

L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants

Le cas des professeurs des collèges périphériques français

The Influence of Institutional Standards in the Professional Socialisation of Teachers

The Case of Teachers in Peripheral French Schools

La influencia de las normas escolares en la socialización profesional de los maestros

El caso de los profesores de los colegios periféricos franceses

Agnès van Zanten

Volume 29, numéro 1, printemps 2001

Le renouvellement de la profession enseignante : tendances, enjeux et défis des années 2000

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1079565ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1079565ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Association canadienne d'éducation de langue française

ISSN

0849-1089 (imprimé)

1916-8659 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

van Zanten, A. (2001). L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants : le cas des professeurs des collèges périphériques français. *Éducation et francophonie*, 29(1), 13–35. <https://doi.org/10.7202/1079565ar>

Résumé de l'article

L'objectif de ce texte est de dégager quels sont les différents éléments à l'oeuvre dans la socialisation professionnelle des enseignants in situ en France et le type de régulation dont ils relèvent. Il analyse les perspectives des professeurs du secondaire qui font une partie tout au moins de leur carrière dans des collèges périphériques réputés « difficiles ». L'hypothèse sous-jacente est que, dans ces établissements, l'écart très important entre la conception dominante du rôle et les conditions réelles d'exercice du métier renforce l'importance d'une socialisation secondaire susceptible d'engendrer de profondes révisions identitaires. L'établissement est donc conçu comme un cadre central dans l'émergence de normes professionnelles contextualisées en milieu urbain défavorisé. L'analyse montre l'importance d'une régulation autonome qui repose largement sur une interaction avec les élèves, médiatisée par la prise en compte du point de vue et des façons de faire des collègues insérés de longue date dans l'établissement, ainsi que d'une régulation contrainte impulsée par des enseignants plus jeunes et par les chefs d'établissement. Mais elle laisse aussi entrevoir qu'aucun de ces modes de régulation ne s'avère en mesure de réduire la situation de dépendance des établissements de la périphérie.

Tous droits réservés © Association canadienne d'éducation de langue française, 2001

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

<https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/>

L'influence des normes d'établissement dans la socialisation professionnelle des enseignants :

le cas des professeurs des collèges périphériques français

Agnès van ZANTEN, chargée de recherche

Centre national de la recherche scientifique, Observatoire sociologique du changement –
Fondation nationale des sciences politiques, France

RÉSUMÉ

L'objectif de ce texte est de dégager quels sont les différents éléments à l'œuvre dans la socialisation professionnelle des enseignants *in situ* en France et le type de régulation dont ils relèvent. Il analyse les perspectives des professeurs du secondaire qui font une partie tout au moins de leur carrière dans des collèges périphériques réputés « difficiles ». L'hypothèse sous-jacente est que, dans ces établissements, l'écart très important entre la conception dominante du rôle et les conditions réelles d'exercice du métier renforce l'importance d'une socialisation secondaire susceptible d'engendrer de profondes révisions identitaires. L'établissement est donc conçu comme un cadre central dans l'émergence de normes professionnelles contextualisées en milieu urbain défavorisé. L'analyse montre l'importance d'une régulation autonome qui repose largement sur une interaction avec les élèves, médiatisée par la prise en compte du point de vue et des façons de faire des collègues insérés de longue date dans l'établissement, ainsi que d'une régulation contrainte impulsée par des

enseignants plus jeunes et par les chefs d'établissement. Mais elle laisse aussi entrevoir qu'aucun de ces modes de régulation ne s'avère en mesure de réduire la situation de dépendance des établissements de la périphérie.

ABSTRACT

The Influence of Institutional Standards in the Professional Socialisation of Teachers : The Case of Teachers in Peripheral French Schools

Agnès van ZANTEN, chargée de recherche
Centre national de la recherche scientifique, Observatoire sociologique du changement –
Fondation nationale des sciences politiques, France

The objective of this article is to determine the different elements at work in the professional socialization of teachers in France and the types of regulation they fall under. It analyzes the perspectives of secondary school teachers who spend at least a part of their career in peripheral colleges, reputed to be "difficult". The underlying hypothesis is that, in these institutions, the very large gap between the dominant concept of the role and the actual conditions of practicing the profession, confirms the importance of a secondary socialization capable of bringing about significant reappraisals of identity. The institution is thus conceived as a central framework in the emergence of professional standards in the context of an underprivileged urban milieu. The analysis shows the importance of independent regulation, which relies heavily on interactions with students, mediated through consideration of the perspectives and behaviours of colleagues who have been part of the institution for a long time, as well as obligatory regulation driven by the youngest teachers and heads of the institution. However, it also suggests that neither of these modes of regulation may be able to reduce the peripheral institutions' situation of dependency.

RESUMEN

La influencia de las normas escolares en la socialización profesional de los maestros : el caso de los profesores de los colegios periféricos franceses

Agnès van ZANTEN, chargée de recherche
Centre national de la recherche scientifique, Observatoire sociologique du changement –
Fondation nationale des sciences politiques, France

El objetivo de este texto es de mostrar los diferentes elementos que actúan en la socialización profesional de los maestros en Francia y el tipo de regulación de la que dependen. Se analizan las perspectivas de los profesores de secundaria que inician

su carrera en los colegios periféricos reconocidos como « difíciles ». La hipótesis subyacente es que, en dichos establecimientos, la distancia entre la concepción dominante del rol del maestro y las condiciones reales del ejercicio de la profesión es muy importante, lo que refuerza la importancia de una socialización secundaria susceptible de engendrar profundos cuestionamientos identitarios. El establecimiento escolar se concibe pues como un cuadro central en el surgimiento de normas profesionales concontextualizadas en un medio urbano desfavorizado. El análisis demuestra la importancia de una regulación autónoma que reposa ampliamente sobre la interacción con los alumnos, mediatizada por la influencia que ejercen los puntos de vista y las maneras de actuar de los colegas que desde hace mucho tiempo laboran en el establecimiento escolar, así como de la coacción ejercida por los maestros más jóvenes y los directores de dichos establecimientos. Pero el análisis permite pensar que ninguno de esos modos de regulación es capaz de disminuir la situación de dependencia de los establecimientos escolares de la periferia.

Introduction

L'influence du lieu d'exercice dans la socialisation professionnelle des enseignants n'avait pas reçu beaucoup d'attention de la part des sociologues de l'éducation jusqu'à une date récente car celui-ci semblait jouer un rôle mineur pour au moins trois séries de raisons. La première est le caractère abrupt de la prise de fonction qui laisse peu de place à la pénétration diffuse des normes du milieu professionnel concret. En effet, contrairement à d'autres métiers dans le cadre desquels l'apprentissage s'étend sur plusieurs années et le néophyte passe progressivement des tâches simples d'exécution à des tâches plus complexes exigeant davantage de responsabilités sous la supervision de personnes compétentes, les enseignants assument souvent, du jour au lendemain, après des stages dont la durée dépasse rarement quelques mois, la responsabilité totale d'une classe. La deuxième est le caractère solitaire de l'expérience professionnelle. L'organisation « cellulaire » du travail dans les établissements d'enseignement (un enseignant, une classe) fait que les enseignants exercent la plupart du temps leur activité dans un lieu soustrait au regard des collègues et de l'administration, avec pour conséquence majeure le fait que ce sont les élèves, plus que ces derniers, qui contribuent quotidiennement à la socialisation des nouveaux arrivants. Enfin, la troisième raison renvoie à l'absence d'un milieu professionnel constitué en raison aussi bien de la faiblesse des bases théoriques sur lesquelles pourrait s'appuyer une « technologie de l'enseignement » que de l'autonomie réduite dont disposent les organisations scolaires. Ces facteurs conduisent les enseignants à adopter des solutions individuelles *ad hoc*, en privilégiant le recours à leur propre expérience d'élèves, à l'intuition et à des « recettes », plutôt qu'à élaborer des réponses collectives et durables en prenant appui sur des

sources extérieures d'information et d'aide (Lortie, 1975; Hargreaves, 1984; Huberman, 1989).

