connaître, d'autant que « ça change tous les ans ». les professeurs d'EPS étant installés « en périphérie », la « démarche d'aller en salle des professeurs » est peu fréquente. » Cette relative distance n'est pas vécue comme une difficulté professionnelle : « j'irais pas prendre le café tous les mercredis après-midi avec eux ».

Beaucoup de professeurs interviewés distinguent d'ailleurs des établissements plus ou moins propices à la sociabilité. Norbert, se basant sur son expérience de remplaçant, considère qu'en collège, « il y a beaucoup plus d'interactions et d'interactivité entre les enseignants. En lycée y en a toujours moins, et dans tous les bahuts où je suis passé, il y a toujours cette caractéristique. » Cependant, dans *Militens*, les résultats ne sont pas significatifs, quand on croise la sociabilité aussi bien avec le type d'établissement qu'avec sa taille.

L'âge des enseignants est également avancé comme facteur explicatif. Soit positivement, quand Maryvonne, 45 ans, certifiée d'espagnol, non-syndiquée se félicite de l'ambiance de son collège : « Il y a un peu moins d'histoire je dirais de cour de récré. Donc les gens deviennent un peu plus adultes. »⁶⁵ Soit dans un sens négatif, comme Cécile, 39 ans :

« c'est le principe d'un lycée où c'est beaucoup de... de profs vieillissants qui, à mon avis quand ils sont arrivés avaient une dynamique et maintenant ça fait quelques années qu'ils sont en place donc la dynamique est moins présente »

Pourtant elle fait « l'effort » de venir à des heures d'affluence « pour faire des photocopies et puis être aussi avec les collègues, échanger »

Enfin, des professeurs qui ont exercé en éducation prioritaire dressent le portrait d'un groupe plus cohérent. La difficulté croissante de l'exercice du métier génère dans ces établissements un besoin d'entraide, de solidarité. Elodie se félicite que l'équipe enseignante soit « soudée. Et ça c'est un gros point positif pour moi (...) Je travaille avec des gens qui sont devenus des amis. Et ça, c'est important » Elle l'explique notamment par le fait que dans cet établissement REP : « tout le monde a rencontré des problèmes au sein de ces années d'enseignement ici. » Toutefois, des contreexemples relativisent cette idée, comme le témoignage d'Irène qui enseigne dans un collège classé REP et doté d'une mauvaise réputation :

« C'est très, très, très individualiste. Je n'avais jamais vu ça encore. Donc en fait comme il ne faut pas parler de sujets qui fâchent, somme toute ça se passe pas mal. (...) On ne

⁶⁴ *Militens*, interview Camille Giraudon, 7 décembre 2015.

⁶⁵ *Militens*, entretien effectué par Gérard Grosse le 3 juillet 2015.

travaille pas ensemble. Les gens ne connaissent pas ici ce que c'est que travailler ensemble. »

Au fond, si le terme « individualiste » est connoté péjorativement par les professeurs, ceux-ci réclament bien une large autonomie, vécue comme un attrait du métier : « Je pense que je ne me voyais pas dans une entreprise (...) j'avais le sentiment d'être autonome, en tant qu'enseignant (...). Donc je trouvais que c'était certainement plus agréable » (Paul, non syndiqué, PEPS en poste fixe dans un collège⁶⁶). Cette valorisation de l'autonomie comme attrait du métier dépasse la simple revendication corporatiste, elle représente un construit social résultant d'interactions entre les impératifs institutionnels et les aspirations professionnelles des enseignants. « Après une phase initiatique déstabilisante par le manque de repères et d'injonctions, les professeurs intériorisent les contraintes et carences institutionnelles. L'autonomie, douloureuse au départ, devient alors porteuse du bonheur institutionnel et offre les ressources pour se distancier de la hiérarchie » (Llobet, 2011, p. 50).

Il ressort des entretiens que les professeurs considèrent comme critère essentiel la qualité de l'ambiance, la sociabilité et non l'équipe de travail, les projets, lesquels seront une conséquence et pas une cause de ces liens. Cette perception influe directement sur la manière dont ils appréhendent le travail collectif, fortement valorisé par l'institution. La culture professionnelle des professeurs français du second degré s'est construite sur un travail individuel, l'aspect cardinal de l'activité s'exerce solitairement face à un groupe d'élèves, ce qui favorise une forme d'individualisme, voire son culte. Les professeurs ne sont pas non plus des travailleurs indépendants, leur environnement institutionnel comptant beaucoup. Surtout, ils sont « profondément influencés par l'opinion et l'orientation de leurs collègues actuels » ou passés (Gather Thurler, 1994). Le métier implique la gestion d'un groupe, mais celle-ci est ressentie comme privée « enfermée dans la classe » et donc en tension avec la « division du travail, qui appelle une coordination » (Hassani et Meuret, 2010). Or, les prescriptions actuelles valorisent la mise en commun et le travail collectif. Plus, « le travail collaboratif s'imbrique actuellement dans une transformation plus large de la régulation des systèmes scolaires qui vise à recoupler les attentes institutionnelles (notamment en termes de performance et de standards à atteindre) et les pratiques de classe » (Lefeuve et Dumay, 2016). Comment le syndicalisme se positionne-t-il sur ce sujet à la fois stratégique et périlleux, du fait de ce contexte et des ambivalences subséquentes de sa base ?

Pour répondre, je distinguerai trois dimensions du travail collectif : administrative (la participation à la vie de l'établissement), uniformisatrice (la mise en cohérence des pratiques individuelles : progression et évaluations communes etc.), pédagogique (l'interdisciplinarité, les projets avec des collègues). Les dimensions uniformisatrice et pédagogique partent d'un point de vue antagonique : l'une fait appel à la conformité, au soi qui respecte les décisions du nous, l'autre à la créativité, au soi qui construit avec autrui. La dimension pédagogique peut être vue comme un marqueur du travail collectif, une dimension plus légitime, emblématique. La distinction de ces trois dimensions permet de comprendre le paradoxe de certains établissements qui n'appliquent pas les nouvelles prescriptions uniformisatrices mais dont les projets dépassent le simple cadre formel. L'enjeu étant « une collégialité et des orientations éducatives et pédagogiques communes dotées d'un sens global et à résonance profonde pour les acteurs impliqués. » (Van Zanten et al, 2002, p. 249)

Comment évaluer le phénomène du travail collectif enseignant ? Constatant que « les traces d'un tel travail dans l'activité quotidienne des enseignants sont parfois difficiles à trouver », il a été qualifié

⁶⁶ *Militens*, entretien réalisé par Georges Ortusi le 22 avril 2015.

de « récit mythique » (Dupriez, 2010). Officiellement, pourtant, le travail en équipe est plébiscité. « Les enseignants de disciplines différentes doivent-ils coordonner davantage le contenu de leur enseignement au sein d'une même classe » ? Dès 1973, 70 % des professeurs jugent cela très souhaitable et 25 % plutôt souhaitable (IFOP). Toutefois, lorsque le ministère instaure une pré-rentée, en 1970, de trois jours puis de deux, le SNES parle de « brimade »⁶⁷. Un sondage SOFRES/SNES montrait aussi en 1998 que seulement 6 % des professeurs s'opposaient à une augmentation du travail en équipe et 14 % à une hausse de leur implication dans la politique de l'établissement. Des enquêtes de la DEPP menées au milieu des années 1990 signalent qu'une forte proportion d'enseignants déclarent accomplir ensemble certaines tâches pédagogiques. Aujourd'hui, 30 % des PLC disent travailler très souvent « avec un ou plusieurs collègues pour produire des supports de cours ou réaliser des projets pédagogiques », 42 % assez souvent, les réfractaires ne représentent que 15 % du corps (Milstens, 2017). Deux questionnaires scientifiques et représentatifs, réalisés à 10 ans d'intervalle⁶⁸, attestent de la progression du travail collectif, que ce soit dans sa dimension administrative (Figure 45) ou uniformisatrice et pédagogique (Figure 46).

Figure 45 Professeurs n'exerçant pas de responsabilités importantes dans l'établissement (Engens, Militens)

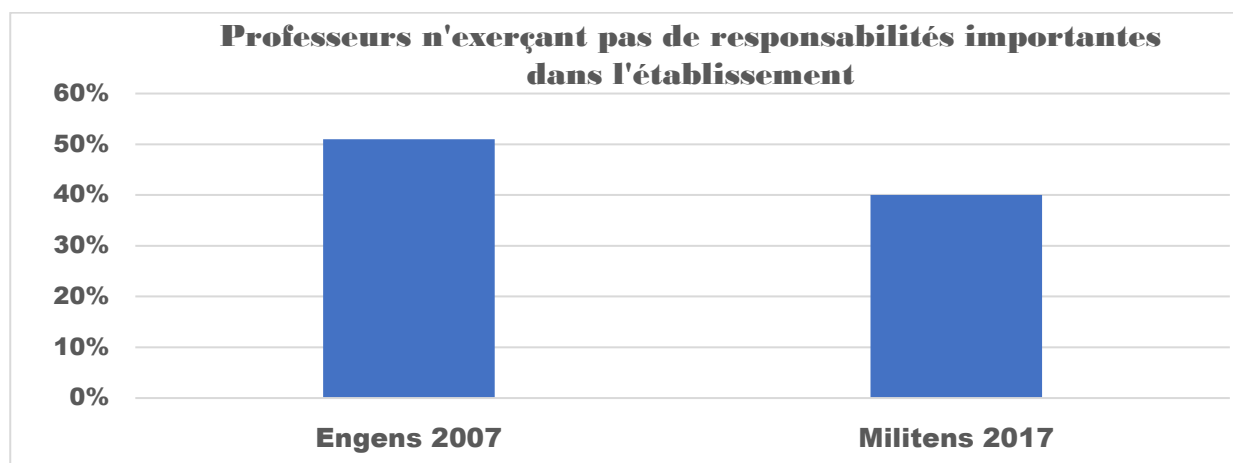
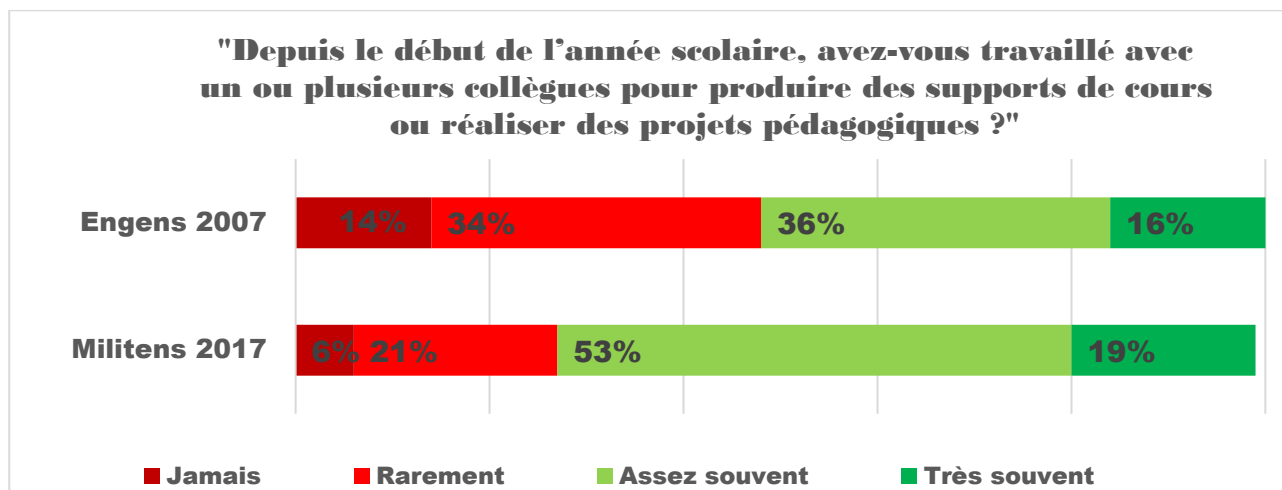


Figure 46 Travail pédagogique à plusieurs collègues (Engens, Militens)

⁶⁷ Yves Agnes, *Le Monde*, 16 septembre 1971.

⁶⁸ Questionnaires *Engens*, 2007 et *Militens*, 2017.



Mais cette image valorisante dissimule une attitude ambivalente. A chaque fois qu'on propose aux enseignants de hiérarchiser les enjeux, le travail collectif est mal classé. Ainsi, dans un sondage SOFRES/SNES réalisé en 1999, développer le travail en équipe est au quatrième rang pour « améliorer le métier d'enseignant », avec un soutien minoritaire (41 %). En 2002, autre sondage Sofres / SNES, à la question « Qu'est ce qui est le plus satisfaisant dans votre métier ? », une réponse arrive en dernier : « Le travail en équipe, l'esprit d'équipe dans l'établissement ... Ainsi, pour Ricardo, jeune professeur stagiaire de mathématiques, non syndiqué :

« Evidemment, il faut travailler en équipe.

Et là, pour votre première année, vous travaillez en équipe ?

Voilà. Un petit peu. »

Nora, non syndiquée également, insiste sur la pédagogie et déclare ressentir « le besoin effectivement de travailler en équipe. (...) le départ, il sera là pour moi, d'un changement possible des choses. » Concrètement, elle souhaite « faire des progressions communes, en langue. S'échanger des documents etc. Ça, ça manque. » Quand je lui demande des précisions, elle pose une limite : « des échanges, oui, sur les pratiques, mais de façon un peu informelle. Sans faire de réunion », ce qui paraît contradictoire avec la pérennisation et l'institutionnalisation de cette forme de travail. Effectivement, on constate que les tâches collectives effectuées par les enseignants « ne se traduisent pas par l'investissement de plages autonomisées de temps dans l'établissement », d'autant que « les réunions sont demandées lorsqu'elles correspondent à de réels contenus de travail ». La dénonciation récurrente des réunions indique qu'elles sont vécues comme une obligation un peu « vide » et formelle. Les directions d'établissement qui les imposent dans un objectif d'homogénéisation des pratiques enseignantes ont du mal à proposer un cadre pertinent pour une mutualisation, qui fasse sens pour leur exercice du métier. Parmi les sympathisants et adhérents du SE UNSA, plutôt favorable à la nouvelle définition du métier, 37 % seulement des agrégés considèrent que les réunions auxquelles ils participent sont utiles (2014, questionnaire). Cela montre aussi que le pragmatisme enseignant s'accommode mal d'une montée en généralité sur l'activité, d'autant que des questions stratégiques comme la gestion de classe sont évitées. La dimension uniformisatrice du travail en commun suscite donc des tensions fréquentes, alors que la dimension administrative est mieux tolérée, quand les missions confiées aux professeurs sont précises et limitées dans le temps.

Ainsi Nora réclame un travail collectif léger, comme support à une prise de décision qui reste individuelle. Ce qui rejoint les propos de Victor⁶⁹, 37 ans, certifié mathématiques, non-syndiqué. Celui-ci se félicite d'une ambiance entre collègues « vraiment bonne. Enfin il y a vraiment une entraide. » En effet, si le travail collectif est peu valorisé, la culture enseignante promeut des rapports d'individu à individu, une solidarité de groupe. Prédominent les échanges de « recettes » et de « trucs » transmis par des collègues qui les ont appliquées localement, en condition normale. Ces méthodes, de format divers, nourrissent une « boîte à outils pédagogiques » apte à parer à l'imprévisibilité du travail en répondant au plus grand nombre de situations (Huberman, 1983). Le travail collectif est donc accepté, y compris par les syndicats, mais a du mal à s'imposer comme norme de comportement et fait l'objet de débats dès qu'une mesure pratique est proposée. Christophe Delavergne (2024) identifie un obstacle psychologique majeur chez nombre d'enseignants : la pudeur à montrer son travail et un manque de confiance professionnelle, qui se manifeste par le refus fréquent d'ouvrir sa classe ou de prêter ses cours à un collègue. Cette dimension intime du rapport au métier explique en partie pourquoi les projets institutionnalisés, qui formalisent la coopération entre enseignants, suscitent de la méfiance, notamment vis-à-vis des enjeux de communication. Ceux-ci sont toujours suspects, si on en juge par le fait que dans *Militens*, la modalité « Développer des projets, communiquer à leur sujet » est la dernière citée pour caractériser un bon professeur (aussi bien en coefficient que parmi les modalités classées en premier, Figure 47)...

L'exemple des professeurs d'EPS démontre qu'implicitement, la critique des réunions par les professeurs recouvre une autre réalité, le refus d'un travail supplémentaire non rémunéré. En effet, ils constituent un modèle de groupe professoral presque autogéré, qui se distingue par une intense coopération intradisciplinaire (dans *Militens*, ils sont 19 points de plus que la moyenne pour décrire un travail régulier de ce type). En revanche, les professeurs d'EPS se signalent par un moindre travail avec d'autres disciplines (6 points de moins que l'ensemble des PLC), malgré une idéologie très favorable à l'interdisciplinarité. Leur particularisme provient de l'isolement de leur lieu de travail, le gymnase, et est adossé à un syndicat hégémonique (le SNEP FSU). La rotation des activités physiques et sportives et l'occupation des espaces sportifs est organisée en interne, ce qui impose une coopération. Pourtant Maurice, militant SNEP, constate un étiolement de l'esprit communautaire qui caractérisait ces professeurs :

« ma position de secrétaire académique me fait voir la profession au jour le jour, et là je suis quand même déçu de beaucoup d'équipes éclatées... alors que les enseignants d'EPS sont dans un même lieu... doivent partager les choses ; que ce soit le matériel, les équipements, les fonctionnements des élèves, les vestiaires, enfin on ne peut pas travailler seul quand on est enseignant d'EPS, c'est impossible : eh ben y a des collègues qui arrivent à le faire, et y a des équipes qui sont explosées à cause de ça ! »

Fiona⁷⁰, 34 ans, militante SNEP dans la même académie, ne conçoit d'ailleurs même pas que les réunions d'organisation de l'équipe puissent se tenir en dehors des heures de cours :

« La difficulté c'est qu'avec les collègues, on s'entend très bien, en EPS, même avec les autres collègues, mais on est nombreux : on est sept et demi, donc au niveau projet d'EPS,

⁶⁹ *Militens*, entretien effectué par Gérard Grosse le 3 juillet 2015.

⁷⁰ *Militens*, interview Igor Martinache, 20 février 2015

etc., au niveau des installations, c'est hyper dur de trouver un créneau pour parler, à part dans les couloirs... on n'est jamais tous ensemble »

Rappelons que les enseignants considèrent que l'implication dans le travail collectif relève d'un « choix personnel délibéré, modulable en fonction des périodes de la vie, des classes que l'on a en charge ou des projets extérieurs. » (Van Zanten et al, 2002, p. 246). Elodie, jeune certifiée, non-syndiquée, a toutes les propriétés pour jouer le jeu institutionnel. Effectivement, elle monte « beaucoup de projets interdisciplinaires », mais concède : « c'est vrai que ces projets-là, ils se montent en premier par affinités parce que on a envie de travailler avec une personne (...) les affinités du coup créent les projets communs. » On notera l'ordre dans lequel elle énonce le processus : les affinités priment, ce qui montre les réticences à la dimension uniformisatrice. Les collègues avec lesquels on accepte de travailler deviennent ainsi une référence, ils sont choisis parmi « ceux dont l'apport n'est pas insécurisant et qui partagent la même « philosophie » relative à ce qui est important au sein de la classe. » (Huberman, 1983). La sociabilité professionnelle affinitaire qui en découle « se transforme en une culture de travail, reste marquée par des échanges très informels, même lorsqu'elle s'institutionnalise davantage dans le cadre de projets. Lorsqu'elle ne le fait pas, elle décide néanmoins d'échanges professionnels conséquents, y compris sur les sujets les plus sensibles, mais à l'intérieur d'un espace commun de complicité. » (Barrère, 2002, p. 486).

L'interdisciplinarité constitue un enjeu qui résume les tensions du travail collectif enseignant. Pour Nadine l'enseignement pluridisciplinaire,

« demande aussi énormément de temps de concertation. Moi, je travaille sur des projets, différentes années avec des collègues, notamment une collègue de français avec qui on a l'habitude de travailler. Et ça demande énormément de temps de faire ça. Alors on le veut bien. On a souvent un projet qui nous intéresse qui fonctionne avec les élèves, mais je trouve que ça a tendance à se généraliser. »

On retrouve ce souci récurrent de garder la main sur l'investissement dans le travail en dehors de la classe normale. Les enseignants rejettent les pesanteurs de la coordination officielle, prémice à l'émergence d'une pédagogie d'établissement. Les projets institutionnalisent la coopération entre enseignants et suscitent de la méfiance, notamment vis-à-vis du risque d'obligation de participation et des enjeux de communication. Cette problématique explique aussi les hésitations sur l'interdisciplinarité, quand elle est vécue comme une injonction et donc « une nouvelle modalité d'encadrement. La crainte de l'interdisciplinarité reflète en outre celle de la perte des repères disciplinaires dont on sait qu'ils constituent le socle intellectuel du métier » (Rayou & van Zanten, 2004). Le questionnaire *Militens* nous apprend que seulement 6 % des professeurs déclarent qu'enseigner sa discipline ne constitue pas l'un des attraits de la profession contre 63 % qui cochent l'item « tout à fait ». Il distingue également le travail dans l'équipe disciplinaire, effectué régulièrement par 55 % des professeurs, du travail collectif avec des collègues d'autres disciplines, qui reste en effet minoritaire (41 % évoquent une pratique régulière).

L'interdisciplinarité n'est pas évidente, même quand elle est statutaire. José évoque sa « passion de la discipline. J'ai toujours voulu faire ça. (...) Je voulais faire de l'histoire. Pas forcément de la géographie, mais bon ça ne me déplaît pas non plus. » Au contraire, Etienne (46 ans, PLC anglais en poste fixe, non syndiqué)⁷¹, a « très tôt » la vocation : « A 12 ans, je m'entraînais à faire des faux

⁷¹ *Militens*, Interview Laurent Frajerman, 31 mars 2015.

cours. Vous voyez. J'avais un tableau dans ma chambre. » Il voulait enseigner l'anglais et le français en suivant l'exemple de ses professeurs au collège, des PEGC, « je trouvais ça bien de pouvoir passer d'une matière à une autre. ». Il a longtemps hésité, et regrette d'avoir été contraint de choisir. Les dispositifs interdisciplinaires de la réforme de Najat Vallaud-Belkacem ne combleront pas ce manque, puisqu'il reste sur sa matière. En section « euro » il travaillait avec un prof d'histoire en discipline non linguistique. « Là c'était vraiment très intéressant. »

L'opposition à la réforme du collège de 2015 de Najat Vallaud-Belkacem s'est polarisée sur les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI). En effet, la crainte de l'interdisciplinarité reflète celle de la perte des repères disciplinaires, socle du métier. Pour Nadine, militante du SNES, très hostile à la réforme :

« En développant les enseignements pluridisciplinaires, finalement on se tourne un peu, pour le secondaire, sur un modèle d'enseignants qui auraient des formations pluridisciplinaires aussi, et donc moins approfondies dans chaque discipline. Donc je crois que l'idée c'est de garder un enseignement avec des compétences assez poussées dans chaque discipline, enfin de la part des enseignants. Le maintien des enseignements disciplinaires. Oui »

Pourtant, un sondage IPSOS/SNES réalisé lorsque la réforme était peu ou prou abandonnée, en 2018, atteste de la force de leur ambivalence : si 57,4 % des PLC soutiennent le renforcement de l'interdisciplinarité au collège, dont 62 % parmi les premiers concernés et 67,8 % en ZEP et si 45 % considèrent que les EPI la favorisent, leur assouplissement est néanmoins approuvé par 82,2 % d'entre eux (dont 31,4 % tout à fait). Cet assouplissement opéré par Jean-Michel Blanquer – en pratique une extinction progressive – est plébiscité en collège (87 % d'approbation). On comprend en partie ce paradoxe quand on note que 54,4 % des professeurs de collège considèrent que les EPI « tels qu'ils existent aujourd'hui » ne favorisent pas l'interdisciplinarité.

Le rejet de la réforme ne serait pas motivé par celui de l'interdisciplinarité, mais par une application descendante favorisant les dimensions administratives (le chef d'établissement a la main sur les contours des EPI) et uniformisatrices (le ministère décide de leur fonctionnement). Rappelons que les hésitations sur l'interdisciplinarité, quand elle est vécue comme une injonction, proviennent aussi du rejet de la coordination officielle. Ajoutons les conclusions d'une étude sur la mise en place d'un EPI dans un collège pilote, avec des équipes favorables au dispositif - conditions optimales pour sa réussite. L'abandon du dispositif par une équipe pourtant caractérisée par une pratique collaborative, démontre les limites intrinsèques de cette réforme. Les chercheurs en déduisent que « l'introduction d'un dispositif comme l'EPI, qui prévoit d'atténuer ce morcellement disciplinaire, tend plus à raviver les discordes entre les individus et les controverses entre équipes pédagogiques » (Faye, Gagnepain & Mothes, 2018). Les habitudes de travail, la sociabilité, les mentalités des professeurs sont conditionnées par leur discipline.

Le sondage Ipsos/SNES, 2018 montre également les clivages internes au corps, les professeurs les plus favorables aux EPI témoignent d'un taux de satisfaction professionnelle plus élevé. La critique de l'interdisciplinarité est corrélée à l'ancienneté : 80 % favorables parmi les novices contre 50 % pour les plus expérimentés. Une frange du milieu moins hostile au NMP soutient l'interdisciplinarité. Ainsi 50 % de ceux qui sont favorables au conseil pédagogique pensent que les EPI favorisent l'interdisciplinarité au collège (15 points d'écart avec les hostiles).

La réforme du collège a aussi montré les failles existantes entre la majorité des syndicats, emmenés par le SNES FSU, majoritaire, et le pôle réformiste, SGEN CFDT et Syndicat des enseignants UNSA

(20 % des voix). Celui-ci insiste sur les aspects positifs du travail en équipe, qui sert de marqueur de son ancrage dans le camp de la rénovation pédagogique. Il accepte pleinement sa dimension administrative, plaidant pour une extension des missions enseignantes. En revanche, il occulte la dimension uniformisatrice et le défi du management autoritaire, sorte d'arrière-plan plus problématique. Mais la relative marginalité des militants de cette mouvance les oblige à composer avec les réticences des collègues, l'adoption d'une norme pédagogique trop précise risquant de les isoler.

Le SNES-FSU vit les ambiguïtés enseignantes. Certains de ses militants restent attachés au modèle individualiste traditionnel, mais son orientation officielle est favorable au travail collectif. Ceci légitime ses revendications de diminution du temps de travail face aux élèves, en prônant un temps de concertation inscrit dans le service, et permet de mettre en avant un idéal professionnel. Idéal destiné à défendre l'image et la professionnalité des enseignants, passant selon les responsables syndicaux par une formation initiale de haut niveau, mais aussi par un approfondissement permanent au cours de la carrière, indissociable d'une insertion dans un collectif apprenant, qui ne se situe pas forcément au niveau de l'établissement.

Tableau 10 Deux modalités d'insertion de syndicalistes dans leur établissement

Deux trajectoires militantes opposées illustrent les différentes modalités d'insertion dans l'établissement, et finalement de rapport au métier. D'un côté Céline concilie engagement syndical et investissement dans des projets pédagogiques comme le club théâtre, le journal d'établissement, les voyages scolaires. De l'autre, Baptiste⁷², dirigeant académique à l'époque puis national du SNES, expérimente la difficulté de concilier une importante décharge syndicale et les responsabilités afférentes avec une intégration locale :

« c'est compliqué à gérer parce qu'on arrive comme étant déjà un militant, donc pas vraiment un collègue.

Tu le ressens ça ? On te le fait ressentir ?

Ouais. Je le ressens beaucoup dans l'équipe. (...)

Un privilégié ?

Un peu. Oui. (...) c'est souvent fait avec bienveillance. Pour rigoler. Mais c'est vrai que contrairement à d'autres qui ont pu être d'abord S1 puis passer au S2, S3. Je n'ai pas d'ancrage local. (...) Les lycées qui sont des grosses boîtes, souvent c'est difficile de faire son trou. Ça fait un peu apparatchik, qui vient là faire ses cours, mais qui finalement ne connaît pas bien ses collègues. Alors j'ai appris à les connaître. J'ai justement essayé de m'investir là-dedans. Mais c'est vrai que ce n'est pas évident parce qu'en plus concrètement tu n'as pas le temps... »

⁷² Militens, entretien réalisé par Laurent Frajerman, 1 septembre 2015.

Entre 2001 et le milieu des années 2010, le SNES a mené une recherche-action avec le psychologue du travail Yves Clot, « pour analyser le rôle potentiel des collectifs de travail dans la reprise en main du métier ». Mais si cette expérimentation prometteuse a fait l'objet de campagnes syndicales, ses promoteurs se sont enfermés dans une spécialisation techniciste, cherchant plus à affiner leurs analyses et à réfléchir entre professeurs passionnés qu'à trouver les voies d'une généralisation auprès de leurs collègues. Finalement, cette expérimentation a perduré comme une vitrine de l'engagement éducatif du syndicat (voir *infra*) et non comme un outil de mobilisation du corps.

Le syndicat n'arbitre pas entre les principes de la liberté pédagogique et du travail en équipe. Comme il refuse tout travail collectif imposé – contrairement au SGEN CFDT⁷³ – il escompte une diffusion des pratiques coopératives sur la base du volontariat. Comme le résume son site : le travail en équipe est « une nécessité, souvent instrumentalisée dans une optique managériale »⁷⁴. Toutefois, ceux de ses militants qui se réfèrent au travail en équipe libéré des injonctions hiérarchiques constatent la réalité d'un rapport de force peu favorable à cet idéal autogestionnaire. Prévaut alors, selon les circonstances, l'hostilité au nouveau management public ou l'encouragement à la rénovation pédagogique. Ajoutons que les positions se situent à front renversé entre syndicats selon les degrés : le SE UNSA se prononce pour un métier de PE monovalent, ce qui limite le travail en équipe, alors que la FSU-SNUipp promouvait un projet collaboratif, le « plus de maîtres que de classes », PDMQC.

Il est utile de dépasser une vision unanimiste du milieu, non seulement entre organisations, mais aussi entre enseignants, sur le terrain : comment s'insèrent-ils dans les cultures d'établissement, marquées selon Monica Gather Thurler par cinq modes de relations professionnelles : individualisme, balkanisation (provoqué par ces choix affinitaires), grande famille, collégialité contrainte (à laquelle le NPM incite), et culture de coopération ? Un consensus scientifique s'esquisse pour privilégier la coopération à la contrainte, en centrant « le travail collectif sur le terrain des pratiques enseignantes » et en l'installant comme le moyen « d'articuler le travail dans l'établissement avec le travail dans la classe » (Dupriez, 2010). Quel est alors le profil de ceux qui font le choix du travail collectif ? Le font-ils par conformisme institutionnel ou militantisme éducatif ?

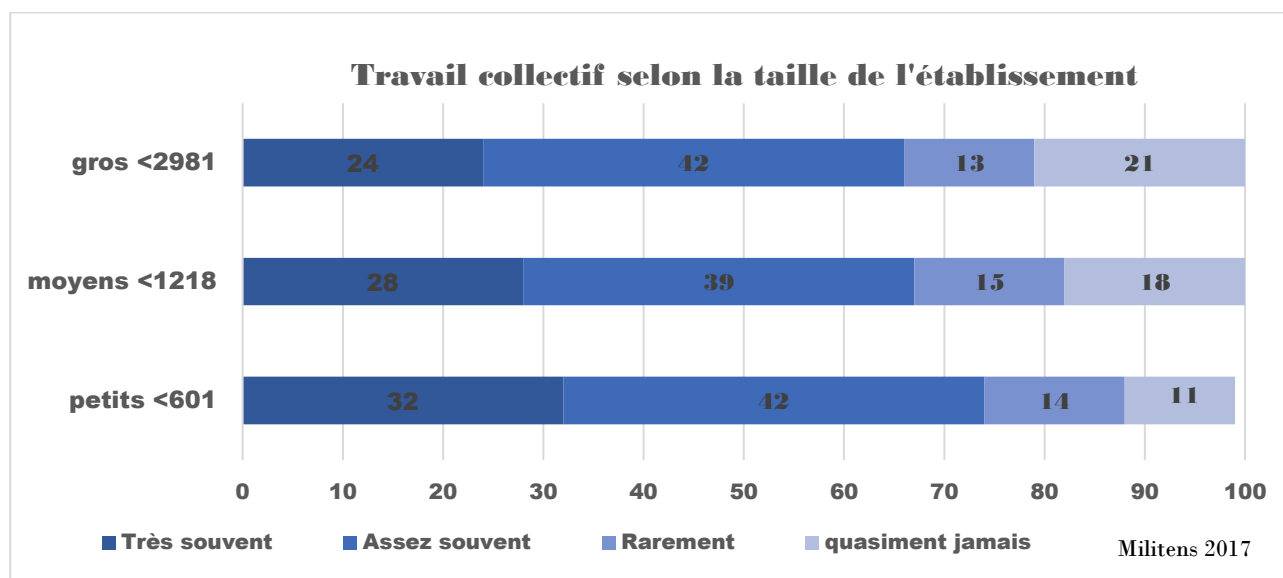
Les enquêtes montrent une corrélation entre la satisfaction professionnelle et le travail collectif (Lessard C., Kamanzi P.C. & Larochelle M., 2009 ; Spruyt & Sawicki, 2012). Ainsi, les professeurs qui collaborent intensivement avec leurs collègues sont 8 points de plus que la moyenne à afficher une satisfaction globale. A partir d'une série de tris croisés effectués dans le questionnaire *Militens*, on constate que les réponses indiquant un travail collectif sont corrélées avec un ensemble de conditions de son exercice. Ceux qui ne travaillent pas en équipe sont 8 points de plus que le total des professeurs à n'apprécier ni établissement, ni situation globale, ainsi que le rapport aux élèves (11 points d'écart), et inversement ceux qui le font souvent apprécient plus leur établissement et ses élèves et leur profession (plus 5 points à chaque fois). Une corrélation existe entre la propension au travail collectif et le fait d'avoir été auparavant « salarié ou vacataire dans une structure d'animation ou de loisirs pour la jeunesse » (7 points de plus que la moyenne). Cela atteste de l'influence de la socialisation professionnelle, quand celle-ci diffuse explicitement les valeurs de l'équipe. Les professeurs qui déclarent travailler souvent en équipe occupent plus de responsabilités importantes

⁷³ projet du Sgen-CFDT 2013.

⁷⁴ <https://www.snes.edu/Le-travail-en-equipe-une-necessite-souvent-instrumentalisee-dans-une-optique.html>. Page publiée le 17 octobre 2017.

dans leur établissement (9 points d'écart avec les autres professeurs). Les professeurs qui collaborent intensivement avec leurs collègues bénéficient d'un meilleur rapport aux élèves. Logiquement, la sociabilité favorise la collaboration entre enseignants : ceux qui fréquentent fréquemment leurs collègues déclarent plus qu'ils travaillent souvent avec eux (13 points d'écart). Cette sociabilité est plus aisée dans les petits établissements, dans lesquels le travail collectif est plus intense.

Figure 48 Travail collectif selon la taille de l'établissement scolaire



Analysons deux résultats contre-intuitifs : d'une part, la propension à déclarer qu'on travaille collectivement n'est pas affectée par la présence d'un enfant à éduquer. Ce résultat peut s'expliquer par le flou des questions posées sur son intensité. Beaucoup d'initiatives ont des objectifs limités avec un nombre restreint de protagonistes. D'autre part, alors que la plus grande propension au travail en équipe est traditionnellement considérée comme une spécificité du travail en éducation prioritaire, le tri croisé est non significatif. Cela peut revêtir plusieurs significations : soit un repli sur soi dans les établissements les plus difficiles, soit une conformité de leurs pratiques à celles en usage dans les autres établissements. Notons que ce problème de non significativité concerne beaucoup de tris croisés sur les établissements prioritaires, ce qui laisse penser que l'on exagère l'originalité de ces établissements.

A l'aide d'une régression logistique sur le questionnaire *Militens*, on peut déterminer le profil des enseignants qui déclarent pratiquer très souvent le travail collectif : certifié, sociable, satisfait de sa situation professionnelle, favorable à la réforme du collège de Najat Vallaud Belkacem, ex syndiqué, professeur novice.

Ce profil correspondant à une logique simple, je n'insisterai que sur trois aspects : les agrégés disposent pourtant de plus de temps que les certifiés pour ce surcroît de travail (ce qui démontrerait que son caractère largement bénévole tend à limiter son développement), leur moindre implication dans le travail collectif peut se lire comme une résistance au nouveau référentiel métier ; les syndiqués sont plus réfractaires au travail collectif, envers lequel la majorité des organisations développe un discours méfiant, enfin on retrouve dans les entretiens des témoignages sur des parcours d'enseignants qui ont tendance à se désinvestir professionnellement avec le temps. Dans

les faits, l'institution s'avère impuissante, ne dispose pas de leviers susceptibles de contrer cette usure.

Tableau 11 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants qui déclarent pratiquer très souvent le travail collectif (Militems)

Les agrégés ont 37 % de moins de chances de déclarer un travail collectif fréquent que les certifiés.

Ceux qui affichent une sociabilité professionnelle fréquente ou régulière ont 2,2 et 1,75 fois plus de chances de travailler ainsi que ceux qui déclarent une sociabilité rare.

Les professeurs satisfaits de leur situation professionnelle ont 50 % de chances de plus de déclarer travailler fréquemment en collectif

Les professeurs favorables à la réforme du collège de Najat Vallaud Belkacem ont plus de chances de déclarer un travail collectif fréquent que ceux qui y sont très défavorables (plutôt favorables, + 42 % ou très, + 130 %)

Les professeurs syndiqués ont 35 % de chances de moins que les ex syndiqués

Les plus expérimentés ont moins de chances de travailler fréquemment en collectif que ceux qui ont moins de 10 ans d'ancienneté (entre 19 et 25 ans de métier : - 42 %, plus de 26 ans d'expérience : - 57 %)

Variables testées non significatives : taille de l'établissement, sexe, présence d'un enfant à charge, âge, participation à l'univers syndical, champ syndical (montre seulement une grande pratique du travail collectif au SGEN-CFDT et l'inverse parmi les proches du SNALC), lecture de la presse FSU, intérêt pour l'éducation, pédagogie officielle.

Les enseignants investissent le travail en équipe à leur manière : privilégiant les relations fondées sur les affinités, l'échange informel. Cette coopération s'ancre dans les problématiques de leur activité plutôt que dans celles de l'établissement, elle est irrégulière, marquée par le refus d'un alourdissement de leur charge de travail. Cette conception percute celle des chefs d'établissement, dont les objectifs sont simultanément managériaux et pédagogiques : « L'action dans l'établissement, sous forme de projets, a tendance à devenir une norme de jugement professionnel », le bon enseignant doit s'investir sans compter dans « la bonne marche de l'établissement, en plus de celle de sa classe. » (Barrère, 2006)

L'injonction au travail collectif, bien que diversement reçue par les enseignants, s'inscrit dans une stratégie managériale plus large visant à restructurer les rapports de pouvoir au sein des établissements. Cette évolution ne concerne pas seulement les relations horizontales entre pairs, mais également l'organisation verticale du travail. Le New Public Management, en cherchant à optimiser la "chaîne de commandement", tente d'instaurer des échelons intermédiaires entre la direction et les professeurs. L'institution espère ainsi encadrer ce travail collectif et de le déployer au service de son projet, ce qui bouleverserait l'organisation traditionnelle du corps enseignant.

3 Une hiérarchie intermédiaire peu formalisée

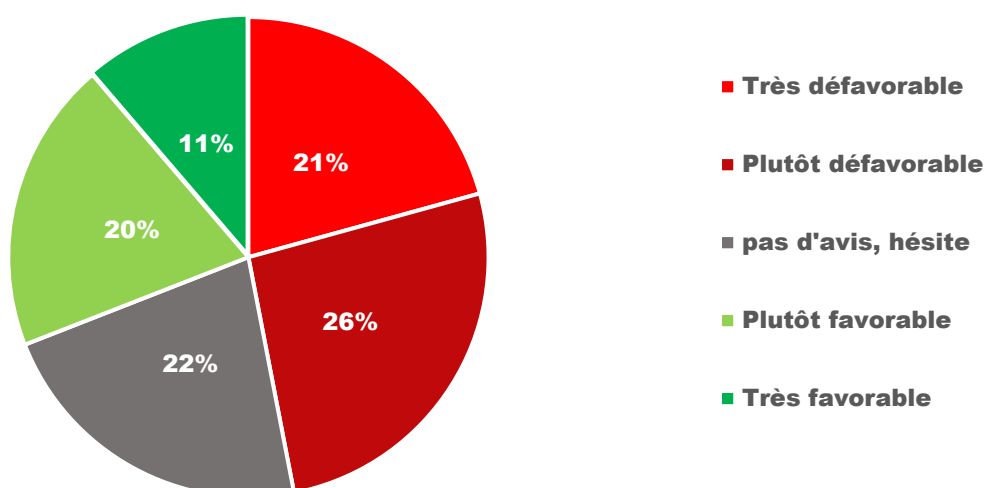
Les équipes de direction se trouvent, dans les gros établissements, en situation de diriger parfois cent à deux cents enseignants et des dizaines de personnels ATOSS, ce qui est relativement inédit dans les administrations publiques. Ce n'est possible que du fait de la grande autonomie dont bénéficient les professeurs. Sa réduction implique donc l'émergence d'une hiérarchie pédagogique intermédiaire dans l'établissement, que recherche la plupart des perdre. Elle les aiderait également à composer avec la salle des professeurs en disposant auprès d'elle d'une légitimité plus grande, notamment pour développer le travail en équipe. Cet enjeu est à l'agenda, sous l'inspiration d'exemples étrangers comme Singapour, très en vogue, ou l'Angleterre, qui se caractérise par une strate de professeurs favorisés auxquels sont déléguées des tâches : les professeurs leader (enseignants expérimentés chargés d'aider leurs collègues), coordonnateurs (responsable de la formation continue ou des liens avec des chercheurs), référents, etc. Ce modèle correspond aux recherches centrées sur le leadership pédagogique, selon lesquelles ce leadership « ne relève pas exclusivement du chef d'établissement ; les coordinateurs enseignants et d'autres professionnels sont aussi moteurs dans l'innovation pédagogique » (Spillane, 2008)

Les chefs d'établissement cherchent à constituer cette hiérarchie intermédiaire en s'appuyant sur les élus au conseil d'administration, les coordonnateurs disciplinaires, les professeurs principaux ou les porteurs de divers dispositifs. Cependant, un double constat n'a pas fondamentalement évolué en 20 ans : « elle émerge à peine, et les chefs d'établissement la considèrent dans l'ensemble pour l'instant davantage comme une structure d'appui et d'aide à leur propre travail, voire comme un moyen de contourner les syndicats. » (Barrère, 2006) Ce second point sera abordé dans la section sur les contradictions de la hiérarchie.

Certains éléments laissent augurer d'un consentement des PLC à une différenciation accrue et à un investissement plus grand dans l'établissement. D'abord, « beaucoup s'agacent que tout le monde soit traité, symboliquement et/ou matériellement (ce serait à approfondir), à la même enseigne » (Demailly, 2003). Ce que confirment plusieurs sondages. En 2008, 48 % des professeurs se disaient favorables « à ce que la Hors classe soit réservée à une partie des enseignants désignés sur des critères de mérite », proportion plus élevée au lycée (53 %) qu'au collège (44 %) (CSA/SNES). Dans *Militens*, seulement 31 % des PLC approuvent l'idée de « faire avancer la carrière des professeurs au même rythme ».

