



HAL
open science

Professeurs en grève [Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant]

Franck Poupeau

► **To cite this version:**

Franck Poupeau. Professeurs en grève [Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant]. Actes de la Recherche en Sciences Sociales, 2001, 136 (1), pp.83-94. 10.3406/arss.2001.2713 . hal-03784198

HAL Id: hal-03784198

<https://hal.science/hal-03784198>

Submitted on 22 Sep 2022

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Cet article est disponible en ligne à l'adresse :

http://www.cairn.info/article.php?ID_REVUE=ARSS&ID_NUMPUBLIE=ARSS_136&ID_ARTICLE=ARSS_136_0083

Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant

par Franck POUPEAU

| Le Seuil | Actes de la recherche en sciences sociales

2001/1 - 136-137

ISSN 0335-5322 | ISBN 2-02-048619-9 | pages 83 à 94

Pour citer cet article :

— Poupeau F., Professeurs en grève. Les conditions sociales d'un mouvement de contestation enseignant, Actes de la recherche en sciences sociales 2001/1, 136-137, p. 83-94.

Distribution électronique Cairn pour Le Seuil.

© Le Seuil. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

PROFESSEURS EN GRÈVE

LES CONDITIONS SOCIALES D'UN MOUVEMENT DE CONTESTATION ENSEIGNANT

Les situations de crise tendent à faire apparaître les transformations qui travaillent continûment les structures sociales et qui, du fait de l'inertie des structures mentales, tendent à échapper non seulement aux groupes sociaux pourtant les premiers concernés, mais aussi à ceux qui, comme les sociologues, ont pour vocation de les analyser. Ainsi le mouvement de grève qui a agité les collèges et lycées de Seine-Saint-Denis (le « 93 ») au printemps 1998 a constitué un véritable révélateur non seulement des contradictions qui traversent le corps enseignant, mais aussi des transformations des relations pédagogiques instaurées par la politique éducative menée depuis près de vingt ans et qui, de la « discrimination positive » à la mise en place des établissements publics locaux d'enseignement, des projets d'établissement aux différents partenariats¹, n'a fait qu'orienter la décentralisation vers un accroissement des inégalités entre établissements².

Si tout mouvement de contestation comporte une dimension volontariste du fait, en particulier, du rôle de certaines minorités actives, il dépend néanmoins d'un ensemble de conditions sociales sans lesquelles la mobilisation n'aurait pas lieu. Dans le cas du « mouve-

ment du 93 », l'action de militants politisés dans des syndicats et des partis politiques de gauche ou d'extrême gauche ne suffit pas à expliquer l'ampleur et la longévité de la grève. Pendant deux mois, plus d'une centaine d'établissements secondaires (sur les cent soixante-quinze du département) ont protesté, de diverses manières (manifestations, occupations, pétitions, etc.), contre un plan de rattrapage proposé par le ministre de l'Éducation nationale de l'époque.

Les enseignants³, souvent soutenus par des parents d'élèves, ont ainsi refusé des mesures présupposant que leurs élèves ne seraient pas capables d'apprendre « comme ailleurs »⁴, et qu'il suffirait donc de « changer les pratiques pédagogiques » pour produire leur réussite scolaire. Alors que le discours officiel attend principalement de ce changement des pratiques des enseignants la « démocratisation » de l'école, le « mouvement du 93 » a contesté cette réduction du problème scolaire à un problème pédagogique, bousculant par là même un certain nombre de thèses par lesquelles une partie de la sociologie de l'école, de plus en plus proche des sciences de l'éducation, confirme et légitime la *doxa* scolaire dominante⁵ : les analyses qui imputent l'échec scolaire à la seule

1 – La « discrimination positive », politique consistant à donner plus à ceux qui en ont moins, est une importation des politiques américaines que le ministre Savary a appliquée dès 1982. La politique des zones d'éducation prioritaires, qui a connu plusieurs relances (en 1991 et 1998), s'inscrit dans cette même orientation. Le statut des établissements publics locaux d'enseignement, marquant l'application de la décentralisation au système éducatif, a été officialisé en 1985, et marque une autonomie formelle croissante des établissements avec, notamment, la création d'un conseil d'administration. Cette politique est confirmée par la loi d'orientation de 1989 et, entre autres, l'obligation de produire des « projets d'établissement ». Une des conséquences de cette politique de décentralisation a été de favoriser le partenariat entre l'école et les collectivités territoriales, sous la forme de « contrats ville », de « contrats locaux de sécurité », etc.

2 – Voir Danièle Trancart, « L'évolution des disparités entre les collèges publics », *Revue française de pédagogie*, 124, juillet-août-septembre 1998, p. 43-55.

3 – La plate-forme revendicative départementale élaborée dans le cadre de « l'Assemblée générale des établissements en lutte » a consisté essentiellement en une demande de postes d'enseignants et de personnel d'encadrement jugés nécessaires pour assurer les conditions de l'action pédagogique, et ainsi remédier à la baisse progressive des dotations horaires globales (DHG) constatée depuis quelques années. Cette exigence de « rattrapage » conduit aussi à une

critique des effets pervers de la « discrimination positive » dans la mesure où celle-ci n'attribue des moyens qu'en échange d'une « adaptation » de l'enseignement aux conditions locales, adaptation considérée par beaucoup d'enseignants comme un renoncement pédagogique. Un des slogans les plus repris dans les manifestations résume cette prise de position : « On veut des moyens, on n'est pas des moins que rien. »

4 – Tout en sachant qu'un bac dans le « 93 » n'a pas la même valeur sur le marché scolaire qu'ailleurs. Ainsi lors de l'année scolaire précédant la grève (1996-1997), les taux de réussite aux examens en Seine-Saint-Denis étaient, pour le brevet des collèges, de 59,7 % contre 74,6 % au niveau national ; pour le bac professionnel, de 70,5 % contre 79,3 % ; pour le bac général et technique de 71,2 % contre 77,3 %.

5 – Sur la caractérisation de cette *doxa*, voir Marie-Anne Paveau, « Formes et fonctions de la *doxa* dans les discours sur l'école », *Mots*, décembre 1999, p. 9-27 : à partir d'une dizaine d'ouvrages grand public parus dans les années 1980 et 1990, elle fait ressortir les caractères principaux de ces opinions communes évidentes qui circulent sur l'école : décadence, violence, baisse ou hausse du niveau, etc. Au-delà des thèses qui s'opposent, elle met en évidence la « mythologie politique » que ces controverses entretiennent. Cette analyse pourrait être prolongée par l'étude des discours ou articles des différents ministres de l'Éducation nationale, qui reprennent ces thèmes en y ajoutant, comme Claude Allègre dans « Ce que je veux » (*Le Monde*, 4 février 1998), le mythe de la « démocratisation » par l'école.

absence de « mobilisation pédagogique » des équipes éducatives redoublent en effet la mise en accusation du corps enseignant popularisée dans les médias par le ministre.

Pour comprendre les controverses politiques attachées à la grève, l'interprétation du « sens » vécu par les acteurs de la contestation ne suffit pas : il faut aussi prendre en compte les conditions sociales de ce mouvement social et, en premier lieu, les contradictions du corps professoral, qui est porté à politiser des problèmes difficiles à résoudre dans le seul espace scolaire. Ce passage de la classe à la lutte des « classes » se retrouve dans le soutien accordé aux grévistes par certaines catégories de parents d'élèves, dans des zones où ne leur reste que la révolte ou la fuite. Cette situation montre que la crise du système d'enseignement n'est pas qu'une crise des enseignants, tant agissent sur l'école des facteurs sociaux extérieurs à l'école. La sociologie de l'éducation ne peut alors se limiter à l'analyse des « effets d'établissement » : elle doit intégrer les « effets de lieu » engendrés par les politiques locales et le contexte social.

La mobilisation d'un groupe social hétérogène

Le « mouvement du 93 » a souvent été perçu, dans les discours indigènes tout comme les représentations médiatiques, comme une mobilisation de jeunes enseignants mécontents des conditions d'exercice du métier dans un « département sinistré ». La présence active, dans les manifestations et les assemblées générales, de jeunes professeurs, souvent célibataires et plus disponibles que d'autres le soir, est sans nul doute à l'origine de cette représentation. Mais elle repose sur une méconnaissance du rôle de l'infrastructure intersyndicale qui a soutenu le mouvement, et elle a pour effet d'occulter l'action d'enseignants politisés qui ont mis leurs techniques militantes au service de la grève, aussi bien dans la conduite des débats que dans l'orientation et la médiatisation de la lutte, sans qu'on puisse pour autant leur imputer une « manipulation » de jeunes enseignants trop soucieux de leur autonomie politique et trop désillusionnés par « la politique » pour « s'en laisser conter ». Une des conditions sociales de la mobilisation réside ainsi dans l'ensemble des « réseaux militants » réactivés par une grève qui constitue l'aboutissement d'une multitude de luttes menées, de façon souvent isolée, dans les établissements depuis plusieurs années. Aux effets de cette tradition politique s'ajoute la spécificité de la structure du corps enseignant du département.