Un certain nombre de recherches et de recherches-action menées depuis la fin des années 1980 ont néanmoins contribué à modifier partiellement cette vision. Les conclusions de ces travaux permettent en effet d'avancer trois types d'arguments différents en faveur d'une reconsidération de l'importance actuelle de la socialisation professionnelle des enseignants dans les établissements d'enseignement. Le premier concerne le fait que, grâce à l'universitarisation de la formation initiale, à la plus grande ouverture de celle-ci aux connaissances produites ces dernières années par les sciences de l'éducation et à des actions d'accompagnement et de formation continue encouragées par des chercheurs ou par divers spécialistes, les enseignants seraient aujourd'hui plus capables que par le passé d'opérer un retour réflexif sur leur pratique. Celui-ci permettrait de fonder une compétence enracinée dans l'expérience mais intégrant des savoirs théoriques (Tardif et Gauthier, 1998; Perrenoud, 1998). Le deuxième s'appuie sur les conclusions de diverses recherches portant sur les différences de fonctionnement entre établissements scolaires. Il y apparaît en effet que la plus grande autonomie dont ces derniers ont été dotés à partir des années 1980 dans la plupart des pays s'est traduite par des différences plus affirmées – ou tout au moins plus visibles – concernant le développement par les acteurs scolaires de cultures locales de collaboration (Lieberman, 1990; Gather-Thurler, 1994; Talbert et McLaughlin, 1996; Kherroubi, 1997; Cousin, 1998; Kherroubi et van Zanten, 2000). Le troisième concerne l'impulsion donnée d'en haut pour transformer les établissements scolaires, de même que la plupart des organisations, à travers l'introduction d'un modèle « entrepreneurial » mettant l'accent sur la décentralisation des décisions, la construction autonome des projets, la coopération entre agents, et l'adaptation souple à la demande des usagers (Derouet et Dutercq, 1997). Les recherches montrent en effet que ce modèle induit de nouveaux modes de relation collégiale entre enseignants et de nouveaux modes de rapport à la hiérarchie (Demailly, 1993; Ball et van Zanten, 1998; Verhoeven, 1999; Tardif et Lessard, 2000).

Sans s'inscrire nécessairement dans le droit-fil de ces recherches qui visent pour certaines tout autant à transformer les pratiques pédagogiques des enseignants à travers une vision renouvelée de la « professionnalisation » (Lang, 1999) qu'à comprendre la réalité actuelle, l'objectif de ce texte est de dégager quels sont les différents éléments à l'œuvre dans la socialisation professionnelle des enseignants *in situ* en France et le type de régulation dont ils relèvent. Par socialisation professionnelle, nous entendons ici, dans une optique interactionniste, l'intériorisation problématique – comprenant des résistances, des adaptations et des recompositions identitaires – non seulement d'un ensemble de techniques, mais aussi de valeurs, de représentations et de modes de solidarité associés à l'exercice d'une expertise dans un cadre organisationnel (Becker et Strauss, 1956; Hughes, 1958). Nous souhaitons notamment évaluer l'influence respective des *normes locales* élaborées de façon *autonome* par les enseignants et des normes qui relèveraient davantage d'une *collégialité contrainte* ou d'une *régulation de contrôle* impulsées par la hiérarchie (Hargreaves, 1992; Reynaud, 1988). Pour cela, nous allons nous intéresser aux pro-

fesseurs du secondaire qui font une partie tout au moins de leur carrière dans des collèges périphériques, c'est-à-dire dans des établissements qui se caractérisent par une position de marginalité vis-à-vis des normes édictées par le centre, à la fois en raison des caractéristiques de leur public, de leurs modes de fonctionnement et de leur position de domination dans le système scolaire¹. Le postulat sous-jacent est que, dans ces établissements, l'écart très important entre la conception dominante du rôle forgée autour du stéréotype de l'élève idéal ou « ordinaire » au cours de la scolarisation et de la formation professionnelle initiale d'une part et les conditions réelles d'exercice du métier, d'autre part, renforce l'importance de la socialisation secondaire en situation (Berger et Luckmann, 1966; Dubar, 1991; Dubet, 1991). Nous partons également du principe que dans ce travail identitaire les élèves jouent certes un rôle central, mais qu'il faut simultanément étudier de plus près l'influence des collègues et des chefs d'établissement (ainsi que celle des parents et des agents scolaires non enseignants que nous laissons de côté ici). L'établissement est donc conçu comme un cadre central dans l'émergence de *normes professionnelles contextualisées* en milieu urbain défavorisé (Kherroubi, 1997; van Zanten, 1999; van Zanten, 2000). Pour explorer ces pistes de recherche, nous nous appuyons sur un travail mené dans deux collèges de la banlieue parisienne, que nous appellerons dans le texte « Apollinaire » et « Verlaine », entre 1995 et 1999 et qui comprend notamment des entretiens avec trente-huit enseignants, avec une vingtaine d'agents non enseignants, avec quatre principaux, avec trente-six élèves et avec un petit groupe de parents².

La socialisation professionnelle par les élèves : fuite, adaptation et développement

Quelles que soient les transformations intervenues dans le fonctionnement actuel des établissements d'enseignement, le contact quotidien avec les élèves continue à jouer un rôle central dans la socialisation professionnelle des enseignants. Cette influence est encore plus importante dans les établissements périphériques car les enseignants s'aperçoivent très vite de la difficulté à mettre l'œuvre les connaissances et les techniques apprises au cours de la formation initiale et à suivre les instructions officielles. Ainsi, si pour la plupart des enseignants débutants l'entrée dans le métier s'accompagne d'une prise de conscience de la nécessité de construire un ordre local avant de pouvoir enseigner, celle-ci est beaucoup plus brutale chez les enseignants affectés dans les établissements les plus « difficiles ». En effet, quatre

-
1. Nous présentons une analyse d'ensemble sur le fonctionnement des établissements périphériques et ses effets sur l'évolution globale du système scolaire dans A. van Zanten (2001).
 2. Nous avons privilégié des entretiens de type « compréhensif » permettant de saisir la compréhension théorique qu'ont les acteurs des fondements de leurs activités et la surveillance réflexive qu'ils exercent sur elles et sur celles des autres (Giddens, 1984). De même, dans la construction des typologies présentées ici nous avons procédé par un va-et-vient continu entre les catégories mises en œuvre par les acteurs pour rendre intelligible leur environnement et pour agir sur lui et des catégories issues de l'analyse des données et de la littérature pertinente.

enseignants débutants sur dix, disent rencontrer « très souvent » ou « assez souvent » des problèmes de discipline; cette proportion s'élève à sept sur dix de ceux qui ont été affectés en zone d'éducation prioritaire (Antigny, 1994). Mais, ce qui est plus important encore, c'est qu'il ne s'agit pas seulement dans ces contextes d'enseignement d'un problème de débutant. Alors qu'ailleurs les enseignants peuvent encore espérer résoudre ces difficultés en s'appuyant notamment sur le rôle de régulation que joue la compétition pour les meilleures notes et les sanctions, dans ce type d'établissement, l'indiscipline est un problème chronique étant donné le rapport plus complexe des élèves aux savoirs scolaires et aux normes institutionnelles (van Zanten, 2000b).