Figure 49 Avis des PLC sur une carrière uniforme, Militens, 2017

La même carrière pour tous ?

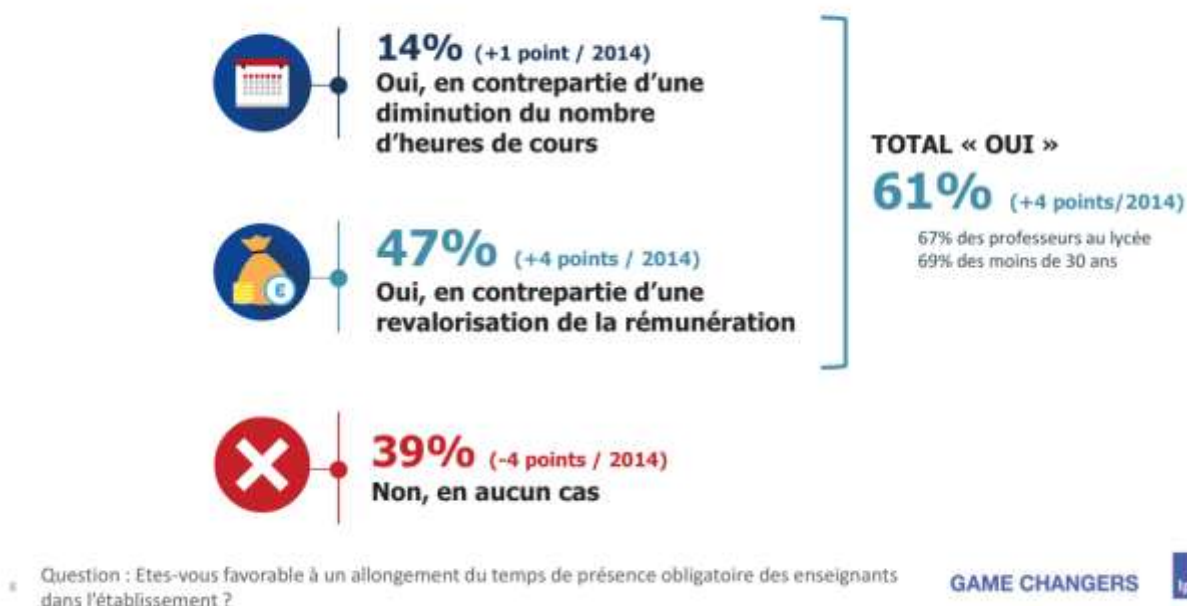


Le sondage IPSOS/FSU de 2020 permet de mieux comprendre les tenants de ce refus de l'égalitarisme. Interrogés sur « l'individualisation de la rémunération », 17 % seulement se déclarent « favorable à son application », contre 31 % « défavorable à ce principe ». La position majoritaire (52 %) soutient le principe mais pense « que ce ne sera pas correctement mis en œuvre (critères retenus...) ». Les enseignants du second degré ressentent donc la nécessité d'une reconnaissance objectivée, mais justement marquent leur scepticisme sur sa possibilité, échaudés par le fonctionnement concret du système. Ils préfèrent donc le statu quo à la floraison de situations injustes de leur point de vue.

Participer à une hiérarchie intermédiaire implique de légitimer le niveau de l'établissement. Or cette idée avait plutôt progressé. D'abord dans une version autogestionnaire. Dans un sondage Sofres/SNES de 1999 59 % des PLC souhaitaient que les équipes pédagogiques aient un rôle plus important dans l'évaluation des enseignants, dont 67 % des plus âgés (susceptibles d'en profiter parce que mieux implantés dans l'établissement). Les sympathisants du SGEN-CFDT approuvaient plus cette idée (supérieur de 6 points) et ceux du SNES moins (inférieur de 8 points). Les agrégés avaient plus confiance dans les hiérarchies, plus réceptives à leur statut, alors que les certifiés valorisaient l'équipe (20 points de plus), qui leur est plus favorable du point de vue numérique. Puis elle a progressé grâce à la recherche d'un nouvel équilibre entre le temps libéré et le salaire, motivé par le sentiment de déclassement plus que par des raisons pédagogiques. En 2011 et 2014, des sondages CSA/SNES faisaient ressortir une majorité de PLC favorables à une hausse du temps de présence obligatoire (56 % en 2014), d'abord en échange de contreparties financières. Quatre ans plus tard, cette opinion était encore renforcée, créant une difficulté pour le discours syndical favorable au statu quo, qui ne représente plus que 39 % des PLC. Cela dit, les gouvernements successifs n'ont jamais voulu concrétiser leurs projets de présence renforcée des enseignants dans les établissements, sur le modèle anglo-saxon. Les investissements seraient lourds pour installer les bureaux nécessaires et rémunérer des formes de tutorat.

Figure 50 Avis des PLC sur l'allongement du temps de présence obligatoire, IPSOS/SNES, 2018

L'allongement du temps de présence obligatoire des enseignants



Un groupe intermédiaire potentiel serait constitué d'enseignants dont les compétences entrent en résonance avec les attentes de l'institution : intérêt pour les TICE, la communication, le montage de projets... Statistiquement, le statut ne paraît pas l'entrée adéquate. Dans Engens (2007), les croisements entre la catégorie (certifié, etc.), le statut et la satisfaction vis-à-vis de l'administration (en général) ne sont pas significatifs. Dans Militens, on note peu de différences dans le rapport au chef d'établissement selon le statut, si ce n'est que les stagiaires et remplaçants sont nettement plus distants que les titulaires de leur poste.

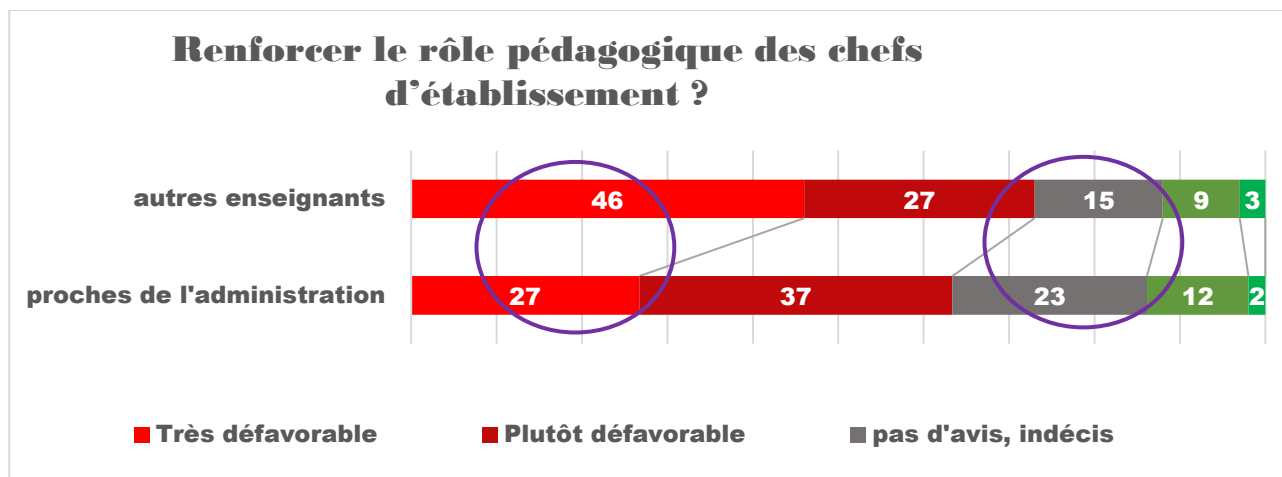
Dans Militens, lorsqu'on agrège tous les PLC qui exercent dans l'établissement des responsabilités plus importantes que la seule fonction de professeur principal (coordinateur de discipline, chef de travaux formateurs etc.), on obtient une sous population conséquente (56 % de l'échantillon), ce qui dénote une certaine fragmentation, une dilution peu favorable au projet managérial. Ces enseignants se montrent déjà plus hostiles à l'idée d'une carrière uniforme que leurs collègues (10 points d'écart, le nombre d'indécis est identique dans les deux sous populations).

En croisant deux propriétés - relation amicale avec Perdir et responsabilités administratives telles que définies plus haut - on obtient un petit groupe (8 % de l'échantillon) idéal pour fournir une future hiérarchie intermédiaire. Ces enseignants sont plus fréquemment des hommes (13 points par rapport à la moyenne), or des rapports plus étroits avec le management constituent un facteur de progression de carrière, cette surreprésentation masculine participe des différences sexuées. En termes d'ancienneté, les membres de ce groupe sont surreprésentés dans deux quartiles : de 11 à 18 ans de métier, les enseignants accoutumés à leur travail et qui ont besoin d'argent pour s'installer, et les plus expérimentés (plus de 26 ans de métier, 7 points de plus que la moyenne). Un véritable creux est à noter pour ceux qui ont entre 19 et 25 ans de métier, qu'on retrouve en termes d'âge pour le quartile 37 -43 ans, période d'éducation des enfants.

Logiquement, cette catégorie soutient davantage le principe d'une différenciation des carrières (plus 10 points), elle rejette moins le renforcement du rôle pédagogique des chefs d'établissement (moins 9 points par rapport à la moyenne des enseignants). Cependant, seuls 14 % de ces enseignants soutiennent cette perspective centrale dans les politiques éducatives menées depuis les années

1990 (Figure 51), l'écart avec leurs collègues est perceptible au niveau d'un refus très affiché (19 points de moins) et de la modalité neutre (8 points de plus).

Figure 51 Avis des enseignants qui travaillent avec les chefs d'établissement et les apprécient sur le renforcement de leur rôle pédagogique



Ce groupe est un peu plus éloigné du fait syndical que le reste de la profession, sans qu'on puisse parler de césure. En observant son insertion dans le champ syndical, on constate que la proportion d'ex syndiqués qui ne sont pas sympathisants d'une OS est similaire, qu'ils sont 11 points de plus à se classer parmi les jamais syndiqués qui n'apprécient pas d'OS en particulier. Dans un phénomène de vases communicants, ils sont 10 points de moins à se reconnaître dans les syndicats les plus anti hiérarchiques (CGT, SUD, FO, SNALC), et 3 points de moins dans la FSU. Les syndicats les moins hostiles à la hiérarchie ne recueillent pas davantage leurs faveurs (ils sont 10 % à faire partie des mouvances SE UNSA et SGEN CFDT contre 9 % pour leurs collègues). Bref, les membres de ce groupe ne se distinguent pas par un rejet du syndicalisme. Pour l'instant, le groupe susceptible de faire partie d'une hiérarchie intermédiaire ne se désolidarise donc pas de ses collègues.

Cela s'explique aussi par le fait que certains de ces professeurs jouent un rôle notable dans l'établissement, mais pas au service de leur chef hiérarchique. A l'exemple de Céline, militante SNES :

« ce que j'aime aussi c'est m'investir dans l'établissement, et faire en sorte que les choses avancent. Et à la limite ce qui me déplaît le plus, c'est le rapport à la hiérarchie parce que c'est souvent conflictuel (...) c'est devenu un frein à une pratique sereine de notre métier, où du coup on est quand même souvent presque obligé de justifier nos pratiques. (...) je trouve assez frappant en fait, une sorte de déconnexion entre la demande de la hiérarchie et puis nous, ce qui fait finalement notre principale préoccupation, qui est l'intérêt des élèves. »

Paula, ex syndiquée, juge que les instances prévues pour discuter de la pédagogie dans l'établissement sont « des usines à gaz où tout descend d'en haut, et on fait semblant de nous écouter ». Sa volonté de rester dans un cadre hiérarchique n'est pas une manifestation de loyalisme mais sert de fait à contester les ressorts du management participatif, s'ils s'avèrent toxiques pour le collectif. Désignée par l'équipe d'EPS au conseil pédagogique, :

« le système faisait que la physique se battait avec la SVT pour récupérer une demi-heure par ci, un quart d'heure par-là, donc je lui ai dit : moi je ne prends pas partie. Parce qu'elle demandait qu'on vote. [La proviseure] a dit puisque c'est comme ça c'est moi qui vais trancher. Ben voilà, au moins ça c'est plus sain. C'est imposé d'en haut, moi je ne veux pas me battre avec mes collègues, je ne veux pas en privilégier un au détriment de l'autre, je ne prends pas parti, c'est vous les chefs qui devez décider »

Certains établissements sont ainsi structurés par la présence d'un noyau dur autonomisé d'enseignants expérimentés. Les militants syndicaux, quand ils sont présents, peuvent jouer un rôle de contre-expertise. Ainsi Clément, militant départemental du SNEP⁷⁵ affiche une extériorité vis-à-vis de ses collègues :

« Est-ce que tu te sens différent de l'enseignant moyen ?

Si, si sans prétention mais... Le fait d'avoir du temps (...) De voir un peu ce qui se passe, et d'analyser. Et de ce point de vue, oui, je me sens très différent des collègues parce que j'ai le temps de croiser les informations. J'ai le temps de m'arrêter un peu et puis d'observer ce qui se passe et de faire les liens. Ce que les collègues n'ont pas le temps, ne prennent pas le temps de faire. (...) sur certains aspects aussi, plus centrés sur la discipline, plus sur le pédagogique, aussi parce que je pense que les collègues des fois font par habitude, ou font des propositions sans se poser de questions. »

L'absence de véritable hiérarchie intermédiaire provient du manque de volontarisme politique, notamment en termes d'incitations financières, qui ne lève pas les craintes des enseignants concernés, même s'ils n'expriment pas de réticence idéologique. Ceux-ci privilégient parfois le retrait, arbitrant entre « leur désir de bénéficier de plus d'influence et en même temps leur crainte d'un surinvestissement, voire d'une responsabilisation dans la vie et le fonctionnement de l'établissement » (Progin, 2017, p. 45) Ainsi Octave apprécie la mission de professeur principal, mais il a « l'impression que progressivement, on nous a donné de plus en plus de missions dans ce rôle de professeur principal. Ce qui fait que maintenant on a des collègues qui refusent cette tâche, tellement il y a de travail... » Effectivement, les nouvelles missions des PP les éloignent du cœur du métier : orientation, relais de l'administration etc... Autre exemple, le décret Hamon du 20 août 2014 a supprimé la reconnaissance automatique des tâches effectuées par certains coordonnateurs de discipline, au moyen d'une décharge horaire (en EPS, histoire-géographie, technologie, SVT et physique-chimie). Par une harmonisation à la baisse entre disciplines, des IMP à la discrétion du chef d'établissement les ont remplacé. Certes, c'est cohérent avec la volonté d'élargir les prérogatives du CE, mais avec le manque global de moyen, ces missions ne sont généralement plus reconnues, alors qu'elles constituaient l'ébauche la plus évidente de hiérarchie intermédiaire. A cet égard, le Pacte constitue une étape managériale conséquente, dotée d'un budget, mais dont l'efficacité a été perturbée par le surcroît d'objectifs. Le ministère a commis l'erreur de vouloir s'en servir pour imposer des Remplacements de Courte Durée, qui compliquent les emplois du temps et en conséquence retirent l'un des derniers atouts du métier.

Si l'émergence d'une véritable hiérarchie intermédiaire reste limitée, les relations entre enseignants et chefs d'établissement s'avèrent néanmoins plus complexes que ne le laisserait supposer la rhétorique de l'opposition frontale. Malgré la crainte diffuse du « petit chef » et la méfiance à l'égard

⁷⁵ Militens, interview Jean-Michel Drevon, 16 janvier 2015.

de tout pouvoir discrétionnaire, ces relations quotidiennes se caractérisent par un pragmatisme qui tempère les antagonismes structurels.

4 Malgré la hantise du « petit chef », des relations plutôt bonnes entre chefs d'établissements et enseignants

Dans ce contexte incertain, aujourd'hui encore, malgré la prolifération des discours d'instauration d'une ligne hiérarchique forte, le management des enseignants par les chefs d'établissement reste prudent, en raison des risques de conflit potentiels. Ainsi Gérard considère qu'il « y a des chefs d'établissements qui ont tendance à jouer les petits chefs... », ce que la culture enseignante réproouve. Les enseignants du public sont vus comme réfractaires à l'autorité, même s'ils en tiennent compte quand même (Rouillard, 2015).

En effet, les professeurs refusent massivement toute extension des prérogatives de leur hiérarchie directe. En 2007, 27 % étaient favorables, dont seulement 21 % dans le secteur public, à « des pouvoirs renforcés pour les chefs d'établissement en matière de recrutement et de notation des enseignants notamment » Ceux qui affichent une proximité syndicale sont 13 points de plus à être opposés. L'IFOP reposant ces questions cinq ans plus tard, le nombre de professeurs plutôt favorable à cette extension des prérogatives des CE recule de neuf points à 16 % ! Logiquement, l'opposition est plus forte de la part des proches de la FSU, plus 12 points. Attention toutefois à ne pas déformer la demande des CE, ils ne souhaitent pas recruter les enseignants, tâche chronophage et délicate, mais plutôt « être en mesure de récompenser ceux » dont ils apprécient le travail (Combaz, 2004, p. 28).

La réticence des professeurs est nourrie par la rotation rapide des perdur organisée par le ministère, qui expose tendanciellement chacun d'eux au risque d'être dirigé par un chef lui déplaisant. Mais peut-on objectiver les dispositions qui font désigner un chef comme déviant par la salle des professeurs ? Sont jugés ainsi ceux qui sont perçus comme ne défendant pas l'intérêt général et dont le comportement est caractérisé par une volonté permanente de division des enseignants, pour maintenir leur autorité. Hortense « On a une chef caractérielle, donc c'est vite fait d'être en conflit. Mais on a une chef qui ne sait pas taper du poing sur la table pour défendre nos moyens. Donc c'est difficile. » Irène a « été outrée par les principales qu'on avait avant (...) C'était des passe-droits dans tous les sens ». Les militants syndicaux théorisent un impact global du NPM, même si leur comportement ne se distingue pas franchement de celui des collègues et s'ils mythifient le passé, tel Pascal⁷⁶, 44 ans, certifié d'anglais en collège, militant SNES, qui dénonce :

« la formation des principaux, à qui on apprend sûrement à régler les problèmes de plus en plus individuellement, pour pouvoir éviter justement le collectif. Et puis l'attitude des collègues eux-mêmes qui marchent complètement là-dedans. Et puis une espèce de crainte aussi de la hiérarchie chez les professeurs, j'ai remarqué ça. Peur de déplaire aux chefs. Quelque chose qu'il n'y avait pas avant, en tout cas de ce que je sais, de l'Education

⁷⁶ *Militens*, interview Jean-Michel Drevon, 20 janvier 2015.

Nationale il y a 20 ou 30 ans, parce que je suis en contact avec des gens qui étaient professeurs à l'époque »

Les syndicalistes perçoivent une hausse des conflits locaux liés au management. La culture professionnelle des chefs change, dans un contexte d'austérité qui diminue leur marge de manœuvre pour satisfaire l'ensemble des professeurs sous leur responsabilité. Mais tout dépend de la présence de militants syndicaux dans l'établissement, du rapport de forces créé, qui contribue à une socialisation professionnelle des chefs d'établissement encline à la modération. Pour Séverin correspondant du SNES dans un collège de périphérie, dont la socialisation syndicale provient de parents cheminots CGT, avec l'arrivée d'un nouveau chef d'établissement :

« on a eu un début d'année, voire un milieu d'année assez compliqué à mettre en place sur sa manière de gérer les équipes et le collège. Ça semble s'améliorer en fin d'année. (...) pour lui comme pour nous, il y a eu un temps d'adaptation, qui est un peu long »

Les changements graduels finissent par fragiliser une relation essentielle pour le fonctionnement du second degré. Il est difficile toutefois de mesurer cette évolution et son appréhension sur la durée. En 1999, 58 % des professeurs du secondaire considéraient que les relations avec les chefs d'établissement n'avaient pas changé « par rapport à il y a une dizaine d'années » (SOFRES/SNES). Les plus de 50 ans étaient plus nombreux à pointer une dégradation (+ 7 points) ainsi que les membres du SNES (+ 6 points). Depuis, les sondages ne testent plus cet item mais montrent une hausse des critiques, 60 % des professeurs reprochant aux directions leur rôle dans l'augmentation de la charge de travail (CSA/SNES, 2014). En quatre ans, cette idée gagne 10 points (même formule dans IPSOS/SNES 2018).

Ajoutons que l'effet inspecteur reste fort, car il impacte l'estime de soi. 26,5% des enseignants ayant vécu leur dernière inspection, comme « une inspection sanction (critiques négatives) » qui les a « déstabilisé(e) » trouvent leur métier difficile ou très pénible, soit une différence de 11 points par rapport à l'ensemble » (Spruyt, Sawicki, 2012)

Pour la masse des professeurs, la relation avec le chef d'établissement repose d'abord sur les circonstances et les caractères, à tel point qu'il leur est difficile de généraliser. Stéphane se remémore « un chef d'établissement qui nous a tous mis par terre. Qui nous a tous divisés. Qui a fait régner un état d'esprit bien pourri. Mise en concurrence. Mensonge. » Mais il évoque aussi la nouvelle principale avec laquelle « ça se passe beaucoup mieux. C'est incomparable. (...) Elle a un gros boulot, parce qu'elle est femme, parce qu'elle est nouvelle ». Il lui accorde sa confiance parce qu'elle a été CPE et surtout parce qu'elle « n'est pas que dans le moule » contrairement à beaucoup de ses pairs. Norbert, enseignant d'EPS, jauge ces CE au cas par cas :

« Très bien. En tout cas moi j'ai un très bon rapport avec le chef d'établissement, j'en ai connu des plus experts et des plus autocratiques. Lui il est très à l'écoute. Je le connais aussi par un contexte en dehors de l'établissement, par le hand (...). Il est prêt à entendre toutes les doléances, par rapport à d'autres qui sont très fermés... »

Le critère reste les rapports interpersonnels et la capacité de négociation avec le professeur, presque d'égal à égal. Dans le cas de José, membre du SIAES, l'équivoque ne repose pas sur l'exposition à des personnes différentes, mais à différentes facettes de la même personne :

« Ça reste compliqué avec cette chef d'établissement là. Elle est dans l'affectif. C'est difficile d'être en désaccord avec elle sans qu'elle le prenne comme une attaque personnelle... Elle colle aux élèves, à ce qu'ils peuvent dire. À ce qu'ils peuvent être. À ce

qu'ils peuvent subir. (...) Dans l'Éducation Nationale, j'ai connu en fin de compte cinq chefs d'établissements différents et ce n'est pas la pire. Loin de là... C'est la plus humaine et la plus proche de nous. Lorsqu'on est montés à l'Inspection Académique en délégation pour notamment la Dotation Globale Horaire, elle n'a pas hésité à nous soutenir, à dire des choses pas forcément agréables au DASEN, donc... ».

Les professeurs de lycée et collège ne se formalisent généralement pas des traits de caractère de leurs chefs, quand ils restent dans certaines limites. Mais ce témoignage montre aussi les ambivalences des enseignants sur le jugement de leurs chefs, d'autant qu'ils n'utilisent pas de critère unique : soutien face aux usagers ? Proximité relationnelle ? Solidarité dans les combats pour l'établissement ? Capacité d'impulsion ? Sur l'aspect relationnel, décisif, le perdri doit trouver la juste distance entre froideur et exhibition des affects, problème classique pour les positions de pouvoir. Cette cheffe est décrite comme fusionnelle avec son équipe enseignante, dans un registre proche de celui de la cheffe de famille. Or « le modèle du chef d'établissement "patron" sur un modèle familial et paternaliste est rejeté, de même que celui d'un chef d'établissement "manager" exerçant une régulation de contrôle à travers des dispositifs et des méthodes d'organisation » (Van Zanten et al, 2002). Ce chef d'établissement enfermé dans son bureau ou retenu à l'extérieur pour de multiples activités institutionnelles encourt des reproches. Certains réussissent au contraire à donner une dimension conviviale, voire festive, à la vie dans l'établissement, mais doivent là encore veiller à respecter un certain équilibre, car privilégier le côté humain de cette relation est souvent assimilé à un manque de professionnalisme.

Aspect surprenant, mais primordial selon notre expérience personnelle, les chefs d'établissement doivent aussi satisfaire une demande d'autorité de la part des professeurs, même syndicalistes. Ainsi Bernard, militant au niveau du SNES académique : « Ça va à peu près sauf que... Moi je trouve que c'est un chef qui... comment dire, qui a peur de se positionner en fait. Et donc qui veut plaire un peu à tous les partis et du coup entretient parfois des espèces d'ambiance un peu délétères entre les personnes ». ! Bien sûr, ces professeurs attendent un management participatif, le chef qui sait prendre ses responsabilités, mais après avoir consulté, toutefois, ils ne remettent pas en cause le principe hiérarchique. Paul, professeur d'EPS, « Je n'ai jamais eu d'idéal [d'administration]. J'aime bien la concertation. Et j'aime bien une position neutre au départ d'une réunion. On entend les différentes personnes. Et après, si on n'arrive pas à trancher, que le chef d'établissement fasse son boulot. » Il se situe presque dans une conception du perdri comme animateur de la vie de l'établissement. La dévolution du pouvoir d'arbitrage ayant pour avantage de préserver l'unité du collectif enseignant.

Le cas d'un collège REP montre que les relations entre syndicalistes et perdri varient selon les registres, le style des acteurs etc.. Ici, elles sont confortées par des valeurs éducatives communes. Iona (certifiée de lettres, la quarantaine, élue SNES) apprécie sa politique de classes hétérogènes : « c'est pour ça que j'essaye de ne pas trop toucher à lui ». Auparavant, quelques classes concentraient les bons élèves, avec l'assentiment de ses collègues. Elle regrette le comportement de l'ancien principal, qui « ne voulait toucher à rien, ne contrarier personne, parce qu'il n'aimait pas le conflit, » et se félicite que le nouveau l'ait « imposé aux profs. » Exemple supplémentaire d'une ambivalence classique en démocratie, entre rejet de l'autoritarisme et demande de chefs qui assument leurs idées.

Au fond, l'absence de hiérarchie locale ne répondrait pas aux besoins des PLC, dont la situation pourrait être comparée à celle d'un centre de soins, dans lequel la hiérarchie de proximité, occupée par des tâches de gestion sur ordinateur, n'a plus le temps de dialoguer avec les personnels : « les salariés souffrent beaucoup plus, finalement, de l'absence de management que de sa trop grande

présence » (Detchessahar et Grevin, 2009). À EDF, les agents sont satisfaits à plus de 80 % de leur n+1, parce qu'ils naturalisent le besoin d'encadrants et que leurs chefs directs les contraignent moins et les aident plus que la hiérarchie plus éloignée (Martin, 2013).

Certains professeurs revendiquent d'ailleurs une proximité avec les perdre, sans se placer dans des considérations de carrière. Ainsi Irène, militante SNES dont on se rappelle qu'elle trouve ses collègues très individualistes, considère que la nouvelle principale « est la seule avec qui » elle peut discuter, notamment parce que militante SNPDE, « elle comprend l'engagement au moins ». Les professeurs jugent les perdre en fonction d'un portrait idéal du bon chef, puisqu'aucun de ceux interviewés ne songe à une forme d'autogestion. Marie, 41 ans, agrégée en lycée, non syndiquée, en dessine les traits en évoquant son chef d'établissement : « Ce n'est pas quelqu'un qui embête les gens. Ce n'est pas quelqu'un qui surveille à outrance. Il nous laisse travailler sereinement. Il ne vient pas tout le temps. Il ne multiplie pas les réunions ».

Clémentine décrit également une sorte d'idéal type du bon chef, plus ami que supérieur :

Sa proviseure adjointe « vient avec ses habitudes de collègue ; donc elle est plus souvent dans la salle des profs, elle m'envoie un mail pour je sais pas quoi, elle m'appelle sur mon portable pour me dire « Tiens Clémentine j'ai vu un truc ! », et là oui, là y a un vrai lien, et du coup dès qu'on a besoin de quelque chose (...) on va la voir elle. Parce que c'est privilégié comme rapport. Mais elle dit bien que ses collègues chefs, l'autre proviseure, et la proviseure, sont pas forcément d'accord avec la relation qu'elle instaure avec les collègues si tu veux. C'est-à-dire que, elle, elle est... y a pas de hiérarchie quoi, pour elle y a pas de hiérarchie, c'est : on est tout le monde membre de l'Education Nationale au même titre, collègues, et du coup ; moi j'aime bien cette relation-là ».

Nora, certifiée de lettres en collège, 40 ans, non syndiquée, souhaite un rôle « fédérateur » du CE, mais avoue sa déception.

« Mais vous voulez que ce soit l'équipe pédagogique qui ait le pouvoir ? Le chef ?

Non. Pas une question de pouvoir. Je ne sais pas est-ce que c'est une utopie mais (...) on ne peut pas se réunir simplement voilà... Se réunir. Et puis chacun peut effectivement échanger. Ça peut être le chef d'établissement qui peut diriger. »

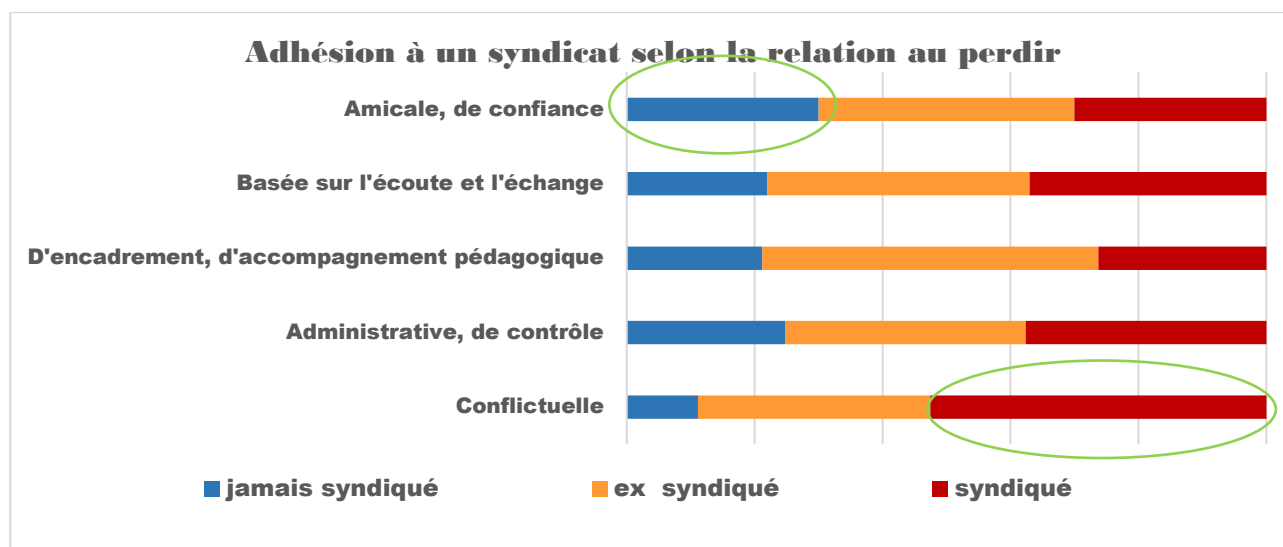
Le bon chef d'établissement serait alors bienveillant envers ses subordonnés et favoriserait une autonomie démocratique de l'établissement (Frajerman, 2018a). Pour cela, il impulserait un projet qui fasse un minimum consensus, et montrerait du dynamisme, une capacité à communiquer et à rendre des comptes (sans en demander aux professeurs). Par exemple, les reportages télévisés qui ne montrent que le chef d'établissement sont monnaie courante, nourrissant une mythologie professionnelle. Beaucoup de ces derniers profitent de leur position d'interface entre l'établissement et l'extérieur pour se mettre en avant dans les médias, confortant la figure du chef innovateur et gommant l'activité enseignante, réduite à un rôle d'exécution. Quelques chefs font exception et sont appréciés pour cela, par exemple celle de Fabienne :

« C'est deux enseignants qui ont été interviewés pour TF1. À chaque fois que la presse locale est venue, c'était d'abord les enseignants, et ensuite une petite interview de la principale. Elle ne va pas se mettre en avant. Elle va plutôt chercher à mettre en avant les enseignants qui travaillent pour elle, et avec elle. »

Le questionnaire *Militens* montre que 54 % des PLC emploient un vocabulaire positif pour qualifier leur relation avec leurs perdur. 13 % évoquent même une relation « amicale, de confiance », certains d'entre eux entretenant des rapports étroits, qui débordent de la sphère professionnelle. Ces enseignants sont beaucoup plus fréquemment des hommes : la fréquentation du management constitue l'un des facteurs à l'origine des différences sexuées de carrière... A l'opposé, seuls 4 % des professeurs signalent un rapport conflictuel et ont une image très négative de leur hiérarchie. Ceux-ci sont deux fois plus nombreux à se déclarer insatisfaits de leur métier. La confiance globale exprimée par les professeurs relève d'une attitude d'anciens bons élèves, tant que les perdur respectent la règle du jeu. Les enseignants ne remettent pas en cause la légitimité des CE, car ils les voient dans un rôle différent, de maintien du cadre institutionnel qui permet l'enseignement. Ce n'est pas un hasard s'ils continuent à parler de « l'administration » et pas de la « direction », au grand dam des CE...

De ce fait, les syndicats peuvent être vus comme des facteurs de division, plus que comme de contrepouvoirs utiles. Comme le dit Maryvonne, socialisée dans une famille de commerçants, de droite : « On veut que ça marche bien dans l'établissement. Et que tout le monde fait abstraction de ce qu'il est pour se mettre au service du collège. (...) On ne veut pas rentrer dans les polémiques ». Toutefois, il n'y a pas de différence flagrante entre les syndiqués et les autres dans le rapport à la hiérarchie de proximité :

Figure 52 Adhésion à un syndicat selon la qualité de la relation au perdur (*Militens*)



Dans leur travail militant, les syndicalistes sont plus confrontés que leurs collègues aux chefs déviants. On l'a vu, s'ils expriment des points de vue généraux très critiques sur le management et les réformes, leurs relations avec les chefs d'établissement s'avèrent plus nuancées dans la pratique. Ainsi Céline, militante SNES, souligne que c'est « très fluctuant en fonction de la personnalité du chef d'établissement », tandis que Maud⁷⁷, également du SNES, apprécie « l'ambiance assez agréable » avec son chef. Lilian, militant SNEP, raconte avoir contribué au

⁷⁷ *Militens*, interview Laurent Frajerman, 25 novembre 2015.

déplacement de trois chefs d'établissement, dont un « harceleur ». Il a dû mettre des limites quand ce chef tentait de le coopter :

« je lui avais dit « Ecoutez moi je fais pas de cogestion! » (...) Il me demandait des trucs sur les autres matières, je dis « Non non, moi j'ai pas à vous parler de ça ! C'est pas mon boulot ! Je suis pas là pour ça ! » Tu vois, alors il essayait de copiner et je crois que les autres collègues... elles l'ont senti, parce que c'était un pourri... parfois il disait dans une réunion « J'en ai discuté avec Monsieur D... », tu vois, et j'étais obligé de dire « Ah non non pas du tout, je dis, attendez dans un couloir c'est pas ça discuter, parler d'un problème de fond ! », donc il a fallu que je me bagarre pour me défaire de ça, mais je crois que ça m'est resté un petit peu cette histoire »

Dans la palette des relations avec le chef d'établissement, la distance n'est évidemment pas résiduelle et correspond à un métier dans lequel l'intervention de la hiérarchie ne s'impose que dans des circonstances exceptionnelles. L'écart est structurel : « la plupart des enseignants pensent que, même si un chef d'établissement reste proche des professeurs par la façon dont il assume son rôle, il bascule nécessairement, en passant du côté de l'administration, dans un autre monde qui n'est pas celui de la classe, mais celui de la paperasse, des relations publiques et de l'organisation » (Rayou & van Zanten, 2004, p.174). 9 % des PLC questionnés dans *Militens* répondent que leur relation est fondée sur l'encadrement et l'accompagnement pédagogique et 27 % « administrative, de contrôle ». Victor témoigne de cette mise à distance du CE, avec lequel les relations « en ce qui me concerne, sont plutôt bonnes. Enfin je n'ai pas de problème particulier avec lui. » Lydia, militante SNES, évoque une situation d'évitement de conflit : « avec le proviseur qu'on a, qui n'écoute pas non plus, qui est un petit peu dans son bunker là-bas et qui ne vient plus... Depuis qu'il y a eu des histoires de retrait, il ne vient plus dans la salle des profs. Il a peur. Dès qu'on est trois, [il a le sentiment qu'] on l'agresse. »

Les professeurs du premier degré affichent un autre rapport à la hiérarchie, qui démontre l'importance de la distance physique. Le ressenti des directeurs avec décharge (n=219), amenés par leur fonction à côtoyer les inspecteurs de l'éducation nationale, est similaire à celui des PLC. Les situations ouvertement conflictuelles sont très rares, alors que 9 % décrivent une relation « amicale, de confiance ». En revanche, les adjoints sont peu en contact direct avec leurs inspecteurs, à l'occasion d'événements solennels comme des conférences, ou angoissants comme des inspections. Comme les PLC, ils ne jugent guère utile de contredire une personne qui a du pouvoir mais qu'ils voient peu, auprès de laquelle une soumission de façade suffit. Dans leurs réponses ils privilégient donc la modalité « administrative, de contrôle » (51 % des réponses), sans doute pour exprimer une distance avec l'inspecteur. L'existence d'une direction d'école sans pouvoir hiérarchique protège efficacement les maîtres des ingérences extérieures. En contrepartie, ceux-ci contestent moins les directives des IEN que les professeurs ne le font avec les Perdir. Cet équilibre est menacé par le projet de confier une autorité hiérarchique aux directeurs, mais là encore, rien n'est joué.

5 Le chef d'établissement, un leader pédagogique contesté

Si les relations interpersonnelles entre professeurs et chefs d'établissement reposent sur un équilibre fragile mais généralement fonctionnel, c'est sur le terrain pédagogique que les tensions les plus significatives se cristallisent. En effet, le référentiel officiel des personnels de direction stipule

qu'ils sont habilités « à conduire une politique pédagogique et éducative au service de la réussite des élèves ». Ils doivent chercher à diriger les pratiques pédagogiques, ne pas hésiter à sanctionner les personnels qu'ils jugent défaillants, bref imposer leur autorité sur l'exercice même du métier enseignant. L'institution promeut une conception à risque pour la qualité de leur relation avec leur équipe. Sur le papier, une forte majorité des chefs d'établissement y adhère et « tient pour légitime d'intervenir, non seulement pour coordonner le travail des enseignants, mais pour contrôler le travail de chacun d'eux. » (Combaz & Cacouault-Bitaud, 2013) Anne Barrère relève que « quelques voix minoritaires se font cependant entendre, pour craindre que des enseignants "discrets, qui ne savent pas se vendre" (principal de collège) et qui ne travaillent pas particulièrement par projets soient injustement traités dans la nouvelle donne. » (2013).

La politique de l'établissement est leur domaine, étayé par des prérogatives étendues. Certains accordent une grande importance au choix des équipes et tentent de distribuer rationnellement les classes en fonction des caractéristiques professionnelles des enseignants, se voyant « comme un « leader pédagogique », c'est-à-dire celui qui déplace le groupe vers d'autres pratiques. » » (Baluteau, 2009, p.10). Dans cette idéologie « le déficit de mouvement est celui des enseignants, décrits comme ayant, pour une bonne moitié d'entre eux, "une bonne couche de latérite..." ». Tous se focalisent sur les projets, qui permettent de communiquer et de faire travailler les enseignants en équipe. « Les moyens sur projets, même restreints, sont indéniablement l'objet de nouveaux enjeux de pouvoir » (Barrère, 2013). Mais les enseignants tolèrent cette prise de décision, car ils admettent la nécessité de choisir les projets financés, et la délégation de ce choix aux perdre. Les frictions sont plus fortes à propos des heures attribuées à chaque matière, qui avec les réformes successives ne dépendent plus seulement des orientations nationales. Pour Séverine la répartition de la Dotation Horaire Globale :

« c'est le moment où on s'empigne le plus avec la direction (...). On a parfois des conflits avec la direction sur ce dont on discute au conseil pédagogique. Ici, on a l'impression que c'est souvent imposé (...). Et qu'on a peu notre mot à dire. Et puis surtout c'est présenté au dernier moment »

Si les perdre valorisent l'innovation et le travail en équipe, les enjeux de pouvoir restent prégnants comme en témoignent certaines tensions avec les professeurs d'EPS. Nous avons vu que leur culture professionnelle et des contraintes objectives ont généré un travail collectif conforme aux prescriptions officielles, mais aussi une forme d'autogestion. Nombre de CE cherchent à augmenter leur tutelle sur ce groupe, en ayant par exemple un regard sur les emplois du temps. On retrouve ces phénomènes avec des équipes de BTS, surtout lorsqu'elles sont localisées dans des bâtiments spécifiques.

Les perdre disposent de deux autres atouts pour légitimer leur pilotage stratégique et pédagogique face aux enseignants. D'une part, ils bénéficient d'informations indirectes sur eux, car « la gestion de la déviance des élèves introduit à un contrôle plus large de l'établissement » (Payet, 1997, p. 28) en rendant la classe plus transparente au regard administratif. Les retours des parents d'élèves et leur attitude envers les professeurs renseignent aussi les perdre, même si les phénomènes de réputation restent subjectifs. D'autre part, la demande sociale des élèves et de leurs parents les conforte (Attarça et Chomienne, 2013). Cependant, les combinaisons sont multiples dans les conseils d'administration, théâtres de la confrontation des divers points de vue, et les parents ne se retrouvent pas forcément du côté de la direction.

Celles-ci bénéficient d'un contexte *a priori* favorable. Beaucoup d'équipes éducatives sont démunies face à la crise profonde du système, qui pousse à la recherche de solutions. Emerge ainsi la

demande d'un soutien pédagogique local plus prononcé. « Cette demande ne va pas dans le sens d'une approche plus procédurale du changement [mais d'un] accompagnement qui leur permette de chercher des solutions locales aux problèmes rencontrés et d'aller plus loin dans l'usage des outils promus et dans les innovations qu'ils conduisent. » (Enthoven, Letor et Dupriez, 2015). Ainsi, une cheffe d'établissement habile peut-elle entraîner l'équipe enseignante de son collège dans la suppression des notes, comme le narre Fabienne :

« notre principale est douée. C'est-à-dire qu'elle arrive à nous convaincre de faire les choses, vous voyez ce que je veux dire... Elle a vraiment un management qui est, je pense, intelligent. (...) Elle va mentionner la demande institutionnelle. Mais elle va essayer aussi de nous faire comprendre que, dans l'intérêt des élèves, et de la pédagogie etc. c'est positif. Donc du coup elle nous fait adhérer au projet (...). Même si à l'origine bon... Moi, je n'étais pas forcément... Je n'avais pas trop de certitudes là-dessus. Les notes. Pas les notes... [Après] Il y a toujours des gens qui seront contre... Qui sont contre, et qui seront contre de toute façon. »

Les dispositions de Fabienne (jeune et non syndiquée) expliquent peut-être son assentiment à cette imposition douce, d'autant qu'elle revendique un avis constructif, en opposition à des collègues plus revendicatifs. Certains professeurs attendent donc du chef d'établissement qu'il incarne « les normes éducatives décidées collectivement dans les échanges » et qu'il soutienne leur engagement pédagogique (Van Zanten et al, 2002). Ils lui attribuent également un rôle de traduction des prescriptions institutionnelle, pour les adapter à leurs contextes d'enseignement. Des professeurs peuvent donc approuver une pédagogie d'établissement, qui nécessite une impulsion hiérarchique mais ne doit pas servir de prétexte à l'autoritarisme. Cette légitimité des perdre se lit dans l'approbation par 68 % des enseignants de leur présidence du conseil pédagogique (CSA/SNES, 2014). Même si une autre interprétation est possible : qui d'autre ?

