

# Dossier n° 2 :

## Des enseignants désorientés

Confrontés à des évolutions qui les ont bousculés dans leurs repères, les personnels de l'enseignement connaissent aujourd'hui un « malaise » (Barrère, 2017) dont on sait encore peu de choses. L'enjeu de ce dossier thématique est d'éclairer les formes et les causes de la désorientation contemporaine qu'ils connaissent en s'intéressant aux transformations de leur vécu professionnel et des modalités de leur engagement politique et syndical.

David Descamps  
Professeur de SES,  
Docteur en sociologie,  
Chercheur associé au  
Clersé (Université de  
Lille)

Agathe Foudi  
Professeur de SES,  
Doctorante en science  
politique au Ceraps  
(Université de Lille)

« Les enseignants » constituent aujourd'hui un groupe professionnel socialement bien identifié. Si cette visibilité tient assurément à leur importance numérique – on compte 853 682 personnels enseignants associés au ministère de l'Éducation nationale en 2022 (Tomasini, 2023), elle tient également à la fonction sociale clairement définie qu'ils exercent, à savoir assurer un ensemble de tâches éducatives auprès d'individus souvent plus jeunes qu'eux-mêmes. Pour autant, suivant de nombreux travaux (Hirschhorn, 1993 ; Blanchard et Cayouette-Remblière, 2016 ; Farges, 2017), les membres de ce groupe professionnel présentent une forte hétérogénéité tenant notamment à la diversité de leurs grades, de leurs disciplines et des lieux dans lesquels ils exercent leur activité.

Bien que les enseignants connaissent des situations professionnelles disparates, ils ont été collectivement bousculés dans leurs repères par une série de phénomènes. Prescription des tâches de plus en plus marquée, dénigrement de leur expertise, renforcement du rapport hiérarchique : ces cadres de la fonction publique ont été frappés par un processus qui n'est pas sans rappeler l'introduction du taylorisme dans les organisations productives (Grimaud, 2024).

Force est, malgré tout, de reconnaître qu'on cerne encore bien mal les contours du « malaise » (Barrère, 2017) que ces phénomènes génèrent. Les formes et les causes de la désorientation contemporaine des enseignants, c'est-à-dire des difficultés qu'ils éprouvent à agir en s'appuyant sur des valeurs auxquelles ils adhèrent ou en poursuivant des objectifs dans lesquels ils se reconnaissent, n'ont pas encore fait l'objet d'une analyse globale et systématique.

Si le « déclassement salarial » des personnels enseignants (Bouzidi *et al.*, 2007 ; Schwengler, 2021 ; Chancel, 2023) a assurément contribué à les fragiliser, c'est certainement davantage en favorisant la dévalorisation de leur statut que leur désorientation à proprement parler, dont les fondements sont probablement à rechercher du côté de leur vécu professionnel. Saisir en quoi et dans quelle mesure les personnels enseignants ont connu une désorientation invite ainsi à analyser les transformations des contextes et situations d'enseignement auxquels ils sont confrontés afin de voir en quoi ces transformations affectent les valeurs auxquelles ils adhèrent ainsi que leurs conditions effectives d'enseignement, et en quoi elles sont susceptibles de fragiliser leur engagement dans le métier et d'en bousculer le sens.

C'est à ce questionnement que les contributions réunies dans ce deuxième dossier de la revue *RessourSES* sont consacrées. Du fait de la variété des niveaux scolaires explorés – du primaire au supérieur –, des dispositifs méthodologiques employés et des échelles d'analyse mobilisées, elles fournissent des éclairages complémentaires sur les ressorts, les formes et les effets de la désorientation enseignante.

En ouverture du dossier, l'article de Philippe Watrelot appréhende la question à travers le recueil des mots que celles et ceux qui fréquentent son blog – essentiellement des enseignants – ont pu employer, année après année, pour caractériser « l'état d'esprit du monde enseignant ». En construisant sur cette base des « nuages de mots » et en les analysant, l'auteur dévoile les « maux » dont souffrent actuellement nombre d'entre-eux : qu'ils reflètent leur vécu quotidien du métier, leur regard sur les politiques éducatives ou leur rapport aux événements qui ont frappé l'actualité du monde enseignant, les nuages de mots élaborés par Philippe Watrelot attestent, en tout état de cause, d'un état d'esprit enseignant aujourd'hui bien morose. En proposant quant à elle une analyse socio-historique des transformations des logiques de fonctionnement et de gestion des établissements scolaires du second degré, Aurélie Llobet explique comment les principes néo-libéraux se sont diffusés dans l'éducation depuis les années 1980. En reprenant des éléments issus de ses travaux de recherche consacrés aux sociabilités professionnelles en lycée (Llobet, 2014), elle décrit également sous quelles formes la protestation des enseignants des lycées généraux et technologiques, moins engagés politiquement aujourd'hui qu'hier, s'est structurée face à la réforme Blanquer (Llobet, 2021). En quelques pages, sa contribution objective ainsi l'ampleur des bouleversements du cadre de travail des enseignants du secondaire.

En déplaçant la focale depuis le contexte d'enseignement vers l'exercice pédagogique, les contributions de Christophe Joigneaux et Jean Kurdziel, d'Erwan Lehoux, de Baptiste Bonnet et de Wafae Khadour donnent à voir, à différents niveaux d'enseignement, comment les principes et/ou valeurs au cœur du métier se sont transformés et comment les enseignants s'y adaptent. À partir d'une enquête qui mêle observations et entretiens auprès de professeurs des écoles, Jean Kurdziel et Christophe Joigneaux mettent en évidence que la volonté initiale de prêter une grande attention à tous les élèves est très rapidement affectée par le « hiatus [...] entre l'objectif prescrit par l'institution de réduction des inégalités socio-scolaires et la limitation des moyens d'agir des enseignants ». Selon eux, les conditions d'entrée dans le métier, en particulier celles des professeurs qui exercent sur des postes de remplaçant, précipitent la transformation de leurs valeurs du fait des difficultés objectives associées à l'exercice de leur métier sur ce type de poste et de l'inadéquation de la formation institutionnelle aux conditions d'enseignement qu'ils connaissent. S'intéressant quant à lui aux professeurs de lycée, Erwan Lehoux étudie la manière dont ils ont accueilli le renforcement de leur rôle en matière d'orientation des élèves. L'auteur montre alors que si les syndicats s'y sont opposés, les enseignants (professeurs principaux surtout) se sont globalement emparés de cette nouvelle mission. Néanmoins, le travail d'Erwan Lehoux dévoile que leur implication repose sur de multiples logiques : une partie s'y engageant en effet pour contourner certaines difficultés du métier, une autre, par adhésion à un modèle éducatif centré sur les besoins individuels des élèves, une autre encore, pour opérer la critique des logiques éducatives qui leur sont imposées tout en y participant. À sa manière, l'auteur montre ainsi que l'élargissement des tâches enseignantes peut contribuer à l'« éclatement du sens » que ces professionnels attribuent à leur métier. Réduisant la focale sur un groupe d'enseignants particulier – celui des professeurs de Sciences Économiques et Sociales, le travail de Baptiste Bonnet constitue une contribution originale au dossier en ce qu'il s'appuie sur les concepts clefs de la théorie de la régulation pour rendre raison de la désorientation que peuvent connaître ces professeurs. Dans un exercice théorique d'une grande qualité, l'auteur dévoile des formes de désorientation multiples qu'il rapporte aux transformations du « régime disciplinaire » dans lequel s'inscrit l'enseignement de SES ainsi qu'aux représentations que les enseignants peuvent avoir de ce régime. L'auteur rattache ainsi la désorientation enseignante à la « dépolitisation/scientificisation » de la discipline et au développement de la « concurrence » interdisciplinaire. Il défend également l'idée que la désaffection des enseignants pour leur métier – stade avancé pour l'auteur de leur désorientation – n'est pas indépendante des effets produits par ces transformations objectives sur le rapport pédagogique entre l'enseignant et l'élève. La contribution de Wafae Khadour permet de saisir certains éléments au cœur de la désorientation des enseignants de l'université. Ce travail inscrit cette désorientation dans le sillage des transformations qui ont affecté l'enseignement supérieur. La massification de l'université et l'injonction croissante à la réussite des étudiants auraient en effet conduit les enseignants du supérieur à une diversification de leurs tâches, tant pédagogiques qu'administratives. Si l'article ne met pas en évidence le développement d'une « perte de sens » des personnels face à ces mutations, il pointe l'existence d'une grande diversité de rapports enseignants face à ces transformations de leur activité, depuis celles et ceux qui ne reconnaissent pas ces nouvelles missions comme les leurs à celles et ceux qui s'y engagent ; le positionnement des uns et des autres étant plus ou moins « déterminé » par la position qu'ils occupent dans le champ académique.

Au final, ce travail invite à penser que l'identité professionnelle des enseignants du supérieur – faut-il d'ailleurs encore en parler au singulier ? – est en proie à des mutations profondes.

Si l'engagement professionnel des enseignants s'est ainsi considérablement transformé, leur engagement militant a lui aussi connu des changements notables. Alors que les personnels de l'enseignement ont pendant longtemps donné l'image d'un corps homogène, avec une syndicalisation largement majoritaire à la Fédération de l'Éducation Nationale (Aubert et al., 1985 ; Brucy, 2003) et une prédilection pour le vote socialiste (Ferhat, 2018), l'affaiblissement de leur investissement militant (Lefebvre et Sawicki, 2019) et les évolutions de leurs comportements électoraux (Haute, 2019 ; Rouban, 2021 ; Fourquet 2021) invitent à s'interroger sur la pérennité des valeurs sous-jacentes à ces engagements. L'article de Benjamin Chevalier revient sur cette question centrale de la sociologie du militantisme enseignant à travers l'analyse socio-biographique de professeurs qui militent dans des structures d'extrême-droite. Inscrit dans la lignée des travaux de Muriel Darmon sur l'étude des trajectoires et des conversions (2011), l'article présente l'intérêt de fournir un éclairage sur les modalités de l'articulation de cet engagement politique avec l'engagement dans un métier *a priori* très distant des valeurs portées par l'extrême-droite. En s'appuyant sur les travaux de Daniel Gaxie et son analyse des rétributions militantes (2005), Benjamin Chevalier montre alors que si cette articulation est possible, c'est bien souvent de manière relativement « factice » puisque les diverses rétributions issues de leur implication militante conduisent généralement les enseignants concernés à réduire leur activité professionnelle.

## Bibliographie

**Aubert V., Bergounioux A., Martin J.-P., Mouriaux R.**, 1985, *La forteresse enseignante*, Paris, Fayard.

**Barrère A.**, 2017, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.

**Blanchard M., Cayouette-Remblière J.**, 2016, *Sociologie de l'école*, Paris, La découverte.

**Bouzidi B., Touria J., Gary-Bobo R.**, 2007, « Les traitements des enseignants français, 1960-2004 : La voie de la démoralisation ? », *Revue d'économie politique*, vol. 117, n° 3, p. 323-363.

**Brucy G.**, 2003, *Histoire de la FEN*, Paris, Belin.

**Chancel L.**, 2023, « La chute du salaire des enseignants (1980-2023) », Document de travail, <https://lucaschancel.com/enseignants/>

**Darmon M.**, 2011, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in **Burton-Jeangros C., Maeder C.**, *Identité et transformation des modes de vie*, Genève et Zurich, Seismo, p. 64-84.

**Farges G.**, 2017, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.

**Ferhat I.**, 2018, *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.

**Fourquet J.**, 2021, « Les enseignants : une population culturellement moins homogène et électoralement plus diverse », *Fondation Jean Jaurès*. En ligne : <https://www.jean-jaures.org/publication/les-enseignants-une-population-culturellement-moins-homogene-et-electoralement-plus-diverse/>

**Gaxie D.**, 2005, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Swiss Political Science Review*, vol. 11 no 1., p. 157-188

**Grimaud F.**, 2024, *Enseignants, les nouveaux prolétaires. Le taylorisme à l'école*, Paris, ESF.

**Haute T.**, 2019, « Le vote professionnel, entre rapport au syndicalisme et rapport au métier et à l'institution : le cas des enseignant·e·s du secteur public en France », *Participations*, vol. 25, n° 3, p. 139-164.

**Hirschhorn M.**, 1993, *L'ère des enseignants*, Paris, Presses Universitaires de France.

**Lefebvre R., Sawicki F.**, 2019, « Pourquoi les enseignants français tournent-ils aujourd'hui le dos à l'engagement politique ? », in **Barrault-Stella L., Gaïti B., Lehingue P.**, *La politique désenchantée ?*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 219-239.

**Llobet A.**, 2014, « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire : quand les sociabilités participent à la régulation du groupe professionnel », *Terrains & travaux*, vol. 25, n°2, p. 95-112

**Llobet A.**, 2021, « « Tout va très bien ! » La politique éducative de Jean-Michel Blanquer : déni des réalités de terrain et/ou tournant autoritaire ? », *Mouvements*, vol. 107, n°3, p. VIa-VIb.

**Rouban L.**, 2021, « Les fonctionnaires face à l'élection présidentielle de 2022 (en avril 2021) », *Notes de recherche du CEVIPOF*.

**Schwengler B.**, 2021, *Salaires des enseignants. La chute*, Paris, L'Harmattan.

**Tomasini M.**, 2023, *Repères et références statistiques 2023*, Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance, Paris.

# Les Mots et les maux de l'École

Un sondage effectué sur les mots caractérisant l'année passée est l'occasion de revenir sur le ressenti des enseignants concernant les politiques éducatives et l'actualité de leur métier. Au-delà, un retour sur les cinq dernières années permet aussi de dessiner des tendances et des évolutions, franchement négatives sur le plan des politiques éducatives, plus ambiguës sur le plan du métier.

Philippe Watrelot  
Ancien professeur de  
Sciences économiques  
et sociales et formateur  
INSPÉ

« Mépris », « Mensonges », « Fatigue », « Maltraitance », « Déclassement », « Abandon » : la liste est longue... Tous ces mots et bien d'autres sont ceux que l'on trouve dans le petit exercice auquel je me livre depuis cinq ans sur les réseaux sociaux. Il s'agit de demander aux (nombreuses) personnes qui m'y suivent [1] de donner trois mots pour caractériser l'année dans le domaine de l'éducation. Avec les réponses obtenues, je confectionne ensuite un « nuage de mots » dont la taille varie selon la fréquence avec laquelle ils ont été exprimés. Les mots cités plus haut – « Mépris », « Mensonges », « Fatigue », etc. – sont ceux qui étaient les plus fréquents en 2022.

Cette démarche sans prétention n'a pas, à proprement parler, de valeur scientifique. Mais elle permet, même de manière approximative, de cerner l'état d'esprit des enseignants. Pour interpréter les nuages formés et proposer un certain nombre de facteurs explicatifs de cet « état d'esprit », je m'appuierai sur ma connaissance de la manière dont les enseignants pratiquent leur métier, connaissance qui provient d'une « veille » quotidienne de l'actualité éducative [2]. Celle-ci est la base d'une sorte de forum sur les réseaux sociaux, où se confrontent les opinions de nombreux internautes et membres de la communauté éducative, et qui constitue un formidable poste d'observation.

## Encadré : le projet « nuage de mots »

Le projet de « nuage de mots » que j'ai développé a été initié à la fin de l'année 2017. J'avais déjà utilisé ce procédé non seulement dans des colloques mais aussi en classe, pour faire émerger des représentations associées à une situation. L'enjeu de ces nuages est de procéder à une forme d'« évaluation diagnostique ».

Au fil des années, le volume de réponses que j'ai obtenu s'est accru : 110 répondants en 2017, 230 en 2018, 340 en 2019, 430 en 2020, 800 en 2021, 701 en 2022.

Le mode de recueil peut évidemment introduire un biais. En effet, les personnes qui s'expriment sont celles qui me suivent sur les réseaux sociaux : elles ne sont pas totalement représentatives « des enseignants », mais sont tout de même très diverses même si je suis plutôt identifié comme représentant du courant « pédagogie » et de l'éducation nouvelle (Watrelot, 2021).

Le choix de trois mots est évidemment réducteur et interdit la nuance. J'aurais pu « orienter » les réponses en demandant trois mots positifs et trois mots négatifs... Mais on me l'aurait reproché et cela n'aurait pas permis, à mon sens, de saisir justement le « moral » des enseignants.

Enfin, il y a peut-être une limite qui tient à une logique bien connue : il est possible que les répondants avancent davantage les mots dont ils pensent qu'ils seront majoritairement choisis que ceux qui reflètent vraiment leur état d'esprit. Mes nuages peuvent donc refléter le caractère grégaire des réponses.

Ce dispositif, avec toutes les limites qu'il comporte, permet malgré tout d'avoir une photographie qui me semble assez juste d'une partie de l'opinion enseignante et, désormais, de construire un début de film/scénario puisqu'on peut porter un regard rétrospectif sur les six années qui se sont écoulées depuis 2017.

[1] 22 000 « followers » sur Twitter et presque autant sur Facebook.

[2] <https://www.facebook.com/watrelot.philippe> et <https://twitter.com/phwatrelot>

Les nuages de mots ainsi construits au fil des années confirment l'existence d'un « malaise » enseignant ou plutôt d'un ensemble de « malaises » (Barrère, 2017) qui tendent à s'amplifier.

Ils sont liés aux mutations du métier qui sont vécues différemment selon les générations mais aussi au développement d'un sentiment de déclassement de la profession que les promesses non tenues de revalorisation n'ont pas apaisé. Le mépris ressenti est aussi le produit d'une bureaucratie déresponsabilisante et d'une absence de gestion de la ressource humaine, voire d'une infantilisation de celle-ci.

Toutefois, ces opinions très négatives sur la profession et son évolution ne doivent pas faire oublier les aspects positifs du métier que de nombreux répondants citent. Malgré tout...

## Un « nuage » de plus en plus toxique



Avec un regard rétrospectif, on peut dire que les maux s'accumulent et que le nuage est de plus en plus toxique.

Le questionnaire commence en 2017. C'est une année de transition avec l'élection présidentielle et l'arrivée de Jean-Michel Blanquer au Ministère de l'Éducation Nationale : celui-ci va y battre le record de durée [3], détenu jusque là par Christian Fouchet durant les années 1960. Les enseignants ne connaissent pas encore le projet réformateur qu'il va porter.

Les mots les plus cités cette année-là sont : « Communication », « Blanquer », « Réactionnaire », « Populisme », « Recul », « Retour en arrière », « Abandon », « Bienveillance », « Conservatisme », « Espoir » et « Neurosciences ».

Il faut noter que le mot « Mépris », au cœur des préoccupations des enseignants aujourd'hui n'apparaît pas en 2017. Il devient en revanche le deuxième mot le plus cité en 2018, avec 25 occurrences, derrière « Réforme ». À partir de 2019 il ne quitte plus la première place (125 citations en 2019, 173 en 2020, 351 en 2021, 217 en 2022).

Les principaux mots de 2018 gravitent beaucoup autour de ce ressenti. Ils expriment une méfiance et un avis négatif sur la gouvernance subie : « Réformes », « Mépris », « Défiance », « Inégalités », « Évaluations » (ou « évaluationniste »), « Autoritarisme », « Parcoursup », « Mensonges », « Confiance », « Régressions », « Démagogie », « Populisme ».

En 2019, c'est encore cette thématique qui domine, mais on trouve également des références à une actualité tragique marquée par le suicide de l'enseignante Christine Renon [4] sur son lieu de travail. Les mots les plus cités sont donc les suivants : « Mépris », « Mensonges »,

[3] Nommé le 17 mai 2017, il a occupé ce poste 4 ans, 11 mois et 30 jours, soit 1 825 jours.

[4] Le 23 septembre 2019, Christine Renon, directrice d'école maternelle, était retrouvée sans vie dans son école de Pantin avec une lettre expliquant son geste et l'imputant aux dysfonctionnements de l'Éducation Nationale.

« Défiance », « Réformes », « Grèves », « Retraite », « Suicides », « Christine Renon », « Autoritarisme », « Fatigue », « Lutte », « Destruction », « Inégalités », « Régression », « Privatisation », « Injonctions », « Résistance », « Manipulations », « Lassitude ».

La lassitude, voire l'épuisement, va devenir au fil des années une thématique récurrente qui s'exprime aussi bien à propos de la succession des réformes que du manque de considération et d'écoute (mépris ressenti).

L'année 2020 a une place un peu à part. Deux évènements sont au cœur de l'actualité et vont toucher particulièrement les enseignants. C'est d'abord l'épidémie de Covid et le confinement qui s'en suivra. Beaucoup de termes se réfèrent à cette période durant laquelle les enseignants ont assuré, sans beaucoup de soutien de la part de l'institution scolaire, la continuité pédagogique. Le mot « Distanciel », cité 60 fois, est suivi de près par sa version ironique de « Démerdentiel », citée 41 fois, et du mot « Improvisation » (24 fois). « Protocole » est, quant à lui, cité 72 fois.

L'autre évènement, c'est l'assassinat, par un terroriste islamiste, du professeur Samuel Paty devant son collège de Conflans Saint-Honorine. Son nom est le deuxième le plus cité (114 fois derrière le mot « Mépris »), ce qui montre bien le traumatisme que cela a représenté pour les enseignants. Après le suicide de Christine Renon et d'autres moins connus. Avant le meurtre d'Agnès Lassalle le 22 février 2023 à Saint Jean de Luz, tuée par un élève déséquilibré. Et, toujours en 2023, l'assassinat par un islamiste à Arras le 13 octobre 2023 du professeur de Lettres Dominique Bernard. On peut faire l'hypothèse que son nom viendra, dans le « nuage bilan » de l'année 2023, comme un symbole pour les enseignants que leur métier est exposé à la violence, voire comme une preuve, une fois de plus, qu'on peut mourir d'enseigner.

Les années 2021 et 2022 sont assez semblables. On y retrouve plus ou moins les mêmes mots qui expriment la fatigue et une vision très négative du management. En 2021, les mots les plus cités sont « Mépris » (351 citations), « Mensonges » (199), « Épuisement » (109), « Fatigue » (88), « Protocole » (72), « Destruction » (46), « Incohérences » (46), « Lassitude » (38), « Masques » (37), « Maltraitance » (36), « Colère » (30), « Abandon » (29), « Adaptation » (26), « Covid » (17), « Incompétence » (17), « Garderie » (16), « Démission » (15), « Foutage de Gueule » (15). En 2022, la liste est assez voisine ; avec le Covid en moins mais un sentiment de déclassement plus prononcé : « Mépris » (217 citations), « Fatigue » (109), « Lassitude » (63), « Épuisement » (53), « Mensonges » (53), « Destruction » (45), « Salaires » (40), « Abandon » (34) « Maltraitance » (34), « Paupérisation » (34), « Retraite » (29), « Colère » (26), « Inégalités » (26), « Espoir » (22 citations quand même !), « Dévalorisation » (19).

## Les malaises enseignants

On pourrait dire que les mots parlent d'eux mêmes... Mais on peut tout de même se livrer à une petite analyse.

### Tableau récapitulatif des 10 mots les plus fréquents pour chaque année

2017			2018			2019	
	Nbre	%		Nbre	%		Nbre
Démagogie	11	2,4%	Réformes	30	5,2%	Mépris	125
Communication	8	1,8%	Mépris	25	4,3%	Mensonges	52
Réactionnaire	7	1,6%	Défiance	22	3,8%	Défiance	38
Blanquer	7	1,6%	Inégalités	22	3,8%	Réformes	32
Retour~en~arrière	5	1,1%	Evaluations	21	3,6%	Grèves	27
Recul	5	1,1%	Autoritarisme	20	3,4%	Retraite	23
Populisme	5	1,1%	ParcourSup	14	2,4%	Suicides	20
Neurosciences/Espoir/Conservatisme/Bienveillance/Abandon*	4	0,9%	Mensonges	13	2,2%	Christine~Renon	18
			Confiance	12	2,1%	Autoritarisme	17
			Régressions	12	2,1%	Fatigue	17
<b>Total</b>	<b>450</b>			<b>580</b>			<b>1023</b>

[3] <https://ses-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/article/objectifs-de-reference-1993>

	2020		2021			2022	
	Nbre	%	Nbre	%		Nbre	%
Mépris	173	13,8%	Mépris	351	16,5%	Mépris	217
Samuel-Paty	114	9,1%	Mensonges	199	9,3%	Fatigue	109
Protocole	72	5,8%	Épuisement	109	5,1%	Lassitude	63
Mensonges	64	5,1%	Fatigue	88	4,1%	Épuisement	53
Distanciel	60	4,8%	Protocole	72	3,4%	Mensonges	53
Déméridentiel	41	3,3%	Destruction	46	2,2%	Destruction	45
Improvisation	24	1,9%	Incohérences	46	2,2%	Salaires	40
Incohérences	21	1,7%	Lassitude	38	1,8%	Abandon	34
Destruction	19	1,5%	Masque	37	1,7%	Maltraitance	34
Épuisement	19	1,5%	Maltraitance	36	1,7%	Paupérisation	32
	1250			2130			2026

\* Nous avons inscrit ici 5 mots dans la mesure où ceux-ci ont été présentés par nos répondants suivant la même fréquence.

Il n'est pas anodin que le mot « Mépris » arrive en tête de 2019 (125 citations soit 12,2%) à 2022 (217 citations soit 10,7%). Plusieurs mots appartiennent par ailleurs au même champ sémantique et renvoient manifestement à la manière dont les enseignants se sentent (mal) traités par leur institution, les médias et l'opinion publique : « Abandon », « Dénigrement », « Injonctions », « Prof-Bashing », « Maltraitance », « #pasdevagues », etc.

C'est aussi un fort sentiment de « Déclassement » ou de « Dévalorisation », voire de « Paupérisation » qui émane des nuages de mots successifs, et qui tient bien sûr à la question des « Salaires » dont la revalorisation est jugée insuffisante.

Mais on ne peut réduire le malaise enseignant à cette seule dimension économique. Le poids de la bureaucratie et sa verticalité conduisent les enseignants à ressentir une forme d'« Infantilisation » et à avoir le sentiment de ne pas être reconnus comme experts de leur métier. Alors que, dans le même temps, l'épisode du confinement et de l'enseignement à distance ont amplifié l'impression d'« Abandon » et la dévalorisation du métier, celui-ci étant réduit à une « Garderie Nationale ».

Il y a donc, aussi, le sentiment de ne pas avoir été suffisamment écouté par le pouvoir. Ce n'est pas un hasard si le mot « Mensonges » arrive si haut dans le classement en 2022 (53 citations), même si c'est bien moins qu'en 2021 (199 citations). La nomination de Pap N'Diaye a pu faire espérer un changement de politique, mais les répondants ont assez vite exprimé leur « Déception » (16 citations) et ressenti une certaine « Hypocrisie » (18 citations) face à ce qu'ils assimilent à une « Continuité » (14 citations) plutôt qu'à du changement.

Certains voient dans la politique menée une stratégie délibérée de « Destruction » ou de « Démantèlement » du service public (50 citations pour les deux termes réunis) et de « Marchandisation » dans une logique de « Libéralisme » (20 citations là encore pour les deux termes réunis). C'est aussi l'expression d'un « travail empêché » [5] qui est affirmée par les répondants, exprimant le sentiment de ne pas pouvoir bien faire leur travail.

Quelles réactions ? Quels ressentis ? C'est la « Fatigue » (109 citations en 2022 contre 88 en 2021) qui domine avec des synonymes comme « Lassitude » et « Épuisement » ou même « Burn-Out ». Néanmoins, certains termes invitent à penser que tous les enseignants ne vivent pas la politique ministérielle de la même manière. Parmi les mots au cœur de l'état d'esprit des répondants, il y a aussi bien la « Colère », la « Résistance » et les « Luttés » que le « Découragement » et le « Désinvestissement » ou l'« Indifférence ». On voit survenir aussi les mots de « Démission » ou de « Reconversion ».

L'année 2023 n'est pas encore terminée au moment de l'écriture de ces lignes. Le changement de ministre n'a pas empêché le maintien du cap politique. La revalorisation « inconditionnelle », somme toute très modeste et insuffisante pour compenser l'inflation, s'est accompagnée d'une nouvelle rémunération indemnitaire liée à l'acceptation de nouvelles missions rassemblées dans le Pacte enseignant. Alors qu'on parlait déjà de « Surcharge » et d'épuisement en 2022, on peut craindre que l'injonction à l'innovation et à la prise en charge de « missions nouvelles » n'améliore pas vraiment l'état d'esprit des enseignants et que les « maux » de l'éducation

[5] Selon l'expression du psychologue du travail Yves Clot (Clot, 2008).



apparaissent de manière plus manifeste encore dans la liste des mots qui accompagnera le nuage de l'année 2023 [6].

L'existence de tels ressentis chez les enseignants peut aussi les conduire à une très forte crispation et les amener à exprimer un conservatisme défensif peu propice au changement. Or, on ne réforme pas une École avec des acteurs qui vont mal. Avant de penser l'École de demain, il faudrait panser l'École d'aujourd'hui.

### Malheur public, bonheurs individuels...

Pour ne pas finir sur une note trop noire, on peut tout de même pointer certaines ambivalences dans les réponses apportées. Si, globalement, les personnels éducatifs critiquent fortement leur situation professionnelle ainsi que l'attitude du pouvoir et de l'institution, ils évoquent dans le même temps ce qui fait toute la force et le cœur du métier : les « Élèves » et leurs apprentissages. C'est ce qui justifie l'« Engagement » et qui donne aussi de l'importance au travail d'« Équipe ».

Ce n'est pas le moindre des paradoxes : les enseignants pratiquent la déploration mais continuent d'aimer leur métier. Malgré tout...

Une des personnes qui a répondu à l'exercice que je propose m'indiquait qu'il aurait fallu construire deux nuages : l'un pour parler de la politique éducative et l'autre pour parler du métier ; le deuxième étant probablement plus positif que le premier.

Car, même si les enseignants – comme tous les Français – « râlent » et revendiquent à juste titre d'être mieux traités et payés, ils exercent aussi un métier essentiel avec des valeurs fortes. Même si la situation actuelle en conduit beaucoup au cynisme, il y a le mot « Espoir » (22 citations en 2022) qui revient parfois. Et qu'il ne faudrait pas voir disparaître.

Il peut y avoir une éclaircie derrière les nuages...

[6] Les résultats de l'année 2023 ont depuis été publiés ici : <https://philippe-watreLOT.blogspot.com/2024/01/les-mots-de-leducation-2023.html>

## Bibliographie

**Barrère A., 2017, *Au cœur des malaises enseignants*, Malakoff, Armand Colin**

**Clot Y, 2008, *Travail et pouvoir d'agir*, Paris, Puf.**

**WatreLOT P., 2021, *Je suis un pédagogue*, Montrouge, ESF-Sciences Humaines.**

# Les professeurs du second degré face au néolibéralisme

Cet article, consacré aux professeurs de collèges et de lycées, analyse le processus de conversion de l'Ecole aux principes du néolibéralisme au cours des années 1980. Derrière l'inertie imputée à l'institution scolaire, l'auteure explique comment se sont diffusées, en son sein, de nouvelles modalités de travail répondant aux injonctions d'évaluation, d'autonomie et d'individualisation. Couplée aux transformations des missions dans un contexte de massification scolaire et des dispositions sociales et politiques des professeurs, cette situation permet de comprendre les difficultés à défendre collectivement les intérêts du groupe professionnel.