Le département de la Seine-Saint-Denis se situe en effet dans l'académie de Créteil, où le nombre d'en-

seignants de moins de trente ans est un des plus importants de France⁶, et qui est, dans la plupart des matières, une étape obligée des jeunes diplômés des concours nationaux. Le solde négatif des mutations de titulaires comme le faible pourcentage d'enseignants en exercice nés dans cette académie⁷ confirme ce caractère « transitoire » de l'académie de Créteil.

Les déterminants sociaux des trajectoires professionnelles dans le département et l'académie renvoient aux transformations récentes du corps enseignant du second degré. Depuis les années 1980, le personnel de l'enseignement public secondaire a vu ses effectifs se multiplier et passer de moins de 300 000 en 1985 à 376 100 en 1997, soit une croissance de 14 % (elle n'est que de 0,5 % dans l'enseignement primaire). Mais c'est surtout la structure même du corps enseignant qui a évolué avec la « massification » des années 1980. Les restructurations successives des collèges et des lycées – et notamment la création du collège unique et des lycées professionnels – ont modifié la répartition des enseignants par discipline : la part des professeurs de disciplines générales et scientifiques a diminué au détriment des matières principales des différentes sections techniques. Une *hétérogénéité croissante* caractérise donc le corps enseignant, notamment la diversification des formes d'accès au métier⁸ : le professorat de l'enseignement secondaire est en fait « composé d'un petit nombre de catégories centrales (les professeurs agrégés et certifiés en poste dans les lycées ou les collèges publics) et de nombreuses catégories rattachées de manière variée à ces catégories »⁹. Ces catégories sont notamment composées d'auxiliaires, d'affectations dans d'autres secteurs d'enseignement comme les IUT. De plus, si la proportion de femmes est demeurée relativement stable (de 54,6 % en 1985 à 56,4 % en 1997), celle des agrégés et des certifiés est passée de 41,3 % à 66,3 %, avec un bond entre 1990 et 1995 : de 44,4 % à 59,8 %. Il faut y voir la conséquence *des politiques de recrutement* qui ont conduit, pour faire face à la « massification » des effectifs, à augmenter le nombre de postes au concours : il y a eu un véritable « changement d'échelle » depuis les

6 – Voir les statistiques présentées dans *Géographie de l'école*, Direction de la programmation et du développement, juin 1998. Inversement, les académies possédant les plus forts pourcentages d'enseignants de plus de 50 ans se situent dans le sud de la France.

7 – Le solde de mutation de titulaires est de – 1 106 dans l'académie de Créteil (pour une moyenne nationale de 1 010). 44,9 % des enseignants affectés dans cette académie y sont nés, contre une moyenne 49,6 % sur le plan national.

8 – Cette diversité de statuts s'accompagne de *tentatives d'homogénéisation*, comme le montre la politique ministérielle de « professionnalisation » mise en place depuis la création des instituts universitaires de formation des maîtres au début des années 1990, et où encore les débats conflictuels pour définir la « compétence professionnelle » des enseignants. Le fait que ces tentatives de redéfinition professionnelle échappent en grande partie aux enseignants n'est sans doute pas pour rien dans la « crise d'identité » décrite par Lise Demailly dans *Le Collège : crise, mythe et métiers*.

9 – Jean-Michel Chapoulie, « Une perspective de sociologie du travail sur le professorat de l'enseignement secondaire », *Critiques sociales*, 3-4, novembre 1992, p. 125.

années 1950¹⁰. Jean-Michel Chapoulie a bien montré comment ces changements sont le fait de politiques publiques confrontées à des afflux de scolarisation, et comment la relative stabilité de ce corps hiérarchisé s'est trouvée bouleversée dès les années 1960, avec une crise de recrutement (1955-1965) consécutive à une politique très sélective. L'auxiliarat a ensuite été résorbé, dans la reconstitution d'un corps hiérarchisé de titulaires (1965-1980). Ainsi les PEGC sont en net recul (de 25 % en 1985 à 12 % en 1997), de même que les chargés et adjoints d'enseignement (de 11 % à 3 %) ou les maîtres auxiliaires qui, après une longue lutte, ont obtenu des mesures de titularisation. Du point de vue de l'origine sociale, ces transformations structurelles n'entraînent pas, cependant, ce processus de « lent embourgeoisement » qu'I. Berger décrivait pour les instituteurs¹¹ à la fin des années 1970 : entre 1964 et 1997, l'évolution du recrutement des professeurs du second degré suit les mêmes tendances que l'ensemble de la population active occupée, comme l'ont montré Louis-André Vallet et Annick Degenne¹². L'hypothèse d'un décalage croissant entre les enseignants de classe moyenne et les élèves d'origine populaire, qui est souvent avancée pour expliquer la « crise scolaire », doit donc être nuancée.

La spécificité des collèges de la Seine-Saint-Denis, qui sont les établissements les plus engagés dans la grève, est de présenter la plus forte proportion d'enseignants de moins de 30 ans (27,6 % en 1997, contre 13,5 % sur le plan national) et le plus fort taux de féminisation (60,6 % contre 56,4 % sur le plan national). Inversement, dans ce département considéré comme « difficile », et donc peu attrayant, les enseignants qui occupent un poste stable depuis plusieurs années ont toutes les chances de rester par « vocation » : alors qu'ils auraient pu partir pour des régions plus « cotées » et mieux « dotées », ils sont restés, pour des raisons familiales – certains sont originaires de la région parisienne et y ont scolarisé leurs enfants – ou par « engagement » dans le métier d'enseignant¹³, que ce soit sur un plan pédagogique ou dans une organisation syndicale¹⁴.

La mobilisation du printemps 1998 s'enracine dans cette structure spécifique du corps enseignant en Seine-Saint-Denis, qui produit la rencontre entre ces jeunes enseignants et les réseaux de professeurs militants implantés dans le département.

Crise de croyance et contrôle social

Si le ministre Claude Allègre a eu un rôle de « catalyseur politique » en condensant sur lui le mécontentement des enseignants, le « mouvement du 93 » a réussi à regrouper des gens au-delà de la stricte appartenance professionnelle ou du seul engagement politique, dans la défense d'un « cas » et d'une « cause », d'une situation et de positions de principe

comme le droit à l'éducation. Ainsi, la fréquence des regrets exprimés sur la scission entre grévistes et non-grévistes peut être interprétée comme un signe de cette croyance en une communauté de travail, de « fonction », et presque de « mission », qui a permis une mobilisation aussi longue qu'intensément vécue. Parfois, cette croyance se fissure, comme chez telle enseignante qui a scolarisé ses enfants dans l'établissement où elle exerce depuis plus de vingt ans et qui se demande, au détour d'un entretien, si elle ne les a pas sacrifiés à ses « principes », à ses convictions politiques et pédagogiques. Relisant la transcription de son entretien, elle demandera à ce que ce passage soit supprimé : signe douloureux d'une situation de plus en plus contradictoire où bien souvent ne reste, pour « tenir », que la fidélité à ses principes, c'est-à-dire à soi-même ou plutôt à l'image que l'on se fait de soi-même.

Chez tel autre – un jeune enseignant de lycée professionnel –, la découverte, douloureuse, des problèmes vécus par ses élèves a constitué une véritable rupture : « Ce qui m'a fait réagir, c'est qu'à travers les élèves j'ai pris conscience d'une réalité sociale que je ne connaissais pas, petit à petit ça m'a ouvert les yeux, entre le milieu social d'où je viens, bourgeois, gentil, et là tu te rends compte qu'il y a des gens qui ne bouffent pas le midi... » C'est ce qui explique qu'il se sente beaucoup plus proche des élèves que des autres enseignants, qui « s'abritent derrière l'égalité des chances ». Il évoque alors « le dégoût de ce système », « le mensonge vis-à-vis des parents, vis-à-vis des

10 – Jean-Michel Chapoulie, *Les Professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Maison des sciences de l'homme, 1975.

11 – I. Berger, *Les Instituteurs d'une génération à l'autre*, Paris, PUF, 1978, p. 25. Au sujet des professeurs de lycées et collèges, une thèse semblable est défendue par Alain Léger dans *Enseignants du secondaire*, Paris, PUF, 1983, où l'élévation de l'origine sociale n'est pas rapportée au mouvement général de la population active.