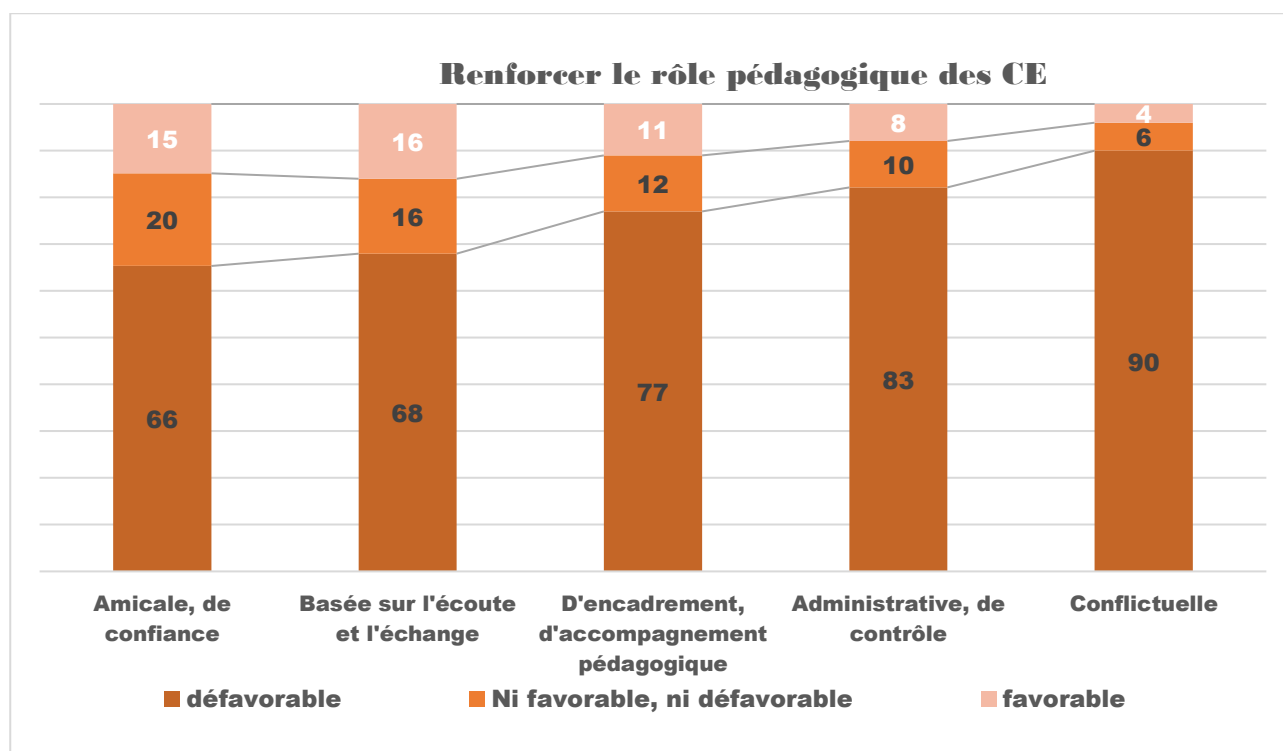
Pour autant, ce rôle pédagogique nouveau a un prix : « Les nouveaux professeurs reconnaissent aux chefs d'établissement une certaine légitimité d'intervention dans le domaine pédagogique, ce qui est beaucoup moins le cas des anciens. Mais il s'agit plutôt d'une légitimité à conquérir, grâce au développement de nouvelles compétences relationnelles et organisationnelles que d'une légitimité qui serait inhérente au statut. » (Rayou & van Zanten, 2004) Les professeurs qui seraient prêts à accepter ce rôle les prennent au mot et demandent donc que les qualités personnelles, les connaissances pédagogiques et la capacité d'entraînement des CE soient à la hauteur de leurs ambitions, sans procéder automatiquement de leur place dans la chaîne hiérarchique.

Surtout, cette demande d'accompagnement exprimée par le personnel génère aussi de l'embarras chez la hiérarchie, qui se sent impuissante. En effet, 48 % des enseignants (dont 24 % vraiment mécontents) dénoncent le « manque de soutien » de la hiérarchie, au sens large, en incluant les inspecteurs disciplinaires et le reste de l'institution, peu populaire (Milstens, 2017). Les professeurs réclament unanimement davantage de protection nationale pour leur propre statut et se méfient du management des CE qui pousse à l'intensification de leur travail. Ils vivent donc une tension entre l'attachement à leur autonomie professionnelle et le besoin de renfort extérieur dans l'exercice d'un métier de plus en plus difficile. Actuellement, cette contradiction reste supportable, car le système actuel permet la cohabitation d'innovations pédagogiques locales et de méthodes plus traditionnelles. Toutefois, un rôle plus prescriptif de la hiérarchie de proximité, chargée d'intervenir sur le travail en classe, exacerberait les frictions.

En effet, dès 2008, 63 % des PLC, dont 30 % tout à fait, s'opposent à ce que le « conseil pédagogique puisse prendre certaines décisions d'ordre pédagogique, qui s'imposent aux

enseignants de l'établissement ». Ils sont même 70 % en ZEP, sans doute parce que l'empiètement sur leur liberté pédagogique y est plus tangible (CSA/SNES). En 2018, si 40 % seulement des professeurs considèrent que les CE « interviennent trop dans le domaine pédagogique » au détriment de leur liberté (IPSOS/SNES), une nette majorité de professeurs refusait un an avant tout accroissement du « rôle pédagogique des chefs d'établissements (visites dans les cours, notation pédagogique...) » (72 % de refus au total, dont 44 % très défavorables et seulement 12 % de favorables à cette proposition, *Militens*). De nombreux professeurs se satisfont donc d'une situation qui n'a pas ou peu changée, sur la base d'un constat pragmatique. Ces résultats montrent l'étendue du rejet enseignant d'un principe qui paraît pourtant évident aux sphères décisionnaires. Logiquement, l'intensité de ce refus est corrélée aux relations entretenues avec le chef d'établissement, avec un écart d'avis défavorables de 24 points.

Figure 53 Adhésion à l'idée de renforcer le rôle pédagogique des chefs d'établissement en fonction de la qualité de la relation



La critique de la hiérarchie revêt chez beaucoup d'enseignants un caractère délégataire : aux chefs d'arbitrer, de s'occuper de la périphérie de la salle de la classe, à eux d'enseigner. Les professeurs continuent de considérer la classe comme un espace réservé. Une abondante littérature scientifique documente le refus enseignant de toute intervention dans celle-ci, sur les pratiques d'enseignement, notamment quand elle heurte leur culture disciplinaire (Brest, 2011 ; Combaz, 2004..). Un jugement sur leur façon de faire cours est jugé intrusif et risque de susciter une solidarité de groupe. De fait, l'engagement éducatif s'ancre dans les réalités et les enjeux du travail enseignant, bien plus que dans celles de l'établissement, loin des normes véhiculées par les hiérarchies...

La diminution de la part des anciens certifiés et agrégés parmi les CE renforce une certaine incompatibilité entre la forte culture disciplinaire des professeurs et le rôle pédagogique des

personnels de direction : « La difficulté à s'acquitter du rôle pédagogique se trouve dans la biographie, pourvoyeuse de dispositions, de ressources personnelles et de compétences professionnelles jugées insuffisantes ou incompatibles pour tenir le rôle prescrit. » (Baluteau, 2009, p. 11). Beaucoup de perdre viennent de l'enseignement professionnel, primaire, de la catégorie des Conseillers principaux d'Éducation, voire d'autres ministères. Cette mutation n'est pas forcément mal perçue par les professeurs si les nouveaux perdre évitent de leur donner des conseils pédagogiques. Mais il s'ensuit souvent une minoration de leur prestige envers leurs subordonnés, notamment lorsqu'ils sont moins diplômés qu'eux. Cette situation provoque même dans certains cas la résurgence des conflits entre identités professionnelles enseignantes, comme dans ce collège, dirigé par une ex-professeure des écoles Hortense, 55 ans, certifiée, syndiquée au SNES :

« Ils ont l'impression, les collègues du premier degré qu'avec nos dix-huit heures, on n'en fiche pas une rame. Donc après il leur faut un petit moment pour comprendre ça. Et il y a une certaine rancœur. Et on la perçoit ».

Faire des choix, exercer son pouvoir, est revendiqué par la plupart des CE, mais comporte des risques. 85 % d'entre eux disent rencontrer des « obstacles » pour assumer effectivement ce rôle (Combaz & Cacouault-Bitaud, 2013). Les Perdre ne sont pas forcément les relais zélés qu'espèrent leur hiérarchie : placés dans une situation périlleuse, en contact rapproché avec des enseignants jaloux de leur autonomie, ils doivent prendre garde à ne pas hérissier la « salle des profs ». Pris dans une injonction paradoxale entre l'objectif d'être le pédagogue en chef et la réalité d'un travail épuisant, envahi par de multiples tâches, nombre de perdre se centrent sur le rôle d'organisateur.

Preuve de cet équilibre subtil, leur attitude au moment de la réforme du collège de 2015, qu'ils soutenaient mais ont généralement appliqué *a minima*, en préférant sauver les postes menacés plutôt que de multiplier les EPI. Nadine, animatrice du SNES dans son collège, est confrontée à la même contradiction que son chef : « le principal a tout fait pour préserver les postes dans l'établissement, (...) j'espère que ce sera aussi des choix pédagogiques mais... j'ai peur que ça ne fonctionne pas ». Surtout, les chefs sont contraints d'arbitrer entre les équipes disciplinaires par les nouveaux pouvoirs qui leur ont été dévolus, ce qu'on pourrait considérer comme un cadeau empoisonné dans un contexte de restriction budgétaire. Ainsi, Daphnée, hostile à la réforme du lycée de 2010, qu'elle voit par le prisme unique de ses conditions de travail : « Elle n'aide pas les disciplines artistiques. (...) Mise en place par l'ancien chef de l'établissement, ça avait été fait de manière intelligente où on ne perdait pas de moyens (...) Et puis le nouveau proviseur est arrivé, il a tout enlevé. » Logiquement, elle en veut à ce proviseur dont les choix ont « largement » dégradé ses conditions d'enseignement.

Lors de ces moments paroxystiques, confrontés à la montée de l'inquiétude, voire de l'opposition des enseignants, les comportements des chefs d'établissement suivent un dégradé entre deux positions extrêmes : d'un côté, des responsables neutres qui se cantonnent à une posture strictement administrative, considérant que le statut de fonctionnaire implique d'appliquer la loi, et qui se concentrent sur les aspects pratiques de la mise en œuvre réglementaire. De l'autre, des chefs plus engagés. Ainsi, lors de la réforme du collège, certains ont créé des espaces d'affichages en salle des professeurs, diffusant régulièrement des informations positives cherchant à répondre aux questions soulevées par les équipes. Leur tâche n'était pas facilitée par l'interdiction d'organiser des réunions sur les temps de cours et par la précipitation avec laquelle la réforme s'est mise en place (Raybaud-Patin & Lefevre, 2018).

6 Les contradictions internes du NPM : un frein à sa mise en œuvre

Comme le montre Hugues Draelants : « Pour obtenir le consentement des enseignants, la légitimité cognitive et morale est importante, nécessaire mais nullement suffisante. Encore faut-il construire la légitimité fonctionnelle ou pragmatique, c'est-à-dire mettre en place les conditions qui rendent possibles et plausibles le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. Les idées abstraites et généreuses doivent trouver un écho dans l'expérience concrète et quotidienne des acteurs. » (2008)

Outre les résistances du corps enseignant, le principal obstacle aux nouvelles politiques éducatives provient – comme souvent – des contradictions et limites de leur application. Sans compter les intérêts et perceptions différents de chaque acteur. D'une part, l'ancien ne cohabite pas harmonieusement avec le nouveau : « Les nouveaux dispositifs prescrits interrogent donc les cadres construits au fil du temps en cohérence avec le principe de justice historiquement dominant dans l'école française : une logique civique fondée sur l'intérêt général et l'égalité. La centralisation en était la forme politique et administrative. » (Lantheaume et Simonian, 2012). D'autre part, les évolutions en cours avec le NPM génèrent une contradiction fondamentale : « D'un côté, le modèle classique des professions est fragilisé par la montée en puissance d'un discours managérial et de nouveaux modes d'organisation calqués sur le marché. Mais de l'autre, le besoin accru d'expertise dans les organisations publiques place les professions au cœur des processus productifs, en faisant appel aux capacités d'initiative et d'autonomie des travailleurs et à des savoirs de plus en plus spécialisés » (Bezes, Demazière, Le Bianic et al, 2011, p. 306).

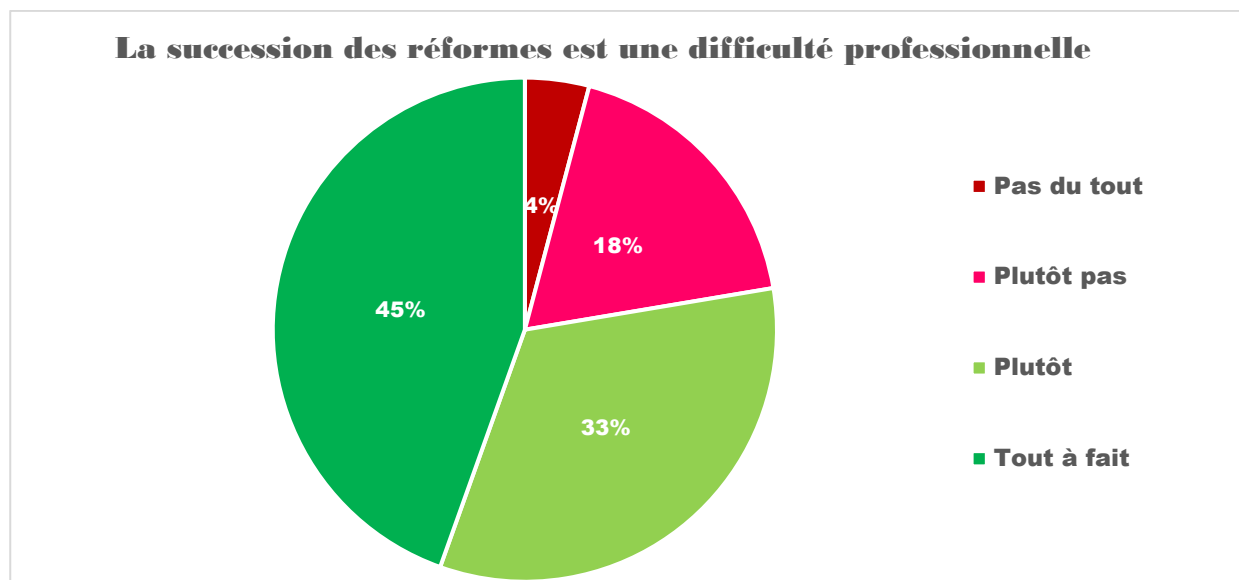
Cette contradiction se décline en de multiples paradoxes. Le premier, comment recruter des professeurs et les répartir sur tout le territoire en s'attaquant à leur statut et sans les revaloriser (Périer, 2019 ; Frajerma, 2023) ? L'ancien compromis volant en éclat, les gouvernements ne peuvent pas éternellement faire appel aux principes du service public et s'exposent à des comportements utilitaristes des enseignants. Ainsi en Grande Bretagne la diversification du statut des établissements a généré « assez rapidement des problèmes dans le recrutement et le maintien d'enseignants en poste dans les quartiers difficiles. » (Normand, 2011)

Du côté des perdre, ceux-ci, hésitant à partager un pouvoir presque familial, recherchent une hiérarchie intermédiaire tout en la bridant. « En effet, les directions savent que ce sont elles qui seront in fine responsables des décisions prises au sein de leur établissement » (Progin, 2017). L'autonomie de l'établissement est généralement promue sur un mode participatif, mais il y a loin du discours aux actes. Car garder la main sur les moyens est une façon pour les chefs d'établissement de répondre à une nouvelle donne qui leur demande d'affirmer leur autorité, quitte à restreindre l'autonomie des équipes... De plus, comme « la colonisation administrative des « régions informelles » de l'espace et du temps de travail des enseignants mine « la spontanéité des interactions informelles, ouvertes et personnelles entre les enseignants, on court également le risque de désintégrer les réseaux interpersonnels, fondements vitaux pour le développement d'une culture de coopération. » (Gather Thurler, 1994)

Autre obstacle, de taille, l'idée d'une redéfinition du métier d'enseignant réunit des acteurs variés. Mais cet accord reste partiel. De fortes divergences s'expriment sur le contenu des pratiques enseignantes qu'il s'agit d'imposer. Une version conservatrice insiste sur les savoirs fondamentaux, les sciences cognitives, l'esprit d'entreprise. La version réformatrice promeut la pédagogie de projet, l'apport des sciences de l'éducation, la construction des savoirs avec les élèves. Ces clivages

entraînent des va-et-vient réguliers dans les politiques éducatives, qui ne contribuent pas à leur lisibilité et à leur inscription dans la réalité quotidienne. Les professeurs, qui entrent rarement dans le détail de ces réformes, en déduisent souvent qu'elles sont toutes inutiles, voire nuisibles, par l'instabilité qu'elles produisent.

Figure 54 Avis des PLC sur la succession des réformes, Militens 2017



Le projet pédagogique institutionnel s'appuie sur la hiérarchie, mais certaines de ses modalités peuvent au contraire la fragiliser. Par exemple, l'usage du conseil pédagogique renforce le poids des disciplines de par sa composition, au détriment des aspects transversaux, si prisés. Autre paradoxe, les orientations politiques actuelles tendent à développer le travail collectif des professeurs sous la houlette du chef d'établissement, tout en déplorant leur esprit de corps. Celui-ci ne risquerait-il pas d'être renforcé par l'augmentation des échanges interindividuels dans les établissements ? On a vu dans le cas des professeurs d'EPS que tout espace autogéré suscite la défiance des perdre.

Or de son côté, la sociabilité institutionnelle subit un déclin avéré, à cause de la crise de la formation continue, de la lassitude globale du corps et des conséquences pratiques des dernières réformes qui ont fortement impacté les emplois du temps. La collégialité contrainte percute les relations existantes entre enseignants, en leur ajoutant une lourdeur administrative. Elle se superpose à l'orientation inverse, celle qui ne valorise que quelques professeurs et organise leur concurrence. Pour Stéphane :

« au jour d'aujourd'hui, je m'aperçois qu'on est moins solidaires globalement, mais parce que ça correspond aussi aux demandes du ministère de monter des projets plus ou moins individuels... Sachant qu'il n'y a plus d'enveloppe dédiée, et que tout était sur projet, par moment c'est la guerre au projet. »

Toutefois, cette mise en concurrence reste largement symbolique. Les chefs d'établissement ont peu de récompense à distribuer aux enseignants faisant partie de leur entourage ou s'engageant dans des projets remarquables, excepté leur confectionner un bon emploi du temps et leur attribuer des heures supplémentaires. Or les rectorats contingentent ces heures (Brest, 2011, p. 338) qui ont failli être supprimées en cours d'année 2024.

Beaucoup d'auteurs décrivent des enseignants prudents, en retrait parfois, ou préférant produire solitairement leurs ressources « faute de soutien de l'institution à la hauteur des enjeux » et à cause des « articulations impensées dans les injonctions (entre fabriquer du commun et une politique du proche centrée sur la singularité des élèves, par exemple) » (Lantheaume et Simonian, 2012, p. 29). Loin de l'affichage officiel sur la priorité à l'innovation, la tendance dominante est au travail routinier, voire au désengagement. D'autant que la « logique administrative de l'efficience », cherchant des améliorations à court terme ne fait pas bon ménage avec un travail sur la pédagogie (Lessard & Meirieu, 2005). Lucien évoque ce phénomène du retrait enseignant qui semble en hausse. Il ne l'explique pas par le déclassement qu'il subit, mais par l'alourdissement des formalités administratives, que les perdur ont souvent tendance à reporter sur eux, étant eux-mêmes débordés :

« les premières années sur le lycée, je faisais pas mal de choses. Les voyages scolaires, des trucs comme ça. Et maintenant, plus besoin de tout ça. C'est devenu plus compliqué à réaliser. Oui. Et puis... Je ne trouve pas qu'on y est encouragés. Pas du tout. Si on était épaulés, on peut passer par-dessus ces difficultés. Il n'y a pas de problème... Le plus dissuasif, c'est au niveau administration et des parents d'élèves »

Les perdur, au contact direct de leurs subordonnés, ont intérêt à limiter les causes de conflit et à ouvrir des espaces de dialogue. Ainsi Nadine, correspondante locale du SNES, relève les nuances de la situation :

« j'ai le sentiment que ça va un petit peu mieux. Alors peut-être à titre personnel, mais ce n'est pas évident, Madame X, c'est un chef d'établissement qui est des fois un peu... inconstante on pourrait dire. Et qui réagit beaucoup à l'humeur donc... Ce n'est pas toujours évident de dialoguer avec elle. (...) Depuis qu'elle a fait ce constat aussi que ça ne va pas, de son point de vue, et qu'elle le dit, c'est un peu plus facile à ce niveau-là ».

Hortense critique sa chef autoritaire, mais

« en même temps, elle a besoin de gens comme les profs expérimentés d'ici donc... Ça se passe à peu près en général, grosso modo... Elle ne fait pas des excuses officielles, mais ça y ressemble fortement... »

Le rapport Pochard⁷⁸ s'inquiétait déjà de ce *statu quo* : « si on veut progresser concrètement dans la gestion des enseignants, il y a lieu d'être vigilant sur ce divorce entre affichage et pratique réelle. » Par exemple, les dernières réformes ont institué une marge horaire, qui laisse la répartition d'une partie des heures de cours à la discrétion de l'établissement. Or l'utilisation de cette marge constitue un angle mort de leur évaluation. Officiellement les perdur s'en sont servis pour promouvoir le travail collectif au service du projet d'établissement et pour mettre en œuvre ces réformes. Plusieurs entretiens et observations semblent montrer que les perdur ont surtout limité leurs conséquences humaines, notamment pour les enseignants des matières déstabilisées. Nous avons vu que cela provoque des conflits entre disciplines pour garder ou conquérir des heures à effectifs réduit, sans oublier le souhait des professeurs exerçant sur plusieurs établissements d'utiliser cette marge pour compléter leur service sur un seul. Exemple typique d'effet pervers, puisque ces réformes génèrent des conflits préjudiciables au travail collectif, alpha et omega des nouvelles politiques éducatives.

⁷⁸ Le Livre vert sur l'évolution du métier d'enseignant, remis en 2008, est un rapport qui dessine les axes d'une redéfinition managériale du métier enseignant. Il est intéressant par sa visée prospective, plus que par son impact immédiat.

Leur efficacité réelle dépend aussi de conditions concrètes, que le ministère n'a pas su instaurer. Or, comme le montre Hugues Draelants : « Pour obtenir le consentement des enseignants, la légitimité cognitive et morale est importante, nécessaire mais nullement suffisante. Encore faut-il construire la légitimité fonctionnelle ou pragmatique, c'est-à-dire mettre en place les conditions qui rendent possibles et plausibles le changement et les nouvelles idées qui l'accompagnent. Les idées abstraites et généreuses doivent trouver un écho dans l'expérience concrète et quotidienne des acteurs. » (2008). Cette légitimité pragmatique fait défaut dans le contexte actuel, faute d'une administration rectorale et centrale suffisamment robuste. Elle a subi d'importantes pertes de compétence, résultat, la fin du paritarisme lui a retiré une béquille syndicale bien utile dans la gestion des mutations et des promotions. Elle y a gagné en pouvoir, au détriment des enseignants du fait de sa gestion opaque. Ce qui risque d'aggraver le découragement et la désaffection du métier...

L'exemple de la période du confinement est révélateur de ces limites. Celle-ci aurait dû fournir une belle opportunité de libéraliser le système éducatif et d'y renforcer la pression managériale. Mais loin de la « stratégie du choc » théorisée par Naomi Klein, le ministre et son administration ont été submergés par la situation qui a totalement désorganisé la ligne hiérarchique. Ils ont dû limiter les dégâts en réactivant des pratiques efficaces, abandonnées pour des raisons idéologiques, comme la coopération avec les syndicats.

La hiérarchie locale n'est pas équipée pour un contrôle numérique du travail des enseignants, rendu impossible par trois contraintes structurelles. D'abord le matériel n'est pas fourni. Comment surveiller des personnels contraints d'utiliser une multitude d'outils extérieurs à la structure ? La classe virtuelle restait une boîte noire pour les supérieurs hiérarchiques. Ensuite, la faiblesse du taux d'encadrement ne permettait pas d'exiger une reddition de compte individuelle. Impossible de téléphoner à tout le personnel. En l'absence de relais, pas de contrôle de masse. Seuls ont été contactés, éventuellement, les enseignants signalés avec insistance par des parents d'élèves.

Enfin, la hiérarchie fonctionne sur un mode administratif, rationnel-légal. Or, le chaos ambiant a généré un flou considérable. Les solutions qui fonctionnaient se situaient à la marge ou même à l'extérieur du système officiel. Le risque de voir sa responsabilité engagée a pesé : la hiérarchie ne pouvait recommander des applications non conformes avec le Règlement général sur la protection des données (RGPD) ou le droit d'auteur. Il était préférable de tolérer ces applications, en laissant la responsabilité au terrain, ou en produisant des textes non contraignants à ce sujet. En l'absence de consignes écrites précises et impératives, que demander au personnel ? Ceci explique le choix de nombreux chefs d'établissements de peu communiquer jusqu'aux vacances de printemps.

Sur le plan pédagogique aussi, la hiérarchie locale était désorientée. Son domaine d'intervention, l'établissement et le travail en équipe, a été impacté par le confinement, qui a brisé les liens sociaux habituels. Seul est resté le cœur du métier, assuré par les enseignants sans nécessité d'intervention hiérarchique. Celle-ci aurait pu organiser des plannings de visioconférences, assurer une certaine régulation, mais même cela n'a pas été généralisé. Durant la pire crise que l'éducation nationale ait connu, démonstration a été faite que les enseignants sont de loin le principal pilier du système, et que leur autonomie professionnelle est un atout.

D'une manière plus générale, alors que le NPM prône l'autonomie des échelons inférieurs, le modèle napoléonien, bureaucratique, conserve sa vigueur dans les pratiques rectorales et ministérielles. Le projet de ces structures était de saisir l'opportunité de l'informatisation des EPLE pour permettre de les contrôler, d'effectuer une gestion à distance (Brest, 2011). Les bugs en série et l'ergonomie désastreuses des logiciels conçus par le ministère ont eu raison de cette dystopie. *Direction*, la revue du principal syndicat des perdus, le SNPDEN UNSA, critique régulièrement leurs malfaçons. Ce qui

laisse libre cours aux arrangements locaux, et donc aux velléités des équipes enseignants combatives. Car « la logique concurrentielle à laquelle sont soumis les établissements (...) met sous tension croissante les personnels de direction. Les chefs d'établissement se montrent donc réservés sur les indicateurs de performance de l'établissement. Ils expriment leurs réticences sur la nature de la performance et du mérite qu'on pourrait leur reconnaître dans le cadre du dispositif d'évaluation » (Pélage, 2011, p. 87) En refusant pour eux ce qu'ils promeuvent pour leurs subordonnés, les perdus fragilisent la nouvelle politique de gestion des ressources humaines.

Cette fragilisation est d'autant plus significative qu'elle s'accompagne d'une reproduction des comportements reprochés aux enseignants par leur encadrement de proximité. Les chefs d'établissement construisent des réseaux de collaboration fondés sur l'affinité et les échanges informels. Les inspecteurs perpétuent un fonctionnement cloisonné par discipline alors même qu'ils valorisent l'interdisciplinarité dans leurs discours (Delavergne, 2024). Ce phénomène de miroir organisationnel explique en partie pourquoi les injonctions au travail collectif formalisé peinent à convaincre : ceux qui les portent ne donnent pas l'exemple.

Cette contradiction se double d'une tension systémique liée à la dualité de la chaîne hiérarchique, entre chef d'établissement et inspecteurs pédagogiques. L'exercice d'une autorité conjointe sur les personnels n'est pas exempt de divergences. Toutefois, leur rôle a été redéfini d'une manière plus claire, sorte de *missi dominici* des rectorats, plus éloignés des établissements depuis que le nombre d'inspections a diminué et qu'ils sont mis à distance des nouveaux enseignements pluri ou non disciplinaires (Accompagnement personnalisé, orientation etc.). Cette évolution déplait aux professeurs, qui à 53 % approuvent l'idée selon laquelle « le poids hiérarchique des inspecteurs, avec les injonctions qui en découlent, est devenu excessif » (IPSOS/SNES, 2018). Les chefs d'établissement voient « leur travail davantage guidé. En effet, ces corps d'inspection (...) sont chargés de leur proposer des outils, des méthodes, des protocoles et de contrôler la qualité et les effets des évaluations sur l'amélioration des acquisitions des élèves. La capacité des chefs d'établissement à se conformer à ce « pilotage partagé », sur le terrain, est également au cœur de l'évaluation individuelle dont ils font désormais l'objet. L'ensemble contribue à une normalisation des pratiques des chefs d'établissement, affirmée par des initiatives académiques répandues : réunion académique pour réaliser leur diagnostic, feuille de route annuelle adressée par l'inspecteur d'académie aux principaux de collèges, etc. » (Pélage, 2009, p.46).

Ces multiples contradictions et ajustements pragmatiques nuancent considérablement les visions souvent simplistes des relations hiérarchiques dans l'Éducation nationale, qui ne sont ni un simple rapport de domination, ni le théâtre d'une mise en œuvre passive des politiques éducatives. Or, les professeurs ne remettent pas tant en cause les fonctions et rôle de chaque acteur que les évolutions qui se font à leur détriment. Leur réaction bénéficie des failles du système, qui rendent l'application des réformes aléatoire. Mais, au-delà de l'apathie, des adaptations contraintes, les enseignants déploient un répertoire diversifié de résistances qu'il convient maintenant d'analyser.

V Les modalités de résistance : entre contestation collective et individualisme

Si les – ou des - enseignants résistent au bouleversement programmé de leur métier, les formes que prennent ces oppositions sont plurielles, depuis la négociation individuelle avec la hiérarchie,

l'obstruction jusqu'au militantisme. Dans son analyse séminale, James Scott conceptualise ce qu'il nomme "les armes des faibles", un ensemble de pratiques de résistance qui se manifestent de manière diffuse, remettant en cause discrètement les rapports de domination (1985). Ces modalités d'opposition comprennent notamment la dérision des puissants, la commission d'infractions mineures, ainsi que diverses formes de dissimulation. Ces mécanismes de résistance souterraine démontrent une efficacité souvent supérieure aux formes de rébellion ouvertes, ne nécessitant ni coordination explicite entre les acteurs, ni confrontation directe avec le pouvoir dominant. Cette approche théorique permet de dépasser la dichotomie traditionnelle entre révolte et soumission, en proposant une lecture plus nuancée des modes de contestation. Elle établit ainsi un continuum des pratiques de résistance, s'étendant de la rébellion manifeste jusqu'aux formes les plus discrètes d'opposition. Les groupes dominés mobilisent et réinterprètent les valeurs collectives, détournant l'idéologie dominante pour en faire un instrument de leur résistance.

Les modalités actuelles de résistance aux réformes néolibérales ont une genèse, marquée par un effort historique de construction d'organisations (Frajerma, 2012). Les structures, qu'elles soient syndicales et pédagogiques, jouent un rôle stratégique parce qu'elles diffusent des contre-schèmes interprétatifs du métier et qu'elles charpentent des collectifs, pôles éventuels de résistance. Elles ont forgé un rapport spécifique au savoir et à la pédagogie ; pour l'analyser, il est utile de distinguer plusieurs registres. Les syndicats se concentrent sur les réformes de structure et le discours général sur l'enseignement (le rôle social de l'école, la démocratisation, la laïcité...). Les mouvements pédagogiques ont pour domaine propre la didactique, la manière concrète d'enseigner. Une question émergente (ou qui réapparaît avec vigueur, du fait de la crise vécue par profession enseignante), que ces deux mouvements tentent d'appréhender à partir de leur spécificité est le métier, le rapport au travail, avec des questions transversales comme la gestion de classe, le rapport à la hiérarchie...

Les traditions d'engagement qui ont historiquement structuré le corps enseignant ont constitué un répertoire d'action collective qui continue d'informer les mobilisations contemporaines. Et cela, même si la convergence entre les divers engagements (associatif, syndical, politique) n'est pas automatique. D'autant que leurs modalités revêtent également de nombreuses facettes, de l'engagement pédagogique alternatif jusqu'aux nouvelles expressions numériques du mécontentement, en passant par le positionnement des diverses organisations syndicales.

1 #PasDeVagues, le profil des enseignants mécontents de leur hiérarchie

les difficultés personnelles antérieures (traumatismes, problèmes familiaux, handicaps) fragilisent certains enseignants, avec les pesanteurs institutionnelles. Le processus de stigmatisation institutionnelle s'avère particulièrement délétère : les enseignants sont progressivement "profilés" puis étiquetés comme "déviant". Cette désignation formelle engendre une méfiance réciproque, les enseignants percevant l'institution comme punitive plutôt que soutenante, ce qui alimente un cercle vicieux de désengagement.

La lente dégradation du climat scolaire, évoquée précédemment, a abouti à une déflagration en 2018, après l'agression d'une enseignante de Créteil filmée et diffusée par certains de ses élèves. Ceci a provoqué la publication de milliers de tweets sous le hashtag #PasDeVagues, qui dénonçaient les violences d'élèves et l'inaction supposée de la hiérarchie. Le caractère quasi anonyme du réseau et sa popularité auprès des journalistes ont facilité la viralité du hashtag et la

virulence de certains messages, dont rien ne prouve qu'ils ne recelaient pas de fausses informations ou des points de vue très partiels. Mais l'essentiel reste qu'un malaise latent se soit exprimé, qu'un tabou ait été levé. Le fort soutien au mouvement exprimant non seulement une solidarité, mais surtout une identification à leur collègue, avec le sentiment qu'il n'y a plus d'établissement préservé de la violence. Le phénomène #PasDeVagues révèle l'importance de la souffrance enseignante ordinaire. Elle est généralement peu perceptible, y compris parce que les intéressés ne veulent pas toujours s'exposer au risque d'être stigmatisés. Cette souffrance, encastrée dans les routines et les épreuves du quotidien, provient de l'évolution du métier générant un sentiment d'« impuissance à agir » (Lantheaume & Hérou, 2008). Le discours anti hiérarchique lui donne sens, l'idée d'un renforcement des sanctions offre une perspective, même si elle n'est pas réellement consensuelle, comme on l'a vu.

Son succès est dû à une politique éducative opposée aux sanctions. Ainsi, des décrets adoptés en 2011 avaient pour objectif de « réaffirmer le respect des règles et *limiter les exclusions, temporaires ou définitives*, afin d'éviter tout risque de déscolarisation » (Vade-mecum du ministère). Le taux d'exclusion définitive d'un établissement représente 0,45 % des élèves, à comparer avec un taux d'incidents graves de 1,4 % (enquête SIVIS, DEPP). Incités par les rectorats, les perdus luttent efficacement contre les exclusions définitives, mais aussi les exclusions de cours, malgré la résistance enseignante. Ce faisant, il se privent d'outils pour gérer les problèmes de discipline. Or, cette question constitue un facteur central dans la satisfaction au travail. Dans certains cas, la pression enseignante en faveur des sanctions se heurte à un discours bienveillant envers les élèves ou rejetant la faute sur eux, venant de perdus qui mettent en balance cette demande d'ordre scolaire avec l'avis des usagers. Le cas de figure le plus périlleux pour la paix sociale se manifeste lorsqu'un chef d'établissement combine un fort interventionnisme pédagogique avec un déficit relatif de soutien aux personnels. Par exemple, Maryvonne en difficulté avec un élève, raconte qu'elle n'a pas reçu de soutien de l'administration, alors que ses collègues par contre, ont été « très solidaires parce que je n'ai pas été la seule d'ailleurs à avoir des soucis. »

Le hiatus porte autant sur la gestion des élèves « déviants » que sur les pratiques pédagogiques. Ainsi les perdus « craignent bien davantage les enseignants trop sévères et démotivants que ceux qui seraient « laxistes » » (Van Zanten et al, 2002, pp. 90-91), car ils redoutent « les évaluations trop sévères, qui "cassent" les élèves, les démotivent, retrouvant ainsi les effets des attentes positives, autrement dit l'effet Pygmalion. » (Barrère, 2013). Du coup, ils donnent prise à l'accusation récurrente de laxisme, de contribuer à la baisse du niveau.

Pour approcher le profil des enseignants qui se sont exprimés en utilisant le hashtag #PasDeVagues, j'émet l'hypothèse que des répondants du questionnaire *Militens* possèdent des propriétés similaires. En effet, dans la question déjà citée sur les difficultés professionnelles, un quart des enseignants manifeste une forte défiance envers l'institution et constitue un groupe à part, dont le discours correspond aux caractéristiques de ce mouvement social. Ces enseignants se signalent par des soucis multiformes (sur les rapports avec les élèves et les parents, l'administration, l'indiscipline des élèves etc.). Leur insatisfaction globale est supérieure de 24 points à la moyenne des enseignants. Ils considèrent plus que leurs collègues que l'échec scolaire est une difficulté professionnelle importante (16 points de plus), la gestion de l'hétérogénéité des classes les inquiète : l'enseignement reste au cœur de leur problématique.

Les schémas classiques ne sont pas opératoires pour expliquer les difficultés de ces enseignants. Sont-ils d'anciens bons élèves perdus face à un public rétif à la forme scolaire ? Ils ne se distinguent pourtant pas par le niveau de diplôme ou la mention au bac. Ceux qui ont été socialisés par l'Education populaire devraient bénéficier d'un meilleur contact avec la jeunesse, or ils sont aussi

nombreux dans le groupe des enseignants mécontents de leur hiérarchie. L'usure, des conceptions trop rigides ou trop laxistes, un rapport genré à l'autorité ? Ils ne se singularisent ni par leur âge, ni par leur sexe, ni par leur idéologie. Exercer au collège est plus difficile, mais les professeurs mécontents de leur hiérarchie n'y sont pas surreprésentés. Une mauvaise adaptation à l'enseignement public massifié n'apparaît alors pas comme une explication. Ces enseignants sont-ils alors victimes d'un manque d'intérêt pour leur métier ? Leur proportion à l'avoir choisi par vocation reste identique.

Une enquête qualitative, fondée sur les dossiers des enseignants suivis par leur hiérarchie (dispositif DEFI) apporte un éclairage complémentaire : la fragilisation professionnelle ne peut être dissociée des vulnérabilités antérieures à l'entrée dans le métier - traumatismes personnels, configurations familiales complexes, handicaps – exacerbées par les pesanteurs institutionnelles. L'administration développe une logique de catégorisation qui transforme progressivement des difficultés contextuelles en stigmates durables. Les enseignants sont ainsi profilés puis étiquetés comme déviants par rapport à la norme professionnelle attendue. L'institution est perçue comme punitive plutôt que soutenance, tandis que les professeurs sont considérés comme récalcitrants plutôt qu'en souffrance. S'instaure alors un cercle vicieux où le désengagement initial, souvent défensif, se renforce par la perte progressive de confiance (Castets-Fontaine, Tuillon Demésy et Ferréol, 2019).

Du point de vue de l'établissement, le climat scolaire s'inscrit dans les dimensions administrative et uniformisatrice du travail collectif. Depuis les années 1990, la thématique des incivilités et de la violence provoque des conflits locaux durs, les professeurs mobilisés exigeant des moyens supplémentaires, et quelquefois le départ de chefs d'établissement jugés autoritaires envers eux et laxistes envers les élèves. Céline⁷⁹, 36 ans professeure de lettres en collège, militante SNES en donne un exemple :

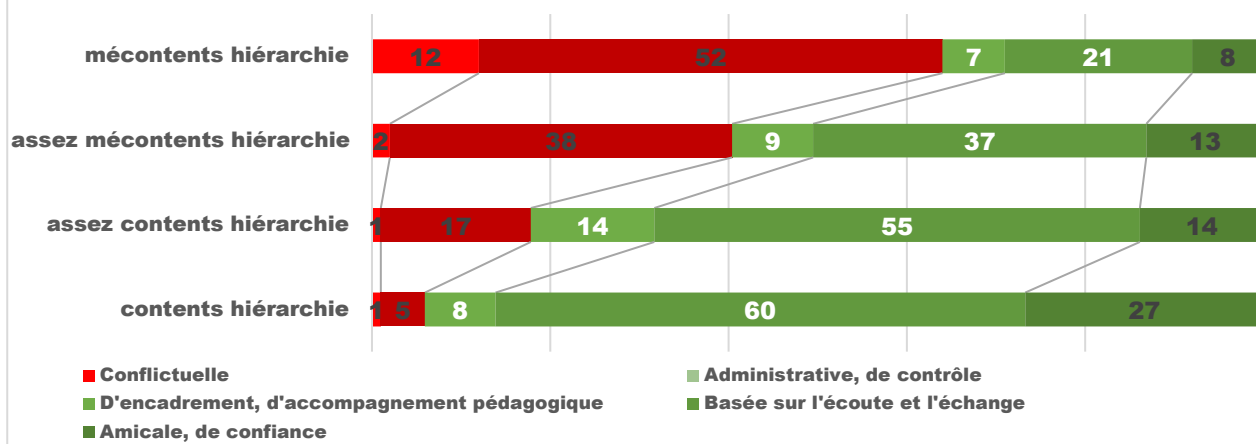
« on a une collègue au sujet duquel l'établissement a fait un rapport à son inspectrice, sur des choses qu'elle a pu dire aux élèves et sur sa manière de gérer la classe. Donc on a fait un courrier de soutien, et on est allés voir la principale à ce sujet-là (...) le mal-être est assez collectif. Donc je suis allée avec la collègue de FO au nom de quasiment de tous les collègues, parce qu'on avait fait une réunion syndicale et on était 39 (...) Par rapport à l'ambiance de fin d'année. Au fait que des enseignants ne se sentaient pas soutenus par la hiérarchie dans leur conflit, ou dans des situations de problèmes disciplinaires face aux élèves. »

La discipline représente l'un des points de friction essentiels avec les chefs d'établissement. Aujourd'hui, si l'image de ces derniers reste bonne, malgré la pesanteur de l'institution, 64 % des professeurs mécontents de la hiérarchie en général entretiennent également une mauvaise relation avec leur management de proximité (Figure 55, *Militens*, 2017). Cette figure montre une claire corrélation entre l'appréciation des hiérarchies locales et nationales, les deux phénomènes se nourrissant. Si l'on fait le calcul dans l'autre sens (pourcentage en colonne et non plus en ligne), les professeurs mécontents de la hiérarchie en général représentent 77 % de ceux qui jugent que leur relation avec le chef d'établissement est « conflictuelle », et 44 % « administrative, de contrôle ». Toutefois, on peut quand même noter que la hiérarchie locale est moins critiquée, ainsi 29 % des professeurs les plus hostiles à la hiérarchie en général valident leur chef d'établissement (modalités « amicale, de confiance » et « basée sur l'écoute et l'échange »).