Aurélië LLOBET  
Professeure agrégée  
de SES, docteure en  
science politique

## Introduction

Entré en vigueur à la rentrée scolaire 2023, le PACTE institue la possibilité, pour les personnels éducatifs volontaires, de bénéficier d'un surcroît de rémunération à condition de réaliser un certain nombre de missions supplémentaires, à commencer par le remplacement de courte durée [1]. Ce dispositif est présenté comme un levier efficace pour éviter aux élèves de perdre des heures de cours lorsque leurs enseignants sont absents alors même qu'il remet en question les statuts qui régissent la profession [2]. Dans un contexte de manque d'attractivité du métier d'enseignant et de déclassement salarial et social (Chancel, 2023 ; Farges et al., 2023 ; Périer, 2022), les organisations syndicales revendiquent des augmentations salariales sans contrepartie. Confronté à une crise de recrutement des professeurs, le gouvernement se contente d'ajuster les traitements en contexte d'inflation par des primes et, surtout, conditionne l'augmentation des rémunérations à celle du temps de travail des enseignants [3]. Au fil du temps, les missions et obligations de services, bien que définies par des textes réglementaires, ont été individualisées pour mieux articuler la rémunération des enseignants à leur temps de travail. C'est dans le cadre de recherches en science politique consacrées à l'engagement politique et professionnel des professeurs du secondaire que notre intérêt pour la mise en œuvre des politiques éducatives s'est développé (Llobet, 2011). À partir de 4 monographies de collèges et lycées, l'approche par le bas a permis de mettre en lumière les zones d'incertitude et d'appropriations différenciées par les acteurs de terrain (Llobet, 2012). Ainsi, pour comprendre les logiques du changement dans les politiques publiques, il a été nécessaire, depuis ce travail doctoral, de nous interroger sur le processus de mise à l'agenda et de décision à l'échelle nationale en le confrontant aux transformations des institutions publiques en particulier l'adaptation progressive de l'institution scolaire au néolibéralisme contemporain [4], c'est-à-dire à une conversion des logiques de décision et de gestion publiques, assises sur des valeurs spécifiques, à l'esprit du « privé ». Selon nous, le PACTE est une illustration supplémentaire de ces mutations et de leurs effets sur la capacité du groupe professionnel à défendre collectivement ses intérêts. Les professeurs, pourtant, engagés dans l'action collective tout au long du XXème siècle (Geay, 2005), n'ont pas fait preuve de réelle opposition au PACTE. Pour saisir les difficultés du groupe professionnel enseignant à se mobiliser aujourd'hui, il s'avère indispensable de comprendre les transformations liées au développement progressif des instruments de gestion néolibéral du système scolaire. À partir de nos recherches sur les professeurs du secondaire et les politiques éducatives, nous montrerons d'abord comment l'institution scolaire s'est transformée sous l'effet des politiques néolibérales en insistant sur le rôle clef exercé par des mesures telles que l'autonomisation et l'évaluation des

[1] « La gestion des absences des enseignants. Garantir la continuité pédagogique », Cour des comptes, Décembre 2021. En 2018-2019, plus de 2 millions d'heures de cours n'étaient pas assurées chaque année dans le second degré. Cela représente 10 % des heures de cours qui n'ont pas été assurées pour divers motifs (36.6 % pour des raisons de maladie, 19.4 % pour formation, 11.9 % pour garde d'enfant malade).

[2] Le décret du 4 août 2014 actualise le texte de 1950 en définissant les missions et obligations réglementaires de services des enseignants du second degré.

[3] Le décret 2019-309 du 11 avril 2019 donne aux chefs d'établissements la possibilité d'imposer à leurs personnels enseignants une deuxième heure supplémentaire annualisée (HSA). En 2022, en moyenne, les enseignants du second degré effectuaient 1,6 HSA (Thomas, 2023).

[4] Ce terme qui désigne le processus de conversion, à partir des années 1970, des dirigeants politiques aux théories économiques libérales va remettre en question l'interventionnisme de l'Etat dans la sphère économique.

établissements. Dans une seconde partie, nous analyserons ses effets sur la capacité du groupe professionnel à reproduire son potentiel protestataire, dans un contexte de massification scolaire et de renouvellement générationnel de ses membres.

## L'institution scolaire à l'ère néolibérale

Philippe Bezès, dans son analyse de la réforme de l'Etat, a mis en évidence l'existence d'un processus de conversion des hauts fonctionnaires aux principes du New Public Management et le recours, au sein des différents ministères, à des outils tels que la « gestion par objectif », la « contractualisation », les « audits de performance » ou la « responsabilisation des fonctionnaires » dont l'objectif est de modifier les manières de faire et de penser l'action publique (Bezès, 2009). Comme d'autres secteurs relevant de l'action publique, l'institution scolaire a été confrontée à ce processus à partir des années 1980.

L'arrivée de la gauche au pouvoir avait pourtant nourri des espoirs chez les partisans du service public d'éducation. La création d'un « grand service public unifié et laïque de l'éducation nationale » faisait en effet partie des 110 propositions de campagne de François Mitterrand et avait pour objectif d'intégrer les établissements privés dans le service public et de leur imposer des règles communes en matière d'orientation et de carte scolaire. Les manifestations de parents favorables à l'« École libre » ont finalement conduit au retrait de ce projet et à la démission du Ministre qui l'avait porté, Alain Savary, en 1984. Suite à cet échec politique, les relations entre le PS et le monde enseignant se sont alors rapidement dégradées (Ferhat, 2018). L'arrivée de Lionel Jospin au ministère de l'Éducation nationale en 1988 n'a pas permis la reprise des projets négociés avant l'élection entre la principale fédération syndicale de l'enseignement public – la Fédération de l'Éducation Nationale (Fen) – et le Premier Ministre, Laurent Fabius. Le travail en commun s'est amenuisé et les organisations syndicales de l'enseignement ont pris leur distance par rapport au politique. On observe ainsi un affaiblissement de la présence des enseignants dans les instances dirigeantes du Parti Socialiste et les cabinets ministériels au profit de celle des hauts fonctionnaires, ce qui alimente le discours sur le corporatisme des professeurs et leur hostilité au « changement ». Mais, cette hostilité proclamée ne signifie pas que l'institution scolaire ne va pas connaître des mutations profondes. Bien au contraire. Au cours des années 1980, un certain nombre de mesures clés vont en effet contribuer à transformer radicalement le fonctionnement des établissements du second degré et instituer de véritables logiques managériales.

Ce sont d'abord les principes et les acteurs du pilotage de ces établissements qui sont bouleversés. Ainsi, le décret N°85-924 du 30 août 1985 confère aux Établissements Publics Locaux d'Enseignement (EPL) le caractère d'établissement public à caractère administratif et les dotent d'une autonomie administrative, financière et pédagogique. Placés sous la responsabilité du chef d'établissement, les EPL sont gérés par un conseil d'administration. L'autonomie dévolue aux collèges et lycées offre alors davantage de compétences aux chefs d'établissement et pose la question de la refonte de leur statut. En 1988, René Monory, Ministre de l'Éducation Nationale, crée, par le décret N°88-342 du 11 avril, le corps des personnels de direction : ceux-ci sont désormais aussi recrutés sur concours et non plus seulement sur liste d'aptitude. L'ouverture des jurys pour ce concours à des personnalités du monde de l'entreprise illustre le tournant managérial que prend la fonction. Cette nouvelle orientation est renforcée par le contenu de la formation suivie par les apprentis chefs d'établissement : pendant six mois, ceux-ci évoluent ainsi entre un stage en responsabilité effectué dans un établissement scolaire, des stages de quatre à six semaines en entreprise et des formations théoriques. Celles-ci sont notamment délivrées à l'École supérieure des personnels d'encadrement du ministère de l'éducation nationale (ESPEMEN) qui devient l'École Supérieure de l'Education Nationale (ESEN) en 2003 : son objectif est de développer une culture commune des personnels d'encadrement, et notamment de rapprocher les corps des personnels de direction et celui des IA-IPR. Les chefs d'établissement deviennent ainsi de véritables « managers » (Barrère, 2013).

De plus, la loi d'orientation pour l'éducation (ORE) de 1989, dite loi Jospin, considérée comme un texte pédagogique institutionnalisant le fait de « mettre l'élève au centre du système », contribue en réalité elle aussi à la diffusion de la logique managériale. L'élaboration de ce texte repose en grande partie sur le travail de conseillers techniques issus de corps administratifs de l'État et convertis aux principes néo-libéraux (Aebischer, 2012). Il impose une vision de l'École basée sur la personnalisation des parcours, la contractualisation et l'évaluation.

D'une part, la « loi Jospin » impose l'évaluation comme un outil clé de « l'amélioration du système éducatif ». En institutionnalisant l'organisation d'évaluations nationales au niveau du CE2, de la sixième et de la seconde qui ne répondent à aucune logique certificative mais qui sont présentées comme permettant la « régulation permanente de l'ensemble du système éducatif » (Levasseur, 1996) [5], la loi ORE alimente à dessein la conversion managériale de l'institution scolaire. Elle donne en effet les moyens d'utiliser « l'évaluation comme outil de pilotage objectif » dans la mesure où les résultats peuvent ainsi constituer des indicateurs de performance des établissements. D'autre part, cette loi introduit une logique de différenciation des parcours scolaires. Se développe, au fil des années 1980, d'abord dans l'éducation prioritaire, la mise en place d'objectifs et de contrats entre les établissements et les autorités académiques. Cette tendance se généralise à l'ensemble des établissements avec le financement des projets qualifiés d'« innovants ». À l'échelle des élèves, la personnalisation des parcours scolaires s'est aussi intensifiée. Avec la mise en place du lycée modulaire en septembre 2019 [6], les anciennes séries de la voie générale, décriées pour le caractère rigide qu'elles donneraient à l'orientation, sont abandonnées : souverains dans leurs choix, les élèves (et leurs familles) sont conduits à élaborer leur propre parcours au travers du choix des spécialités qu'ils opèrent.

Si la diffusion des principes néo-libéraux s'est traduite, formellement, par une liberté et une autonomie accrue de tous les membres de la communauté éducative, cette autonomie s'articule en réalité avec des contraintes fortes, comme l'illustre bien la mise en œuvre de réformes récentes. Dans la logique de l'autonomisation accrue des établissements scolaires et du renforcement de leur pilotage par les chefs d'établissement, c'est au niveau local que la réforme du lycée général et technologique de 2018-2019 a été mise en œuvre. Or, parce qu'elle s'est opérée dans une logique de rationalisation des moyens, donc sans moyens suffisants, et en déléguant au local, et notamment aux équipes de direction des établissements scolaires, le soin d'adapter des injonctions globales (en matière de logistique, de calendrier, de programmes, etc.) sans certitude quant à leur faisabilité, cette réforme a contraint les acteurs locaux à improviser à chaque étape de sa mise en œuvre. Les élèves entrants ainsi au lycée en septembre 2018 ont commencé leur seconde sans information sur les spécialités, les épreuves, les programmes, les calendriers. Cela a constitué une pression particulièrement forte pour les équipes de direction et les enseignants qui ont peiné à accompagner et anticiper les éléments nécessaires pour l'utilisation des moyens pédagogiques pour la rentrée 2019. Cette délégation au local de l'implémentation de la réforme et du « sale boulot » (Hughes, 1996) qui l'accompagne a par ailleurs conduit à des disparités importantes de fonctionnement entre établissements, la particularité des dynamiques locales et les rapports de force locaux conduisant à des appropriations différenciées.

Ces évolutions du cadre de travail des personnels enseignants se doublent par ailleurs de transformations des modes de gestion des carrières qui portent la marque de la conversion néo-libérale de l'École. Si la tendance, déjà ancienne, à l'individualisation des carrières s'est intensifiée, l'avancement dans la carrière est devenu un outil de management des personnels au service du chef d'établissement. Depuis 2017, la gestion des carrières repose en effet sur le dispositif Parcours Professionnels Carrières et Rémunérations (PPCR) qui mêle évaluation et avancement. La notation annuelle établie par le chef d'établissement disparaît ainsi au profit de 3 rendez-vous de carrière au cours desquels les professeurs sont inspectés par l'Inspecteur Académique-Inspecteur Pédagogique Régional (IA-IPR) puis conviés à deux entretiens successifs avec leur IA-IPR et leur chef d'établissement. L'évaluation donne lieu à un rapport dans lequel les deux évaluateurs portent un avis sur la valeur professionnelle de l'enseignant, qui est ensuite transmis au Recteur ; l'appréciation finale allouée à l'enseignant pouvant lui permettre de bénéficier, ou non, d'un avancement accéléré (environ 30 % des dossiers) [7]. Ces évolutions tendent ainsi à renforcer la culture de l'évaluation. En faisant dépendre plus étroitement l'avancement dans la carrière du jugement des autorités administratives au détriment des autorités pédagogiques, le PPCR contribue à modifier la posture de l'enseignant vis à vis de fonctions annexes (chargé de mission, tutorat, etc.) proposées par les chefs d'établissement, et plus généralement, le rapport qu'il entretient avec la hiérarchie de son établissement.

[5] Les premières évaluations nationales ont été organisées en 1979 au niveau du CP en français et en mathématiques, et se déploient au fil des années 1980 dans les différentes classes, mais de manière non massive avant 1989.

[6] Décret n° 2018-614 du 16 juillet 2018.

[7] Les Commissions Administratives Paritaires où siégeaient des représentants syndicaux qui assuraient ainsi une cogestion des carrières sont vidées de leur substance puisqu'elles n'étudient plus les mutations, les mobilités, l'avancement et les promotions depuis début 2020, avec la mise en œuvre de la loi de transformation de la fonction publique du 6 août 2019. En matière d'avancement, la commission peut être saisie en recours si l'enseignant veut contester l'avis qui a été rendu sur sa valeur professionnelle.

Les réformes profondes des modalités de fonctionnement des établissements, d'organisation du cadre scolaire et de gestion des personnels ont donc généré des mutations d'ampleur. Mais bien que ces transformations se soient traduites par un changement radical du référentiel associé à la profession – « autonomie », « pilotage », « évaluation », « performance » sont devenus des expressions ordinaires du métier –, par un renforcement du contrôle hiérarchique et par une gestion des ressources humaines plus autoritaire, ces dites transformations se sont opérées sans résistance globale massive.

## Un groupe professionnel qui peine à se mobiliser

L'observation dans les établissements scolaires, les entretiens menés avec les professeurs ou les personnels de direction confirme les analyses menées par d'autres chercheurs en sciences sociales sur la diffusion du néolibéralisme qui s'est imposé de façon diffuse par de nombreuses microdécisions. En effet, si une résistance locale nourrie par des collectifs enseignants a pu émaner de certains établissements, c'est l'accommodation à la situation qui constitue le comportement majoritaire, avec parfois des stratégies d'exit individuel prenant la forme de réduction du temps de travail (demande de travail à temps partiel) ou de démissions. En fait, en ce qui concerne les enseignants du second degré, répondre collectivement à une souffrance d'origine institutionnelle est loin d'être évident, du fait des transformations de leur rapport au politique.

Entre 1980 et 2022, le nombre de professeurs du second degré est passé de 100 000 à 480 000. Or, si la massification de l'enseignement a contribué au développement du corps enseignant, elle a aussi redéfini la structure de ce corps [8] ainsi que les fondements du métier (Farges, 2017).

En fonction des cohortes, entendues au sens de période d'entrée dans le métier, les manières de pratiquer le métier ou de définir son rôle d'enseignant diffèrent. En particulier, les générations d'enseignants se distinguent du point de vue de l'articulation de l'engagement professionnel aux engagements militants (politiques et syndicaux) et de la forme prise par ces derniers (Llobet, 2012). Certes, on constate que d'une génération à l'autre, les enseignants du secondaire continuent à rechercher de meilleures conditions d'exercice et migrent des établissements les plus difficiles vers les structures réputées plus tranquilles. Enfin, on constate que les enseignants du secondaire sont toujours très massivement syndiqués [9]. Cependant, leurs pratiques et représentations se distinguent en fonction des générations sur de nombreux points. Les professeurs entrés dans le métier au cours des années 1970 et 1980, aujourd'hui en retraite ou en fin de carrière, se caractérisent par une définition du rôle de l'enseignant centré sur la transmission des savoirs ; ils délèguent par ailleurs leur parole aux syndicats. Les professeurs des années 1990, formés dans les Instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM) et initiés au travail collectif, traduisent quant à eux, sous l'effet des interactions locales, leur investissement en des termes politiques. La reproduction des pratiques de participation politique se fait, cependant, au prix d'une revendication d'autonomie par rapport aux syndicats. Enfin, les professeurs des années 2000 s'investissent, sous incitation hiérarchique, localement : leur rapport aux syndicats et au politique est plus distant et suppose des incitations locales permettant de dépasser le schème de l'instrumentalisme c'est-à-dire de la syndicalisation de services pour obtenir de l'aide lors d'occasions spécifiques (mutations, recours face à une décision administrative, conflit avec la hiérarchie, etc.).

Ces transformations du groupe professionnel ont entraîné une reconfiguration de l'action protestataire et de ses usages, qu'on peut analyser au travers des mobilisations qui ont eu lieu dans les établissements du second degré depuis le début des années 2000. Si les années 1980 ont marqué pour les syndicats l'abandon de toute référence à un projet de société et un recentrage de leur discours sur la pratique du métier (Robert et al., 1995), le syndicalisme enseignant s'est raccroché à partir du début des années 2000, à la thématique de la dénonciation du capitalisme et a placé, au cœur de son discours, la défense du service public d'éducation. L'appel à des valeurs universelles comme la défense de l'École publique s'est intensifié tout au long de l'année 2002-2003 qui est, selon Bertrand Geay, exceptionnelle

[8] Le métier d'enseignant s'est particulièrement féminisé. Il a été un métier qui permettait une ascension sociale aux enfants de classes populaires ; il est aujourd'hui un métier de classes moyennes et supérieures.

[9] 31,6 % des professeurs du second degré sont syndiqués et 26,2 % dans l'enseignement primaire. Source : « Le rapport à l'engagement des enseignants français », rapport final ANR ENGENS sur l'engagement des enseignants dirigé par Frédéric Sawicki au CERAPS-Université Lille 2 de 2005 à 2010.

en termes de mobilisation dans l'Éducation Nationale (Geay, 2004). À l'exception des plus radicaux comme SUD-Éducation ou des tendances minoritaires de la Fédération Syndicale Unitaire (FSU) comme École Émancipée, la grève des examens a été exclue des répertoires d'action. S'est fait alors sentir le décalage entre les représentants et les représentés. Les professeurs en lutte ont cherché à rendre l'action efficace alors que les syndicats enseignants se sont imposés des limites importantes par souci envers les usagers. En 2003, la grève des examens a donc été écartée par les centrales syndicales, ce qui a conduit le mouvement à s'éteindre à quelques jours du baccalauréat.

Dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique en 2018, les personnels enseignants n'ont pas pris rapidement la mesure du caractère « politique » de la réforme et de ses véritables enjeux – opérationnaliser le fonctionnement des établissements, rationaliser les moyens, instituer leur mise en concurrence –, et ce malgré les alertes lancées aux premières heures de la réforme par les organisations syndicales enseignantes. Les difficultés rencontrées par une grande partie des enseignants à « politiser » la lecture de leurs conditions de travail et de son évolution ne sont probablement pas sans lien avec l'éloignement du monde politique qui marque davantage les plus jeunes générations d'enseignants. Ce n'est en fait qu'en janvier 2019, au moment où ils ont pris connaissance des Dotations Horaires Globales (DHG), souvent affaiblies, allouées par les services rectoraux aux établissements que les enseignants ont massivement compris que le lycée modulaire permettait surtout d'économiser des moyens et ainsi de contraindre les chefs d'établissement à une mise en place – forcément douloureuse pour les équipes enseignantes – de la réforme.

Si la faible politisation du regard porté par les enseignants sur leurs conditions de travail peut expliquer que la réforme du lycée général et technologique n'ait pas déclenché, rapidement un mouvement de protestation d'ampleur, il n'empêche que des mobilisations en opposition à cette réforme ont eu lieu et qu'elles se sont poursuivies jusqu'à l'été 2019 où des professeurs, peu enclins à recourir à ce répertoire d'action à ce moment de l'année scolaire, se sont mis en grève à l'occasion des surveillances puis des jurys de bac : 100 000 copies sur 4 millions n'ont pas été rendues, ce qui ne permettait pas aux jurys de siéger normalement. Au mépris de tout cadre réglementaire, les notes de contrôle continu ont alors été mobilisées pour pallier les notes d'examen manquantes, sans passer par les jurys pourtant souverains. Cette confiscation arbitraire du pouvoir de notation historiquement reconnu à la profession enseignante et constitutif de son identité professionnelle a suscité une certaine colère chez les enseignants.

Face à l'autoritarisme du ministère, la protestation s'est maintenue au fil des mois, voire s'est renforcée, en particulier dans les lycées, au moment de la mise en place des Épreuves Communes de Contrôle Continu, dites « E3C » ; épreuves que les élèves devaient passer en classe de première et de terminale pour les matières du tronc commun (histoire-géographie, langues vivantes, enseignement scientifique) et de spécialités. Celles-ci devaient être organisées localement sur une période donnée, les sujets étant choisis par les professeurs de l'établissement parmi une banque nationale de sujets. Cette première session d'E3C devait se tenir en janvier 2020. Un peu partout, des professeurs de lycée se sont alors mobilisés de multiples façons (motions de Conseils d'Administration, courriers aux inspecteurs, aux parents d'élèves, pétitions, etc.) pour dénoncer les conditions de passation de ces examens : manque de préparation des élèves, copies à scanner et à corriger sur ordinateur, diffusion des sujets car les épreuves n'ont pas lieu le même jour, etc. Si les organisations syndicales ont occupé une place importante dans la lutte contre la mise en place de cette réforme, des coordinations comme AG Éducation Idf, ainsi que des groupes comme le Mouvement des Stylos Rouges ou STOP Bac Blanquer se sont parallèlement développés via les réseaux sociaux. Parmi leurs participants, on comptait un certain nombre d'enseignants syndiqués. Selon le collectif Stop Bac Blanquer, deux tiers des lycées français ont fait remonter des incidents lors du passage des E3C de janvier. 70 établissements ont dénoncé des menaces ou sanctions contre des élèves par les chefs d'établissement. De même, des professeurs ont été sanctionnés, notamment à Melle et à Clermont-Ferrand (Llobet, 2021).

Dans l'ensemble, on peut retenir que la mobilisation contre la réforme Blanquer a été polymorphe. Les professeurs investis dans leur activité professionnelle ont eu tendance à culpabiliser sur les conséquences des actions sur leurs élèves et se sont montrés inquiets face à la répression administrative qui s'est abattue, avec force, sur les personnels engagés. La manière dont le mouvement de protestation qu'a déclenché cette réforme a été accueilli et géré par les autorités laisse à penser qu'engagement protestataire et engagement professionnel

sont désormais difficilement compatibles. Dans un tel contexte, ainsi que nous l'avons montré dans un travail antérieur (Llobet, 2014), la capacité à se mobiliser est très dépendante du contexte local, notamment de la force des équipes militantes dans les établissements scolaires. Par un travail de représentation dans les instances locales, par la diffusion de l'information et l'organisation de réunions syndicales, les militants syndicaux font des établissements scolaires des lieux d'échange et de discussion qui peuvent créer de la solidarité entre professeurs, activer des dispositions à l'engagement et, en fonction des contextes, faire émerger des mobilisations. Dans un contexte de décentralisation marqué par un affaiblissement du cadrage national en matière d'éducation, les solutions aux problèmes rencontrés sur le terrain se forgent plus que jamais dans l'interaction au sein des établissements.

## Conclusion

Les années 1980 qui avaient nourri les espoirs de nombreux enseignants ont plutôt marqué la transition aux principes néolibéraux qui ont transformé le travail au sein de l'institution scolaire. Le développement de l'autonomie des établissements et la mise en œuvre incrémentale des politiques éducatives ont eu des effets sur le groupe professionnel, par ailleurs confronté à des mutations sociologiques et politiques. Finalement, contrairement à l'idée que l'Éducation nationale serait difficile à réformer, notre analyse a bien montré que le pouvoir politique est en mesure d'y impulser les transformations qu'il souhaite y opérer par l'ajout de nouveaux instruments d'action publique. Le fait que tout change sans que rien ne change complexifie le travail des syndicats enseignants. Construire une opposition syndicale nationale est plus difficile, mais c'est bien l'échelon local qui reste fondamental pour contester et filtrer les décisions qui desservent les intérêts des personnels. C'est à ce niveau que les gouvernements successifs s'exposent au risque de filtrage de leurs propres projets.



## Bibliographie

- Aebischer S.**, « Réinventer l'école, réinventer l'administration », *Politix*, vol. 98, n° 2, 2012, p. 57-83.
- Barrère A.**, 2013 (2ème édition), *Sociologie des chefs d'établissement. Les managers de la République*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Bezès P.**, 2009, *Réinventer l'Etat. Les réformes de l'administration française (1952-2008)*, Paris, PUF.
- Chancel L.**, 2023, « La chute du salaire des enseignants (1980-2023) », En ligne : <https://lucaschancel.com/enseignants/>
- Farges G.**, 2017, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Farges G.**, Szerdahelyi L., 2023, « L'attractivité des métiers de l'enseignement en France : un objet politique peu exploré par la recherche », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 94, p. 69-76.
- Ferhat I.**, 2018, *Socialistes et enseignants. Le Parti socialiste et la Fédération de l'Éducation nationale de 1971 à 1992*, Pessac, Presses universitaires de Bordeaux.
- Geay B.**, 2004, « Le 'tous ensemble' des enseignants », in Bérout S., Mouriaux R., *L'Année sociale*, Paris, Syllepse, p. 135-147.
- Geay B.**, 2005, *Le syndicalisme enseignant*, Paris, La Découverte.
- Hugues E.-C.**, 1996 (édition française), *Le Regard sociologique*, Paris, Ed. de l'Ehess.
- Levasseur J.**, 1996, « L'évaluation nationale des acquis des élèves », *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, n° 11, p. 101-114.
- Llobet A.**, 2011, *Les professeurs du secondaire en action : de l'engagement professionnel à la mobilisation politique*, Thèse pour le doctorat de science politique, Paris, Université Paris-Dauphine.
- Llobet A.**, 2012, « La neutralisation de la réforme de l'éducation prioritaire. Un collège face au dispositif 'Ambition-réussite' », *Gouvernement et action publique*, vol. 1, n° 3, p. 77-99.
- Llobet A.**, 2012, « L'engagement des enseignants du secondaire à l'épreuve des générations. Entre reproduction et recomposition des formes d'action », *Politix*, vol. 96, p. 59-80.
- Llobet A.**, 2014, « Syndicats et professeurs dans l'enseignement secondaire : quand les sociabilités participent à la régulation du groupe professionnel », *Terrains & travaux*, vol. 25, no2, p. 95-112.
- Llobet A.**, 2021, « 'Tout va très bien !' La politique éducative de Jean-Michel Blanquer : déni des réalités de terrain et/ou tournant autoritaire ? », *Mouvements*. En ligne : <https://mouvements.info/tout-va-tres-bien-la-politique-educative-de-jean-michel-blanquer-deni-des-realites-de-terrain-et-ou-tournant-autoritaire/>
- Périer P.**, 2022, « Sentiment de reconnaissance et rapport au métier des enseignants du secondaire : approche typologique », *Éducation et sociétés*, vol. 48, no 2, p. 41-59.
- Robert A.**, Mornettas J.J., 1995, *Profession et syndicats vus par des enseignants du secondaire degré. Etude sociologique de l'image qu'ont les enseignants de leur profession et du syndicalisme dans le second degré*, Paris, ADAPT Snés.
- Thomas J.-E.**, 2023, « Les heures supplémentaires des enseignants à la rentrée 2022 dans les établissements du second degré », *Note d'information 23.25*, DEPP-Ministère de l'Éducation Nationale. En ligne : <https://education.gouv.fr/les-heures-supplementaires-des-enseignants-la-rentree-2022-dans-les-etablissements-du-second-degre-378506>

# Une érosion précoce des valeurs ? Une analyse des conditions d'exercice et de l'évolution des positionnements professionnels des professeurs des écoles débutants

Cet article traite du constat d'une érosion rapide de certaines valeurs des enseignants débutant à l'école primaire française, en particulier celles relatives à la réussite de tous leurs élèves, préoccupation majeure de la scène médiatique et politique dans la lutte à l'œuvre aujourd'hui contre les inégalités scolaires. En s'appuyant sur des travaux en cours depuis 2010 auprès des étudiants en master MEEF, professeurs des écoles stagiaires puis enseignants du premier degré titularisés, le début de cet article revient sur les processus à l'œuvre dans le délaissement précoce et rapide des élèves les plus en difficulté. Ces processus sont principalement liés à une réaffirmation de l'exigence de réussite de tous les élèves portée par l'État, dont le contrôle s'affermi ces dernières années, sans que les enseignants n'aient les ressources qu'ils demandent pour cela (réduction du nombre d'élèves par classe, prise en charge des élèves en difficulté par d'autres enseignants spécialisés...) ou qu'ils ne puissent les développer (absence de formation spécifique, absence d'expérience personnelle de la difficulté scolaire). Le phénomène s'accélère en début de carrière lorsqu'il s'agit de composer avec des collègues qui ont abandonné ces objectifs à l'épreuve des mêmes difficultés. La suite de cet article propose d'expliquer comment la principale voie d'entrée dans la fonction de professeur des écoles, lorsqu'ils sont remplaçants en début de carrière, éloigne ces enseignants des objectifs souhaités par l'État, et pour lesquels ils ont été formés, afin de répondre à l'urgence de la nécessité d'accueillir physiquement les élèves à l'école.

Jean Kurdziel  
Doctorant en sciences  
de l'éducation à  
l'Université de Lille et  
membre du RECIFES-  
CIREL

Christophe Joigneaux  
Professeur en sciences  
de l'éducation à  
l'Université de  
Paris-Est-Créteil-Val-  
de-Marne (UPEC) et  
membre, ainsi que co-  
directeur du CIRCEFT-  
ESCOL et du réseau  
RESEIDA

## Introduction

Une série de recherches, spécifiquement axée sur les professeurs des écoles (PE) débutants, entre le moment de leur formation et les premières années de leur titularisation, a permis de mettre en avant des processus de désorientation et de désengagement qui conduisaient un nombre important d'entre eux à s'éloigner progressivement de leur volonté, initialement forte, de porter une attention à tous leurs élèves (Broccolichi et al., 2018). Cet article se propose de comprendre plus en profondeur l'agencement des facteurs à l'origine de ce processus, à partir d'une nouvelle série d'enquêtes construites sur un fait qui nous semble être devenu majeur : l'évolution de la condition sociale et professionnelle de cette classe d'enseignants est déterminante dans le processus d'érosion des valeurs généralement associées à la profession. La comparaison de la succession des textes officiels relatifs aux PE donne en effet à voir une tendance à remettre en cause leur autonomie et leur légitimité tout en leur attribuant une responsabilité toujours plus importante dans la lutte contre les inégalités socio-scolaires. Cela contribue à leur vulnérabilisation professionnelle croissante et devient encore plus net lorsqu'on met en relation ces prescriptions toujours plus ambitieuses avec la réduction tendancielle des ressources dédiées à leurs mises en œuvre (Mierzejewski et al., 2018 ; Dormoy et al., 2022 ; Broccolichi & Joigneaux, 2023 ; Joigneaux et al., 2023).

