

## La coordination du travail dans les établissements “difficiles” : collégialité, division des rôles et encadrement

---

MARTINE KHERROUBI

Centre de recherche sur les liens sociaux-Université Paris V  
Institut National de Recherche Pédagogique, Paris

AGNÈS VAN ZANTEN

Observatoire Sociologique du Changement  
CNRS-Fondation nationale des sciences politiques

Les établissements scolaires ont été traditionnellement dépeints dans les analyses sociologiques comme des organisations assez simples caractérisées par une coopération très limitée entre professionnels, par une faible division du travail et l'absence d'un véritable encadrement de proximité (Bidwell 1965, Bell 1980). Cette analyse a pu s'avérer d'autant plus juste dans le cas des établissements scolaires français, notamment dans celui des lycées d'enseignement général, que la centralisation et la focalisation fortes sur la transmission des connaissances ont favorisé le primat de la relation maître-élève et empêché l'émergence de l'établissement comme organisation dotée d'une certaine autonomie et d'un projet (Paty 1981, Derouet 1988). Pourtant, cette représentation doit être révisée pour tenir compte des effets produits depuis vingt ans par la massification, la décentralisation et l'introduction des logiques de marché, la diffusion de modes de gestion managériaux et procéduraux (Payet 1995, Ball & van Zanten 1998, Verhoeven 1997, Dupriez & Maroy 1999). Elle s'avère par ailleurs plus ou moins pertinente suivant les contextes locaux. Nous partons en effet de l'hypothèse que ces évolutions sont simultanément en train de renforcer la ségrégation entre établissements selon les types de publics et de renouveler les dynamiques internes au moins d'une partie des établissements difficiles qui s'adaptent ou se mobilisent par rapport à ces transformations (Kherroubi 1997, van Zanten 1999b). Par

“difficiles”, nous désignons les établissements où sont concentrées les populations dont les caractéristiques sociales et scolaires s'éloignent le plus de la norme de l'élève idéal et où, par conséquent, les professionnels ont le plus de mal à atteindre les objectifs fixés par l'institution (van Zanten 1997). Or dans une fraction de ces établissements, on observe actuellement une évolution des relations professionnelles vers un accroissement de la dimension collective en lien à la fois avec la spécificité du contexte de travail et avec des redéfinitions politiques et administratives des missions des différents personnels et des établissements, dont la loi d'orientation de 1989 stipule qu'ils doivent intégrer des pratiques de dialogue, de concertation, de coopération et de coresponsabilité entre tous ceux qui interviennent auprès des élèves (Dubet & al. 1989, Demailly 1993, Kherroubi, Peignard & Robert 1997-1998, van Zanten 1998).

Nous faisons aussi l'hypothèse que cette évolution épouse des logiques institutionnelles et culturelles assez différentes selon les niveaux d'enseignement. L'enseignement primaire se caractérise encore aujourd'hui par sa culture égalitaire et sa faible division apparente du travail éducatif. Le métier d'instituteur, qui s'est historiquement défini en mêlant les perspectives d'apprentissage et d'éducation, reste associé à des conditions de travail particulières: un maître attaché à une seule classe, “sa” classe, responsable unique de la progression d'un groupe d'élèves pour une année. La création du professorat des écoles, en 1989, a introduit une différenciation interne temporaire des statuts mais tous les titulaires en poste actuellement sont des professeurs des écoles ou des instituteurs exerçant diverses fonctions. Cette création n'a pas été décidée pour introduire un grade interne mais pour remplacer, à terme, le corps des instituteurs. C'est pourquoi nous utilisons ici le terme d'instituteur comme générique, permettant de désigner l'ensemble des enseignants de l'école élémentaire, celui de professeur étant réservé aux enseignants du secondaire. Il n'y a jamais eu de statut de directeur d'école mais seulement des décharges d'enseignement (partielles ou totales) progressivement introduites pour permettre l'exercice d'une fonction de plus en plus lourde. Quand il s'est agi d'intervenir spécifiquement auprès des élèves ayant un handicap ou présentant des difficultés scolaires importantes, l'école primaire a perpétué cette tradition. Néanmoins, du point de vue organisationnel, les équipes pédagogiques rassemblent aujourd'hui trois catégories d'acteurs exerçant des métiers différents: le directeur, les instituteurs généralistes et les instituteurs spécialisés. Si la question de la massification dans des écoles conçues dès l'origine comme des “écoles pour tous” ne se pose pas dans les mêmes termes que dans les établissements du secondaire, le renforcement de la ségrégation scolaire conduit aussi à ce que les pratiques et les réflexions des acteurs se situent, davantage que par le passé, à l'échelle de l'établissement (Kherroubi 1997).

Dans le secondaire, dont la référence est le lycée napoléonien, il y a eu, dès l'origine, une dichotomie entre l'administration, confiée à un chef d'établissement, et l'enseignement avec sa logique d'action, ses règles, son inspection générale, et donc entre la logique de l'organisation et celle de la profession enseignante (Grellier 1998). La massification, qui engendre de nouveaux problèmes tant en matière d'enseignement qu'en matière de discipline, conduit pourtant à accorder plus d'importance que dans le passé à l'encadrement pédagogique et éducatif par le chef d'établissement (Guillaume & Maresca 1993, Pélage 1998). Par ailleurs, les enseignants ont réussi à faire prévaloir une définition de leurs services d'enseignement qui a exclu progressivement les tâches autres que celles liées à la transmission des connaissances, notamment celles de la surveillance des tenues et des mœurs, de l'ordre, des études (Chapoulie 1987, Lang 1999). Avec la création du collège s'est concrétisée une division du travail éducatif propre au secondaire qui, prise au sens étroit, oppose le travail pédagogique et le temps de la classe sous l'autorité des professeurs, au travail disciplinaire et au temps hors classe relevant du domaine de la vie scolaire (Paty 1981, Soussan 1988). Les pressions en matière de discipline qui émergent avec les vagues de massification depuis les années 1960 ne se sont donc pas traduites par un élargissement des missions des professeurs mais par une augmentation des personnels spécialisés devant intervenir dans l'apprentissage de l'autonomie par les élèves et leur responsabilisation croissante: les conseillers d'orientation, les documentalistes sont créés et surtout les surveillants généraux transformés en conseillers d'éducation. Parallèlement, avec la montée des préoccupations d'intégration (scolaire, sociale, professionnelle) et de prévention, la place dans l'établissement des personnels médicaux et sociaux se renforce. Se pose alors la question de la coordination du travail avec les enseignants, notamment dans les établissements difficiles où ces personnels statutaires et non statutaires sont plus nombreux et plus divers. Par commodité, on ne distinguera pas les conseillers d'éducation (CE) et les conseillers principaux d'éducation (CPE), les deux corps ayant été créés en 1970 en remplacement des surveillants généraux, avec, depuis 1982, les mêmes missions et la possibilité d'être affectés aussi bien en collège qu'au lycée.