Figure 55 Combinaison du rapport avec le chef d'établissement et la hiérarchie en général (Militens)

⁷⁹ *Militens*, interview Laurent Frajeran, 3 septembre 2014.

Relation avec le chef d'établissement et rapport à la hiérarchie en général



Se lit : 27 % des PLC qui sont contents de la hiérarchie en général considèrent aussi que leur relation avec le chef d'établissement est amicale, de confiance.

Ce problème concerne potentiellement un grand nombre d'enseignants, y compris ceux qui paraissent ancrés dans une approche solitaire de leur métier. Or rien n'indique qu'ils souhaitent développer une approche collective de cette épreuve. Certes, la « solitude, le manque de collectif » leur pèsent (ils sont 21 points de plus à s'y déclarer tout à fait sensibles), leur sociabilité est moindre (8 points de plus à fréquenter rarement leurs collègues, avec une corrélation nette entre la sociabilité et de bons rapports à la hiérarchie) mais leurs opinions s'avèrent en décalage avec les solutions prônées par l'institution. Ils sont particulièrement opposés à l'autonomie de l'établissement, au renforcement du pouvoir hiérarchique, à la « multiplication des réunions ». Pourtant ils exercent autant de responsabilités que leurs collègues dans l'établissement : ils ne se désinvestissent pas, mais se défient des régulations locales d'autant qu'ils sont nettement moins attachés à ce lieu de vie (- 17 points pour estimer qu'il est « convivial »).

Le rapport laborieux de ces enseignants à l'administration inclut souvent la vie scolaire, ce qui ne facilite pas l'intervention syndicale. En effet, les CPE se situent au carrefour de la salle des profs (dans laquelle ils se déplacent rarement) et des bureaux de la direction. Affectés au « sale boulot » (Payet, 1997), ils exercent un pouvoir non négligeable, de par leur latitude à s'emparer ou non du cas d'un élève perturbateur. Des jugements implicites opèrent dans leur célérité à soutenir tel enseignant plutôt que tel autre. Ce rôle global et stratégique les expose à des critiques. Ainsi, Agnès⁸⁰ professeure certifiée d'anglais en lycée, aux convictions pédagogiques plutôt conservatrices, monte une liste de non syndiqués au CA, par opposition au laxisme supposé de la direction et de la vie scolaire :

« marre d'une vie scolaire aux abonnés absents (...) je trouvais que ça devenait de plus en plus laxiste, démagogique, et même comme je vous dis contre-productif. (...) Pour la plupart, la vie scolaire ne faisait pas son travail. (...) Un summum de freiner les quatre fers et tout ce qu'on voudra, vouloir que rien ne change. C'est-à-dire ne pas vouloir se mettre à un boulot efficace. »

⁸⁰ Militens, entretien effectué par Gérard Grosse le 2 décembre 2014.

Stéphane critique le CPE qui selon lui ne fait pas toutes ses heures, reste « assis dans son fauteuil. Il ne sort jamais. Il crie sur les élèves. Il s'en fout. »

« on a eu un très mauvais CPE, un très mauvais principal, et une très mauvaise adjointe. Je peux vous dire qu'on a souffert énormément. Et ça a laissé beaucoup de traces parce que les gamins ont pris des habitudes (...) on a vécu un enfer. Enfin on pouvait se faire traiter de fils de pute par un élève, il ne se passait rien... Il y a eu des menaces physiques sur prof »

Ces jugements ne seraient pas tolérés s'ils concernaient un autre enseignant, même notoirement défaillant. Car une petite minorité d'enseignants critique d'autant plus la hiérarchie que celle-ci porte un jugement négatif sur son travail. Ces professeurs sollicitent beaucoup plus la protection syndicale. 59 % de ceux qui ont déjà changé de syndicat figurent parmi les mécontents de la hiérarchie (+ 12 points par rapport à la moyenne). Ils composent une nette majorité des 40 répondants qui expliquent ce choix par le fait que l'ancien syndicat les a mal défendus (Militem, 2017). Cela s'explique autant par une recherche d'efficacité que par des stratégies syndicales différentes, des organisations minoritaires comme Force Ouvrière font ainsi souvent savoir qu'elles défendent tous les dossiers.

La force du mouvement #PasDeVagues doit beaucoup à l'intérêt médiatique qu'il a suscité, de par sa résonnance avec des préoccupations sociales fortes sur la violence scolaire et le déficit d'autorité. Il a ressemblé à un feu de pailles, victime des conditions de son succès : anonymat, absence de structuration et de mots d'ordres précis, bref absence de colonne vertébrale organisée. Par son ampleur et sa spontanéité, il a mis en lumière un malaise professionnel diffus. Ce phénomène ne doit cependant pas occulter les disparités qui traversent le corps enseignant. Certaines catégories s'avèrent particulièrement exposées aux nouvelles formes de contrôle hiérarchique, révélant les mécanismes différenciés de l'emprise managériale selon les positions statutaires, l'âge ou le genre.

2 Des catégories plus vulnérables ? (jeunes, femmes, contractuels...)

Les clivages les plus ancrés dans la profession sont d'ordre structurels, correspondant à des variables lourdes : âge, sexe, statut. Selon le questionnaire *Militem*, les catégories les plus réfractaires aux orientations actuelles des politiques éducatives sont les plus âgés, les femmes et les agrégés, les profs de lycée (tri croisé avec l'indice d'approbation de la "pédagogie officielle").

Pour imposer le NPM, le rapport de l'emblématique commission Thélot nourrissait de forts espoirs en 2004 sur le renouvellement du corps enseignant, avec le départ à la retraite d'un tiers des professeurs, selon les projections de l'époque. Quatre ans plus tard, le rapport Pochard ambitionnait toujours de révolutionner le métier enseignant en profitant de cette opportunité, les jeunes enseignants étant vus comme « porteurs d'aspirations nouvelles, désireux par exemple de pouvoir collaborer étroitement avec un collègue ».

Plusieurs données confortent cette opinion, on constate effectivement que les jeunes s'avèrent plus favorables à des mesures gouvernementales contestées par le SNES, ainsi qu'à la hiérarchie et au localisme. Ainsi, un sondage CSA / SNES atteste en 2008 d'un écart de 14 points entre l'ensemble des professeurs et les moins expérimentés (moins de 6 ans d'ancienneté), lesquels étaient plus favorables à « l'intervention des chefs d'établissement dans le processus d'affectation ». Ils

approuvent également un peu plus l'idée « qu'une partie significative des contenus des programmes d'enseignement soit définie localement » (27 % contre 22 % chez l'ensemble des professeurs). Dans le sondage CSA/SNES effectué 6 ans plus tard, sur cette idée, on trouve 11 points d'écart avec les autres enseignants. Même décalage sur d'autres items : la désignation du Conseil Pédagogique par le chef d'établissement (7 points d'écart), les échanges de service avec les professeurs des écoles, 16 points d'écart.

Mais si les professeurs plus anciens se montrent plus réticents, on ne constate pas non plus de rupture entre générations, par exemple, ils s'accordent sur le rôle joué par les chefs d'établissement dans l'augmentation de la charge de travail. Les mêmes se montrent les plus hostiles à l'idée que le conseil pédagogique « puisse prendre certaines décisions d'ordre pédagogique, qui s'imposent aux enseignants de l'établissement » (CSA/SNES, 2008, 4 points d'écart des novices avec la moyenne des enseignants). Cette catégorie d'âge exprime moins une affinité avec les intentions du pouvoir qu'une spécificité sur certaines questions. Patrick Rayou et Agnès van Zanten ont montré que leur « pragmatisme, leur vision plus désacralisée de leur fonction ne les empêchent pourtant pas de perpétuer une conception du métier qui, dans ses manifestations, ne diffère que peu de la façon très classique de regarder la pédagogie comme un art solitaire » (2004).

Selon la DEPP, les enseignants débutent leur carrière de plus en plus tardivement, avec un âge moyen qui a progressé entre 2008 et 2018 (+ 3,9 ans dans le second degré, + 2,6 ans dans le premier degré). Un certain nombre de nouveaux professeurs, non socialisés dans l'Education nationale, éprouve des difficultés d'adaptation. Ainsi Noémie, professeur certifiée d'anglais, a tout de suite songé à changer de travail, malgré sa vocation, quand elle a

« vu le moule dans lequel il faut rentrer. C'est trop codifié pour ma personne. Je veux dire j'ai un super relationnel avec les gamins. Je veux faire beaucoup de choses pour eux. Mais ce n'est pas toujours possible parce qu'on a des collègues qui sont trop rigides sur certaines choses. Et parfois aussi une vie scolaire, une administration qui est parfois trop rigide aussi »

L'analyse d'une série de sondages sur 20 ans témoigne d'une certaine stabilité du particularisme des jeunes, plus enclins à croire l'institution, plus favorables par principe aux réformes, alors que les chiffres moyens évoluent peu, ce qui incite à y voir un effet d'âge plus que de génération (Mannheim, 1928). On peut l'expliquer par une imprégnation encore partielle de l'identité professionnelle, une attraction de la nouveauté (le syndicalisme majoritaire définissant plutôt négativement ses orientations, d'une manière défensive). La décennie contestataire des années 1970 s'éloignant, son impact sur la culture du milieu s'estompe, certes ils sont socialisés par une institution acquise au nouveau référentiel (les IUFM puis les ESPE) et dans de petits collèges éloignés du syndicalisme, et dont le public requiert une forte solidarité enseignante. Comment se traduit dans la durée ce moindre maillage syndical et la distance plus grande à l'action syndicale affichée par les jeunes enseignants ?

Ce type de socialisation ne laisse pas forcément une trace indélébile. Dans les établissements plus favorisés, « les chefs d'établissement sont proportionnellement plus nombreux à souligner « l'inertie » des enseignants qui « traînent les pieds » et qui refusent « poliment » de mettre en œuvre concrètement certaines réformes ministérielles » (Combaz, 2004). Combien de professeurs cessent de suivre les injonctions officielles les plus contraignantes quand ils mutent dans des établissements qui le permettent ? Nous avons interviewé des enseignants qui à l'issue d'un tel parcours avaient modifié leur comportement professionnel en s'alignant sur les normes classiques, une fois installés dans un établissement plus important, dans lequel l'administration est moins présente et le syndicalisme plus ancré. Dans ce cas, la culture professionnelle finit par absorber les effets de la

socialisation institutionnelle. Est-ce le schéma dominant ? Nous sommes en grande partie confrontés à une boîte noire, les observations d'établissements étant rares, ou se consacrant à d'autres objets.

Par ailleurs, les établissements de début de carrière peuvent être aussi porteurs d'une culture enseignante revendicative, surtout quand ils recèlent un noyau dur de professeurs expérimentés. Les nouveaux enseignants y « sont accueillis par des « anciens », porteurs de normes alternatives, qui les confortent implicitement ou explicitement dans l'adoption d'attitudes et de pratiques plus ou moins déviantes par rapport aux stricts objectifs institutionnels. » (Van Zanten et al, 2002 pp. 210 - 211).

Plusieurs types de personnels ont un rapport à l'institution et à ses nouvelles règles marqué par une dépendance plus forte : les femmes qui s'occupent d'enfants, les temps partiels et les contractuels. Les perdre exercent généralement des pressions pour trouver des volontaires sur les fonctions à pourvoir, comme professeur principal par exemple ou pour accepter des heures supplémentaires, selon la règle implicite du donnant/donnant. Les titulaires disposent de plus de ressources pour résister à ces formes de chantage doux des perdre. Alors que les enseignants à temps partiel, environ 12 % du corps, ont fréquemment le sentiment de constituer des variables d'ajustement, générant des emplois du temps à trous, car ils sont vus par les perdre « comme un frein à la mobilisation du personnel ou le volontariat, comme un obstacle à la modulation des services selon les besoins locaux. » (Baluteau, 2011). Ceci désavantage les femmes, dont 11,5 % sont en temps partiel, un taux triple de celui des hommes.

Du point de vue des données macro-sociales, les temps partiels ne se distinguent pourtant pas de leurs collègues en termes de travail collectif, de sociabilité à l'intérieur ou à l'extérieur de l'établissement ni de niveau de satisfaction, que ce soit à l'égard de l'établissement, des parents ou des élèves. L'écart en termes de prise de responsabilité dans l'établissement est de seulement 4 points, alors que cet indice ne comprend pas la responsabilité la plus courante, être professeur principal (Militeus, 2017). Mais leur implication dans l'établissement est certainement plus économe en temps qu'attendu, avec pour conséquence une vulnérabilité des femmes au chantage à l'emploi du temps « du fait des enjeux d'articulation des sphères de vie qui leur incombe souvent. » Le risque étant que « les temps partiels constituent les variables d'ajustement des proviseurs adjoints en charge des emplois du temps, générant alors des emplois du temps à trous » Comme souvent, tout dépend des personnes. Il existe au contraire des adjoints qui « prêtent attention à l'emploi du temps des temps partiels (...). Leur posture est en effet déterminante des conditions de vie de travail des enseignant-es » (Cau-Bareille & Jarty, 2014) Toutefois, cette prégnance des arrangements locaux renforce l'emprise subie par ces personnels.

Les personnels dont la position statutaire est plus vulnérable ne constituent pas le fer de lance des résistances enseignantes, même s'ils en bénéficient.

3 La résistance aux réformes néo libérales

Les professeurs ne restent pas inertes devant les évolutions managériales, en fonction de leurs ressources individuelles et collectives, du rapport de force et de leurs représentations. Ces résistances, tantôt explicites et collectives, tantôt implicites et individuelles, s'inscrivent dans un

rapport de force asymétrique où l'inertie et le contournement des prescriptions constituent souvent des stratégies valables face à l'avancée incrémentale des logiques managériales. Sébastien Urbanski analyse ces logiques dans deux établissements dont la direction est en conflit avec les professeurs. Il évoque des collectifs de défense enseignants : « les enseignants du secondaire parviennent à faire collectif, au sens de stratégies défensives qui permettent d'ordonner un espace d'interactions à distance de l'emprise hiérarchique ». L'équipe de SVT d'un grand lycée forme un groupe soudé et contourne les règles officielles en plaçant des élèves perturbateurs dans une autre salle, sans informer la direction. Mais d'autres enseignants « coulent », ou prennent sur eux « en subissant les contraintes du travail ». Dans un collège, l'autonomie s'incarne aussi « par la possibilité de sortir de la classe des élèves trop perturbateurs sans prévenir la direction, à ceci près que la règle adoptée concerne *toute l'équipe enseignante* » Les exclusions de cours se font alors entre collègues. « Ce fonctionnement, en tant qu'il est *généralisé*, requiert des espaces solides de convivialité » (Urbanski, 2021). Il n'est pas anodin que cette cohésion enseignante s'exerce, non sur les pratiques pédagogiques, mais à propos du maintien de l'ordre scolaire.

Ces cas confirment leur inclination pour une “liberté de contrebande”, ainsi qualifiée par Perrenoud parce qu'elle ne sert à justifier que de faibles écarts à la norme : « Sans doute les enseignants ont-ils fortement intériorisé les valeurs fondatrices de la société et adhèrent-ils globalement aux finalités de l'enseignement. Si bien qu'ils sont, pour la plupart, assez proches de ce qu'on attend d'eux. Leur impression de n'avoir guère de compte à rendre à l'institution qui les emploie est peut-être une coquetterie. En pratique, très peu s'autorisent des écarts majeurs aux programmes et aux règles. » (Perrenoud, 1996 et 2000). Ce que vit Nadine dans son militantisme local. Cette correspondante d'établissement du SNES constate que les professeurs sont partagés sur son refus de la multiplication des sollicitations institutionnelles :

*« La plupart des collègues pensent la même chose, mais ne l'expriment pas forcément ...
Ils n'en font pas une revendication, comme si finalement on n'était pas si mal lotis que ça.
Et qu'on n'avait pas le droit de revendiquer cet aspect-là des choses. »*

Or, le syndicalisme obtient son summum d'efficacité quand il unit le groupe. Il participe de la régulation, dans les établissements comme aux autres niveaux hiérarchiques. Cependant, nous avons vu que les conflits avec la hiérarchie aboutissent souvent à diviser la salle des profs. Les chefs d'établissement trouvent généralement quelques soutiens. L'action syndicale se centre de plus en plus sur cette problématique d'un risque managérial, même si les organisations réformistes ne partagent pas cette analyse. Le syndicalisme majoritaire a opté pour une critique tous azimuts du NPM, au risque de prendre le programme des pouvoirs publics pour une réalité sur le terrain. En 2011, une publication de l'Institut de Recherches de la FSU reste sur un terrain scientifique en publiant un livre qui affirme notamment que le NPM dégrade la qualité du service rendu aux usagers en multipliant les tâches administratives au détriment du cœur de métier (Bechtold-Rognon & Lamarche). Par la suite, le ton se durcit, y compris contre la hiérarchie de proximité, nonobstant les réactions contrastées des personnels devant ces évolutions, ainsi que la lenteur et l'ambivalence de celles-ci. Dans un ouvrage produit par le même Institut dont le sous-titre proclame sa volonté d'en « finir avec le » NPM, Evelyne Bechtold-Rognon s'appuie sur l'étymologie de « Manager » : originaire de l'anglais, et antérieurement d'un terme français du XVe siècle, « mesnager », « tenir en main les rênes d'un cheval » (2018). Les autres origines du terme sont occultées (« organisateur, administrateur » en 1785, emprunté à l'anglais *manager* « celui qui s'occupe de (quelque chose), qui conduit », attesté depuis la fin du XVI^e siècle⁸¹). En novembre 2024 encore, la section SNES-

⁸¹ Site du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, <https://www.cnrtl.fr/etymologie/manager>.

FSU de Créteil a organisé un stage sur le néomanagement public et ses conséquences sur les personnels, intitulé « En Finir avec la brutalité managériale et défendre le service public ! »

Ce ton correspond au vécu d'une fraction du corps, mais les préoccupations des enseignants tournent généralement moins autour de leur pouvoir d'agir, de leur professionnalité, que des effets concrets du NPM. Agnès constate ainsi qu'entre six à sept classes lui sont désormais affectées, en moyenne 180 élèves : « Qu'est-ce que vous voulez que je fasse ? Il y a beaucoup plus de travail autour des compétences à faire, en moins d'heures. Alors qu'est-ce que vous voulez ? C'est la quadrature du cercle. (...) comme d'habitude, toujours des vœux pieux, une envie d'idéal, mais sur le terrain on [fait] sa propre cuisine ». Le positionnement des professeurs est rarement offensif.

L'étude par Aurélie Llobet (2012) d'un collège confronté au dispositif "ambition-réussite" illustre l'efficacité de la résistance passive comme stratégie collective. Exclue tant des négociations nationales que de la conception locale du dispositif, les enseignants ont développé une forme de non-coopération. Même les professeurs initialement favorables se sont révélés réticents à collaborer avec les personnels spécifiquement recrutés. Même sans opposition frontale, leur inertie collective a neutralisé cette réforme, démontrant que l'*apathy* constitue une modalité efficace de résistance pour les enseignants.

Face aux réformes, des initiatives concrètes sont prises, mais sans vision globale, alors que les personnels de direction sont outillés, régulièrement formés sur ces enjeux. D'autant que « chez une majorité d'enseignants, même de disciplines scientifiques, nous avons pu observer une profonde méfiance vis-à-vis des statistiques » (Demailly, 2003, p. 117). Peu de syndicalistes les affrontent donc sur le terrain de la gestion de l'établissement, ils préfèrent les critiquer lorsqu'ils sont autoritaires (Barrère 2006). Certes, des collectifs enseignants motivés animent la vie de quelques établissements français, acceptant alors un alourdissement de leur charge de travail en raison du bénéfice procuré par cette nouvelle organisation. Toutefois, ce modèle de la communauté autogouvernée ne se diffuse pas. D'un côté, il suppose "le passage d'un contrôle social subi, car imposé, à un contrôle social consenti, car négocié et construit entre acteurs mobilisés" (van Zanten, Grosppiron, Kherroubi & Robert 2002). De l'autre, il souffre du repli du monde enseignant.

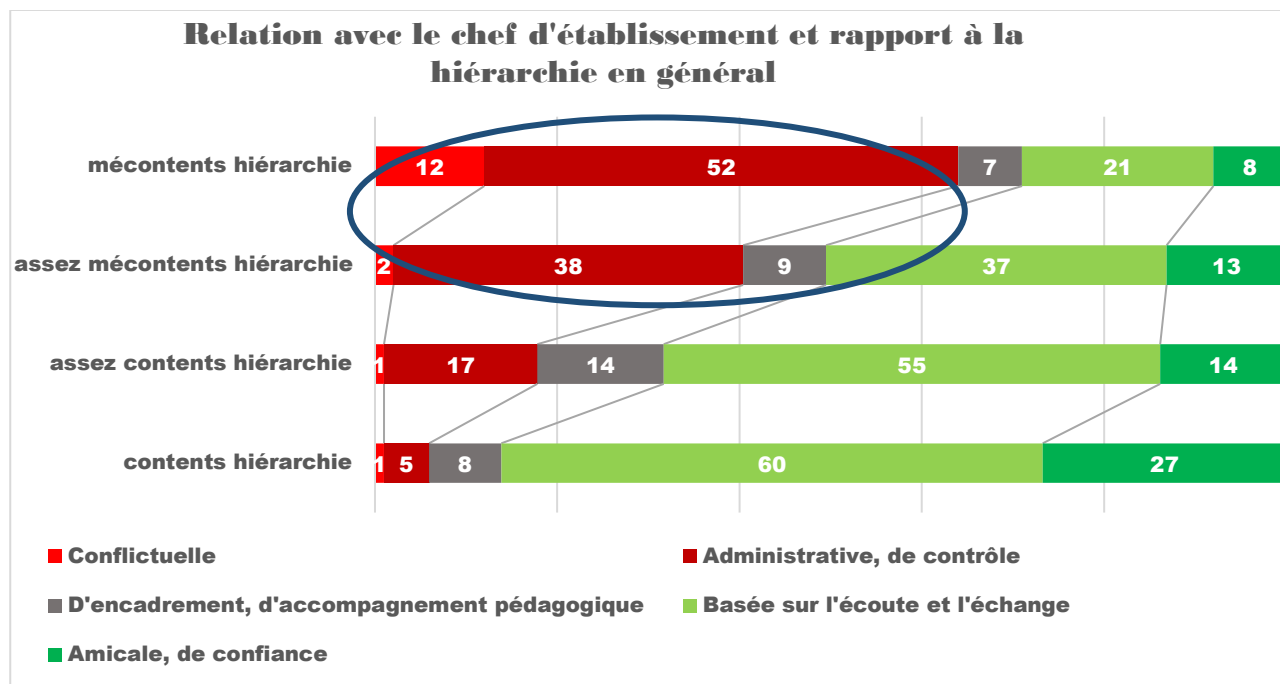
La mobilisation la plus notable s'exerce donc d'une manière presque nostalgique, au nom de l'attachement aux services publics à la française, qui « s'inscrit clairement dans le cadre conceptuel et programmatique du projet national et républicain [et] s'oppose symboliquement à la logique libérale et marchande dont le modèle anglo-saxon est l'épouvantail (...) Malheureusement, lorsqu'on en reste à ce niveau de débat très général, très idéologique et finalement très défensif sur les avantages des services publics à la française, qui existent incontestablement, on en vient aussi à restreindre, à oublier les dysfonctionnements des services de l'État. » (Miel, 2003) D'autant que Jean-Louis Derouet a montré depuis longtemps que les acteurs du système éducatif doivent arbitrer entre plusieurs principes de justice, et que le retour à l'école traditionnelle des années 1960 ne pouvait répondre aux enjeux de la démocratisation (1992).

Dans l'affrontement en cours, la gestion du temps est un facteur capital, car le NPM ne se concrétise que partiellement, du fait des résistances des enseignants conjuguées aux traditions bureaucratiques. Il constitue donc un horizon d'attente qui guide l'action de l'élite politico-administrative et est introduit progressivement. Cette situation reflète un rapport de force, mais brouille également la perception qu'ont les enseignants de la réalité de cette politique. La profession est donc confrontée à des contre-réformes incrémentales. Le ministère avance dans la direction qu'il s'est fixée, mais si lentement que la profession s'en formalise moins. Les enseignants ont aussi le

temps de s'adapter, en recourant à l'arme de l'inertie, qui a permis la neutralisation de nombreuses réformes.

Dans ce conflit, un groupe d'enseignants se distingue par son hostilité à la hiérarchie en général, ce qui alimente un rapport négatif avec la hiérarchie locale, et réciproquement.

Figure 56 Relation avec le chef d'établissement et rapport à la hiérarchie en général (Milites, 2017)



Se lit : 27 % des professeurs satisfaits de la hiérarchie (car ils ne considèrent pas du tout que son manque de soutien constitue une difficulté professionnelle) déclarent entretenir une relation « amicale, de confiance », avec leur chef d'établissement et 1 % une relation « conflictuelle »

La résistance enseignante est le plus souvent individuelle. Gérard, non syndiqué, a sans doute une plus grande propension à utiliser le dialogue individuel avec sa hiérarchie, d'autant qu'il peut faire valoir son investissement volontaire et son capital d'autochtonie, car son ancienneté dans l'établissement, bien supérieure à celle du proviseur, l'institue en « notable » :

« Moi je n'ai jamais été en conflit ouvert. Par contre il m'est arrivé d'aller dire ce que j'avais à dire... avec [le Proviseur actuel], la première année où il est arrivé, disons qu'il m'a convoqué de manière officielle, parce qu'un jour j'étais en retard, et ça m'a fortement déplu. Je lui ait dit en face : moi écoutez j'ai 59 ans, ça fait 10 ans que je suis dans cet établissement. Je passe je ne sais pas combien d'heures supplémentaires pour le bien des élèves, ne venez pas à me faire chier... Et il a compris le message. Je veux dire que j'étais aussi direct que ça. Et depuis bon, ben voilà... c'est passé. »

Tous les professeurs ne disposent pas de ces arguments à faire valoir, ni du caractère pour s'en saisir, alors que la relation avec les chefs d'établissements a perdu de sa dimension rationnelle-légale au profit d'une dimension contractuelle. Ce que les professeurs mal à l'aide avec cette mutation qualifient de chantage permanent. Toujours est-il que même l'application de leurs droits réglementaires peuvent être remis en question par des CE menaçant d'être moins accommodants

sur d'autres aspects relevant de leur compétence. Clarisse⁸², 49 ans, professeur en lycée histoire-géographie, militante SNES évoque un cas extrême :

« un chef d'établissement, m'a mis comme emploi du temps le négatif de ce que j'avais demandé. (...) Et je lui ai dit : mais vous mettez quasiment tous mes cours le jeudi (...) Et il me dit : ah (avec un grand sourire) c'est comme ça. Je lui ai dit : je ne serai là à aucun des jeudis. Il me dit : si. Je lui ai dit : je vous assure que non. [C'est un jour de réunion syndicale] Et donc il a fallu quand même une intervention du ministère, pour qu'il me change mon emploi du temps. Et le DRH de l'académie me dit au bout d'un mois : Madame, ça y est, c'est réglé avec le chef d'établissement. Il va vous changer votre emploi du temps. Et comme ça, tous vos collègues sauront que c'est grâce à vous qu'ils ont des changements et des dégradations de leur emploi du temps. Donc effectivement, il y a des chefs d'établissement qui jouent sur ça »

Les syndicalistes déchargés disposent de ressources juridiques suffisantes pour se faire respecter. Dans cet exemple, le chef a été désavoué par sa propre hiérarchie et l'arme du mécontentement des collègues reste à double tranchant. Ceci explique que dans la grande majorité des cas, les CE préfèrent négocier avec les déchargés : un emploi du temps à leur convenance contre l'assurance que ceux-ci limiteront les autres formes d'absence⁸³...

Peu à l'aise sur le terrain du donnant-donnant pour les autres enseignants, du fait de sa nature dominée, le SNES-FSU préfère revenir sur le terrain rationnel-légal en donnant « les réponses syndicales juridiques comme pistes de résistance. »⁸⁴ La démarche est toujours individuelle, mais s'appuie sur des règles anonymes, élaborées avec la participation syndicale et bornant le pouvoir des perdre. Les propositions concrètes du secteur juridique consistent souvent en un contre-chantage sur l'application intégrale du droit, car souvent les professeurs n'appliquent pas des dispositions en leur faveur, mais contraires à l'intérêt des élèves, ou trop rigides. Les syndicats interprètent à leur manière les textes de loi, afin que l'usage créé par le rapport de force consacre leur interprétation. Il s'agirait d'une intervention syndicale sur la jurisprudence, mais aussi d'une lutte pour créer leur propre jurisprudence, c.a.d. un ensemble de normes juridiques édicté par le syndicat.

Celui-ci peut s'imposer sur le terrain du fait de la méconnaissance du droit par les administrations et tout simplement parce que les enseignants se mobilisent pour leur application. Le légalisme des enseignants est ainsi moteur de conflit, au lieu de pousser au consensus. Fréquemment, lorsque les syndicalistes opposent le droit aux hiérarchies, cela débouche sur un débat d'interprétation, chacun ayant un argumentaire à disposition et le droit étant rarement univoque. A propos des nombreuses zones grises, la mauvaise foi des supérieurs hiérarchiques comporte une part de bluff et se heurte à la mauvaise foi des syndicalistes, qui mélangent les usages et le droit au sens strict.

⁸² *Militens*, interview Laurent Frajerma, 19 février 2015.

⁸³ Le droit syndical autorise les militants à s'absenter pour les réunions des instances et aussi pour des journées ponctuelles. Le CE ne peut refuser ces absences.

⁸⁴ Fabienne Bellin sur les ORS. US n°755, 24 octobre 2015

4 L'engagement éducatif : entre tradition militante et nouvelles formes d'organisation

L'engagement enseignant s'est traduit par la création de puissantes organisations, y compris dans le domaine pédagogique. Sans retracer l'histoire de ces mouvements, considérons leur apport aux luttes contre les politiques éducatives qui remettent en cause la professionnalité enseignante, et leur interaction avec le syndicalisme enseignant. Cet engagement représente en effet une modalité particulière de résistance, lorsqu'il propose des alternatives concrètes aux prescriptions officielles et contribue à préserver des espaces d'autonomie professionnelle.

Dans le registre purement pédagogique, concernant la manière d'enseigner, deux mouvances opposées se structurent au XXe siècle. L'Education nouvelle, surtout représentée chez les instituteurs par le mouvement Freinet qui se développe à partir des années 1930 (Peyronie, 2013). Les revues syndicales des instituteurs français, qu'elles soient réformistes ou révolutionnaires, constituent alors un espace de débat où les idées éducatives nouvelles sont discutées et intégrées à un projet de transformation de la société (Mole, 2014). Le SNI entretient durablement des rapports avec ces associations, même si le mouvement des pédagogies nouvelles a ses racines en dehors du monde de l'enseignement primaire (Riondet, Hofstetter & Go, 2018 ; Gutierrez, Besse & Prost, 2012). En revanche, sa relation est étroite avec les mouvements d'Education populaire qui s'inspirent des principes de l'éducation nouvelle, que ce soit avec les Centres d'entraînement aux méthodes d'éducation active (CEMEA) créés en 1937 ou les Francas en 1944. A partir du Front populaire, les instituteurs font aussi vivre la Ligue de l'enseignement sur le terrain, alors que les professeurs sont invités dans ses instances. Ceux des professeurs qui se revendiquent de ces principes se regroupent dans le Cercle de recherche et d'action pédagogiques (CRAP), créé à la Libération sous l'impulsion de Gustave Monod, qui s'occupait de l'enseignement du second degré au ministère.

Du côté du second degré, on assiste à la création d'associations disciplinaires (Histoire, Biologie...) qui vont vivre avec le SNES et leurs inspections respectives une coopération conflictuelle (Frajerma, 2012). La Franco-Ancienne est la plus connue, association des professeurs de latin, chantre du conservatisme pédagogique (Cardon-Quint, 2015). En effet, le second degré apparaît vite comme le bastion d'une forme d'élitisme, même si les conceptions des enseignants se sont harmonisées progressivement (Hirschhorn, 1993). Alors que depuis les années 1980, les deux mouvances s'estiment flouées par le ministère (Geitner, 2015), ces associations regroupent encore une minorité non négligeable d'enseignants : dans *Engens*, en 2007, 19 % des enseignants disaient « participer à un groupe de réflexion pédagogique ou disciplinaire », défini comme pouvant être de nature syndicale (5 % du corpus), associative (6 %) ou sur internet (4 %). Plus restrictif, le questionnaire *Militens* nous apprend que de nos jours, 3 % des enseignants militent et 2 % adhèrent simplement à une « association de nature pédagogique (Mouvement Freinet, Reconstruire l'école ...) », 5 % l'ont été par le passé. L'intitulé donne des exemples antagoniques pour montrer l'étendue de la définition. On ne note pas de différence entre les PE et les PLC.

Fondamentalement, le militantisme pédagogique est traversé par les évolutions de fond de l'engagement. Sur le plan des représentations, la base, militants compris, ne croit guère plus à une solution globale aux maux de l'école, même dans une société transformée. Les clivages sur la façon de procéder à des changements pédagogiques persistent. Mais on constate une centration sur les problèmes pratiques d'enseignement, avec une montée en généralité absente, ou fragmentée. Bien sûr, ces réflexions reposent sur des valeurs d'entraide et de partage. Mais surtout les enseignants

envisagent chaque mesure isolément, sans être guidés par une doctrine, ce qui constitue un obstacle pour les organisations qui tentent de porter un discours cohérent, une vision du monde et de l'école. Même des militants pédagogiques chevronnés sont touchés, telle Marie, du mouvement Freinet (connu pour son engagement progressiste) qui développe pourtant des thématiques conservatrices :

« On est plus dans quelque chose qui ressemble à une entreprise. Et donc il faut satisfaire le client. [Les chefs d'établissement] sont là-dedans aussi, il ne faut pas de vague. Il ne faut pas que les parents se plaignent etc. Même si ils font tampon, ce n'est pas évident. Et les élèves ils sont plus aussi dans la consommation. Et en même temps ils ne comprennent pas qu'ils n'y arrivent pas s'ils ne travaillent pas.

Le problème de fond porte donc sur le sens des changements. Les grands récits du type Langevin-Wallon avaient un avantage (ils mobilisaient et donnaient une perspective de changement) et un inconvénient : ils masquaient les contradictions internes et mettaient trop l'accent sur les enjeux d'organisation du système éducatif. Cependant, si le corps professoral change, on constate aussi des permanences : l'engagement pédagogique a toujours été minoritaire sans être marginal, l'intérêt pour les questions éducatives reste fort.

Autre aspect, les modalités de fonctionnement verticales de ces associations sont concurrencées, à l'ère du *small is beautiful* et des collectifs temporaires. Les associations pédagogiques, moins puissantes que les syndicats, ont plus pâti du rejet de ce modèle organisationnel. Ont émergées d'autres modalités d'organisations à travers des associations moins bureaucratisées. Par exemple, l'Association des professeurs d'Histoire Géographie existe toujours et garde une position centrale mais à côté se sont créées des structures comme Aggiornamento qui certes comptabilisent peu d'adhérents mais disposaient d'un impact médiatique, notamment grâce à l'usage des réseaux sociaux. Cependant, depuis quelques années, Aggiornamento paraît en sommeil, car l'association ne reposait que sur quelques bonnes volontés, alors que l'APHG, mieux armée pour durer, gagne en écho sur les réseaux sociaux, et par ricochet dans les médias traditionnels. Ce qui passe aussi par une incarnation, celle de Christine Guimonnet.

Le NPM met en difficulté les associations pédagogiques dont les conceptions étaient en harmonie avec les objectifs du Ministère, du moins quand ceux-ci étaient modernistes. Ce compagnonnage a toujours existé, certes avec des conflits, des ambivalences, toutefois les militants pédagogiques pensaient ensemble émancipation des maîtres et des élèves. Désormais, l'institution utilise encore une rhétorique moderniste, mais dans un but clairement défavorable aux enseignants. Ceci se traduit par un rejet de la norme institutionnelle, qui peut rejaillir sur les associations pédagogiques dont l'autonomie risque d'être questionnée.

Tableau 12 Le cas du lycée X, exemple d'interaction délicate entre des professeurs « classiques » et ceux d'une section Freinet implantée par le rectorat dans l'établissement

Dans cet établissement lambda, conservant une certaine mixité sociale, une classe par niveau relève de cette méthode. L'équipe Freinet bénéficie d'une allocation spécifique d'heures de cours qui servent essentiellement à financer divers enseignements en groupe restreint.

Les professeurs classiques ont émis deux types de critiques, celle d'une inégalité de traitement, que décrit Gérard :

Ce « qui a créé une espèce de scission, même s'il n'y a pas de clans à proprement parler, c'était l'implantation de Freinet dans cet établissement... Cette implantation représente pour moi, une privatisation d'un espace public. (...). C'est en train d'évoluer progressivement, en ce sens que l'équipe Freinet commence à essayer de se raccrocher à l'ensemble général. Il y a plus de contacts. Mais il y a vraiment eu une séparation très, très nette ». Il a vécu comme élève la pédagogie Freinet, dans le primaire. « Donc je n'ai pas d'opposition avec la pédagogie... Par contre l'implantation d'une série Freinet à moyens constants, avec les inégalités que ça créée entre les enseignants, ça, ça ne me paraît pas normal. Bon moi je cite toujours cet exemple : dans l'établissement on a un documentaliste, pour 900 élèves. Freinet, ils ont un documentaliste pour trois classes de 35 »

Lucien, syndiqué au SNES, insiste sur l'aspect idéologique : « Il y a des clans... Ça c'est sûr... [La section Freinet] a créé une rupture très nette. Donc pour schématiser, toujours le truc classique : ceux qui veulent la pédagogie à fond. Ceux qui veulent rester sur le disciplinaire à fond. Et puis bon c'est assez caricatural, mais on est en plein là-dedans ». Marie, à l'origine de la section Freinet du lycée X, relève que les modalités de travail plus impliquantes qu'ils ont choisi, l'existence de réunions régulières, ont pu susciter des réticences :

« Ben au début, ils voyaient ça très mal, parce qu'ils étaient inquiets justement sur la notion de statut d'enseignant, si on n'allait pas les obliger à faire... Donc ça s'est mal passé. Surtout avec la FSU. Et ça s'est apaisé petit à petit, et là maintenant ça va. Cette année enfin il n'y a plus de situations conflictuelles, ou de malentendu. Voilà. Mais par contre nous, on s'est un peu fait avoir sur certains trucs... Par exemple au début, on avait moins de classes, mais on avait dit qu'on ferait plus d'heures. Et en fait l'expérience a montré qu'on ne pouvait pas... C'était ingérable ».

Les enseignants freinetistes ont donc repris un service classique, s'éloignant en partie de l'état d'esprit des établissements innovants, qui implique une concertation régulière de l'équipe, impraticable sans réunions régulières. C'est sans doute le prix à payer pour une diffusion plus grande de ses pratiques. Le SNES syndique désormais une collègue investie dans le projet (Gérard a d'ailleurs quitté le syndicat parce qu'il ne le trouvait pas assez ferme sur le sujet), mais la liste majoritaire dans le lycée regroupe non syndiqués et FO, au discours conservateur. Georges Ortusi, qui a mené l'observation et les entretiens dans cet établissement, note que les craintes des professeurs « classiques » ne paraissent pas irrationnelles, y compris aux professeurs freinetistes. Le clivage ne doit donc pas être exagéré.

L'engagement pédagogique, qu'il s'inscrive dans des traditions militantes établies ou dans des formes plus récentes de collectifs, témoigne de la vitalité des alternatives éducatives au sein de la profession. Le cas du lycée X atteste qu'il entretient des rapports délicats et mouvants avec les organisations syndicales, surtout majoritaires. J'ai pu constater lors de mes observations de terrain que lorsque les partisans des pédagogies nouvelles faisaient preuve de prosélytisme, ils suscitaient

en retour des doutes sur leurs qualités professionnelles. Gontrand⁸⁵, professeur de philosophie non syndiqué, d'extrême gauche ironise ainsi sur l'apport du responsable SGEN du lycée Y :

« il est à fond numérique, et tout. Il essaie de me montrer ce que je peux faire. Et ce qu'il me montre, c'est de l'esbroufe, ça ne sert à rien. Que je puisse foutre mes textes sur des grands tableaux et puis pointer du doigt... Qu'est-ce que ça change ? »

5 Les positions syndicales sur les questions pédagogiques...

Le syndicalisme enseignant a construit son identité sur la constante volonté d'intervenir non seulement sur le métier, le geste professionnel, mais aussi sur les orientations générales des politiques éducatives (Geay, 2005). Cette orientation est partagée à tous les niveaux de la FSU, ainsi, Hortense, militante locale du SNES qui exprime le vœu d'un syndicalisme en pointe sur le projet d'école, les syndiqués étant considérés comme la partie la plus dynamique du milieu :

« Il me semble qu'on est les mieux placés, parce qu'on fait partie des enseignants qui se posent le plus de questions. Donc ça me semblerait plutôt une bonne nouvelle, oui, que ce soient les syndicats qui portent un projet. Nous sommes des professionnels éclairés. »

Dans cette tradition, les revendications étant légitimisées par des considérations éducatives, les organisations ne peuvent faire prévaloir l'intérêt des personnels sur l'intérêt général. Les deux dimensions vont de pair, mais en pratique les militants se spécialisent dans l'une d'elles, d'autant qu'elles requièrent une appropriation, du fait de leur technicité. Cette bipolarité se manifeste dans les structures syndicales, qui rassemblent des secteurs dédiés à chaque dimension, en constante interaction. Le siège national du SNES est configuré de cette manière : un étage pour chaque pôle, et des militants qui déjeunent séparément dans les restaurants du quartier. Si le pôle éducatif est divisé en plusieurs secteurs (contenus, métier), l'ensemble de ses militants présentent des affinités. Les sujets de discussion y sont plus intellectuels et centrés sur l'univers scolaire que ceux du pôle revendicatif ou de l'organisation, qui privilégient les discussions politiques ou internes au syndicat.

On observe généralement une influence plus marquée des militants orientés vers les questions éducatives au niveau national, tandis que le niveau local privilégie davantage les aspects corporatifs. Ce déséquilibre s'explique en partie par la relation plus directe qu'entretiennent les militants « corpo » avec les préoccupations immédiates des enseignants. Cette différenciation se retrouve dans les publications du SNUipp, avec une séparation entre la revue nationale *Fenêtres sur Cours*, davantage orientée vers les réflexions pédagogiques et le métier enseignant, et les bulletins de section départementaux, centrés sur les aspects revendicatifs et militants. Cependant, cette distinction ne doit pas être exagérée, car chaque militant vit l'intrication entre les deux aspects, ainsi un responsable départemental, bien que chargé principalement du travail de service et des questions revendicatives – valorisait la dimension pédagogique du SNUipp, lors d'une observation de la section du Bas-Rhin.

⁸⁵ Militens, Interview Laurent Frajerman, 3 novembre 2015.