Cette vulnérabilisation de la condition enseignante, et la perte de reconnaissance sociale qu'elle traduit et induit, a des effets très puissants sur la reproduction des inégalités socio-scolaires. Dès lors, en effet, les enseignants risquent de retourner inconsciemment la violence symbolique qui leur est faite sur des élèves vulnérables en les rendant responsables de leur échec scolaire [1]. La première partie de cet article reviendra sur l'enchaînement de ces processus en analysant les facteurs qui les déclenchent et les amplifient. Dans sa seconde partie, nous montrerons comment ce processus de vulnérabilisation et désorientation peut prendre des tours plus indirects, qui contribuent à sa perpétuation et son amplification interne. L'angle d'analyse choisi permettra d'approfondir l'étude des effets négatifs des conditions d'entrée dans le métier des PE, en plaçant la focale sur leur statut professionnel, dans la mesure où beaucoup d'entre eux débutent sur des postes - notamment celui de remplaçant - qui ne leur permettent pas

[1] Échec qui est généralement associé par les PE en question dans de nombreux travaux à un déterminisme social et familial, ou à des causes médicales.

d'être reconnus comme de « vrais » enseignants (Broccolichi & Kurdziel, 2019 ; Daguzon, 2010). Le sentiment d'être des enseignants déclassés au cours des débuts de carrière contribue à précipiter et rendre durables les processus de désengagement et d'érosion des valeurs déjà évoqués.

## Vulnérabilité d'une profession et désengagement

### **Le désengagement des enseignants débutants vis-à-vis de leurs élèves les plus en difficulté**

Conduites entre 2010 et 2020, une série d'enquêtes a mis en lumière les mécanismes qui conduisent un grand nombre de professeurs des écoles débutants à s'éloigner progressivement de leur volonté, pourtant fortement affirmée au début de leur formation universitaire, d'aider tous les profils d'élèves, et plus particulièrement ceux que l'on pourrait considérer comme les moins ajustés au système scolaire. Ainsi, pour ceux qui ne démissionnent pas dès leur entrée dans la carrière enseignante, le constat que leurs élèves sont en difficulté et qu'ils ne parviennent pas à les surmonter semble se renforcer au fur et à mesure des expériences de prise de postes entre la première et la troisième année de leur parcours professionnel. À ce titre, des travaux antérieurs pointaient l'existence d'un malaise profond dans le corps enseignant (Barrère, 2017 ; Garcia, 2019).

Les particularités des premiers postes occupés viennent par la suite renforcer cette difficulté à trouver sa place et structurer sa pratique. En effet, au-delà de la variété des contextes rencontrés, deux grandes voies d'accès s'offrent aux néo-titulaires à l'heure des premiers choix de carrière. Soit ils sont, pour une majorité, orientés contre leur gré vers la voie du remplacement, qui les éloigne de fait des conditions de la classe ordinaire, soit ils accèdent à la voie de l'enseignement en tant que titulaire, mais dans des environnements délaissés par les autres enseignants ayant eux-mêmes majoritairement déjà vécu ces situations précaires à leurs débuts. Dans les deux cas, un certain nombre de spécificités de l'environnement de travail conduisent un grand nombre d'entre eux à se désengager. Dans le cas des enseignants remplaçants, ils se retrouvent souvent ballottés et ont en réalité peu de prise sur leur environnement. Les débutants qui parviennent à être titulaires d'une classe à l'année, se retrouvent quant à eux le plus souvent confrontés aux contextes jugés les plus difficiles, dans des environnements défavorisés. Lorsqu'ils sont ainsi confrontés des années entières à un grand nombre d'élèves éloignés des attentes scolaires et à des équipes fortement démobilisées et/ou dans lesquelles le turn-over est important, ces jeunes enseignants ont toutes les chances soit de s'épuiser, soit de renoncer à chercher à faire réussir leurs élèves les plus en difficulté scolairement.

En ne leur offrant ni le temps, ni la stabilité, ni un entourage motivé et en réussite, ce processus d'entrée dans le métier entrave chez eux l'acquisition des compétences leur permettant d'aider spécifiquement les élèves les plus en difficulté et l'apprentissage de pratiques pouvant contribuer à réduire les inégalités socio-scolaires. S'il existe des travaux récents qui mettent en avant une éventuelle évolution dans l'engagement après les années fondatrices de la pratique (Dubois, 2020), il reste difficile d'affirmer avec certitude qu'il existe un réel regain d'intérêt pour les missions qui ont été délaissées les premières années de la pratique professionnelle. Ce qui n'est pas contradictoire avec notre constat que les premières années de socialisation professionnelle des PE constituent un tournant majeur à l'issue duquel tendrait à se perpétuer leur désengagement de l'objectif de réduction des inégalités socio-scolaires.

### **Les facteurs structurels de vulnérabilisation de la profession enseignante**

Un grand nombre de facteurs contribuent à l'enclenchement, la persistance, voire à l'amplification de ces processus. Un des plus structurants est constitué par le hiatus, aujourd'hui fortement présent, entre l'objectif prescrit par l'institution de réduction des inégalités socio-scolaires, et la limitation des moyens d'agir dont disposent les enseignants sur le terrain pour tenter de satisfaire ces attentes. Ce phénomène est accentué par la succession accélérée de nouveaux programmes et l'empilement des nouvelles contraintes et difficultés liées à l'inclusion croissante d'élèves aux profils de plus en plus atypiques (Larivain, 2006). D'une part, les professeurs des écoles n'ont pas nécessairement les compétences suffisantes pour appréhender et traiter la « grande difficulté scolaire » de ce nouveau public d'élèves. D'autre part, ils ne disposent pas non plus des moyens nécessaires en temps et en effectifs pour agir efficacement sur les difficultés de leurs élèves.

Ces premiers facteurs structurels contribuent plus ou moins directement à l'épuisement professionnel, phénomène qui guette en premier lieu les PE débutants, du moins ceux qui n'ont pas encore amorcé le processus de désengagement décrit plus haut. D'abord parce que ce hiatus entre objectifs prescrits et moyens fournis conduit tôt ou tard ceux qui cherchent malgré tout à remplir ces objectifs à un combat acharné et quotidien. Ensuite parce qu'il leur faut résister aux pressions des collègues en poste qui ont fini par choisir de renoncer à ce sur-engagement, au risque sinon de se voir rejetés par eux. Ce qui se traduit alors par un malaise diffus mais généralisé, principalement généré par le sentiment de forte impuissance à faire réussir tous les élèves (Esquieu, 2008 ; Larivain, 2006). Ce malaise est aussi lié à une forme de défiance à l'encontre de la politique éducative, jugée trop régulièrement changeante, et d'autant plus déroutante, qu'elle se montre peu soucieuse des retours des enseignants concernant leurs difficultés à mettre en œuvre des programmes jugés trop lourds (Debarbieux & Fotinos, 2012).

L'analyse de certains textes institutionnels récents, relatifs aux PE, donne à penser que cette configuration de processus pourrait s'amplifier dans les années qui viennent. En effet, cherchant à pallier la hausse croissante des inégalités de résultats scolaires, l'État réaffirme, au gré de chacun des récents ministres de l'Éducation nationale et des textes officiels ou guides à destination des PE, sa volonté de progrès concernant les apprentissages fondamentaux sans pour autant (se) donner les moyens de les faire advenir. En effet, avec la publication des « guide vert » et « guide orange », avec la systématisation des évaluations nationales en CP, CE1 et cette année en CM1 et en 6ème, le sentiment que leur pratique est contrôlée semble s'être accru ces dernières années chez les enseignants du cycle 1 au cycle 3. Et les résultats de ces évaluations, ainsi publicisés, pourraient aussi avoir comme effet d'accentuer encore la pression qui pèse sur les enseignants, confrontés directement aux situations inégales de leurs élèves, ainsi qu'à l'écart fort qui peut parfois exister entre les degrés de réussite scolaire d'un élève et l'objectif à atteindre.

Ces orientations politiques et stratégiques de publicisation risquent ainsi de renforcer, chez les enseignants, le sentiment qu'ils sont de plus en plus tenus pour responsables de l'ampleur actuelle des inégalités scolaires, tout en ayant l'impression qu'elles contribuent aussi à remettre en cause leur autonomie et leur légitimité. Les rumeurs et la médiatisation, qui attisent le sentiment d'une dévalorisation du métier et d'une baisse du niveau de compétence et de connaissances des professeurs des écoles, semblent encore renforcer ce phénomène qui heurte l'estime que les professeurs ont d'eux-mêmes. Tous ces facteurs contribuent à la vulnérabilisation [2] de la profession enseignante, au moins dans le premier degré public (Dormoy-Rajramanan et al., 2022 ; Joigneaux et al., 2023).

Si, de façon plus transversale, le champ de la précarité au travail semble avoir été largement traité, au travers notamment de l'étude des mutations de la flexibilisation du travail dans un contexte d'accès difficile à l'emploi (Julhe & al., 2022), certains éléments liés à des profils de postes "atypiques" par opposition au CDI dans sa forme la plus stable (Montagnon, in Julhe & al., 2022) nous paraissent intéressants à rapprocher de la situation de certains enseignants du premier degré [3]. Ces paramètres étant directement rapprochés de la vulnérabilisation des employés, il nous paraît pertinent de mieux décrire les contextes qui peuvent s'en rapprocher chez les enseignants remplaçants, en les considérant comme autant de facteurs aggravant les désorientations précoces.

## La condition de remplaçant, facteur de désorientation et de désengagement précoces en début de carrière

En prenant ainsi appui sur les travaux qui donnent le cadre global des vulnérabilisations du corps professionnel des PE, cette seconde partie vise à éclairer les modes du désengagement potentiellement générés par une forme d'empêchement à agir. Nous présenterons pour commencer les éléments qui laissent à penser que, cycliquement, les décisions prises aux différentes échelles de décisions politiques semblent orientées par l'urgence et la rationalisation économique. Pour nous concentrer ensuite sur les effets de contextes aggravants que ces

[2] La vulnérabilité ici étudiée est définie par des travaux antérieurs qui ont analysé spécifiquement l'impact d'une dégradation ou d'un préjudice subi par des individus du fait de certaines évolutions sociétales (Soulet, 2005).

[3] Parmi ces critères d'atypisme, le facteur changeant du lieu de travail apparaît comme un moyen de réguler en interne les besoins de certains secteurs de services, publics ou privés, notamment par l'intermédiaire de personnels encore "postulants".[10]<https://snalc.fr/professeur-principal-de-terminale-un-coach-de-vie-esseule/>

décisions peuvent contribuer à construire.

## **Historiquement, des remplaçants permettant de pallier la pénurie d'enseignants**

La question de la pénurie d'enseignants, régulièrement liée à une crise des vocations et une perte de l'intérêt pour ce métier, alimente les actualités depuis plusieurs années. Déjà bien réelle dans certaines académies françaises, elle a pour conséquence directe l'absence critique de remplacement des enseignants au collège et lycée. Pourtant, au-delà de l'obligation légale de scolarisation dès l'âge de trois ans, la présence des enfants à l'école peut être vue comme une nécessité sociale, notamment parce qu'elle permet aux parents de se rendre sur leur lieu de travail. Le remplacement des enseignants absents est donc aussi une nécessité politique : il constitue la garantie de la continuité de ce service public. Le ministère de l'Éducation Nationale affirme d'ailleurs ce principe. Et il existe pour cela dans les textes de loi, depuis les années 1900, des postes d'enseignants dédiés au remplacement à l'école primaire.

Si, aujourd'hui, les enseignants peuvent être affectés sans l'avoir souhaité, sur des missions de remplacement, dont les périmètres géographiques et fonctionnels sont variables, la problématique de ces affectations est ancienne. En effet, déjà en 1926, elle faisait l'objet de débat concernant la loi en vigueur (loi du 29 mars 1919) pour doter, les services des mairies, de moyens humains pérennes permettant effectivement de suppléer aux absences des instituteurs et institutrices à l'école. Si un statut de remplaçant existait bien, des demandes spécifiques portaient sur la possibilité de donner à des personnels vacataires des droits proches, et ce afin de garantir la disponibilité de moyens humains suffisants pour assurer le remplacement des maîtres et maîtresses d'école [4].

Néanmoins, une étape intermédiaire dans les années 1970 avait amené à créer des contingents d'enseignants titulaires remplaçants par rapport à des missions, des zones géographiques spécifiques, et des types de postes remplacés. Cette modalité permettait notamment d'assurer avec certitude le remplacement de profils spécifiques, comme en REP+, en soutien de la formation continue des personnels enseignants. Cependant, des évolutions amorcées en 2017 ont amené à repenser cette seconde organisation du remplacement, notamment en travaillant sur des zones d'intervention plus larges des enseignants et en ouvrant encore progressivement la porte au recrutement de personnels non titulaires de l'Éducation nationale pour prendre en charge le remplacement des enseignants absents. Cette tendance à la rationalisation semble génératrice de nouvelles désorientations, et certains travaux assimilent également les voies récentes de la stagiairisation (à temps partiel en classe), comme un moyen de disposer de ressources humaines pour compenser le manque de personnels disponibles pour couvrir tous les besoins de l'école (IGAENR, 2011). Les temps de cette formation entre université et prise en charge d'élèves sont donc d'autant plus importants à analyser.

### **L'absence de formation initiale spécifique à la fonction de remplaçant**

Il n'existe pas, à proprement parler, de formation spécifique au remplacement lors de la formation initiale des enseignants du premier degré. Si certaines circonscriptions peuvent en proposer pour les enseignants déjà titulaires et en poste, les futurs professeurs des écoles sont formés, pendant leur formation initiale, essentiellement à la didactique des apprentissages ainsi qu'à des approches méthodologiques, parfois aussi à une compréhension des déterminismes sociaux. Cependant, cela nous semble intervenir le plus souvent dans une perspective de faire classe dans des conditions « régulières », c'est-à-dire quand les enseignants font face aux mêmes élèves pendant toute une année scolaire.

Pourtant, des études récentes laissent penser que la réalité du début de carrière diffère fortement de ce à quoi sont préparés les enseignants nouvellement formés (DEPP, 2020). En effet, une part importante des nouveaux enseignants occupent des postes de remplaçants pendant en moyenne deux à trois années sans l'avoir choisi. Cela est dû au fonctionnement du mode d'attribution des postes, qui repose sur un « mouvement », très fortement déterminé par l'ancienneté et la demande plus forte sur les postes les moins difficiles. Comme le montraient déjà les travaux de Becker (1952), il existe donc toujours, en France et dans plusieurs pays du monde, des gradients qui structurent l'évolution professionnelle de façon

[4] Ces personnels vacataires pourraient être rapprochés des enseignants aujourd'hui sous contrat de droit privé qui ne sont pas détenteurs du concours du CRPE et occupent, dans certaines académies, des fonctions similaires aux fonctionnaires. Cela pourrait permettre aux enseignants titulaires d'être plus souvent affectés sur des postes de chargé de classe, mais dans les académies déficitaires en personnels principalement.

horizontale et contrainte, en amenant quasi systématiquement les plus jeunes dans le métier à occuper les postes les moins attractifs pour la majorité du corps enseignant. Parmi ces postes, ceux qui semblent les moins intéressants aux enseignants les plus expérimentés, sont ceux qui les éloignent le plus de conditions « normales » d'exercice professionnel, comme les remplacements de courte durée [5]. On comprend mieux dans ces conditions pourquoi ce sont les enseignants les plus jeunes en âge qui sont sur-représentés dans les contingents de remplacement, ce qui traduit bien que l'entrée dans le métier de professeur des écoles se fait très fortement dans cette voie. On comprend mieux dans ces conditions pourquoi ce sont les enseignants les plus jeunes en âge qui sont sur-représentés dans les contingents de remplacement, ce qui traduit bien que l'entrée dans le métier de professeur des écoles se fait très fortement dans cette voie.

De ce fait, avant et en tout début de carrière, les futurs PE reçoivent une formation qui ne les prépare que partiellement à la réalité de ce qu'un grand nombre d'entre eux vivront en étant remplaçants. Cette absence de formation spécifique au remplacement pourrait s'expliquer de plusieurs manières. Elle peut trouver son origine dans le fait que les principaux acteurs de l'action de formation n'ont pas nécessairement conscience des impacts qui peuvent en résulter. Mais elle peut aussi s'expliquer par les logiques de la formation pédagogique suivant lesquelles on préparerait aux conditions jugées « normales » d'exercice, pas nécessairement aux conditions réelles du début de l'exercice professionnel. Cette caractéristique de la formation initiale et l'absence – ou presque – de formation des remplaçants les plus précaires (les vacataires) permet de saisir pourquoi le degré de satisfaction générale au travail, qui a pu être mesuré très récemment chez les professeurs des écoles, soit plus faible chez les enseignants remplaçants du premier degré par rapport à leurs homologues non-remplaçants (DEPP, 2023). L'enquête par entretiens avec des remplaçants qui va maintenant être présentée a pour principale visée de mieux rendre compte de l'incidence d'autres caractéristiques de la condition de remplaçant sur l'évolution des positionnements des enseignants qui ont partagé ce statut au début de leur carrière.

### **Ce qui peut conditionner l'évolution des positionnements des enseignants qui débutent comme remplaçants**

Entreprise en 2016, cette enquête en immersion a permis à l'un des membres de l'équipe de réaliser de nombreux entretiens formels et informels, croisés avec des observations en classe, auprès d'enseignants du primaire remplaçants, de directions d'écoles, et des équipes de plusieurs circonscriptions dans toute la France ainsi qu'à l'étranger. Les entretiens formels (N=60), comptent des suivis longitudinaux (N=10) permettant de suivre dans un temps relativement long les décisions et les évolutions des pratiques des PE en fonction des contextes professionnels rencontrés et des modifications de leur environnement personnel.

Il ressort d'abord de cette enquête que, lorsqu'ils sont amenés à n'enseigner qu'une journée dans une classe, les remplaçants semblent plus souvent préoccupés par le maintien de l'autorité dans leur groupe que par les apprentissages de leurs élèves. Parmi les principes doxiques en vigueur, il est en effet fréquent d'entendre que les élèves chercheront à tester l'autorité du maître ou de la maîtresse qu'ils rencontreront pour la première fois. Interrogée sur le sujet des modes de régulation, Elise, PE depuis 1 an sur un poste de ZIL, nous l'explique en ces termes : « *On va pas se le cacher (...) dès que j'arrive le matin, je clarifie directement la situation. Je leur dis « écoutez, on va passer la journée ensemble. Ça peut se faire de deux façons : soit vous êtes calmes et on passe une journée tranquille, soit vous l'êtes pas et on va écrire toute la journée. (...) Faire des maths et du français toute la journée c'est possible et ça les calme généralement...* ». Pour les enseignants remplaçants sur des missions de courtes durées, cela pourra donc se reproduire quotidiennement. En allant plus avant dans les échanges avec des personnels néo-titulaires ayant ou non reçu une formation initiale, il apparaît ainsi que la préoccupation pour la gestion de la classe est extrêmement forte et que celle-ci passe souvent avant celle du contenu des apprentissages qui seront proposés en classe [6]. D'autres objectifs en découlent : « gagner du temps » et « occuper les élèves ». Un troisième objectif vient régulièrement éclairer les deux précédents : ces PE proposent préférentiellement des activités de « révision » sur des savoirs et suivant des modalités qui sont ou ont été travaillés par l'enseignant référent des élèves.

[6] L'analyse de la gestion de la classe revêt une dimension complexe. Cependant, les observations croisées d'entretiens avec des enseignants qui font peu de rappel à la règle, ou sont considérés comme "gentils" par leurs élèves, et pourtant arrivent à maintenir le calme nécessaire selon eux aux apprentissages, montrent que la préoccupation pour la méthodologie de "mise en réussite" de l'élève et la capacité à le montrer aux familles ont des résultats positifs avec les élèves les plus en difficulté.

Interrogé dans le cadre de la conception d'un programme d'appui et de formation à des personnels inexpérimentés, Paul, PE depuis 7 ans, dont 5 en tant que remplaçant ZIL en France métropolitaine, décline en objectifs ce que l'on peut couramment observer : « Là, de toutes façons, l'enjeu pour eux c'est de gagner du temps. On arrive, on vérifie un peu où en est le collègue, quand il a rien laissé (...) on regarde ce qu'il y a dans le cahier journal du meilleur et on bricole quelques exercices (...) les fiches c'est bien (...) c'est souvent du déjà vu, après on les fait écrire toute de suite comme ça ils sont occupés (...) avec une petite phrase d'accroche comme : « Ce week-end, j'ai... ». Ça laisse le temps de regarder ce qu'ils ont fait et de réfléchir à ce qu'on va leur demander. (...) s'ils sont sages, ou dès qu'ils commencent à exploser, on les sort... une récré un peu longue ou une petite séance de course, ça n'a jamais fait de mal et ça les calme ».

Ces préoccupations se développent en miroir du point de vue sur les remplaçants que peuvent avoir la plupart des enseignants en poste fixe dans les écoles. En effet, ce qui paraît le plus important pour eux est que les remplaçants « tiennent la classe », en « conservant le calme » lorsque les élèves se déplacent dans les couloirs ou lors des phases de prise en charge dans la classe. Et d'après nos observations et entretiens, ce point de vue s'étend même aux enseignants remplaçants qui occupent une mission à l'année ou un poste fractionné sur plusieurs écoles. On pourrait pourtant penser qu'ils sont intégrés et participent de la dynamique générale de l'école dans laquelle ils vont travailler majoritairement. Il n'est cependant pas rare que les PE concernés soient considérés comme facultatifs dans la régulation quotidienne des écoles, et ne soient pas systématiquement conviés à participer aux conseils des maîtres ou conseils d'écoles par exemple. Éloignés du pilotage des établissements par leur fonction, ils ne peuvent se construire comme leurs homologues qui ne sont pas remplaçants. C'est aussi pourquoi leur légitimité semble plus régulièrement mise en question par les autres enseignants et les parents d'élèves. Ce qui peut aboutir à des situations qui renforcent la vulnérabilisation dans leur travail et les inciter à développer des stratégies occupationnelles dont les exemples les plus couramment observés sur le terrain sont la mise au travail par la recopie ou par le remplissage de fiches d'activités.

Qui plus est, le fait que les enseignants débutants sur des postes de remplacement soient généralement accompagnés dans le cadre de leurs deux premières années d'entrée dans le métier par des conseillers pédagogiques chargés de les conseiller ne semble pas changer cette orientation. Des entretiens effectués, il ressort que ces enseignants sont régulièrement jugés et orientés, lorsque ces visites ont lieu, sur des préparations dont l'objectif n'est pas nécessairement pédagogique mais régulateur du comportement des élèves rencontrés, avec des élèves qu'ils connaissent peu ou découvrent. En outre, les moyens disponibles en circonscription limitent les possibilités d'être accompagnés sur ces types de postes. L'effet conjugué du regard de leurs pairs et des modalités d'évaluation des conseillers pédagogiques [7] qui sont pour les débutants remplaçants basés d'abord sur la discipline, affecte donc les préoccupations de ces PE en les amenant à se focaliser sur cette seule dimension de la pratique.

Cette première socialisation professionnelle se structure donc avant tout autour de la gestion occupationnelle de la classe. Lorsque cette situation dure plusieurs années, des habitudes sont prises qui orientent les enseignants dans une approche qui a toutes les chances de les éloigner de l'objectif institutionnel et de leur engagement initial à réduire les inégalités d'apprentissage. Dans ce cas, les stratégies de fonctionnement, ou de survie, deviennent alors en effet des schèmes qui peuvent s'ancrer, comme nous l'avons constaté chez certains enseignants rencontrés. Les stratégies d'évitement de la difficulté scolaire, par l'éviction de la classe ou l'absence d'évaluation en lien avec des objectifs d'apprentissages sont donc autant d'habitudes qui pourraient s'être développées plus particulièrement lors des premières années passées à ne s'occuper qu'en surface des élèves dont ils ont eu la responsabilité. Le fait de rencontrer des enseignants qui ont choisi la voie du remplacement pour se retirer progressivement, en fin de carrière, du quotidien des difficultés de la classe, pourrait renforcer et accélérer ce phénomène du désengagement.

[7] Les entretiens fréquents au sujet de la prise de poste des néo-titulaires regroupent aussi des échanges que font les équipes de circonscription avec les directions d'écoles pour compléter leur avis sur un enseignant qu'ils sont chargés de visiter. Dans ces échanges, les échos de pratiques de surface ressortent alors fréquemment et les enseignants sont jugés au prisme de leur « conduite de classe ».

## Conclusion

Développée à partir des années 2010 dans la série d'enquêtes présentées dans cet article, l'analyse fine des éléments de contexte et des dispositions qui sont les causes les plus probables du désengagement progressif des PE, a permis de mettre en lumière un processus de vulnérabilisation du métier et du travail d'enseignant (Mierzejewski et al., 2018 ; Dormoy et al., 2022 ; Broccolochi & Joigneaux, 2023 ; Joigneaux et al, 2023). En prolongement de ces travaux, l'analyse que nous venons de mener ici des éléments contextuels et situationnels spécifiques à certains PE permet de mieux comprendre les relations qui lient vulnérabilisation et désengagement professionnel. Parmi les facteurs les plus structurants à l'origine de ce processus, la conjugaison entre la logique de plus en plus injonctive du contrôle dont les enseignants font l'objet et la réduction des moyens alloués aux enseignants de l'école primaire pour mener à bien des missions qui leur paraissent ainsi inatteignables, semblent particulièrement déterminantes.

La réussite de tous les élèves nécessiterait en effet une entrée dans la fonction dans des conditions plus favorables, avec des moyens plus adaptés aux objectifs poursuivis. Et si de nouveaux changements sont à l'essai depuis 2017 dans les modalités de l'organisation du remplacement, la logique qui prévaut semble s'inscrire dans une dynamique ancienne où les objectifs pédagogiques visés ne peuvent plus être pris sans tenir compte des contraintes budgétaires. Laissant augurer une reproduction forte des mécanismes déjà à l'œuvre dans les processus qui alimentent les inégalités de réussite scolaire.



## Bibliographie

- Barrère A.**, 2017, *Au cœur des malaises enseignants*, Paris, Armand Colin.
- Becker H. S.**, 1952, « The Career of the Chicago Public schoolteacher », *American Journal of Sociology*, vol. 57, n° 5, p. 470-477.
- Bérout S. et al.**, 2019, « Jeunes et engagements au travail. Une génération asyndicale ? », *Agora Débats/Jeunesses*, vol. 82, n° 2, p. 7-25.
- Broccolichi S., Ben Ayed C., Trancart D.**, 2010, *École : les pièges de la concurrence. Comprendre le déclin de l'école française*, Paris, La Découverte.
- Broccolichi S., Joigneaux C., Mierzejewski S. (dir.)**, 2018, *Le parcours du débutant. Enquêtes sur les premières années d'enseignement à l'école primaire*, Arras, Presses de l'Université d'Artois.
- Broccolichi S., Kurdziel J.**, 2019, « Aspirations initiales et (dés)engagements des maîtres d'école primaire : quelles combinaisons de contraintes et de ressources en jeu ? », *Administration & Éducation*, vol. 163, n° 3, p. 11-20.
- Daguzon M.**, 2010, « L'influence de la prescription sur le développement professionnel des professeurs des écoles débutants », *Thèse de doctorat sous la direction de Goigoux R.*, Université Blaise Pascal - Clermont-Ferrand II, soutenue le 4 octobre 2010.
- DEPP**, 2019, « Pratiques de classe, sentiment d'efficacité personnelle et besoins de formation : une photographie inédite du métier de professeur des écoles », *Note d'information n° 19.23*.
- DEPP**, 2020, « Les enseignants remplaçants dans les premier et second degrés publics : place parmi les enseignants et caractéristiques », *Note d'information n° 20.45*.
- DEPP**, 2023, « Repères et références statistiques ».
- Dubois Y.**, 2020, « Début de carrière des professeurs des écoles : une insertion professionnelle adaptée versus contraintes de gestion », *Éducation & formations*, 2020, Les enseignants : panorama, carrières et représentations du métier, 101, p. 75-98.
- Dormoy C. et al.**, 2022, « Les contextes de socialisation professionnelle des enseignant.e.s du primaire comme facteurs de vulnérabilisation ? », in Juhle S. et al., 2022, *Face à la vulnérabilisation au travail*, Presses universitaires de Nouvelle-Aquitaine/La geste, p. 171-194.
- Garcia A.-L., Lantheaume F. (dir.)**, 2019, *Durer dans le métier d'enseignant*, Paris, L'Harmattan.
- Igaenr**, 2011, « Le remplacement des enseignants absents », *Rapport n° 2011-056*.
- Igen-Igaenr**, 2017, « Évaluation de la politique publique sur la formation continue des professeurs du premier degré. Rapport de diagnostic », *Rapport n° 2017-35*.
- Larivain C.**, 2006, « Les enseignants des écoles publiques et la formation. Interrogation de 1200 enseignants du premier degré réalisée en septembre-octobre 2005 », *Dossier d'éducation & formations*, vol. 176.
- Mierzejewski S. et al.**, 2018, « Apprendre à enseigner à l'école primaire. Une socialisation professionnelle paradoxale ? », *Cahiers de la recherche sur l'éducation et les savoirs*, vol. 17, p. 191-215.

# Orienter les élèves : les enseignants face à la redéfinition de leur métier

La circulaire du 10 octobre 2018 a redéfini les missions du professeur principal, en élargissant son rôle en matière d'orientation. Non seulement, celui-ci « contribue [désormais] à la mise en œuvre des procédures d'orientation, d'affectation et d'admission », et de surcroît, « il coordonne pour chacun de ses élèves l'information et la préparation progressive du choix d'orientation avec le psychologue de l'éducation nationale ». À ce propos, il est précisé : « Dès la classe de troisième, le professeur principal conduit des entretiens personnalisés d'orientation en associant en tant que de besoin les psychologues de l'éducation nationale et les autres membres de l'équipe éducative. Ces entretiens sont inscrits le plus tôt possible dans l'année scolaire, et à tout moment en fonction des besoins. Ceux-ci permettent de mieux construire le parcours d'orientation des élèves, y compris pour la poursuite d'études dans l'enseignement supérieur, en tenant compte de leurs résultats scolaires et de leurs souhaits d'orientation ainsi que ceux de leur famille ».

Erwan Lehoux  
Doctorant en sciences  
de l'éducation  
(CIRCEFT-ESCOL,  
Université Paris 8)

Si l'on peut voir dans cette mesure le retour d'un temps révolu où les décisions d'orientation appartenaient aux enseignants, il ne faut pas oublier que les réformes éducatives engagées depuis une cinquantaine d'années [1] ont transformé la conception même de l'orientation. En effet, l'orientation, qui n'est plus censée s'imposer à l'élève en fonction de ses résultats scolaires ou de ses aptitudes, devrait résulter d'un processus d'élaboration d'un projet personnel par l'élève. Ce changement de paradigme est inscrit dans le Code de l'éducation depuis la loi du 10 juillet 1989 dont l'article premier affirme : « Les élèves et les étudiants élaborent leur projet d'orientation scolaire, universitaire et professionnelle en fonction de leurs aspirations et de leurs capacités avec l'aide des parents, des enseignants, des personnels d'orientation et des professionnels compétents. Les administrations concernées, les collectivités territoriales, les entreprises et les associations y contribuent. » Le paradigme de l'orientation conçue à la fois comme élaboration et réalisation d'un projet par l'élève constitue donc une rupture majeure, faisant de ce dernier le principal acteur de son orientation, supposé libre de ses choix, (Guichard et al., 2001). Nous n'interrogerons pas dans cet article la réalité de cette liberté individuelle face aux contraintes sociales et scolaires qui pèsent sur les élèves [2]. Nous comptons plutôt nous intéresser aux rôles des différents professionnels et notamment des enseignants en matière d'orientation.