Nous nous attacherons ici à analyser les effets de l'émergence de nouveaux problèmes de coordination sur la conception que chacun des acteurs a de son rôle et de ses compétences propres, en étant particulièrement attentives aux déstabilisations des segmentations traditionnelles qui y sont associées. Nous nous intéresserons aussi à l'apparition de nouveaux modes de travail collectif en étudiant d'abord les différentes facettes de la collégialité entre enseignants, puis les problèmes posés par la répartition des tâches éducatives entre les enseignants et les personnels spécialisés. Nous nous attarde-

rons, enfin, sur l'évolution des modes d'encadrement du travail pédagogique et éducatif par les chefs d'établissement.

Ce travail se fonde sur une enquête de terrain menée entre 1994 et 1997 dans une école élémentaire, un collège et un lycée polyvalent, tous situés dans la petite couronne de la banlieue parisienne et choisis à la fois en fonction des caractéristiques de leur public et de leur politique. Ces trois établissements accueillent des enfants et des jeunes issus des classes populaires et de groupes immigrés et les acteurs s'efforcent d'y définir une politique cohérente en matière de pédagogie, de socialisation et d'image extérieure. La méthode utilisée a consisté en entretiens approfondis avec les différents acteurs, accompagnés d'observations répétées de leurs activités et de leurs interactions.

## Les relations collégiales entre enseignants

L'exercice pendant plusieurs années du métier d'enseignant dans des établissements difficiles entraîne un processus de recomposition identitaire tant l'écart est grand entre le vécu quotidien et la formation initiale ou l'expérience professionnelle dans d'autres types d'établissements. Ce processus est en grande partie individuel. Comme dans les établissements ordinaires, ce sont les échanges quotidiens avec les élèves qui sont les plus déterminants dans l'adaptation des pratiques et des éthiques professionnelles (Lortie 1975) mais avec une dimension de remise en cause beaucoup plus forte. Nous souhaitons insister ici sur le fait que ce processus est aussi une construction collective. Les nouveaux enseignants qui arrivent dans ces établissements sont accueillis par des anciens, porteurs de normes alternatives, qui les confortent implicitement ou explicitement dans l'adoption d'attitudes et de pratiques plus ou moins déviantes par rapport aux stricts objectifs institutionnels. Ils construisent aussi entre eux des modalités de travail adaptées à ce public (Becker 1952a). Dès lors que le taux de rotation des enseignants n'atteint pas un certain seuil (dans certains établissements classés en zone d'éducation prioritaire il peut dépasser 50%), une forme de collégialité peut se développer qui éloigne ce segment du groupe enseignant du modèle d'un corps régi par des statuts fixés par l'État et le rapproche de la communauté autogouvernée d'égaux partageant le même métier (Bucher & Strauss 1961, Dubar & Tripier 1998, Lazega 1999).

## Identités et solidarités collectives

Cette construction commune d'une culture d'établissement résulte en partie de l'existence de traits communs aux enseignants qui choisissent d'être nommés ou de rester dans ces établissements. La proximité socio-géographique favorise des relations entre enseignants qui apparaissent de toute évidence plus fortes que dans les établissements ordinaires. Leur intensité doit être également rapportée aux caractéristiques des contextes de travail. Dans le primaire, le fait que tous les enseignants soient confrontés à la présence dans les classes d'un nombre élevé d'élèves en difficulté contribue à estomper les clivages qui ont tendance à apparaître en raison de la grande hétérogénéité des enseignants en termes de diplômes, de parcours de formation initiale, d'ancienneté dans le métier induite par l'évolution rapide des politiques de recrutement. Les jeux courants d'opposition entre les plus anciens, entrés souvent par la suppléance, moins diplômés mais expérimentés, et les jeunes associant diplôme universitaire élevé dans un domaine précis, formation initiale et manque d'expérience, s'atténuent au profit de la mise en évidence des apports réciproques: "Il y avait chez les jeunes, ce souci de s'adapter aux gosses en difficulté, et ma foi, comme les anciens n'avaient pas forcément toujours réussi... On s'est tous collétés aux difficultés ensemble, sans a priori, en réfléchissant en commun, et personne n'avait la bonne parole." (Institutrice proche de la retraite).

Dans le secondaire, où les clivages internes résultent aussi bien des différences de grade et de discipline que de l'ancienneté, le fait que les titres ne protègent pas de façon évidente de la pénibilité du travail favorise également l'émergence d'une égalité de condition entre enseignants: "Ce qui est intéressant, c'est que la notion de matière disparaît. Moi, je suis prof d'EPS, mais à côté de cela, je suis un prof au collègue Apollinaire. Il n'y a pas ce préjugé lié aux matières; l'enseignant est un adulte face à des gosses difficiles, ça casse la structure-classe." (Homme, professeur certifié d'éducation physique et sportive, collègue).

En outre, dans ces contextes de travail, la pénibilité conduit à rechercher le soutien moral des collègues mais aussi à évoquer plus facilement les difficultés professionnelles. Alors que dans les établissements ordinaires, ces dernières tendent à être masquées dans des échanges qui jouent plutôt un rôle d'exutoire (Woods 1981, Dutercq 1993), dans les établissements difficiles, quand ils se développent, ces échanges sont à la fois plus recherchés pour "tenir le coup" et plus susceptibles de porter sur des problèmes qu'on ne cherche plus à dissimuler: "Ici, les gens parlent de ce qu'ils font sans dire 'j'ai bien réussi'. (...) Autrefois, je rencontrais des enseignants qui disaient 'Oh, ça se passe bien avec cette classe, un tel, il est bien'. Maintenant, ici, c'est 'Bon, ben j'ai lancé ça, ça ne fonctionne pas. Je ne sais pas pourquoi. J'ai dû commettre une erreur, je vais revoir ça'. C'est la première fois que je vois des gens me dire qu'ils sont en échec." (Femme, professeur certifié d'arts plastiques, lycée).

Ces échanges constituent une dimension essentielle des satisfactions professionnelles liées à l'exercice du métier en contexte difficile. Ils favorisent au fil des années l'émergence d'éthiques professionnelles différentes de celles des enseignants travaillant en établissement ordinaire. Les clivages sociaux, statutaires et même politiques s'estompent au moins partiellement face au sentiment de remplir un rôle social qui déborde largement l'enseignement, même si ces enseignants, quand ils parlent de leur travail, adoptent généralement un profil modeste, à l'écart de la figure du héros magnifiée par certains discours politiques et médiatiques. La solidarité se confond alors avec une identité collective, en opposition avec l'identité purement statutaire, même si elle reste étroitement référée à des pratiques, à une identité de gens de terrain et ne cherche pas à proposer un autre modèle politique ou pédagogique: "C'est un choix (de rester) dans le sens où on se plaît ici; il y a une qualité humaine qui fait que même si des fois ce n'est pas toujours facile, il y a une qualité humaine qui fait qu'on a envie de rester parce qu'on s'y sent bien, avec les adultes et avec les gosses aussi... Oui, on est dans son lieu et on se sent utile." (Homme, professeur certifié d'éducation physique et sportive, collègue).