12 – Louis-André Vallet et Annick Degenne, « L'origine sociale des enseignants par sexe et niveau d'enseignement. Évolution entre 1964 et 1997 », *Éducation et formations*, 56, avril-juin 2000, p. 33-40.

13 – La notion d'engagement est à prendre au sens du *commitment* de R. M. Kanter, qui le fait dépendre de la position de l'individu au sein de l'organisation, que cela soit un établissement scolaire ou un syndicat. Voir « Commitment and Social Organization », *American Sociological Review*, vol. 33, 1968, p. 499-524. Comme l'explique Peter Woods, la permanence de cet engagement s'accompagne d'« investissement » et de « sacrifice » qui renforcent à leur tour l'engagement. Voir « Teaching for survival », Peter Woods et M. Hammersley, *School Experience – Explorations in the Sociology of Education*, Londres, Croom Helm, 1977, p. 271-293.

14 – Ce qui se trouve confirmé, dans une certaine mesure, par la syndicalisation croissante du département jusqu'en 1997, au moins en ce qui concerne l'organisation majoritaire, le SNES, et bien qu'il soit délicat d'établir un lien entre syndicalisation et engagement politique dans le cas de l'enseignement, comme l'ont montré André Robert et Jean-Jacques Mornettas, « Profession et syndicats vus par les enseignants du second degré », *Adapt SNES*, 1995.

élèves, vis-à-vis des enseignants, parce qu'on sait très bien que lorsque t'es dans un lycée professionnel dans le 93, tu n'as pas les mêmes chances que les autres ». Mais la dynamique collective des enseignants de l'établissement a aussi joué un grand rôle dans l'entrée en grève, et un « pic de violence » lors de la présentation du plan de rattrapage – foyers d'incendie, bagarres, agressions de surveillants, mise à sac du foyer, etc. – a servi de « détonateur ». Face au peu de réponses institutionnelles données à leurs revendications, le sentiment de s'être « fait blouser » a poussé les enseignants à en finir avec la « politique de négociation » des organisations syndicales majoritaires. L'exaspération recouvre en fait la difficulté psychologique de supporter la situation : ainsi l'année précédente, quand des élèves ont menacé, dans la cour, quelques professeurs venus régler un incident, il n'a pas réagi : « J'ai fait comme tout le monde, j'ai obtempéré... » Les enseignants doivent donc apprendre à gérer ces manifestations de violence : « En lycée professionnel, tu n'es pas enseignant, tu es enseignant, assistante sociale, éducateur, grand frère, confident... Si tu es là simplement pour enseigner ta matière, tu ne tiens pas la route. »

Cette contradiction – et la souffrance qui l'accompagne bien souvent – trouve son origine dans la situation de *double bind* dans laquelle se trouvent pris les enseignants : entre leur croyance en un système scolaire dont ils sont le produit et l'épreuve vécue de son échec, entre leur foi en des valeurs d'égalité, de justice, et le constat, chaque jour refait, de ne rien pouvoir changer ; entre leur espoir de libération par l'école et leur sentiment de ne faire, finalement, que du « contrôle social », de la pacification de ces « nouveaux publics ». C., professeur de philosophie d'une quarantaine d'années, incarne ce paradoxe d'une mobilisation politique et d'un engagement professionnel qui se rejoignent à l'opposé de leurs fins émancipatrices : le maintien de l'ordre social. Si la conscience de cette contradiction lui permet d'accéder à une sociologie spontanée de sa condition, elle masque le fait que la contradiction n'est elle-même résolue que dans un passage à la politique « par défaut », où s'exprime l'impossibilité de trouver des solutions seulement pédagogiques à la crise scolaire. Sans s'être jamais inscrit dans un parti, C. se considère lui-même comme un militant d'extrême gauche : membre de l'association AC!, il s'est aussi engagé aux côtés des sans-papiers. Issu d'une famille de cadres côté paternel, et d'artisans côté maternel, il a toujours vécu à Paris, même lorsqu'en début de carrière il a dû enseigner deux ou trois ans dans le nord de la France avant d'être nommé dans la Seine-Saint-Denis. « Ce début de carrière, l'horreur », se sou-

vient-il, en évoquant la rupture constituée par l'entrée dans la vie active : « Comme j'étais un bourgeois, je ne m'étais jamais posé la question de savoir comment j'allais gagner ma vie. » S'il est aujourd'hui à SUD-Éducation¹⁵, son engagement « politique » date de son entrée dans l'Éducation nationale : « Au SGEN¹⁶, je me suis très vite engagé, parce que j'étais maître auxiliaire, je suis entré au SGEN parce que c'étaient les gens les plus sympas, les plus attentifs [...] et le lien avec la CFDT de l'époque, la Pologne, Solidarnosc, il y avait des gens détendus, pas dogmatiques, peut-être que dans mon horizon il y a un anticommunisme primaire. »

C. a ressenti la mobilisation du printemps 1998 comme une accumulation de « ras-le-bol » successifs, qui s'exprimaient, année après année, dans des luttes locales contre la baisse des dotations horaires des établissements : « On a réduit la dotation horaire globale et laissé les initiatives à des gens qui, de toute façon, n'étaient pas en situation de les prendre, parce que prendre l'initiative quand tu as déjà des classes surchargées, c'est déjà difficile devant tes élèves... l'image de toi-même, quand tu enseignes, est déjà une image dévalorisante, parce que tu n'arrives pas à faire ton cours, même avec des bonnes classes, alors quand tu as une classe avec des gens très hétérogènes, qu'en plus tu te tiens sur une ligne politique, parce qu'en général quand tu es en Seine-Saint-Denis, tu as une conviction, tu accordes une importance égale à chacun de tes élèves. [...] On a produit une DHG [dotation horaire globale] qui a obligé les gens à cogérer la crise et, à ce moment-là, on a mis les gens en situation absolument impossible. »

Sous le discours militant du syndicat minoritaire perce un diagnostic sur les contradictions vécues par les enseignants. Il reprend ainsi la critique de la politique de « discrimination positive » consistant à mettre en place des zones d'éducation prioritaires mieux dotées que les autres : « L'égalité sociale, républicaine, n'avait plus de sens, parce que tu donnais beaucoup plus de pognon aux zones sensibles, et tu donnais beaucoup plus de pognon aux profs, pas aux élèves, tu ne changeais pas les effectifs, tu ne changeais pas les conditions de travail face aux élèves, mais tu donnais le « salaire de la peur » aux profs, et des points pour leurs mutations... [...] Il y a une hypocrisie terrible de la part des professeurs, on sait très bien qu'on n'y arrive pas, donc on sauve notre peau. [...] les zones sensibles, c'est ce qui permet de recruter les profs sur la démission... »

15 – SUD-Éducation – Solidaire unitaire démocratique : syndicat minoritaire de gauche, créé en 1996 dans le secteur éducatif.

16 – SGEN : Syndicat général de l'Éducation nationale.

DIVERSITÉ DES TRAJECTOIRES ET CONVERGENCE DES LUTTES

La diversité des carrières enseignantes et donc du mode d'engagement dans la grève se manifeste dans l'opposition entre F., une jeune professeur d'histoire et géographie de 25 ans, et G., un secrétaire syndical en poste dans le même établissement depuis la fin des années 1970.

F. connaît en 1998 sa première véritable affectation dans un collège de l'est de la Seine-Saint-Denis, où a régné, le temps de la grève, une véritable « ambiance de fête ». Au cours de journées qui commençaient par une assemblée générale d'établissement, puis se poursuivaient avec la préparation de communiqués, lettres aux journalistes, tracts, banderoles pour les manifestations, elle a pu rencontrer les parents d'élèves, dont le soutien s'est avéré fondamental, notamment lorsqu'ils ont eux-mêmes occupé l'établissement : la grève ne posait pas des « problèmes de fric mais de conscience » puisqu'elle avait pour conséquence de laisser les enfants sans encadrement. Une collaboration s'est donc établie avec une quinzaine de mères au foyer, qui avaient des disponibilités en semaine, mais jusqu'à trois cents familles (pour un collège de huit cents élèves) ont assisté aux « AG parents-profs », qui avaient lieu une fois par semaine dans la salle des fêtes de la ville lors de la mobilisation. Les réunions avaient en fait commencé avant les grèves, à cause de « problèmes de violence, d'agressivité, de discipline » et surtout à cause de l'attribution de la dotation horaire qui, du fait qu'elle ne prenait pas en compte le nombre réel d'élèves, donnait aux professeurs le sentiment de « se faire arnaquer un an de plus ». Cette dynamique de la mobilisation s'explique, selon F., par le manque de solutions apportées aux problèmes scolaires du département : « En Seine-Saint-Denis, les bahuts plan-plan, il n'y en a pas », et elle se demande « pourquoi on n'est pas mieux lotis qu'ailleurs alors que ce département est reconnu comme défavorisé ». Elle ne partage pas pour autant les revendications quantitatives des organisations syndicales, du fait, selon elle, de ses « antécédents familiaux » : un père et un grand-père conseillers régionaux, de sensibilité divers droite et démocrates-chrétiens, maires de petites villes dans le département du Tarn. Cet héritage paternel de notables de province explique son refus de la « politique de partis » et son volontarisme qui ne diffère de l'engagement familial que par son manque d'ancrage local : elle a beaucoup déménagé et n'a pas le sentiment du « chez moi ».