Non sans difficulté (Lehner, 2020), les conseillers d'orientation psychologues (COPsy) s'étaient imposés comme des professionnels de référence dans l'information et l'accompagnement des élèves à l'orientation. Cependant, leur statut ainsi que leurs missions ont également évolué ces dernières années : ils sont en effet devenus psychologues de l'Éducation nationale (psyEN) en 2017. Si l'orientation apparaît dans l'intitulé de leur spécialité d'exercice [3], les psyEN sont de plus en plus occupés par d'autres problématiques telles que l'inclusion, ou encore la prise en charge du mal-être. En parallèle, d'autres acteurs de l'orientation émergent, mais leur rôle demeure encore limité. Depuis 2018, les régions sont également chargées d'informer les élèves et leur famille sur les métiers et les formations, y compris dans les établissements scolaires. Toutefois, plusieurs rapports ont souligné les difficultés persistantes voire la réticence de certaines collectivités à investir cette compétence, d'où des inégalités notables d'un territoire à l'autre (Carrière et al., 2022 ; Moalic et al., 2022). Des acteurs privés, notamment

[1] En particulier la substitution de l'Office national d'information sur les enseignements et les professions (ONISEP) au Bureau universitaire de la statistique (BUS) en 1970 et la mise en œuvre des Nouvelles procédures d'orientation en 1973.

[2] Après des décennies de controverses, opposant notamment Pierre Bourdieu à certains chercheurs de l'INED et à Raymond Boudon, des travaux récents nuancent le poids des inégalités d'orientation dans la construction des inégalités scolaires (Broccolichi et al., 2011 ; Cayouette-Remblière, 2016), ce qui n'empêche pas que les choix d'orientation soient influencés par différentes variables telles que le genre (Cromer, 2011 ; Stevanovic, 2008 ; Vouillot et al., 2011), la trajectoire migratoire (Akers-Porrini et al., 1992 ; Vallot, 2016) ou encore le territoire (Champollion, 2021 ; Coquard, 2019 ; Pirus, 2021).

[3] Deux spécialités sont créées : « éducation, développement et conseil en orientation scolaire et professionnelle » pour les psyEN qui exercent dans le second degré, regroupant notamment les anciens COPsy ; « éducation, développement et apprentissages » pour celles et ceux qui exercent dans le premier degré, regroupant notamment les anciens psychologues scolaires.

associatifs, qui proposent spécifiquement d'informer et d'accompagner les élèves dans leur orientation (Lehoux, 2023), interviennent également dans le cadre scolaire, mais ces interventions ne concernent qu'une minorité d'établissements (CNETCO, 2018). Quant aux coachs scolaires, ils proposent des prestations marchandes dont bénéficient surtout, en grande majorité, les élèves issus des familles les plus richement dotées (Oller, 2020).

De sorte que les enseignants, au premier rang desquels les professeurs principaux, apparaissent désormais comme les principaux interlocuteurs des élèves dans le cadre de la construction de leur projet d'orientation. Là où leur rôle se limitait pour la plupart à répondre aux interrogations de leurs élèves et à leur donner d'éventuels conseils, il s'agit désormais pour eux de participer à la mise en place d'un véritable programme d'éducation à l'orientation, d'autant que les élèves sont censés bénéficier d'heures dédiées à l'accompagnement au choix d'orientation [4].

Cet article, qui s'appuie sur une enquête qualitative en cours dans six lycées publics généraux et technologiques (LGT) ou polyvalents (LPO) en Île-de-France et dans une académie du Nord-Ouest de la France [5], entend interroger l'appropriation différenciée de cette nouvelle mission par les enseignants. Si certains y sont réticents, voire hostiles, beaucoup s'engagent dans ce travail au point d'y consacrer, parfois, de nombreuses heures de travail. Comment expliquer alors ces différences ? Pour quelles raisons de nombreux enseignants s'y engagent et, le cas échéant, quel travail font-ils concrètement et sur quels ressources et outils s'appuient-ils ? L'article mettra en évidence les tensions voire les contradictions que cette nouvelle mission génère chez les enseignants et comment ils tentent de les dépasser. Il se demandera également comment cette nouvelle mission participe d'une redéfinition plus large du métier d'enseignant et, en miroir, des enjeux de l'orientation et, finalement, du rôle même de l'école.

## Des enseignants réfractaires ?

À l'occasion des réformes des trois voies du lycée en 2018, les syndicats enseignants et leurs associations professionnelles ont dans leur majorité vivement protesté contre le renforcement du rôle des enseignants, notamment des professeurs principaux, en matière d'orientation. À la suite de la réforme, certains syndicats, dont le Snes-FSU, la CGT Éduc'action ou encore Sud Éducation ont ainsi appelé, dès la fin de l'année 2018, les enseignants à refuser collectivement la fonction de professeur principal les années suivantes.

Unaniment, les syndicats d'enseignants dénoncent le manque de moyens qui ne permet pas aux professeurs de répondre à la multiplication des tâches. C'est le cas y compris des syndicats habituellement les moins contestataires, notamment le SE-Unsa et le Sgen-CFDT. En novembre 2019, le Sgen-CFDT constate « un ras-le-bol [des enseignants] suite à l'accroissement brutal de la charge de travail en cette rentrée » et déplore que « l'ISOE ne compense pas la charge de travail supplémentaire induite par les nouvelles missions de professeur principal » [6]. Pour autant, il ne s'oppose pas à ces tâches d'accompagnement et d'orientation des élèves. Au contraire, il défend la coopération entre les différents personnels et en appelle à un « effort collectif des adultes ». Ainsi, il estime que la création de la fonction de professeur référent « répond partiellement [à ses] attentes [...] en rendant possible un accompagnement centré sur des groupes d'élèves sur tout ou partie du cycle terminal du lycée » [7].

D'autres organisations opposent cependant à ces nouvelles tâches des arguments plus fondamentaux. Il s'agit en particulier d'éviter d'entrer en concurrence, voire en conflit, avec les psyEN, en particulier pour le Snes-FSU, largement majoritaire dans ce corps. C'est également le cas de la CGT Éduc'action ou du syndicat FO des collèges et des lycées (SNFOLC), pour qui

[4] L'arrêté du 16 juillet 2018 mentionne ainsi, pour les classes de seconde, première et terminale générale et technologique, « 54 heures, à titre indicatif, selon les besoins des élèves et les modalités de l'accompagnement à l'orientation mises en place dans l'établissement ». Pour la voie professionnelle, l'arrêté du 21 novembre 2018 indique 90h en seconde, 84h en première, 91h en terminale, soient 265h au total sur trois ans, comprenant des heures dédiées à « la consolidation des acquis des élèves en fonction de leurs besoins », mais aussi, plus spécifiquement en terminale, à l'« insertion professionnelle (préparation à l'emploi : recherche, CV, entretiens, etc.) ou [à la] poursuite d'études (renforcement méthodologique, etc.) ».

[5] Outre quelques observations d'ateliers et de séances dédiées à l'orientation, l'enquête est principalement constituée d'entretiens semi-directifs avec différents professionnels partie prenante du travail d'orientation des élèves : chefs d'établissements (10), conseillers principaux d'éducation (6), enseignants (19). Des psyEN (14) ont également été interrogées, à la fois dans ces établissements et au-delà. Une partie de ces matériaux est commune au projet de recherche ORIREG (LIEPP, Sciences Po). Que soient tout particulièrement remerciés Paul Lehner et Clément Pin qui, dans ce cadre, ont aimablement partagé leur terrain respectif et les matériaux recueillis sur place.

[6] <https://www.sgen-cfdt.fr/actu/reforme-du-lycee-la-fin-de-la-classe/>

[7] <https://www.sgen-cfdt.fr/actu/professeur-referent-ou-en-est-on/>

pour qui la suppression du corps des COPsy et les menaces qui pèsent sur les CIO témoigneraient du « renoncement de l'État à assurer les missions d'information à l'orientation qui sont les siennes » [8].

Pour certaines organisations, la nature même du travail d'orientation serait menacée. En particulier, le Snes-FSU, à l'initiative des psyEN du syndicat, défend l'expertise de ces dernières, laquelle repose sur des savoirs et savoir-faire psychologiques dont ne disposent pas les enseignants. Ce d'autant plus, comme le rappelle FO, que ces derniers « n'ont reçu aucune formation en la matière » [9]. En miroir, ces nouvelles tâches remettraient en cause la nature même du métier, à en croire notamment des syndicats comme le SNALC. Sur le site internet de ce dernier, face à la multiplication des tâches, on dénonce « une cacophonie de sens et d'aptitudes qui n'est pas gage de réussite de la mission octroyée » et on regrette « la sensation d'accompagner des clients dans leur développement personnel plus que des lycéens vers un parcours d'études » [10].

Pour autant, si le refus de la fonction de professeur principal a pu être massif dans certains établissements, peu d'enseignants parmi ceux que nous avons interrogés ont exprimé une opposition de principe au fait d'assurer au moins pour partie l'information et l'accompagnement à l'orientation de leurs élèves. Au contraire, un certain nombre regrette, voire s'excuse, de n'avoir pas suffisamment le temps et/ou les compétences pour s'investir davantage dans cette tâche. À la limite, on retrouve chez certains enseignants la crainte de mal faire ou encore le souci de ne pas empiéter sur le travail des psyEN, surtout dans les établissements où celles-ci sont bien implantées et entretiennent de bons rapports avec les enseignants.

## Un engagement différencié des enseignants

De façon générale, les enseignants rencontrés font part de certaines difficultés pour informer et accompagner leurs élèves à l'orientation. Le problème du temps revient très largement. Dans certains établissements, un nombre d'heures plus ou moins important est spécifiquement dédié à l'orientation, notamment sous la forme d'accompagnement personnalisé à l'orientation (APO) inscrit dans l'emploi à raison d'une demi-heure ou d'une heure par semaine. Cela donne aux enseignants un cadre qui leur permet de s'investir effectivement dans le travail d'orientation. Cependant, dans la majorité des établissements, aucun moment n'est spécifiquement dédié à l'orientation dans l'emploi du temps des élèves comme des enseignants. Trois solutions, non exclusives les unes des autres, sont alors évoquées par les enseignants : mettre à profit des moments informels tels que les interours ; prendre du temps sur des heures de cours ou d'accompagnement méthodologique et disciplinaire ; donner de son temps, bénévolement. Dans ces établissements, l'investissement des enseignants dans le travail d'orientation est généralement variable. Tandis que certains y consacrent de nombreuses heures et prennent le temps de recevoir chaque élève, parfois à plusieurs reprises, et/ou d'organiser des séances collectives dédiées à l'orientation, d'autres préfèrent circonscrire ce travail : il s'agit alors surtout pour eux de veiller au bon déroulement des procédures d'orientation, en particulier liées à Parcoursup en terminale (rappeler le calendrier, veiller à ce que chaque élève ait formulé au moins un vœu dans lequel il a toutes les chances d'être accepté, identifier les élèves qui n'ont pas de projet d'orientation et les adresser à d'autres personnels compétents, etc.), et de répondre ponctuellement aux interrogations des élèves. Cela évite à la fois de laisser le travail d'orientation déborder sur l'enseignement à proprement parler et d'y consacrer un temps personnel jugé trop important.

Les enseignants éprouvent par ailleurs très majoritairement un sentiment d'incompétence plus ou moins prononcé. Aucun des enseignants rencontrés n'a bénéficié de formations spécifiques et la plupart citent avant tout leur propre expérience ou celle de leurs proches – en tant qu'étudiants ou en tant qu'enseignants dans l'enseignement supérieur – comme sources principales de connaissance des formations post-bac. Beaucoup d'entre eux soulignent leur souci d'actualiser et d'élargir ces connaissances grâce aux retours de leurs anciens élèves, aux discussions qu'ils peuvent avoir entre pairs, ou encore grâce à un éventuel travail de veille sur internet. Il n'empêche que tous regrettent le caractère parfois daté et surtout partiel de ces connaissances. Pour certains, cela ne remet pas en cause une certaine légitimité à informer et accompagner leurs élèves dans la mesure où ils se considèrent volontiers comme spécialistes

[8] <https://www.fo-fnefcf.fr/wp-content/uploads/2019/11/r%C3%A9solution-31e-congr%C3%A8s-du-SNFOLC.pdf>

[9] Idem.

[10] <https://snalc.fr/professeur-principal-de-terminale-un-coach-de-vie-essueille/>

de certains domaines d'études. D'autres, néanmoins, estiment que ces connaissances, si elles peuvent leur permettre de donner quelques conseils techniques aux élèves, ne sauraient suffire à accompagner les élèves dans la construction de leur projet, ce qui suppose selon eux des savoir-faire notamment psychologiques qu'ils ne maîtrisent pas.

En définitive, ce n'est pas seulement par leur degré plus ou moins important de connaissance de l'enseignement supérieur que les enseignants se distinguent : c'est aussi par une conception différente de leur rôle en matière d'orientation. Pour les premiers, le rôle des enseignants est avant tout d'apporter aux élèves des informations, y compris techniques, qui leur permettront d'affiner un projet déjà construit et de passer du projet aux choix concrets d'orientation. Les seconds conçoivent davantage leur rôle à la manière des coachs scolaires : il s'agit alors de faire avec les élèves un double travail d'introspection (leur apprendre à se connaître) et de projection (découvrir les métiers censés leur correspondre).

Apparaissent ainsi deux variables pertinentes à partir desquelles construire une typologie du travail d'orientation des enseignants : leur degré d'investissement dans le travail d'orientation, d'une part, la conception qu'ils ont de ce travail, d'autre part. Si ces variables semblent cohérentes avec les résultats de recherche déjà publiés (Daverne-Bailly, 2023) ou en cours [11], il reste à expliquer les différences constatées. Sans prétendre à l'exhaustivité, la suite de l'article mettra en évidence trois figures idéal-typiques du travail d'orientation des enseignants, lesquelles présentent l'intérêt d'interroger leur rapport à ce travail et les raisons qui les poussent, parfois non sans contradiction, à s'y investir ou simplement à y consentir.

## Des enseignants libérés

Loin d'être réfractaires, certains enseignants s'investissent au contraire dans cette nouvelle mission avec enthousiasme. C'est tout particulièrement le cas d'une professeure documentaliste dans un lycée rural qui co-anime avec les professeurs principaux qui le souhaitent des séances d'accompagnement à l'orientation : dans cette optique, elle a préalablement élaboré une progression sur trois ans, de la seconde à la terminale, et construit l'intégralité des séances. Dans ce cas de figure, les professeurs principaux en question, bien que présents lors des séances, délèguent à cette professeure documentaliste une grande partie du travail. À l'échelle de l'établissement, la moitié des classes de seconde générale et technologique sont concernées, et quelques classes de première et terminale, parfois plus ponctuellement. Cependant, il ne s'agit à l'origine ni d'une demande de la hiérarchie, ni d'une demande de ses collègues, mais bien d'une initiative personnelle qui prend sens dans un trajet biographique socialement ascendant. La trajectoire professionnelle de cette enseignante est particulièrement éclairante pour comprendre cet investissement. Agrégée en lettres modernes après des études littéraires, elle a connu une entrée dans le métier difficile, notamment en termes de gestion de classe. Elle a passé et obtenu le concours de bibliothécaire dans la fonction publique territoriale, mais en a perdu le bénéfice trois ans plus tard faute d'avoir trouvé un poste. Elle passe finalement avec succès les concours de l'Éducation nationale et devient professeure documentaliste, situation qui la satisfait pleinement.

« Ça m'a beaucoup plu parce qu'on est un petit peu à mi-chemin. J'aime enseigner en fait. Et j'aime aussi beaucoup la gestion de ressources. Donc le fait d'être sur ces deux missions, ça m'a beaucoup plu. »

Pour cette enseignante, l'animation de ces séances constitue ainsi une manière de continuer d'enseigner sans pour autant retrouver le cadre normal de la classe et les difficultés que peuvent poser les éventuelles déviances des élèves. Outre la présence du professeur principal, qui allège cette part du travail durant les séances, le cadre est également différent des enseignements disciplinaires qui donnent lieu à une évaluation. Les contenus et les activités proposés aux élèves peuvent les intéresser de manière plus spontanée, au moins à court terme :

« Ils adorent faire les tests, ils se jettent dessus et ils sont hyper concentrés donc je me dis : ça, au moins ils vont le retenir. Une semaine plus tard ils sont incapables de me dire les trois, même leur premier profil, ils se souviennent pas. »

[5] Outre le projet ORIREG (LIEPP, Sciences Po) déjà cité, coordonné par Clément Pin et Agnès van Zanten, voir aussi les travaux actuellement menés par Alexie Geers, Florence Legendre et Samuel Pinto (CÉREP, URCA) et le projet ORLYSUP (CIRNEF, Université Rouen Normandie) porté par Carole Daverne-Bailly.

Ici, l'enseignante pointe un paradoxe entre l'intérêt immédiat des élèves pour certaines activités comme les tests, qui se traduit par une mise au travail des élèves et même par leur concentration, et le fait que cet intérêt ne s'inscrive pas dans la durée, comme si l'activité même comptait davantage que son contenu. En l'occurrence, malgré un plus grand confort, la question du sens du métier reste entière dans la mesure où la finalité du travail ne semble pas atteinte.

## Des enseignants attentionnés

L'implication dans le travail d'orientation témoigne dans certains cas d'un investissement très fort dans la composante relationnelle du métier. Plusieurs enseignantes rencontrées dans le cadre de l'enquête insistent en entretien sur leur grande disponibilité pour les élèves : elles leur communiquent d'ailleurs leur numéro de téléphone personnel.

C'est le cas d'une enseignante en éco-gestion qui, après avoir obtenu son BTS et exercé peu de temps comme comptable dans le secteur privé, a repris des études, d'abord en licence de sciences de l'éducation puis en master MEEF d'éco-gestion, à l'issue duquel elle a passé et obtenu le CAPET. Elle exerce depuis quatre ans lorsque je la rencontre, et est nommée à l'année comme titulaire sur zone de remplacement dans lycée situé dans une banlieue populaire d'une grande agglomération du Nord-ouest de la France. Si elle indique n'avoir pas de connaissance particulière en matière d'orientation et ne pas avoir bénéficié de formation à ce sujet, elle accorde une importance particulière à l'information et à l'accompagnement des élèves, quitte à y consacrer beaucoup de temps personnel.

« Après, j'avais m' renseigner, enfin, y a pas d' souci, euh, j'vais faire des recherches pour eux, enfin, ça c'est, ça c'est pas c' qui m' pose problème de chercher, de les aider, euh, moi euh, j' suis disponible, euh, c' est c' que j' leur dit tout l' temps, si vous avez besoin de quoi que ce soit, y a pas de problème. C' est pareil, là, pendant l' Agora, y a un élève qui nous dit, qui discutait avec nous, qui nous disait qu' il avait du mal à s' organiser dans son travail, à réviser, etc., j' lui dis : « si tu veux, on peut prendre une heure, euh, l' heure de vie d' classe : on est tous les deux, on la fait pas en classe, et euh, voilà, je t' aide à t' organiser, à savoir comment tu préfères travailler, si t' es plus visuel, si t' es plus à r' garder des vidéos, des podcasts, enfin, peu importe », mais euh, essayer de les aider comme ça, enfin, j' pense que, enfin, ça a toujours marché la façon dont je procédais. »

Selon la manière dont il est mis en œuvre, ce travail d'orientation nécessite que les enseignants se forment par eux-mêmes et qu'ils identifient les ressources qu'ils peuvent mobiliser. À ce titre, l'enseignante citée précédemment a organisé avec ses classes une sortie à l'Agora des savoirs (un lieu qui héberge notamment un établissement public régional proposant différents services d'information et d'accompagnement à l'orientation). Surtout, il apparaît que ce travail est pensé avant tout dans le cadre d'une interaction avec les élèves pris individuellement. Il s'agit en effet principalement d'aider chaque élève en répondant à ses besoins, à ses problématiques ou à ses demandes, ce qui repose sur une certaine conception du métier :

« J' pense pas qu' on est juste là pour donner des connaissances, ou euh... [elle adopte un ton plus désenchanté]. On est aussi là, on a un côté, euh, assistante sociale entre guillemets où bah on est là pour aussi, eux, les écouter. Ils peuvent se reposer sur nous aussi, enfin, moi, c' est comme ça que je vois le métier. »

Cette dimension du métier, plus proche d'une posture d'accompagnement que d'enseignement, revient à plusieurs reprises durant l'entretien et semble, en définitive, centrale dans la manière de cette enseignante de s'approprier la fonction d'orientation. Si cette enseignante d'éco-gestion considère qu'il s'agit pour tout enseignant d'un devoir vis-à-vis de ses élèves, elle est bien consciente que cela réclame beaucoup de temps. Elle indique d'ailleurs qu'elle ne pourra sans doute pas toujours s'investir autant et qu'elle envisage de changer de métier le jour où elle n'y parviendra plus. Plusieurs hypothèses peuvent expliquer cet investissement particulier : outre l'âge et l'ancienneté dans le métier, la matière enseignée et la sociologie des élèves, en l'occurrence dans la filière STMG, peuvent également amener cette enseignante à privilégier cette composante relationnelle du métier. En outre, à l'échelle de l'établissement, le faible cadrage des missions des professeurs principaux en matière d'orientation laisse à ces derniers une grande autonomie, de sorte que les actions qu'ils mettent en œuvre relèvent avant tout de leur initiative personnelle et sont, à l'inverse, ni harmonisées, ni même discutées.

## Des enseignants engagés

Parmi les enseignants rencontrés, d'autres s'engagent dans l'information et l'accompagnement à l'orientation en écho à des engagements syndicaux et/ou politiques qui, a priori, pourraient sembler contradictoires. C'est le cas d'un certain nombre d'enseignants et, au-delà de membres de personnels d'éducation (CPE) d'un autre lycée, situé dans une commune très populaire de l'ancienne ceinture rouge de la capitale, encore aujourd'hui dirigée par une majorité communiste. L'équipe éducative et tout particulièrement les quelque 120 enseignants sont particulièrement engagés : dans cet établissement, la section du Snes-FSU regroupe à elle seule une quarantaine de membres, ce qui n'empêche pas l'existence d'autres sections syndicales, notamment de la CGT et de Solidaires. De nombreux enseignants sont par ailleurs engagés politiquement, notamment à la France insoumise.

Paradoxalement, les enseignants de l'établissement s'impliquent pour la plupart d'entre eux dans le travail d'orientation des élèves, notamment dans le cadre des heures d'accompagnement personnalisé à l'orientation inscrites dans l'emploi du temps. Des événements tels que la remise des bulletins, chaque trimestre, leur permet également de rencontrer les parents des élèves.

C'est que cet engagement s'accompagne de discours très critiques sur les réformes éducatives mises en œuvre ces dernières années. On retrouve chez eux une partie des arguments mis en avant par leurs organisations syndicales et professionnelles (qu'il s'agisse de la surcharge de travail que renforcent les nouvelles missions confiées aux professeurs principaux, ou le souci de ne pas se substituer aux psyEN et de ne pas empiéter sur leurs propres missions), mais la critique porte également sur le contenu de ce travail. Un enseignant, agrégé en sciences économiques et sociales, affirme ainsi à propos des projets de formation motivés :

« Je leur dis que c'est une nécessité pour cette plateforme Parcoursup, donc il faut le faire. Et je vous explique comment le faire, quelles sont les exigences. Je leur donne une méthode pour le faire, qui est une méthode... la pédagogie d'explicitation des consignes implicites, constantes dans les devoirs scolaires. Et donc ils sont outillés pour le faire. Par contre, ça n'a aucun intérêt et ils le savent. La plupart ont compris qu'il n'y avait aucun intérêt ».

On retrouve cette même distance critique chez la professeure documentaliste de cet établissement. À l'occasion d'une séance d'accompagnement à l'orientation, celle-ci explique en effet aux élèves :

« J'allais utiliser des mots horribles, vous dire qu'il s'agit d'apprendre à «capitaliser» à partir de vos expériences, «à faire de [soi] de bons produits» [les élèves rient] mais, même si ces mots sont horribles, c'est bien ce qu'on va faire ! »

D'une manière ou d'une autre, cet engagement critique se traduit chez ces enseignants par un double discours auprès des élèves. Tout en explicitant les attendus, en l'occurrence dans le cadre de la procédure Parcoursup, ils n'hésitent pas à prendre plus ou moins explicitement leur distance vis-à-vis de ces attendus, de sorte que les élèves savent ce qu'ils en pensent.

Malgré tout, un autre enseignant en SES, responsable de la section du Snes-FSU dans l'établissement, me confie que ce travail d'orientation lui donne finalement le sentiment de retrouver du sens à son métier qu'il n'est plus en mesure d'exercer correctement du fait que la dégradation des conditions de cet exercice (programmes trop lourds et contraignant la liberté pédagogique des enseignants, injonctions à évaluer en permanence les élèves, etc.). En définitive, c'est donc bien parce que l'information et l'accompagnement à l'orientation des élèves donnent aux enseignants une prise pour s'attaquer aux inégalités que ces derniers s'engagent dans ce travail. Exerçant dans un établissement accueillant majoritairement des enfants issus de milieux populaires, ils estiment en effet qu'ils ont le devoir de les aider à décoder les enjeux et les attentes de l'orientation et, in fine, à faire les choix les plus opportuns, en essayant de trouver un juste milieu entre lutte contre l'autocensure et prévention des risques d'échec.

## Conclusion

La typologie exposée présente l'intérêt de mettre en évidence l'appropriation différenciée par les enseignants des nouvelles missions qui leur sont imposées. Si beaucoup s'engagent dans ces nouvelles missions, ils le font pour des raisons différentes : pour contourner les difficultés rencontrées dans leur travail (notamment en termes de gestion de classe) sans pour autant renoncer au métier ; par adhésion à un modèle éducatif où l'enseignant aurait avant tout à accompagner ses élèves, considérés dans leur individualité ; mais aussi, paradoxalement, dans une perspective plus critique afin d'opposer une certaine résistance à la logique d'ensemble du système. Conscients de ne pouvoir construire à cette échelle un système scolaire dans lequel les hiérarchies seraient abolies, il s'agit a minima pour eux de permettre aux élèves de profiter autant que possible de ce que le système peut leur offrir. Cette dernière posture interroge. Si l'on peut y voir une forme de consentement malgré tout (Lehoux, 2022), voire une illusion destinée à masquer la contradiction croissante entre l'idéal au nom duquel on exerce le métier et la réalité de son exercice, il est intéressant de noter qu'il s'agit, dans l'établissement en question, d'une posture construite collectivement qui accompagne l'engagement syndical et politique. Si cet engagement apparaît a priori comme un facteur favorable à cette appropriation critique et collective des nouvelles missions qui leur sont imposées, n'est-il pas à son tour entretenu et renforcé par la vitalité du collectif de travail, qui permet aux enseignants de reprendre, même partiellement, la main sur leur travail ?



## Bibliographie

**Akers-Porrini R., Zirotti J.-P.**, 1992, « Élèves "français" et "maghrébins" : un rapport différent à l'orientation scolaire », *Migrants-Formation*, vol. 89, p. 45-57.

**Broccolichi S., Sinthon R.**, 2011, « Comment s'articulent les inégalités d'acquisition scolaire et d'orientation ? Relations ignorées et rectifications tardives », *Revue française de pédagogie. Recherches en éducation*, vol. 175, p. 15-38. En ligne : <https://doi.org/10.4000/rfp.3017>

**Carrière S., Reiss F.**, 2022, *Mission « flash » de la Commission des Affaires Culturelles et de l'Éducation sur la mise en œuvre des réformes législatives de l'orientation*, Assemblée nationale. En ligne : <https://www2.assemblee-nationale.fr/content/download/462054/4508700/version/1/file/Communication+MI+Orientation.pdf>

**Cayouette-Remblière J.**, 2016, *L'école qui classe. 530 élèves du primaire au bac*, Presses Universitaires de France.

**Champollion P.**, 2021, « Inégalités d'orientation et territorialités-territoires au prisme de l'école rurale et de moyenne montagne française », *Administration Éducation*, vol. 171, n° 3, p. 45-59.

**CNESCO**, 2018, *Les préconisations du Cnesco pour aider les élèves à construire leur parcours d'orientation*. En ligne : [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211\\_Cnesco\\_orientation\\_preconisations.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2018/12/181211_Cnesco_orientation_preconisations.pdf)

**Coquard B.**, 2019, *Ceux qui restent : faire sa vie dans les campagnes en déclin*, La Découverte.

**Cromer S.**, 2011, « Orientation scolaire et discriminations. Quand les différences de sexe masquent les inégalités », *Travail, genre et sociétés*, vol. 33, n° 1, p. 165-168.

**Daverne-Bailly C.**, 2023, « L'accompagnement à l'orientation en lycée : entre engagement des acteurs et inégalités », *Éducation et sociétés*, vol. 49, n° 1, p. 167-183.

**Guichard J., Huteau M.**, 2001, *Psychologie de l'orientation*, Dunod.

**Lehner, P.**, 2020, *Les conseillers d'orientation. Un métier impossible*, Presses Universitaires de France.

**Lehoux E.**, 2022, « Transformations néolibérales de l'école : quel syndicalisme ? », *La Pensée*, vol. 412, n° 4, p. 49-58. En ligne : <https://doi.org/10.3917/lp.412.0049>

**Lehoux E.**, 2023, « Les discours et les présupposés des nouveaux acteurs de l'orientation. La définition de l'orientation et des finalités de l'école en question », *Recherches en éducation*, vol. 53, p. 8-23. En ligne : <https://journals.openedition.org/ree/12031>

**Moalic M., Parisse J.**, 2022, *Les politiques de jeunesse des conseils régionaux. Politiques sectorielles, dynamiques transversales et gouvernance partenariale*, INJEP. En ligne : <https://injep.fr/wp-content/uploads/2022/05/rapport-2022-09-PolitiquesRegionales.pdf>

**Oller A.-C.**, 2020, *Le coaching scolaire. Un marché de la réalisation de soi*, Presses Universitaires de France.

**Pirus C.**, 2021, « Le parcours et les aspirations des élèves selon les territoires. Des choix différenciés en milieu rural ? », *Éducation & formations*, vol. 102, p. 333-366. En ligne : <https://doi.org/10.48464/halshs-03347843>

**Stevanovic B.**, 2008, « L'orientation scolaire », *Le Télémaque*, vol. 34, n° 2, p. 9-22.

**Vallot P.**, 2016, « Petits-enfants d'immigrés face aux études longues. Un rapport au système scolaire socialement et historiquement situé », *Revue française de sociologie*, vol. 57, n° 2, p. 241-268. En ligne : <https://doi.org/10.3917/rfs.572.0241>

**Vouillot, F., Mezza, J., Steinbruckner M.-L., Thiénot L.**, 2011, *Orientation scolaire et discrimination : quand les différences de sexe masquent les inégalités*, Paris, La Documentation française.

# Réalité et imaginaire des SES

## Éléments pour une analyse sociologique et politique de la désorientation enseignante dans et par le régime d'enseignement contemporain

On n'est jamais « enseignant ». Mais toujours « enseignant *de* » – en l'occurrence d'une certaine discipline. Constat minimal dont on ne saurait déduire qu'aucun discours de portée générale à propos des enseignants n'est possible, mais qui invite à une première spécification : ici, il sera question des enseignants de Sciences Économiques et Sociales (SES), discipline de l'enseignement secondaire, seulement enseignée en filière générale du lycée. Une même indéfinition, évidemment volontaire de la part des concepteurs du dossier, affecte le terme de la « désorientation », notion suffisamment claire pour que les co-rédacteurs de la revue *RessourSES* fassent le lien avec une enquête achevée et un premier texte [1], mais aussi suffisamment floue pour qu'elle soit comprise de plusieurs manières. De là la nécessité d'une seconde spécification : de quelle « désorientation » sera-t-il question ?