## La construction de normes communes

Le rôle des collègues ne se borne pas à susciter l'émergence d'identités et de solidarités sur la base de conditions de travail et d'une éthique communes. Des processus plus complexes de construction de normes collectives sont aussi à l'œuvre. C'est dans le domaine du maintien de l'ordre qu'ils émergent de façon plus immédiate, en tout cas à l'école élémentaire et au collège. Depuis quelques années, la gestion des classes devient un problème collectif en raison de la progression des phénomènes d'indiscipline et ce pour au moins deux raisons. D'une part, les problèmes individuels de maintien de l'ordre que rencontrent les enseignants dépassent fréquemment l'échelle de la salle de classe. Les enseignants débordés créent des perturbations pour l'ensemble de leurs collègues – bruit gênant, contagion d'une classe à l'autre – et ce d'autant plus qu'il ne s'agit pas dans nombre de cas d'un chahut ponctuel mais d'un chahut récurrent de type anomique (Testanière 1967, van Zanten 2000b). En outre, l'incapacité de ces enseignants à contrôler les élèves met en cause l'ensemble des pratiques de leurs collègues dans la mesure où l'efficacité et la légitimité de celles-ci sont étroitement dépendantes de la cohérence du système de normes disciplinaires à l'intérieur de l'établissement.

Cette situation légitime la transgression de la norme implicite en vigueur chez les enseignants concernant la non-intrusion dans la classe d'autrui. Cette posture est aussi encouragée par le fait que les anciens, quand ils ne vivent pas leur métier sous le mode de la souffrance ou du désengagement,

se sentent souvent porteurs dans ces contextes de savoir-faire spécifiques, non transmis dans la formation initiale, et néanmoins indispensables dans ce domaine (Kherroubi 1999, van Zanten 1999b). Ils assument donc volontiers un rôle qui consiste à rassurer les nouveaux en leur montrant à la fois qu'eux-mêmes ont à résoudre des problèmes similaires et qu'il est important d'en parler pour éviter l'isolement, la culpabilisation et la déprime si fréquentes. Ceux-ci à leur tour sont d'autant plus reconnaissants du rôle que les anciens peuvent jouer en tant que modèles de référence, que points d'appui vers qui se tourner en cas de difficulté qu'ils reconnaissent volontiers que la résolution de ce type de problème fait plus appel à des compétences développées en situation qu'à une formation théorique préalable: "Malheureusement la discipline me prend autant d'énergie que la transmission des connaissances. Ce n'est pas forcément le cas pour d'autres collègues, non ! Parce que j'en ai beaucoup discuté. L'avantage de cet établissement c'est qu'on est très proches, il y a une bonne équipe et j'ai pu beaucoup en discuter." (Homme, professeur certifié de mathématiques, collègue).

Par ailleurs, les échanges avec les collègues permettent de réévaluer après coup des situations conflictuelles et de les dédramatiser. Ils limitent les décisions intempestives et les réactions violentes que génèrent la fatigue et le ras-le-bol. Cette fonction de prévention par rapport aux dérapages possibles dans la relation aux élèves est particulièrement soulignée dans l'école élémentaire: "Face à un enfant difficile, ce n'est pas toujours évident, l'abus de pouvoir vient vite... Je suis partie de l'école où j'étais avant parce que je sentais que je devenais violente." (Institutrice).

## Le travail en équipe

Si la construction de normes communes de maintien de l'ordre peut apparaître, malgré des divergences quant à leur contenu et à leur mode d'élaboration, comme un objectif souhaitable pour de nombreux enseignants, y compris dans les établissements ordinaires, tel est loin d'être le cas en matière d'enseignement proprement dit. D'une part, les problèmes dans ce domaine sont généralement moins immédiats et leur caractère collectif moins évident, même s'il apparaît dès qu'il faut harmoniser les points de vue dans les conseils de cycle ou de classe et, surtout, dès qu'il s'agit de proposer un redoublement ou une orientation aux élèves les plus en difficulté. D'autre part, l'enseignement, contrairement au maintien de l'ordre, est l'élément central de l'identité des enseignants et beaucoup d'entre eux se refusent à laisser d'autres s'y immiscer.

En contrepartie, il faut pourtant noter que c'est dans le domaine des pratiques d'enseignement que la pression extérieure a été la plus forte, notamment depuis la mise en place de la politique de zones d'éducation prioritaires, pour que les enseignants développent des formes de coopération sus-

ceptibles de réduire l'échec scolaire des enfants de milieu populaire. L'appel initial au rassemblement de bonnes volontés s'est progressivement mué en exigence institutionnelle d'élaboration de projets collectifs soumis à des procédures contractuelles avec les autorités hiérarchiques, voire avec des collectivités territoriales et des organismes publics ou parapublics, et d'un travail en équipe imposé comme norme officielle (Demailly 1987). Si l'effet de cette forme de "collégialité contrainte" (Hargreaves 1992) n'est pas à négliger, le travail en équipe apparaît le plus souvent dans ces établissements comme une nécessité face aux problèmes rencontrés. Lorsqu'elles ne sont pas partagées, les difficultés et interrogations auxquelles les enseignants sont confrontés créent au minimum un sentiment d'impuissance et d'insatisfaction professionnelle, auquel s'ajoute souvent de la culpabilisation, voire de la souffrance. Le travail coopératif, dans ces établissements, est donc présenté comme un élément incontournable pour pouvoir continuer à exercer: "Si j'étais formateur, ce que je dirais aux jeunes, c'est qu'en aucun cas ils n'essaient de trouver individuellement une réponse aux difficultés qu'ils rencontrent et que l'issue, c'est une issue collective, c'est un travail d'équipe. (...) Est-ce que dans les 'bons' établissements, type Henri IV ou Janson de Sailly, est-ce que le travail en équipe apporte les mêmes plaisirs, les mêmes joies? Je n'en sais rien. Mais j'ai vraiment, ancrée 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, collège).