Figure 57 Deux pôles en interaction dans les syndicats de la FSU : SNES, SNEP et SNUipp (schéma Laurent Frajerman)



Cette articulation entre dimension corporative et éducative varie significativement selon les organisations syndicales. Le SE-UNSA axe davantage son intervention quotidienne sur les aspects corporatifs, le service aux adhérents. Cette orientation pragmatique, qui répond aux préoccupations immédiates des enseignants, contraste avec celle du SGEN-CFDT, dont les militants se perçoivent souvent comme une élite pédagogique au sein de la profession. Le SGEN-CFDT s'investit davantage dans l'élaboration de propositions éducatives innovantes. André Robert, grâce à une étude systématique des éditoriaux de la presse syndicale, relève une tendance croissante depuis 1968 à l'investissement des thèmes éducatifs (2007).

Selon mes observations, les experts des syndicats ne produisent pas une réflexion particulièrement originale, et restent à un fort niveau de généralité. Ils tendent ainsi à développer un discours surplombant qui s'éloigne des réalités concrètes du terrain. Le risque majeur de ce niveau d'abstraction réside dans l'élaboration d'un discours désincarné qui, bien que théoriquement cohérent, perdrait sa valeur opérationnelle pour les acteurs de terrain. Cette déconnexion avec le vécu des enseignants explique en partie les difficultés des organisations syndicales à mobiliser sur certaines questions pédagogiques pourtant centrales. Leur ancrage dans la profession leur donnerait l'opportunité d'une approche plus incarnée, concrète, mais aussi plus clivante. Toutefois, si certains syndicalistes, au SNES-FSU notamment, continuent de faire cours à temps partiel, cela n'élimine pas la distance créée par le fait que « les organisations syndicales sont animées par des enseignants aux propriétés décalées par rapport à l'ensemble du groupe » (Sawicki, 2015, p. 95).

Je prendrai pour exemple la réaction du SNES à la réforme du collège, en articulant l'analyse autour de deux terrains d'observation principaux. Au niveau national les discours du SNES étaient particulièrement construits et solides dans l'analyse des défauts supposés de la réforme. Les effets pervers étaient minutieusement pointés, les conséquences négatives pour les professionnels explicitement détaillées. En revanche, les propositions alternatives restaient limitées, hormis la question récurrente des moyens. Malgré un discours interne qui affirmait la nécessité de proposer des alternatives, le matériel national manquait cruellement de propositions concrètes :

« Faire réussir tous les élèves passe par de meilleures conditions d'apprentissage, une mise en cohérence des savoirs scolaires, des enseignants formés à des pratiques

pédagogiques diversifiées et non par un discours désuet saucissonnant « fondamental » et « accessoire », « théorique » et « pratique ». »⁸⁶

Ce cas révèle une difficulté structurelle du syndicat, plus à l'aise dans une position défensive que dans une démarche propositionnelle, qui implique d'opérer des choix potentiellement impopulaires. Pourtant, il affirme constamment sa volonté de dépasser la simple critique, car il se heurte à l'accusation récurrente de conservatisme. Au sein du SNES, la section académique d'Aix-Marseille représentait à cette époque une sensibilité plus pédagogique, j'ai observé la manière dont elle mobilise les enseignants.

Tableau 13 Observation d'un stage concernant la réforme du collège, Collège Izzo, Marseille, 21 avril 2015, Laurent Frajerman

L'assistance comprenait environ 80 personnes, dont une proportion significative ne fréquentait pas habituellement les stages syndicaux. La matinée et l'après-midi étaient introduites par des exposés de Denis Paget, représentant officieux de la FSU au Conseil supérieur des programmes, mais d'abord présenté en sa qualité d'ancien co-secrétaire général du SNES. La journée s'acheva par une assemblée générale, ponctuée par un discours combatif de Laurent Tramon, secrétaire académique, contre la réforme. Fait notable : Denis Paget, auteur de plusieurs ouvrages, adoptait une position plus favorable à la réforme que le syndicat, ce qui conféra une certaine ambivalence au stage. Pour autant, la salle applaudit les conférences tout en participant aux discussions sur la mobilisation. Les enseignants que j'ai interrogés ne percevaient pas la contradiction. Il convient de préciser que les intervenants n'explicitèrent jamais leurs désaccords.

Denis Paget n'esquiva pas les points de dissensus, tout en se montrant diplomate dans la formulation. Il affirma que certains aspects de la réforme offraient « une chance pour les enseignants d'échapper à leur hiérarchie et aux politiques », position que le SNES réfutait vigoureusement et qu'aucune étude empirique n'avait corroborée. Il se félicita que Michel Lussault, président du CSP et l'un des principaux artisans de la réforme, ait « été assez offensif pour défendre le nouveau socle », socle pourtant vigoureusement dénoncé par le SNES. Il estimait aussi que « la tradition disciplinaire » lui « semblait devoir être contestée ou au moins interrogée ». Il souligna le besoin de remettre « sur la table la cohérence du travail d'équipe avec CPE, surveillants, voire le CE ». Il développa enfin un long plaidoyer pour l'interdisciplinarité sous l'égide du CSP et non de la DGESCO, estimant que le ministère avait complexifié à outrance un dispositif qui aurait pu être beaucoup plus simple. Juste après, des ateliers par discipline étaient organisés, animés par des militants spécialistes de chaque matière. Denis Paget regrettait d'ailleurs cette organisation, antagonique avec son propos.

Sur la forme, il s'agissait d'une conférence de vulgarisation, instaurant un rapport descendant où l'expert expliquait à la base la nécessité d'abandonner le cours magistral... Lors de ce stage, j'ai signalé à Laurent Tramon que plusieurs positions de Denis Paget divergeaient nettement de la stratégie syndicale officielle. Sa réponse fut révélatrice, soulignant que soutenir les programmes, malgré leurs imperfections, permettait au syndicat de se distancier de l'image conservatrice qui lui était souvent attribuée. Mais défendre une émanation du ministère (le CSP) contre les services du ministère (la DGESCO) reste peu lisible du point de vue des enseignants. Le SNES

⁸⁶ Sandrine Charrier et Bruno Mer, « Réforme du collège... pas comme ça », *US* n°750 du 14 mars 2015.

académique m'a semblé privilégier la démonstration de sa capacité à être constructif à la défense d'un positionnement idéologique cohérent, ou partant des réalités du métier.

Comment expliquer alors l'importance accordée par les syndicats enseignants aux problématiques éducatives ? Ce n'est pas par pure idéologie, mais parce qu'ils accomplissent un travail essentiel de mise en cohérence qui structure l'identité professionnelle (Frajerman & Robert, Lemosse, Wunder, Tyssens, 2005). Ils contribuent à donner du sens aux difficultés rencontrées par les enseignants dans leur pratique quotidienne. En replaçant leurs préoccupations dans un cadre plus large, ils leur permettent de dépasser le sentiment d'isolement. Ce travail de contextualisation et d'élaboration d'un récit collectif constitue l'une des contributions majeures du syndicalisme enseignant, même lorsque ses propositions concrètes restent limitées.

Les experts syndicaux jouent un grand rôle de diffusion des conceptions de chercheurs qui correspondent à leurs valeurs progressistes, par le biais d'interviews dans la presse syndicale ou en les invitant à intervenir dans des stages. La sélection, en fonction du contexte, donne alors des indices sur leurs choix. Les intellectuels organiques y sont rares, et accaparés par de multiples fonctions. Quelques exceptions nuancent ce schéma, telle la riche et protéiforme carrière de Jean-Louis Auduc, un temps secrétaire général adjoint du SNES⁸⁷, ou encore la revue *Degrés*, créée par le SNES (1984-1986), animée par Patrick Rayou avant qu'il ne devienne universitaire (Bouthors, 2004). Mais justement, l'équipe de la revue ne bénéficia pas d'un soutien fort des directions syndicales, attachées à maintenir les équilibres entre les différentes conceptions pédagogiques et entre les pôles de son activité. Quel que soit le cursus des experts syndicaux, ceux-ci sont bridés par des impératifs organisationnels qui limitent leur créativité. En effet, les syndicats fonctionnent par mandats, adoptés en congrès sur un mode consensuel et respectant la liaison organique entre les dimensions pédagogiques et revendicatives. Ce système cristallise le fruit d'un processus démocratique, mais il fige aussi la réflexion dans un contexte mouvant, puisqu'il est difficile de révoquer un mandat.

Il arrive aux experts syndicaux de solliciter ou citer des chercheurs opposés à leurs conceptions d'ensemble, contre un ennemi commun. L'exemple le plus récent est le combat syndical contre les groupes de niveau en collège, prévus par la réforme Attal, et condamnés à la fois par les syndicats et par des économistes de l'éducation et des cognitivistes membres du très officiel Conseil scientifique de l'éducation nationale. Globalement, les deux univers collaborent, mais sans officialiser la relation. Le syndicalisme majoritaire doit rester à un certain niveau de généralité et les chercheurs courent le risque de disqualification s'ils apparaissent trop militants. Parmi eux, les partenaires réguliers des syndicats adoptent le même système de valeurs éducatives : principalement le souci de la démocratisation scolaire et de la justice sociale, associés au service public.

Toutefois, les positionnements syndicaux concrets varient aussi en fonction du contexte. L'exemple le plus connu est celui de l'opposition résolue à la réforme Haby du collège unique (Ferhat et Robert, 2016). En témoigne aussi l'exemple des rythmes : faut-il travailler le samedi matin, le mercredi ou concentrer les cours sur 4 jours ?

⁸⁷ <https://maitron.fr/spip.php?article251139>, notice AUDUC Jean-Louis, Germain, Marcel par Alain Dalançon.

Tableau 14 Le cas des syndicats représentatifs des professeurs des écoles confrontés à la réforme des rythmes scolaires (2008-2013)

Le SGEN CFDT a exprimé son soutien critique aussi bien à la réforme Darcos qu'à son opposé, le décret Peillon. En compagnie du SE UNSA, il signe d'ailleurs le 5 février 2008 un protocole sur la réutilisation des heures supprimées le samedi matin, légitimant cette mesure⁸⁸. Le SNUipp vote contre les deux décrets. Conformément à sa tradition, il a consulté et sondé régulièrement les enseignants, ce qui l'a amené à infléchir sa position à partir de 2013. FO montre autant de détermination à lutter contre le décret Darcos que contre le décret Peillon. Au CSE du 20 mars 2008, FO se demande « Comment garantir la lutte contre l'échec scolaire en diminuant les heures de classes obligatoires ? »⁸⁹. Le syndicat regrette dans son communiqué du 26 mars que le ministère ne réponde pas lorsque François Testu, « médecin chronobiologiste a fait état des conséquences scientifiquement prévisibles pour l'équilibre et la santé des élèves »⁹⁰. Celui-ci, référence traditionnelle du SE-UNSA, perdra ensuite toute crédibilité aux yeux de FO, lorsqu'elle mettra toute son énergie à combattre la réforme des rythmes.

Figure 58 Les positions syndicales sur les rythmes scolaires, 2008-2013, Laurent Frajerman

	CSE 20 mars 2008 Décret Darcos, possibilité 4 jours d'école	Appel de Bobigny, 2010, minimum 4 jours ½ d'école	CSE 8 janvier 2013 Décret Peillon, minimum 4 jours ½ d'école	Participation au mobilisations de 2013
SNUipp FSU	contre	signe	contre	oui
SE UNSA	abstention	signe	refus de vote	non
SGEN CFDT	pour	signe	abstention	non
SNUDI FO	contre	ne signe pas	contre	oui

Il semble donc que les arguments soient réversibles, alors que les syndicats affichent la permanence de leurs projets d'école. Mais arbitrer entre l'intérêt des élèves et celui des personnels est très inconfortable dans la culture de ces organisations. Pour autant, on retrouve une cohérence dans le positionnement stratégique : le SE UNSA et le SGEN CFDT privilégient l'accompagnement critique des réformes, FO le refus complet et le SNUipp le refus ouvert à la discussion.

On a vu que les pratiques pédagogiques constituent un thème à la fois clivant et mobilisateur dans la profession. Or, les syndicalistes n'ont pas de positions strictement différentes de l'ensemble de leurs collègues et « s'ils sont parfois aussi des innovateurs pédagogiques dans leurs classes, ce n'est pas vraiment sur ce terrain-là qu'ils conflictualisent les situations. » (Barrère, 2006b). Au fond, la priorité du syndicalisme la plus constante reste la liberté pédagogique, aspect sur lequel il s'avère

⁸⁸<https://www.aefinfo.fr/depeche/325320-reaffectation-des-deux-heures-du-samedi-matin-le-sgen-cfdt-et-le-se-uns-a-signent-le-releve-de-conclusions-le-snuipp-fsu-consulte-la-profession>

⁸⁹ https://snudifo13.org/archives/Decln_FNEC_CSE_200308.pdf

⁹⁰ https://snudifo13.org/archives/Com_FNEC_CSE_260308.htm

un contre-pouvoir efficace. Hortense, syndicaliste locale, le dit sans fard par rapport aux militants exerçant plus de responsabilités, lorsqu'elle est interrogée sur le besoin pour le SNES d'aborder « en profondeur » les questions de contenu, des programmes et de pratiques :

« Sur les programmes, ça me semble nécessaire... Au moins pour avoir, disons l'œil sur ce qui se passe et sur ce qui se propose (...). Après plus... Peut-être plus proposer des choses, pourquoi pas... Mais je pense que ce qu'il faut absolument préserver, c'est la latitude que nous avons d'enseigner à l'intérieur d'un cadre qui nous contraint aussi peu que possible. Alors sur les pratiques pédagogiques, moi, je n'ai pas de dogme »

6 ... et leur réception par les PE et PLC

Les propositions syndicales sont d'autant plus prudentes en pratique que leur réception est délicate. La réticence enseignante prend des formes diverses. Ainsi Séverine, syndiquée au SIAES, n'accepte l'intervention syndicale que pour préserver la liberté pédagogique - une position cohérente avec l'orientation conservatrice de son syndicat qui refuse tout projet de transformation du système éducatif. Lucien, syndiqué au SNES, n'est pas en reste :

« Sur les pratiques, ça me paraît piégeux... Et sur les programmes, que le syndicat ait un avis ou une réflexion là-dessus ça me paraît bien. Maintenant les quelques fois où j'étais en désaccord avec le syndicat ça a été sur des questions de programme... Quand c'est justement sur des questions de faisabilité : le gros programme de terminale, impossible à terminer en une année. Bon, OK. Quand c'est sur le contenu lui-même ça me gêne un peu plus. Que ce soit des universitaires, certaines personnes me semblent mieux placées pour le faire. Si c'est pour dire : il faudrait mieux par exemple enseigner l'histoire de tel pays plutôt que tel autre, je ne vois pas en quoi ça intéresse le SNES. »

Cette opinion s'explique partiellement par le caractère politisé de l'enseignement d'histoire géographie et le choix des responsables du groupe ad hoc au sein du SNES de s'engager dans les controverses de la discipline (sur la place de l'Islam et de la Nation, l'appréciation de la colonisation etc.), en commentant les programmes sous cet angle (Legris, 2014). Pour déployer encore plus cette orientation, ils ont soutenu la création d'Aggiornamento contre l'APHG⁹¹.

Toutefois, d'autres enseignants, comme Gérard bien que non syndiqué, défendent au contraire la légitimité pédagogique des syndicalistes, vus comme des collègues :

« Je pense que le syndicat en tant que j'allais dire, représentant des collègues, doit pouvoir porter pas seulement leurs revendications, mais aussi leurs visions de l'école, parce que ce sont eux qui sont au contact du terrain, et quelque part plus que ceux qui sont dans les ministères ».

⁹¹ Par la suite, la médiatisation croissante de Laurence de Cock a été mal vécue par ces dirigeants. Non seulement, le syndicat passait au second plan, mais elle convertissait son capital médiatique à l'intérieur du SNES, en menant campagne pour la minorité Ecole Emancipée. Depuis, ses dirigeants évitent d'externaliser les questions disciplinaires, au cœur de la professionnalité des PLC.

On peut contester cette vision d'une adéquation entre représentants et représentés. Pierre Bourdieu relève que c'est « au point de passage entre l'expérience et l'expression que se situe l'intervention des producteurs professionnels de discours ; c'est là que s'instaurent les relations entre les professionnels et les profanes », les enseignants en l'occurrence, qui sont « à la merci, dans le meilleur des cas, de leur porte-parole à qui il appartient de leur fournir les instruments de la réappropriation de leur propre expérience. » (1979, p. 538). Cette activité des dirigeants syndicaux contribue à légitimer leur position de pouvoir, à les distinguer de la base. Elle est légitimée par l'exercice du même métier, notamment dans le cas du SNES, qui interdit les décharges totales.

Dans un grand lycée, Y, observé par Laurent Frajerman et Camille Giraudon dans le cadre de la recherche *Militens*, le SNES-FSU est actif et tous les interviewés louent les compétences des militants, proviseur compris. Des non syndiqués qui ne le soutiennent pas reconnaissent volontiers son efficacité au plan local, tel Mickaël, professeur d'histoire : « Il y a des gens de qualité là-dedans. Même si on n'est pas forcément d'accord sur tout. Tu vois. De ce point de vue-là [la défense des personnels]... Ouais. Ouais. Je fais confiance » à la responsable du SNES. Les enseignants soulignent que les militants SNES sont disposés à aider tout le monde, syndiqué ou non, et capables de se rassembler au-delà des divergences syndicales lorsqu'il faut mener une lutte locale. Ce qui provoque un phénomène de passager clandestin (Olson, 1965), avec un syndicat majoritaire confronté à la concurrence d'une liste SGEN-UNSA-non syndiqués et qui ne recueille que 60 % des voix.

Les professeurs non syndiqués interviewés estiment que la vigueur du SNES-FSU sur le plan de la défense corporatiste du métier se fait au détriment des velléités d'innovation au niveau local. Mickaël estime ainsi que dans l'éducation nationale « on manque d'inventivité » et qu'en ne parlant que statut et DGH, en ayant « peur de l'autonomie », le SNES est « trop sur la défensive » et contribue à freiner les changements. Il regrette que le milieu de l'éducation nationale soit « une bulle », un « monde cloisonné », avec « des habitudes qui sont ancrées », alors même qu'il faudrait selon lui être capable de s'adapter davantage aux évolutions de la société pour mieux accompagner les élèves. Il développe logiquement un discours favorable au principe du travail collégial, tout en reconnaissant ses limites pratiques :

« En début d'année, on dit : il faut travailler ensemble etc. Mais dans le quotidien quand ta porte est fermée, tu te retrouves face à tes gamins. Et c'est avec eux que tu bosses. Donc voilà. Je bosse plus avec mes élèves qu'avec les collègues. »

Or le SNES ne peut s'immiscer dans les pratiques d'enseignement, sauf à briser la liberté pédagogique qu'il valorise tant et à désigner les bonnes pratiques. On peut interpréter ce cas comme une lutte symbolique, les professeurs de la seconde liste ne sont pas particulièrement soutenus par le SNES dans leurs projets et ne se sentent donc pas reconnus. Leurs collègues considèrent en retour qu'ils demandent au fond que le reste de la salle des professeurs valide leurs mérites professionnels. Par ailleurs, le SNES local ayant fait le choix de la participation au pouvoir, notamment au conseil pédagogique, il contribue à l'allocation des ressources et peut donc être sanctionné pour cela. Justement, des membres de la seconde liste ont regretté que leur projet ne soit pas soutenu par le syndicat (cours de FLE).

Tableau 15 Le cas de la réforme du lycée Y et de sa transposition au lycée Guillaume Apollinaire

<p>Le SNES du lycée Y (S1) est à l'origine d'une réforme contestée par le SGEN-CFDT : la Dotation Globale Horaire a été répartie autrement, en supprimant les dédoublements pour obtenir des secondes à 26 élèves maximum, utilisant ainsi les possibilités de dérogations ouvertes par la loi</p>
--

Fillon pour les expérimentations⁹². Cette attitude pragmatique du S1 s'opposait aux mandats nationaux du SNES, ce que n'ignorait pas la responsable locale, ancienne dirigeante académique du syndicat⁹³.

La réforme du lycée Y a été importée dans mon propre lycée par cette fois, la proviseure-adjointe et la proviseure, membres du SGEN-CFDT et soutenues par des relais de leur syndicat au rectorat⁹⁴. Confronté aux inquiétudes des militants du SNES-FSU et étant déjà en contact avec les syndicalistes du lycée Y, j'ai contribué à apaiser les tensions en transférant les informations. Si les pratiques pédagogiques ont peu changé suite à l'adoption de cette expérience locale, l'ambiance de classe et le suivi des élèves se sont améliorés nettement. Par la suite, quand l'équipe de direction changea et que le rectorat voulut mettre fin à une expérience iconoclaste, la section SNES-FSU se mobilisa fortement, sans succès. Elle n'avait pas mis toutes les chances de son côté en refusant de s'investir depuis le début dans l'évaluation de cette expérience, contrairement au protocole en vigueur. Cela confirme la variabilité des positions syndicales en matière éducative.

Toutefois, surestimer l'influence pédagogique des syndicats serait hasardeux. Il ressort des entretiens et observations de la recherche *Militens* que nombre d'enseignants leur délèguent la représentation de leurs intérêts sans savoir toujours ce qu'ils proposent, ou en ayant une vision floue. Lors d'un moment de crise, ils ne se sentent donc pas liés par leur avis. Nora, non syndiquée, connaît ainsi très mal les positions syndicales sur l'éducation et les situe dans le registre global des questions structurelles. Elle ne voit pas le rapport avec son métier, et quand je lui demande si elle est intéressée par le fait que le SNES dispose d'un secteur de professeurs de français, qui émet des propositions concrètes : « Non dans le sens où je ne veux pas m'éparpiller parce que j'ai déjà énormément de travail sur le terrain. » Ne faisant pas le lien de l'action syndicale avec ses préoccupations, elle considère *a priori* que ce travail ne lui sera pas utile.

Une distance critique s'exprime couramment, notamment pour déplorer un réflexe d'opposition systématique attribué à la majorité des syndicats (FSU, FO, CGT, SUD, SNALC, souvent unis contre les réformes p). Clémentine, professeure d'EPS non syndiquée et de droite reconnaît l'importance du syndicalisme mais relate l'attitude d'un militant SNEP, hurlant lors des réunions UNSS (sport scolaire) :

« Ça va pas dans ce métier, il faut...! » Voilà. Et toi t'es jeune collègue là-dedans et je me dis « pfft... ! » Sûrement qu'il y a des choses pour lequel il a raison, je remets pas ça en cause, certainement que c'est parce que des gens comme ça ont milité et ont défendu nos intérêts que... (...) je me suis dit « Mais au lieu de râler et d'aller manifester, est-ce qu'on pourrait pas réfléchir à comment on pourrait faire déjà avec ce qu'on a, avant de râler... ! » : alors y a deux choses, il y a réfléchir à comment on pourrait améliorer les choses, alors ça c'est la partie du syndicat, et voilà ils le font, et ils défendent, y a des propositions, et y a aussi, le : « est-ce qu'on peut pas essayer d'arrêter de râler par

⁹² Le nombre de dédoublements automatique, inscrits dans la réglementation, ne cesse de baisser, ce qui rendrait caduque aujourd'hui cette réforme.

⁹³ *Militens*, Interview Laurent Frajerman, 3 novembre 2015.

⁹⁴ *Quoi de NEUF*, journal du SGEN-CFDT, n° 29, automne 2014.

principe ». (...) Il y a un texte qui change, par exemple la nouvelle réforme du collège, [réaction du SNEP] « ...ça va pas du tout! » Et je me dis est-ce que à un moment donné, on a pris le temps de lire et de comprendre pourquoi ils ont changé de cette façon, et peut-être qu'il y a du bon dans ce texte, pourquoi systématiquement être négatif ? »

Ceci explique que les analyses syndicales ne soient pas systématiquement suivies. Comme les enseignants se méfient encore plus de la communication officielle, ils utilisent le discours syndical pour décrypter les réformes en cours, comme grille d'analyse potentielle, tout en se basant sur leur vécu. S'ils perçoivent un hiatus entre les deux, ils n'écoutent pas le syndicat, car ils se méfient de porte-paroles trop envahissants. Ainsi, en 2007, la revendication du SNES d'« instauration d'une scolarité obligatoire jusqu'à 18 ans » est malmenée avec 75 % de PLC opposés, les proches FSU étant un peu plus favorables (5 points en plus), selon un sondage IFOP.

Cette tendance n'est pas nouvelle. Dès les années 1980, on constate une baisse parallèle du nombre de syndiqués et de l'influence des syndicalistes sur le milieu, leur perception comme acteurs positif de l'évolution du système scolaire étant de plus en plus minoritaire. La corrélation entre les deux phénomènes suggère que l'acte d'adhérer est performatif : choisir de franchir cette frontière revêt une portée symbolique.

Figure 59 Avis de l'ensemble des enseignants sur le rôle de leurs syndicats dans l'évolution du système scolaire (sondage Louis Harris 1978 et CSA 1988)

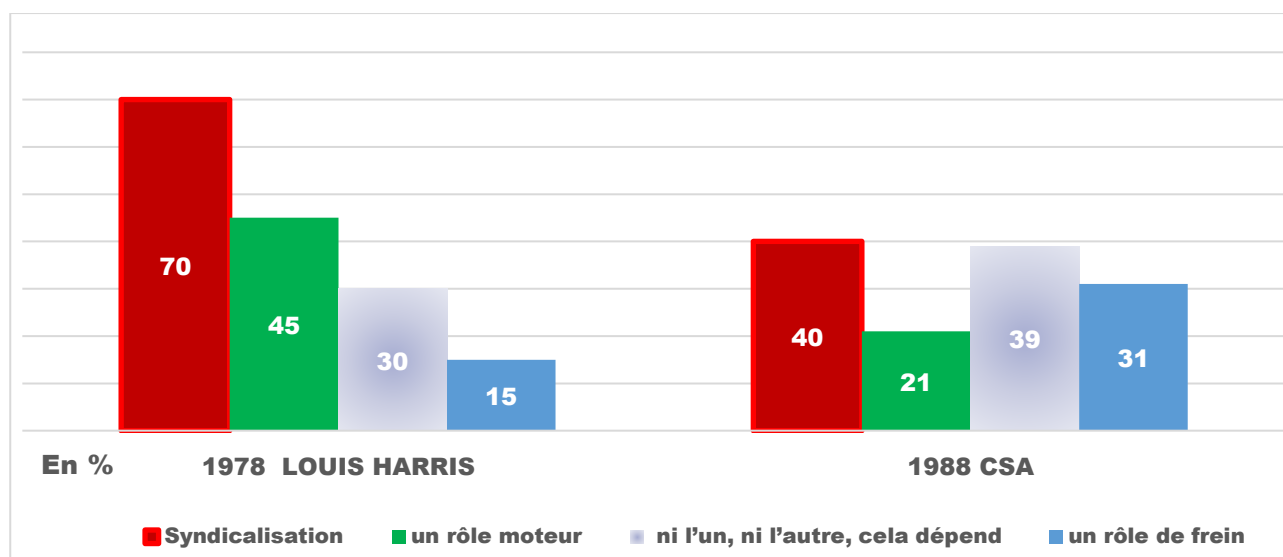
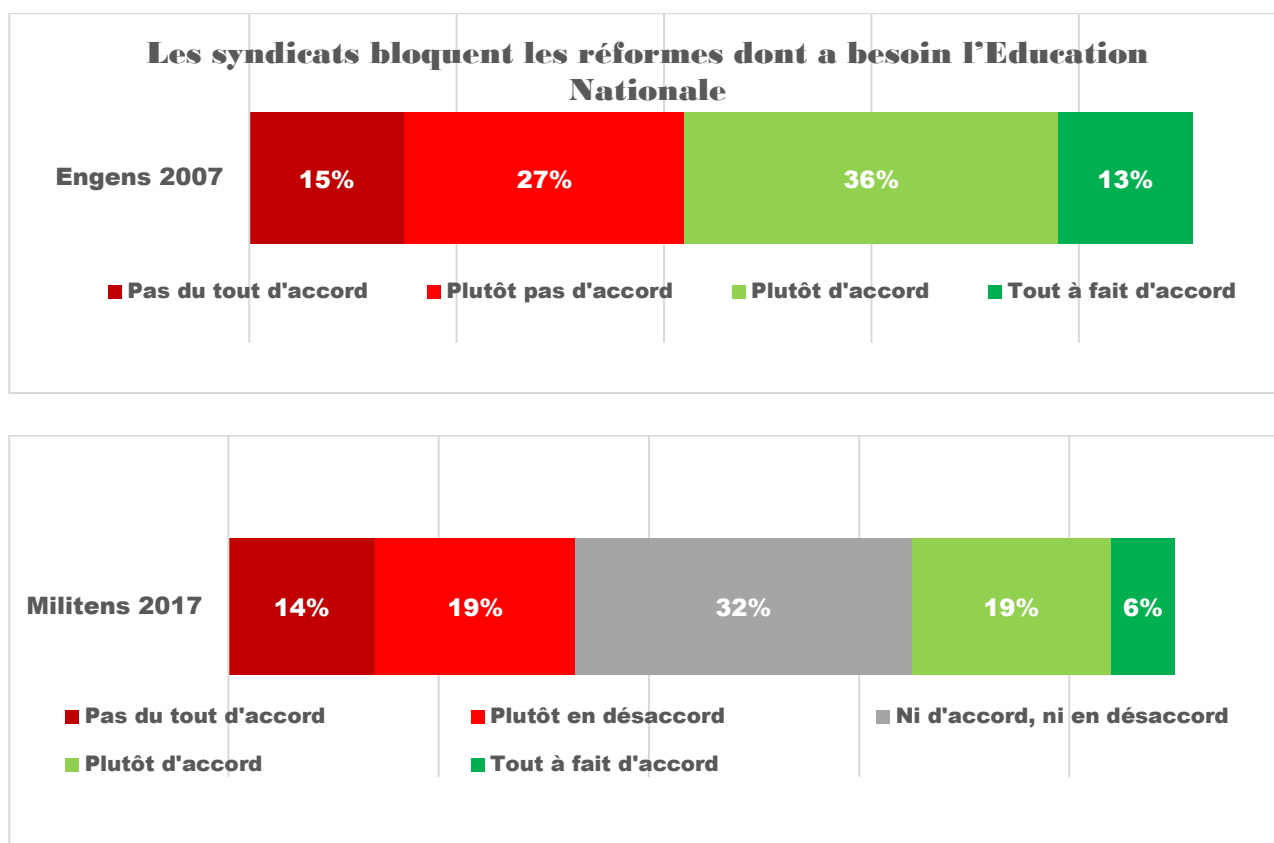


Figure 60 Avis des PLC sur le rôle pédagogique des syndicats, Engens 2007 et Militens 2017



Les résultats de l'enquête Engens étaient catastrophiques pour le syndicalisme enseignant, avec une majorité de critiques de son action pédagogique. L'ajout d'une modalité neutre dans Milicens limite la pertinence de la comparaison. Son impact concerne essentiellement les réponses les moins affirmées, ainsi le taux de PLC plutôt pas d'accord, (donc assez favorables à l'action pédagogique du syndicalisme enseignant) baisse de 8 points, alors que la proportion de PLC pas du tout d'accord reste stable. Cependant, la baisse est plus accentuée du côté des PLC assez critiques envers cette action, 17 points, et le nombre de PLC très critique diminue de 7 points, au lieu de rester stable. On peut en conclure que cette action pédagogique ne suscite pas l'enthousiasme, avec seulement un tiers de soutien résolu, mais qu'elle est plus appréciée depuis 10 ans, avec une nette baisse de l'opposition, qui reste néanmoins importante.

Dans le questionnaire *Milicens* pour les PE se trouve un résultat qui interroge l'identité des syndicats attachés à un projet d'école, comme le SNUipp-FSU, le SE-UNSA ou le SGEN-CFDT : si les 2/3 de l'échantillon⁹⁵ approuvent un positionnement syndical sur les programmes, une majorité relative⁹⁶ répond défavorablement à la question « Estimez-vous que le syndicat doit donner son avis sur les méthodes pédagogiques (par ex. pour l'apprentissage de la lecture) ? » L'exemple très médiatique de la syllabique servait de marqueur, montrant une ambivalence des PE, cherchant des porte-paroles sur les aspects pédagogiques généraux mais refusant que les syndicats soient prescripteurs sur un aspect directement lié à leur activité. J'ai exploré cette population d'enseignants (653

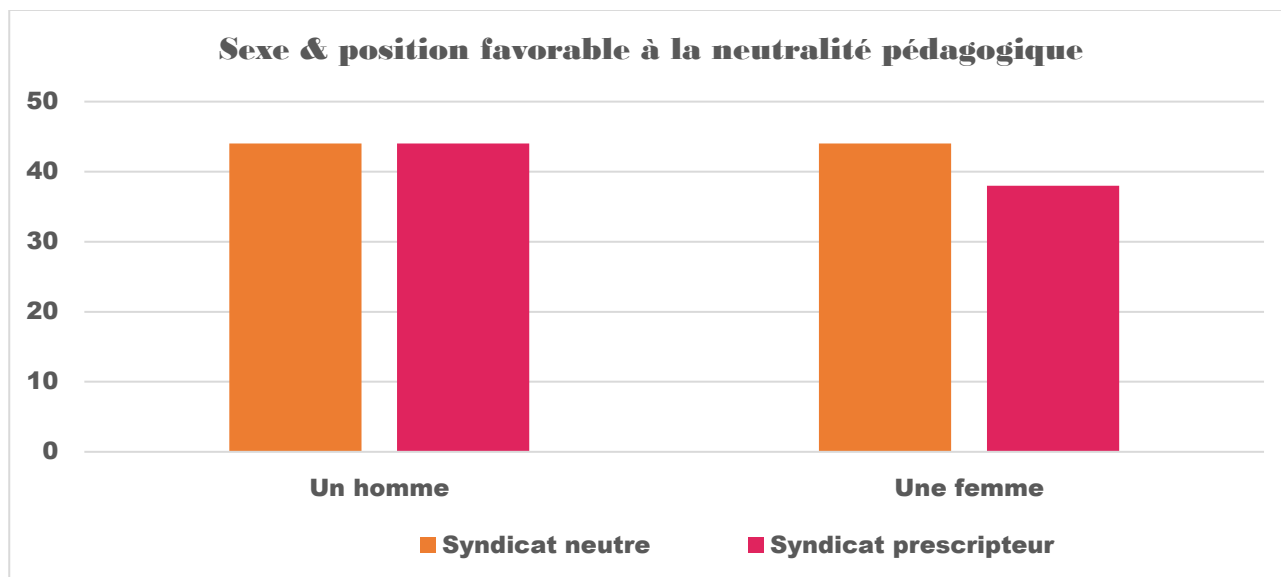
⁹⁵ 79 % de ceux qui expriment un avis, car la question génère une certaine hésitation.

⁹⁶ 53 % de ceux qui expriment un avis refusent cette prescription syndicale.

répondants, 45 % de l'échantillon contre 38 %) qui semblent favorables à une neutralité pédagogique du syndicalisme.

Les femmes apparaissent moins favorables que les hommes à une expression syndicale sur cette question.

Figure 61 Position favorable à la neutralité pédagogique selon le sexe

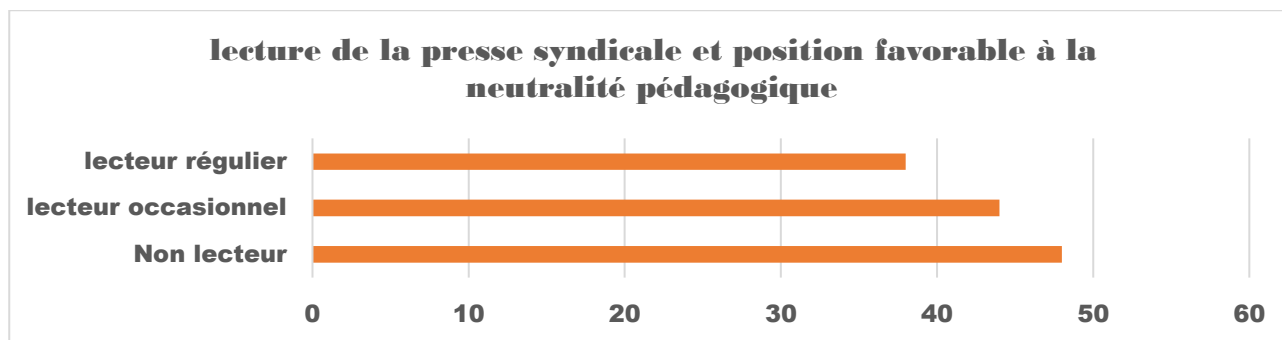


Se lit : 38 % des femmes approuvent l'intervention des syndicats sur les méthodes pédagogiques, contre 44 % des hommes.

La différence qui apparaît dans le tableau s'explique par le refus de répondre, qui est plus fort de 8 points chez les femmes (19 % contre 11 % chez les hommes). Les femmes ne sont donc pas plus hostiles que les hommes à l'idée d'un syndicalisme prescripteur de méthodes pédagogiques, mais expriment plus de difficultés à se positionner.

Les enseignants qui déclarent qu'il « y a des militants syndicaux dans [leur] école et dans les écoles environnantes » sont plus favorables à ce que le syndicat prenne position (plus 5 points). Est-ce l'effet de l'activité de la majorité des syndicats ? On peut essayer de le mesurer en regardant l'impact de la presse syndicale, très lue dans l'enseignement primaire. Les journaux dominants (*Fenêtre sur cour*, pénétration de 50 % et *L'Enseignant*, de 30 %) défendent un point de vue pédagogique. Cette presse exerce un impact sur ses lecteurs, plus favorables que les autres enseignants à une posture prescriptrice du syndicat :

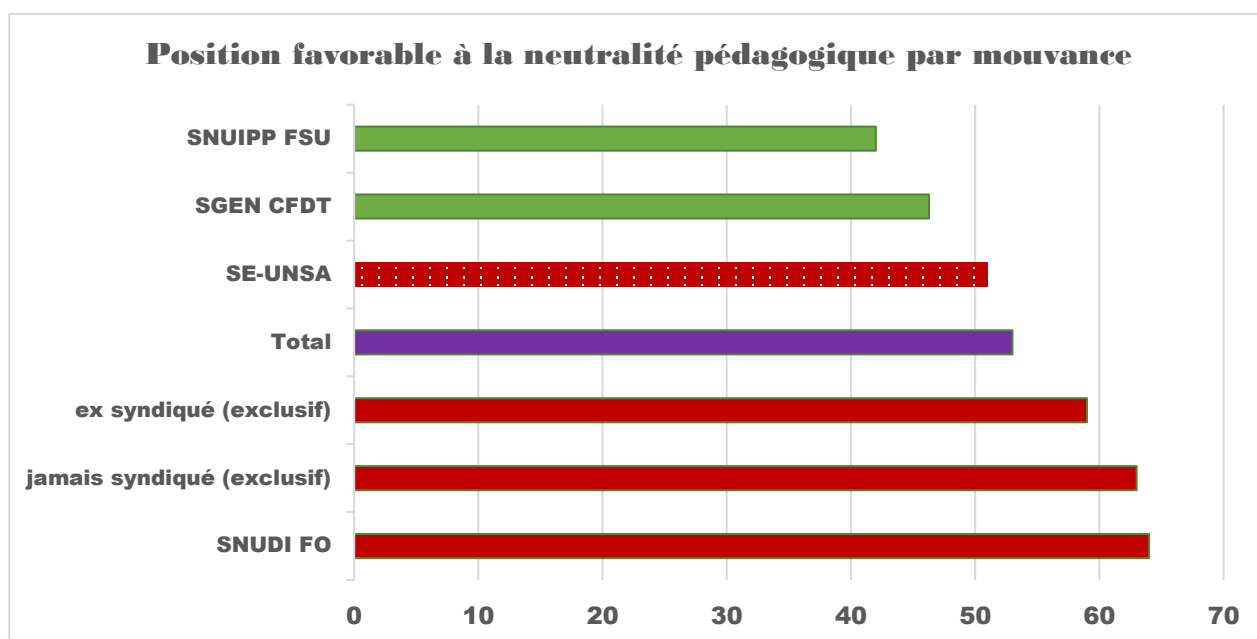
Figure 62 lecture de la presse syndicale et soutien à la neutralité pédagogique



Se lit : 44 % des enseignants qui feuilletent la presse syndicale en général ont répondu que le syndicat ne doit pas s'exprimer sur les méthodes pédagogiques (NRP incluses)

Quand l'on examine l'attitude par OS, on constate que les syndiqués du SNUipp s'accordent majoritairement avec la position de leur organisation. 60 % de ceux qui ont répondu estiment en effet que le syndicat doit s'exprimer sur les méthodes pédagogiques. Son vivier⁹⁷ est un peu plus réticent, mais reste favorable à 56 %. La base du SE UNSA, recrutée souvent à partir des services individuels, est en revanche clivée sur cette question, contrairement au discours offensif de sa direction.

Figure 63- soutien à la neutralité pédagogique par mouvance



Se lit : 64 % des syndiqués et sympathisants du SNUDI FO qui ont répondu estiment que le syndicat ne doit pas s'exprimer sur les méthodes pédagogiques (NRP exclues)

On constate une polarisation entre les organisations dont les membres sont favorables à une intervention syndicale (la quasi-totalité) d'une part et FO et les non et jamais syndiqués exclusifs⁹⁸

⁹⁷ Le vivier est formé par les non syndiqués qui se déclarent proches d'un syndicat et ceux qui songent à y adhérer. Ces sympathisants additionnés aux adhérents forment une mouvance.

⁹⁸ « Exclusifs » pour dire qu'ils ne sont pas non syndiqués ET proches d'un syndicat.

d'autre part. La mouvance du SNUipp se démarque des syndicats réformistes (4 points d'écart entre le SNUipp et le SGEN-CFDT). Le SNUipp est pris dans une tension entre la majorité de la profession et sa mouvance, qui accepte majoritairement qu'il prenne position. Le discours syndical sur les enjeux professionnels n'est pas suivi automatiquement, il doit correspondre à l'expérience des enseignants et manque de crédibilité auprès d'une partie d'entre eux.

Conclusion

Le New Public Management, combiné au déclassement de la profession, a provoqué une crise profonde dans le métier enseignant, perceptible dans toutes ses dimensions. Cette évolution a engendré un contexte morose et exacerbe les profondes contradictions professionnelles. Les enseignants ne restent pas passifs, mais développent un répertoire diversifié de résistances. Individuelles ou collectives, explicites ou souterraines. Ces modalités d'opposition dessinent un continuum allant de la contestation ouverte au désengagement discret, en mobilisant des ressources variées selon les positions des acteurs dans le champ professionnel. Au terme de ce travail, peut-on estimer la capacité du corps enseignant et de sa colonne vertébrale historique, le syndicalisme, à se réinventer et à reprendre sa place dans le champ éducatif ?

La situation se décline différemment selon les enjeux. D'un côté, le métier est vécu comme de plus en plus stressant, avec une frontière floue entre vie professionnelle et personnelle, une réduction des avantages comparatifs et une exposition accrue au regard des usagers et de l'administration – comme en témoigne le succès du thème de la souffrance au travail. De l'autre, malgré l'insatisfaction croissante observée ces vingt dernières années, les deux tiers des enseignants demeurent satisfaits de leur profession, y trouvant un intérêt intrinsèque lorsqu'ils ont le sentiment d'être utiles. Ce paradoxe s'illustre également dans leur difficulté à se détacher de leur travail malgré l'épuisement ressenti. La question reste cependant posée : combien de temps cette motivation persistera-t-elle, alors que la remise en question du modèle traditionnel de carrière creuse les inégalités entre enseignants dans une logique de marché ?