Baptiste Bonnet  
Doctorant en  
sociologie au Clerse-  
CNRS

En première approche, on peut appréhender la désorientation dans le cadre d'un « régime d'enseignement », ici entendu comme *tendance* relativement cohérente et homogène de la pratique enseignante, sur une période donnée, quoique ce régime d'enseignement trouve des réalisations spécifiques selon les *disciplines* – et dans ce cas on préférera parler de régime *disciplinaire*. C'est par la description de ce régime disciplinaire contemporain, dont les contours sont relativement établis dès le milieu des années 90 (avec la série de programmes de quatrième génération) et qui n'auront de cesse de s'épaissir, qu'apparaîtra une première forme de désorientation, à la fois comme décalage par rapport à des repères fixés par le régime précédent et comme conséquence de la tendance propre au nouveau régime.

Mais en prenant acte de l'écart entre la caractérisation et la périodisation *réelles* de ce régime et les représentations les plus spontanées des enseignants à cet égard – ce que l'on appellera l'*imaginaire* enseignant –, on est amené à considérer une nouvelle forme de désorientation, conséquence du désajustement entre une certaine perception (imaginaire) de sa pratique et la pratique enseignante effective (réelle), telle que la caractérise le régime disciplinaire. En tolérant les inévitables approximations d'un tel exercice, on peut en effet considérer que l'imaginaire enseignant des SES est structuré autour d'une opposition binaire entre une première forme (ou modèle) de la discipline, associée pour le plus grand nombre à un âge d'or de la discipline, et une seconde forme (second modèle), ultérieure, le plus souvent perçue par les enseignants comme le résultat d'une « attaque » contre cet « esprit des SES », menée conjointement par une fraction minoritaire du corps enseignant bénéficiant de soutiens extérieurs, allant de l'inspection générale (IG) à des think tanks aux options libérales plus ou moins affirmées.

Il n'est pas question de dire de cet imaginaire majoritaire qu'il est « faux », mais plutôt qu'une part de l'histoire de la discipline lui échappe nécessairement. En tant qu'imaginaire, il reste un fait positif, c'est-à-dire bien réel, que l'on doit pouvoir expliquer et qui est lui-même moteur dans l'histoire de la discipline. En l'occurrence, il est le résultat d'un conflit, qui s'est prolongé au fil du temps sans toutefois que le corps enseignant ne prenne la mesure de sa transformation. C'est précisément la continuation même de ce conflit, entre deux conceptions adverses de la discipline, qui a donné l'impression d'une opposition strictement binaire, alors que le temps avait considérablement déplacé la première position attachée à « l'esprit des SES », au point de créer une troisième position dans le champ de la discipline. Cette troisième position, qui marque le progressif déplacement du premier modèle, justifie qu'on la nomme « nouvel esprit des SES ». Sur ce point

[1] Cet article mobilise une part des données récoltées dans le cadre d'une enquête de master, réalisée à l'EHESS (Sociologie générale) entre 2018 et 2021, qui a débouché sur la publication de ce mémoire : Corps et Esprit des SES. Esquisse pour une analyse régulationniste du corps enseignant et des programmes de Sciences Économiques et Sociales (2021). Je remercie les co-rédacteurs de la revue, d'une part de l'avoir lu, d'autre part d'y avoir vu un lien avec ce numéro. Pour clarifier la lecture de l'article, n'ont été retenus que les éléments théoriques strictement nécessaires à la compréhension du développement. Cette soustraction crée d'inévitables lacunes théoriques, que l'encadré théorique a vocation à combler partiellement.

terminologique, l'article de Jean-Yves Mas (2016) est particulièrement emblématique du décalage inconscient que l'on voudrait signaler : le « modèle » qu'il nomme pour sa part « Le nouvel esprit des SES » (qui donne son titre à l'article) est, dans l'ordre retenu ici, le deuxième modèle, que l'on associe fréquemment au « courant aixois » et à la figure d'Alain Beitone (dont la suite montrera pourquoi on l'a qualifié « d'esprit scientifique de la formation », moyennant un autre emprunt, celui-ci à Gaston Bachelard, référence importante de ce modèle), preuve qu'il n'y a donc bien, dans la lecture de Mas (qui symbolise parfaitement l'imaginaire collectif), que deux modèles adverses : d'un côté « l'esprit des SES », forme historique de la discipline, symbolisée (entre autres) par Pascal Combemale et continuée à travers l'Association des Professeur.e.s de SES (Apses), et en face « le nouvel esprit des SES », pris dans un rapport conflictuel. Mais, reprenant la *tripartition* du champ en trois modèles, où l'opposition principale se joue désormais entre le « nouvel esprit des SES » (cette fois troisième modèle, véritable héritier de « l'esprit des SES », premier modèle), et « l'esprit scientifique de la formation » (deuxième), on entrevoit l'impact *positif* (réel) de cet imaginaire collectif sur le nouveau régime disciplinaire : en consacrant une opposition qui se prétend immuable (premier contre deuxième) mais qui a en réalité varié (*troisième* contre deuxième), l'imaginaire dénie involontairement et inconsciemment les caractéristiques distinctives du premier modèle... tout en croyant le maintenir dans l'opposition.

Cette désorientation-là, comme mécompréhension (relative et ayant sa rationalité) des lignes de clivages actuelles de la discipline, faut-il la mettre sur le même pied d'analyse que la première, comme désajustement propre au régime d'enseignement contemporain ? La question se pose car la désorientation comme mécompréhension est presque toujours inconsciente, alors que la désorientation comme désajustement, comme désaffection, est vécue de manière consciente, du moins pour les enseignants qui n'épousent pas la tendance du régime contemporain. Question légitime très difficile, qu'on ne saurait traiter ici et qu'on laissera par conséquent de côté. On dira seulement : d'abord, qu'il ne faut pas négliger que l'origine des mal-être est fréquemment inconsciente, mais immédiatement après, que l'essentiel de ce qui ressort de l'enquête que j'ai menée relève du second cas, et ce par construction puisqu'il s'agit d'une enquête par entretiens, qui repose donc sur la parole enseignante et par conséquent sur ce qui affleure à leur perception consciente.

L'essentiel d'une analyse traitant de la désorientation des enseignants de SES doit donc avant tout s'attacher à la description réelle et concrète du régime disciplinaire contemporain. Sans préjuger d'emblée qu'elle soit cause d'une hypothétique désorientation, il faudra s'intéresser à ce qui est certainement le trait majeur du régime contemporain : la dépolitisation. Elle sera abordée d'abord dans son lien avec la « science » (section 1), puis dans son lien avec la concurrence (section 2). C'est à ce stade que pourra se poser la question de la désorientation, en rapportant le discours enseignant à ce régime, d'abord à travers une lecture explicite de ce discours et de ses imputations (section 3), ensuite à travers une lecture implicite qui suggérera un lien entre la désorientation enseignante et un trait supplémentaire de ce régime, la subordination (section 4).

## La dépolitisation et la science

Au point de départ de cette enquête, il y a une intuition : l'histoire de la discipline et des programmes de SES est scindée en deux périodes, qui sont comme symétriques l'une de l'autre [2]. Dans les controverses entourant les multiples réformes des programmes de la discipline, plusieurs couples d'opposition ont varié *conjointement* – comme si ces couples étaient régulés et formaient des ensembles cohérents. Soit, donc, deux périodes, correspondant à deux cohérences opposées. Or ces oppositions séparées dessinent une tension constante, autour de l'opposition politique/science. En l'espèce, le régime contemporain est marqué par la dévalorisation du terme « politique » en même temps que par la valorisation du terme « science ».

[2] Dans sa première facture (celle du mémoire de 2021), la dimension théorique peut être intégralement rapportée à la Théorie de la Régulation (TR). Ce rapprochement n'ayant pas la force de l'évidence, il importe de préciser qu'à cet égard, c'est le constat, l'intuition de la « régulation » qui est premier, et le recours à la TR qui est second – et non l'inverse. Cette précision faite, il reste évident que le rapprochement suppose une connaissance préalable, même partielle et sommaire, de la théorie en question – sans quoi l'intuition est impossible. En l'occurrence, ce rapprochement a été rendu possible par la fréquentation, simultanément à l'enquête, du séminaire « La Théorie de la Régulation en perspective » organisé – et toujours en place – à l'EHESS. Le passage de l'intuition à la théorie (de la Régulation) est abordé dans l'encadré théorique.

Ce basculement est explicite au niveau (symbolique) de la nomination des *contenus* (des savoirs enseignés) : la première période des programmes est marquée par une claire volonté de pluralisme épistémologique, mais l'on y retrouve en place très favorable des savoirs généralement affiliés à l'hétérodoxie économique, souvent nommée « économie *politique* », tandis que la seconde période marque un net essor des contenus *mainstream*, ceux significativement ramassés sous l'étiquette « science économique ».

La forme *pédagogique*, dimension de l'enseignement *a priori* hétérogène aux contenus (en principe – clause importante – la nature des contenus ne présage pas de la pédagogie qui les met en œuvre, et réciproquement), est affectée d'une variation analogue. Le premier régime consacre ce qui passe à l'époque pour une grande nouveauté, à savoir la « pédagogie active », et met ainsi au cœur du travail réalisé en classe l'activité (intellectuelle) de l'élève, allant ainsi à l'encontre de la forme dominante de l'époque qu'est le cours magistral. Cette pédagogie active, largement normalisée depuis, dérivera progressivement en « cours dialogué », dont les critiques récurrentes viendront amender cette forme pédagogique, qualifiée « d'invisible » et par là discriminante pour les élèves les moins dotés scolairement (voir par exemple Deauvieu 2009, Terrail 2017, repris dans le cadre des SES par Beitone, notamment 2019). Cette variation de la dimension pédagogique inverse la prévalence des termes de l'opposition politique/science en ce que la pédagogie active avait initialement une charge politique : mettre l'élève en activité, c'était en effet rehausser sa position *par rapport à celle de l'enseignant*. Et de façon cohérente, la finalité de ce nouvel enseignement, dans sa formulation explicite, était intrinsèquement politique : favoriser l'autonomie intellectuelle de l'élève (« mai 68 » étant passé par là). En réaction à cette tendance, le régime contemporain condamne donc la pédagogie active, requalifiée pédagogie invisible, sans renier pour autant un élément de la forme initiale : le « travail sur documents », désormais largement généralisé dans le secondaire. Symbole du basculement de la logique politique à la logique scientifique, la critique de la forme pédagogique initiale procède non plus d'abord d'une grammaire politique, mais en vertu d'une justification scientifique (en tout cas qui se veut telle) : c'est parce qu'elle est inefficace que cette pédagogie doit être abandonnée (Beitone, 2013).

Si la pédagogie est davantage tournée vers l'élève, la didactique est centrée sur les savoirs et leur déclinaison. Or on retrouve sur cette nouvelle dimension un même mouvement simultané de « dépolitisation » et de « scientification » des programmes. Dans le régime disciplinaire historique des SES, les savoirs sont subordonnés aux objectifs propres de l'enseignement secondaire, qui est autonome par rapport à l'enseignement supérieur, redoublant ainsi des finalités pédagogiques déjà ouvertement politiques (en ce sens d'autonomisation, de l'élève pour la pédagogie, du secondaire pour la didactique). Faisant valoir la valence scientifique contre la valence politique, le régime disciplinaire contemporain inverse ce rapport entre enseignements secondaire et supérieur : les savoirs scientifiques ne sont plus subordonnés aux objectifs et méthodes intellectuelles du secondaire, ils deviennent la finalité même de la discipline. De manière technique quoique tout à fait emblématique, deux conceptions didactiques se répondent : le premier régime est conceptualisé rétrospectivement comme « *transformation* des savoirs » (Chatel, 1995), quand le second lui oppose la « *transposition* des savoirs » (Dollo, 2009), termes qui disent à nouveau parfaitement l'inversion du rapport Secondaire-Supérieur que règle la question proprement didactique.

Ce basculement des différentes dimensions du programme, d'une logique politique à une logique scientifique, peut s'analyser plus généralement depuis les *finalités* assignées à la discipline. À ce niveau (celui des finalités), l'histoire des SES est finalement celle d'une discipline résolument tournée vers l'élève et le secondaire, puis redirigée vers les savoirs et le supérieur. La finalité du régime disciplinaire historique visait en effet d'abord la vie citoyenne de l'élève via des connaissances immédiatement mobilisables et en cohérence avec leurs modalités d'acquisition (Combemale, 2008) ; le régime disciplinaire contemporain vise d'abord sa vie professionnelle, via la continuation des études supérieures elle-même conditionnée à l'acquisition des connaissances (la critique en retour de ce nouveau régime parle à cet égard de « propédeutique » du Supérieur). Ainsi la régulation d'ensemble de chaque régime apparaît-elle : la bascule élève → savoirs, analogue à la bascule Secondaire → Supérieur, recoupe bien la bascule politique → science. Mais on comprend aussi incidemment que l'opposition politique/science se joue en réalité à deux niveaux : au sein de chaque dimension, comme on l'a rapidement suggéré, mais aussi *entre les dimensions*, puisque derrière la bascule élève → savoir, c'est finalement le rapport pédagogie-didactique qui se joue (et à cet égard, il est particulièrement significatif, quand bien même chaque camp a défini ses formes propres de

pédagogie et de didactique, que le premier modèle ait traité bien davantage de pédagogie que de didactique, quand le second aura, symétriquement, très largement remplacé la pédagogie par la didactique) ; de même, derrière la bascule secondaire → supérieur, c'est le rapport entre les dimensions politique et scientifique du programme en tant que tel qui est en jeu. Or c'est bien l'articulation hiérarchique des dimensions *entre elles* qui les rend homogènes les unes aux autres, comme si l'une était en position d'imposer sa logique aux autres, assurant de cette manière l'homogénéité des dimensions, donc de chaque régime, et ainsi de chaque période.

## Encadré théorique

L'intuition de la régulation, il semblerait que d'autres l'aient eue et l'aient signalée (en réalité dès l'article canonique d'André Chervel en 1988, poursuivi par exemple à propos de l'Histoire-Géographie par François Audigier en 1995, Nicole Tutiaux-Guillon en 2008), sans toutefois pousser le raisonnement à son terme et offrir une systématisation – systématisation dont on conviendra qu'elle prend toujours le risque de généraliser un cas particulier. Même dans l'analyse sociologique standard des programmes, notamment la « sociologie curriculaire » (pour une présentation synthétique, voir par exemple Marie Duru-Bellat et Agnès Van Zanten, 2012), les « dimensions » évoquées ici sont intégrées à l'analyse, mais ne sont jamais conceptualisées comme telles.

Ce que la TR suggère à un haut niveau de généralité, c'est que les observables pertinents sont en dernier ressort des *rapports*. La « régulation » de la TR joue avant tout au sein d'un « mode », composé par des « formes institutionnelles », qui correspondent à des rapports sociaux. Si un programme est une institution unique, le parallèle reste pertinent, puisque cette institution codifie en son sein plusieurs rapports (ce qui, soit dit en passant, est parfaitement conforme à la définition canonique qu'en donne Robert Boyer, 2003). La condition sine qua non à la systématisation était par conséquent de voir, derrière les habituelles dimensions analysées, les rapports sociaux sous-jacents. Rapports sous-jacents que voici, résumés simplement : rapport élémentaire de l'enseignement, la pédagogie, qui comme toutes les autres dimensions peut prendre différentes *formes*, traduit toujours un certain rapport entre l'enseignant et l'élève ; la didactique traduit quant à elle le rapport de deux niveaux de contenu, les « savoirs savants » (ou légitimes socialement) et les « savoirs enseignés », rapport derrière lequel se trouve en définitive le rapport entre le Supérieur et le Secondaire ; les savoirs, ou encore les « contenus », solidaires d'une certaine épistémologie, traduisent un rapport qui échappe en principe à la pratique de l'enseignement mais qui est importé dans l'enseignement par le rapport précédent (Supérieur-Secondaire), et qui correspond au rapport interne d'un certain champ scientifique (ici économique, mais qui peut être autre, et d'ailleurs pas nécessairement académique). Toutes ces dimensions sont, on l'a aussi dit, inséparables d'une certaine finalité, que l'on peut appréhender en tant que telle, pour elle-même, cette fois comme le rapport de la pratique enseignante avec l'État, ou par une assimilation problématique mais ici admissible : le champ politique – champ politique, où l'on retrouve la valence strictement politique du programme, après avoir défini la valence scientifique à travers la dernière dimension (contenus, épistémologie) liée au champ scientifique. Dans un souci d'homogénéité conceptuelle, on peut renommer ces quatre dimensions (pédagogie, didactique, épistémologie, finalité) *composantes* d'enseignement.

(Il faut préciser ici que ces quatre dimensions, assises sur quatre rapports distincts, n'épuisent pas la totalité des rapports qui sont engagés dans la pratique enseignante. Est par exemple négligé le rapport entre disciplines du secondaire, qui est pourtant fondamental dans l'expérience enseignante, et l'organisation générale du collège et du lycée. S'il est pour cette analyse tenu pour négligeable, c'est qu'il n'impacte pas directement la pratique enseignante en classe. Ce rapport joue en effet à un niveau antérieur, théoriquement parlant, dans le découpage des disciplines, dont découlent ensuite les contenus.)

Comment, alors, rendre compte *théoriquement* de la régulation de ces quatre composantes ? D'abord en signalant ce qui n'était jusqu'alors qu'implicite : que ces composantes, qui sont donc des rapports, sont elles-mêmes en rapport.

Et cette mise en rapport-là n'est pas abstraite, reconstruite par l'analyse ; elle relève au contraire de la nécessité de l'*unicité d'une pratique*. Unicité de la pratique productive, dans le cas d'un « mode de production » ; unicité tout autant de la pratique enseignante, d'où pourrait hypothétiquement se déduire un « mode d'enseignement », défini précisément par les rapports sociaux qui y sont à l'œuvre. Et c'est par analogie avec les « régimes d'accumulation » (spécifications périodisées du « mode ») de la TR, que doit se comprendre la notion de « régime d'enseignement », ou plus précisément de « régime disciplinaire », puisqu'il est toujours question en *pratique* de l'enseignement d'une discipline.

Mais il s'agit ensuite et surtout de comprendre que cette mise en rapport n'est pas inerte. Car en réalité, chaque rapport constitutif d'une composante particulière peut être aussi bien appréhendé comme un intérêt particulier. On songe ici par exemple aux travaux d'André Orléan, qui traite du rapport monétaire, mais qui voit bien qu'un intérêt monétaire s'oppose à l'intérêt capitaliste, lui-même construit sur le rapport salarial (Orléan, 2022). Dans le cas du programme d'enseignement, l'analyse empirique montre bien cette ambivalence des composantes, par exemple de la composante scientifique, à la fois rapport interne à la science mais aussi intérêt, en rapport avec l'autorité politique et l'État, où l'on retrouve l'indépassable tension politique-science (indépassable du point de vue de ce mode d'enseignement, qui lui ne l'est pas). Ce rapport de second rang, *inter-composantes* (entre intérêts), est le rapport même qui est codifié par le programme, comme « compromis » (au sens que donne la TR à ce terme) entre les autorités politique, scientifique et professionnelle (cette dernière en tant que représentante des « intérêts » enseignants). C'est là que l'on peut théoriquement rendre compte de la « régulation » : dans le rapport entre les composantes, et dans la « hiérarchie institutionnelle » (TR encore) qui va en découler. La dominance d'une composante, c'est-à-dire d'un intérêt particulier, est ce qui va générer la cohérence du régime d'enseignement. C'est pour cette raison que l'on retrouve, diffractée dans chaque composante, l'opposition entre intérêts politique et scientifique, arbitrée inconsciemment dans le compromis institutionnalisé qui fonde le programme.

Mais alors, enfin, comment rendre compte du décalage entre le nombre de régimes observés et le nombre de variantes du système ? Il y a en effet là un double résultat de l'enquête qu'il est nécessaire de concilier, théoriquement parlant : on a observé trois différentes variantes du « système d'enseignement » (système d'enseignement entendu donc comme l'ensemble des rapports sociaux condensés dans la pratique enseignante), qui correspondent aux trois positions (modèles) évoquées en introduction ; mais on a dit n'avoir périodisé que deux régimes concrets. Empruntant à nouveau le langage régulationniste, on dira en première approche qu'il y a en réalité « hybridation » des deux dernières variantes, qui forment à elles deux le « régime d'enseignement contemporain » (quand le premier régime, création « pure », ne relevait que de la première variante). Cette hybridation n'est pas aléatoire : elle est structurellement établie : la composante dominante du second modèle – les « contenus » – impose une logique d'ensemble au régime, à laquelle des formes hétérogènes vont venir se greffer sur les composantes mineures sans en altérer la cohérence générale ; c'est le cas par exemple du « résidu » pédagogique du « travail sur document », largement intégré au régime contemporain, ou encore de la survivance de « l'esprit critique », récupéré avec une légère altération par le troisième modèle (l'opposition aujourd'hui dominante), et qui subsiste dans les programmes (et les discours), sans que leur dépolitisation effective n'en soit entamée pour autant. La pratique enseignante effective se trouve ainsi prise dans un intervalle entre deux modèles, déterminée majoritairement par les composantes fortes du modèle dominant (« l'esprit scientifique de la formation », deuxième modèle) auxquelles se greffent des composantes compatibles du modèle contestataire (le troisième, « nouvel esprit des SES ») ; c'est dans cet intervalle que s'organise la *variation relative* de cette pratique réelle.

Chemin théorique faisant, la différenciation conceptuelle des « modèles » (variantes abstraites) et des « régimes » (concrets), assis sur un même « système d'enseignement » (mode, abstrait), nous a menés, quoique sans jamais quitter la TR, dans ce qu'il convient d'appeler le structuralisme. Ce que j'ai nommé « système d'enseignement » (rétrospectivement, car le terme n'apparaît pas dans le mémoire de 2021), c'est le niveau proprement structural, tel que Gilles Deleuze l'a défini dans son article consacré

à la reconnaissance du structuralisme, niveau intermédiaire et inconscient entre le monde de l'étendu, « réel », et la pensée, « l'imaginaire » qui se forme à propos de ce réel (Deleuze, 1972) : on retrouve là les régimes d'enseignement, « réel », ainsi que les modèles, « imaginaires », mais qui sont en tant que tels des faits positifs. Ces modèles, qui sont des variantes d'un même système se répondant les unes aux autres, agissent positivement (effectivement) sur les représentations générales de la discipline. Ils définissent donc un certain état du système, qui est, pour le dire simplement, un cadre déterminé de la manière de penser une pratique enseignante. La pratique enseignante *réelle* se trouve quant à elle au carrefour de plusieurs déterminations, dont ce « cadre », par l'intermédiaire des *représentations* (l'imaginaire) qu'elle définit, n'est qu'un élément parmi d'autres.

À qui jugerait en fin de compte que cette schématisation générale écrase la diversité des positionnements et des points de vue existants, il n'est pas d'autre choix que de répondre par l'affirmative. Toute généralisation engendre nécessairement la sensation d'une perte de la réalité empirique – mais seulement dans un premier temps. On gage en effet qu'il faut en passer par cette généralisation qui fait violence à une part du réel observable, dès lors que, une fois cette généralisation assimilée et ses mécanismes bien compris, on est capable de s'affranchir de leur rigidité, pour faire valoir à nouveau l'irréductible diversité empirique, mais depuis un point de vue reconfiguré. C'est dans cet état d'esprit qu'on invite à appréhender les différents « modèles » et « régimes » proposés ici.

## La dépolitisation et la concurrence

Rien jusque-là dans le régime contemporain n'est susceptible d'être relié à la question initiale de la désorientation. On s'en rapprochera sérieusement en faisant valoir une nouvelle analogie, où science équivaut – dans ce cadre exclusivement – à concurrence. La concurrence est un trait décisif du régime contemporain, une fois de plus à deux niveaux. Premier niveau, restreint, qui est celui du régime disciplinaire : la concurrence en tant que contenu de la forme contemporaine des savoirs. La concrétisation de l'essor de la *science* économique, relativement à l'économie *politique*, se traduit directement par une modification des contenus d'enseignement, faisant en l'espèce une part conséquente, et ce de manière très prononcée depuis la dernière génération des programmes (2019), à la notion de « marché », avec son corollaire : « la concurrence ».

Mais c'est là l'expression la plus superficielle de la tendance du régime à la concurrence, en tout cas du point de vue de la pratique enseignante (pour les élèves, l'imprégnation des contenus n'est pas superficielle). Aucun hasard à nouveau à ce que le principe directeur des contenus enseignés soit dans le même temps le principe directeur du régime *d'enseignement* lui-même. Il faut temporairement quitter la question des programmes pour s'intéresser à la « réforme du lycée », concomitante à celle des programmes de SES (2019). Là cependant où les programmes ont connu une désapprobation largement majoritaire mais limitée (cette réforme n'a pas connu que des mécontents, et même les mécontents l'ont été avec une certaine modération), l'unanimité entourant la réforme du lycée a été frappante. Un motif de mécontentement récurrent soulevé durant l'enquête, bien qu'il n'ait pas été verbalisé comme tel, concerne directement la concurrence, effectivement érigée comme principe essentiel du rapport entre les disciplines du secondaire. Le passage d'une formule par filières (A, B, C, D, puis L, ES, S), relativement étanches et englobantes (englobant plusieurs disciplines, de fait solidaires au sein des filières), à une formule sélective, a inévitablement (et prévisiblement) induit une concurrence directe entre les disciplines : dans un contexte d'heures allouées souvent tendu au sein des établissements, le choix des élèves concernant les nouveaux « enseignements de spécialité » (dont font partie les SES) dès la Première, puis pour la Terminale, a conduit à une exacerbation de la concurrence inter-disciplinaire.

Cette concurrence s'est immanquablement répercutée dans les relations inter-personnelles, comme l'observe Barbara, enseignante trentenaire et démissionnaire de l'Éducation Nationale : « C'est pas une concurrence atténuée, c'est une concurrence tout court. [...] On doit remplir nos spécialités pour avoir nos heures, sinon ils nous suppriment nos heures, donc maintenant c'est devenu de la drague d'aller chercher les élèves. Même (ici), y'en a c'est des scandales, ils font leur présentation de leur spécialité dans le dos des autres, pour attirer le maximum

d'élèves ». La « drague » qu'évoque Barbara génère une conséquence supplémentaire, qui anime les discussions en salles de profs : l'inflation des notes, que les enseignants ont très rapidement intégrée comme une réponse à cette nouvelle donne institutionnelle, comme en témoigne Brigitte, enseignante en fin de carrière (désormais à la retraite) dans un lycée parisien : « Par exemple, parfois, il y a des écarts de moyenne entre notre discipline et les autres disciplines, et on se dit "oh là là ils vont tous prendre telle discipline parce que là ils ont 15 de moyenne, nous on a 10-12 de moyenne" ». Preuve de la force du régime d'enseignement sur les comportements individuels, l'intégration de cette logique par des enseignants *a priori* éloignés des préoccupations liées au volume de service (le nombre d'heures alloués à une discipline dans un établissement en fonction des effectifs), comme l'est Léo, à l'époque enseignant-stagiaire en banlieue parisienne : « C'est bizarre d'ailleurs, parce que en voyant ça de l'extérieur je pensais pas du tout que j'allais être comme ça, mais en étant impliqué dans ces logiques institutionnelles, voilà j'ai envie de défendre ma discipline... ».

Mais en réalité, cette concurrence inter-disciplinaire, par-là inter-individuelle, se double d'un niveau supplémentaire, dès lors que l'on considère la réforme de « Parcoursup », plateforme d'admission des élèves dans l'enseignement supérieur, cette fois davantage à destination des élèves, qui vient compléter la cohérence du régime d'enseignement en quelques années seulement, cohérence au vrai déjà bien réalisée, mais largement renforcée par cette séquence où, pour résumer, la concurrence aura été au cœur de trois réformes successives : dans le rapport inter-disciplinaire avec la réforme du lycée, dans le rapport des élèves avec le supérieur avec la réforme de Parcoursup, ainsi que dans les contenus d'enseignement pour le cas spécifique des SES.

Revenant aux SES, on signalera la percussive du régime disciplinaire des SES avec ce régime d'enseignement. Pour la discipline SES, la concurrence est tout particulièrement franche avec l'Histoire-Géographie (HG). On le comprend aisément : la concurrence est d'autant plus forte que les disciplines sont substantiellement « proches ». Mais il y a une raison plus profonde, qui tient justement à cette tendance très marquée du régime de SES qu'est la dépolitisation. Il faut ici préciser que la dépolitisation visait avant toute chose la dépolitisation de l'économie, advenue dans sa forme pure de « science économique ». Sauf que le compromis qui a permis cette dépolitisation de l'économie avait comme contrepartie tacite la création d'une place dédiée à « la politique ». Dans un premier mouvement, elle a été associée à la sociologie – constat valable pour les programmes (dans les années 2000) mais aussi dans l'ajustement de la pratique lui-même, comme l'observe pertinemment Carine, enseignante quarantenaire en Gironde : « je pense que ce serait plutôt une stratégie volontaire ou involontaire des enseignants, qui réinvestissent là où ils peuvent la dimension critique ». L'aboutissement de ce mouvement, c'est la création finale, avec la réforme de 2019, d'une section spécifique dans les programmes réservée à la « science politique ». Or « la politique », progressivement autonomisée comme une excroissance endogène du régime contemporain de SES – mais réintégrée dans la grammaire même de ce régime, car là encore subordonnée à la science –, va se trouver en porte-à-faux entre deux disciplines, avec la création d'un enseignement spécifique : l'Histoire-Géographie-Géopolitique-Sciences-Politiques (HGGSP). De disciplines sœurs dans la filière ES, SES et HG deviennent rivales, comme le note Boris, jeune titulaire dans les Bouches-du-Rhône : « Moi je le constate avec l'Histoire-Géographie, où on était avant la réforme plutôt solidaires [...] Là maintenant, on est un peu... pas en opposition mais y'a un peu cette compétition pour certains projets professionnels et d'accès à des études supérieures, avec HGGSP ». Compétition feutrée dans certains cas, conflit ouvert dans d'autres : Carine raconte qu'une de ses collègues (de SES) est accusée par d'autres (d'HG) de « leur voler des heures », puis avoue que certains enseignants de son lycée « *ne (lui) parlent plus...* ».

## La désaffection et ses projections

Sous le régime d'enseignement contemporain, la concurrence est la condition généralisée de toutes les disciplines, dans la mesure où toutes (ou presque) sont de près ou de loin concernées par les choix d'enseignement de spécialité. Dans cette mesure précisément, on peut conjecturer que cet aspect de l'expérience enseignante actuelle, dont il faut dire qu'il a été abondamment mentionné lors de tous les entretiens, est grossièrement généralisable à l'ensemble des disciplines enseignées dans le lycée général.