Dans l'école élémentaire, la préparation en commun de séquences qui se déroulent ensuite en parallèle est le dispositif de travail le plus retenu précisément parce qu'il répond au souhait d'être aidé dans le fonctionnement quotidien de la classe ou dans la prise en charge de groupes hors classes. Dès lors, c'est au moins autant dans les moments de travail courts mais réguliers, centrés sur des objets limités et rassemblant les quelques enseignants concernés, puis dans les discussions informelles, à chaud, après les séquences, que dans les réunions programmées pour toute l'équipe pédagogique qu'il y a échange des acquis, ajustement des modes d'intervention et, progressivement, approfondissement, à plusieurs, des objectifs et des contenus. Dans le secondaire, le travail pédagogique commun est généralement plus facile à bâtir autour de projets interdisciplinaires parce que l'interaction avec un collègue d'une autre discipline donne l'illusion de garder une plus grande autonomie professionnelle en ne mettant en commun que certaines dimensions de la pratique, celles qui touchent notamment aux arrangements organisationnels (organisation de groupes de niveau, échanges de classes) et non au contenu de l'enseignement: "Je suis vachement soucieux d'avoir mes critères à moi, mon petit truc, donc je fais trop ma tambouille tout seul (...) j'ai besoin d'avoir construit le cadre moi-même, je n'arrive pas à intégrer ce qu'a construit quelqu'un d'autre. Y compris avec des gens que j'aime comme P. On bosse un tout petit peu ensemble mais si on

bosse français-histoire, ça marche mieux que si on bosse histoire-histoire" (Homme, professeur certifié d'histoire-géographie, lycée).

De nombreux enseignants parmi nos interviewés distinguent néanmoins les échanges amicaux des échanges professionnels et soulignent la nécessité, sans évacuer le rôle des affinités, de se recentrer sur le travail: "Je n'aimerais pas par rapport à mes collègues avoir des relations purement, comment dirait-on ça, informelles (...) c'est-à-dire que chaque fois que j'ai l'occasion de discuter avec un collègue, c'est toujours ce côté pédagogie pure: 'Qu'est-ce que tu penses de l'évolution de tout ça?' (...) Et c'est ce type de rapport que j'aimerais bien pouvoir développer avec les collègues parce que je n'estime pas être là, même si sur le plan professionnel il faut avoir un minimum de caractère convivial, ce n'est pas seulement ça que je cherche" (Homme, professeur certifié de sciences de la vie et de la terre, lycée).

Le travail en équipe participe alors d'une définition de la compétence qui associe la professionnalité à la réflexion et à l'action collectives nécessaires pour surmonter des difficultés didactiques et pédagogiques.

## La division des rôles éducatifs entre enseignants et non-enseignants

C'est d'abord dans les établissements secondaires recrutant un public issu majoritairement des classes populaires marginalisées qu'on découvre la nécessité de la dimension éducative de l'établissement. Les pressions que subissent les enseignants n'entraînent pas seulement des recompositions identitaires, individuelles et collectives mais conduisent aussi à interroger la division du travail entre enseignants et non-enseignants (Masson 1999). Pour autant, dès qu'on quitte la collégialité enseignante proprement dite pour s'intéresser aux relations entre les différentes catégories de personnels prenant en charge les élèves, on doit tenir compte des déséquilibres entre les enseignants et "les autres". Quel que soit le niveau d'exercice, l'espace de la classe, clos et intime, appartenant en propre à l'enseignant, est vécu comme la scène principale, le cœur du système d'enseignement. Le reste est relégué au statut de "coulisses" (Payet 1995). Par ailleurs les enseignants ont un pouvoir direct sur la scolarité des élèves (de décision, contrôle, notation, orientation) alors que les non-enseignants participent de façon complémentaire ou sont, au mieux, associés. Enfin la plus grande proportion des premiers dans les établissements les met objectivement en position de force par rapport aux autres.

## Divergences et conflits autour de la discipline

La première évolution importante dans la redistribution des tâches et des rôles dans les établissements difficiles concerne la discipline. Cette ques-

tion se pose de façon plus sensible et complexe au collège qu'au lycée en raison de l'ampleur des problèmes posés par la socialisation des adolescents issus des milieux défavorisés, français ou immigrés (Payet & Mella 1997). La délégation des tâches liées au contrôle des élèves est à cet égard une dimension centrale. Les entretiens avec les professeurs du collège Apollinaire font apparaître une très faible coopération entre enseignants et CPE, sauf à titre individuel ou pour des collaborations ponctuelles, qui tient en grande partie au poids dans le quotidien du métier des CPE du traitement des absences et des retards d'élèves, de la gestion de la surveillance et de l'intervention auprès des élèves aux comportements perturbateurs. Les CPE interviewées (trois femmes lors de l'enquête) font part d'une évolution sensible du contenu de leur travail en raison de la montée du souci de rétablir le calme et la sécurité. Dans un collège qui a vu sa réputation se dégrader à cause d'une succession d'incidents violents, la reprise en main s'est réalisée, comme dans de nombreux établissements similaires, en déléguant beaucoup plus qu'auparavant aux CPE le champ de la discipline générale (DEP 1996, Ballion 1996, Debarbieux & Montoya 1998). Cette délégation de ce qui apparaît comme le sale boulot par rapport aux tâches nobles d'éducation et d'enseignement (Payet 1997) est souvent vécue négativement mais elle peut aussi donner le sentiment à ces personnels d'avoir une responsabilité propre dans un champ d'intervention essentiel: "Je crois qu'on est tous conscients d'être responsables de l'établissement, mais souvent, l'image de l'établissement, ça va se résumer à la sécurité dans l'établissement et aux abords de l'établissement, et ça, dans l'esprit de tout le monde, c'est le CPE qui est garant de ça. Donc, nous, on met un petit peu notre point d'honneur, effectivement, à ce que tout se passe bien." (Femme, CPE titulaire, collège).

Un autre effet de cette délégation est de produire chez les CPE le sentiment qu'il leur est impossible, compte tenu de la lourdeur des tâches de discipline, de répondre au souhait exprimé par certains professeurs de voir les différents membres de la vie scolaire s'intégrer avec eux dans des actions éducatives collectives auprès des élèves. Le partage du travail avec les enseignants vise d'abord dans leur esprit à assurer la continuité du service pour répondre à l'urgence à tout moment: "Ici, il y a des professeurs qui sont là depuis très, très longtemps, qui connaissent l'établissement mieux que personne, et qui ont toujours, j'ai l'impression, animé des clubs. Mais je pense qu'ils sont isolés. On a discuté une fois avec un de ces professeurs qui nous a dit 'Vous devriez animer des clubs'. Mais actuellement, pour participer aux actions éducatives, on se rend compte qu'on n'a pas le temps, qu'on n'a pas les personnes et qu'on a tellement la trouille, en fait, qu'il y ait des gamins qui traînent dans les couloirs ou de voir un gamin disparaître de l'établissement, qu'on a toujours besoin d'être là, à surveiller." (Femme, CPE titulaire, collège).