La vision ministérielle d'un métier à courte durée aggrave une crise de recrutement à double face. D'un côté, la grande majorité des étudiants n'envisage pas cette carrière en raison des salaires insuffisants et des conditions de travail dégradées. De l'autre, nous assistons à une augmentation rapide des départs volontaires. Les comparaisons internationales montrent que cette tendance risque de s'aggraver, d'autant que l'image des professeurs s'est profondément détériorée. Cette perte de prestige est liée à la prégnance des valeurs marchandes sur celles de la connaissance et de la transmission. Malgré une reconnaissance de la difficulté du métier, la société oscille entre une image positive de principe et une dépréciation concrète, alimentée par les critiques médiatiques et politiques. Les nouvelles générations enseignantes intègrent cette image dévalorisée, marquant une rupture significative avec la représentation traditionnelle du corps enseignant.

La relation avec les parents et élèves s'est donc complexifiée, alors que les politiques éducatives encouragent une plus grande implication des usagers. Le mouvement #PasDeVagues a révélé les failles dans la gestion des incidents avec les élèves et dans le positionnement des parents. Ce mouvement spontané a surtout mis en lumière les zones grises du rapport entre enseignants et administration, particulièrement dans les situations où ils se sentent vulnérables. Malgré quelques mesures officielles et des discours sur l'autorité, le problème reste latent. D'autant que les

enseignants les plus critiques envers leur hiérarchie conjuguent des difficultés multiples (rapports aux élèves, parents, administration) et une forte insatisfaction professionnelle.

Contrairement aux idées reçues, la majorité des professeurs décrivent positivement leurs relations avec leur direction d'établissement, dont 13% évoquent même une relation "amicale" (Milittens). Cette proximité relative s'explique par un quotidien partagé et une reconnaissance mutuelle des rôles de chacun. Les situations conflictuelles restent minoritaires (4%), même si elles peuvent impacter fortement la satisfaction professionnelle. En travaillant sur un indice synthétique éducatif axé sur les thématiques valorisées par l'institution (travail sur projet, capacité de communication etc.), j'ai justement constaté une corrélation avec la satisfaction professionnelle. Les enseignants qui affichent le plus leur satisfaction présentent des caractéristiques favorables à une évolution des pratiques dans le sens souhaité par l'institution : ils déclarent avoir choisi l'enseignement par vocation, sont peu militants et se disent sociable. Toutefois, le petit groupe d'enseignants entretenant des relations étroites avec leur direction ne se désolidarise pas pour autant des collègues. Cela limite l'émergence d'une véritable strate hiérarchique intermédiaire. En effet, les professeurs maintiennent une forte opposition à l'extension des prérogatives de leur hiérarchie. Cette résistance s'explique par la rotation rapide des chefs d'établissement et la crainte d'être soumis à l'arbitraire d'un supérieur incompétent. Les professeurs, dans leur ensemble attendent paradoxalement une autorité qui sache s'affirmer tout en respectant leur autonomie professionnelle.

Le rôle pédagogique croissant des chefs d'établissement se heurte donc à de fortes réticences. Cette opposition reflète la volonté de préserver l'autonomie de la classe, considérée comme un espace réservé, et la méfiance envers une expertise pédagogique institutionnelle perçue comme déconnectée du terrain. La définition charismatique du chef d'établissement comme premier pédagogue provoque souvent une certaine déception, car c'est un rôle bien difficile à incarner, surtout lorsque son ancien métier est celui d'un cadre de la fonction publique qui n'a jamais enseigné, ou seulement dans le premier degré.

Sur l'ensemble des questions de métier (autonomie des établissements, temps de travail, management etc.), l'opinion des enseignants apparaît assez compacte, peu polarisée. Les écarts à la moyenne dépassent rarement les 10 points, n'atteignent jamais 20 points. Il n'y a pas de groupe isolé. Si les jeunes enseignants semblent plus réceptifs aux changements managériaux, cet effet est davantage lié à leur position dans la carrière qu'à un changement générationnel. Cela montre la force de l'identité professionnelle qui se redéfinit sous l'influence des politiques éducatives, sans se briser en plusieurs groupes. Réfractaires aux prescriptions pédagogiques, d'où quelles viennent, les enseignants adoptent une posture pragmatique et éclectique plutôt qu'idéologique, privilégiant ce qui fonctionne dans leur classe.

Bien sûr, on retrouve quand même en filigrane un pôle « conservateur », hostile au conseil pédagogique, plutôt insatisfait professionnellement et réfractaire aux politiques éducatives et à l'inverse un pôle « moderniste » plutôt satisfait de celles-ci, sous certaines conditions. Mais il me semble que le clivage le plus pertinent aujourd'hui oppose ceux qui s'intéressent aux enjeux éducatifs et ceux qui restent centrés sur leur pratique quotidienne. Cet intérêt est corrélé à l'engagement syndical et aux opinions politiques : les enseignants de gauche, particulièrement de la gauche radicale, manifestent un plus fort intérêt pour les questions éducatives. Le profil type de l'enseignant intéressé correspond à un professeur travaillant dans un établissement de taille moyenne, très sociable, opposé aux réformes successives mais impliqué dans l'action syndicale.

La mise en œuvre du nouveau management public se heurtant à de multiples contradictions, il semble patiner, ou avancer par a coups. Comme le remarque Julia Evetts (2011, p. 335) : « two

requirements for classical management are missing in many parts of the public services where professionals are involved in service delivery. The two missing requirements are : acceptance of the role of management to control work activities and the possibility of standardizing the work. » Le système peine à concilier l'exigence d'expertise professionnelle avec la logique managériale, la volonté de contrôle avec le manque de moyens d'encadrement, et l'injonction au travail collectif avec la promotion de la concurrence entre enseignants. Ces tensions et les effets pervers de certaines mesures expliquent le caractère incomplet et parfois incohérent des réformes, dont l'application reste tributaire des arrangements locaux. Par exemple, la hausse des contraintes administratives (rédaction de projet, multiplication des réunions) pèsent sur des professeurs qui conservent leur statut, ce qui peut paradoxalement les inciter à se recentrer sur leurs cours. Surtout en cette période de démobilisation enseignante, générée par la prise de conscience de leur déclassement et alors qu'ils peuvent toujours jouer sur leur zone d'incertitude (Crozier & Friedberg, 1977). Les partisans du NPM ont tenté à la fois de contourner ces obstacles structurels et de manier l'autoritarisme, réussissant à intimider une profession connue pour son irrévérence. Toutefois, au fil des ans, le NPM risque de se transformer en un discours qui se veut performatif. La responsabilité du syndicalisme en est accrue.

L'exemple des Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) est illustratif, ce dispositif remettait en question la culture disciplinaire de second degré, tentative périlleuse du fait de l'ancrage de celle-ci. Certes il a subi les conséquences de l'alternance politique et du manque de cohérence réformatrice entre gouvernements successifs, mais sa fragilité s'enracinait aussi dans des contradictions structurelles plus profondes. Les EPI visaient l'instauration d'un esprit interdisciplinaire tout en maintenant la structuration disciplinaire de l'enseignement. Cette tension fondamentale se manifestait dans une injonction paradoxale : développer des projets interdisciplinaires sans bénéficier d'horaires dédiés, tout en respectant intégralement les programmes disciplinaires préexistants. La contrainte qui en résultait a considérablement entravé l'appropriation du dispositif par les équipes pédagogiques, compromettant sa viabilité dès sa conception initiale.

D'autant que les enseignants privilégient les échanges informels et affinitaires aux projets institutionnels. Cette culture professionnelle fondée sur l'autonomie explique leur réticence face aux injonctions au travail en équipe. Il progresse dans certains établissements et en s'appuyant sur les professeurs qui escomptent une reconnaissance par l'institution par leur investissement : les plus enclins au travail collectif ont pour profil d'être certifiés (donc moins payés et valorisés que les agrégés), sociables, satisfaits de leur situation professionnelle, ex syndiqués et plutôt novices dans le métier. Pourtant ce processus reste empreint d'ambivalence, les enseignants approuvent le travail collectif sur le principe mais le classent mal dans leurs priorités. Ils privilégient une coopération choisie et informelle plutôt qu'imposée et institutionnalisée. Monica Gather Thurler le disait dès 1994 : « la collégialité contrainte ne peut pas produire par décision autoritaire une culture de coopération, ni constituer un substitut « instantané » d'une telle culture, dont la genèse demande du temps. » Toutefois, l'adoption de l'évaluation par compétences, bien que partielle et souvent réinterprétée par les acteurs, témoigne aussi de l'appropriation de certaines réformes par les enseignants.

Il est difficile de combattre le NPM sans être conservateur. Par exemple, les discours syndicaux critiques nient souvent les besoins de se doter d'outils d'évaluation, de réfléchir à l'efficacité et à la qualité du travail enseignant. Le service public doit pourtant s'efforcer de répondre à la demande sociale ; pour être défendu, il a besoin des usagers, ce qui suppose de prendre en considération leurs exigences. À l'opposé, le risque existe de mettre en place une évaluation présentée comme destinée aux élèves, mais qui servira dans un second temps à juger les enseignants français selon

des critères étroits et standardisés, comme au Québec. La chance de ses adversaires est que, « contrairement à ce que supposaient les partisans de ces mesures, la nature du service éducatif, les caractéristiques des organisations scolaires, la culture professionnelle des chefs d'établissement et des enseignants et le comportement des parents en tant que consommateurs ne se sont pas révélés très compatibles avec les règles du marché » (Barroso, 2007).

Le NPM fournit une réponse dévoyée aux aspirations correspondant à notre société des individus, comme le désir de reconnaissance individuelle. Ainsi, une majorité d'enseignants approuvent l'idée d'une carrière au mérite, même s'ils restent sceptiques sur sa mise en œuvre concrète. Le syndicalisme doit donc convaincre, soit qu'une solution collective et solidaire s'impose, car étant plus protectrice, soit qu'il peut proposer une reconnaissance alternative à celle du management, non discriminante et qui réponde à ce désir de reconnaissance individuelle.

Un point chaud des débats éducatifs permet d'appréhender les ambivalences des professeurs et la nécessité d'un discours syndical qui prenne mieux en compte les réalités de la profession. L'hétérogénéité des classes est une préoccupation majeure depuis des décennies. Si le principe d'une école pour tous n'est pas remis en cause, sa mise en œuvre soulève des difficultés croissantes. Le collège unique cristallise les tensions, avec une majorité d'enseignants favorable à sa remise en cause et au développement de voies différenciées. Cette position s'est renforcée avec le temps, reflétant un malaise profond face à la gestion de classes de plus en plus hétérogènes, du fait de la quasi-disparition du redoublement. L'attachement au redoublement manifeste une vision méritocratique de l'École et surtout la volonté de la profession de maintenir son autonomie (Draelants, 2008). Les enseignants reconnaissent cependant les limites pédagogiques du redoublement. Leur critique porte surtout sur l'absence de dispositifs pour aider les élèves en difficulté, la politique d'abandon du redoublement étant perçue comme guidée par des impératifs budgétaires. On pourrait émettre la même remarque sur les exclusions d'élèves perturbateurs, qui mettent en tension l'éthique professionnelle et la recherche de solutions pour assurer un climat propice à l'enseignement. La recherche à portée évaluative aurait tout intérêt à s'approprier ces représentations et leur genèse. « Les problèmes politiques ne peuvent être construits scientifiquement, ils doivent l'être démocratiquement. » (Lapostolle, 2019)

Le rejet de l'hétérogénéité explique le demi échec de la mobilisation contre le choc des savoirs, nom donné par Gabriel Attal à sa réforme. Les professeurs ont dans un premier temps apprécié son discours sur l'exigence, la réhabilitation du redoublement et un enseignement adapté au niveau des élèves. Mais la réforme s'est avérée précipitée, encore plus verticale que d'habitude et non financée. Elle aggravait les emplois du temps des enseignants de collège sans répondre aux interrogations sur les risques ségrégatifs. La contre-offensive syndicale s'est déployée sur ce terrain favorable et a réussi des mobilisations conséquentes. Montant en généralité sur le thème du tri social, les syndicats ont réussi à transformer cette question en enjeu moral, plus parlant auprès de l'opinion publique. Toutefois, cette thématique a dû les desservir auprès d'une partie des PLC, les plus hostiles au collège unique. D'autant que le geste professoral trie en permanence les élèves, et que l'idée d'un enseignement adapté à l'élève n'a rien de réactionnaire, notamment celle de mettre en place des dispositifs de remédiation pour les élèves les plus faibles. Or certains discours laissaient entendre que toute séparation des élèves est à bannir parce qu'elle crée de la stigmatisation. Les syndicats ont même valorisé les experts officiels du Conseil Supérieur de l'Éducation Nationale, laissant penser qu'ils arbitraient entre le NPM version Attal et le NPM version Blanquer. En se polarisant sur un discours moral, les syndicats ont perdu de vue les effets de la réforme sur le travail enseignant et n'ont pas rassemblé tous les mécontents. Aucune journée de grève n'a été majoritaire.

Le syndicalisme enseignant maintient son influence malgré un contexte défavorable, quand son articulation entre la défense corporative et la réflexion pédagogique apparaît comme cohérente. L'exemple de l'Université d'Automne du SNUipp-FSU illustre l'intérêt de créer des espaces de dialogue entre recherche et pratique, en montrant concrètement comment le syndicalisme peut nourrir le pouvoir d'agir enseignant. En effet, les enseignants, tout en appréciant l'apport syndical sur les programmes, restent réticents à une prescription sur les méthodes pédagogiques, préférant préserver leur liberté dans ce domaine. Les syndicats sont perçus comme des institutions parmi d'autres. Ils conservent néanmoins un rôle de guide dans l'interprétation des politiques éducatives, en fournissant des clés de lecture à la profession. Leur expertise est reconnue, notamment dans leur capacité à décrypter et à diffuser des informations fiables. La méfiance spontanée des enseignants envers les réformes les rend particulièrement réceptifs à leur discours. Cependant, les organisations peinent à proposer une alternative globale aux politiques éducatives actuelles, des enseignants leur reprochent de rester cantonnés à la défense du statut et à la critique des réformes. Surtout, le corpus revendicatif des organisations syndicales, sédimenté avec le temps, tend à monter rapidement en généralité et souffre d'un décalage avec le pragmatisme des enseignants. Elles ne résoudront pas ce problème en se réfugiant dans la facilité du contre-discours, en miroir.

L'approche incrémentale est privilégiée dans le déploiement des politiques éducatives. Elle constitue un dispositif stratégique efficace pour les pouvoirs publics, leur permettant d'atténuer les résistances potentielles. Toutefois, cette même lenteur calculée amplifie les distorsions entre conception et mise en œuvre, augmentant l'impact de l'appropriation différentielle sur le terrain. Deux stratégies syndicales répondent à ce défi. Pour mobiliser sur des sujets techniques, lissés par la communication officielle, le pôle syndical contestataire privilégie alors un registre élogique et a tendance à dramatiser les périls. Les effets pervers de cette méthode sont démultipliés par la récurrence de son usage : comme les enseignants se cantonnent généralement au temps court, à l'effet immédiat de la réforme, leur expérience concrète leur semble contredire ces discours, qui requièrent une faculté d'anticipation. Ils peuvent douter de l'analyse syndicale, voire oublier qu'ils avaient été prévenus lorsque les effets redoutés adviennent. De plus, un discours critique très global donne *in fine* le sentiment d'une victoire du néo-libéralisme, au risque de développer le fatalisme.

Les syndicalistes plus réformistes négocient des assouplissements ponctuels du statut, notamment pour des objectifs pédagogiques. Ils tentent de tirer parti des contradictions internes aux politiques éducatives (par exemple entre la volonté ministérielle de plus contrôler les enseignants et celle de libérer leur capacité d'initiative) mais aussi des différences entre leurs interlocuteurs : entre hiérarchie locale et régionale (les recteurs), entre les secteurs de la haute administration qui raisonnent en termes comptables et élitistes et ceux qui souhaitent un progrès du système éducatif... Pourtant, les effets conjugués de ces mesures peuvent aboutir à un basculement irréversible du rapport de force et à l'installation du NPM. Or, lorsque le puzzle sera assemblé, il sera trop tard (Pons, 2024). Les syndicats d'enseignants seraient alors réduits à jouer un rôle de force d'appoint dans les débats sur les politiques éducatives.

La résistance enseignante aux réformes s'exprime principalement de manière individuelle, s'appuyant sur l'inertie du système et les contradictions des politiques éducatives. Les collectifs de défense qui émergent dans certains établissements se focalisent davantage sur les enjeux disciplinaires que pédagogiques. Une des conditions pour peser dans ces débats serait d'être en capacité d'élaborer des propositions concrètes, ce qui suppose de s'approprier des références plus larges que leur expérience. Mais la démobilisation enseignante empêche la profession de s'investir dans une alter-politique éducative. Comme le souligne Jean-Louis Derouet, il faudrait « faire circuler une information pluraliste : une information qui montre qu'il y a plusieurs « bonnes » solutions à un même problème et qui diffuse des exemples d'établissements qui gèrent différemment des difficultés

semblables. De telles initiatives existent mais elles sont pour le moment insuffisamment développées et surtout trop dispersées. » (2004) Or, à l'heure actuelle, dans la typologie de Guy Bajoit, (1988) une petite minorité de PLC a choisi *Exit*, *Loyalty* demeure circonscrite à certains segments du corps enseignant, nombreux continuent de choisir *Voice*, mais c'est surtout *Apathy* – cette forme de détachement intérieur – qui semble aujourd'hui constituer la modalité d'adaptation dominante.

Table des figures

Les graphiques

Figure 1 La surconflictualité enseignante depuis 2005	Erreur ! Signet non défini.
Figure 2 - Les dépenses d'éducation par rapport au PIB, 1980 -2022 (DEPP)	9
Figure 3 L'avis sur la multiplication des réunions selon l'implication syndicale (Militens, 2017)	17
Figure 4 Bilan social 2015 des personnels de direction, DGRH et RERS 2014-2015, DEPP	21
Figure 5 - Evolution du taux de départs définitifs volontaires, réparti par ancienneté	25
Figure 6 Nombre de candidats aux concours de recrutement externes de PLC (1989-2022), DEPP	27
Figure 7 Mentions au bac des jeunes enseignants, Militens.	30
Figure 8 La satisfaction globale à l'égard du métier enseignant Ipsos/SNES 2018	31
Figure 9 La satisfaction détaillée à l'égard du métier enseignant, Ipsos/SNES 2018	31
Figure 10 Avis des PLC sur l'impact du manque d'investissement des parents sur l'échec scolaire, Engens, 2007	38
Figure 11 Satisfaction sur les relations avec les parents d'élèves, Militens.	39
Figure 12 Satisfaction sur les relations avec les élèves, Engens 2007 et Militens 2017.	40
Figure 13 Ressenti des enseignants sur le sentiment de sécurité et de soutien dans l'établissement (Ifop / fondation Jean Jaurès 2020)	43
Figure 14 Les enseignants et la violence dirigée contre eux, Sofres/SNES, 1999	44
Figure 15 Avis des PE et PLC sur l'unification de l'école primaire et du collège (Militens, 2017)	54
Figure 16 Avis des PLC sur le besoin d'une pédagogie plus adaptée aux élèves (Engens, 2007)	47
Figure 17 Les priorités revendicatives des PLC (Militens)	48
Figure 18 Les priorités revendicatives des PE (Militens)	48
Figure 19 Savoirs fondamentaux / pédagogie plus adaptée, Engens, 2007.	49
Figure 20 Avis sur les compétences / les redoublements, Militens, 2017.	50
Figure 21 Indice d'intérêt de tous les enseignants pour les questions éducatives (Militens, 2017)	53
Figure 22 Indice d'intérêt des PLC pour les questions éducatives (Militens, 2017)	53
Figure 23 Intérêt pour l'éducation des PLC selon le niveau de conviction syndicale (Militens, 2017)	55
Figure 24 L'intérêt pour l'éducation des PLC selon la place dans le champ syndical (Militens, 2017)	56
Figure 25 Intérêt pour l'éducation des PLC en fonction du vote politique (Militens, 2017)	57
Figure 26 Définition du bon professeur par les PE et les PLC, Militens, 2017	59
Figure 27 Indice d'approbation de la "pédagogie officielle" en 2017. Militens, tous enseignants	60
Figure 28 Indice de "pédagogie officielle" des PLC. (Laurent Frajerman/Militens)	60
Figure 29 Intérêt pour l'éducation versus soutien à la pédagogie officielle, en pourcentages du total (Militens, 2017)	61
Figure 30 Militens, 2017, sur l'appréhension de l'hétérogénéité	63
Figure 31 Avis des enseignants sur le collège unique, Ipsos, 1999	65
Figure 32 Avis des PLC sur le rôle du collège unique dans l'échec scolaire, Engens, 2007.	66
Figure 33 Avis des PLC sur le collège unique, IPSOS/SNES, 2018	66
Figure 34 Taux de redoublement pour chaque classe, 1966-67. DEPP	68
Figure 35 Taux de redoublement cumulé en 3e, 1993-2013. Note d'information DEPP n° 36, novembre 2014	69
Figure 36 Evolution du taux de redoublement en élémentaire, RERS-DEPP	69
Figure 37 Militens, 2017 : le redoublement	70
Figure 38 Avis des enseignants sur l'évaluation par compétences selon la présence d'enfants au domicile (Militens)	72
Figure 39 Evolution du taux de mentions aux baccalauréats entre 1997 et 2022	73
Figure 40 Avis des enseignants du second degré sur l'évaluation par compétences, en fonction de leur profil de recrutement (Militens)	74
Figure 41 Avis des enseignants du second degré sur l'évaluation par compétences, en fonction de leur mention au baccalauréat (Militens)	74
Figure 42 Critique générale de la hiérarchie selon le niveau d'enseignement (Militens, 2017)	76

Figure 43 Nombre de fonctionnaires renvoyés, 1995-2022 (rapport annuel DGAFP)	78
Figure 44 Ensemble des sanctions disciplinaires contre les fonctionnaires d'Etat, 1995-2023	79
Figure 45 Répartition de l'ensemble des sanctions par grands ministères (DGAFP)	80
Figure 46 Professeurs n'exerçant pas de responsabilité importante dans l'établissement (Engens, Militens)	85
Figure 47 Travail pédagogique à plusieurs collègues (Engens, Militens)	85
Figure 48 Travail collectif selon la taille de l'établissement scolaire	92
Figure 49 Avis des PLC sur une carrière uniforme, Militens, 2017	94
Figure 50 Avis des PLC sur l'allongement du temps de présence obligatoire, IPSOS/SNES, 2018	95
Figure 51 Avis des enseignants qui travaillent avec les chefs d'établissement et les apprécient sur le renforcement de leur rôle pédagogique	97
Figure 52 Adhésion à un syndicat selon la qualité de la relation au perdre (Militens)	103
Figure 53 Adhésion à l'idée de renforcer le rôle pédagogique des chefs d'établissement en fonction de la qualité de la relation	107
Figure 54 Avis des PLC sur la succession des réformes, Militens 2017	110
Figure 55 Combinaison du rapport avec le chef d'établissement et la hiérarchie en général (Militens)	116
Figure 56 Relation avec le chef d'établissement et rapport à la hiérarchie en général (Militens, 2017)	123
Figure 57 Deux pôles en interaction dans les syndicats de la FSU : SNES, SNEP et SNUipp (schéma Laurent Frajerman)	129
Figure 58 Les positions syndicales sur les rythmes scolaires, 2008-2013, Laurent Frajerman	132
Figure 59 Avis de l'ensemble des enseignants sur le rôle de leurs syndicats dans l'évolution du système scolaire (sondage Louis Harris 1978 et CSA 1988)	136
Figure 60 Avis des PLC sur le rôle pédagogique des syndicats, Engens 2007 et Militens 2017	136
Figure 61 Position favorable à la neutralité pédagogique selon le sexe	138
Figure 62 lecture de la presse syndicale et soutien à la neutralité pédagogique	138
Figure 63- soutien à la neutralité pédagogique par mouvance	139

Les cas et régressions logistiques

Tableau 1 Le champ syndical dans le second degré, 2017, Militens	6
Tableau 2 Cas de l'auto-évaluation, nouveau processus institutionnel, dans mon lycée, Lamartine, 2022	14
Tableau 3 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants qui déclarent une grande satisfaction dans Militens	33
Tableau 4 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants qui déclarent une insatisfaction dans Militens	34
Tableau 5 Cas d'une projection syndicale d'un documentaire qui esquisse la question de la discipline, Paris, SNES, 2012	46
Tableau 6 Le cas de Nora, professeur de lettres en collège : écartisme et engagement pédagogique	51
Tableau 7 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants intéressés par l'éducation (Militens)	58
Tableau 8 Résultats précis de la régression logistique sur l'enseignant du second degré hostile à la pédagogie officielle	61
Tableau 9 Les ambivalences d'Irène sur l'hétérogénéité dans un contexte de concurrence scolaire	64
Tableau 10 Deux modalités d'insertion de syndicalistes dans leur établissement	90
Tableau 11 Résultats précis de la régression logistique sur les enseignants qui déclarent pratiquer très souvent le travail collectif (Militens)	93
Tableau 12 Le cas du lycée X, exemple d'interaction délicate entre des professeurs « classiques » et ceux d'une section Freinet implantée par le rectorat dans l'établissement	126
Tableau 13 Observation d'un stage concernant la réforme du collège, Collège Izzo, Marseille, 21 avril 2015, Laurent Frajerman	130
Tableau 14 Le cas des syndicats représentatifs des professeurs des écoles confrontés à la réforme des rythmes scolaires (2008-2013)	132
Tableau 15 Le cas de la réforme du lycée Y et de sa transposition au lycée Guillaume Apollinaire	134

Bibliographie

Aschieri Gérard & Popelin Agnès, 2016, *Réseaux sociaux numériques : comment renforcer l'engagement citoyen ?*, Rapport du CESE.

Aschieri Gérard, Grosse Gérard, 2018, « S'appuyer sur le travail pour réformer : l'exemple des enseignants », *Revue des conditions de travail*, n°8, décembre.

Attali, M., 2005, « Les enjeux des formes de mobilisation des enseignants d'EPS français dans les années 1970 », *Carrefours de l'éducation*, 19 (1), pp. 3-18.

Attarça Mourad & Chomienne Hervé, 2013, « Les chefs d'établissements publics scolaires français face aux enjeux de la nouvelle gestion du système éducatif », *@GRH*, n° 9.

Aubert Véronique, Bergounioux Alain, Martin Jean-Paul, Mouriaux René, 1985, *La forteresse enseignante, la Fédération de l'Éducation Nationale*, Paris, Fayard.

Auriat Nadia, 1996, « Les défaillances de la mémoire humaine. Aspects cognitifs des enquêtes rétrospectives », Paris, INED, *Cahier* n° 136.

Bajoit Guy, 1988, « Exit, Voice, Loyalty ... and Apathy: Les réactions individuelles au mécontentement », *Revue française de sociologie*, vol. 29.

Baluteau François, 2009, « La division du travail pédagogique dans les établissements secondaires français. Le rôle des chefs d'établissement », *Socio-logos*, 4

Baluteau François, 2011, « Les ressources symboliques des managers scolaires. Essai de typologie », *Education et sociétés*, n° 28, p. 93-107.

Barrère Anne 2002, « Un nouvel âge du désordre scolaire : Les enseignants face aux incidents », *Déviance et société*, n°26.

Barrère Anne, 2013a, *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*. Paris, Armand Colin

Barrère Anne, 1997, *Les lycéens au travail*, Paris, PUF.

Barrère Anne, 2002, « Pourquoi les enseignants ne travaillent-ils pas en équipe ? *Sociologie du Travail*, n°44, pp. 481-497.

Barrère Anne, 2003, *Travailler à l'école. Que font les élèves et les enseignants du secondaire ?*, Rennes, PUR.

Barrère Anne, 2006, « Les chefs d'établissement face aux enseignants : enjeux et conflits de l'autonomie pédagogique », *Revue française de pédagogie*, n°156, pp. 89-99.

- Barrère Anne, 2010, « Ce que fait l'évaluation aux établissements scolaires. Une année dans un collège d'« éducation prioritaire » », *Ethnologie française*, vol. 40, p. 141-149.
- Barrère Anne, 2013b, « Un management bien tempéré. L'expérience des chefs d'établissements français », *Education et Sociétés*, 32 : 21-34.
- Barrère Anne, 2016, « Réformes du collège et travail enseignant » in Dubet François, Merle Pierre (dir.), *Réformer le collège*, Paris, PUF-Vie des idées.
- Barrère Anne, 2017, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Bautier É., & Rochex J.-Y., 2007, « Apprendre : des malentendus qui font la différence. » In Deauvieau J. & Terrail J.-P. (dir), *Les sociologues, l'école et la transmission des savoirs*, Paris, La Dispute, pp. 227-241.
- Bautier Elisabeth, Bonnéry Stéphane & Clément Pierre, 2017, « L'introduction en France des compétences dans la scolarité unique. Enjeux politiques, enjeux de savoir, enjeux pédagogiques et didactiques », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, n°16.
- Bechtold-Rognon Évelyne & Lamarche Thomas (dir.), 2011, *Manager ou servir ? Les services publics aux prises avec le Nouveau management public*, Paris, Syllepse.
- Bechtold-Rognon Évelyne, 2018, *Pourquoi joindre l'inutile au désagréable ? En finir avec le nouveau management public*, Paris, Edition IRFSU/L'Atelier.
- Benoist P., 2012, « Ordre juridique et opportunité politique. Les statuts des enseignants du second degré [1972] », *Histoire de l'éducation*, n° 135.
- Berger Peter & Luckmann Thomas, 1996 (1966), *La construction sociale de la réalité*, Paris, Méridiens Klincksieck.
- Bernoux Philippe, 2010, *Sociologie du changement : dans les entreprises et les organisations*, Paris, Le Seuil.
- Bertrand Geay, 2015, « Engagement et réflexivité », *SociologieS*, novembre.
- Bezes Philippe, Demazière Didier, Le Bianic Thomas, Paradeise Catherine, Normand Romuald, Benamouzig Daniel, Pierru Frédéric, Evetts Julia, 2011 « New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? » *Sociologie du travail*, n° 53, 293–348
- Blondiaux Loïc, 1997, « Ce que les sondages font à l'opinion publique », *Politix*, n° 37, p. 117-136.
- Bonnéry Stéphane, 2007, *Comprendre l'échec scolaire. Elèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*, Paris, La Dispute.
- Bonnéry Stéphane, 2009, « Scénarisation des dispositifs pédagogiques et inégalités d'apprentissage », *Revue française de pédagogie*, n°167, pp. 13-23.
- Boudon Raymond, 1986, *L'Idéologie*, Paris, Fayard.

- Bourdieu Pierre, 1973, « L'opinion publique n'existe pas », *Les temps modernes*, n°318, janvier.
- Bourdieu Pierre, 1979, *La distinction, critique sociale du jugement*, Paris, Éditions de Minuit.
- Bourdoncle Raymond, 1991, « « La professionnalisation des enseignants : analyses sociologiques anglaises et américaines » », *Revue française de pédagogie*. vol 94. pp. 73-91.
- Bouthors Mathilde, 2004, « Degrés, une expérience au carrefour de projets d'intéressement à la recherche », in Robert André D. (dir.). *Le syndicalisme enseignant et la recherche. Clivages, usages, passages*, PUG/INRP.
- Bronner Gérald, 2019, « La théorie boudonienne des croyances », *Revue européenne des sciences sociales*, vol 57
- Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwénaél (dir), 2018, *L'appropriation de la prescription en éducation. Le cas de la réforme du collège*, Toulouse, Octares éd.
- Brucy Guy, 2003, *Histoire de la FEN*, préface d'Antoine Prost, Paris, Belin.
- Bruno Isabelle, Clément Pierre, Laval Christian, 2010, *La grande mutation : Néolibéralisme et Education en Europe*, Paris, Syllepse.
- Cardon Dominique, 2019, *Culture numérique*, Paris, Presses de Sciences Po.
- Cardon-Quint Clémence, 2015, *Des lettres au français. Une discipline à l'heure de la démocratisation (1945-1981)*, Rennes, PUR.
- Carraud F. et Robert A., 2018, *Professeurs des écoles au 21^e siècle. Portraits socio-professionnels*, Paris, PUF.
- Castets-Fontaine Benjamin, Tuaillon Demésy Audrey et Ferréol Gilles, 2019, « Maux et mots d'enseignants du second degré : carrières désenchantées et itinéraires contrariés » *Déviance et Société*, vol. 43.
- Cau-Bareille, D., Jarty, J., 2014, « Trajectoires/itinéraires et rapports de genre dans l'enseignement du second degré », Rapport de recherches SNES, https://www.snes.edu/IMG/pdf/rapport_final_snes_groupe_femmes.pdf.
- Champagne Patrick, 1990, *Faire l'opinion. Le nouveau jeu politique*, Paris, Minuit.
- Chapoulie Jean-Michel, 1987, *Les professeurs de l'enseignement secondaire : un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des Sciences de l'Homme.
- Chapoulie Jean-Michel, 2010, *L'École d'État conquiert la France. Deux siècles de politique scolaire*, Presses universitaires de Rennes.
- Charles F. et al, 2023, *Professeur.e.s des écoles : sociologie d'une profession dans la tourmente*, Paris, L'Harmattan.

Charles F., 1988, *Instituteurs : un coup au moral. Genèse d'une crise de reproduction*, Paris, Ramsay.

Chauvel Louis, 2006, *Les Classes moyennes à la dérive*, Seuil.

Chevalier Bernard, Dietsch Bruno, Malegue Claude, Migeon Martine, Procoppe Aurélie, 2004, *Evolution du nombre d'enseignants des établissements publics depuis le 1er janvier 1960, des enseignants du supérieur public depuis 1978, des enseignants privés et non-enseignants depuis 1982, jusqu'à 2003-2004, pour la France métropolitaine*, Paris, Publication de la DEPP / Hors collection.

Clavé Y., 2015, « Être proviseur de lycée au XIXe siècle : regards sur une fonction [1870-1914] », in Condette J.-F. (dir.) *Les chefs d'établissement. Diriger une institution scolaire ou universitaire XVIIe-XXe siècle*, Rennes, PUR.

Condette Jean-François, 2012, « Entre tabou et obsession. L'évaluation des enseignants », *Spirale – Revue de Recherches en Éducation*, n° 49.

Condette Jean-François, 2017, « Mise en perspective. Les personnels d'inspection : entre terrain local et logiques d'État, contrôler, évaluer, conseiller les enseignants » in *Les personnels d'inspection*, Condette Jean-François (dir.), Rennes, PUR.

Corbillon Michel & Rousseau Patrick, 2005, « Réflexions autour de la position singulière des différents acteurs dans la recherche-action », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 38.

Crozier Michel & Friedberg Erhard, 1977, *L'acteur et le système : Les contraintes de l'action collective*, Paris, Seuil.

Dalançon A., 2007, *Histoire du SNES, t. 2 : Les années tournant (1967-1973)*, IRHSES, Paris.

Debarbieux Eric et al., 2012, *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire*, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École.

Defresne Marion et Solard Julie, 2019, *Les différentes mesures statistiques du salaire des enseignants du secteur public*, document de travail de la DEPP n°M04.

Del Rey A. 2013, *La tyrannie de l'évaluation*, Paris, La Découverte.

Delavergne Christophe, 2024, *Diffusion et réception des réformes dans les institutions éducatives : le cas du travail collectif dans l'enseignement secondaire*. Thèse NR, Bernard Sarrazy dir., Université de Bordeaux.

Demailly Lise, 1985, « Contribution à une sociologie des pratiques pédagogiques », *Revue française de sociologie*, n°26, pp. 96-119.

Demailly Lise, 2003, « L'évaluation de l'action éducative comme apprentissage et négociation » *Revue française de pédagogie*, n° 142, pp. 115-129

- Demaiily Lise, 2018, « La recherche sociologique contractuelle comme expérience du rapport des institutions à la réflexivité. » *Sociologies pratiques*, n° 36.
- Derouet Jean-Louis, 1992, *École et Justice De l'égalité des chances aux compromis locaux ?* Paris, Éditions Métailié.
- Deschamps, M., 2016, *L'école sous presse : médias, opinion et luttes sociales*, Syllepse, Paris.
- Detchessahar Mathieu, Grevin Anouk, 2009, « Un organisme de santé... malade de « gestionnisme », *Annales des Mines - Gérer et comprendre*, n° 98, p. 27-37
- Draelants Hugues, 2008, « Les fonctions latentes du redoublement. Enseignements d'une politique de lutte contre le redoublement en Belgique francophone » *Éducation et Sociétés*, n° 21.
- Draelants Hugues, 2009, *Réforme pédagogique et légitimation. Le cas d'une politique de lutte contre le redoublement*. De Boeck Supérieur
- Dubar Claude, 2001, *çoi*. Paris, PUF.
- Dubet François, 2002, *Le déclin de l'institution*, Paris, Éd. du Seuil
- Dubet François, 2016, « Les instruments et l'institution : le cas de l'école », *Sociologie du travail*,
- Dupriez Vincent, 2010, « Le travail collectif des enseignants : au-delà du mythe », *Travail et formation en éducation*, n°7.
- Evetts Julia, 2011 « New professionalism and New Public Management: changes and continuities », *Sociologie du travail*, n° 53.
- Farges Géraldine & Martinache Igor, 2024, *Enseignants : le grand déclassement ?* Paris, PUF.
- Farges Géraldine, 2017, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Faye Abdoulaye, Gagnepain Stephen & Mothes Patricia, 2018, « De quelle manière l'introduction des EPI dans les programmes 2016 du collège impacte-t-elle le travail des enseignants ? Analyse de discours enseignants », in Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwénaél (dir), *L'appropriation de la prescription en éducation, op. cit.*
- Ferhat I. et Robert A.-D., 2016, « Les syndicats enseignants et la loi Haby : de l'unité de circonstance à la réactivation amplifiée des divergences » In Legris P. & Gutierrez L. (éd.), *Le collège unique*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Ferhat Ismaïl, 2025, *Les Syndicats de l'Éducation nationale : Des acteurs en mutation*, Paris, PUF.
- Forestier Yann, 2014, *L'École, exception médiatique. La presse face aux enjeux des changements pédagogiques (1959-2008)*, Thèse d'Histoire, université Paris IV.
- Frajerman Laurent avec Robert André, Lemosse Michel, Wunder Dieter, Tyssens Jeffrey, 2005, « Les syndicalismes enseignants devant l'évolution des systèmes éducatifs européens et des

identités professionnelles. Allemagne de l'Ouest, Angleterre, Belgique, France, 1960-1985 », in Pasture Patrick, Pigenet Michel, Robert Jean-Louis (dir.), *L'apogée des syndicalismes en Europe occidentale. 1960-1985*, Paris, Publications de la Sorbonne.

Frajerman Laurent et al. (dir.), 2010, *La Fédération de l'Éducation nationale (1928-1992). Histoire et archives en débat*, Lille, Presses du Septentrion.

Frajerman Laurent, 2007, « La Fédération de l'Education Nationale face aux enjeux de l'école moyenne sous la IV^e République. Cartographie d'un débat. » *Revue française de pédagogie*, n° 159.

Frajerman Laurent, 2008, « L'engagement des enseignants. Figures et modalités, 1918-1968 », *Histoire de l'éducation*, n° 117.

Frajerman Laurent, 2009, « Les tensions de la pensée progressiste sur l'école », *La Pensée*, n°357.

Frajerman Laurent, 2012, « Le monde de l'enseignement public en mouvement(s). 1928-1984 » in Michel Pigenet, Danielle Tartakowsky (dir.), *Histoire des mouvements sociaux en France. De 1814 à nos jours*, Paris, La Découverte, pp. 533-542.

Frajerman Laurent, 2014, « Entre collaboration et contrepouvoir. Les syndicats enseignants et l'État (1945-1968) », *Histoire de l'éducation*, 140-141, pp. 73-91.

Frajerman Laurent, 2018, « Autonomie des établissements et justice en éducation : le débat intellectuel et politique sur l'autonomie des établissements scolaires », *Education et sociétés*, n°41, pp. 73-91.

Frajerman Laurent, 2019, « Manager les professeurs ? Les relations hiérarchiques dans l'établissement en France à l'heure du Nouveau management public », *Éducation et sociétés*, n° 43, pp. 57-75.

Frajerman Laurent, 2023, « Crise du recrutement des enseignants : « On peut craindre qu'un point de non-retour ait été atteint », tribune dans *Le Monde*, 4 juillet.

Freidson Eliot, 2001, *Professionnalisme : La troisième voie*, Paris, Érés.

Frigout, S., 2020, « Bienveillance un mot jeté à la mer ? », *Le Coq-Héron*, 2020/1, n°240.

Gâche Fabien, 2012, « Faire du syndicat un outil pour le développement du pouvoir d'agir des salariés. Les leçons d'une recherche-action », *Archives des Maladies Professionnelles et de l'Environnement*, volume 73.

Garcia Sandrine & Montagne Sabine, 2011, « Pour une sociologie critique des dispositifs d'évaluation », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°189.

Garcia Sandrine, 2023, *Enseignants : de la vocation au désenchantement*, Paris, La Dispute.

Garcia Sandrine, 2024, « Logiques gestionnaires et différenciation pédagogique : quels liens ? » in Farges & Martinache, 2024, *Enseignants... op. cit.*

- Gather Thurler Monica, 1994, « Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme ? », *Revue française de pédagogie*, volume 109, pp. 19-39.
- Gaxie Daniel, 1990, « Au-delà des apparences... Sur quelques problèmes de mesure des opinions. » *Actes de la recherche en sciences sociales*, n° 81-82
- Gaxie Daniel, 2020, *Sondages, précautions avant usages. Tout ce que vous devez savoir sur les sondages sans avoir jamais songé à vous en préoccuper*, Pantin, note de la Fondation Gabriel Péri.
- Geay Bertrand, 2006, « L'ordinaire du congrès », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol 5.
- Geay Bertrand, 2005, *Le syndicalisme enseignant*. La Découverte.
- Geitner Vincent, 2015, *Les professeurs et l'enseignement de l'Histoire : Un consensus impossible, des marges de manœuvre aléatoires. (De la Libération à nos jours)*. Thèse NR, Université Lyon-2, dir Claude Prudhomme.
- Giraud Christophe, Singly de François, Martin Olivier (dir.), 2010, *Nouveau manuel de sociologie*, Paris, Armand Colin.
- Goffman E., 1974 (1967), *Les rites d'interaction*, Paris, Minuit.
- Gutierrez Laurent & Legris Patricia (dir), 2016, « Le collège unique. Eclairages socio-historiques sur la loi du 11 juillet 1975 et son application », Rennes, PUR.
- Gutierrez Laurent, Besse Laurent, Prost Antoine, 2012, *Réformer l'école. L'apport de l'éducation nouvelle*, Grenoble, PUG
- Hassani Mohammad et Meuret Denis, 2010, « La régulation de l'action des enseignants par les chefs de leur établissement », *Politiques et management public*, vol 27.
- Hirschhorn Monique, 1993, *L'ère des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France
- Hirschman Albert O., 1995 [1970], *Défection et prise de parole*, Paris, Fayard.
- Honneth Axel, 2000, *La lutte pour la reconnaissance*. Paris, Le Cerf.
- Honneth Axel, 2006. *La société du mépris. Vers une nouvelle Théorie critique*, Paris, La Découverte.
- Huberman M., 1983, « Répertoires, recettes et vie de classe : Comment les enseignants utilisent l'information », *Éducation et Recherche*, 5, pp. 157-177.
- Hugrée Cédric, Penissat Etienne et Spire Alexis, 2015, « Les différences entre salariés du public et du privé après le tournant managérial des États en Europe », *Revue française de sociologie*, 56, 1, pp. 47-73.
- Ion Jacques, 1997, *La fin des militants ?*, Paris, L'Atelier.
- Jaboin Y., 2003, *Le prof dans tous ses états : féminin ou masculin, public ou privé*, Paris, Fabert.