Du strict point de vue des SES, l'analyse des rapports inter-disciplinaires ne doit pas s'arrêter à l'essor de la concurrence. Un autre enjeu, qui travaille la discipline depuis son origine, a trait à sa normalisation – *par rapport aux autres disciplines*. Car l'acte de naissance des SES est – en tout cas se vit comme – un acte de subversion : son existence même ouvre la fameuse « troisième voie », au milieu des traditionnels parcours scientifique et littéraire, pour faire valoir la place des sciences sociales, ouvrant donc à de nouveaux contenus, tandis que sa forme pédagogique est en rupture avec l'existant, au même titre que son rapport (didactique) aux savoirs. Quoi qu'on en pense, cette originalité dans la structure d'ensemble de l'enseignement secondaire est très vite devenue un enjeu : de fierté pour certains, de danger pour d'autres. Les SES, par leur(s) objet(s) mais aussi par la rupture qu'elles constituaient, étaient sans doute vouées à rencontrer des remises en cause – sans pour autant surjouer leur charge critique, réelle mais possiblement surestimée rétrospectivement. Or il faut souligner que ces attaques extérieures se sont jouées au sein même du corps enseignant, à l'intérieur de la discipline. Il ne serait d'ailleurs pas faux de relire l'impulsion du « courant aixois », dont la figure la plus célèbre est Alain Beitone, comme une tentative (finalement réussie) de normaliser les SES, condition supposée de sa pérennité. La transposition plus directe des savoirs savants, la critique et finalement l'abandon de la forme pédagogique initiale, l'inversion des finalités : tout concourt, *via* la scientification, à la normalisation de la discipline – pour la stabiliser dans l'enseignement secondaire (du point de vue aixois). Pascal Combemale, figure centrale de « l'esprit des SES », c'est-à-dire de ce que l'on a nommé le premier régime, est lui-même tout à fait conscient de cette stratégie finalement défensive, quoiqu'il l'ait combattue. Or, du strict point de vue de la désorientation, il y aurait là matière à interroger les effets de cette normalisation. Un rapide élément de réponse, assis à nouveau sur les données de l'enquête : les affects de la mise au travail sont devenus majoritairement négatifs (peur d'être pris à défaut, de ne pas finir le programme, sensation globale de moins bien faire) et contrastent franchement avec les récits – certes toujours sujets à une possible idéalisation rétrospective – de l'effervescence des débuts d'une discipline nouvelle, et surtout novatrice. En ce sens, le régime disciplinaire contemporain sous-tend une désorientation assimilable à une forme d'appauvrissement.

Si la critique globale des contenus est assez répandue, la dénonciation explicite de la normalisation, de la dépolitisation, de « l'assagissement » de la discipline, est plus rare. Le cas le plus emblématique dans l'échantillon est celui d'Howard, cinquantenaire, enseignant dans la région bordelaise et militant à SUD Éducation : « le côté du dévoilement m'a toujours plu ; et de remise en question de ce qui va de soi, à travers la socio, l'anthropo, en particulier. [...] Après maintenant je pense qu'elle est rentrée dans le rang, cette discipline. Alors peut-être même que Bourdieu aurait dit qu'elle a toujours été plus ou moins dans le rang [...] Les SES c'est devenu comme les autres matières, de toute façon ». Fait encore plus rare, Howard, qui regrette d'avoir « un peu trop subi depuis 2010 », contourne là où il le peut les nouveaux programmes : pour « desserrer la contrainte du temps », revenir à l'objectif de prise de notes des élèves et passer du temps sur un objet traité de manière interdisciplinaire (il cite le cas de la plage, en seconde, cas d'étude autrefois récurrent). À titre de comparaison, la différence avec l'affiliation au SGEN semble significative (pour autant qu'elle puisse l'être avec un échantillon limité à une vingtaine d'individus, et à condition aussi de s'en tenir à l'adhésion au régime disciplinaire contemporain, car si l'on s'attache à décrire l'adhésion aux *modèles*, qui sont des pures formes idéelles, le deuxième modèle, qui est la base principielle du régime contemporain, a une assise sociologique beaucoup plus restreinte, et en l'espèce essentiellement géographique, dans la mesure où son ancrage historique est institutionnellement très lié à l'académie d'Aix-Marseille, et dans une moindre mesure de Lyon).

En résumé : dégradations *généralisées* et conscientisées des rapports inter-disciplinaires et en conséquence des rapports inter-personnels liés à la concurrence ; dépolitisation et normalisation de la discipline à l'origine d'un sentiment d'amputation des SES, ou à tout le moins d'altération de son identité, mais perceptible seulement pour les enseignants ayant connu (et regrettant) la première phase de la discipline, et à proportion de leur niveau de politisation. En conclusion : la désaffection vis-à-vis de la pratique *globale* de l'enseignement au lycée semble généralisée ; la désaffection propre à l'enseignement de SES semble majoritaire (seul un enseignant, Boris, proche de la mouvance aixoise qui a œuvré à la transformation de la discipline, se déclare pleinement satisfait et épanoui dans son travail), mais modulée par des facteurs générationnels (désaffection croissante avec l'ancienneté) et *a fortiori* politiques (désaffection croissante avec le niveau de politisation).

Le tableau toutefois serait incomplet si l'on ne mentionnait pas un élément récurrent souligné par l'enquête, qu'il faut rattacher à la dégradation générale des conditions d'enseignement, et que d'ailleurs l'intégralité des enseignants interrogés rattache à la réforme du lycée tout en ayant conscience qu'il s'agit d'une tendance longue (plus longue à cet égard que la concurrence liée à la seule réforme de 2019). Même Boris, satisfait de l'unique point de vue des SES, déplore cette détérioration, tandis que les enseignants plus âgés tiennent un discours encore plus sévère. En tête de liste, c'est la hausse des tâches professionnelles, liée à la hausse du nombre d'élèves, et plus récemment la hausse du nombre de groupes, donc de conseils, de réunions, d'épreuves en cours d'année, etc., qui est pointée – en même temps que l'on constate que la rémunération, elle, n'a pas connu la même évolution.

L'ensemble de ces éléments (dégradation des conditions et des rapports, puis localement dépolitisation et normalisation) peuvent être à bon droit mobilisés comme une première série de causes à la « désorientation » enseignante. De ce point de vue, la désorientation vient spécifier la désaffection, en tant qu'elle constitue un désajustement par rapport aux pratiques anciennes. Et de ce point de vue, la désorientation semble davantage adaptée pour décrire le désajustement engendré par la réforme globale du lycée que celui amorcé par le régime d'enseignement des seules SES.

Or c'est sur ce désajustement local, pourtant moindre, propre au régime actuel des SES, que vient se greffer un autre désajustement : comme désorientation à propos de la désorientation. Car ce qui est marquant, face à la condamnation malgré tout assez large des SES sous le régime disciplinaire contemporain (condamnation réelle, même si moindre et non unanime comme elle l'est pour le régime d'enseignement), c'est la conformité à ces programmes, du point de vue de la pratique. Cette désorientation-là, qui tient finalement à l'écart entre l'imaginaire (en désaccord) et la pratique (plutôt en conformité), est inconsciente, mais n'en est pas moins explicable. On a dit d'emblée en introduction que le régime disciplinaire contemporain était majoritairement condamné, mais que sa condamnation s'était déplacée dans le temps, discursivement. Et on sait maintenant sur quoi le déplacement *effectif* a eu lieu : sur la (dé)politisation de la discipline. Or il s'agit en réalité du même déplacement : ce que la discipline a « perdu » (on aura compris qu'il ne s'agit pas d'une pure perte, mais d'un changement), c'est sa dimension politique, et comme en miroir, l'imaginaire enseignant, bien que contestataire, s'est lui aussi dépolitisé, quoiqu'il ait conservé des traces discursives héritées de la période passée : exemplairement la « critique sociale » devenue « formation citoyenne », mais ce serait aussi vrai des autres formes, notamment la pédagogie et la didactique, dont les formes contemporaines ne sont plus justifiées dans un registre politique, mais strictement fonctionnel (« ça marche avec les élèves »). L'imaginaire enseignant tord la perception de l'évolution de la discipline, en ce qu'il donne l'illusion d'une opposition continuée, mais il n'en reste pas moins que cet imaginaire reste, lui aussi, soumis à la même dynamique que le régime réel. La dépolitisation effective de la discipline s'accompagne donc d'une dépolitisation discursive, qui explique sans doute l'absence globale de revendications politiques autres que défensives (le régime contemporain étant en effet vécu comme une « attaque » – contre les SES, ou contre le lycée). En particulier, la question plus radicalement politique de la subordination n'est presque jamais soulevée.

## La subordination et ses possibles conclusions

Les rapports de subordination : c'est pourtant peut-être bien là que se situe une cause majeure de la désaffection enseignante. Outre la concurrence, généralisée à la plupart des disciplines, un motif récurrent de mécontentement est la soumission de toute pratique à l'objectif désormais omnipotent du baccalauréat – qui ne laisse de place à aucune autre activité, qui impose un rythme éprouvant, et qui dégrade de fait la relation pédagogique, en particulier évidemment avec les élèves les moins en phase avec les réquisits du lycée. Si beaucoup d'enseignants actuels regrettent cet état de fait, beaucoup signalent également qu'il n'en a pas toujours été ainsi : c'est assurément là un trait caractéristique du régime (d'enseignement en général, mais des SES tout particulièrement), à relier à deux formes de subordination.

La première a déjà été énoncée, notamment à travers la composante didactique, dont la forme exprime au fond le rapport du Secondaire au Supérieur. Concrètement, elle exprime la subordination des objectifs du Secondaire à ceux du Supérieur qui justifie désormais que tout, dans le Secondaire, soit investi à destination du baccalauréat.

Cette subordination est complètement solidaire d'une seconde : la subordination au programme (dont il faut dire toutefois qu'elle dépasse la première, puisqu'elle est autonome, par exemple en ce qu'elle vaut également en Première et en Seconde, où pourtant l'objectif du bac est... secondaire). En dernière instance, c'est cette subordination aux programmes qui impose un rythme en classe trop soutenu, empêche la remédiation, interdit les libertés qu'on pouvait jadis s'octroyer (digressions, commentaires de l'actualité, etc.) et réduit la liberté pédagogique ; c'est cette subordination qui fait dire à Howard que le premier changement qu'il souhaite serait « d'enlever les programmes » ; c'est cette subordination incorporée qui symétriquement fait dire à une « chargée de mission » par l'inspection pédagogique régionale (IPR) que « le meilleur conseil (qu'elle pourrait) donner, c'est : le programme, rien que le programme ». Par ce dernier cas, vient s'ajouter une dernière forme de subordination, et non des moindres : la subordination à l'égard de la hiérarchie (essentiellement l'Inspection Générale, via les IPR). Si la norme de ce rapport (à l'inspection) est globalement assez lâche, les enseignants les plus expérimentés ont constaté une évolution : « jusqu'aux années 80, ou 90 on peut dire, l'inspecteur qui vient dans la classe pouvait admettre une large latitude dans l'interprétation des programmes, etc. ; je pense que ce n'est plus du tout le cas aujourd'hui » (Gérard Grosse).

Si cette dernière forme de subordination (à l'IG) n'apparaît pas comme un problème majeur aux yeux des enseignants, c'est pour la bonne raison que leur pratique est globalement conforme (au régime disciplinaire), ce qui a pour effet immédiat d'invisibiliser la subordination exercée par l'inspection. Elle devient néanmoins parfaitement visible lorsque la pratique est, d'une manière ou d'une autre, jugée déviante de la norme. On la voit par exemple à travers le cas de Léo, sur qui la force de la norme s'applique d'autant plus fermement qu'il était stagiaire au moment de son récit : « L'inspection c'est quand même le couperet, le truc qui tombe et qui stresse. Et comme je suis un peu... ben je suis un mauvais prof entre guillemets... Je suis repéré, je suis "mis en vigilance". Tiens ça d'ailleurs je l'avais pas dit. Y'a eu un PAR, un plan d'accompagnement renforcé, qui vient étiqueter les profs qui travaillent mal en gros. [...] Monsieur (l'inspecteur) [...] un jour où on n'était pas du tout au courant qu'il allait venir [...] il arrive avec sa liste de noms, et il dit devant tout le monde, "Monsieur X, vous êtes en PAR, Monsieur machin, aussi"... ».

Pour autant que les programmes, la pratique et l'imaginaire des SES, aient été dépolitisés au fil du temps, la politique ne s'est évidemment pas évaporée. Il est d'ailleurs partiellement faux de considérer que l'imaginaire enseignant s'est complètement dépolitisé. De ce point de vue également, la politique ne saurait disparaître : tout au plus est-elle réduite à un état implicite. Ce qui a disparu du discours, donc, c'est une pensée politique explicite. Mais ni la politique (réelle, dans la pratique), entendue comme transformation des rapports sociaux, ni sa représentation (imaginaire, dans le discours), n'ont disparu. Et pour finir je voudrais insister à nouveau sur la question de la subordination, qui est à mes yeux le trait politique majeur du régime contemporain (disciplinaire et d'enseignement), mais pour préciser qu'elle ne décrit pas seulement l'évolution des rapports (du Secondaire) au Supérieur, au programme, (des enseignants) à l'inspection, mais aussi le rapport pédagogique (enseignant/enseigné) – ce qui implique d'apercevoir que la subordination à l'œuvre dans ce rapport y est inversée, puisque c'est l'enseignant qui subordonne, expliquant sans doute qu'il constitue un angle mort récurrent du discours enseignant.

Il faut considérer la structure globale des rapports pour s'apercevoir de ce fait massif mais très souvent négligé que les élèves sont en fin de chaîne de subordination. Or que la subordination des étages supérieurs (programme, inspection) subordonne davantage les étages inférieurs, ce phénomène est bien connu – mais, et c'est bien là le problème, il est rarement poussé jusque dans ses conséquences. Dans le régime d'enseignement contemporain, la combinaison de la rigidité des programmes et de la concurrence interdisciplinaire modifie le rapport pédagogique, rigoureusement compris comme rapport enseignant-élève : la tension est évidente entre le besoin des enseignants d'attirer les élèves, et la difficulté – selon la « réussite » du recrutement – à tenir les objectifs élevés imposés par le programme. Pour le dire clairement, il y a une tension entre le besoin quantitatif de recrutement et la dimension qualitative du recrutement. C'est cette tension, dont il ne faut pas manquer le caractère profondément malsain, que le régime d'enseignement contemporain vient porter à son plus haut point. Et ce d'autant plus qu'en bout de chaîne ce régime est venu exacerber la concurrence *entre les élèves*, condamnés dès leur arrivée à une hypersensibilité (parfaitement rationnelle) à toute sanction potentielle du corps enseignant ou administratif

(sanction étant entendue au sens large, incluant la sanction du niveau scolaire). La dégradation du rapport pédagogique trouve là sa cause la plus profonde, dès lors que chaque interaction fait l'objet, pour l'élève comme pour l'enseignant, d'un enjeu supérieur à la simplicité que devrait supposer une relation pacifiée. Mais, tenir jusque dans ses ultimes conséquences le point de vue politique que l'on a adopté dès le départ interdit de symétriser intégralement les deux tenants du rapport pédagogique : à la fin des fins, la position de l'élève reste irrémédiablement une position dominée (où les enjeux revêtent une importance bien plus lourde).

Il y aurait alors à nouveau une réflexion à mener sur les conséquences qu'une telle position implique du point de vue des enseignants. N'y a-t-il pas, dans cette violence subie et répliquée, une autre cause très profonde de la désorientation enseignante ? Entre les objectifs officiellement poursuivis par « l'école républicaine » et la réalité des rapports qui s'y jouent, la dissonance n'est-elle pas de nature à créer une inévitable désorientation, et disons même une souffrance, que cette dissonance soit consciente ou non ? Toute analyse, sociologique et/ou politique, gagnerait en tout cas à partir de l'ambivalence de la position enseignante, qui est prise à la fois dans l'équivalent d'un rapport de travail, et dans un rapport pédagogique, rapports dans lesquels les liens de subordination sont inversés. Ce qui permettrait, sociologiquement, de voir comment ces rapports sont articulés et *régulés*, et forment une trajectoire tendancielle homogène. Ce qui permettrait aussi, politiquement, de voir comment un rapport peut être enrôlé pour servir un autre, en l'occurrence comment le rapport passablement dégradé aux élèves est *utilisé*, certes au profit légitime de la cause enseignante dans le cadre de leur rapport de travail face à l'État, mais cependant contre les élèves dans le cadre du rapport pédagogique.

## Bibliographie

- Audigier F.**, 1995, « Histoire et Géographie : des savoirs scolaires en question entre les définitions officielles et les constructions scolaires », *Revue de recherches en éducation*, vol. 15, p. 61-89.
- Beitone A., Dollo C., Hemdane E., Lambert J.-R.**, 2013, *Les sciences économiques et sociales : enseignement et apprentissages*, Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Beitone A.**, 2019, « Les professeurs de sciences économiques et sociales : trajectoires des identités professionnelles », in **Buisson-Fenet H., Rey O.**, *Le métier d'enseignant : une identité introuvable*, Lyon, ENS Éditions, p. 67-90.
- Bonnet B.**, 2021, *Corps et Esprit des SES. Esquisse pour une analyse régulationniste du corps enseignant et des programmes de Sciences Économiques et Sociales*, EHESS (mémoire).
- Boyer R.**, 2003, « Les institutions dans la théorie de la régulation », *Cahiers d'économie politique*, vol. 44, p. 79-101.
- Chatel E.**, 1995, « Transformation de savoirs en sciences économiques et sociales », *Revue française de pédagogie*, vol. 112, p. 9-20.
- Combemale P.**, 2008, « Les SES existent pour des raisons politiques et sont attaquées pour des raisons politiques », IDIES.
- Deauvieu J.**, 2009, *Enseigner dans le secondaire*, Paris, La Dispute.
- Deleuze G.**, 1972, « À quoi reconnaît-on le structuralisme ? », in **Chatelet F.**, *Histoire de la philosophie VIII. Le XXe siècle*, Vanves, Hachette.
- Dollo C.**, 2009, « Épistémologie et didactique en sciences économiques et sociales. De la recherche à la formation des enseignants », *Recherche et formation*, vol. 60, p. 87-101. En ligne : <https://journals.openedition.org/rechercheformation/750>
- Duru-Bellat M., Van Zanten A.**, 2012, « Chapitre 6 - Les programmes, les pratiques pédagogiques et les normes d'excellence », in *Sociologie de l'école*, Malakoff, Armand Colin, p. 135-158.
- Mas-Baglione J.-Y.**, 2016, « Le nouvel esprit des SES », *Blog de Mediapart : Le paradoxe démopédique*. En ligne : <https://blogs.mediapart.fr/jy-mas/blog/130116/le-nouvel-esprit-des-ses>
- Orléan A.**, 2022, « Non aes sed fides. Réflexions sur le pouvoir de la monnaie », *Revue française d'Histoire économique*, vol. 18, p. 8-21.
- Terrail J.-P.**, 2017, *Pour une école de l'exigence intellectuelle. Changer de paradigme pédagogique*, Paris, La Dispute.
- Tutiaux-Guillon N.**, 2008, « Chapitre 6. Interpréter la stabilité d'une discipline scolaire : l'Histoire-Géographie dans le secondaire français », in **Audigier F. et al.**, *Compétences et contenus*, Bruxelles, De Boeck Supérieur, p. 117-146.

# Enseignants à l'université : quand l'enrichissement des missions déstabilise le cœur de métier

Avec l'arrivée de publics scolaires « fragiles » à l'Université, la réussite des étudiants s'est progressivement imposée comme un enjeu majeur des politiques publiques de l'enseignement supérieur. Dans ce contexte, nous montrons que la prise en charge de ces étudiants et de leur réussite s'est traduite, pour les personnels enseignants à l'Université, par l'apparition de missions supplémentaires conduisant à l'élargissement de leurs fonctions et à la transformation de leur identité professionnelle.

Wafae Khaddour  
Doctorante en  
sociologie au  
Laboratoire  
Techniques, Territoires  
et Sociétés (LATTs) /  
Université Gustave  
Eiffel

## Introduction

Avec l'arrivée massive, à l'université, d'étudiants aux profils scolaires éloignés des attentes académiques (Rossignol-Brunet et al., 2022), la réussite des étudiants en est venue à constituer une priorité des politiques publiques de l'enseignement supérieur et a engendré une série de réformes allant dans ce sens. Les universités se sont en effet souvent saisies de cet enjeu et ont été amenées à élaborer des stratégies pour favoriser la réussite académique des étudiants. Par exemple, dans le cadre de réponses à des appels à projets lancés par l'Agence Nationale de la Recherche (ANR) et à d'autres formes de financements limités dans le temps, ces établissements ont développé des cursus académiques adaptés et personnalisés, des mesures de soutien ainsi qu'un renforcement de l'accompagnement de leur public, tout en composant avec la diversité des profils accueillis (Soulié, 2002).

Ces transformations ont été sources de tensions, diagnostiquées de longue date, pour les universités et ceux qui y enseignent (Fave-Bonnet, 2003). En effet, les enseignants ont dû, de manière croissante, assurer en licence l'accueil de publics perçus comme peu préparés aux études universitaires et les amener à réussir leur cursus universitaire. Traditionnellement responsables de la transmission des connaissances et des résultats de la recherche qu'ils produisent, ils ont été investis de nouvelles responsabilités liées à la mise en œuvre de cet objectif de réussite académique et ont été bousculés, dans leur identité professionnelle, par ces évolutions. Les tensions auxquelles les enseignants ont été confrontés ont été d'autant plus marquées que les évolutions législatives liées à l'organisation même des universités et notamment la loi relative aux libertés et responsabilités des universités (LRU) ont souvent généré des contraintes supplémentaires pour les enseignants (Darbus et Jedlicki, 2014). Si la loi LRU permet en effet une autonomisation du budget et de la gestion du personnel des universités, son application se traduit pour les enseignants par un manque d'effectif constant causant une surcharge de travail vécue comme « intenable sur le long terme » [1].

Nous verrons ici que, face à ces transformations qui affectent tant ce que font les enseignants du supérieur que ce qu'ils sont, ces derniers cherchent activement des moyens de résoudre le « malaise » de leur métier. L'analyse de leurs activités permettra de saisir que le processus de reconception de leur identité professionnelle qui accompagne ces évolutions s'avère néanmoins coûteux et que son efficacité n'est pas garantie, d'autant plus parmi les enseignants porteurs d'une responsabilité au sein de leur formation.

[1] Gabriel, Maître de conférences, Responsable de formation, Responsable de projet NCU au sein d'une licence.

## Méthodologie :

Notre analyse s'appuiera ici sur douze entretiens menés auprès d'enseignants travaillant au sein de trois unités de formation et de recherche (UFR) différentes appartenant à une même université francilienne. Dix d'entre eux y assurent une responsabilité pédagogique et administrative (d'une unité d'enseignement, d'une mention en licence et en master). Sept des enseignants interrogés sont maîtres de conférences, deux sont professeurs des universités, deux autres attachés temporaires d'enseignement et de recherche (ATER), et un est enseignant vacataire. Quatre d'entre eux ont une responsabilité forte au sein de leur UFR dans le cadre de la mise en place d'un projet d'envergure nationale, et sont identifiés comme référents sur le sujet par leurs collègues.

## Au-delà de la salle de cours

« Je dis toujours si tu comptes une heure de présentiel avec un étudiant, c'est trois ou quatre fois le travail derrière » [2]. Le propos tenu par Marie, enseignante-chercheuse, permet d'emblée de prendre conscience que le métier des enseignants à l'université ne peut se réduire à la scène qui se joue dans une salle de cours face aux étudiants. De fait, en fonction de leur statut et des responsabilités pédagogiques dont ils sont investis, les enseignants doivent prendre en charge un certain nombre d'activités annexes à l'enseignement proprement dit.

## Une transmission pédagogique de plus en plus contrainte

Le paysage universitaire se caractérise par une diversité de statuts d'enseignants qu'il nous faut commencer par décrire afin de saisir pleinement le malaise que les enseignants rencontrent dans l'exercice de leur métier. Le personnel enseignant des universités comprend, selon l'article L952-1 du Code de l'éducation, aussi bien des personnels enseignants-chercheurs titulaires et enseignants titulaires (professeurs des universités, maîtres de conférences, etc.) que des enseignants, enseignants-chercheurs et chercheurs non permanents (ATER, vacataires, etc.). Le service d'enseignement des enseignants-chercheurs titulaires (maîtres de conférences et professeurs), lorsqu'ils exercent à temps plein, est de 192 heures équivalent travaux dirigés (TD), comme les ATER. Ils sont par ailleurs statutairement supposés partager leur temps entre l'activité de recherche et l'enseignement. Les personnels du secondaire détachés dans les universités peuvent assurer quant à eux jusqu'à 384 heures équivalent TD. Enfin, les doctorants ont également la possibilité, dans le cadre de missions d'enseignements prévues dans leur contrat, d'assurer 64 heures équivalent TD.

En parallèle de leur mission commune de transmission de savoirs, les enseignants-chercheurs (maîtres de conférences et professeurs) sont tenus de remplir des tâches administratives au sein de leur UFR : ils sont responsables d'un dispositif, d'une année de formation, d'une formation, voire d'une UFR. Outre que ces exigences administratives prennent un temps croissant du fait du développement de l'attribution des ressources aux universités sous des formes contractuelles, elles s'accompagnent d'activités telles que des rédactions de rapports, la participation à des réunions pédagogiques, ou encore la constitution de groupes de travail pour la mise en œuvre de diverses actions, souvent à destination des étudiants. Le travail universitaire se traduit ainsi pour eux au quotidien par des activités de plus en plus nombreuses, « aussi diverses que disparates » (Sacriste, 2014, p.55).

Mais, l'activité d'enseignement des maîtres de conférences et professeurs n'a pas été affectée que par le processus d'élargissement des tâches : elle a aussi été amenée à changer par transformation des publics auxquels elle s'adresse. De fait, bien que ces professionnels conservent la maîtrise pleine et entière du contenu des savoirs diffusés et des modalités de leur transmission, l'évolution du profil étudiant (Soulié, 2002) les conduit de plus en plus à s'interroger sur leurs pratiques (pédagogiques, professionnelles, etc.) et à les amender. Cela se traduit notamment par une multiplication des activités en amont d'un cours : ainsi, au-delà de la préparation du contenu du cours « tel qu'il est prononcé de façon magistrale », il paraît par exemple désormais évident de conjuguer celui-ci avec « une présentation PowerPoint », ou encore de le compléter avec « des contenus sur une plate-forme d'enseignement à distance ou la tenue d'un blog » (Ughetto, 2020, p. 4).

[2] Marie, Maître de conférences.

## Un accompagnement individualisé chronophage

Au travers des divers entretiens que nous avons menés, nous avons pu saisir les activités réelles déployées pour remplir cette mission traditionnelle de transmission des savoirs aux étudiants. En pratique, au-delà du nombre d'heures de présence en cours, les missions de ces professionnels sont très largement façonnées par la relation qu'ils entretiennent avec leurs étudiants ainsi que le profil de ces derniers. Les enseignants interrogés s'organisent en effet pour adapter le traitement accordé à leurs étudiants en fonction de leurs difficultés personnelles ; constat qui s'avère d'autant plus significatif dans le cadre de l'université francilienne où se déroule notre enquête. En raison de son bassin de population et du vivier de recrutement de ses étudiants, les universitaires doivent en effet composer avec un public plus sujet aux difficultés que dans d'autres universités. Au quotidien, les enseignants interrogés expliquent que, depuis quelques années déjà, leur activité s'est considérablement chargée d'échanges individualisés avec leurs étudiants ; et ce d'ailleurs en dehors de toute injonction institutionnelle. De leur propre point de vue, il ne s'agit plus de transmettre des connaissances contribuant à « développer l'esprit critique » des étudiants, mais bien de mettre en place des actions concrètes d'accompagnement :

*« Tous nos L1 au premier semestre, on leur fait passer des entretiens, d'un peu de bilan justement, qui est généralement au moment des vacances de la Toussaint, et on reçoit chacun, donc on se les divise hein, mais on reçoit tous les L1 pour leur demander comment s'est passé le début du semestre et s'ils se sentent en accord avec la formation. [...] Et donc peut-être moi l'année prochaine du coup, ma tâche administrative, ça peut être très concrètement d'organiser ces entretiens. Enfin, je vais aller dire aux collègues, vous allez recevoir [tel étudiant]. Mais en tout cas, je sais que si on est responsable d'une licence, on est tout à fait, on peut être amené à recevoir justement des étudiants. Je sais qu'on a une collègue [...] qui était la directrice du département, qui le faisait beaucoup, qui recevait vraiment beaucoup les étudiants et les étudiantes qui avaient des questions ou même des questions sur le fonctionnement du semestre. C'est pas forcément évident. Enfin, des notes, qu'ils comprenaient pas s'ils allaient valider, pas valider. »* (Sophie, ATER, responsable d'année en licence)

Tel que le décrit Sophie, le dispositif destiné à prendre un moment avec les étudiants de la première année de licence afin de sonder leur état d'esprit vis-à-vis de leurs premiers enseignements illustre très bien ce rôle que tient désormais chaque enseignant. Cette mission d'accompagnement s'observe aussi au travers de l'organisation d'un second entretien, réalisé quant à lui à la fin du second semestre, afin d'observer l'évolution de cet état d'esprit. Or, si ce type de suivi est très lourd à mettre en place, le constat des responsables de formation qui les ont adoptés est unanime : les enseignants s'investissent réellement dans ces moments d'échanges en vue de l'amélioration globale des enseignements et de la formation. Ainsi, ces professionnels se sont approprié une mission d'accompagnement qui apparaît particulièrement chronophage.

Mais, au travers du cas de Sophie, on comprend que c'est surtout chez les responsables de formations/d'années et les directeurs de composantes que cette appropriation est coûteuse. Dans un souci d'adaptation, leur responsabilité les incite en effet à initier ces actions d'accompagnement de leur public en prenant par exemple le temps de cerner leurs profils. Pour ces enseignants, la réalisation d'entretiens avec les étudiants en licence se double ainsi, en amont, d'un travail de collecte et de construction de données dans l'optique d'assurer un suivi efficace :

*« Je fais des statistiques, de la réussite des étudiants et je compare donc par matière sur le semestre, sur l'année et que je diffuse après aux enseignants au moment du jury. Et ça permet aussi de voir l'évolution d'une année sur l'autre. »* (Léa, Responsable de formation, Maîtresse de conférences)

L'existence d'un tel travail d'élaboration de données invite à penser que, collectivement ou individuellement, les enseignants, et notamment les responsables de formation et d'UFR, en viennent à s'auto-prescrire des tâches dont l'enjeu n'est autre que de réagir aux difficultés auxquelles leurs étudiants font face. Si on peut voir dans un tel dispositif une volonté de conserver de l'autonomie en créant ou (en recréant) dans leur propre travail des zones d'autonomie afin d'en conserver la maîtrise. (Bernoux, 2011, 2015), on peut se demander dans quelle mesure le temps que nécessite sa mise en œuvre n'est pas propice à l'épuisement professionnel de celles et ceux qui en sont chargés.



## La réussite des étudiants : une nouvelle mission, de nouvelles tâches

Dans cette partie, il s'agit d'examiner comment l'injonction institutionnelle à la réussite des étudiants s'est imposée comme une priorité aux personnels enseignants et quels effets cela a généré sur le travail des enseignants et personnels des services centraux.