Cette analyse n'est pas partagée par quelques-uns des professeurs qui se retrouvent seuls à gérer les clubs, les voyages et les dispositifs pédagogiques et éducatifs propres à aider les élèves en difficulté. S'ils reconnaissent les réali-

tés de la vie d'un établissement difficile, c'est plutôt pour mettre en avant la nécessité d'une distribution des tâches au sein de l'équipe vie scolaire – et notamment entre les trois CPE – pour couvrir un champ plus large de responsabilités. Par ailleurs, il leur semble que la situation actuelle résulte d'un choix qu'ils ne perçoivent pas forcément comme légitime : celui de privilégier le suivi individuel des élèves, notamment des plus difficiles, au détriment de l'investissement dans les activités socioéducatives ou dans les ateliers pédagogiques. Il reste que les CPE qui, comme souvent dans les établissements difficiles, ne sont pas titulaires, tourment beaucoup entre les établissements (les trois CPE sont arrivées au collège la première année de l'enquête) ou débutent dans le métier ont du mal à bénéficier d'une crédibilité professionnelle aux yeux d'enseignants enracinés dans l'établissement.

Les entretiens permettent aussi d'analyser des difficultés de coopération entre les CPE et les enseignants qui découlent plutôt de recompositions identitaires individuelles et collectives qui mènent une partie des enseignants des collèges difficiles à accorder une place grandissante à l'éducatif dans leur activité. Ces enseignants, plus âgés et plus expérimentés, se sentent relativement armés par rapport au maintien de l'ordre dans la classe qu'ils exercent avec des techniques adaptées aux caractéristiques sociales et scolaires des élèves (van Zanten 1999b). Dans la mesure où ils lient l'autonomie professionnelle au fait d'arriver à tenir ses classes (Dubet & Martuccelli 1996), ils considèrent l'appel aux CPE comme un signe d'échec, un indicateur d'incompétence professionnelle. S'organisant pour l'essentiel en équipe entre enseignants, ils ne font pratiquement pas appel aux CPE avec qui ils ont peu d'échanges professionnels, voire d'échanges tout court. Quand ils font appel à elles, ils attendent que leur rôle d'éducateur soit soutenu par des interventions extérieures plus répressives qui reviennent, selon eux, à l'administration. De façon assez traditionnelle, ils considèrent que le travail fait dans la classe ou au sein de l'équipe pédagogique doit être relayé par un système coercitif à l'échelle de l'établissement où les différentes catégories de personnels non enseignants devraient assumer des rôles complémentaires (Kherroubi 2000) : "Ce sont des mômes à qui il faut un cadre, parce qu'à la maison, il n'y en a pas... Un môme, par principe, ça a peur, il leur faut un gendarme. Il faudrait quand même qu'il y ait dans l'établissement une pyramide, quelque chose de bien structuré, avec des rôles bien précis." (Homme, certifié de mathématiques, collège).

Les CPE vivent d'autant plus mal cette attitude que la démarche ne se présente pas comme un appel à l'aide mais comme une simple instrumentalisation. Il n'y a pas de collaboration mais un simple partage du travail de maintien de l'ordre dans le cadre duquel les enseignants leur délèguent, de façon étroite, la tâche subalterne d'appliquer les sanctions.

Les enseignants plus jeunes et moins habitués au contexte difficile disent avoir du mal à imposer une discipline normale, c'est-à-dire un cadre de

travail satisfaisant. Limiter le bruit, l'agitation, les prises de paroles intempestives, fixer des règles de travail, poser des exigences demeurent des tâches très lourdes, assumées dans la tension. Ils ont par ailleurs une gestion approximative des sanctions. L'exclusion des élèves de la classe leur paraît une mesure légitime, et même un des mécanismes de contrôle essentiels, puisqu'elle permet de se débarrasser des perturbateurs, des récalcitrants et de montrer leur fermeté. Lorsque le désordre se généralise, certains demandent même aux CPE d'intervenir en classe, ce qui apparaît à ces dernières comme le signe d'une défaillance risquant de diminuer encore plus l'autorité professorale face aux élèves: "Pour les enseignants on doit pallier à tout ce qui ne va pas; bien sûr quand il y a des professeurs qui ne s'en sortent pas dans leur classe on y va mais c'est difficile parce que, plus on intervient, moins ils auront de la 'pointe' par rapport à leurs élèves" (Femme, maître auxiliaire faisant fonction de CPE, collègue).

Toutefois, c'est avec ces enseignants, plus en difficulté et moins capables d'assumer un rôle éducatif, que les CPE ont le sentiment de travailler en complémentarité. Elles se sentent libres de décider de punir ou non, de discuter la sanction proposée. Elles échangent en position d'égalité, même si cela se passe trop souvent entre deux portes, sur les comportements à tenir avec les élèves difficiles et, à travers ces échanges, s'amorce une politique commune.

Une partie des conflits, latents ou ouverts, entre professeurs et CPE vient donc des divergences concernant la définition que chacun a de son rôle quand il s'agit du contrôle des élèves. Il y a, de la part des CPE, une reconnaissance de l'implication très importante des enseignants dans le fonctionnement quotidien de l'établissement. Pourtant les entretiens révèlent aussi "cet état invétéré d'incompréhension réciproque" (Caré 1992) entre CPE et professeurs qui se traduit ensuite, au quotidien, par des malentendus, des frottements, voire des conflits. Ce qui compte aujourd'hui, pour les CPE, surtout pour les plus jeunes dans la profession, c'est qu'on ne les confonde plus avec les surveillants généraux. Depuis 1990, le concours externe de CPE demande un niveau équivalent à bac+3 et ils bénéficient d'une formation à l'IUFM comme les capésiens. S'ils acceptent de considérer que "quand on pense discipline, on pense forcément CPE" (Femme, CPE, lycée Suger), c'est pour imposer une démarche professionnelle, autre que le simple rappel à l'ordre associé ou non à des sanctions, qui leur permette de mettre en avant leurs aptitudes à la compréhension, à l'écoute et au dialogue, et de jouer un rôle de médiateur entre les élèves, leurs parents et les autres adultes de l'établissement (DEP 1996, Durand 1997, Vitali 1998).

## Du respect des territoires au respect de la complémentarité des compétences

Lorsqu'on aborde plus largement la division du travail éducatif entre enseignants et non-enseignants, la revendication de pouvoir définir son rôle et ses objectifs apparaît comme essentielle dans la présentation et l'évaluation des modes d'organisation existants (Obin 1993, 1996). Dans ce qui reste une logique de territoires, les personnels censés posséder des compétences et des savoirs plus techniques, les instituteurs spécialisés, les infirmières, les assistantes sociales et les conseillers d'orientation, s'en sortent mieux dans la lutte pour imposer une définition satisfaisante de leur rôle professionnel. Chez ces personnels, le travail d'adaptation à un établissement difficile est mis en œuvre de façon plus autonome et en fonction des conceptions qu'ils se font eux-mêmes de leurs missions (Osiek-Parisod 1994). Tous ont tendance à définir leur rôle dans les contextes difficiles en accentuant la fonction d'écoute des élèves et il est vrai que par rapport aux enseignants voire aux CPE, ils ont une liberté plus grande de s'engager dans un travail éducatif individualisé auprès de ceux-ci. Le temps d'entretien avec un élève peut être, pour l'infirmière à plein temps au lycée Suger, "une matinée quand l'élève ne va pas bien". Parce qu'ils n'interviennent pas directement dans la notation ou la sanction disciplinaire, ils jouissent d'une réputation favorable auprès des adolescents, encore renforcée quand ils peuvent indiquer qu'ils sont tenus au secret professionnel.