Il n'est donc pas étonnant de constater que beaucoup d'enseignants optent pour la fuite. Celle-ci peut prendre des formes plus ou moins radicales : l'abandon pur et simple de la profession, ce qui est assez rare en France où la sécurité de l'emploi liée à la fonction publique est une valeur très prisée sur le marché du travail; la demande courante de mobilité horizontale vers d'autres établissements, perçus comme moins pénibles; ou encore l'absentéisme chronique. Plus souvent encore, ce que l'on observe chez beaucoup d'enseignants au bout de quelques années d'exercice dans ce type d'établissement, c'est un désengagement profond qui se traduit par le développement d'un rapport routinier, ritualiste ou désabusé au travail. Cette attitude fait souvent suite à l'épuisement des *stratégies de survie* que mettent en œuvre les jeunes débutants. Ceux-ci conçoivent le séjour dans ces établissements comme une étape courte et difficile de leur carrière. Ils sont pourtant parfois conduits à y rester en raison de la difficulté à intégrer d'autres établissements ou des bénéfices extrinsèques liés à l'exercice du métier dans ces contextes (bonification indiciaire permettant de partir pour un établissement « meilleur » plus tard, davantage de moyens au titre de la discrimination positive, des loyers à bas prix à proximité de Paris (Becker, 1952; Woods, 1977). Ces stratégies relèvent de deux logiques. La première est une logique de « positivation » des élèves. Elle se traduit par le recours à la *fraternisation*, plus courante chez les hommes, c'est-à-dire à des attitudes et à des pratiques qui jouent sur la proximité d'âge, de références culturelles et de goûts pour bâtir une connivence susceptible de favoriser l'implication scolaire des élèves, ou à la *compassion*, plus courante chez les femmes, c'est-à-dire à des attitudes et à des pratiques dictées par la sensibilité à la souffrance que l'on perçoit chez ces élèves. La deuxième est une logique plus professionnelle où l'on peut percevoir l'influence de nouveaux modèles de formation qui insistent sur l'acquisition des compétences. En effet, ces « nouveaux » enseignants adoptent un point de vue qui les conduit à concevoir les établissements « difficiles » comme un terrain d'expérimentation et d'apprentissage d'un ensemble de savoirs et de savoir-faire susceptibles d'être réutilisés ailleurs, sans que l'on puisse toujours exclure l'hypothèse qu'il s'agisse d'une rationalisation destinée à réduire les insatisfactions professionnelles du moment :

« J'ai choisi de rester ici parce que, justement, l'année dernière avec une de mes sixièmes, ça s'était très mal passé et je n'ai pas voulu rester sur ce sentiment d'échec. Et je me suis dit que, pour moi, personnellement, il fallait que je remette le pain sur la planche et que je revienne au même endroit et

que je recommence et que je progresse ici. S'il y avait un endroit où je pouvais progresser, c'est un endroit où je n'avais pas été satisfaite et il fallait que je recommence, jusqu'à ce que je fasse des progrès, que j'aie l'impression, vraiment, d'avoir progressé dans le métier. Parce que l'objectif quand même, à long terme, c'est de devenir un bon prof! Donc, voilà, je pensais que j'avais encore plein de choses à apprendre et que, à partir du moment où l'on arrive à faire des choses ici, à faire progresser les élèves et qu'on a de petites victoires ou des satisfactions ici, je pense qu'on est à peu près capable d'aborder n'importe quel type d'établissement et n'importe quel type d'élèves, de classes, quel que soit l'endroit où on va après. Et que, cette étape de formation, même si elle est un peu à la hussarde, il faut la faire maintenant parce que je ne pense pas que j'y reviendrai à 40 ans, quoi!»
(Professeure certifiée d'histoire-géographie, collègue Verlaine, depuis deux ans dans l'établissement)

Mais si les « stratégies de survie » permettent de faire face pendant quelques années aux difficultés quotidiennes rencontrées dans l'exercice du métier, il apparaît difficile de bâtir un projet à long terme sur cette perspective. Dès lors qu'il n'y a pas fuite réelle ou virtuelle des établissements « difficiles » et que les enseignants cherchent à continuer à avoir des satisfactions professionnelles dans l'exercice de leur activité, un processus d'*adaptation contextuelle* se met en place qui ne relève pas seulement de la simple réaction à des situations. Il s'agit d'une construction plus complexe d'un modèle pratique de ce qu'il est possible, pertinent et acceptable de faire dans les établissements concentrant les publics le plus en difficulté (Burgess, 1988). Une première dimension de cette adaptation est la capacité à faire face aux problèmes de maintien de l'ordre grâce au maniement de diverses techniques. Chez les femmes, ces techniques relèvent le plus souvent du rapprochement affectif et d'une approche psychologique « douce ». Les professeurs hommes et certains professeurs femmes qui adoptent plutôt un style masculin ont davantage recours à l'humour ou à la répartie comme moyen de réguler les échanges. Si l'on peut concevoir ces techniques comme une élaboration plus complexe des *stratégies de survie*, il faut néanmoins souligner la dimension de *maîtrise* du métier que sous-tend leur utilisation. L'expérience permet en effet d'acquérir une forme d'assurance fondée sur la capacité à prévoir les réactions des élèves et les siennes propres et de s'en servir habilement, ainsi que sur la capacité à prendre de la distance, à jouer un rôle. L'enracinement dans l'établissement favorise en outre l'acquisition d'une réputation à l'intérieur et à l'extérieur qui fonctionne aussi comme un mécanisme central de régulation des problèmes de discipline et qui peut être perçue comme un des principaux avantages d'une carrière de longue durée dans ce type d'établissement (Becker, 1952) :

« Maintenant, je n'ai plus besoin en début d'année de m'imposer aux élèves, puisque j'ai maintenant les enfants d'anciens élèves; j'ai toute une réputation par les cités, les familles, les grands frères. Les gamins, quand ils arrivent, savent à peu près à quoi s'en tenir. Donc ils ne me testent pas, ce

qui est très pénible. Ils savent, et pour certains parents, ça les rassure [...] Je suis devenue beaucoup plus sûre de moi. Il y a une sûreté en moi qui fait que je n'ai pas besoin de prendre des sanctions contre certains élèves. Moi, si un élève me menace, je me moque de lui, je peux être très provocatrice aussi, c'est-à-dire faire l'inverse de ce qu'ils attendent [...] De toute façon, ils savent qu'ils ne m'atteignent pas, ils le sentent!»

(Professeure certifiée d'histoire-géographie, collègue Apollinaire, depuis 27 ans dans l'établissement)

Mais l'adaptation contextuelle concerne aussi les objectifs, les contenus et les activités d'enseignement. Confrontés à un public rencontrant des difficultés multiples face aux apprentissages, les enseignants sont tout d'abord conduits à opérer une forte sélection au sein des programmes officiels. Parmi les enseignants exerçant en ZEP, 83 % déclarent ne pas remplir entièrement les programmes (Antigny, 1994). Parmi ceux que nous avons interrogés, la majorité avoue y opérer « des coupes sombres », « sabrer », prendre seulement ce qu'ils jugent « positif ». Cette sélection s'accompagne également d'un *ajustement* des objectifs. Les exigences des programmes sont adaptées au niveau supposé des élèves et modulées en fonction des classes et des groupes, et même des dispositions, pouvant changer d'un jour à l'autre, des élèves, ce qui amène certains enseignants à abandonner toute planification de cours et d'autres, au contraire, à préparer plusieurs scénarios. Une partie des enseignants interrogés évoquent aussi l'importance du travail destiné à rendre les contenus plus accessibles et plus attrayants, ce qui implique notamment une transformation des pratiques d'enseignement allant dans le sens d'une place grandissante accordée à l'oral et à l'image et des stratégies pédagogiques fondées sur le jeu ou la théâtralisation (Rochex, 1995). Enfin, l'adaptation a également des répercussions importantes en matière d'évaluation. On observe notamment que l'attente de résultats en termes d'apprentissages cognitifs cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation, de rapport au travail et de prise de confiance chez les élèves, ce qui revient à une remise en cause profonde de la place centrale occupée par la transmission de connaissances et le principe méritocratique dans l'enseignement secondaire français :

« Alors qu'avant on visait un résultat, quelque chose à laquelle ils aboutissaient, qui était valorisant pour eux, maintenant je constate que plus ça va, plus ce sont des enfants qui d'année en année sont dévalorisés, qui le sont depuis le C.P. et qui n'ont pas du tout confiance en eux, qui ratent parce qu'ils sont saturés d'explications; depuis qu'ils sont petits ça ne marche pas. Donc j'ai beaucoup plus l'objectif de les rassurer, de les reconforter par rapport à ce qu'ils peuvent faire et c'est vrai que je n'ai plus tellement cet objectif de l'aboutissement. »

(Professeure certifiée d'arts plastiques, collègue Apollinaire, depuis cinq ans dans l'établissement)