À partir de l'année suivante, elle va rejoindre son conjoint, professeur d'histoire-géographie à Toulouse, qui était « affolé » par la situation de la Seine-Saint-Denis au point de ne pas vouloir y enseigner. Sans lui, elle aurait annulé sa mutation après la grève, comme l'ont fait d'autres jeunes enseignants. Les problèmes du département ont en effet réveillé ses « fantasmes de petite sœur des pauvres ». Elle a eu le sentiment de servir à quelque chose, « devant des gosses qui ont besoin d'école et pour qui c'est la seule solution pour se tirer des problèmes dans lesquels ils sont ». Même si le métier d'enseignant n'est pas pour elle un « sacerdoce », elle lui reconnaît une fonction sociale d'autant plus importante en Seine-Saint-Denis qu'elle appréhende de « s'ennuyer royalement » en province. Avec un peu de nostalgie dans la voix, elle évoque alors les relations fortes et intéressantes avec les « gamins », et l'attachement qui en découle : « Ça peut passer comme ne pas passer », mais dans tous les cas ils n'ont pas, selon elle, « l'attitude de consommation des bahuts de centre-ville ». Agé de 45 ans, d'origine ouvrière, G. officie dans le même collège d'une commune défavorisée du département depuis l'obtention de son CAPES d'histoire et géographie en 1976. Membre de la tendance majoritaire du SNES¹, Unité & Action, proche du Parti communiste, il est souvent intervenu dans les assemblées générales pour représenter son établissement qui possède une très forte proportion de syndiqués (presque la moitié des soixante enseignants). Secrétaire de cette section locale, il est aussi l'un de ceux qui ont impulsé le mouvement dès les premières assemblées départementales. Il ressent, avoue-t-il, une certaine lassitude, et il envisage une mutation dans un lycée – tout en insistant sur le fait qu'il veut rester en Seine-Saint-Denis : « J'avais lu il y a quelques années, dans le livre d'Alain Léger, un sociologue proche du PC, que les enseignants du secondaire sont de gauche, mais que plus leur carrière avançait, plus ils allaient vers les lycées bourgeois, et reniaient un petit peu leurs idées... Moi c'est un truc qui m'a un petit peu traumatisé, je n'ai pas voulu faire cela, fuir la banlieue sous prétexte que maintenant je peux le faire, parce que j'ai plus d'ancienneté, j'ai des points, pour obtenir un lycée parisien. [...] J'en ai marre du collège, je vais passer en lycée, mais je vais prendre un lycée de la Seine-Saint-Denis, alors que je pourrais aller à Paris avec tous les points que j'ai. Mais je prendrais ça un peu comme une fuite, une trahison... »

Cette dimension morale de son engagement professionnel est sans doute un héritage de son engagement communiste passé : membre du parti de 1967 jusqu'à son « exclusion » en 1981 pour sa participation au courant « l'union dans les luttes », il se considère encore comme communiste, même s'il s'est beaucoup plus impliqué dans la lutte syndicale depuis qu'il enseigne. Ce militantisme de terrain lui donne un point de vue critique sur la direction du syndicat : lorsqu'un responsable départemental a été accusé au bureau national d'être « suiviste » dans un mouvement où l'École émancipée, tendance minoritaire du SNES composée de libertaires et de trotskistes, jouait un rôle important, il y voit une survivance de « la vieille formation stalinienne qui reprenait le dessus, la volonté de voir partout des manipulations alors qu'il y avait un mouvement de masse qui se développait ». Ces « querelles de groupe » ont selon lui désorienté, voire dégoûté, certains collègues pourtant très actifs dans un mouvement qui exprimait avant tout « un formidable sentiment de ras-le-bol » : « Au SNES et à la FSU, on voit cela comme un mouvement de jeunes, alors c'est vrai, mais, dans mon collège, ce n'était pas un mouvement de jeunes [...], mais de gens qui ont beaucoup donné en Seine-Saint-Denis depuis longtemps et qui en ont ras le bol de voir notre département complètement sinistré par la politique ministérielle. Il y a eu un audit qui a été mené par des inspecteurs, [...] on a refusé de se prêter à ce qu'ils proposaient, c'est-à-dire de nous recevoir séparément, etc., on a fait une assemblée générale, toutes catégories confondues, et on s'était un peu réparti les rôles, pour que chacun intervienne, matière par matière, pour dire ce qu'il vivait à sa manière, on avait mis les anciens, les nouveaux collègues, des MA, des titulaires, mais il y avait beaucoup de collègues, anciens comme moi, en Seine-Saint-Denis depuis dix, quinze, vingt ans, qui disions notre écœurement par rapport à la politique du gouvernement et à la souffrance qu'on éprouvait de voir des élèves devant nous qui étaient condamnés pratiquement à l'échec, parce qu'on n'avait pas les moyens de les aider. »

Finalement peu importe qui a agi, l'important pour lui réside dans ce qui a été exprimé, l'épreuve d'une contradiction entre les principes et le vécu quotidien, qui ne débouche pas tant sur une crise d'autorité personnelle que sur le constat répété d'une impuissance à pouvoir changer quoi que ce soit à la situation et à la destinée scolaire de la plupart des enfants : « Ce qui m'a frappé dans le mouvement, c'est que c'était vraiment pour les mêmes, c'est mon sentiment, je suis peut-être naïf, mais je crois que c'est vraiment cela, la plupart on se battait pour que les gamins de Seine-Saint-Denis aient la même chance de réussite que les autres. [...] C'est vrai que ces mêmes, tu as envie de les aider, et puis tu ne peux pas, tu ne peux pas parce que tu

n'as pas les moyens de fonctionner dans ta classe, il faudrait effectivement beaucoup plus de moyens pour aider ces mêmes qui n'ont aucun soutien chez eux. »

La grève est donc née du sentiment de ces difficultés : le mouvement a cristallisé « une espèce de combativité diffuse » dans toutes les luttes locales du « 93 »². Mais si les mécontentements collectifs se sont accumulés dans le département, ils sont aussi l'expression plus générale de sentiments croissants de désarroi et d'incompréhension chez les enseignants : « J'ai l'impression que je deviens un vieux con, c'est vrai que, l'âge aidant, il y a un fossé qui se creuse de plus en plus avec les ados que l'on a en classe, alors malgré tout le fait d'être toujours avec eux, ça te permet de ne pas trop t'en éloigner, mais c'est vrai qu'il y a des trucs que l'on supporte de moins en moins chez les mômes... Cela dit, j'aime toujours mes élèves, j'aime être avec eux, j'aime bosser avec eux, mais c'est vrai que je me sens vraiment choqué sur des trucs, par la vulgarité du langage, des mots, des grossièretés, que je ne peux même pas prononcer... [...] j'ai l'impression de me salir la bouche, et donc il y a des trucs, vraiment ça me fout en rogne... J'ai participé à des mouvements pédagogiques, donc j'essaie toujours d'avoir une attente positive par rapport aux mômes, mais il y a des moments [...] tu as des mômes qui se comportent comme des bêtes, ils se sautent dessus, ils s'insultent, ils insultent leur mère, c'est certaines classes difficiles, et tu as le sentiment d'être un dompteur dans la classe, et de passer ton temps à les séparer... j'avais le sentiment d'avoir ces bouffées que je voulais enfouir au fond de moi, parce que cela me faisait mal de dire cela et de le penser... ça te foutait en l'air... »

Du fait de leurs différences de trajectoires professionnelles et politiques, F. et G. représentent deux pôles radicalement opposés dans l'espace de la mobilisation. S'ils ont pu appartenir au même mouvement de contestation, c'est parce que la dynamique de toute lutte sociale tend à imposer un sens aux différents agents mobilisés par cette lutte, en faisant converger une inévitable hétérogénéité de convictions et de conditions. Pour cette raison, la mobilisation du printemps 1998 est l'expression non seulement des difficultés locales de la Seine-Saint-Denis, mais aussi d'une transformation du métier d'enseignant, confronté aux contradictions d'une tâche de plus en plus difficile à réaliser.