En même temps, les nouveaux textes d'un côté, les personnels d'encadrement de l'autre leur demandent de mettre leurs compétences au service d'une dynamique collective, ce qui les oblige à assumer leurs choix et, au besoin, à savoir les défendre. Les actions individuelles auprès des élèves étant leur activité dominante, voire quasi exclusive, certains personnels, notamment ceux ayant une grande ancienneté dans le métier, constatent que l'orientation collective nécessite un renouvellement de leurs pratiques: "On forme depuis quelques années des professeurs principaux pour prendre en charge une partie de l'orientation. Si bien que nous, on est là, mais on ne s'est pas encore tous bien repositionnés sur le rôle qu'on doit tenir dans ce genre d'équipe, qui est plus un rôle d'organisation, et de mise en relation des gens, et des actions, plutôt que de les faire nous-mêmes, ces actions. Et ça, peut-être qu'il faut encore un petit peu d'expérience pour bien faire" (Conseillère d'orientation, collège).

La difficulté d'intégrer cette dimension collective dépend en partie des motivations lors du choix du métier. Ceci est particulièrement sensible chez les instituteurs spécialisés qui accèdent à ce nouveau métier après avoir été instituteurs. À l'école Pasteur, fait assez exceptionnel, un travail coopératif se met en place entre l'équipe enseignante et les trois institutrices spécialisées. Or ces dernières privilégient dans la présentation de leur choix de spécialisa-

tion le besoin d'apporter "au sein de l'institution scolaire" une aide différente et complémentaire aux élèves en difficulté. L'isolement relatif lié à leur fonction, loin d'être apprécié comme un gain de liberté, est presque ce qui leur pèse le plus dans leurs nouvelles conditions de travail: "Moi, dans la mesure où il y a un projet d'école, j'apprécie, car on peut travailler en collaboration au niveau des écoles et ne pas rester marginalisé. Donc, à partir de là, ça m'aide dans une réflexion qui est, de toute façon, celle dans laquelle je m'inscris. Moi, je me suis toujours inscrite là-dedans, c'est-à-dire que je n'ai jamais travaillé seule, même quand j'étais dans une classe" (Femme, psychologue scolaire, école).

Les composantes organisationnelles sont aussi importantes. Articuler son travail avec celui des autres est d'autant plus difficile dans le secondaire que les agents de la vie scolaire interviennent souvent, simultanément, dans deux établissements ou plus ce qui les conduit à une présence en pointillé dans chacun d'entre eux (Garnier 1997). Pour l'essentiel, les temps et les lieux des non-enseignants et, de surcroît, des non-enseignants et des enseignants, ne sont pas les mêmes (Grellier 1998). Pour pallier cette difficulté, des réunions régulières de régulation ont été mises en place à l'école élémentaire et au lycée. Au collège, le travail se coordonne parce que des listes d'élèves circulent, des échanges informels se nouent dans les couloirs et surtout parce que les CPE, contactées le plus souvent par téléphone, jouent un rôle de plaque tournante.

Un autre élément de déstabilisation forte de la définition des rôles est le chevauchement résultant de l'élargissement des missions de tous les personnels. Dans la logique traditionnelle des territoires, les catégories de personnels spécialisés avaient de droit un champ d'intervention large (l'orientation, la santé) ou une catégorie d'élèves (les élèves connaissant des difficultés scolaires, familiales). Désormais la prévention, l'orientation, l'éducation à la santé et à la citoyenneté, sont des missions dévolues à l'institution scolaire dans son ensemble auxquelles les différents membres de la communauté doivent concourir selon leur spécialité. La circulation des élèves, leur "bonne" répartition entre les catégories de personnels qui ont vu leurs missions s'élargir, comme les enseignants et les CPE, et des personnels qui se conçoivent comme spécialisés mais qui n'ont plus le monopole d'un territoire, devient un problème sensible. Une différence essentielle entre les enseignants et les autres intervenants dans le champ éducatif est que leur statut les met en relation directe avec des groupes d'élèves, leurs élèves, auprès desquels ils interviennent dans le champ de leur compétence. Les CPE, quant à eux, ont contact avec des élèves, dans les limites indiquées plus haut, grâce à leurs responsabilités en matière de discipline. Ils peuvent aussi faire valoir face à tous les élèves, dans des contextes professionnels moins dominés par la logique de l'urgence, leur temps de présence, leur grande disponibilité et l'ouverture de leur champ d'intervention.

Savoir rester dans son domaine de compétence et reconnaître les compétences des autres se mesure à la capacité qu'ont ou non ces professionnels de passer le relais à bon escient : "Par rapport aux problèmes de comportement, il y a des choses qui sont décelées et que les enseignants ou les profs n'arrivent pas à gérer, donc ils nous sollicitent. Mais ce n'est pas systématique, parce que des fois, il y en a qui essaient de se débrouiller eux-mêmes, qui ont envie de tout gérer." (Assistante sociale, collègue).

Si rester dans les limites de ses compétences comporte l'accord tacite qu'il s'agit, à un moment, de charger une catégorie de professionnels "de prendre le relais", le sens de cette démarche évolue. Il est encore difficile pour les enseignants de percevoir clairement les rôles de chacun et leur complémentarité. Dans les établissements étudiés, le passage de relais se fait plutôt par réseau, par degré de connaissance et d'affinité personnelle. Mais il n'est pas présenté comme une simple décharge. On trouve trace d'une reconnaissance sans culpabilisation de ses propres limites, de l'utilité qu'il peut y avoir, pour un élève, à rencontrer une autre catégorie de personnel, spécialisée : "Une chose remarquable, c'est qu'on a des personnes compétentes et très disponibles, on a une infirmière remarquable... Nous, on a beaucoup de choses à gérer en classe et là, si je vous dis que je me méfie toujours un peu du relationnel, c'est que, à chaque fois que je suis embarquée là-dedans, ça ne va pas. On discute avec l'élève, et puis on passe des heures, et puis ça modifie un peu la façon de voir les choses, mais je trouve que ce n'est jamais très satisfaisant. Je ne suis pas très compétente et je n'arrive pas à grand-chose. Alors là, plusieurs fois, j'ai signalé à l'infirmière qui intervient de façon très naturelle, et je n'ai jamais eu de problème. Les élèves savent qu'il y a un va-et-vient entre les profs et l'infirmière." (Femme, professeur certifié de mathématiques, lycée).