- Jacquot Lionel, 2014, *L'Enrôlement du travail. Comprendre la machinerie managériale*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Jenkins Henry, 2013 [2006], *La Culture de la convergence. Des médias au transmédia*, trad. de l'anglais C. Jaquet, Paris, A. Colin/Ina Éd.
- Joule Robert-Vincent & Beauvois Jean-Léon, 2010, *La soumission librement consentie : Comment amener les gens à faire librement ce qu'ils doivent faire ?* Paris, PUF.
- Krop Jérôme, 2015, « Méritocratie et usages du redoublement dans les écoles primaires publiques de la Seine (Fin XIXe-début XXe siècle) », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 48, p. 31-44.
- Lantheaume Françoise et Hérou Christophe, 2008, *La souffrance des enseignants. Une sociologie pragmatique du travail enseignant*, Paris, PUF.
- Lantheaume Françoise et Simonian Stéphane, 2012, « La transformation de la professionnalité des enseignants : quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation. Pour l'Ère nouvelle*, 45, pp. 17-38.
- Lapostolle Guy, 2019, *Les experts contre les intellectuels*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.
- Laprévôte Gilles, 1984, *Splendeurs et misères de la formation des maîtres : les écoles normales primaires en France, 1789-1979*, Lyon, PUL.
- Laval Christian, 2003, *L'école n'est pas une entreprise, le néo-libéralisme à l'assaut de l'enseignement public* », Paris, Éditions La Découverte.
- Lefebvre Rémi & Sawicki Frédéric, 2019, « Pourquoi les enseignants français tournent-ils aujourd'hui le dos à l'engagement politique ? » in Barrault-Stella Lorenzo, Gaïti Brigitte et Lehingue Patrick, *La politique désenchantée ? perspectives sociologiques. Mélanges en l'honneur de Daniel Gaxie*, Presses universitaires de Rennes, Res Publica.
- Lefeuve Gwénaél et Dumay Xavier, 2016, « Éditorial. Enjeux et significations du travail collectif des enseignants dans les systèmes éducatifs contemporains », *Les dossiers des sciences de l'éducation*, n°35, pp. 7-15.
- Legris Patricia, 2014, *Qui écrit les programmes d'histoire ?* Grenoble, PUG.
- Lelièvre Claude, 1990, *Histoire des institutions scolaires, 1789-1989*, Paris, Nathan.
- Lelièvre Claude, 2006, *Les Politiques scolaires mises en examen*, Issy-les-Moulineaux, ESF.
- Lessard C., Kamanzi P.C. & Larochelle M., 2009, « De quelques facteurs facilitant l'intensification de la collaboration au travail parmi les enseignants : le cas des enseignants canadiens. » *Education et Sociétés*, n°23, pp. 59-77.
- Lessard Claude & Meirieu Philippe (dir.) 2009, *L'obligation de résultats en éducation. Évolutions, perspectives et enjeux internationaux* », *Revue française de pédagogie*, n° 166.

Llobet Aurélie 2012, « La neutralisation de la réforme de l'éducation prioritaire. Un collège face au dispositif « ambition-réussite » », *Gouvernement et action publique*, n°3.

Llobet Aurélie, 2011, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, Thèse [Dominique Damamme], Université Paris Dauphine.

Luc Jean-Noël, Condette Jean-François, Verneuil Yves, 2020, *Histoire de l'enseignement en France. XIXe-XXIe siècles*, Paris, Armand Colin.

Lyotard J.-F., 1979, *La Condition postmoderne. Rapport sur le savoir*, éditions de Minuit, Paris.

Makaremi Chowra, 2008, « Participer en observant : Étudier et assister les étrangers aux frontières » in Fassin D. et Bensa A., *Politiques de l'enquête*, Paris, La Découverte.

Mannheim Karl, 2011 (1928), *Le problème des générations*, Paris, Armand Colin.

Maroy Christian, 2005, « Les évolutions du travail enseignant en Europe. Facteurs de changement, incidences et résistances », *Les cahiers de recherche en éducation et formation*, n° 42.

Maroy Christian, 2017, « La nouvelle gestion publique de l'école au Québec : vers une gestion de la pédagogie », *Sociologie du travail*, vol. 59.

Martin Olivier, 2020, *L'analyse quantitative des données*, Paris, Armand Colin.

Matonti Frédérique, 2005, *Intellectuels communistes : une sociologie de l'obéissance politique, La Nouvelle Critique (1967-1980)*, Paris, La Découverte.

Meirieu Philippe, 2012, « La pédagogie et le numérique : des outils pour trancher ? » in Denis Kambouchner, Philippe Meirieu, Bernard Stiegler, *L'école, le numérique et la société qui vient*, Paris, Mille et une nuits.

Meirieu Philippe, 2020, « L'école d'après »... avec la pédagogie d'avant ? » *Le café pédagogique*, 17 avril

Mercier Charles, 2016, « Engagement et connaissance historique selon René Rémond ». *Histoire@Politique*, 29.

Merle P., 2011, « Concurrence et spécialisation des établissements scolaires : Une modélisation de la transformation du recrutement social des secteurs d'enseignement public et privé. » *Revue française de sociologie*, n°52, pp. 133-169.

Merle P., 2024, « Embourgeoisement des collèges privés et résultats Pisa », *La Pensée*, n°419.

Mole Frédéric, 2014, *Les revues syndicales des instituteurs français et l'Éducation nouvelle (1921-1932)*, Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, n° 36.

Naudier D. et Simonet M., 2011, « Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements », Paris, La Découverte.

- Neveu Erik & Rieffel Rémy, 1991, « Les effets de réalité des sciences de la communication », *Réseaux*, numéro 50.
- Neveu Erik, 2005, *Sociologie des mouvements sociaux*, Paris, La Découverte.
- Neveu Erik, 2010. « Médias et Protestation Collective », dans Éric Agrikoliansky (dir.), *Penser les Mouvements Sociaux. Conflits Sociaux et contestations dans les sociétés contemporaines*, Paris, La Découverte, pp. 245-264.
- Noiriel Gérard, 1996, *Sur la "crise" de l'histoire*, Paris, Belin.
- Noiriel Gérard, 2006, *Introduction à la socio-histoire*, Paris, La Découverte.
- Normand Romuald, 2011, « La profession enseignante à l'épreuve du nouveau management public: la réforme anglaise de la Troisième Voie » in Philippe Bezes et al « New Public Management et professions dans l'État: au-delà des oppositions, quelles recompositions? » *Sociologie du travail*, n° 53.
- Offerlé Michel, 2008, « Retour critique sur les répertoires de l'action collective (XVIIIe — XXIe siècles) », *Politix*, 81, 1, pp. 181-202.
- Olson Mancur, 1978 (1965), *Logique de l'action collective*, Paris, PUF.
- Pasquali Paul, 2014, *Passer les frontières sociales. Comment les « filières d'élite » entrouvrent leurs portes*, Paris, Fayard.
- Payet Jean-Paul, 1997, « Le « sale boulot » : Division morale du travail dans un collège en banlieue. » *Les Annales de la recherche urbaine*, n°75, pp. 19-31.
- Pélage Agnès, 2009, « Les chefs d'établissement scolaire : autonomie professionnelle et autonomie au travail », in Didier Demazière et al., *Sociologie des groupes professionnels*, La Découverte, p. 40-50.
- Pélage Agnès, 2011, « Les directeurs : la fabrique des cadres » in *Manager ou servir ? Les Services Publics aux prises avec le Nouveau Management Public*,
- Peneff Jean, 2009, *Le goût de l'observation. Comprendre et pratiquer l'observation participante en sciences sociales*, La Découverte.
- Périer Pierre, 2004, « Une crise des vocations ? Accès au métier et socialisation professionnelle des enseignants du secondaire », *Revue française de pédagogie*, volume 147.
- Périer Pierre, 2005, *École et familles populaires : sociologie d'un différend*, Rennes, Presses universitaires de Rennes.
- Périer Pierre, 2013, « Crise et/ou recomposition identitaire des professeurs débutants du secondaire ? », *Recherche et formation*, vol 74.
- Périer Pierre, 2019, « La "crise" de recrutement des enseignants : une mise en perspective », *Administration & Éducation*, n° 163, pp. 65-70.

Peyronie Henri, 2013, *Le mouvement Freinet : du fondateur charismatique à l'intellectuel collectif*. Caen, Presses universitaires de Caen.

Poirmeur Yves, 1987, *Contribution à l'étude des tendances dans les partis et les syndicats : l'exemple français*, Thèse d'Etat, Amiens, [Jacques Chevallier]

Pons Xavier, 2014, « Les journalistes en éducation français : une exploration typologique. » *Éducation et Sociétés*, 33.

Pons Xavier, 2024, *La fabrique des politiques d'éducation. La rapidité sans la qualité ?* Paris, PUF.

Poucet Bruno, 2009, *Liberté sous contrat. Une histoire de l'enseignement privé*, Éditions Fabert, Paris.

Prost Antoine et Bon Annette, 2011, « Le moment Allègre (1997-2000) » De la réforme de l'Éducation nationale au soulèvement, *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, n°110, pp. 123-145.

Prost Antoine, 1968, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.

Prost Antoine, 1992, *Education, société et politiques. Une histoire des enseignements en France de 1945 à nos jours*, Paris, Seuil.

Prost Antoine, 1996, « Douze leçons sur l'histoire », Paris, Seuil.

Prost Antoine, 1999, « L'enseignement privé dans le système éducatif : mise en perspective historique » In : Poucet, B. (dir.), *Histoire et mémoire de la FEP CFDT. Bâtisseurs d'avenir*, L'Harmattan, Paris.

Prost Antoine, 2013, *Du changement dans l'école. Les réformes de l'éducation de 1936 à nos jours*, Paris, Seuil

Raybaud-Patin Nicole et Lefeuvre Gwénaél, 2018, « Les stratégies mobilisées par les chefs d'établissement pour « traduire » la réforme du collège et créer du changement au sein de leur établissement » in Brossais Emmanuelle & Lefeuvre Gwénaél (dir), *L'appropriation de la prescription en éducation. Op. cit.*

Refalo Alain, 2010, *En conscience je refuse d'obéir*, Paris, Des îlots de résistance.

Riondet Xavier, 2013, « Les origines des Cahiers pédagogiques en 1945. » *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, Vol. 46.

Riondet, X., Hofstetter, R., Go, H.L., 2018, *Les acteurs de l'Éducation nouvelle au XX^e siècle*. Grenoble, Presses universitaires de Grenoble

Roaux C., 2021, *La direction d'école à l'heure du management. Une sociologie du pouvoir*. Paris, PUF.

Robbes Bruno, 2016, *L'autorité Enseignante. Approche Clinique*. Paris, Champ Social.

- Robert André & Mornettas Jean-Jacques, 1994, « Les professeurs aujourd'hui, le syndicalisme, la profession », *Revue française de pédagogie*, n°109.
- Robert André D. & Garnier Bruno, 2015, *La pensée critique des enseignants. Éléments d'histoire et de théorisation*, Presses Universitaires de Rouen et du Havre.
- Robert André, 2007, *Miroirs du syndicalisme enseignant*, Paris, Nouveaux Regards/Syllepse.
- Robinson M. 2011 "Associer obligation de résultats et amélioration des compétences des établissements de New York", *Revue française de pédagogie* n°174, pp. 49-60
- Rouillard Rozenn, 2013, *Collèges publics, collèges privés : ethnographie comparative de configurations contextuelles et de leurs effets scolaires*. Thèse. Université Rennes 2.
- Rouillard Rozenn, 2015, « Professeurs de collèges publics et privés : apprentissage informel de logiques identitaires sectorielles », in *L'apprentissage du métier d'enseignant. Constructions implicites, espaces informels et interfaces de formation*, Presses Universitaires de Caen, pp. 61-78.
- Savoie P., 2001, « Autonomie et personnalité des lycées : la réforme administrative de 1902 et ses origines », *Histoire de l'éducation*, n°90.
- Sawicki Frédéric, 2012, « Pour une sociologie des problématisations politiques de l'École », *Politix*, n° 98.
- Sawicki Frédéric, 2015, « Esquisse d'une sociologie politique des enseignants français », *Éducation et sociétés*, 36, 2, pp. 83-102.
- Schön D.A., 1994, *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*, Montréal, Editions Logiques.
- Schwengler B., 2021, *Salaires des enseignants. La chute*, Paris, L'Harmattan.
- Scott James C., 1985, *Weapons of the Weak. Everyday Forms of Peasant Resistance*, New Haven and London, Yale University Press.
- Ségrestin Denis, 1980, « Les communautés pertinentes de l'action collective : canevas pour l'étude des fondements sociaux des conflits du travail en France » In *Revue française de sociologie*, 21-2. pp. 171-202.
- Ségrestin Denis, 1985, *Le phénomène corporatiste. Essai sur l'avenir des systèmes professionnels fermés en France*, Paris, Fayard.
- Séverac Pierre, « les intellectuels » in Labica Georges et Bensussan Gérard (dir.), *Dictionnaire critique du marxisme*, Paris, Presses universitaires de France, 1982
- Singly de François, 1993, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Armand Colin.
- Spruyt Emilie et Sawicki Frédéric, 2012, *Des conditions de travail des enseignants*, rapport IRES, CERAPS

Stern G., 1963, « Noncognitive variables » in Gage N. (Ed.) *Handbook of research on teaching*, Chicago, éd Rand McNally.

Strauss Anselm, 1959, *Mirrors and masks: the search for identity*, The Free Press of Glencoe.

Tanguy Lucie, 1995, « Le sociologue et l'expert: une analyse de cas », *Sociologie du Travail*, Vol. 37.

Thin Daniel, 2002, « L'autorité pédagogique en question. Le cas des collègues de quartiers populaires », *Revue française de pédagogie*, volume 139.

Tondellier Michel, 2006, « Un établissement scolaire sous pression. Analyser les conseils de discipline au collège Balzac », *Déviance et Société*, vol. 30.

Tournier Vincent, 1997, « École publique, école privée : le clivage oublié. Le rôle des facteurs politiques et religieux dans le choix de l'école et les effets du contexte scolaire sur la socialisation politique des lycéens français », *Revue française de science politique*, vol. 47, pp. 560 –588.

Urbanski Sébastien, 2021, « Les collectifs enseignants face aux directions d'établissements scolaires », *Terrains/Théories*, n°14.

Van Zanten Agnès, 2012, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF.

Verneuil Y., 2011, « Les accords Lang-Cloupet (1992-1993) : une histoire écrite à l'avance ? » *Histoire de l'éducation*, 131, pp. 51-87.

Verneuil Y., 2012, « L'évaluation des professeurs de l'enseignement secondaire, de la fondation des lycées à 1944 », *Spirale*, n°49.

WatreLOT Philippe, 2021, *Je suis un pédagogue. Gommer les clichés, pour construire une meilleure école*, Montrouge, ESF. Compte-rendu : www.laurent-frajermaN.fr/post/philippe-watreLOT-cr-livre

Worth J. & de Lazzari G., 2017, « Teacher Retention and Turnover Research », Slough, National Foundation for Educational Research.

Zeldin Théodore, 2016, « The notion of hybridity encourages us to investigate » in Gwiazdzinski Luc (dir.), *L'hybridation des mondes : Territoires et organisations à l'épreuve de l'hybridation*, Elya ed.

Méthodologie

I Les entretiens

Les extraits d'entretien ont été partiellement expurgés des aspects les plus oraux (hésitations et répétitions des mêmes mots, « bah », « ouai ») sauf quand ceux-ci revêtaient un sens.

133 entretiens, dont 44 de non syndiqués, 72 de PE, 37 de PLC et 24 de professeurs d'EPS

II Revue de presse de la bibliothèque de Sciences Po

300/2 : les enseignants

312-4, cote 1344 : Syndicats d'instituteurs

320-34, cote 1350 : Syndicats de l'enseignement secondaire

441, cote 11002 : les grèves fonction publique

III Matériau UDA

Ce compte-rendu provient d'une observation menée lors de l'édition 2016 de l'UDA, sur des entretiens informels avec les intervenants et différents organisateurs et sur trois interviews de participantes :

Hélène, jeune PE d'un département périurbain, cinq ans d'ancienneté, reconversion du privé, nouvelle militante syndicale, 1re visite à l'UDA

Estelle, 46 ans, PE en CP, ex-militante du GFEN, militante SNUipp, 1re visite à l'UDA

Astrid, conseillère pédagogique depuis 4 ans, 22 ans d'ancienneté, syndiquée, 5e visite à l'UDA

IV Sondages utilisés

1 Ensemble des enseignants

Sofres, Le Monde de l'éducation, février 1978 « attitudes éducatives et opinions pol des ens », 620 ens 1 et 2 degré

Louis Harris, n° 382, L'école ouverte, mai-juin 1978, 600 enseignants

SOFRES Télé 7 jours, septembre 1984, 500 instit et profs

CSA pour La Vie, « les enseignants », décembre 1988, n° 8945, 606 enseignants, pas de tris croisés

TNS Sofres pour le MEN, 2006, 700 enseignants, 300 CE

IFOP 2007 FD/MH N° 1-6082, échantillon 800 enseignants

IPSOS 2008, 700 enseignants

IFOP, 2012, échantillon de 712 personnes, enseignant du premier et du second degré.

IFOP, avril 2017, SOS éducation, échantillon 1 001 enseignants

IFOP, fondation Jean Jaurès, questionnaire auto-administré en ligne du 10 au 17 décembre 2020, échantillon de 801 enseignants des 1er et 2e degrés.

CSA pour le Sénat, 2022, échantillons de 506 enseignants et 1008 français de plus de 18 ans

2 Professeurs de lycée et collège

IFOP / MEN, 1974, 1 233 PLC

Louis Harris, 1978

Sofres /SNES, janvier 1999, réalisé par téléphone auprès d'un échantillon de 475 enseignants des collèges et lycées publics.

Sofres, réalisé du 26 février au 2 mars 2002 pour le SNES auprès d'un échantillon de 600 enseignants du second degré, par téléphone.

CSA SNES, 2011, 500 PLC

CSA/SNES 2013 n°1300542, L'état d'esprit des enseignants du second degré

IFOP/ SOS Education 2014, FK/JPD N° 112289, 501 enseignants de l'enseignement secondaire,

IFOP/Sos éducation, 2014, FK/EP N° 112473, 601 enseignants de l'enseignement secondaire et supérieur.

CSA/SNES 2014 n°1400501, L'état d'esprit des enseignants du second degré

IPSOS/SNES, mars 2018 - L'état d'esprit des enseignants du secondaire - 603 enseignants du secondaire public (hors professeurs de lycée professionnel et hors professeurs d'EPS), périmètre SNES

3 Professeurs des écoles

Harris interactive/SNUipp 2014

Harris interactive/SNUipp 2016

V Questionnaire Engens

Questionnaire Engens dirigé par Frédéric Sawicki en 2007, CERAPS Université de Lille, avec 1 528 réponses de professeurs du Nord Pas de Calais.

Je remercie le CERAPS de m'avoir donné accès à sa base de données.

VI Questionnaire Militens (version enseignants du second degré)

Le rapport au métier

Selon vous, votre établissement est-il un lieu de vie convivial ? Oui ☐ Non ☐ NSP ☐

Au cours de l'année écoulée, vous est-il arrivé de participer à des repas ou des sorties amicales avec les personnes suivantes ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Au moins une fois par semaine	Au moins une fois par mois	Au moins une fois par an	Jamais
Avec des collègues <u>de votre discipline</u> à l'extérieur de votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avec des collègues de toutes disciplines à l'intérieur de votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Avec des enseignants de tout type à l'extérieur de votre établissement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Globalement, êtes-vous satisfait-e de votre situation professionnelle actuelle ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	NSP
	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Personnellement, dans l'exercice de votre métier, êtes-vous satisfait(e) des aspects suivants ?

<i>(Une seule réponse par ligne)</i>	Très satisfait(e)	Assez satisfait(e)	Moyennement satisfait(e)	Peu satisfait(e)	Pas du tout satisfait(e)	NSP
Votre salaire	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les relations avec les élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les relations avec les parents d'élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis le début de l'année scolaire, avez-vous travaillé avec un ou plusieurs collègues pour produire des supports de cours ou réaliser des projets pédagogiques ?

Très souvent ☐

Assez souvent ☐

Rarement ☐

Jamais ☐

Les aspects suivants sont-ils pour vous des attraits de votre profession ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Tout à fait	Plutôt	Plutôt pas	Pas du tout	NSP
Participer à l'éducation des élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les vacances	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Transmettre un savoir	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La sécurité de l'emploi	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le sentiment d'être utile à la société	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Enseigner sa discipline	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'équilibre entre vie professionnelle et vie privée	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : (classez trois affirmations maximum, de 1 pour celle qui est la plus juste à vos yeux à 3 pour celle qui l'est le moins)

Avoir une bonne relation avec ses élèves ☐

Développer des projets, communiquer à leur sujet ☐

Etre capable de bien expliquer le cours, maîtriser les sujets abordés ☐

Savoir travailler en équipe ☐

Savoir mettre les élèves au travail ☐

Faire preuve d'autorité ☐

Il faut remplacer totalement le baccalauréat par du contrôle continu	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut renforcer le rôle pédagogique des chefs d'établissement (visites dans les cours, notation pédagogique...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut faire avancer la carrière des professeurs au même rythme	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut interdire les redoublements	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Il faut généraliser l'évaluation par compétences	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
L'enseignement doit être défini nationalement (programmes, horaires...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quelle relation entretenez-vous avec votre chef d'établissement ? (classez deux affirmations maximum, de 1 pour celle qui est la plus juste à vos yeux à 2 pour celle qui l'est le moins)

Amicale, de confiance ☐

Basée sur l'écoute et l'échange ☐

D'encadrement, d'accompagnement pédagogique ☐

Administrative, de contrôle ☐

Conflictuelle ☐

Que pensez-vous des réformes suivantes ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Très favorable	Plutôt favorable	Ni favorable, ni défavorable	Plutôt défavorable	Très défavorable	NSP

La réforme du lycée de 2009-2010 (Luc Chatel)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La réforme de la formation des enseignants (Mastérisation, mise en place des ESPE)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La réforme des rythmes scolaires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La réforme des cycles (dont le cycle 3, couvrant CM1, CM2, 6e)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
La réforme du collège	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Les appartenances

Avez-vous été membre d'un mouvement de jeunesse (syndicat ou association étudiante...) ?

Oui ☐ Non ☐

Êtes-vous membre d'une association des catégories suivantes ?

	OUI...	OUI...	NON...	NON...
<i>Une réponse par ligne</i>	... en tant que participant actif	... en tant qu'adhérent ou donateur	... mais je l'ai été par le passé	... et je n'ai jamais été membre d'une association de ce type
De consommateurs, de locataires	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Parents d'élèves	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Parti politique	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sportive	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De nature pédagogique (Mouvement Freinet, Reconstruire l'école ...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
de solidarité concrète (personnes âgées, pauvreté, enfance, humanitaire)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
De défense d'une cause (protection de l'environnement, Droits de l'Homme, antidiscrimination...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Culturelle, d'éducation populaire (soutien scolaire, colonies de vacances...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Représentant une catégorie enseignante particulière (association de spécialistes, société des agrégés...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Cochez la case correspondante, lorsque, à votre connaissance, les personnes suivantes sont ou ont été membres :

	Votre père	Votre mère	Si vous en avez un, votre conjoint	Un ami proche
D'une association militante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'un syndicat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'un parti politique de gauche	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
D'un parti politique de droite	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

D'un parti politique du centre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
--------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

L'activité militante et revendicative

Avez-vous participé personnellement aux mouvements sociaux suivants ? Si oui, de quelle(s) manière(s) ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Non	Oui. J'ai participé à cette mobilisation... (Plusieurs réponses possibles)			
	Je n'y ai pas participé	en participant à une ou plusieurs manifestations	en faisant grève	en signant une pétition	en participant à des actions d'une autre forme
1986, contre le projet Devaquet de réforme de l'Université	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
1995 sur la Sécurité sociale et les retraites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2003 sur les retraites et la décentralisation du système éducatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2006 contre le Contrat Première Embauche (CPE)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2007-2009 contre la réforme de l'université (LRU)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2010 sur les retraites	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2015-2016 contre la réforme du collège	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2016 contre le projet de loi travail (El Khomri)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Quand un ou des syndicats dont vous êtes proche lancent un mot d'ordre de grève :

- Vous y participez quasi-systématiquement ☐
- Vous y participez assez souvent ☐
- Vous y participez rarement ☐
- Vous n'y participez jamais ☐

Si l'ensemble des syndicats lance un mot d'ordre de grève, aurez-vous plus tendance à participer que lorsque l'appel émane seulement de certains syndicats ?

- Oui ☐
- Non ☐
- NSP ☐

Que pensez-vous des affirmations suivantes sur la grève ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	NSP
La grève permet de faire entendre ses revendications						
Pour être efficace, il faut faire des grèves qui durent plus que 24 heures						
Dans le contexte actuel, faire grève ne sert plus à rien						
Faire grève, c'est pénaliser les élèves						
La grève a un coût financier trop élevé pour ses participants						
La grève permet de créer un rapport de force						

(Question ouverte) Si vous voyez d'autres raisons de non participation à la grève, précisez lesquelles :

.....

Ces cinq dernières années, avez-vous participé à des mobilisations locales (fermeture de classe, soutien à des élèves ou des collègues, etc.) ... :

En faisant grève ou en participant à un débrayage Oui ☐ Non ☐

En participant à une occupation d'établissement Oui ☐ Non ☐

En manifestant Oui ☐ Non ☐

En signant une pétition Oui ☐ Non ☐

Avez-vous, au cours des deux dernières années écoulées, participé à des heures d'information syndicale organisées au sein de votre établissement ?

- Oui, régulièrement ☐
- Oui, parfois ☐
- Non, par manque de temps ☐
- Non, parce que je n'en ai pas eu connaissance ☐
- Non, parce que je ne l'ai pas souhaité ☐

Si oui,

1 Participez-vous alors en général (plusieurs réponses possibles)

Aux réunions organisées par le syndicat dont vous vous sentez proche ☐

Aux réunions dont le sujet vous intéresse, quel que soit le syndicat organisateur ☐

2 Ces réunions sont le plus souvent organisées et animées par (plusieurs réponses possibles)

- Un collègue de l'établissement ☐
- Un représentant syndical qui ne travaille pas dans l'établissement ☐
- Un syndicat particulièrement présent au sein de votre établissement ☐

3 Que pensez-vous des affirmations suivantes :

<i>Une réponse par ligne</i>	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	NSP
Ces réunions permettent de connaître le point de vue du syndicat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces réunions permettent de discuter entre collègues dans un cadre libre	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
On n'y sollicite pas assez mon avis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ces réunions m'apportent des informations utiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis deux ans, avez-vous participé à un stage syndical ?

Oui ☐

Non, parce que je ne le souhaitais pas ☐

Non, parce que je n'ai pas eu d'informations à ce sujet ☐

Non, parce que les modalités me semblent trop contraignantes ☐

Si oui,

1 Organisé par quel(s) syndicat(s) ? (plusieurs réponses possibles)

SNES FSU ☐

SGEN CFDT ☐

CGT Educ'action ☐

SUD éducation ☐

SNLC FO ☐SE-UNSA ☐SNALC FGAF ☐

Autre. Précisez.....

2 Que pensez-vous des affirmations suivantes sur ces stages auxquels vous avez participé ?

<i>Une réponse par ligne</i>	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	NSP
Cela m'a apporté des informations utiles	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je préfère la formation continue	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je me suis ennuyé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les temps de discussion étaient suffisants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cela me donne envie de m'engager	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Depuis la rentrée 2015, avez-vous lu sur internet des informations émanant d'un syndicat (site, newsletter, réseaux sociaux...) ?

Au moins une fois par mois ☐Plusieurs fois par an ☐Jamais ☐NSP ☐

Si oui, ces informations proviennent de quel syndicat ? (plusieurs réponses possibles)

SNALC FGAF ☐

SNES FSU ☐

SGEN CFDT ☐

CGT Educ'action ☐

SUD éducation ☐

SNLC FO ☐

SE-UNSA ☐

Je ne sais pas ☐

Autre. Précisez.....

Depuis la rentrée 2015, avez-vous recherché sur internet des informations professionnelles, en dehors des sites syndicaux ?

Au moins une fois par mois ☐

Plusieurs fois par an ☐

Jamais ☐

NSP ☐

Lisez-vous un journal syndical ? (plusieurs réponses possibles)

Oui, régulièrement ☐

Oui, je feuillette de temps en temps ☐

Non ☐

Si oui, lequel ? (plusieurs réponses possibles)

L'Enseignant (SE-UNSA) ☐

Profession Education (SGEN CFDT) ☐

Quinzaine universitaire (SNALC FGAF) ☐

L'Université Syndicaliste (SNES FSU) ☐

Le Syndicaliste des Lycées et Collèges (SNLC FO) ☐

Le journal de la CGT Educ'action ☐

Le journal de SUD éducation ☐

Je ne sais pas ☐

Autre. Précisez.....

Avez-vous déjà contacté un syndicat (par téléphone, mail ou en vous rendant dans ses locaux) ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui,

1 De quelle manière ?

Par téléphone ☐

En envoyant un mail ☐

En vous rendant dans ses locaux ☐

Je ne sais pas ☐

2 Quel(s) syndicat(s) avez-vous contacté ? (plusieurs réponses possibles)

SNES FSU ☐

SGEN CFDT ☐

CGT Educ'action ☐

SUD éducation ☐

SNLC FO ☐

SE-UNSA ☐

SNALC FGAF ☐

Autre. Précisez.....

3 Comment jugez-vous l'accueil et les réponses qui vous ont été données ?

- Tout à fait satisfaisants ☐
- Plutôt satisfaisants ☐
- Plutôt insatisfaisants ☐
- Pas du tout satisfaisants ☐

Y a-t-il des militants syndicaux dans votre établissement ?

Non ☐

Oui ☐

NSP ☐

Si oui, ils appartiennent à quel(s) syndicat(s) ? (plusieurs réponses possibles)

Je ne connais pas leur affiliation ☐

SNES FSU ☐

SGEN CFDT ☐

CGT Educ'action ☐

SUD éducation ☐

SNLC FO ☐

SNEP FSU ☐

SE-UNSA ☐

SNALC FGAF ☐

Autre syndicat FSU (SNEP, SNASUB...) ☐

Autre. Précisez.....

Avez-vous voté aux dernières élections professionnelles ?

Oui ☐

Non ○

Si oui

1 pour quel syndicat ?

SNES FSU ○

SGEN CFDT ○

CGT Educ'action ○

SUD éducation ○

SNLC FO ○

SNEP FSU ○

SE-UNSA ○

SNALC FGAF ○

Autre. Précisez.....

NSP ○

2 Pour quelle raison avez-vous voté pour ce syndicat ?

[illegible]

C'est un syndicat combatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
C'est un syndicat à l'écoute de tous les enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Si non, Si vous n'avez pas voté, c'est parce que : (plusieurs réponses possibles)

- Ça ne sert à rien ○
- J'ai oublié ○
- Je n'ai pas eu connaissance des dates de vote ○
- Le vote électronique était trop compliqué ○
- Aucun syndicat ne m'a convaincu ○
- Pour marquer mon mécontentement envers le syndicat que je soutiens habituellement ○

La vision du syndicalisme

Que pensez-vous de ces affirmations sur le syndicalisme enseignant en général ?

[illegible]

Les syndicats servent d'abord à aider les enseignants dans la gestion de leur carrière	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les syndicats sont nécessaires, mais doivent moderniser leurs méthodes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estimez-vous que le syndicat doit donner son avis sur :

- Les programmes Oui ☐ Non ☐ NSP ☐
- Les méthodes pédagogiques Oui ☐ Non ☐ NSP ☐
- le budget de l'Etat, et notamment celui de l'Education nationale Oui ☐ Non ☐ NSP ☐
- la politique d'immigration Oui ☐ Non ☐ NSP ☐
- les élections politiques Oui ☐ Non ☐ NSP ☐

Selon vous, que doit revendiquer le syndicat en priorité ? (classez trois propositions maximum, de 1 pour celle qui est la plus importante à vos yeux à 3 pour celle qui l'est le moins) :

Diminuer le nombre d'élèves par classe ☐

Une hausse du salaire ☐

Une amélioration des formations ○

Une réduction du nombre d'heures de cours ○

Davantage de travail en équipe ○

Un changement profond du système éducatif ○

Une hiérarchie qui respecte l'autonomie des enseignants ○

Selon vous, à quelle condition le syndicalisme est-il efficace ?

[illegible]

S'il coopère avec l'administration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
------------------------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------	-----------------------

Si les femmes étaient mieux représentées dans les syndicats :

<i>Que pensez-vous de cette affirmation ?</i>	Tout à fait d'accord	Plutôt d'accord	Ni d'accord, ni en désaccord	Plutôt en désaccord	Pas du tout d'accord	NSP
Les syndicats seraient plus proches des enseignants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Cela ne changerait pas leur action	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Les syndicats s'occuperaient mieux des problèmes spécifiques aux femmes	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Estimez-vous que la cotisation syndicale :

Est trop chère ☐

Est d'un montant raisonnable ☐

NSP ☐

Êtes-vous syndiqué-e ?

Oui ☐

Je ne l'ai jamais été ☐

Je l'ai été, mais ce n'est plus le cas ☐

Si non :

1 Vous n'êtes pas syndiqué-e, parce que : (classez quatre propositions maximum, de 1 pour celle qui est la plus importante à vos yeux à 4 pour celle qui l'est le moins)

Je tiens à mon indépendance ☐

- Les syndicats ne sont pas assez efficaces ☐
- Il faut qu'il y ait des syndicats, mais ils n'ont pas besoin de mon adhésion ☐
- Je souhaite éviter d'éventuelles réactions hostiles ☐
- J'ai eu une expérience négative ☐
- Il n'y a pas de syndicalistes à proximité et je ne souhaite pas une adhésion isolée ☐
- Les syndicats sont trop politisés ☐
- Les syndicats appellent trop à la grève ☐

2 Vous sentez- vous proche d'un syndicat ?

Oui ☐

Non ☐

NSP ☐

2-1 Si oui : de quel syndicat s'agit-il ?

SE-UNSA ☐

SNALC FGAF ☐

SNES FSU ☐

SGEN CFDT ☐

CGT Educ'action ☐

SUD éducation ☐

SNLC FO ☐

Je ne sais pas ☐

Autre. Précisez.....

- **2-2** Question Ouverte Pouvez-vous préciser votre opinion sur le syndicat dont vous êtes le plus proche ?

3 Pourriez-vous vous syndiquer à l'avenir ?

J'y pense sérieusement ○

C'est possible ○

Je ne pense pas ☐

Je ne sais pas ○

3-1 Si oui, dans quelle organisation ?

SNALC FGAF ○

SNES FSU ○

SGEN CFDT ○

CGT Educ'action ○

SUD éducation ○

SNLC FO ○

SE-UNSA ○

Je ne sais pas ○

Autre. Précisez.....

Si vous êtes syndiqué-e :

1 Vous êtes-vous syndiqué pour les raisons suivantes ?

[illegible]

Le syndicat apporte une aide personnalisée et des informations	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Le syndicat est le porte-parole de la profession sur les questions éducatives	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Pour quelle(s) raison(s) avez-vous choisi le syndicat dans lequel vous êtes syndiqué ? (classez quatre affirmations maximum, de 1 pour celle qui est la plus juste à vos yeux à 4 pour celle qui l'est le moins) :

- J'apprécie son discours, son action sur l'avenir du système scolaire ☐
- J'apprécie son discours, son action sur mes conditions de travail, les salaires... ☐
- J'apprécie ses militants ☐
- C'est le syndicat majoritaire ☐
- C'est le syndicat le plus combatif, le plus déterminé ☐
- C'est un syndicat qui sait négocier, qui a des propositions concrètes ☐
- C'est une petite structure plus proche des adhérents ☐
- C'est le seul dans mon établissement ☐
- Il m'a aidé à régler un problème précis : conflit du travail, demande de mutation, besoin d'information... ☐
- Pour participer aux actions collectives du syndicat ☐
- C'est une confédération, je rejoins les autres travailleurs ☐

3 Si on vous le proposait, seriez-vous prêt-e à participer davantage à l'activité de votre syndicat ?

Oui ☐ Non ☐ Peut-être ☐ NSP ☐

Avez-vous déjà changé de syndicat ?

Oui ☐ Non ☐

Si oui, vous avez changé de syndicat : (Cochez la raison principale)

- parce que les orientations de l'ancien syndicat ne me convenaient plus ☐
- parce que l'ancien syndicat m'a mal défendu ☐
- parce que j'ai changé d'établissement ☐
- Pour des raisons de rapports personnels avec des militants ☐

VOTRE SITUATION :

Vous êtes :

☐ Un homme

☐ Une femme

Quelle est votre année de naissance ?

/1/9/_/_/

Des enfants vivent-ils avec vous, et si oui combien ? : (Notez en chiffre)

Quel est le diplôme le plus élevé que vous avez obtenu ?

Baccalauréat professionnel ou technique ☐

Baccalauréat général ☐

Diplôme de 1er cycle universitaire (DEUG, BTS, DUT, DEUST, Licence depuis 2002) ☐

Diplôme de 2ème cycle universitaire (Licence avant 2002, Maîtrise, Master 1) ☐

Diplôme de 3^{ème} cycle universitaire (DEA, DESS, Master 2, Doctorat) ou diplôme de « grandes écoles » ☐

Autre. Précisez :

Avez-vous été scolarisé en établissement privé pour chacun des niveaux suivants ? (plusieurs réponses possibles)

Oui, à l'école élémentaire ☐

Oui, au Collège ☐

Oui, au Lycée ☐

Non, j'ai toujours été scolarisé dans le public ☐

Dans quelle filière avez-vous obtenu le baccalauréat ?

- Baccalauréat professionnel ☐

- Baccalauréat technologique ☐
- Baccalauréat général ☐
- Autre. Précisez :

Actuellement, vous êtes :

- ☐ Titulaire d'un poste et enseignant dans un seul établissement
- ☐ Titulaire d'un poste et enseignant dans plusieurs établissements
- ☐ Titulaire sur Zone de Remplacement effectuant des remplacements courts
- ☐ Titulaire sur Zone de Remplacement effectuant un remplacement à l'année
- ☐ Enseignant non titulaire (contractuel...)
- ☐ Stagiaire ESPE
- ☐ Autre. Précisez :

Si vous êtes enseignant titulaire

1 quel est votre statut ?

- ☐ Certifié
- ☐ Certifié bi admissible
- ☐ Agrégé

2 Si vous êtes sur poste fixe, avez-vous été auparavant titulaire remplaçant ?

- Non ☐
- Oui, moins de cinq ans ☐
- Oui, cinq ans ou plus ☐

3 Vous avez obtenu le concours

- Par la voie externe ☐
- Par la voie interne, et exercé moins de cinq ans comme non-titulaire (maitre auxiliaire, contractuel, vacataire...) ☐
- Par la voie interne, et exercé plus de cinq ans comme non-titulaire (maitre auxiliaire, contractuel, vacataire...) ☐

Quelle est votre discipline ?

- ☐ Lettres
- ☐ Histoire-géographie
- ☐ Mathématiques
- ☐ Langues vivantes étrangères et régionales
 - Dont ☐ Anglais
 - ☐ Allemand
 - ☐ Espagnol
 - ☐ Italien
 - ☐ Autre précisez
- ☐ Enseignements artistiques
 - ☐ Education musicale
 - ☐ Arts plastiques
 - ☐ Autres enseignements artistiques
- ☐ Philosophie
- ☐ Physique-chimie
- ☐ Sciences de la vie et de la terre
- ☐ Sciences économiques et sociales
- ☐ Sciences de gestion/économie-droit (série STMG)
- ☐ Technologies industrielles (série STI2D)

- ☐ Technologie
- ☐ Documentation
- ☐ Autre précisez.....

Depuis combien d'années enseignez-vous ?

//

A quel(s) niveau(x) enseignez-vous ?

Plusieurs réponses possibles si enseignements multiples

- ☐ collège
- ☐ lycée général
- ☐ lycée professionnel
- ☐ BTS
- ☐ IUT, université
- ☐ Autre : précisez.....

Exercez-vous des responsabilités dans l'éducation nationale ?

Formation continue ☐

Tuteur ☐

Coordinateur de discipline ☐

Professeur principal ☐

Responsable de laboratoire ☐

Chef de travaux ☐

Responsable informatique, site internet ☐

Elu au Conseil d'Administration ☐

Membre d'autres instances (conseil pédagogique, Conseil de la Vie Lycéenne...) ☐

Autre. Précisez.....

Avant de devenir enseignant dans le secteur public, avez-vous été (plusieurs réponses possibles) :

- ☐ Salarié non-enseignant de l'Éducation nationale (surveillant, aide-éducateur...)
- ☐ Salarié du secteur public en dehors de l'Éducation nationale
- ☐ Salarié ou vacataire dans une structure d'animation ou de loisirs pour la jeunesse
- ☐ Enseignant salarié ou vacataire dans le secteur privé
- ☐ Salarié d'une entreprise privée
- ☐ Salarié dans l'Economie sociale et solidaire (association, mutuelle...)
- ☐ Travailleur indépendant

Dans quelles circonstances avez-vous envisagé de devenir enseignant ? (Plusieurs réponses possibles)

- J'ai toujours voulu l'être ☐
- C'est apparu comme un débouché intéressant au cours de mes études supérieures ☐
- C'est apparu comme un recours faute de pouvoir réaliser un autre projet professionnel ☐
- Après une expérience professionnelle décevante ☐
- NSP ☐

Les personnes suivantes ont-elles exercé une profession ? Si oui, indiquez-la de la façon la plus précise possible (si la personne a exercé plusieurs activités professionnelles, choisissez celle qui a duré le plus longtemps) :

- Votre père :
- Votre mère :
- Si vous en avez un, votre conjoint :

Inscrivez ces éléments sur leur activité dans les catégories suivantes :

	Votre père	Votre mère	Si vous en avez un, votre conjoint
Salariés			
Merci de préciser le secteur d'activité :			
Associatif	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Public	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Privé	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nsp	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Salariés			
Cadres et professions intellectuelles supérieures ⁹⁹	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
<i>dont professeurs</i>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professions intermédiaires ¹⁰⁰	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Indépendants			
Agriculteurs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Artisans	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Commerçants	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

⁹⁹ Exemples : magistrat, administrateur civil, écrivain, acteur, DRH, ingénieur ...