1 – Syndicat national de l'enseignement secondaire.

2 – Le SNES départemental a su, selon lui, se démarquer des positions de la direction nationale et dépasser ses réticences vis-à-vis des mouvements et de la forme d'organisation de la grève reconductible, qui n'est pas dans sa tradition militante. La forte présence, dans le département, de militants de la tendance École émancipée a sans nul doute contribué à cette ouverture.

Il a constaté ce processus dans son établissement, classé sensible suite à un incident entre un enseignant et des élèves : les gens sont restés, se sont construit un équilibre « dans leur coin », jusqu'à ce que la direction change et qu'ils ne se sentent plus « protégés ». C'est, paradoxalement, au fil de ces prises de positions politiques et de son discours militant bien rodé que C. développe le plus ses vues personnelles sur la situation d'enseignant – et sous les généralités, c'est en quelque sorte de lui qu'il parle : le métier d'enseignant est « trop dur », il produit un isolement, « une sorte de dérégulation » qui ne procure que quelques « satisfactions narcissiques » : « C'est un métier où tu es toujours tout seul [...]. Il y a un point où c'est tellement intolérable, il faut se mettre en commun pour réfléchir, ça n'est pas possible d'enseigner... alors que c'est possible d'avoir la paix, c'est possible d'être heureux, c'est possible de fabriquer du sens avec les élèves, mais c'est quand même du contrôle social, c'est une tâche de chien de garde... Et plus tu mobilises, plus tu fais bien ton boulot, plus tu t'engages, plus tu fais du contrôle social, plus t'es un flic. Il y a un moment où tu éprouves ta propre contradiction, c'est-à-dire tu es bien, tu finis par savoir faire, c'est comme tout, on s'habitue à tout... comme c'est des gens avec qui tu as des accords profonds, une révolte, [...] les élèves, c'est pas des fauves à domestiquer, c'est des gens avec qui tu t'entends bien [...] Maintenant est-ce que tu fais ton cours ? Ce n'est pas sûr, et donc il y a un moment où l'engagement politique est la conséquence logique de la prise de conscience de la contradiction qu'il y a à prétendre encore enseigner, alors qu'en vérité tu fabriques surtout de l'apaisement, de la pacification sociale, c'est tout... »

Cette contradiction est portée au maximum lorsque l'on accomplit du mieux possible son métier : « Le bon prof, c'est quelqu'un qui rend admissible l'inadmissible, et donc ça c'est, pour un type comme moi, l'image la pire de la dépréciation de soi. Tu as choisi d'aller en Seine-Saint-Denis pour lutter et, finalement, tu es un agent du contrôle social, tu empêches la lutte, et ça, c'est un drame intellectuel, humain, politique. » Le sentiment individuel d'abandon, et la souffrance éprouvée, ne peut cependant constituer, selon lui, une justification ou une excuse : « Dans un lycée sensible, on garde son quant-à-soi, on se dit que de toute manière on va demander une mutation, on essaie de préserver ce qui est possible, est-ce que le proviseur adjoint m'aime bien, est-ce qu'il fera mon emploi du temps, ça pue... [...] Je ne jette pas la pierre, je me rends compte quelle fatigue c'est de faire des cours... C'est dur, je crois que c'est trop dur, les gens tiennent par fierté, aussi parce que c'étaient des

gens très sélectionnés, c'était quand même une promotion sociale, il faut tenir son rang... je me resserre sur ma discipline, je fais mon possible... »

Finalement, les enseignants ne font que s'adapter à la détresse sociale qu'ils se trouvent en situation – et en nécessité – de gérer. L'engagement de C., avec toutes les rationalisations qu'il comporte, ne se limite pas au strict plan professionnel et rejette la clôture du monde enseignant sur lui-même. Contre les blocages idéologiques et organisationnels, le mouvement social semble constituer un recours, mais un recours « désespéré », au sens où le changement de société qu'il véhicule est sans doute sans espoir : il est un peu la conscience malheureuse de l'action politique. Est-ce alors une « fuite » qui a poussé C. à demander sa mutation dans un lycée de centre-ville de Paris ou bien le désir de trouver, autant que faire se peut, une tranquillité que l'enseignement en banlieue ne peut procurer ? Sa participation aux grèves des comités anti-Allègre en 1999 a peut-être constitué une façon de poursuivre, par d'autres moyens, la lutte commencée en Seine-Saint-Denis ; mais sous les banderoles sommaires de son lycée de centre-ville, tout laisse penser qu'il n'éprouvait pas le même enthousiasme que l'année précédente dans le « 93 » : pas d'élèves, pas de chants ou de slogans, rien de cette dynamique collective qui donne, à ses yeux, un sens à la fois à son action politique et à son métier.

Ces contradictions du métier d'enseignant ne sont sans doute pas nouvelles ; elles sont en tout cas exacerbées par les transformations du système d'enseignement depuis les années 1980. La massification du secondaire a, semble-t-il, désarticulé la « duplicité fonctionnelle »¹⁷ par laquelle le conservatisme pédagogique redoublait auparavant le conservatisme social : c'est le progressisme pédagogique lui-même qui semble contribuer désormais à la reproduction des rapports de domination¹⁸. La conjonction entre mobilisation politique et engagement professionnel, observée chez les grévistes du « 93 », ne fait que rendre le *double bind* plus insupportable en l'accompagnant d'une prise de conscience des contradictions du métier. Mais les enseignants n'accèdent qu'à une objectivation partielle de leur condition, qui masque la dégradation des conditions de travail derrière un

17 – Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron, *La Reproduction*, Paris, Minuit, 1970, p. 237.

18 – Ce constat n'a évidemment pas pour objet de récuser toute pédagogie (au sens de rapport social de transmission de savoirs), mais de montrer que la crise du système d'enseignement ne peut être résolue par le seul changement de pratiques pédagogiques valorisé par la *doxa* scolaire actuelle.

sentiment d'autodisqualification¹⁹ : la domination ne s'exerce pas seulement sur les élèves défavorisés, elle touche le corps enseignant lui-même.

Ce *double bind* peut encourager la « démission » et le repli sur soi afin de « sauver sa peau ». Parfois, comme dans le « mouvement du 93 », la contradiction est vécue, voire « résolue », dans un engagement collectif au sein du quotidien de la vie scolaire, dont la grève n'a été qu'une forme extrême mais, au fond, pas si différente. Néanmoins la plupart du temps, cette contradiction ne peut s'exprimer que dans un engagement personnel et moral dans la « mission » pédagogique qui consiste à « faire tourner une classe », jour après jour, avec la satisfaction, parfois, que « ça marche », que l'on ne se bat pas pour rien, que l'on peut « en sauver un » ou deux, ou peut-être un peu plus, ou que cela profite à tout le monde. Et c'est presque toujours de ces deux situations que les enseignants interviewés parlent avec le plus d'émotion : le souvenir de telle ou telle classe et de son ambiance quotidienne, mais aussi la nostalgie de la « lutte » et des classes en lutte. Le métier prend un sens lors de ces moments où il existe pour les autres : dans le cadre d'une relation pédagogique « réussie » au moins sur le plan humain ou lors d'une mobilisation manifestant l'impossibilité collective de réussir quoi que ce soit dans les conditions actuelles.

Les facteurs externes de la crise scolaire

La crise de l'institution scolaire dans le « 93 » ne s'explique pas seulement par cette crise structurelle du corps enseignant. Elle exprime aussi des facteurs extérieurs à l'école, que la sociologie de l'éducation ne prend pas en compte lorsqu'elle établit un lien univoque entre l'efficacité des établissements scolaires et la mobilisation des équipes éducatives.

Si certaines recherches mettent en évidence les stratégies de fuite vers le secteur privé²⁰ ou l'accroissement de la concurrence entre établissements²¹, la sociologie du système d'enseignement français se consacre en effet en grande partie, depuis les années 1980, à des études sur les « effets établissement »²², selon lesquelles l'organisation²³ des établissements scolaires peut expliquer leurs différences d'efficacité et de sélectivité. En neutralisant les facteurs extérieurs, comme l'implantation géographique, le recrutement social des élèves et la composition du corps professoral, cette sociologie s'attache aux « pratiques des acteurs » au niveau local et entend montrer que « l'échec scolaire est aussi en partie produit par l'établissement »²⁴. Cette approche néglige le fait que si l'on veut comprendre ce qui se passe à l'intérieur d'un établissement scolaire, on ne peut faire abstraction de

ce qui lui arrive de l'extérieur, c'est-à-dire de la rencontre entre plusieurs facteurs explicatifs : la composition des équipes administrative et éducative de l'établissement, la politique municipale en matière de jeunesse et d'affaires scolaires, l'offre et la demande éducatives dans la commune et les communes avoisinantes, la composition sociale du public et donc des communes considérées.