« Tenir » dans ce type d'établissement, y éprouver des satisfactions professionnelles et y donner un sens au travail quotidien auprès des élèves supposent en fait une transformation profonde, non seulement des pratiques, mais aussi des principes qui guident ces pratiques. Ce qui distingue en fait de façon cruciale l'*adaptation contextuelle* des *stratégies de survie* est l'émergence progressive d'une *éthique professionnelle contextualisée*. Cette éthique repose tout d'abord sur le développement d'un regard positif sur le public. Ce regard renvoie à une construction cognitive et morale plus complexe que celle que sous-tendent les stratégies de *fraternisation* et de *compassion* et implique souvent une disqualification des parents car, en leur faisant porter la responsabilité des comportements déviants de leurs enfants, ces derniers sont en quelque sorte « dédouanés ». Toutefois, la « rédemption » sociale des adolescents va souvent de pair avec une vision très négative de leurs capacités intellectuelles en tant qu'élèves. De façon cohérente, cette conception conduit alors à attribuer une valeur très positive au rôle d'éducation que jouent les enseignants. Contrairement aux enseignants travaillant dans des contextes favorisés qui mettent en avant leur rôle de transmetteurs des connaissances, les enseignants s'inscrivant dans une logique d'adaptation qui leur permet de « durer » dans les établissements difficiles mettent en avant le caractère engagé, voire humanitaire de leur rôle. Ceci leur permet de retrouver le sens d'une *mission* qui n'est pas très éloignée de celle d'autres acteurs engagés dans l'action sociale auprès des pauvres et des populations en situation précaire (Bourdieu, 1993) :

« On ne reste pas le prof qui déballe un savoir et puis c'est tout... Oui, j'adhère tout à fait à cette évolution du métier, c'est un peu ce que je reproche au lycée, on a une obsession, c'est le bac, c'est important, c'est tout à fait normal, mais ici on a un rôle humain. »

(Professeure certifiée de sciences naturelles, collègue Apollinaire, depuis 19 ans dans l'établissement).

Cette *adaptation contextuelle* nous semble l'orientation dominante parmi les enseignants qui choisissent de rester dans les établissements périphériques aujourd'hui sans adopter une posture totalement désenchantée. En effet, si la proportion d'enseignants qui adoptent des postures de fuite, réelle ou virtuelle, est moins importante que ne le laisse entendre un certain discours alarmiste, il faut également souligner que les enseignants « mobilisés », pour qui l'expérience participe d'un mode de *développement professionnel* lié à un projet social, constituent eux aussi une minorité. Ces enseignants semblent réussir à faire le lien, de façon plus ou moins durable, entre les élèves « comme ils sont » localement et des finalités éducatives globales. Dans la pratique, ces enseignants cherchent à construire l'élève à partir d'une posture visant à découvrir les capacités de chacun et à les développer à travers une expérimentation pédagogique permanente qui entraîne beaucoup de remises en question. À l'instar d'autres professionnels travaillant auprès de publics « difficiles », les enseignants renoncent ici à une expertise fondée principalement sur la qualification par les diplômes pour développer une compétence professionnelle fondée sur le retour réflexif sur l'expérience, mais à partir de cadres élaborés collectivement avec

d'autres collègues de l'établissement ou avec l'aide de divers spécialistes à travers la formation continue (Demailly, 1987; Bautier, 1995). Toutefois, si la réflexion didactique et pédagogique occupe chez ces enseignants une place centrale, leur modèle repose aussi sur une éthique professionnelle qui met au centre la construction de la citoyenneté en essayant de bâtir un lien entre le monde des élèves et celui de la cité.

La socialisation professionnelle par les pairs : collégialité autonome, cohésion procédurale et travail en équipe

Le processus d'adaptation dans les établissements « difficiles » est le plus souvent conçu comme un processus individuel. Pourtant, si la solitude dont se plaignent de nombreux enseignants correspond à une absence de communication fréquente dans des établissements où cohabitent des enseignants exerçant leur métier de façon désengagée et d'autres qui songent surtout à partir, les difficultés rencontrées dans l'exercice du métier tendent aussi à favoriser des rapprochements plus forts entre enseignants que dans les établissements « ordinaires ». En effet, la déstabilisation engendrée par le contact avec des publics en difficulté pousse à rechercher le *soutien moral* des collègues. Or, à travers ces échanges informels à l'intérieur de l'établissement, qui se poursuivent parfois à l'extérieur, les collègues exercent une influence d'autant plus importante que son caractère diffus lui permet d'échapper au contrôle de l'administration. Il s'agit donc d'un mode de régulation autonome qui doit être analysé autrement que comme une façon pour les enseignants de soulager un peu en coulisses la tension ressentie dans les situations où ils occupent le devant de la scène face aux élèves (Woods, 1983). Ces relations collégiales ne s'établissent cependant pas avec tous les collègues : des clivages multiples entre différents réseaux sont souvent perceptibles (Dutercq, 1991). Celui qui nous est apparu le plus important dans notre enquête est celui qui oppose les « anciens », pour qui ces relations relèvent d'un modèle de type fusionnel lié à un ancrage temporel long dans l'établissement et à un attachement de caractère affectif à celui-ci, aux « nouveaux » enseignants. Ceux-ci, à l'instar d'autres jeunes professionnels du service public, développent des relations plus éphémères et plus affinitaires dans un lieu de travail qui est vécu comme une étape dans la carrière et comme un temps et un espace public nettement distincts du temps et des espaces privés (Francfort *et al.*, 1995).

Pour les « anciens », les échanges répétés avec les collègues jouent un rôle essentiel de réaffirmation identitaire. Ils permettent en effet de forger une définition commune de la situation qui réduit fortement les incertitudes professionnelles. Un *modèle communautaire* tend alors à se développer qui éloigne ce segment du groupe enseignant du modèle réglementaire d'un Corps régi par des statuts fixés par l'État et le rapproche du modèle de la communauté autogouvernée d'égaux (Bucher et Strauss, 1961) :

« Je dirais que l'une des conditions qui fait qu'aujourd'hui encore, bien qu'on soient zone sensible, c'est encore tout à fait vivable dans ce collège,

c'est parce qu'il existe cette équipe de gens qui se retrouvent régulièrement, qui mangeons ensemble et qui avons cette vision relativement voisine.»

(Homme, PEGC de maths-physique, collège Apollinaire, depuis 26 ans dans l'établissement)

Cela est rendu possible par l'effet conjugué de différents facteurs. Le rapprochement entre les enseignants qui choisissent de rester dans ces établissements peut être tout d'abord attribué à la proximité des âges, des origines sociales, des trajectoires scolaires et professionnelles. Ainsi, parmi la quinzaine d'« anciens » qui subsistent encore au collège Apollinaire, on trouve une majorité d'enseignants ayant entre cinquante et soixante ans, issus de milieu populaire, ayant connu une ascension sociale à travers l'école et qui ont débuté leur carrière comme professeurs d'enseignement général de collèges (PEGC) ou comme maîtres auxiliaires. Mais ces traits communs ne favorisent la fusion que parce qu'ils sont « activés » dans un contexte d'enseignement spécifique où les titres, et la qualification professionnelle qu'ils sanctionnent, ne protègent pas de façon évidente de la pénibilité du travail (Demailly, 1987). Peu à peu, la hiérarchie des statuts – agrégé, certifié, professeur d'enseignement général de collège, ou maître auxiliaire – et celle des rattachements disciplinaires – du professeur de mathématiques jusqu'au professeur d'arts plastiques ou de musique – s'effacent au profit d'une égalité de condition entre enseignants :

« Moi, je suis prof d'EPS, mais à côté de cela je suis professeur au collège Apollinaire. Il n'y a pas ce préjugé lié aux matières. L'enseignant est un adulte face à des gosses un peu difficiles, ça casse la structure classe. »

(Professeur certifié d'EPS, collège Apollinaire, depuis 14 ans dans l'établissement)