¹⁰⁰ Exemples : infirmier, éducateur spécialisé, prêtre, contrôleur des impôts, agent de maîtrise, technicien de fabrication, contremaître...

¹⁰¹ Exemples : facteur, agent de service, aide-soignant, agent de police, standardiste, caissier de magasin, vendeur, assistante maternelle...

¹⁰² Exemples : conducteur routier, ouvrier agricole, marin-pêcheur...

Chefs d'entreprise ¹⁰³	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Professions libérales ¹⁰⁴	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je ne sais pas	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Divers			
Inactifs	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Femmes/hommes au foyer	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Autres opinions

Que pensez-vous des propositions suivantes :

	Très favorable	Plutôt favorable	Ni favorable, ni défavorable	Plutôt défavorable	Très défavorable	NSP
<i>Une réponse par ligne</i>						
Développer les peines alternatives à l'emprisonnement	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Alléger les cotisations sociales des entreprises	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autoriser les étrangers hors UE à voter aux élections municipales	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Prendre des mesures pour réduire les dépenses publiques et le déficit du budget de l'Etat	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

¹⁰³ 10 salariés ou plus

¹⁰⁴ Exemples : médecin de famille, avocat, notaire...

Développer les services publics	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Dépénaliser l'usage du cannabis	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Qu'avez-vous fait aux élections présidentielles **de 2012**, au premier tour ?

J'ai voté blanc ☐

Je me suis abstenu ☐

J'ai voté pour un candidat mais je ne me souviens plus lequel ☐

J'ai voté Philippe Poutou ☐

J'ai voté Nathalie Arthaud ☐

J'ai voté Jean Luc Mélenchon ☐

J'ai voté François Hollande ☐

J'ai voté Eva Joly ☐

J'ai voté François Bayrou ☐

J'ai voté Nicolas Sarkozy ☐

J'ai voté Nicolas Dupont-Aignan ☐

J'ai voté Marine Le Pen ☐

NSP ☐

Avez-vous :

☐ Une pratique religieuse

☐ Le sentiment d'appartenir à une religion, mais sans pratique religieuse

☐ Aucune religion

☐ Ne sait pas

En cas de croyance religieuse :

Pouvez-vous indiquer votre religion ?

Catholique ☐

Musulmane ☐

Protestante ☐

Juive ☐

Autre religion (Précisez :.....) ☐

Préfère ne pas répondre ☐

VII Les indices synthétiques conçus pour *Militens*

Profil de modalité sur les variables intéressantes, sont retenues celles qui ont une corrélation forte (PEM supérieur à 10 % et Khi2 au moins significatif) avec au moins deux modalités retenues pour construire l'indice.

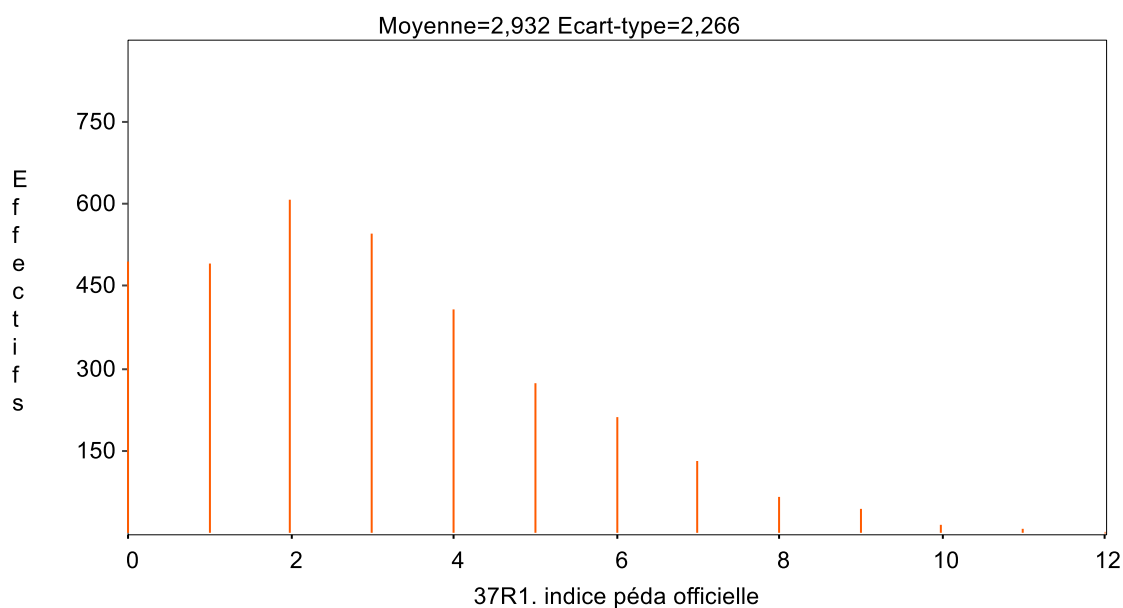
Si la corrélation d'une variable avec les autres est moyenne, ou la question moins en rapport avec l'objectif de l'indice, la pondération des modalités est plus faible.

1 Indice d'approbation de la pédagogie officielle

Indice pédagogie officielle CN			
Libellé	coefficient 1	coefficient 2	coefficient 3
Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : Développer des projets, communiquer à leur sujet	classé en 3	classé en 2	classé en 1
Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : Savoir travailler en équipe	classé en 3	classé en 2	classé en 1
Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : Faire preuve d'autorité	Classé en 6	Classe en 7	
Diriez-vous que les aspects suivants sont des difficultés auxquels vous êtes confronté-e dans votre vie professionnelle ? La multiplication des réunions	Plutôt pas	Pas du tout	
Il faut interdire les redoublements		Plutôt favorable	Très favorable
Selon vous, que doit revendiquer le syndicat en priorité ? Un changement profond du système éducatif	classé en 2	classé en 1	
Selon vous, que doit revendiquer le syndicat en priorité ? Davantage de travail en équipe	classé en 2	classé en 1	
Une amélioration des formations	classé en 2	classé en 1	

Test alpha : 0,68

Une autre variable a été incluse, après hésitation : la question de l'autorité professorale est discutable : est-il si simple de dire que les normes officielles discréditent l'autorité ? Mais la supprimer fait passer l'alpha de 0,68 à 0,5... Je choisis donc de la garder, puisqu'elle ne représente que 1413 individus, parmi 8 variables.

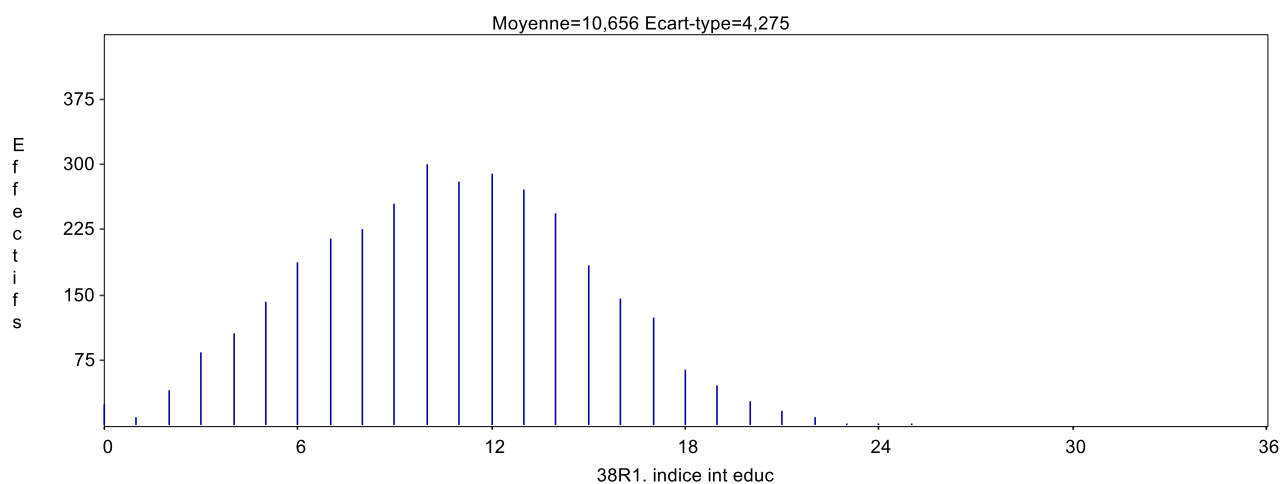


péda officielle
 Création : 06/04/2020 - Dernière mise à jour : 06/04/2020
 Type : "à réponse unique" - Groupe de classement : 37 / Recodage n°2
 Variable créée à partir des données de :
 - 37R1. indice péda officielle -
 Type de classement/recodage : Classement Numérique
 4 classes choisies
 Bornes inférieures : 0; 2; 4; 6;
 Inclusion dans chaque classe de la plus petite valeur
 Décimales demandées :0
 Libellés choisis :
 1) hostile
 2) réservé
 3) plutôt réceptif
 4) favorable

2 Indice d'intérêt pour les questions éducatives

Indice intérêt questions éducatives					
libellé	variable	modalité coefficient 1	modalité coefficient 2	modalité coefficient 3	modalité coefficient 4
L'échec scolaire	Diffpro_SQ003		Plutôt	Tout à fait	
Association de nature pédagogique (Mouvement Freinet, R	Egoasso_SQ005	Non mais je l'ai été par le passé	Oui en tant qu'adhérent ou do	Oui en tant que participant actif	Oui, en tant que responsable
Association culturelle, d'éducation populaire (soutien scol	Egoasso_SQ008	Oui en tant qu'adhérent ou donate	Oui en tant que participant act	Oui, en tant que responsable	
Les programmes	Syndavi_SQ001			oui	
Les méthodes pédagogiques	Syndavi_SQ002			oui	
J'ai toujours voulu l'être	Circchoiens_1			oui	
Un changement profond du système éducatif	class_prio.réformpfd	Classe en 4 et 5 et 6	Classe en 3	Classe en 2	Classe en 1
Une amélioration des formations	class_prio.formation	Classe en 3 et 4	Classe en 2	Classe en 1	
J'apprécie son discours, son action sur le système scolaire	222R3. classchoix-disc scolaire	raischoisynd_classement_4 : J'apprécie son discours, son action sur le système scolaire raischoisynd_classement_5 & 6 :	raischoisynd_classement_3 : J'apprécie son discours, son action sur le système scolaire	raischoisynd_classement_2 : J'apprécie son discours, son action sur le système scolaire	raischoisynd_classement_1 : J'apprécie son discours, son action sur le système scolaire

Test Alpha de Cronbach = 0,77



Quartiles, calibrés pour éviter une trop faible amplitude des deux classes centrales (3 contre 8 et 15 sinon)

39. indice int educ

Edition borne inf.	No	Bornes	Amplitude	Effectif	%	Cumul
0	1	Moins de 7	7	594	18 %	18 %
7	2	de 7 à moins de 11	4	997	30 %	48 %
11	3	de 11 à moins de 15	4	1086	32 %	81 %
15	4	15 et plus	11	619	18 %	100 %

Aperçu à l'écran / Militens CN 2 avril 2020

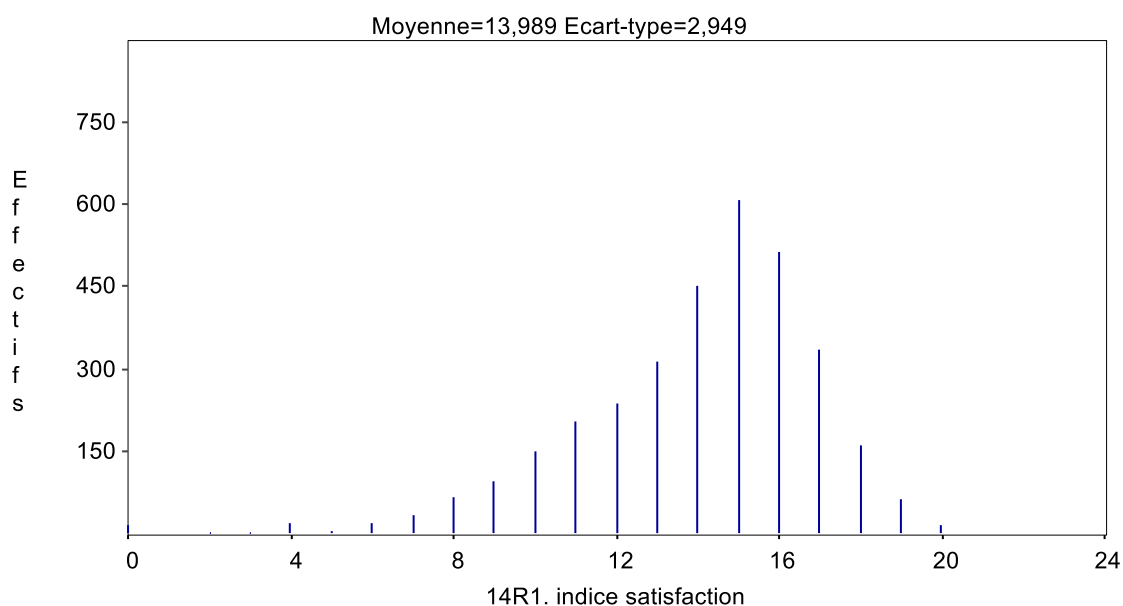
40. intérêt education

	Effectifs	Fréquence
Non réponse		
Faible	594	18,0 %
Plutôt faible	997	30,2 %
Plutôt fort	1 086	32,9 %
Fort	619	18,8 %
Total	3 296	100,0 %

3 Indice de satisfaction au travail

variable	libellé	modalité coefficient 1	modalité coefficient 2	modalité coefficient 3	modalité coefficient 4	modalité coefficient 5
Globalement, êtes-vous satisfait-e de votre situation professionnelle actuelle ?	Satsitpro	Pas du tout	Plutôt pas		Plutôt	Tout à fait
Votre salaire	Satasp_SQ001	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait
Les relations avec les élèves	Satasp_SQ002	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait
Les relations avec les parents d'élèves	Satasp_SQ003	Pas du tout satisfait	Plutôt pas satisfait	Moyennement satisfait	Assez satisfait	Très satisfait

Test alpha de Cronbach : 0,82



Classes sur indice satisfaction
 Création : 26/03/2020 - Dernière mise à jour : 26/03/2020
 Type : "à réponse unique" - Groupe de classement : 14 / Recodage n°2
 Variable créée à partir des données de :
 - 14R1. indice satisfaction -
 Type de classement/recodage : Classement Numérique
 3 classes choisies
 Bornes inférieures : 0; 13; 16;
 Inclusion dans chaque classe de la plus petite valeur
 Décimales demandées : 0
 Libellés choisis :
 1) insatisfait
 2) satisfait
 3) très satisfait

4 Indice d'adhésion aux normes pédagogiques officielles

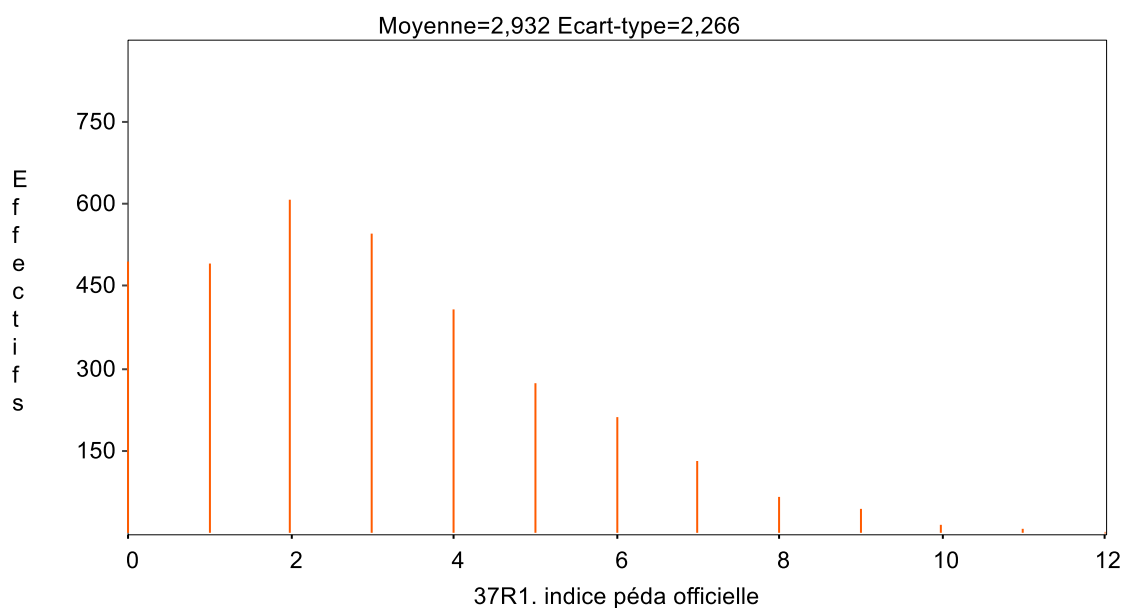
Choix de variables d'opinion exclusivement, les variables de comportement seront croisées avec l'indice.

La cohérence est attestée par le test Alpha de Cronbach, = 0,68. Discretisation par les seuils observés de manière empirique, d'égale amplitude pour les 3 premiers.

	Indice peda CN			
variable	Libellé	coefficient 1	coefficient 2	coefficient 3
class_bonprof.projet	Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : Développer des projets, communiquer à leur sujet	classé en 3	classé en 2	classé en 1
class_bonprof.travéquip	Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : Savoir travailler	classé en 3	classé en 2	classé en 1
363. class_bonprof.autorité	Estimez-vous que pour être un bon professeur il faut d'abord : Faire preuve	Classé en 6	Classe en 7	
Diffpro_SQ002	Diriez-vous que les aspects suivants sont des difficultés auxquels vous êtes confronté-e dans votre vie professionnelle ? La	Plutôt pas	Pas du tout	
Propecol_SQ004	Il faut interdire les redoublements		Plutôt favorable	Très favorable
class_prio.réformpfde	Selon vous, que doit revendiquer le syndicat en priorité ? Un changement profond du système éducatif	classé en 2	classé en 1	
class_prio.travéquipe	Selon vous, que doit revendiquer le syndicat en priorité ? Davantage de travail en équipe	classé en 2	classé en 1	
class_prio.formation	Une amélioration des formations	classé en 2	classé en 1	

Inclure la question de l'autorité professorale est discutable (Après est-il si simple de dire que les normes officielles discréditent l'autorité ? Oui, bien sûr au sens "obersturmfuhrer" comme m'avait dit une prof dans l'enquête, il y a 20 ans.)

Mais la supprimer fait passer l'alpha de 0,68 à 0,5... Je choisis donc de la garder, puisqu'elle ne représente que 1413 individus, parmi 8 variables



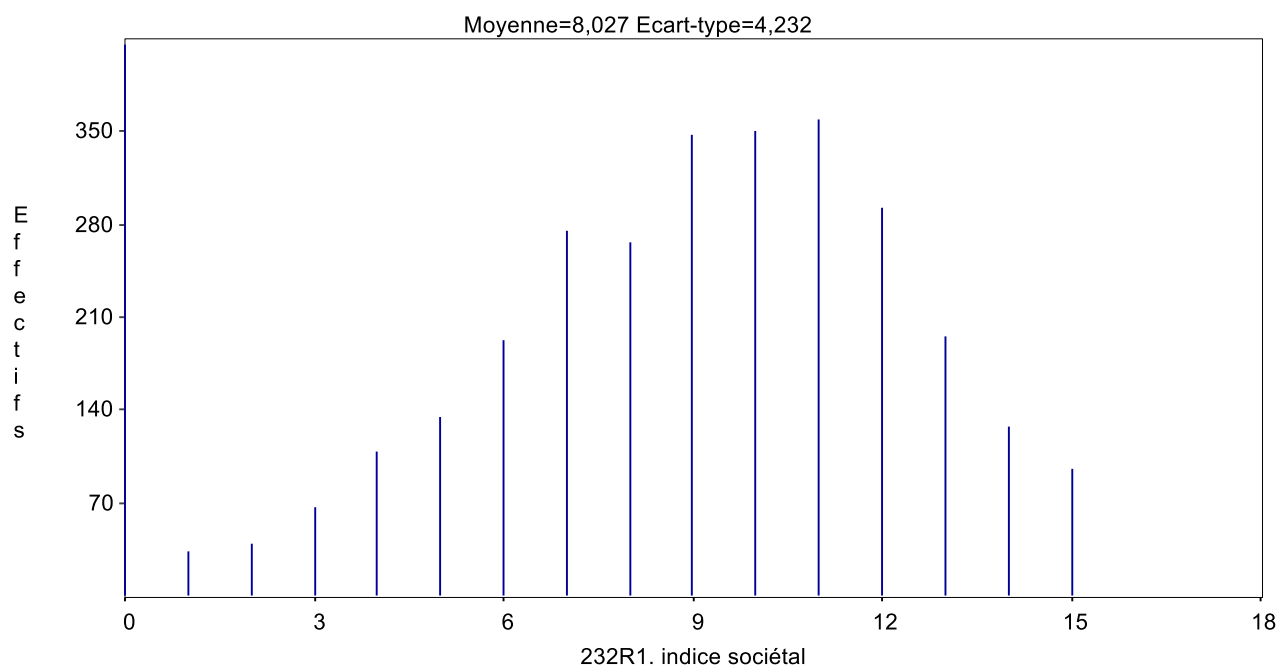
péda officielle
 Création : 06/04/2020 - Dernière mise à jour : 06/04/2020
 Type : "à réponse unique" - Groupe de classement : 37 / Recodage n°2
 Variable créée à partir des données de :
 - 37R1. indice péda officielle -
 Type de classement/recodage : Classement Numérique
 4 classes choisies
 Bornes inférieures : 0; 2; 4; 6;
 Inclusion dans chaque classe de la plus petite valeur
 Décimales demandées :0
 Libellés choisis :
 1) hostile
 2) réservé
 3) plutôt réceptif
 4) favorable

5 Indice d'opinion sociétale

La cohérence est attestée par le test Alpha de Cronbach, = 0,73

indice sociétal					
Libellé	coefficient 1	coefficient 2	coefficient 3	coefficient 4	coefficient 5
Développer les peines alternatives à l'emprisonnement	Très défavorable	Plutôt défavorable	Ni favorable, ni défavorable	Plutôt favorable	Très favorable
Autoriser les étrangers hors UE à voter aux élections municipales	Très défavorable	Plutôt défavorable	Ni favorable, ni défavorable	Plutôt favorable	Très favorable
Dépénaliser l'usage du cannabis	Très défavorable	Plutôt défavorable	Ni favorable, ni défavorable	Plutôt favorable	Très favorable

Discretisation en terciles :



Classes sur indice sociétal
 Création : 25/03/2020 - Dernière mise à jour : 25/03/2020
 Type : "à réponse unique" - Groupe de classement : 232 / Recodage n°3
 Variable créée à partir des données de :
 - 232R1. indice sociétal -
 Type de classement/recodage : Classement Numérique
 3 classes choisies
 Bornes inférieures : 0; 6; 11;
 Inclusion dans chaque classe de la plus petite valeur
 Décimales demandées :0
 Libellés choisis :
 1) traditionnel
 2) modéré
 3) moderniste

6 Indice d'implication syndicale (continuum en 5 classes)

La cohérence est attestée par le test Alpha de Cronbach, = 0,67. Discretisation par les seuils observés, d'égale amplitude pour les 3 premiers.

variable	libellé	modalité coefficient 1	modalité coefficient 2	modalité coefficient 3	modalité coefficient 4
votpro		non	peut-être	oui	
partstag	Depuis deux ans, avez-vous participé à un stage syndical ?	Non, parce que je ne le souhaitais pas	Non, parce que je n'ai pas eu d'informations à ce sujet/Non, parce que les modalités me semblent trop contraignantes		Oui
Réuinsynd	Avez-vous, au cours des deux dernières années écoulées, participé à des réunions d'information syndicale ?	Non, parce que je ne l'ai pas souhaité	Non, pour des raisons pratiques	Oui, parfois	Oui, régulièrement
Joursynd					
	Lisez-vous un journal syndical ?	Non	feuillette	lis régulièrement	
Netinfo		Jamais	Plusieurs fois par an	Au moins une fois par mois	
syndcont	-	Non	Oui		
Partdav		Non		Peut-être	Oui
egosynd	-	jamais syndiqué	ex syndiqué		syndiqué
syndproch	-	Non	oui		
syndavenir	-	Non	C'est possible	J'y pense sérieusement	

continuum syndical (en 5)

Création : 22/03/2020 - Dernière mise à jour : 22/03/2020

Type : "à réponse unique" - Groupe de classement : 136 / Recodage n°1

Variable créée à partir des données de :

- 136. continuum syndical (en 16) -

Type de classement/recodage : Recodage Questions fermées

0) Non réponse --> Non réponse

1) désengagé --> très peu impliqué

2) = 10 --> très peu impliqué

3) = 11 --> très peu impliqué

4) = 12 --> peu impliqué

5) = 13 --> peu impliqué

6) = 14 --> peu impliqué

7) = 15 --> moyennement impliqué

8) = 16 --> moyennement impliqué

9) = 17 --> moyennement impliqué

10) = 18 --> impliqué

11) = 19 --> impliqué

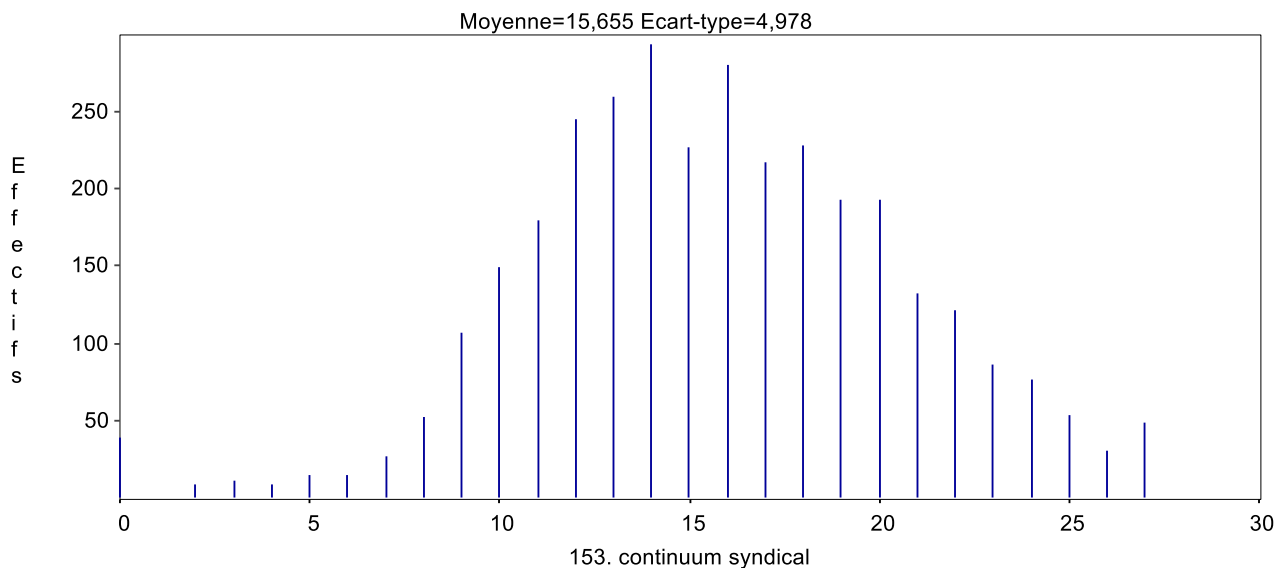
12) = 20 --> impliqué

13) = 21 --> impliqué

14) = 22 --> militant

15) = 23 --> militant

16) militant --> militant



VIII Les recodages

1 Circchoiens (fusion de modalités)

Par erreur, le questionnaire comprenait 4 variables binaires pour la même question : « Dans quelles circonstances avez-vous envisagé de devenir enseignant ? »

* J'ai toujours voulu l'être : Circchoiens_1

* C'est apparu comme un débouché intéressant au cours de mes études supérieures : Circchoiens_2

* C'est apparu comme un recours faute de pouvoir réaliser un autre projet professionnel : Circchoiens_3

* Après une expérience professionnelle décevante : Circchoiens_4

Pour les tris croisés et régressions, j'avais besoin d'une seule variable, regroupée selon ses critères :

Vocationnel : Circchoiens 1 **ou** Circchoiens 1 & 4 **ou** Circchoiens 1&2&4

Vocationnel étudiant : Circchoiens_1&2 (9 %) à *fusionner ultérieurement avec vocationnel*

prolongement études Circchoiens_2

réorientation Circchoiens_4 **ou** Circchoiens 2&4 **ou** Circchoiens 2&3&4

par défaut Circchoiens_3 ou Circchoiens_2&3 ou Circchoiens 3&4 ou

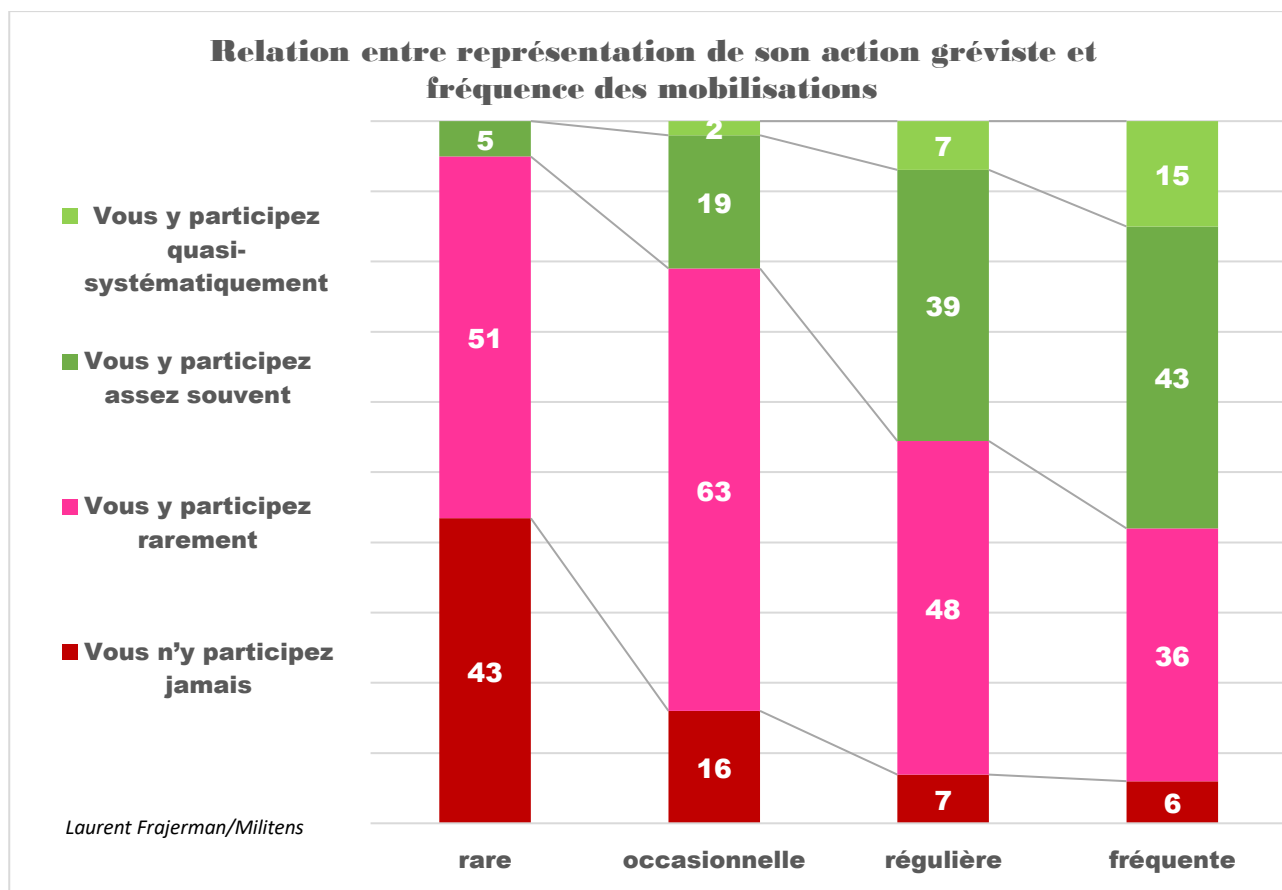
regroupé avec NR car confus : circchoiens_1 &2 &3 ou Circchoiens 1 &2& 3& 4 ou Circchoiens 1 & 3 ou Circchoiens 1 &3 & 4

2 Indice de conflictualité (fusion de modalités)

Obtenu en comptant le nombre de mobilisations par répondant, en regroupant toutes les réponses sur les grèves et manifestations (pas celles sur les pétitions, moins impliquantes). La variable combinée, recodée de multiple en unique, comptait initialement 759 modalités. La date des mobilisations est donc écartée au profit de leur nombre. Les répondants les plus jeunes, qui ne pouvaient participer à certaines d'entre elles, ont été écartés.

La discrétisation a été réalisée selon une méthode de classification manuelle en quatre classes d'effectifs approximativement égaux. Cette approche se distingue des méthodes automatiques de discrétisation par le choix raisonné et empirique des seuils, permettant ainsi de tenir compte des spécificités de la distribution tout en maintenant une répartition relativement équilibrée des effectifs.

La corrélation avec la variable d'opinion Syndgrev (« Quand un ou des syndicats dont vous vous sentez proche lance(nt) un mot d'ordre de grève ») atteste de la fiabilité de l'indice :



$\chi^2=922,9$ ddl=9 $p=0,001$ V de Cramer=0,317

Redressement

3 Variable de sociabilité (fusion de modalités)

A partir des variables suivantes :

Au cours de l'année écoulée, vous est-il arrivé de participer à des repas ou des sorties amicales avec les personnes suivantes ?

* Avec des collègues de votre discipline à l'extérieur de votre établissement

* Avec des collègues de toutes disciplines à l'intérieur de votre établissement

* Avec des enseignants de tout type à l'extérieur de votre établissement

sortcollext : Rarement/ --> Rarement

sortcoll_ext : Rarement/sortcoll_int : Au moins une fois par an// --> Rarement

sortcoll_ext : Rarement/sortcoll_int : Au moins une fois par mois// --> Régulièrement

sortcoll_ext : Rarement/sortcoll_int : Au moins une fois par semaine// --> Fréquemment)
sortcollext : Rarement/sortcoll_int : Jamais// --> Rarement

sortcoll_ext : assez souvent/ --> Régulièrement

sortcoll_ext : assez souvent/sortcoll_int : Au moins une fois par an// --> Régulièrement

sortcoll_ext : assez souvent/sortcoll_int : Au moins une fois par mois// --> Régulièrement

sortcoll_ext : assez souvent/sortcoll_int : Au moins une fois par semaine// --> Fréquemment

sortcoll_ext : assez souvent/sortcoll_int : Jamais// --> Régulièrement

sortcoll_ext : souvent/ --> Fréquemment

sortcoll_ext : souvent/sortcoll_int : Au moins une fois par an// --> Régulièrement

sortcoll_ext : souvent/sortcoll_int : Au moins une fois par mois// --> Fréquemment

sortcoll_ext : souvent/sortcoll_int : Au moins une fois par semaine// --> Fréquemment

sortcoll_ext : souvent/sortcoll_int : Jamais// --> Régulièrement

sortcoll_ext : Jamais/sortcoll_int : Au moins une fois par an// --> Rarement

sortcoll_ext : Jamais/sortcoll_int : Au moins une fois par mois// --> Régulièrement

sortcoll_ext : Jamais/sortcoll_int : Au moins une fois par semaine// --> Régulièrement

sortcollex : Jamais/sortcollint : Jamais// --> Rarement

sortcoll_int : Au moins une fois par an// --> Rarement

sortcoll_int : Au moins une fois par mois// --> Régulièrement

sortcoll_int : Au moins une fois par semaine// --> Fréquemment

sortcollint : Jamais// --> Rarement

IX Les régressions logistiques

J'ai procédé à la sélection des variables les plus pertinentes, dont le Wald Khi2 est significatif. En utilisant une approche descendante, avec l'AIC (critère d'Information d'Akaike) comme critère de sélection, j'ai identifié des modèles parcimonieux qui optimisent à la fois la qualité de l'ajustement et la simplicité explicative. Cette approche permet de maintenir la capacité prédictive et la robustesse statistique des modèles adoptés.

1 Variable satisfaction au travail pour l'ensemble des enseignants, modalité à expliquer : très satisfait

Variables éliminées, car avec un Wald Khi2 non significatif : être syndiqué, sexe, niveau d'enseignement, intérêt pour l'éducation...

Régression logistique - Evaluation										
Itérations : 64/7849										
Constante seulement		-2 085,491								
2*[LL(N)-LL(0)]		206,085								
dl		33								
Valeur de p		0								
AIC		4 030,898								
Schwarz's BIC		4 232,213								
Paramètres de la régression logistique										
	Modalité	Effectif	Coefficient	Erreur type	Wald Khi2	Signif.		Odd-ratio	Limites (95%)	
Constante			-0,858	0,178	23,324	0 ***			Limite inf.	Limite sup
statut	agrégué	318	0,989	0,139	50,91	0 ***		2,688	2,049	3,527
statut	certifié	1431	0,116	0,093	1,58	0,206		1,124	0,937	1,347
sociabilité	Fréquemment	1000	0,363	0,1	13,128	0 ***		1,438	1,181	1,75
sociabilité	Régulièrement	855	0,2	0,097	4,232	0,037 **		1,221	1,009	1,477
travcoll	Assez souvent	1348	0,236	0,109	4,688	0,029 **		1,266	1,023	1,568
travcoll	quasiment jamais	347	-0,607	0,171	12,549	0,001 ***		0,545	0,389	0,762
travcoll	Très souvent	921	0,53	0,116	20,971	0 ***		1,699	1,354	2,131
péda officielle	hostile	989	-0,119	0,098	1,49	0,22		0,888	0,733	1,075
péda officielle	plutôt réceptif	684	0,05	0,106	0,226	0,64		1,052	0,854	1,295
péda officielle	favorable	473	0,337	0,117	8,257	0,004 ***		1,4	1,113	1,762
conflictualité (quartiles)	fréquente	634	-0,416	0,118	12,52	0,001 ***		0,659	0,524	0,83
conflictualité (quartiles)	occasionnelle	850	-0,237	0,099	5,694	0,016 **		0,789	0,65	0,959
conflictualité (quartiles)	régulière	570	-0,21	0,116	3,263	0,067 *		0,81	0,645	1,018
continuum syndical (en 5)	impliqué	746	-0,395	0,156	6,421	0,011 **		0,674	0,497	0,915
continuum syndical (en 5)	militant	415	-0,401	0,191	4,438	0,033 **		0,669	0,461	0,972
continuum syndical (en 5)	moyennement impliqué	725	-0,165	0,138	1,43	0,23		0,848	0,647	1,111
continuum syndical (en 5)	peu impliqué	799	-0,036	0,124	0,083	0,77		0,965	0,756	1,231
egosynd (R)	ex syndiqué	1118	-0,167	0,108	2,4	0,117		0,846	0,686	1,045
egosynd (R)	syndiqué	1089	0	0,134	0	N/A		1	0,769	1,301
circonstances choix enseignement (R)	par défaut	369	-0,263	0,147	3,205	0,07 *		0,769	0,577	1,025
circonstances choix enseignement (R)	vocationnel	1693	0,145	0,096	2,303	0,125		1,157	0,958	1,396
ancienneté quartiles	Entre 19 et 25 ans de métier	704	-0,119	0,111	1,15	0,283		0,887	0,713	1,104
ancienneté quartiles	Jusque 10 ans de métier	803	0,078	0,104	0,559	0,461		1,081	0,881	1,326
ancienneté quartiles	Plus de 26 ans de métier	676	-0,013	0,111	0,013	0,904		0,987	0,793	1,228
Modalité à expliquer - satisfaction au W : très satisfait										
Situation de référence	statut	sociabilité	travcoll	péda officielle	conflictualité (quartiles)	continuum syndical (en 5)	egosynd (R)	circonstances choix enseignement (R)	ancienneté quartiles	Effectif (1)
	PE	Rarement	Rarement	réservé	rare	très peu impliqué	jamais syndiqué	prolongement études	Entre 11 et 18 ans de métier	0

2 Variable pédagogie officielle pour l'ensemble des enseignants, modalité à expliquer : favorable

Variables éliminées, car avec un Wald Khi2 non significatif : sexe, âge, ancienneté, image du syndicalisme, présence d'un militant dans l'établissement, classement gauche-droite, circonstances du choix du métier, proposition d'unifier primaire et collège, solitude comme difficulté.

Régression logistique - Evaluation									
Itérations : 84/8377									
Log vraisemblance	-1 331,900								
Constante seulement	-1 355,577								
2*[LL(N)-LL(0)]	47,355								
dl	23								
Valeur de p	0,002								
AIC	2 709,799								
Schwarz's BIC	2 850,110								
Paramètres de la régression logistique		Modalité à expliquer - péda officielle : favorable							
	Modalité	Effectif	Coefficient	Erreur type	Wald Khi2	Signif.	Odd-ratio	Limites (95%)	
Constante			-1,407	0,201	49,048	0 ***		Limite inf. Limite sup.	
sociabilité	Rarement	1422	-0,467	0,119	15,368	0 ***	0,627	0,496	0,792
sociabilité	Régulièrement	855	-0,236	0,129	3,356	0,063 *	0,79	0,614	1,017
travcoll	quasiment jamais	347	-0,343	0,191	3,22	0,069 *	0,71	0,488	1,032
travcoll	Rarement	635	-0,315	0,145	4,726	0,028 **	0,73	0,549	0,969
travcoll	Très souvent	924	0	0,149	0	0,994	4	0,792	1,262
conflictualité (quartiles)	fréquente	634	-0,083	0,159	0,277	0,606	0,92	0,674	1,256
conflictualité (quartiles)	occasionnelle	850	0,18	0,128	1,966	0,167	1,197	0,931	1,539
conflictualité (quartiles)	régulière	570	0,004	0,156	0,004	0,976	1,004	0,74	1,363
continuum syndical (en 5)	impliqué	746	-0,22	0,158	1,933	0,16	0,802	0,588	1,094
continuum syndical (en 5)	militant	415	-0,441	0,209	4,44	0,033 **	0,643	0,427	0,97
continuum syndical (en 5)	peu impliqué	799	-0,128	0,152	0,712	0,403	0,879	0,653	1,185
continuum syndical (en 5)	très peu impliqué	614	-0,007	0,178	0,002	0,965	0,993	0,7	1,408
egosynd (R)	ex syndiqué	1118	-0,234	0,141	2,751	0,093 *	0,791	0,6	1,044
egosynd (R)	syndiqué	1089	0,043	0,172	0,006	0,939	1,043	0,723	1,419
opinion sociale & pol	libéral	446	-0,017	0,19	0,008	0,925	0,983	0,678	1,426
opinion sociale & pol	plutôt progressiste	1677	0,158	0,134	1,449	0,227	1,171	0,906	1,515
opinion sociale & pol	progressiste	423	0,446	0,183	5,954	0,014 **	1,561	1,092	2,233
Situation de référence	sociabilité	travcoll	conflictualité (quartiles)	continuum syndical (en 5)	egosynd (R)	opinion sociale & pol	Effectif (1)	Total	-2%
	Fréquemment	Assez souvent	rare	moyennement impliqué	jamais syndiqué	plutôt libéral	1	5	20