Ce n'est qu'au prix d'une telle mise entre parenthèses du contexte que la plupart des travaux sur l'effet d'établissement rejoignent les thèmes portés par la politique officielle dans une vision consensuelle des « compromis locaux » : un établissement efficace serait celui qui comporte une équipe éducative mobilisée et prête à changer ses pratiques pédagogiques. Cette réduction de l'explication au seul facteur constitué par l'organisation scolaire, liée au présupposé d'indépendance de l'établissement scolaire par rapport à son contexte social, va souvent de pair avec une réduction méthodologique impliquant, à de rares exceptions près, la seule utilisation des entretiens et de l'observation. Ces partis pris méthodologiques trouvent leur fondement dans les transformations du milieu de la recherche en éducation, de plus en plus polarisé entre une sociologie à vocation académique et une sociologie visant à répondre à la demande

19 – Comme le montre Sandrine Garcia dans « L'expertise en éducation et la redéfinition du métier d'enseignant », *Les Cadres de la connaissance* (sous la dir. de F. Farrugia), Paris, L'Harmattan, 2000, le « messianisme politique » des enseignants leur interdit de penser en termes de condition de travail une situation où ils ne peuvent pas enseigner et qui, de fait, lèse les catégories populaires.

20 – Alain Léger et Maryse Tripier, *Fuir ou construire l'école populaire ?*, Paris, Méridiens-Kliensieck, 1986.

21 – Sylvain Broccolichi, « Inquiétudes parentales et sens des migrations d'élèves. L'évitement croissant de collèges publics dans un district de la banlieue parisienne », *Les Dossiers d'éducation et formation*, DPD, 101, juin 1998, p. 103-121. On peut se reporter aussi à l'étude de Sylvain Broccolichi et Agnès Van Zanten, « Concurrences entre établissements et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne », *Les Annales de la recherche urbaine*, 75, et au travail de Marie Duru-Bellat et Alain Mingat, « La gestion de l'hétérogénéité des publics d'élèves au collège », *Cahiers de l'IREDU*, 59.

22 – Dans cette littérature abondante, on peut se reporter aux articles de J.-L. Derouet, « Désaccords et arrangements dans les collèges. Éléments pour une sociologie des établissements scolaires », *Revue française de pédagogie*, 83, 1988, p. 5-22, et de François Dubet et al., « Mobilisation des établissements et performances scolaires », *Revue française de sociologie*, 1989, p. 235-256. Une synthèse de cette approche est réalisée par Olivier Cousin dans *L'Efficacité des collèges. Sociologie de l'effet d'établissement*, Paris, PUF, 1999. Olivier Cousin a réalisé le palmarès des lycées en 1999 pour *Le Nouvel Observateur*.

23 – Le travail fondateur de cette approche, *Douze Collèges en France : enquête sur le fonctionnement des collèges aujourd'hui*, Paris, La Documentation française, 1981, de Dominique Paty, a consisté à importer en sociologie de l'éducation les méthodes de la sociologie des organisations. Les travaux qui ont suivi n'ont cependant pas repris les diverses variables utilisées et se sont focalisés sur la seule équipe éducative.

24 – Olivier Cousin, *L'Efficacité des collèges.*, op. cit., p. 6.

administrative, sociologie d'expertise elle-même divisée entre productions savantes à forte compétence scientifique, notamment statistique (se rapprochant en cela des organismes d'État comme l'INSEE ou la Direction de la prospective et du développement, l'exemple le plus net étant l'Institut de recherche sur l'économie de l'éducation de Dijon), et productions plus proches des sciences de l'éducation (comme les laboratoires de l'Institut national de la recherche pédagogique ou de Paris VIII).

L'hypothèse de l'*autonomie relative* du système d'enseignement et, *a fortiori*, des établissements scolaires permet de comprendre la diversité des mobilisations dans le « mouvement du 93 » : ce ne sont pas toujours les établissements les plus défavorisés qui se sont le plus engagés dans la grève, mais ceux dotés d'une forte tradition syndicale ou encore affectés d'un *sentiment collectif de dégradation*, comme certains anciens collèges de centre-ville.

L'analyse des correspondances multiples menée sur les cent soixante-quinze établissements du département²⁵ a permis de mettre en rapport le degré de mobilisation avec plusieurs séries de variables (pour les populations scolaires : les taux de réussite aux examens, les pourcentages d'élèves en retard et d'élèves défavorisés, le nombre total d'élèves ; pour les équipes éducatives : la proportion de syndiqués, de non-titulaires, d'agrégés, le taux de féminisation, la proportion d'enseignants par élèves ; pour les communes : les taux de baisse des revenus de 1984 à 1994, les taux d'imposition sur le revenu et de RMistes, les pourcentages d'ouvriers). Si l'analyse multivariée confirme le lien entre l'intensité de la mobilisation et le caractère défavorisé des établissements et des communes, elle met en évidence l'absence de déterminisme strict et univoque, en faisant apparaître des conditions négatives de la mobilisation. Ainsi, moins l'établissement est syndiqué et féminisé, moins la mobilisation est importante (de fortes proportions n'impliquant toutefois pas une forte mobilisation) ; inversement, moins il y a de non-titulaires, plus l'engagement est fort, et plus il y a d'enseignants par élèves (meilleure dotation horaire), moins il y a d'engagement. Les deux axes distingués dans l'analyse des correspondances multiples opposent les établissements d'une part selon le type d'enseignement dispensé et d'autre part selon leur situation sociale. Elle relève que, même si les lycées généraux et professionnels ont contribué, parfois de façon très active, à la grève, ce sont surtout les collèges en situation « moyenne » qui se sont mobilisés. Ils ne bénéficient pas, en effet, des mesures de compensation attribuées aux collèges « difficiles »²⁶, ce qui rend parfois le traitement des problèmes plus malaisé que dans des situations plus défavorisées, mais où plus de « moyens » sont accordés.

Si l'intensité de la mobilisation est le produit de la rencontre entre plusieurs séries de variables (sociales et scolaires), la médiation que l'équipe éducative

opère avec les facteurs extérieurs ne peut être interprétée dans les termes de la sociologie des effets d'établissement, selon laquelle l'équipe éducative est *la cause* de tous les dysfonctionnements. En ne prêtant attention qu'à une dimension du phénomène, cette sociologie le transforme en un élément explicatif univoque²⁷, où *l'effet* occulte la diversité *des causes*. La réponse à l'arrivée dans le système d'enseignement de ceux que les experts appellent, de façon euphémisée, les « nouveaux publics », dépend trop de la relation de l'équipe éducative avec son environnement social pour être considérée sur un mode « scolarocentriste » qui occulte les propriétés sociales des élèves et des populations résidentes.