L'existence d'une communauté d'« anciens » soudée autour d'un certain nombre de valeurs et de manières de faire favorise la transmission de celles-ci aux « nouveaux ». Cette *transmission informelle*, qui passe par des échanges de points de vue, des conseils et des « coups de main », a beaucoup de chances de jouer un rôle important dans tout ce qui concerne le maintien de l'ordre. En effet, dans cette dimension de l'activité, les directives officielles sont de peu de secours et les « anciens » peuvent faire la preuve devant les « nouveaux » que « l'union fait la force », c'est-à-dire que la solidarité peut jouer un rôle essentiel de régulation informelle vis-à-vis des élèves sans avoir recours aux agents non scolaires et au chef d'établissement. En revanche, la transmission réussie des normes d'établissement est plus problématique en matière d'enseignement. D'une part, dans ce domaine, la qualification peut davantage concurrencer la compétence et chaque discipline a son propre système normatif en matière de techniques didactiques et d'évaluation. D'autre part, il est clair que si un certain nombre d'« anciens » estime avoir une bonne maîtrise des problèmes de maintien de l'ordre, tel n'est pas le cas en matière d'enseignement où l'insatisfaction professionnelle est beaucoup plus grande face à l'échec scolaire d'une majorité d'élèves. Pourtant les incertitudes liées à l'écart entre

les programmes et le niveau des élèves dans ces établissements portent davantage les jeunes à consulter leurs collègues plus âgés sur la pertinence de leurs choix que dans les établissements « ordinaires », et à adopter leurs façons de faire :

« Mes collègues m'ont beaucoup aidé au début de l'an dernier à mon arrivée. Ils m'ont apporté beaucoup de matériels pédagogiques, m'ont donné leurs sujets d'interro, leurs cours, m'ont montré les exercices qu'ils préféreraient faire et ceux qu'ils ne voulaient pas faire. M^{me} B. m'a donné énormément de fiches faites par elle-même, ce qui a fait qu'elle m'a enlevé énormément de travail de côté-là [...] Se concerter avec les collègues c'est un peu ce qui rassure aussi à défaut d'inspection car je n'ai jamais eu personne dans ma classe, j'ai peu de retour et j'ai un peu peur aussi d'être à côté de la plaque. »

(Professeur certifié de mathématiques, collègue Apollinaire, depuis deux ans dans l'établissement)

Cette transmission n'est cependant possible que dès lors qu'il y a une forte stabilité et une forte solidarité parmi les « anciens » comme au collège Apollinaire. Dans de nombreux établissements périphériques, la situation est plus proche de celle du collège Verlaine où les départs des « anciens », liés aux dynamiques démographiques et à un désengagement professionnel en fin de carrière que traduisent les demandes de mutation, et l'arrivée importante de « nouveaux », qui restent quelques années avant de demander eux aussi à leur tour leur mutation, empêchent ce mode cohésion plus « mécanique » de subsister. Dans beaucoup de ces établissements, le taux très élevé de rotation des enseignants conduit à ce que les liens entre les professionnels de l'éducation s'affaiblissent ou disparaissent, entraînant un fonctionnement de type anomique. D'autres établissements, comme le collège Verlaine, réussissent à « tenir », mais rentrent dans un processus de *balkanisation* (Hargreaves, 1992). Les logiques communautaires et fusionnelles cèdent la place à une fragmentation en petits groupes formés sur la base des goûts et des intérêts communs partiels. Les « nouveaux » enseignants y développent une sociabilité générationnelle sélective à travers des échanges qui leur permettent de se soutenir mutuellement face aux multiples épreuves quotidiennes. Toutefois, contrairement aux « anciens », on observe chez eux un désir plus fort de séparer ce qui relève du soutien moral et des échanges amicaux et ce qui relève *d'une cohésion de type plus procédural* autour de projets pédagogiques. En effet, ces « nouveaux » enseignants adhèrent, bien plus que les « anciens », à une certaine logique de professionnalisation à forte connotation managériale, acquise à travers la formation dans les nouveaux *Instituts universitaires de formation des maîtres*³ et encouragée par les textes officiels et par une partie des autorités hiérarchiques. Sans être toujours conscients de la façon dont ces nouvelles technologies sont des formes de contrôle permettant une gestion « libérale » du

3. Les *Instituts universitaires de formation des maîtres*, créés en 1991, ont pour but d'offrir aux enseignants du primaire et du secondaire une formation initiale centrée sur une revalorisation de la dimension professionnelle par l'articulation des savoirs scientifiques et pédagogiques et par le développement de compétences, non seulement disciplinaires, mais également relationnelles et organisationnelles.

social dans les sociétés postcapitalistes (Bernstein, 1996; Boltanski et Chiapello, 1999; Courpasson, 2000), ils ont une vision du travail collectif au sein de laquelle les dispositifs formalisés, les procédures d'organisation et les techniques de gestion jouent un rôle important (Derouet et Dutercq, 1997; Verhoeven, 1999) :

« Dans ce collège, il y a beaucoup de groupes de travail et c'est une très bonne chose. Il y a des réunions à l'initiative des enseignants; il y a des groupes de concertation qu'on appelle *l'heure bleue*. C'est l'occasion de mettre en place des devoirs communs, de parler des résultats d'une classe à l'autre. Il y a des choses. On ne rentre pas chez nous le soir après avoir terminé notre dernière heure de cours. »

(Professeure certifiée d'allemand, collègue Verlaine, depuis un an dans l'établissement)

Or, si tous ces enseignants évoquent le fait qu'ils travaillent en équipe, le sens donné à ce terme est très variable et ne correspond que chez une minorité à l'idée d'une collaboration en vue d'atteindre des objectifs pédagogiques ou éducatifs précis. Pour beaucoup d'enseignants, « anciens » et « nouveaux », le *travail en équipe* semble constituer au moins autant un moyen de se retrouver autour de certains modes de travail et d'un certain rapport au métier que d'agir en direction des élèves. On fait des choses ensemble parce qu'on s'aime bien, à la limite indépendamment ou presque de ce qu'on fait, la dimension relationnelle prenant le pas sur l'efficacité pédagogique. Pour les « anciens », l'influence des réseaux de sociabilité est particulièrement importante car le travail en équipe, qui repose bien davantage sur des contacts et sur des connivences implicites que sur des procédures formelles de travail en commun, joue également un rôle symbolique important de valorisation d'une identité positive et d'une éthique professionnelle qui dépasse très largement son rôle proprement pédagogique :

« Est-ce que dans les 'bons' établissements, type Henri IV ou Janson de Sully, est-ce que le travail en équipe apporte les mêmes joies? Je n'en sais rien. Mais j'ai vraiment ancré en moi cette idée que, dans les établissements difficiles, seul le travail en équipe peut être une solution et une issue aux difficultés qu'on rencontre. De ça, je suis vraiment convaincu. »

(Homme, PEGC de maths-physique, collègue Apollinaire, depuis 26 ans dans l'établissement)

En revanche, les « nouveaux », qui critiquent la confusion qu'opéreraient les « anciens » entre la convivialité et les échanges proprement professionnels, insistent davantage sur la nécessité de renforcer les dispositifs formels. Ils sont néanmoins tellement préoccupés par les problèmes organisationnels engendrés par la mise en place de ces dispositifs que le travail en équipe finit par devenir un objectif en soi plutôt qu'un moyen au service d'un projet. Seuls quelques groupes semblent en mesure de faire du travail d'équipe à la fois un outil de développement professionnel et un outil d'amélioration des conditions de scolarisation de leur public. Il s'agit dans ce cas souvent des groupes où travaillent ensemble des « anciens » et des

« nouveaux », qui s'appuient sur des apports extérieurs à travers des lectures, des stages et des expérimentations diverses, et qui sont soutenus par le chef d'établissement ou par des membres de la hiérarchie administrative.