Pour que cette prise de conscience existe, on perçoit qu'il est essentiel que les non-enseignants fassent reconnaître leurs compétences en se rendant visibles dans l'établissement : "Je ne pense pas que notre rôle devient de plus en plus dissous, je crois qu'il devient de plus en plus spécifique mais à condition de défendre sa spécificité parce qu'on ne viendra plus nous chercher par la main, c'est à nous, en fait, de tailler notre part, et notre rôle." (Conseillère d'orientation, collègue).

Ainsi, si les deux CPE du lycée sont très appréciées des enseignants (ici aussi l'équipe est féminine) c'est, pour une part, parce qu'elles se sont engagées dans une politique volontariste visant à faire reconnaître leur travail et leurs missions. Elles présentent d'ailleurs la reconnaissance obtenue comme le résultat de leur travail et des explications qu'elles en ont données. Elles ont identifié la salle des professeurs comme un endroit stratégique permettant de nouer des contacts puis progressivement de trouver leur place dans la collégialité enseignante : "Volontairement, on monte en salle des profs, parce que, comme on n'est pas au même étage, on sait que la descente ne se fera pas systématiquement. Tous les midis, je monte boire le café en salle des profs parce que c'est là que tout le monde est le plus détendu... C'est une habitude qu'on avait prise dès le début, parce qu'il fallait que

les profs savent qui on était et ce qu'on faisait. Et on a continué, vu les relations conviviales et l'échange qu'on a avec les professeurs." (CPE, titulaire, lycée).

Pour autant, le triangle CPE, infirmière, assistance sociale reste le réseau de travail et d'échanges (d'élèves, d'informations) qui fonctionne le plus facilement dans les établissements difficiles. Il est clairement constaté par les intéressés que, dans ce cadre, le travail se centre sur 8 à 10% des élèves. Or s'intégrer dans des projets avec les enseignants, c'est aussi, pour ces personnels en quête de reconnaissance professionnelle, ne pas se limiter à encadrer le noyau dur des établissements (Payet 1997).

## L'encadrement du travail par le chef d'établissement

La nécessité d'articuler davantage le travail des enseignants et des différentes catégories de personnel au sein des établissements difficiles contribue aussi à modifier le rôle de l'encadrement, notamment de la direction. Si la majorité des chefs d'établissement est actuellement soumise à de fortes pressions en matière d'encadrement, dues à la convergence des politiques scolaires à cette échelle induites par la décentralisation et la massification (Dutercq 2000), celles-ci sont plus fortes dans les établissements difficiles. Plus qu'ailleurs, les supérieurs hiérarchiques attendent d'eux qu'ils impulsent des actions collectives de lutte contre l'échec scolaire, qu'ils jouent un rôle de régulation des pratiques des enseignants, alors que les enseignants attendent davantage de reconnaissance et d'appui à leur activité au quotidien. Plus qu'ailleurs le chef d'établissement est aussi, et souvent surtout, perçu comme le premier responsable de la vie scolaire. Si l'administration attend de lui que l'établissement ne fasse pas de vagues, les professionnels qui y travaillent souhaitent qu'il incarne l'autorité au plan local et gère les conflits graves. Plus qu'ailleurs, les chefs d'établissements doivent lutter contre la dégradation de l'image de l'établissement et développer des partenariats avec différents acteurs extérieurs avec le risque que ces fonctions externes l'emportent sur les missions internes (Guillaume & Maresca 1993, Grellier 1998, van Zanten 1999a).

### Des chefs d'établissement éducateurs

De nombreux chefs d'établissements de la petite couronne parisienne sont des provinciaux, peu familiers à leur arrivée des conditions de travail dans ce contexte. Tel n'est pas le cas cependant dans les trois établissements étudiés. La directrice de l'école primaire, le principal du collège et le proviseur du lycée ont tous eu, aussi bien avant qu'après avoir eu accès à la fonction de direction, une expérience de travail dans des établissements difficiles

de banlieue. Certains, comme le principal et la directrice, sont eux-mêmes des banlieusards. Or, comme chez les enseignants, la familiarité avec ce public est un élément qui contribue fortement à légitimer la position d'autorité de la direction dans ces établissements. Auprès des anciens, elle permet la reconnaissance d'une compétence conçue comme liée à l'expérience. Auprès des nouveaux, peu habitués à ces enfants et à ces adolescents, déstabilisés par les contacts initiaux avec eux, elle permet de participer à leur socialisation professionnelle: "Un principal, voyant que je dépérissais en zone sensible m'a parlé, m'a montré ce qu'étaient ces enfants, les difficultés auxquelles ils devaient faire face et qu'il fallait comprendre (...) la rencontre avec ce principal m'a ouvert le monde, j'ai vu la vie différemment." (Femme, professeur certifié de français, collègue).

Cette familiarité n'est pourtant pas suffisante. Dans ces situations, les enseignants attendent des directeurs et des chefs d'établissements qu'ils jouent un rôle éducatif auprès des élèves. Cette attente est importante dans l'enseignement élémentaire car l'absence de personnel chargé, comme dans le secondaire, de la vie scolaire accentue les exigences. Cette mission semble parfaitement remplie par la directrice de l'école Pasteur qui joue le rôle d'interface entre les enseignants et les parents, mais aussi en cas de gros problème entre les enseignants et certains élèves. En milieu scolaire difficile, cette dimension s'avère presque aussi importante dans les établissements secondaires où elle apparaît pourtant moins noble, plus problématique pour de nombreux chefs d'établissement qui ont tendance à déléguer les tâches relevant de ce domaine à leurs adjoints et aux CPE (Grellier 1998). Dans notre enquête, nous avons observé deux situations contrastées. Alors que l'investissement éducatif de M<sup>me</sup> T., proviseur du lycée Suger, qui consacre une part importante de son temps à recevoir individuellement les élèves entrant en seconde pour leur indiquer leurs obligations dans l'établissement, semble bien perçu par l'ensemble des personnels, au collège Apollinaire on note un décalage entre les objectifs que dit poursuivre le principal et la perception qu'en ont les enseignants. Invité à décliner son point de vue, M. S., le principal, revendique fortement la fonction éducative du collège c'est-à-dire, dans l'ordre, "accueillir, éduquer, enseigner et évaluer". Les enseignants se plaignent cependant du fait que, s'il accorde de l'importance à cette dimension et se charge effectivement de gérer les problèmes de discipline graves ou délicats avec les élèves et leurs familles, il n'assure pas au quotidien une "présence" éducative. Pour la plupart des professeurs, notamment les plus anciens, la transmission de certaines normes de comportement aux élèves passe par la vigilance sur place, les discussions informelles entre adultes qui permettent peu à peu de bâtir une politique cohérente et de la rendre visible aux élèves. Or sous cet angle, M. S. apparaît sous un jour moins favorable que son prédécesseur: "C'est vrai qu'on est dans un établissement qui était assez pyramidal mais assez bien structuré avec un chef d'établissement qui n'était pas seulement adminis-

tratif mais qui était dans les couloirs, avec les parents, dans son bureau, partout ! (...) Il y avait une relation qui était établie à travers un cadre très précis. Il y avait certaines limites à ne pas dépasser et c'était à peu près structuré. Puis on a changé complètement la tête de l'établissement avec quelqu'un que les mêmes ne connaissent absolument pas. Ils ne l'ont jamais vu !" (Homme, professeur certifié de mathématiques, collège).