Politiques municipales et politisation des parents d'élèves

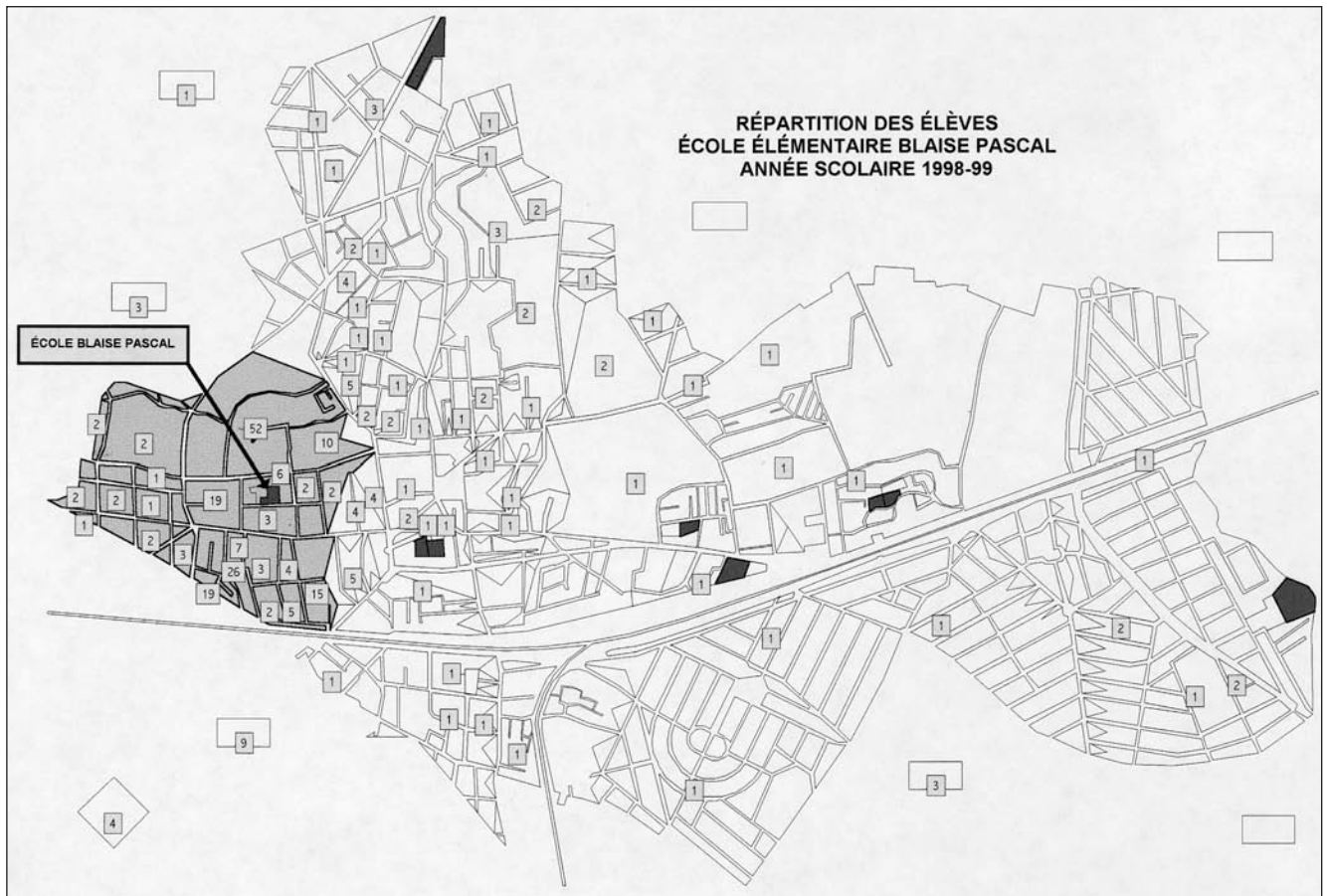
Le collège Sévigné à Gagny illustre cette multiplicité des mécanismes qui entrent en jeu dans l'explication des difficultés d'un établissement, et la simplification opérée par la sociologie des effets d'établissement. Ce collège de taille moyenne (sept cent quatre-vingts élèves), qui ne comporte pas les pourcentages d'élèves défavorisés les plus forts du département, s'est fortement mobilisé pendant toute la durée du mouvement : occupation de l'établissement, participation aux manifestations, assemblées de parents d'élèves, etc. C'est en étudiant les rapports entre l'institution scolaire et le système d'institutions locales d'encadrement de la jeunesse, qu'une approche monographique permet de révéler les divers facteurs explicatifs de la « crise » traversée par l'établissement scolaire.

Située dans la banlieue résidentielle de l'est du département, Gagny est une ville de trente-six mille habitants qui a été classée, en 1999, « commune la plus sûre du département » par la préfecture de la Seine-Saint-Denis.

25 – Voir Franck Poupeau, *Le « Mouvement du 93 ». Les enseignants face aux transformations du système scolaire*, mémoire de DEA (sous la dir. de Patrick Champagne), Paris, EHESS, 1999.

26 – En particulier le classement en zone d'éducation prioritaire ou en zone sensible. Il s'agit aussi, tout simplement, des postes dans l'établissement (assistantes sociales, infirmières, secrétaires administratifs, enseignants) qui ne sont pas toujours alloués.

27 – Le fait que les variables ne puissent être interprétées de façon unilatérale éloigne également l'interprétation de la protestation enseignante aussi bien des théories de la « frustration relative », insistant sur la dimension affective de la contestation, que des théories rationalistes de la « mobilisation des ressources. Les motifs de la grève ne peuvent être réduits au seul mécontentement, ni à un calcul raisonné des coûts/bénéfices de la grève, comme le suggère la thèse diffusée par les instances académiques selon lesquelles ce sont les établissements les plus « réactionnaires » pédagogiquement qui se seraient mis en grève, pour gagner des moyens sans avoir à s'adapter. Voir Franck Poupeau, « La mobilisation des enseignants en Seine-Saint-Denis. Éléments pour une interprétation du capital militant », *Regards sociologiques*, juin 2000.



Documents réalisés par la mairie de Gagny. Les chiffres dans les cases grisées indiquent le nombre d'élèves scolarisés dans l'école (en noir) tout en n'appartenant pas à son secteur de recrutement.

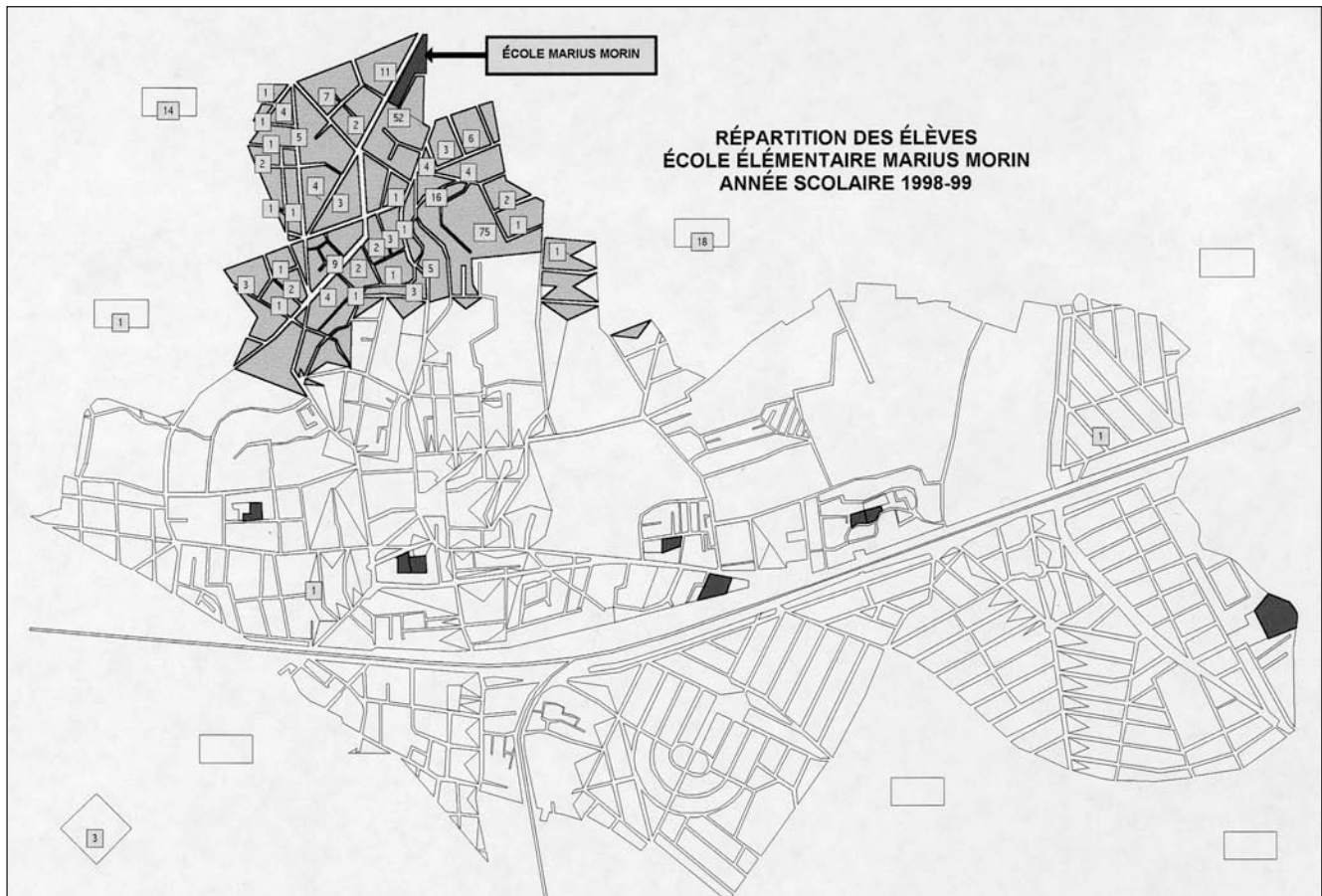
Elle comporte 13 % d'ouvriers, 22,7 % d'employés²⁸, et connaît depuis les années 1980 un accroissement significatif des professions intermédiaires, des cadres supérieurs et des retraités²⁹. Avec 34,5 % de la population ayant moins de 25 ans, et 22,5 % des jeunes de moins de 30 ans au chômage (contre 13,3 % sur l'ensemble des habitants), cette ville possède une dizaine d'écoles primaires, deux collèges, un lycée d'enseignement général, un lycée technique, et un grand nombre d'associations sportives. Ses trois centres socioculturels, financés principalement par la mairie (dirigée par des élus RPR depuis plusieurs mandats), sont implantés dans des secteurs où se côtoient logements sociaux et pavillons individuels. Les autres infrastructures culturelles, comme le théâtre ou le conservatoire, sont dans le centre de la ville et n'accueillent que très rarement le public de ces centres socioculturels « excentrés ».