La socialisation par le chef d'établissement : élan charismatique, collégialité « contrainte » et production locale de sens

Avec la massification et la décentralisation, les attentes à l'égard des chefs d'établissement se sont considérablement alourdies. Dans les collèges populaires notamment, l'administration exige des principaux qu'ils maintiennent la paix dans l'établissement et qu'ils y impulsent des projets permettant de réduire l'échec scolaire. Pourtant, en France, ceux-ci n'ont jamais pu jouer un rôle important de coordination hiérarchique auprès des enseignants étant donné qu'ils ont peu de contrôle sur l'essentiel, c'est-à-dire l'activité pédagogique dans la classe. Il est vrai que la décentralisation et les injonctions institutionnelles de travail par projet, en équipe, dans le cadre de contrats d'objectifs susceptibles de faire l'objet d'évaluations externes au sein des établissements, ont doté les chefs d'établissement de ressources nouvelles pour assurer une *coordination associative*. Celle-ci laisse cependant une marge d'appréciation et d'autonomie importante aux associés, c'est-à-dire aux enseignants, ce qui pose le problème de la façon dont ceux-ci conçoivent le rôle du chef d'établissement et les fondements de sa légitimité à encadrer leur activité. Or si les enseignants des établissements « difficiles » sont plus portés que leurs collègues à accorder un rôle important à la direction, leurs attentes à son égard ne sont pas nécessairement convergentes.

Chez les « anciens », il peut y avoir une certaine tendance à nier l'importance du rôle d'impulsion du chef d'établissement. Comme nous l'avons vu, dès lors que la compétence est essentiellement rapportée à l'expérience, l'ancienneté, la bonne connaissance des élèves et du quartier, ainsi que la cohésion interne, quand elle existe comme au collège Apollinaire, permettent de revendiquer une certaine autonomie de fonctionnement, une « autogestion » des difficultés et une prise en charge collective de la socialisation professionnelle de nouvelles recrues. Cette tendance a d'autant plus de chances de se développer que, dans de nombreux établissements périphériques, les chefs d'établissement ne restent que quelques années avant de repartir vers des établissements plus tranquilles et plus prestigieux. Pourtant, ces enseignants sont au fond toujours demandeurs d'une personnalité capable de donner un *élan de type charismatique* à l'activité en direction des publics les plus en difficulté par un engagement personnel dans une mission. Quand le chef d'établissement ne semble pas pouvoir assumer ce rôle, celui-ci est souvent au moins partiellement dévolu à un enseignant qui assume le *leadership* des projets pédagogiques et se pose souvent en concurrent potentiel du chef d'établissement. Ceci n'empêche pas cependant les enseignants de regretter une absence de soutien

qu'ils lient à l'investissement plus important du chef d'établissement dans d'autres activités :

« Les principaux actuellement s'occupent beaucoup de finances et de commerce extérieur, c'est de la relation publique, de la communication, tous les mots à la mode, mais ils ne sont plus dans l'établissement [...] M. P. est un excellent *public relations*. Il est excessivement brillant dans ce domaine, tant mieux pour nous! Disons que le collègue est particulièrement représenté à l'extérieur; alors je souhaite que ce qui se passe à l'intérieur soit à la hauteur de ce qui se dit à l'extérieur. »

(Professeur certifié d'EPS, collègue Apollinaire, depuis 14 ans dans l'établissement)

D'ailleurs, l'absence du chef d'établissement est d'autant plus condamnée que dans ce modèle le maintien de l'ordre dans l'établissement est aussi perçu comme reposant largement sur la capacité du chef d'établissement à imposer son autorité aux élèves par un savant dosage de rapprochement et de prise de distance et par l'instauration informelle d'un ensemble de normes locales de fonctionnement. De fait, la légitimité de type charismatique qui est attribuée au chef d'établissement fait que la cohésion et la motivation de la *communauté émotionnelle* que forment, jusqu'à un certain point, les enseignants sont toujours fortement menacées par sa disparition ou par sa présence « en pointillé » dans l'établissement.

Les « nouveaux » enseignants sont quant à eux plus portés à mettre l'accent sur le rôle du chef d'établissement en matière d'adéquation des moyens aux fins visées par l'institution. C'est souvent en fonction de critères se rapportant à cette logique (compétences en matière de coordination, d'animation et d'évaluation des projets et des équipes) que ces enseignants évaluent positivement ou négativement l'activité de l'administration de l'établissement :

« Il n'y a pas d'impulsion ni d'élan donné par le principal. Il a la volonté d'assumer un rôle pédagogique, mais il ne sait pas mobiliser une équipe. Je crois qu'il y a un problème de formation à la gestion du groupe, un groupe, ça se gère et ça se gère au niveau de la communication interne et je crois que le gros écueil dans un collège qui est une entreprise à une toute petite échelle, c'est la synergie. »

(Professeure certifiée d'espagnol, collègue Verlaine, depuis deux ans dans l'établissement)

Dans le modèle, que l'on peut appeler *rationaliste-managérial*, on attend moins du chef d'établissement des certitudes morales ou une présence intensive, qu'une capacité à coordonner les actions des uns et des autres. Ce modèle en apparence plus égalitariste donne cependant lieu à de multiples conflits de pouvoir car les enseignants perçoivent de façon confuse qu'il relève d'une « collégialité contrainte » qui est en fait, dans les organisations libérales, au moins autant un nouveau mode de contrôle qu'un moyen de résolution collective des problèmes (Hargreaves (1992); Ball, 1994) :

« Au début, il y avait un groupe de pilotage pédagogique qui réfléchissait sur le projet d'établissement et qui était très chapeauté par le chef d'établissement et tellement chapeauté que, finalement, il y a eu une impression de non-sens du travail que nous fournissions, parce que ce qui ressortait de notre travail était peu pris en considération et que, finalement, les décisions étaient toujours prises en amont et qu'elles nous tombaient dessus sans plus de concertation, ni de négociations. Donc, du coup, on a suspendu ce travail du groupe de pilotage pédagogique et on a formé de petits groupes beaucoup plus informels de réflexion entre nous, entre collègues. »

(Professeure certifiée d'espagnol, collègue Verlaine, depuis deux ans dans l'établissement)

Parmi les enseignants les plus engagés collectivement dans des actions visant à réduire l'échec scolaire et l'exclusion des adolescents de la périphérie, les attentes des « anciens » et des « nouveaux » coexistent avec une beaucoup plus grande insistance sur la nécessité pour le chef d'établissement de donner un sens local à leur investissement. Si ces enseignants cherchent clairement un *leader* susceptible de mobiliser et de remobiliser les troupes, ils attendent surtout de celui-ci qu'il soit capable d'énoncer clairement les finalités des actions. Ils souhaitent aussi qu'il ou elle soit capable de soutenir les enseignants dans leurs doutes, leurs tâtonnements et leur construction progressive d'un mode de fonctionnement approprié aux besoins de leur public et de redresser les erreurs commises en cours de route grâce à son expérience professionnelle et à la possibilité, grâce à sa fonction, d'adopter un point de vue plus détaché par rapport aux situations concrètes. Ces enseignants exigent aussi du chef d'établissement des compétences organisationnelles, mais celles-ci sont subordonnées à une capacité plus globale, celle d'être en mesure d'édicter, voire d'incarner une *norme éducative d'établissement* :

« Moi je crois que si le chef d'établissement croit en un certain nombre de valeurs et en un certain nombre de choses, il peut faire en sorte que l'établissement tourne d'une certaine manière, et donc impulser, jouer un peu comme le chef d'orchestre qui arrive à faire sortir de chaque personne le meilleur pour la même cause, c'est-à-dire satisfaire le public. »

(Professeur certifiée d'italien, suivant actuellement une formation pour devenir chef d'établissement, collègue Verlaine)

Or beaucoup de ces chefs d'établissement ne peuvent que décevoir profondément ces attentes qui entrent en contradiction avec leurs logiques de carrière et avec la vision qu'ils ont eux-mêmes de leur métier. Ainsi, les chefs d'établissement répugnent à s'investir dans le maintien interne de l'ordre qui est à leurs yeux une activité bien moins noble que l'enseignement et bien moins prestigieuse que le travail externe de coordination, de promotion et de représentation de l'établissement (Grellier, 1998). Certes, ils se présentent souvent à l'extérieur, notamment auprès des parents d'élèves, comme les garants de la Loi non seulement à l'intérieur de

l'établissement mais aussi par rapport au quartier en opposant la règle scolaire à l'anarchie de la Cité. À l'intérieur, ils se font également volontiers les porte-parole d'un discours officiel sur la citoyenneté qui s'adresse à tous les personnels, mais plus particulièrement aux enseignants, et qui leur permet de manifester à la fois leur adhésion aux objectifs institutionnels et leur prise en compte des caractéristiques de leur public. Ils peuvent aussi trouver une forme de valorisation dans le fait de jouer un rôle de conseil, notamment auprès des personnels débutants, au nom d'une logique éducative globale et d'une prise en compte de la spécificité du public :