### Des projets pour « sortir les universités des sentiers battus » [3] :

Alors que le financement sur projets à l'université a longtemps été limité au domaine de la recherche par le biais de l'ANR [4], ce mode de financement a été élargi, et à la réussite étudiante. En effet, avec l'émergence, en 2010, du Programme des Investissements d'Avenir 3 (PIA 3), le « soutien des progrès de l'enseignement » est devenu un des domaines éligibles à ce type de financement [5]. Un des axes du PIA 3 – Nouveaux Coursus Universitaires (NCU) – entend de la sorte répondre aux « enjeux auxquels est confronté le système français d'enseignement supérieur », à savoir : améliorer les taux de réussites en licence, estimés « faibles » [6], et la professionnalisation des étudiants, également jugée « insuffisante » [7]. Les universités se trouvent ainsi appelées à « se responsabiliser » et il est attendu qu'elles « témoignent de la capacité [...] à faire évoluer leur offre et à mettre en œuvre une politique de formation ambitieuse dans le cadre de leur autonomie » [8].

L'université dans laquelle se déroule notre enquête a répondu à un appel à projets du PIA 3, incitant les établissements à mener « des expérimentations de diversification des parcours en licence », et à renforcer « l'offre universitaire de formation professionnelle » [9]. Le projet, accepté en 2018, vise ainsi à réduire le taux d'échec en licence, en particulier en première année (L1), et à valoriser des formes de « réussite » qui débordent la dimension académique de l'université.

À l'instar d'une dizaine d'autres universités portant ce type de projet, l'établissement enquêté a mis en place une équipe composée de personnels administratifs et de personnels enseignants chargés à la fois de l'élaboration et de la mise en œuvre du projet ; ce qui amène les enseignants à devoir y consacrer un temps particulièrement conséquent [10]. En effet, les projets soumis dans le cadre du PIA 3 doivent décrire en détail le contenu des programmes d'études, les méthodes d'enseignement et d'apprentissage innovantes, les compétences visées, les ressources nécessaires, ainsi que les partenariats envisagés avec d'autres institutions académiques, entreprises ou acteurs jugés pertinents pour le projet. L'établissement doit par ailleurs fournir chaque année un rapport détaillé pour rendre compte de ses dépenses, actions, réussites et échecs dans sa mise en œuvre.

Dans cette université, le projet se structure en trois principaux chantiers que sont la réorganisation de l'enseignement, un soutien accru à destination des étudiants et un dispositif d'orientation renforcé. C'est donc à la faveur de ces évolutions que les enseignants se retrouvent également investis d'une mission d'amélioration de la réussite de leurs étudiants, dont les modalités concrètes de mise en œuvre restent à inventer. Cette mission peut en effet s'appliquer en salle de classe, mais aussi à une échelle plus large pour tous les étudiants de leur unité de formation et de recherche. Elle est à ce point générale qu'elle s'apparente d'ailleurs moins à un domaine ou un ensemble de tâches à assumer (effectuer des recherches, enseigner, assurer des responsabilités de formation) qu'à la prise en charge d'un problème

[3] Discours de Frédérique Vidal : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/concertation-sociale-sur-la-professionnalisation-du-1er-cycle-post-bac-discours-de-frederique-vidal-49333>

[4] Créée en 2005, cette institution avait initialement pour mission de financer la recherche publique et privée, par le biais de contrats de recherche à durée déterminée.

[5] Selon le livret de présentation du PIA 3 par le Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche, « 35 Md€ ont été déployés à partir de 2010, au bénéfice de l'enseignement supérieur, la recherche, la valorisation et l'innovation dans les secteurs stratégiques de l'économie française (Industrie, numérique, transport, énergie, santé). 12 Md€ ont renforcé cette dynamique à partir de 2014. »

[6] Selon les données statistiques du MESR, « 32% des étudiants obtiennent leur licence en 3 ans et 44% l'obtiennent après 4 ans à l'université » : [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T149/les\\_parcours\\_et\\_la\\_reussite\\_en\\_licence\\_licence\\_professionnelle\\_et\\_master\\_a\\_l\\_universite/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eesr/FR/T149/les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite/)

[7] Lors d'un discours de Frédérique Vidal, il est affirmé que « 45% des jeunes en emploi après un Bac +2 ou un Bac +3 n'ont pas été formés pour le travail qu'ils occupent » : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/concertation-sociale-sur-la-professionnalisation-du-1er-cycle-post-bac-discours-de-frederique-vidal-49333>

[8] Communiqué de presse du MESR : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/resultats-du-second-appel-projets-nouveaux-cursus-l-universite-du-pia-3-47176>

[9] Communiqué de presse du MESR : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/resultats-du-second-appel-projets-nouveaux-cursus-l-universite-du-pia-3-47176>

[10] Or, pour les établissements et leurs membres, « le financement par projet signifie un temps de travail très important pour monter ces projets, particulièrement complexes pour les PIA : c'est un mode de financement consommateur de ressources, d'autant que plusieurs universités ont recruté des cabinets privés pour les aider à monter ces projets. » (Eyraud, 2020, p. 373).

public général. À l'instar des métiers décrits par le sociologue Gilles Jeannot (Jeannot, 2011) dans son ouvrage sur les métiers flous, nous allons voir que les enseignants interrogés affirment accorder une place croissante à la « prise en charge des problèmes » découlant de cette injonction forte à la réussite au détriment de leurs activités traditionnelles.

Le déploiement de ce projet de réussite des étudiants repose chaque année, depuis 2018, sur la soumission par deux ou trois mentions de licence de leur candidature au comité de pilotage du projet interne de l'université, afin de bénéficier d'un accompagnement dans l'amélioration de leur formation [11]. Du côté des licences qui décident de s'engager dans ce processus, un responsable du déploiement du projet est désigné parmi les enseignants de la formation : il s'agit souvent du responsable de la licence. Au côté d'autres collègues volontaires souhaitant s'investir dans le projet, ce dernier monte un dossier à destination du comité du pilotage afin d'expliquer les améliorations envisagées (par exemple : créer un nouveau parcours de formation, refondre une maquette de formation, ou encore de développer des modules de remise à niveau pour les étudiants) ainsi que les moyens (financiers et matériels) nécessaires pour y parvenir.

L'enseignant, responsable du projet au sein de la licence choisie, bénéficie d'une décharge d'enseignement afin de pouvoir entamer la mise en place concrète du projet, au côté d'autres personnels administratifs tels que des conseillers pédagogiques. Dans l'université où se déroule l'enquête, le responsable de ce projet au sein d'une UFR a d'abord rassemblé collégialement ceux de ses collègues enseignants qui souhaitaient l'accompagner dans l'élaboration du projet puis a choisi de le présenter et de discuter de sa mise en œuvre avec le reste des enseignants :

*« C'était l'opportunité de mettre en œuvre finalement un projet qui était détaché [de l'UFR] même si tu dois gérer toute la logistique hiérarchique fonctionnelle. Tu vois dans le projet, évidemment, il y a tous les responsables notamment des années de licence, mais qui sont dans le collectif. C'est-à-dire qu'il y a pas quelqu'un qui a le maître mot, tu vois, et donc in fine, tout le monde participe en fonction de ses compétences et puis ensuite propose finalement un projet collectif. Ensuite, on peut présenter à l'ensemble des membres de l'UFR, au conseil d'UFR, c'est voté, mais après ils font ce qu'ils veulent. »* (Nathalie, Professeure, Responsable de projet NCU au sein d'une licence)

Cet extrait d'entretien nous révèle tout d'abord le type spécifique d'organisation qu'est une université et au sein de laquelle ses diverses UFR ont des fonctionnements et pratiques qui diffèrent parfois totalement entre elles. Dans le cas de l'UFR citée, la directrice ainsi que la responsable de projet NCU privilégient un fonctionnement plutôt démocratique. Dans ce processus de délibération, les membres de l'UFR ont la liberté de décider s'ils veulent suivre ou non les décisions du conseil, soulignant l'autonomie relative de ces professionnels. Néanmoins, on décèle un autre pan de l'activité de la responsable de l'UFR : celle-ci doit convaincre et embarquer ses collègues, sur lesquels elle n'a pas de lien hiérarchique puisque seul le président de l'université constitue une autorité pour les enseignants. Pour autant, l'injonction à la réussite étudiante pousse les responsables de projets NCU à se demander continuellement comment inciter leurs collègues à s'investir différemment dans leurs enseignements. Cette incitation se traduit souvent, à l'initiative des responsables de formation, en termes de valorisation financière afin de récompenser l'investissement de leurs collègues.

### **Un élargissement des compétences au-delà du cœur de métier**

Ces nouvelles missions et leur traduction dans des projets constituent des tâches supplémentaires pour les responsables de formation des UFR qui ont répondu à l'appel et pour les enseignants concernés. Le projet PIA étant lancé depuis plus de quatre ans à l'université où nous avons enquêté, les enseignants interrogés portent un regard assez averti sur le dispositif. Tout d'abord, il est remarquable de constater qu'ils nous ont fait unanimement état d'un décalage entre les missions prescrites dans le cadre du projet et les missions réelles qu'ils en viennent à réaliser. En effet, la mission consistant à organiser ou, a minima, à participer à la mise en place concrète de ce type de projet ne s'accompagne pas d'une explicitation de l'activité à accomplir (Lantheaume et Simonian, 2012). Pour autant, il est de leur point de vue manifestement attendu d'eux qu'ils collaborent avec d'autres acteurs afin de capitaliser les actions qu'ils ont menées avec leurs étudiants, d'en tester de nouvelles, de les évaluer et de les

[11] Ce comité est composé des directions de services et d'un responsable scientifique et technique désigné au sein de l'université. Il se réunit une fois tous les trimestres environ. En plus du choix de la licence à accompagner, il a pour rôle de valider les orientations du projet, de lancer les actions prévues et de prendre des décisions en matière de recrutement.

partager avec d'autres enseignants. Viennent ainsi se greffer à la formation des étudiants, telle qu'elle est initialement élaborée et pensée par les enseignants, de nouvelles actions dont la logique a été pensée et construite en dehors de leur groupe professionnel et répondant à des rationalités qui leur sont extérieures. Dans le cas de Léa, cette nouvelle volonté de « mobiliser et engager activement tous les acteurs de l'Enseignement supérieur et de la recherche (ESR) dans la transition bas carbone et la réduction de l'impact environnemental » [12] et se traduisant très concrètement par une intégration des dimensions Développement Durable & Recherche Sociétale (DD&RS) [13] dans leurs enseignements, semble susciter une certaine confusion :

*« Bon là je fais une formation fresque du climat. Parce qu'il faut faire attention au climat, avec les L1. Donc il faut que je me forme, Et enfin, il faut que je fasse la fresque et ensuite je me forme à l'animation de la fresque du climat. Bon ça tu vois, typiquement je me dis, je le fais parce que je suis responsable de L1, mais c'est pas mon métier normalement d'animer une fresque du climat. »* (Léa, Responsable de formation, Maitresse de conférences)

Cette dernière se trouve manifestement tiraillée entre, d'une part, la profonde conviction que cette initiative ne peut qu'être bénéfique aux L1 et qu'elle s'inscrit dans son rôle de responsable de formation, et, d'autre part, le fait qu'elle lui impose d'élargir son champ de compétences afin de délivrer aux étudiants une formation « clé en main » qu'elle n'a pas construite. Ce statut de responsable de formation accentue de fait la position ambiguë face à ces nouvelles actions à mener car, si la mission de transmission de savoir de l'enseignant laisse peu de place à l'adjonction de nouvelles activités, il n'existe en revanche pas de fiche de poste clairement établie permettant à ces responsables de délimiter sans équivoque leur champ d'action. Concrètement, les responsables de formation doivent donc « improviser » et composer avec les réalités de leur activité, ce qui signifie par exemple pour Léa de devoir suivre une formation sur le climat entre « 19h et 22h », « seul » horaire compatible avec son « agenda ».

Dans la continuité des projets NCU, on a vu se développer par ailleurs de nombreuses formations à la pédagogie, telles que celle qui a été rendue obligatoire en 2018 pour les maîtres de conférences nouvellement nommés. Par ce biais, les universités cherchent à renforcer la familiarité des enseignants avec des techniques d'enseignement diverses (la classe inversée, les jeux de rôle, etc.) et associées à la pédagogie dite « active ». En fait, il faut bien voir ici que, dans la mesure où les pédagogies actives reconfigurent « le rapport au savoir autour de l'individu » (Lemaître, 2007, p. 90), leur diffusion à l'université s'inscrit en réalité dans la continuité des exigences d'individualisation des parcours et d'adaptation à la diversité des profils étudiants des projets NCU. Alors que l'apprentissage « sur le tas » [14] de la pédagogie permettait de développer des techniques et méthodes pleinement adaptées à la diversité et à la variabilité des publics étudiants parce qu'issues de la pratique en contexte ; cet apprentissage « dirigé » se traduit surtout par l'acquisition de compétences pédagogiques « formelles », déconnectées de toute mise à l'épreuve et qui s'avère, finalement, chronophage pour les enseignants concernés.

Les projets s'inscrivant dans un PIA amènent cependant bel et bien les enseignants et autres acteurs à l'université qui les gèrent à développer des compétences liées à la mise en œuvre de projets (Mocquet, 2021). Lorsqu'on les interroge à ce propos, les enseignants énumèrent en effet souvent – et le plus souvent d'ailleurs sous l'angle de leurs difficultés – les compétences organisationnelles et sociales que la conduite de ces projets leur impose : « comment gouverner des personnes sur lesquelles concrètement tu n'as aucun pouvoir », « comment réussir à organiser des réunions avec les agendas de tout le monde », ou encore « comment convaincre les collègues à changer les choses » tout en s'alignant sur les valeurs ancrées au sein de la composante.

[12] Article du MESR : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/label-ddrs-developpement-durable-et-responsabilite-societale>

[13] France Universités, la Conférence des Grandes Écoles (CGE), le Ministère en charge de la transition écologique, ainsi que le ministère de l'Enseignement Supérieur ont conçu un dispositif nommé Label DD&RS destiné aux établissements de l'enseignement supérieur et la recherche. Ces derniers doivent élaborer leur « propre feuille de route de transformation, selon une méthode commune », se traduisant très concrètement par une intégration des dimensions DD&RS dans leurs enseignements par exemple.

[14] Rappelons que « la recherche demeure [...] l'élément primordial de la formation » (Faure, Soulié, Millet, 2008, p. 84) des enseignants-chercheurs à l'université, et que l'enseignement s'acquiert généralement pour eux par un apprentissage sur le terrain, souvent dès l'inscription en thèse. Au fur et à mesure des années, les enseignants interrogés affirment ainsi « améliorer leur manière de faire cours » en questionnant directement leurs étudiants, plus rarement en se formant à la pédagogie à l'instar de Luc : « J'ai pas de principes d'enseignement, j'essaie des choses, ça marche, ça marche pas. Si ça marche, je continue. Puis il y a des choses qui marchent avec tel groupe qui marchent pas avec tel autre, bon. Et ça, pour le savoir, il faut le pratiquer, c'est-à-dire qu'on peut avoir tout un tas de théories sur la classe inversée [...] Et dans le département, on n'a aucun spécialiste de pédagogie et pourtant je crois savoir qu'il y a des enseignants de très grande qualité. » (Luc, Maître de conférences, Responsable de formation, Responsable du projet NCU en licence)

Ici, les enseignants reconnaissent souvent être désemparés ; et ce d'autant plus que le prescrit du projet reste flou à bien des égards. Il faut dire que la formulation des actions demandées aux enseignants dans la présentation des projets NCU n'indique ni les modalités de leurs mises en œuvre, ni les compétences qu'elles nécessitent. Autrement dit, on attend d'eux qu'ils soient force de proposition et qu'ils identifient non seulement les points d'amélioration de leur formation, mais également les moyens à mettre en place pour y parvenir : l'enseignant devient ainsi plus que jamais « un sujet intentionnellement engagé dans des activités orientées vers la réalisation de tâches, l'accomplissement de projets : des «activités productives», et simultanément engagé dans des activités d'élaboration de ressources internes et externes (instruments, compétences, conceptualisations, systèmes de valeurs...) : des « activités constructives » » (Rabardel, 2005, p. 253). Lorsqu'il y parvient, il acquiert des compétences relatives à la mise en place et à la gestion d'un projet.

Pour les responsables de formations et directeurs d'UFR, la responsabilité au sein d'un projet NCU vient souvent s'ajouter aux divers types de responsabilités pédagogiques et administratives déjà prises au sein d'une formation. Présentées comme compatibles, ces responsabilités engagent les enseignants dans des logiques distinctes dont l'articulation est complexe. Dans le cas d'une responsabilité au sein d'un projet NCU, il est en effet demandé aux enseignants d'être porte-parole et représentant des positions de leurs collègues, d'être aptes à prendre du recul vis-à-vis de leurs pratiques pédagogiques et, surtout, de les convaincre. Quant à la responsabilité pédagogique au sein d'une unité de formation, elle invite avant tout à assurer un lien quotidien avec les étudiants de la composante de formation, ce qui se traduit concrètement par la nécessité de répondre au quotidien à leurs préoccupations. L'enseignant est ainsi amené à occuper des fonctions qui supposent parfois des prises de position susceptibles d'être en contradiction les unes avec les autres.

## Conclusion :

Le sentiment de flou qui ressort des entretiens menés avec des enseignants à l'université lorsqu'on les questionne sur leur cœur de métier traduit nettement l'effet des tentatives de réorientation de leurs pratiques de travail par les autorités politiques et administratives. Cette réorientation les a conduits à intégrer à leur mission première de nouvelles tâches, comme le fait de recevoir les étudiants et d'individualiser la réponse qui leur est apportée. Le projet NCU de l'université ne fait qu'accentuer cette dynamique, en y ajoutant des obligations en matière d'évaluation des tâches, de mobilisation des équipes pédagogiques et de formation.

Si les transformations qui s'imposent à l'enseignement supérieur concernent l'ensemble des enseignants, l'adhésion de ces derniers à ces transformations et la mise en conformité de leurs pratiques aux injonctions qui leur sont faites sont fort variables. Tout dépend, en réalité, du sens que prend, pour eux, l'ouverture d'un champ de compétences supplémentaire. Pour certains enseignants, il s'agit objectivement de missions situées en dehors du périmètre de leur métier et les compétences qui en découlent ne les intéressent pas, tandis que d'autres se disent « pourquoi pas ». Si ces prises de position ne sont pas indépendantes de l'appétence individuelle de ces professionnels et de leur conception personnelle du métier d'enseignant, elles ne peuvent être déliées de la position, inégale, qu'ils occupent dans le champ académique ou à l'université.

## Bibliographie

- Bernoux P.**, 2011, « Reconnaissance et appropriation : pour une anthropologie du travail », *Esprit*, vol. 10, n°10, p. 158-168.
- Bernoux P.**, 2015, *Mieux-être au travail, appropriation et reconnaissance*. Paris, Octarès Éditions.
- Darbus F., Jedlicki F.**, 2014, « Folle rationalisation de l'enseignement supérieur et de la recherche: Universitaires en danger », *Savoir/Agir*, vol. 29, n° 3, p. 25-34.
- Eyraud C.**, 2020, « Université française : mort sur ordonnance ? », *Droit et société*, vol. 105, n°2, p. 361-379.
- Faure S., Soulié C., Millet M.**, 2008, « Visions et divisions à l'université : Vers la fin du métier d'enseignant-chercheur ? », *Recherche & formation*, vol. 57, n° 1, p. 79-87.
- Fave-Bonnet M.-F.**, 2003, « Les universitaires : Une identité professionnelle incertaine », *Hermès*, vol. 35, n° 1, p. 195-202.
- Jeannot G.**, 2011, *Les métiers flous : Travail et action publique*, Toulouse, Octarès Éditions.
- Lantheaume F., Simonian S.**, 2012, « La transformation de la professionnalité des enseignants : Quel rôle du prescrit ? », *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n° 3, p. 17-38.
- Lemaître D.**, 2007, « Le courant des « pédagogies actives » dans l'enseignement supérieur : Une évolution postmoderne ? », *Recherches en éducation*, n° 2, p. 81-90
- Mocquet B.**, 2021, « Manager l'innovation du Sup' : Entre perception et injonction », *Management des technologies organisationnelles (MTO)*, vol. 12, n° 1, p. 83-100.
- Rabardel P.**, 2005, « 13. Instrument, activité et développement du pouvoir d'agir. » in **Lorino P.**, *Entre connaissance et organisation : l'activité collective*, Paris, La Découverte, p. 251-265.
- Rossignol-Brunet M., Frouillou L., Couto M.-P., Bugeja-Bloch F.**, 2022, « Ce que masquent les « nouveaux publics étudiants » : les enjeux de la troisième massification de l'enseignement supérieur français », *Lien social et Politiques*, n° 89, p. 57-82.
- Sacriste V.**, 2014, « Le métier d'enseignant-chercheur au prisme de ses contradictions », *Sociologies pratiques*, vol. s1, n° 3, p. 53-63.
- Soulie C.**, 2002, « L'adaptation aux « nouveaux publics » de l'enseignement supérieur : Auto-analyse d'une pratique d'enseignement magistral en sociologie », *Sociétés contemporaines*, vol. 48, n° 4, p. 11-39.
- Ughetto P.**, 2020, « La charge de travail administrative va-t-elle faire craquer les enseignants-chercheurs ? (Partie 1) », *metiseurope*.
- Article du MESR : En ligne : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/label-ddrs-developpement-durable-et-responsabilite-societale>
- Communiqué de presse du MESR : En ligne : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/resultats-du-second-appel-projets-nouveaux-cursus-l-universite-du-pia-3-47176>
- Discours de Frédérique Vidal : En ligne : <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/fr/concertation-sociale-sur-la-professionnalisation-du-1er-cycle-post-bac-discours-de-frederique-vidal-49333>
- Données statistiques du MESR : En ligne : [https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eedr/FR/T149/les\\_parcours\\_et\\_la\\_reussite\\_en\\_licence\\_licence\\_professionnelle\\_et\\_master\\_a\\_l\\_universite/](https://publication.enseignementsup-recherche.gouv.fr/eedr/FR/T149/les_parcours_et_la_reussite_en_licence_licence_professionnelle_et_master_a_l_universite/)
- Processus de sélection de l'ANR : <https://anr.fr/fr/lanr/nous-connaître/processus-de-sélection/>
- Rapport d'information du Sénat : En ligne : <https://www.senat.fr/rap/r01-054/r01-054.html>

# Des enseignants militants d'extrême droite : genèse d'un engagement atypique et gestion d'un stigmat

Alors que le Rassemblement national se revendique comme le premier parti d'opposition et que le plafond de verre sous lequel il ne pourrait que demeurer dans l'opposition semble se fissurer, cet article étudie l'engagement militant de professeurs à l'extrême droite. Si la sociologie politique a largement souligné la pluralité du vote frontiste, la diversité partisane de l'extrême droite demeure moins étudiée. Le cas des enseignants engagés à l'extrême droite constitue alors un objet d'étude singulier. Le regard porté sur ce militantisme minoritaire interroge autant des trajectoires atypiques d'engagement politique que la banalisation du Rassemblement national. Il permet, enfin, de comprendre les ressorts d'un engagement a priori coûteux. La banalisation de l'extrême droite en général, et du Rassemblement national en particulier, est en effet loin d'être achevée, comme en témoigne le coût important de ce militantisme pour les enquêtés interrogés dans le cadre de cette enquête.

Benjamin Chevalier  
PRAG de SES à  
Sciences Po Strasbourg  
et doctorant (SAGE)

Le 12 octobre 2013, Marine Le Pen officialise la création du collectif Racine [1], rassemblement « d'enseignants patriotes ». Cette association vise à fédérer autour du parti des acteurs et des thématiques jusque-là peu représentés au sein de l'organisation, et à mettre en lumière l'élargissement supposé du socle militant et électoral frontiste. Pour Alain Avello, cofondateur de Racine, il s'agit plus particulièrement de « [...] *montrer qu'il existe des professeurs avec un engagement politique assumé* » [2]. Dès sa création, ce collectif occupe donc une fonction sémaphorique qui vise à mettre en scène l'élargissement socioprofessionnel de l'influence frontiste. En tant que groupe socioprofessionnel, les enseignants sont en effet marqués par une forte tradition d'engagement politique historiquement ancré à gauche (Frajerman, 2008 ; Lefebvre et al., 2022). Leurs syndicats (et notamment la FEN) ont longtemps entretenu certaines proximités – non dénuées d'ambiguïté – avec le Parti socialiste, à la faveur de « *références [politiques] communes* » et d'une importante « *interpénétration militante* » (Ferhat, 2011). Il est intéressant d'étudier les causes de l'engagement de certains enseignants du second degré – public et privé sous contrat – dans les rangs d'un parti qui apparaît peu plébiscité par les membres de ce groupe socioprofessionnel et en décalage avec les comportements politiques majoritaires et traditionnels de la profession. Bien que cet engagement soit improbable statistiquement [3] et marginal, nous postulons qu'il peut être expliqué sociologiquement ; en l'occurrence par une approche socio-biographique par entretiens.

Nous proposons donc d'étudier ici quelques conditions sociales favorables à la production de ce militantisme d'extrême droite chez des enseignants et les conséquences possibles de cet engagement sur leurs trajectoires professionnelles et militantes. Nous nous appuyons pour cela sur l'analyse de dix trajectoires biographiques issues d'une série d'entretiens menés entre 2016 et 2021 avec des enseignants militants ou ayant milité dans un parti d'extrême droite. Les enquêtés sont exclusivement des professeurs – en majorité d'Histoire-Géographie – enseignant dans le secondaire en filière générale qui exercent leur activité dans des établissements – publics et privés sous contrat – relevant d'académies différentes et scolarisant des publics socialement variés. Ce présent article se propose d'interroger, d'abord, la genèse d'un militantisme perçu comme peu légitime parmi les enseignants et qui peut même apparaître en contradiction avec la culture du métier, et, ensuite, de comprendre comment cet engagement se maintient malgré le stigmat professionnel qu'il est susceptible de constituer.

[1] Le collectif Racine, désormais affilié au parti politique Les Patriotes, est remplacé depuis novembre 2017 par le « Forum Ecole et Nation ».

[2] Propos repris dans le quotidien Le Figaro du 3 septembre 2014 (« Les collectifs du FN, un objectif plus médiatique que politique », Marion Joseph)

[3] Ces tendances demeurent confirmées par de récentes études quantitatives. Géraldine Farges, à partir d'une enquête par questionnaire menée auprès de 9000 enseignants à l'échelle nationale relève que seuls 0,3% des répondants du premier degré et 0,1% du second degré se positionnent à l'extrême droite (Farges, 2017).

Tableau 1. Présentation synthétique des enquêtés-ées

Prénom	Discipline	Concours	Niveau	Type d'établissement
Clément	Histoire-géographie	CAFEP	Lycée	Privé sous contrat
Maxence	Histoire-géographie	CAPES	Lycée	Public
Samuel	Histoire-géographie	CAPES	Lycée	Public
Yann		Stagiaire	Lycée	Public
Xavier	Histoire-géographie	CAPES	Lycée	Public
Bernard	Histoire-géographie	Retraité (CAPES)	Lycée	Public
Laurent	Histoire-géographie	CAFEP	Collège	Privé sous contrat
Éric	Langue vivante	CAPES	Collège	Public
Lise	Langue vivante	CAPES	Collège	Public
Alain	Philosophie	CAPES	Lycée	Public

## S'engager dans l'enseignement et au Front national : les conditions sociales d'une mise en cohérence peu commune

Le caractère atypique des formes militantes étudiées relève ici de l'articulation a priori improbable entre les engagements des enquêtés et le groupe professionnel auquel ils appartiennent. Il importe en conséquence d'étudier comment les enquêtés développent, au fil des expériences socialisatrices juvéniles, des dispositions et des goûts favorables à l'engagement professoral d'un côté et à l'extrême droite de l'autre. Les trajectoires militantes ne sont cependant jamais données : l'étude de la genèse des dispositions ne doit mener à présager avec certitude de la finalité, ni du chemin politique demain arpenté. Les désajustements, discordances, dissonances, décalages, clivages... peu importe les termes et leurs nuances, produisent en effet des conversions partielles de grandes ampleurs. La réduction de la focale permise par le recours à l'analyse socio-biographique fait ainsi apparaître les diverses dynamiques sociales de l'engagement à l'extrême droite des professeurs enquêtés.

### La construction d'un goût pour l'encadrement et pour l'enseignement

L'individu, même pluriel (Lahire, 1998), n'est jamais vraiment sécable. Ainsi, les trajectoires militantes et professionnelles peuvent se construire partiellement à partir d'une même expérience, les inscrivant dans une vision du monde cohérente et relativement homogène.

Clément, 42 ans, enseignant dans un lycée privé catholique sous contrat, est originaire du Vaucluse. Né d'un père employé dans la grande distribution et d'une mère aide-soignante à l'Hôpital, il a grandi dans une famille « *de droite traditionnelle, pas celle des propriétaires, mais la droite sociale, des classes moyennes* », catholique pratiquante, fortement attachée à la valeur du travail et soucieuse des traditions. Un de ses grands-pères était « *résistant gaulliste* », l'autre « *pétainiste* ». Il affirme que « *les deux héritages lui conviennent bien* ». Élève, il est scolarisé en établissement privé catholique non mixte sous contrat, du collège – dans lequel « *il n'y avait effectivement pas de Mohamed dans la classe* » – jusqu'au lycée, où il colle déjà « *des affiches « votez Le Pen ! »* ». Il enseigne désormais dans ce même établissement. Père de six enfants, son parcours militant, parental et professionnel relève typiquement de ce que Grégoire Kaufman nomme les « *nationaux-catholiques* » (Kauffmann, 2016), fervents catholiques imprégnés d'une culture maurassienne. Mais c'est certainement à l'aune de son expérience du scoutisme, dont il nous parle avec beaucoup d'entrain, qu'on peut saisir la cohérence de son engagement professionnel et militant.

*« Je suis de tradition française et catholique. J'ai été aux scouts de France, de mes 8 ans à mes 17 ans. Puis j'ai continué. Étudiant j'ai même été chef scout. Mais aux scouts d'Europe cette fois-ci. Et mes enfants, aujourd'hui, sont scouts. [...] En fait, pour faire simple, les scouts d'Europe sont une scission des scouts de France, parce que dans les années 60, et ses grands bouleversements soixante-huitards, les scouts de France ont modernisé, entre guillemets, leur pédagogie. C'est-à-dire que l'uniforme, la chemise un peu brune, le béret et tout, ont été abandonnés pour des chemises jaunes, rouges, bleues, arc-en-ciel... l'aspect un petit peu traditionnel du scoutisme a été évacué. Parce que le scoutisme avait été fondé par un militaire. Et donc, il avait une image un peu, voilà, militaire, hiérarchisée, disciplinée. Voilà, tout en étant très moderne par certaines approches, sur la nature, sur l'autonomie. Donc les scouts de France ont enlevé ça [...] pour introduire... une approche... plus démocrate chrétienne.*

*Les scouts d'Europe sont restés plus conservateurs. J'ai été scout de France jusqu'à l'âge de 16 ans, et j'ai arrêté parce que je m'y retrouvais plus. C'était trop démocrate-chrétien. [...] J'ai arrêté en parallèle de ma prise de conscience politique. Donc je suis passé aux scouts d'Europe à 17 ans parce que je m'y retrouvais davantage, dans le fait d'avoir un bel uniforme impeccable, plutôt qu'une chemise rouge débraillée et un jean. »*

Profondément marqué par l'expérience du scoutisme, Clément manifeste un goût prononcé pour l'action militante et l'esthétique militaire sur lesquelles il s'attarde longuement. Son entrée dans la carrière professorale n'est certainement pas étrangère à sa position de chef scout occupée une fois étudiant, alors qu'il débute aussi sa carrière militante. Séduit par l'encadrement des jeunes, il devient deux années plus tard surveillant – il utilise d'abord le mot « éducateur », avant de se reprendre – simultanément à ses études d'histoire, avant de passer le CAFEP.