Pour comprendre les difficultés rencontrées par le collège Sévigné, il faut voir que cet ancien collège de centre-ville recrute dans la partie nord de la ville, c'est-à-dire dans une zone géographique où se cumulent ségrégations sociale et spatiale : tout d'abord, le manque de moyens du centre socioculturel situé dans le même secteur (les Hauts de Gagny), où plusieurs immeubles de logements sociaux se trouvent isolés du

reste de la ville, tout en étant à l'intersection de Clichy-sous-Bois, Montfermeil et Le Raincy, cette dernière commune possédant un établissement privé réputé, et les deux autres des « quartiers sensibles » ; ensuite, la répartition des populations scolarisées depuis l'école maternelle et l'école élémentaire entre les différents établissements de la commune, que les parents d'élèves des Hauts de Gagny dénoncent en critiquant la discrimination effectuée par la mairie. Depuis les lois de décentralisation, la gestion de ces niveaux d'enseignement revient en effet aux municipalités dont le rôle est, notamment, de composer la carte scolaire, alors que la gestion des collèges et des lycées revient respectivement au département et à la région. Mais ce pouvoir des administrations territoriales, qui n'est pas une simple exécution des décisions des bureaucraties centrales dans la mesure où il a pour fonction d'adapter le règlement aux réalités locales, peut aussi s'affranchir du règlement et accorder des passe-droits qui prennent, dans le système

28 – Données INSEE, 1990.

29 – Calcul effectué sur les données INSEE, 1982 et 1990.



éducatif, la forme de *dérogations* à la carte scolaire. Il peut être résumé à l'aide de deux plans : celui des dérogations vers l'école élémentaire du quartier défavorisé (Marius-Morin) dont relève aussi le collège Sévigné, et celles qui sont accordées pour aller vers l'école élémentaire la plus réputée de la ville (Blaise-Pascal). Nulles dans le premier cas, elles sont nombreuses dans le second et proviennent de l'ensemble de la commune, en particulier du quartier nord où les pavillons résidentiels joutent quelques immeubles de logements sociaux (voir plans).

Le caractère systématique de ces dérogations ne permet pas de les considérer comme des exceptions : il s'agit en fait de véritables instruments de régulation des flux scolaires intracommunaux, qui se superposent au départ des bons élèves vers l'enseignement privé³⁰. Ces passe-droits sont à la fois légitimes, puisque la transgression du règlement est accordée par l'autorité chargée de le faire respecter, et légitimés par le « droit » qui appartient aux familles les mieux dotées de choisir un lieu d'éducation pour leurs enfants.

Le soutien que les parents d'élèves du secteur nord ont accordé aux enseignants lors de la grève reconductible, et de façon plus générale leur engagement dans les affaires scolaires locales, peut être compris comme l'impossibilité d'adopter des « stratégies d'évi-

tement » vers les autres communes. En effet, tandis que la fuite vers les établissements favorisés des villes voisines est le fait, souvent depuis l'école maternelle, des fractions relativement « favorisées » de la population résidente³¹, les fractions inférieures sont condamnées au secteur imposé par la carte scolaire et n'ont d'autre issue que la révolte. La faillite des stratégies individuelles entraîne alors la politisation de ces catégories sociales et, en particulier, des mères de famille, qui se trouvent sans aucune prise sur leur destin social. L'absence de choix qui en est corrélative ne peut toutefois s'inscrire que dans un mouvement de protestation local qui marque, en même temps que

30 – Les écarts entre les effectifs théoriques et les effectifs réels sont, selon les années, de l'ordre de 30 %. Selon Marco Oberti, l'évitement des collèges publics de banlieue a augmenté « dès la deuxième moitié des années 1980 puisque les inscriptions hors district concernent moins de 8 % des entrants en sixième en 1984 et 1985, et au moins 25 % depuis 1996 ». Voir « Ségrégation dans l'école et dans la ville », *Mouvements*, 5, septembre-octobre 1999, p. 37-45.

31 – Voir Robert Ballion, *La Bonne École*, Paris, Hatier, 1991, et Daniel Thin, *Quartiers populaires. L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998, qui donnent deux types d'explication, apparemment divergentes, mais en fait plus complémentaires qu'opposées : selon Ballion, les aspirations des familles sont d'autant plus fortes qu'elles ont un niveau socioculturel élevé, alors que selon Thin des différences d'*ethos* portent les parents de milieux « favorisés » à refuser les conditions de socialisation liées à la présence d'enfants issus de milieux populaires.

les limites de leurs moyens d'action, leur découverte de la vérité objective d'un système de concurrence inégale où, comme le dit Marx, « les dés sont pipés ». Les ségrégations sociale et spatiale ont alors pour effet de renforcer le rôle de l'institution scolaire dans le système des formes d'encadrement de la jeunesse. La situation du collège Sévigné ne peut donc être comprise avec le raisonnement causal univoque de la sociologie des effets d'établissement : avant d'être « cause », la cohésion de l'équipe éducative – quand elle existe – est une conséquence des effets exercés sur les établissements par des facteurs aussi divers que le contexte socio-économique local et la politique municipale.

Les contradictions du métier d'enseignant ne sont qu'une des conditions d'une crise scolaire où se rencontrent, dans le cadre des établissements, des facteurs extrêmement divers, allant des propriétés sociales du public à la mise en œuvre des politiques scolaires par les municipalités. Une analyse sociologique du système d'enseignement français et de ses crises ne peut alors faire l'économie d'une étude des conséquences de la décentralisation sur les rapports entre les institutions scolaires et les bureaucraties locales.

En effet, les transformations du système d'enseignement, et principalement l'accroissement de la concurrence sur le « marché scolaire », corrélative du chômage structurel et de l'extension de la scolarisation

depuis les années 1980 (qui a pour effet de diminuer le rendement social des diplômés), semblent impliquer une transformation des modes de régulation de ce système, et donc de l'action spécifique du groupe professionnel chargé de ce contrôle social « par des moyens pédagogiques »³². Si l'autonomie relative du système d'enseignement lui permet encore de contribuer à la reproduction de l'ordre social, ce n'est qu'au prix d'une transformation des modes scolaires de domination : la plus grande liberté apparente des agents de l'État, grâce à la décentralisation et l'accroissement des pouvoirs locaux, permet en fait d'instaurer d'autres formes de régulation entre le système d'enseignement et les populations scolaires.

Les transformations d'un corps professionnel comme celui des enseignants obéissent donc bien moins à une logique de professionnalisation qu'à une transformation du rôle de l'État dans des secteurs où ses agents doivent gérer, à moindres frais, les conséquences des politiques étatiques et s'adapter aux nouvelles conditions (sociales, institutionnelles, etc.) que celles-ci mettent en place. Un « moment critique » comme le « mouvement du 93 » exprime alors les transformations du métier d'enseignant dont la contribution apportée aux mécanismes scolaires de domination ne s'exerce pas tant en vertu des dispositions élitistes des enseignants (en décalage avec l'*ethos* populaire) qu'à la faveur de leur plus grand engagement dans les « affaires scolaires ».

32 – Comme le remarque Basil Bernstein, « quand le cadre pédagogique est assoupli, [...] c'est bien souvent dans un but qui n'est pas simplement de transmettre des connaissances scolaires, mais dans un but de contrôle social de certaines formes de déviance. Le relâchement de ce cadre se produit en général avec les enfants les moins « capables » que nous avons renoncé à instruire ». Voir Basil Bernstein, « On the Classification and Framing of Educational Knowledge », M. Young, *Knowledge and Control*, Londres, Collier-Macmillan, 1971.