« Il arrive qu'un enseignant ait un comportement qui nécessite un entretien et que je lui dise : *Est-ce que vous auriez fait ça à votre propre enfant? Donc il n'y a aucune raison de le faire à un autre ou Si quelqu'un avait fait ça à votre gamin, comment est-ce que vous auriez réagi?* Je ne vais pas adopter cette approche avec tous, mais je crois que c'est important d'avoir cette approche-là. »

(Principal, collègue Apollinaire)

En revanche, ce que les chefs d'établissements travaillant dans des établissements périphériques cherchent à tout prix à éviter, c'est de se mêler de la gestion quotidienne de la discipline et des multiples conflits qui ne manquent pas de surgir entre les enseignants et les élèves et également entre les enseignants et les autres catégories de personnel. Ceci donne lieu à un phénomène classique de délégation en direction des principaux adjoints et des conseillers d'éducation, ces derniers devenant d'autant plus les représentants « internes » du chef d'établissement que celui-ci est monopolisé par les échanges avec l'extérieur (Kherroubi et van Zanten, 2000).

Beaucoup plus nombreux sont les chefs d'établissement qui souhaitent s'investir davantage dans le domaine éducatif. Un certain nombre ont d'ailleurs quitté l'enseignement car ils s'inscrivaient en opposition aux logiques individualistes de travail dominantes dans la profession. Ils approuvent les nouvelles directives managériales de l'administration qui élargissent leurs compétences dans ce domaine, et ce, d'autant plus qu'ils ont tout intérêt à relayer les incitations institutionnelles pour se faire apprécier par leurs supérieurs (Pélage, 1998). Beaucoup se présentent d'ailleurs comme jouant un rôle d'intermédiaires entre les normes officielles et les pratiques professionnelles à partir d'une critique de l'immobilisme, des cloisonnements et du passéisme du monde enseignant :

« Ils ne travaillent pas beaucoup en équipe, ce qui de nos jours est quand même une faute quasiment professionnelle. Ils ne sont jamais aux avant-postes, donc ils font plutôt figure d'éléments un peu nostalgiques d'un passé qui ne reviendra pas, d'une époque où il y avait 200 élèves en sixième, 200 en cinquième et puis, tout d'un coup, il n'y en avait plus que 100 en quatrième, c'est fini ça! Il y en a 200 en cinquième, il y en a 200 en quatrième (rire) et il faut s'en occuper, voilà! [...] Nous, notre problème, c'est parfois d'avoir l'impression qu'on ne réussit pas assez à faire bouger les profs. Bon, maintenant, quand on se dit qu'il y en a plus de la moitié qui

sont dans des actions de projets, qui font des parcours diversifiés, qui se réunissent, qui font du travail d'équipe, on se dit que ça marche quand même. »

(Principal, collègue Verlaine)

Pourtant, les chefs d'établissement sont souvent conduits à délaissé cette dimension de leur travail en raison des sollicitations et des pressions externes en provenance de l'administration, des collectivités locales ou des parents. Surtout, leur investissement est fortement limité par le fait qu'ils ne se sentent pas en mesure d'assumer un véritable *leadership* pédagogique, faute de temps, de moyens, et surtout d'un projet cohérent au niveau national qu'ils pourraient décliner localement :

« Je rencontre beaucoup de profs qui sont malheureux, qui n'ont plus foi dans leur mission, qui en fait ne se sentent pas bien dans leur peau, dans leur métier, dans leurs convictions, mais je ne sais pas comment on peut leur donner la foi dans leur métier, ce n'est pas à moi de le faire. »

(Principal, collègue Verlaine).

Ils adoptent de fait une position qui met beaucoup plus l'accent sur la régulation procédurale que sur la régulation normative.

Conclusion

Cette analyse des modes de régulation de l'activité enseignante dans les établissements scolaires de la périphérie montre l'importance, dans les établissements qui sont encore préservés de la spirale anémique engendrée par la fuite et le désengagement des enseignants, d'une *régulation autonome* qui repose largement sur une interaction avec les élèves, médiatisée par la prise en compte du point de vue et des façons de faire des collègues. En effet, l'observation indirecte ou directe des pratiques des autres, les discussions informelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'établissement, les échanges d'avis sur les élèves, des « recettes » en matière de discipline ou de devoirs et d'exercices permettent de construire progressivement des normes communes qui diffèrent de celles en vigueur dans des établissements accueillant des proportions moins grandes d'élèves en difficulté. Si tous les enseignants n'adhèrent pas au même degré à ces normes, la présence d'une minorité importante et soudée qui les partage et s'en fait le vecteur auprès des nouveaux arrivants dans l'établissement joue un rôle central dans le maintien d'un certain niveau d'engagement et de cohérence dans le travail qui empêche la prolifération de conduites déviantes chez les élèves et l'intervention « musclée » de l'administration.

Parallèlement, on observe aussi l'introduction dans ces établissements de nouveaux modes de *collégialité contrainte* promus par l'administration pour assurer un contrôle plus souple et moins pesant. Ces nouveaux modes de régulation, qui reposent sur des procédures comme le projet, le travail en équipe ou l'évaluation externe, sont véhiculés par une large fraction des « nouveaux » enseignants pour qui

ils s'inscrivent dans une logique de « professionnalisation » à laquelle ils adhèrent fortement. Ils sont en revanche regardés avec beaucoup de suspicion par les « anciens » pour qui il s'agit de « gadgets » destinés à produire une bonne image de l'établissement et surtout de son chef. En effet, les chefs d'établissement sont aussi, par obligation mais aussi de façon relativement volontariste, porteurs d'un discours sur ce type qui leur permet de mieux asseoir leur autorité pédagogique à l'interne, auprès des enseignants, et notamment des plus jeunes d'entre eux, et leur image dynamique à l'externe, auprès des parents, des collectivités locales et de l'administration. S'il n'est pas toujours évident de départager ce qui relève d'un changement dans le discours et d'un changement réel dans les pratiques, cette *collégialité contrainte* exerce aussi des effets non négligeables sur l'engagement temporaire des jeunes enseignants, sur une certaine redistribution des tâches et sur l'ajustement aux demandes de certaines catégories de parents (van Zanten, 2000a).

Pourtant, il apparaît évident qu'aucun de ces deux modes de régulation ne permet actuellement aux établissements de la périphérie de sortir de la situation de dépendance qui est la leur et de mettre leur autonomie au service de l'intégration des adolescents appartenant aux couches les plus défavorisées de la population. La *collégialité autonome*, notamment lorsqu'elle fonctionne en quasi-autarcie par rapport au reste du système scolaire et par rapport à des instances administratives, de formation ou de recherche susceptibles d'apporter un suivi et un regard extérieur aux enseignants, donne lieu à des formes d'adaptation contextuelle qui, tout en limitant la rébellion des élèves ou la révolte de leurs parents, ne fait *in fine* que reproduire les inégalités et les processus d'exclusion. La *collégialité contrainte* relève plus souvent du discours incantatoire que d'un changement réel au niveau du *management* des organisations scolaires, mais il peut néanmoins accroître la domination des établissements « périphériques » qui, au nom de la « modernisation » et de l'adaptation à la demande, ne proposent plus de projet clair en direction de la majorité de leurs élèves (van Zanten, 2001). On conçoit donc la très grande difficulté qu'éprouvent la poignée d'enseignants très mobilisés en faveur d'une amélioration de la scolarisation en milieu « difficile » à soutenir cette mobilisation dans la durée, à l'étendre à un nombre plus large des collègues et à bénéficier d'un appui effectif de la part des chefs d'établissement et des administrations locales.