*« Le scoutisme a été fondé par les militaires. Donc il avait toujours une image un peu militaire, hiérarchisée, disciplinaire [...] Les aînés qui ont 16 ans, ils sont responsables des petits jeunes qui ont 7, 8 ans. Et ça, vraiment, chef scout, j'aimais bien. [...] D'avoir tous les matins un levé du drapeau. C'est quelque chose qui ne se faisait plus chez les scouts de France. Pareil pour la pratique religieuse. Elle est obligatoire et fait partie intégrante de la pédagogie. Ça a énormément influencé ma vie ça, les scouts, mon sens de l'engagement et de l'organisation viennent de là. Mon sens de l'identité aussi. »*

L'analyse socio-biographique permet non seulement de mieux saisir l'articulation entre le cadre de socialisation, la trajectoire militante et le choix du métier, mais aussi de comprendre la forme que prend l'engagement professionnel (il passe le CAFEP pour enseigner dans des établissements catholiques privés sous contrat) et la vision que se fait Clément de son métier et de l'histoire. Attaché au roman national plus qu'aux dimensions scientifiques de la discipline, il se réapproprie – le cadre de l'entretien est toujours opportun à ce type de revendication de soi – l'imagerie républicaine, tout en investissant le propos de clairs marqueurs politiques – sur le caractère « révisionniste » de l'histoire – et religieux (« on est poussière et on redeviendra poussière »).

*« Pour moi, l'histoire est une matière éminemment politique. Ça permet de comprendre le monde dans lequel on vit. Et puis elle est quand même porteuse de sens, chose dont on manque un peu aujourd'hui. C'est pour ça que moi, par exemple, je fais partie des enseignants qui auraient été de très bons Hussards noirs sous la 3e République. Parce que la partie « roman national », je pense qu'elle est nécessaire, même si scientifiquement on peut la critiquer. De toute façon, on peut tout critiquer scientifiquement, on peut même critiquer l'existence des chambres à gaz, scientifiquement... je ne suis pas en train de dire qu'elles n'ont pas existé, mais je veux dire [parle plus fort], dans une approche qui est celle de réviser... L'histoire est perpétuellement révisionniste. Donc oui, on peut critiquer le mythe de Vercingétorix, on peut critiquer le mythe de Jeanne d'Arc. On peut critiquer tout ça, mais, oui, elle fait sens. [...] J'aime la dimension « roman national », mais pas que, j'aime la dimension de comprendre la nature humaine, comprendre qu'on naît poussière, et qu'on redeviendra poussière. »*

L'analyse de la trajectoire de Clément permet d'éclairer les modalités de l'articulation de l'engagement national-frontiste avec l'engagement dans l'enseignement. Ressort en effet des éléments que nous avons dégagés le rôle central joué par l'expérience du scoutisme : si Clément a été conduit à connaître une telle expérience en lien avec un héritage idéologique familial, il y a été socialisé à des valeurs, normes et pratiques qui apparaissent compatibles avec l'exercice du métier d'enseignant et favorables à un engagement dans un parti dont les membres ne rejettent pas fondamentalement celles et ceux qui ont pu porter la chemise brune.

[2] Propos repris dans le quotidien Le Figaro du 3 septembre 2014 (« Les collectifs du FN, un objectif plus médiatique que politique », Marion Joseph)

[3] Ces tendances demeurent confirmées par de récentes études quantitatives. Géraldine Farges, à partir d'une enquête par questionnaire menée auprès de 9000 enseignants à l'échelle nationale relève que seuls 0,3% des répondants du premier degré et 0,1% du second degré se positionnent à l'extrême droite (Farges, 2017).



## De la construction d'un goût pour la nation à la conversion frontiste : comprendre les déplacements partisans.

Mais l'engagement à l'extrême-droite n'est pas l'apanage d'enseignants précocement sensibilisés à une culture congruente avec l'idéologie des partis situés à cet endroit de l'échiquier politique. Maxence et Samuel sont deux jeunes enseignants d'Histoire-Géographie. Leur trajectoire est marquée par le passage d'un militantisme de gauche anticapitaliste – dont l'intensité est néanmoins différente – à un engagement actif au Front national. Pour analyser les phénomènes de « conversion » (Darmon, 2011), Muriel Darmon préconise d'étudier l'effet de ces transformations sur la perception du monde et de restituer la temporalité d'un processus dont la forme est indissociable des caractéristiques sociales des « convertis ».

Maxence, enfant « métis » d'un père sénégalais devenu français après avoir servi dans la Légion étrangère et d'une mère professeure des écoles, se politise au lycée, alors que ses deux parents votent pour le Parti Socialiste, « *par conformisme* » pour sa mère et « *désir d'intégration* » pour son père. C'est lors de son année de Terminale, dans un lycée classé en éducation prioritaire, que Maxence débute son cheminement politique. Il y découvre le groupe Voïna, se passionne pour l'activisme politique – auquel il s'essaye modérément – et se souvient de ses cours de philosophie comme d'« *une découverte* », d'« *un bouleversement* ». Il loue les qualités de son enseignant, « *un philosophe qui a largement participé de [sa] prise de conscience politique et qui [lui] a fait comprendre que la politique était une chose très importante* ». Bachelier, Maxence part étudier en Hypokhâgne A/L, dans un établissement de proximité. Il vit cette année d'étude comme « une ouverture » : il fréquente les théâtres et l'opéra, relate avec passion l'émancipation de ces « *années passionnantes et exigeantes* » qu'il vit comme une véritable ascension sociale. Il se lie d'amitié avec un groupe de militants du Nouveau Parti Anticapitaliste, qu'il fréquente pendant quelques mois. Il s'initie à leurs côtés à la pensée critique de la gauche anticapitaliste, découvre le combat des LIP de Besançon et intègre un vocabulaire marxiste qu'il réutilise depuis volontiers. Cette expérience est cependant de courte durée. Les propos qu'il tient sur l'immigration déplaisent à ses camarades, et Maxence finit par trouver ce qu'il qualifie de « *groupuscule* », comme « *hypocrite* » et représentatif d'une « *classe moyenne de profs* » qui prétend « *représenter les ouvriers* », mais qui « *se donne surtout bonne conscience* ». C'est après sa classe préparatoire, alors qu'il part étudier en faculté d'histoire dans une autre grande ville, qu'il adhère au Front national, au moment où « *Florian Philippot avait pris la main sur le parti* ». Il n'y restera que quelques mois – et continue alors de se réclamer « *de gauche* » – avant de rejoindre l'Union pour la République, de François Asselineau.

Samuel quant à lui est le fils unique d'une famille monoparentale du nord de la France. Si sa mère avait entretenu, durant sa jeunesse, d'étroites sympathies pour l'extrême-gauche, il décrit la culture du foyer dans lequel il a vécu comme « non politique ». Il commence à militer dès sa licence d'Histoire dans son université locale – où il obtient un DEUG — au sein d'un petit syndicat étudiant d'extrême-gauche où il découvre la pensée marxiste. Il intègre La Sorbonne en Licence 3 d'histoire et adhère à la Ligue Communiste Révolutionnaire la même année. En même temps qu'il devient un cadre local du parti, il passe et obtient le CAPES d'histoire-géographie. Il décide en 2010 de quitter l'organisation, devenue entre-temps le NPA. Depuis plusieurs mois – et notamment en manifestant avec ses camarades pour la régularisation des sans-papiers – il ne s'y sentait plus à « *[s]a place* », « *déçu* » par les « *premières dérives* » qu'il constate alors — il cite notamment « *l'affaire de la candidate voilée* » [4]. Le malaise, vécu « *sur le mode du secret* », perdure et lui pèse de plus en plus. Il quitte finalement le parti et cesse durant plusieurs années tout engagement partisan. C'est quatre ans plus tard qu'il rejoint le Front national, où il connaît une ascension rapide. Il est ensuite élu conseiller régional d'Île-de-France et mis en disponibilité.

Pour Maxence – adhérant aux Amis du Monde diplomatique dont il apprécie la ligne antilibérale – et Samuel – qui se réclame de l'héritage philosophique marxiste – c'est d'abord l'opposition au libéralisme et à « *l'européisme* », largement évoquée lors des entretiens, qui explique partiellement cette conversion. Bruno Karsenti et Cyril Lemieux montrent en effet que si rapprocher la pensée socialiste de celle du nationalisme réactionnaire est chose plus qu'hasardeuse, ces deux idéologies « *partagent [...] la même indignation face aux ravages sociaux engendrés par l'évolution économique – ravages que la pensée libérale cherche de son côté à justifier comme des maux certes regrettables, mais nécessaires* » (Karsenti et al., 2017, p. 43).

[4] En 2010, lors des élections régionales, le Nouveau Parti anticapitaliste a présenté dans le Vaucluse la candidature d'une jeune femme voilée, Ilham Moussaïd.

Se qualifiant d'opposants au libéralisme politique – position partagée avec la gauche anticapitaliste, Samuel et Maxence se réclament tout aussi volontiers du souverainisme et revendiquent un rapport passionné à l'histoire de la Nation.

L'étude attentive de ces ruptures militantes révèle diverses dispositions à la proximité idéologique avec les thématiques fortes – notamment celle de la question migratoire et surtout celle de l'euroscpticisme – du Front national. Maxence n'a pas bénéficié d'une socialisation politique de gauche très intensive, il n'en a pas hérité la culture militante, comme il n'a pas connu, enfant, d'univers militant structuré de gauche. Quant à Samuel, il dit avoir été vite sceptique envers l'internationalisme communiste et très critique envers un jeune NPA jugé « *excessivement orthodoxe, bien loin du monde tel qu'il est* ». Une étude attentive de sa socialisation révèle certaines dynamiques biographiques favorables à un tel rapprochement avec le Front national : il souligne par exemple le rôle structurant de sa femme, ancienne professeure d'université en Histoire à Moscou qui « *en tant que Russe, forcément, voit les choses différemment* » et qui adhère au FN dans sa foulée. L'engagement est ainsi à considérer à travers l'intimité du couple (Marchand-Lagier, 2015), au sein duquel se tiennent des réajustements, négociations et interactions de long cours qui participent du renouvellement des habitus politiques. Durant les quatre années séparant son départ du NPA et son adhésion au FN, l'opposition de Samuel aux politiques migratoires, jugées laxistes, s'était renforcée.

Ces conversions ne se résument pas au simple passage d'un état à un autre, mais relèvent d'amples réajustements dans la manière qu'ont les individus de se représenter le monde et son ordre. L'entretien biographique permet alors de saisir le travail de mise en cohérence que supposent ces translations militantes radicales : L'identité et sa perception sont le fruit d'un travail d'appropriation, de négociation et de bricolage dont on aperçoit ici la finalité. L'acteur social est d'abord l'acteur de sa propre histoire, parce qu'il en est - partiellement - autant le scénariste que le metteur en scène. Comme le note le sociologue Jérôme Truc, dans la lignée de la pensée de Paul Ricœur, « *[...] l'identité narrative, loin d'être source d'une illusion biographique, devient le médiateur indispensable à une complétude de l'identité personnelle* » (Truc, 2005). Ainsi que le souligne encore Muriel Darmon, « *[u]ne conversion peut en effet s'analyser au niveau des dispositions, des pratiques, des conceptions du monde ou encore des conceptions de soi et des adhésions, allégeances ou revendications identitaires.* » (Darmon, 2011, p. 77). La manière dont Maxence restitue son appréhension du groupe Voïna est illustrative de cela, puisqu'il le reconnaît autant comme inspiration militante qu'il s'en distancie à la faveur de ses actuels engagements partisans.

*« Il y avait un groupe d'artistes russe qui s'appelle Voïna. C'est un groupe d'artistes qui dénonçaient la politique de Poutine. En terminale je trouvais ça génial qu'on puisse faire de la politique à travers l'art, s'engager à travers l'art, parce que je faisais aussi des arts plastiques, j'étais en bac art plastique. [...] Plus tard, j'ai pris la distance avec cette philosophie-là : je me suis rendu compte que l'activisme de Voïna contre Poutine, en réalité, était manipulé par des puissances occidentales, dans un rapport de force entre grandes puissances. »*

Penser les conversions partisans professorales de la gauche vers l'extrême droite suppose aussi d'en restituer la temporalité et la dimension processuelle [5]. À travers la narration de sa conversion, Samuel s'applique ainsi à légitimer son engagement. Contrairement à un engagement partisan à gauche perçu comme idéaliste et peu en prise avec le réel, le sien relèverait d'un « rapport vrai » au monde social. En faisant de son engagement le fruit d'un « travail d'historien », il le fait rationnel. En soulignant la dimension sociale des propositions du parti, il l'inscrit dans la continuité de ses engagements antérieurs. Le processus de conversion est donc restitué au service d'un processus de justification.

*« En fait, la clé, c'est que ça a été très progressif. [...] Ça a pris quatre ans et beaucoup de dialogues, avec ma femme notamment. C'est un très long processus, comme pour moi le FN c'était un peu l'antéchrist. C'est un processus qui passe par mes postes en banlieue, par la découverte de certaines réalités. Que ce soit d'un point de vue migratoire, que ce soit d'un point de vue social. Quand on découvre un peu la brutalité de la banlieue parisienne et par extension de certains endroits en France, on se pose davantage de questions. Il y a cette sensibilité à la question de l'immigration, clairement, qui joue, et qui me travaille intellectuellement. Et puis, en parallèle, il y a la découverte quasiment fortuite un jour, en regardant par hasard, une*

[5] « Face à une conversion perçue, sinon comme miraculeuse, du moins comme immédiate, instantanée, les usages sociologiques de la notion insistent en effet sur la manière dont la conversion s'inscrit dans une durée », (Darmon, 2011, p. 77).

*vidéo sur Internet, d'un discours de Marine Le Pen d'un premier mai, d'un volet social du FN très fort et que j'ignorais complètement, moi qui était resté au reaganisme du père Le Pen. [...] Je me rends compte que le socialisme absolu n'existe pas, que l'ultralibéralisme n'est pas une recette. Je cherchais des équilibres, que je trouve dans le discours du Front national en regardant derrière les caricatures, en allant voir directement à la source, en faisant un travail d'historien. »*

L'engagement militant à l'extrême droite et l'engagement professionnel dans le métier d'enseignant trouvent leur source dans une trajectoire biographique souvent atypique, mais cohérente, aux yeux des enquêtés, entre le projet idéologique qu'ils portent en tant que militant d'extrême-droite et le métier qu'ils exercent en tant que professeur d'Histoire-Géographie.

## Comment l'engagement frontiste des enseignants se maintient-il ?

Comme l'affirme Valérie Lafont dans un article dédié à l'analyse de carrières militantes de jeunes encartés au Front national, « à la différence d'autres engagements à vocation humanitaire ou morale, le militantisme au Front national est associé dans les représentations majoritaires à des images négatives et dévalorisantes » (Lafont, 2001, p. 175). Au sein d'un milieu socioprofessionnel rétif au Rassemblement national, l'engagement frontiste des enseignants peut également s'analyser telle une déviance. Les « coûts » de ce militantisme sont susceptibles de les éloigner d'un tel engagement. Il apparaît donc opportun de comprendre quels bénéfices les professeurs d'extrême droite peuvent en tirer.

### Un engagement toujours coûteux

Si les « mondes enseignants » (Farges, 2017) ont toujours été disparates et attachés à des réalités professionnelles diverses, la défiance envers l'extrême droite – liée notamment au lien ténu entre les enseignants et la République – constitue un des traits unificateurs de ce groupe socioprofessionnel. L'engagement des professeurs à l'extrême droite est donc toujours coûteux ou perçu comme tel, bien que cela soit toujours relatif au contexte d'exercice [6]. Les enseignants militant à l'extrême droite rencontrés – et notamment les plus jeunes – observent une méfiance sur la manière dont leur militantisme pourrait, s'il venait à être découvert, affecter leur carrière. Ils peuvent, en conséquence, développer certaines craintes quant aux effets de leur engagement sur le rapport qu'ils entretiennent avec l'institution.

Yann, jeune professeur stagiaire dans le secondaire et sympathisant puis militant frontiste, se refuse par exemple de faire part de ses opinions politiques. S'il projette de s'engager activement au Front national, il attend stratégiquement sa visite d'inspection – destinée à valider sa titularisation – avant de prendre contact avec la fédération locale. Une fois passée la visite de l'inspecteur, il échange par courriels avec le secrétaire départemental du FN pour se présenter et exprimer son souhait de rejoindre le parti. Victime d'un piratage, d'une connexion frauduleuse, ou, comme le suspectent certains de ses collègues, d'un dévoilement volontaire non assumé, l'échange en question est transféré quelques jours plus tard – depuis la salle des professeurs – à l'ensemble de ses pairs.

*« Là, [...] j'ai ma boîte mail qui est piratée. Ma boîte mail personnelle. Et j'ai des messages d'échanges avec des cadres du Front national qui sont envoyés sur des messageries d'autres profs. Et bien sûr, tout avait été effacé, c'est simplement d'autres profs qui m'ont envoyé des mails pour comprendre pourquoi est-ce que j'envoyais ça depuis ma messagerie. Et du coup eux, je voyais tout ce qui avait été transféré, c'était plein de transfert qui avait été effectuée. J'ai un ami très geek, qui touche à tout, et qui a trouvé l'adresse IP de l'ordinateur qui a tout transféré. Ben je n'ai pas mis longtemps à comprendre qu'en fait tout était envoyé depuis le lycée. Je ne sais pas comment ça a été fait, comment les gens ont pu avoir mon mot de passe ou je ne sais quoi. En tout cas, c'est une boîte mail que j'avais pu utiliser avec l'établissement auparavant. Après je suis allé regarder les PC en salle des profs, et j'ai trouvé l'IP à un chiffre près. Donc je sais que ça vient d'un prof ou d'un personnel administratif. J'ai porté plainte »*

Pour ces militants, le moment où la nature de leur engagement est rendue publique est vécu

[6] L'ancienneté dans la profession et dans l'établissement, la nature de l'établissement d'exercice – privé sous contrat ou public, l'intensité de l'activité syndicale, la densité du collectif de travail, etc. influencent grandement la vigueur et l'ampleur du stigmate auquel ils s'exposent.

avec une certaine appréhension : comme le note Erving Goffman, l'individu « *discréditable* » doit composer avec l'incertitude (Goffman, 1975) : les conséquences du stigmate ne sont jamais proprement prédictibles. Le dévoilement de leurs engagements militants engendre ainsi des coûts tantôt manifestes, tantôt supposés, qu'ils doivent savoir gérer ou tout au moins apprendre à gérer.

Le coût de l'engagement à l'extrême-droite s'apprécie de façon plus certaine dans les interactions quotidiennes qu'entretiennent ces professeurs avec leurs collègues, pendant lesquelles les enquêtés expérimentent et éprouvent leur « différence fâcheuse » (Goffman, 1975, p. 15). La mise à distance dont ils peuvent être l'objet vient alors marquer l'indésirabilité politique de leur engagement.

Xavier, professeur certifié d'histoire-géographie âgé de 30 ans, est affecté dans un lycée public de centre-ville en région parisienne. Issu d'un lycée militaire après lequel il intègre un Institut d'Études Politiques, il s'intéresse d'abord à la figure de Jean-Pierre Chevènement, avant d'être « séduit », par l'intermédiaire de ses amitiés étudiantes, par la « ligne Buisson-Sarkozy ». S'il n'adhère pas à l'UMP, il se dit très déçu par la ratification du traité de Lisbonne qu'il qualifie de « véritable trahison ». Il intègre alors le Front national, désireux d'y mener une carrière politique. Il évolue rapidement au sein de la structure partisane locale, à proximité de son établissement d'exercice. Alors qu'il fonde un collectif Racine départemental – projet mené sans en toucher un mot aux collègues de son lycée, il donne une interview dans un journal local. La publication de l'article, en pleines vacances scolaires, ne passe pas inaperçue, et occasionne de nombreuses ruptures amicales, notamment avec ses collègues engagés à gauche.

*« Arrivent les vacances et donc bon... 15 octobre [jour des vacances] je suis très bien intégré, et là je lance le collectif... le 28 je sors le truc [le collectif Racine] et le 29 octobre l'article du Parisien sort... je savais que ça allait se savoir rapidement, mais c'est encore plus rapide que ce à quoi je m'attendais. [...] Il y a quelqu'un qui balance l'article, en disant « attention les fascistes arrivent », sur tout le réseau des profs du lycée à destination de tous les collègues. Sauf moi. [...] Donc début novembre j'arrive et je vois que les regards ont un peu changé, notamment les gauchistes avec qui j'avais passé une soirée précédemment, [...] du jour au lendemain, alors que j'étais bien intégré, voire j'étais devenu un peu un pote avec eux, ils ne me parlent plus du tout. J'étais devenu un objet de discussion aussi, pour toute la salle des profs. [...] Un jour, on m'a rapporté, j'ai fait la bise à une collègue et on lui a dit, "mais tu sais qui t'a fait la bise, là ?" »*

Pour de nombreux enquêtés, la marginalisation, l'isolement, voire l'hostilité, constituent ainsi le prix du militantisme frontiste. Le Rassemblement national n'est en effet pas aussi banalisé dans l'univers enseignant qu'ailleurs. Militier au RN, pour un enseignant, suscite encore l'incompréhension et fonde de profondes inimitiés.

### **Des rétributions décisives offertes par la professionnalisation politique**

Comprendre le maintien des engagements professoraux au service du parti implique donc de mettre au jour les leviers qu'il mobilise pour susciter un attachement et un investissement durables de la part des enseignants qui militent pour lui. Comme le note Gaxie, « *il faut corrélativement de puissants investissements, générant des injonctions et des inclinations impérieuses, pour s'engager dans une action collective au "péril" ("objectif") [...], de l'équilibre de sa famille, de la stabilité de son emploi ou de sa réussite professionnelle* ». (Gaxie, 2005, p. 176). Au regard du coût subi par les professeurs militant à l'extrême droite, il faut donc objectiver les rétributions que les partis auxquels ils adhèrent leur offrent et l'intérêt qu'y trouvent ces professeurs.

#### *Des ressources précieuses pour un parti en recherche de cadres*

Pour le Front – puis Rassemblement – national, la formation d'une élite partisane capable de s'adapter aux codes langagiers, rhétoriques et comportementaux propres à l'arène médiatico-politique représente un enjeu crucial (Igounet, 2015). Le parti doit en effet composer avec une carence régulière de personnel politique apte à gérer et administrer une fédération locale et à s'exprimer en public de façon convaincante. Cet impératif s'inscrit dans une double dimension. Outre organiser les forces militantes de manière à permettre l'administration d'une organisation partisane aux dimensions croissantes, il s'agit aussi d'accompagner la stratégie de banalisation intrinsèque au parti. On peut lire dans une note interne de l'Institut

de formation national – la structure de formation du Front national – datée, déjà, de 1990 et repérée par Valérie Igounet, que « [p]our séduire, il faut d'abord éviter de faire peur et de créer un sentiment de répulsion [...] Il est donc essentiel lorsqu'on s'exprime en public, d'éviter les propos outranciers et vulgaires. On peut affirmer la même chose [...] dans un langage posé et accepté par le grand public » (Igounet, 2015, p. 283). Le recrutement de cadres compétents est alors essentiel à la construction d'une « image positive » du parti dans l'opinion (Ibid., p. 284). Les difficultés rencontrées par le Front national puis le Rassemblement national à recruter ce profil de militant est rapporté par de nombreux enquêtés.

*« C'est un parti maintenant qui réussit, donc on voit arriver tous ceux qui veulent faire carrière, qui sont parachutés, et caetera. Ce que je ne supportais pas, moi, c'est que c'est un parti qui a énormément de voix, mais au niveau du militantisme [...] ils ne respectent pas les militants. Et ils manquent de cadre, c'est famélique. Ils manquent de cadres qui tiennent la route. »*

*Entretien avec Bernard, Professeur certifié d'Histoire-Géographie à la retraite*

*« Quand j'arrive, c'est une fédération en ruine. [L'ancien responsable de la fédération], je le suivais depuis des mois : il avait 23 ou 24 ans, il ne savait pas écrire, il faisait 15 fautes par ligne, et moi j'avais vu que c'était un peu le jeune qui montait. [...] Enfin c'est une catastrophe quoi. Mais justement ça pose la question encore à ce moment-là à l'été 2015 de l'amateurisme du front quoi, c'est hallucinant. »*

*Entretien avec Xavier, professeur certifié d'Histoire-Géographie*

Aussi, l'étude des trajectoires militantes des enseignants frontistes met en exergue l'existence d'une « filière » d'accès aux fonctions d'encadrement partisan qui profite particulièrement aux professeurs. La maîtrise formelle de la culture légitime, certifiée dans le champ professionnel par la détention d'un concours de l'enseignement, permet en effet au parti de s'assurer les services de militants maîtrisant le langage politique institutionnel.

*« Je produis les notes écrites, au niveau de l'analyse. Je suis dans un savoir-faire technique en fait pas du tout niveau politicien. Je ne fais pas de la politique politicienne quoi. Moi ça me n'intéresse pas plus que ça. [...] Vraiment, ce que je voulais, c'était plutôt être là en tant que technicien. Après évidemment on m'a confié pendant la campagne des tâches de campagne, de tractage, tout ça quoi. Que j'ai fait évidemment. »*

*Entretien avec Laurent, professeur certifié d'Histoire-Géographie*

Rédactions d'argumentaires, prises de parole dans les médias, réflexions stratégiques... sont autant de tâches, hautement valorisées et valorisables, qui reviennent ainsi plus aisément aux enseignants militants ; ceux-ci trouvant, par ce biais, une reconnaissance certaine auprès des membres les plus investis de leur parti.

Alors que « l'existence d'une file d'attente sélectionne les personnes pour ne retenir que celles qui sont conformes aux normes de l'espace en question » (Bollaert et al., 2018, p. 792), les ressources professionnelles des enseignants (compétences rédactionnelles et analytiques, capacité d'expression orale) agissent ainsi comme autant de « coupe-file » dans un parti qui – en raison de la relative rareté de ses cadres – permet déjà une ascension plus rapide dans la hiérarchie partisane que les autres. De fait, Xavier est par exemple devenu secrétaire départemental du parti seulement un an et quatre mois après son adhésion.

Plus qu'une simple compensation du coût de l'engagement, ces rétributions permettent aussi, à mesure que le professeur évolue dans la hiérarchie partisane, d'en diminuer le poids effectif. À l'image de Xavier, certains militants indiquent ainsi de moins en moins fréquenter la salle des professeurs et leur établissement d'exercice. L'octroi de responsabilités augmentant le temps dédié aux activités politiques, celui consacré à l'exercice professionnel est amené à diminuer, réduisant dans le même temps l'exposition au stigmatisé.

Si ce processus de professionnalisation politique se concrétise sous des formes plus ou moins développées selon les enquêtés rencontrés, ils sont nombreux à en évoquer l'existence et les effets. De Samuel, bénéficiaire d'une mise en disponibilité, en passant par Xavier qui affirme qu'il a « franchement [...] moins travaillé que ce qu'il aurait, peut-être, dû », parce qu'il ne « pouvait pas » continuer à s'investir autant dans son métier, tous les professeurs militants

chargés d'importantes responsabilités locales ou nationales expliquent moins côtoyer leurs collègues enseignants. Les enseignants frontistes qui se voient offrir des opportunités d'ascensions partisans captent ainsi autant de rétributions sociales et symboliques par ce biais que par la réduction des rétributions négatives qu'elles génèrent pour eux dans leurs établissements.

\*\*\*

Si les trajectoires militantes des enseignants frontistes étudiées au cours de cette enquête attestent du caractère atypique de cet engagement, leur analyse fait néanmoins apparaître des logiques qui lui sont propres. Peu légitime au sein des mondes enseignants, le militantisme frontiste y est souvent plus stigmatisé qu'ailleurs. Les rétributions que le parti est en capacité d'offrir peuvent néanmoins compenser le discrédit lié à cet engagement. À travers l'ascension rapide que le parti offre aux enseignants, l'entre-soi militant vient souvent se substituer à un entre-soi professionnel qui favorise d'autant l'investissement politique qu'ils réalisent. Phénomène d'autant plus notable que l'on constate, dans certains partis historiquement proches des milieux enseignants, une relative marginalisation de la « ressource enseignante » (Lefebvre et al., 2022, p. 237).

## Bibliographie

**Bolaert J., Michon S., Ollion E.**, « Le temps des élites. Ouverture politique et fermeture sociale à l'Assemblée nationale en 2017 », *Revue française de science politique*, vol. 68, no. 5, 2018, p. 777-802.

**Darmon M.**, 2011, « Sociologie de la conversion. Socialisation et transformations individuelles », in **Burton-Jeangros C., Maeder C.**, *Identité et transformation des modes de vie*, Genève et Zurich, Seismo, p. 64-84.

**Chevalier B.**, 2023, « Des enseignante.es au Rassemblement national. Comprendre des cas apriori dissonants d'engagement partisan », in **Dahani S., Delaine E., Fauray F., Letourneur G.**, *Sociologie politique du Rassemblement national*, Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, p. 151-174.

**Farges G.**, 2017, *Les mondes enseignants. Identités et clivages*, Paris, Presses Universitaires de France.

**Ferhat I.**, 2011, « Le syndical et le politique. Le cas du parti socialiste et de la FEN, des années 1970 au début des années 1990 », *Histoire@Politique*, vol. 13, n° 1, p. 125-145.

**Frajerman L.**, 2008, « L'engagement des enseignants (1918-1968) », *Histoire de l'éducation*, vol. 117, no 1. p. 57-96.

**Frajerman L.**, 2017, « Le vote FN des enseignants, une bulle médiatique ? », *The conversation*, 2017, En ligne : <https://theconversation.com/le-vote-fn-des-enseignants-une-bulle-mediatique-76182>.

**Gaxie D.**, 2005, « Rétributions du militantisme et paradoxes de l'action collective », *Swiss Political Science Review*, vol. 11 no 1., p. 157-188.

**Goffman E.**, 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Les Editions de minuit.

**Igounet V.**, 2015, « La formation au Front national (1972-2015). Son histoire, ses enjeux et techniques », in Crépon S., Dézé A., Mayer N., *Les faux-semblants du Front national*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 269-296.

**Karsenti B., Lemieux C.**, 2017, *Socialisme et sociologie*, Paris, Les éditions de l'EHESS.

**Kauffmann G.**, 2016, *Le Nouveau FN: Les vieux habits du populisme*, Paris, Seuil.

**Lafont V.**, 2001, « Les jeunes militants du Front national : trois modèles d'engagement et de cheminement », *Revue française de science politique*, vol. 51, n° 1-2, p. 175-198.

**Lahire B.**, 1998, *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*, Paris, Nathan, 1998.

**Lefebvre R., Sawicki F.**, 2022, « Pourquoi les enseignants français tournent-ils aujourd'hui le dos à l'engagement politique ? » in **Barrault-Stella L., Gaïti B., Lehingue P.**, *La politique désenchantée ? : Perspectives sociologiques autour des travaux de Daniel Gaxie*, Rennes, Presses universitaires de Rennes, p. 219-239.

**Marchand-Lagier C.**, 2015, « Les ressorts privés du vote front national. Une approche longitudinale », in **Crépon S., Dézé A., Mayer N.**, *Les faux-semblants du Front national*, Paris, Presses de Sciences Po, p. 345-374.

**Truc G.**, 2005, « Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricœur en sociologie », *Tracés. Revue de Sciences humaines*, vol. 8., p. 47-67.