Références bibliographiques

ANTIGNY, S. (1994). Le nouvel enseignant face à sa classe, In *Éducation et formations*, n° 37, p. 89-94.

BALL, Stephen (1994). *Education Reform. A Critical and Post-Structural Approach*, Buckingham : Open University Press.

- BALL, Stephen, van ZANTEN, Agnès (1998). Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique, In *Éducation et sociétés*, n° 1, p. 47-71.
- BAUTIER, Élisabeth (dir.) (1995). *Travailler en banlieue*, Paris : L'Harmattan.
- BECKER, Howard (1952). The career of the Chicago public school teacher, In *American Journal of Sociology*, n° 57, p. 470-477.
- BECKER, Howard, STRAUSS, Anselm (1956). Careers, personality and adult socialization. In *American Journal of Sociology*, vol. 62, p. 253-263.
- BERGER, Peter, LUCKMANN, Thomas (1966). *The Social Construction of Reality*, New York : Doubleday (traduction française : *La Construction sociale de la réalité*. Paris : Méridiens-Klincksieck, 1986).
- BERNSTEIN, Basil (1996). *Pedagogy, Symbolic Control and Identity: Theory, Research, Critique*, Londres : Taylor Francis.
- BOLTANSKI, Luc, CHIAPELLO, Ève (1999). *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris : Gallimard, 1999.
- BOURDIEU, Pierre (dir.) (1993). *La misère du monde*, Paris : Seuil.
- BUCHER, R., STRAUSS, Anselm (1961). Professions in process. In *American Journal of Sociology*, vol. 66, n° 4 (traduction française : « La dynamique des professions », In *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, sous la direction d'Isabelle Baszanger. Paris : L'Harmattan, 1992).
- BURGESS, Robert (1988). Points and posts : a case study of teacher careers in a comprehensive school. In *Progress and Inequality in Comprehensive Education*, sous la direction de Stephen Ball, Londres : Routledge.
- COURPASSON, David (2000). *L'action contrainte : organisations libérales et domination*. Paris : Presses Universitaires de France.
- COUSIN, Olivier (1998). *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*. Paris : Presses Universitaires de France.
- DEMAILLY, Lise (1987). La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants. In *Sociologie du travail*, n° 1, p. 59-69.
- DEMAILLY, Lise (1993). L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants. In *Savoir*, n° 1, p. 25-46.
- DEROUET, Jean-Louis, DUTERCQ, Yves (1997). *L'établissement scolaire, autonomie locale et service public*, Paris : Éditions sociales françaises.
- DUBAR, Claude (1991). *La socialisation. Construction des identités sociales et professionnelles*, Paris : Armand Colin.
- DUBET, François (1991). *Les lycéens*, Paris : Le Seuil.

- DUTERCQ, Yves (1991). Thé ou café? ou comment l'analyse des réseaux peut aider à comprendre le fonctionnement d'un établissement scolaire. In *Revue française de pédagogie*, n° 95, p. 81-97.
- FRANCFORT, I., OSTY, F., SAINSAULIEU, Renaud, UHALDE, M. (1995). *Les mondes sociaux de l'entreprise*, Paris : Desclée de Brouwer, 1995.
- GATHER THURLER, Monique (1994). Relations professionnelles et culture des établissements scolaires : au-delà du culte de l'individualisme? In *Revue française de pédagogie*, n° 109, p. 19-39.
- GIDDENS, Anthony (1984). *The Constitution of Society: Outline of a Theory of Structuration*, Cambridge : Polity Press, 1984 (traduction française : *La constitution de la société*, Paris : Presses universitaires de France, 1987).
- GRELLIER, Yves (1998). *Profession, chef d'établissement*, Paris : Éditions sociales françaises.
- HARGREAVES, Andy (1984). Experience counts, theory doesn't : How teachers talk about their work. In *Sociology of Education*, vol. 57, p. 244-254.
- HARGREAVES, Andy (1992). Cultures of teaching : a focus for change. In *Understanding Teacher Development*, sous la direction d'Andy Hargreaves et Margaret Fullan. New York : Teachers College Press.
- HUBERMAN, Michel (1989). *La vie des enseignants. Évolution et bilan d'une profession*, Lausanne : Delachaux et Niestlé.
- HUGHES, Everett (1958). *Men and their Work*, Glencoe : The Free Press.
- KHERROUBI, Martine (1997). De l'école populaire à l'école difficile : émergence du niveau « établissement ». In *La scolarisation dans les milieux « difficiles »*, sous la direction d'Agnès van Zanten. Paris : Institut national de recherche pédagogique.
- KHERROUBI, Martine, van ZANTEN, Agnès (2000). La coordination du travail dans les établissements d'enseignement : collégialité, division des rôles et encadrement éducatif. In *Éducation et sociétés*, n° 6.
- LANG, Vincent (1999). *La professionnalisation des enseignants*, Paris : Presses Universitaires de France.
- LIEBERMAN, Ann (1990). *Schools as Collaborative Cultures : Creating the Future Now*. New York : The Falmer Press.
- LORTIE, Dan (1975). *Schoolteacher. A Sociological Study*, Chicago : Chicago University Press.
- PELAGE, Agnès (1998). Des chefs d'établissement pédagogues? In *Société française*, n° 60, p. 4-13.

- PERRENOUD, Philippe (1998). De l'alternance à l'articulation entre théories et pratiques dans la formation des enseignants. In *Formation des maîtres et contextes sociaux*, sous la direction de Maurice Tardiff, Claude Lessard et Clermont Gauthier. Paris : Presses Universitaires de France.
- REYNAUD, Jean-Daniel (1988). Les régulations dans les organisations : régulation de contrôle et régulation autonome. In *Revue française de sociologie*, vol. 29, p. 5-18.
- ROCHEX, Jean-Yves (1995). Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue? In *Travailler en banlieue*, sous la direction d'Élisabeth Bautier. Paris : L'Harmattan, 1995.
- TALBERT, Joan, McLAUGHLIN Mildred (1996). Teacher Professionalism in Local School Contexts. In *Teachers' Professional Lives*, sous la direction d'Ivor Goodson et Andy Hargreaves. Londres : Falmer Press.
- TARDIF, Maurice, LESSARD, Claude (2000). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*, Bruxelles : Éditions De Boeck Université.
- TARDIF, Maurice, GAUTHIER Clermont (1998). L'enseignant comme acteur rationnel. Quelle rationalité? Quel savoir?, Quel jugement? In *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?*, sous la direction de Léopold Paquay, Marguerite Altet, Evelyne Charlier et Philippe Perrenoud. Bruxelles : DeBoeck Université.
- VERHOEVEN, Marie (1999). Procéduralisation et réflexivité : des outils pour la régulation des établissements scolaires? In *Éducation et sociétés*, n° 4, p. 143-164.
- WOODS, Peter (1977). Teaching for Survival. In *School Experience. Explorations in the Sociology of Education*, sous la direction de Peter Woods et Martin Hammersley. Londres : Croom Helm (traduction française : Les stratégies de « survie » des enseignants. In *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix des textes*, sous la direction de Jean-Claude Forquin. Bruxelles : De Boeck Université, 1998).
- WOODS, Peter (1983). *Sociology and the School*, Londres : Routledge and Kegan Paul.
- van ZANTEN, Agnès (1999). Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles. In *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, sous la direction de Jean Bourdon et Claude Thélot. Paris : Centre national de la recherche scientifique Éditions.
- van ZANTEN, Agnès (2000a). Massification et régulation des systèmes d'enseignement. Adaptations et ajustements en milieu urbain défavorisé. In *L'Année sociologique*, vol. 52, n° 2.

van ZANTEN, Agnès (2000b). Le quartier ou l'école? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. In *Déviance et sociétés*, vol. 24, n° 4, p. 377-401.

van ZANTEN, Agnès (2001). *L'école périphérique. Fabrication et enjeux de la ségrégation scolaire*, Paris : Presses Universitaires de France, coll. « Le lien social ».