## Des chefs d'établissement pédagogues

Là où les enseignants cherchent à mettre en place des pratiques pédagogiques adaptées à leurs élèves à travers une expérimentation constante qui s'écarte plus ou moins des prescriptions officielles, il y a aussi des exigences plus fortes qu'ailleurs en matière d'encadrement pédagogique par le chef d'établissement. Les enseignants cherchent un pair mais doté, par sa fonction, d'une capacité à se détacher des situations concrètes et à adopter un point de vue plus objectif et plus global. Les directeurs et les chefs d'établissement sont appréciés dans la mesure où ils sont capables de faire preuve d'une attitude compréhensive face aux doutes professionnels et d'accompagner les enseignants dans leurs expériences pédagogiques. Cette dimension est apparue de façon forte chez les enseignants de lycée interrogés et dont certains indiquent clairement qu'ils ont choisi d'exercer dans l'établissement en raison des qualités pédagogiques du proviseur : "Dans les expériences que je tente, c'est vrai qu'il y a les discussions avec les collègues comme A. (proviseur)." (Homme, professeur certifié d'histoire-géographie).

Ce type de rapport conduit à effacer la dimension hiérarchique de la relation au profit d'une collégialité et ce d'autant plus que l'inverse est aussi vrai : le chef d'établissement, lui aussi en position de recherche pédagogique, sollicite également des conseils auprès de ses enseignants. Ceci est manifeste dans l'école primaire étudiée, sans doute parce que dans l'enseignement élémentaire le refus d'un statut de directeur et la proximité spatiale favorisent ces échanges dans les deux sens : "Ma directrice a autant besoin de moi, que moi d'elle. Je crois que, dans cette école, il n'y a pas de hiérarchie au sens où, si ça marche bien, c'est parce que chacun s'aide et tout cela pour les gamins." (Institrice).

Ce rapport de collégialité peut même dans l'enseignement élémentaire s'étendre à l'inspecteur dans la mesure où celui-ci apparaît comme un pair en position de donner des conseils mais aussi, éventuellement, d'en recevoir : "J'ai des relations de parité avec l'inspecteur. C'est-à-dire que par rapport à un enfant, moi, si j'ai un problème, je téléphone à Monsieur l'inspecteur, on essaie de voir et s'il y a des bévues cela aussi on le renvoie à Monsieur l'inspecteur (...) pour moi avec l'inspecteur, c'est les mêmes relations qu'avec mes collègues." (Institrice spécialisée).

Toutefois, même si les représentants de la hiérarchie s'intègrent dans une relation de collégialité, on attend bien d'eux qu'ils jouent un rôle d'animateurs en matière d'enseignement en impulsant les projets et le travail des

équipes pédagogiques. Ceci est particulièrement visible au collège où les enseignants font part de leur insatisfaction face au fait que si le principal leur laisse beaucoup de liberté dans l'organisation pédagogique, cette liberté va de pair avec un certain désintéret et un refus implicite d'assumer un rôle de leadership pédagogique: "Pour nous, profs, c'est un peu l'équipe de rugby qui a perdu son entraîneur. L'entraîneur, il a un rôle de voir aussi depuis la touche et de voir le jeu globalement. Nous, on est sur le terrain, on ne peut pas toujours lever la tête pour voir ce qui se passe devant." (Homme, professeur certifié de mathématiques, collège).

Pour pouvoir jouer ce rôle, le directeur ou le chef d'établissement a besoin de faire reconnaître une compétence pédagogique forgée dans sa trajectoire professionnelle antérieure, ce qui pose la question de son recrutement. Surtout, il doit faire preuve d'un intérêt pédagogique reposant sur une veille constante lui permettant de se maintenir en phase avec l'expérimentation pédagogique des collègues et même de la devancer en ouvrant de nouvelles possibilités: "C'est la somme de travail que j'ai fournie qui m'a fait reconnaître. Le travail implique la reconnaissance, avec des gens qui étaient sur cette valeur. Je n'ai été ni dans la séduction, ni dans le copinage (...) je passais beaucoup de temps à lire des bouquins chez moi, à me mettre en relation avec des gens qui avaient de la pratique. J'écoutais tout le temps ce qui se passait. Dès que j'entendais quelque chose dans une réunion, je le répercutais tout de suite aux collègues." (Directrice école primaire).

Ce travail d'impulsion ne peut être efficace que s'il rencontre un écho chez les enseignants. Quand le chef d'établissement doit faire face à une équipe déjà soudée autour de pratiques communes, sinon d'un véritable projet, comme au collège Apollinaire, il est obligé de composer avec cette équipe: "À chaque fois les directeurs qui sont arrivés dans le collège ont pris instantanément conscience de l'existence de cette équipe profonde et profondément liée et ils ont eu l'intelligence – mais ça me paraît une telle évidence – mais ils l'ont eue quand même, de ne rien faire qui irait briser cette cohésion." (Homme, PEGC de maths-physique, collège).

Même s'il ne rencontre que des individualités, le chef d'établissement est souvent obligé d'agir avec précaution pour ne pas heurter l'autonomie des enseignants en matière de contenus et de méthodes pédagogiques et pour ne pas détruire les équilibres précaires qui existent.

En revanche, quand le chef d'établissement est susceptible de créer lui-même cette équipe, soit à l'occasion de la création d'un nouvel établissement comme au lycée Suger, soit en pariant sur la durée pour faire accepter un projet comme à l'école Pasteur, l'impulsion revêt une forme plus directe. Elle consiste à mettre en avant des choix et à leur donner des formes concrètes. Avec le temps, si un consensus local émerge autour d'un projet, ce processus devient plus interactif entre le chef d'établissement et les enseignants. Le sens de l'impulsion peut même s'inverser dès lors que les enseignants prennent le relais: "J'avais des idées et j'essayais d'impulser. Dans l'autre école, je n'ai pas

réussi, les gens n'ont pas été preneurs, ici les gens ont été preneurs (...). Quand j'ai pris la direction, j'avais envie d'impulser. Maintenant, ce n'est plus nécessaire, c'est lancé. Maintenant que le temps a passé, ils savent que je n'ai pas changé d'orientation, mais c'est moi qui m'appuie sur eux, ils ont pris le relais. J'ai l'impression que moi, j'arrive un peu au bout de ce que j'ai pu apporter. Maintenant, je m'appuie sur eux et c'est eux qui me redonnent maintenant." (Directrice école primaire).

Si les enseignants peuvent prendre le relais en termes d'objectifs et de méthodes de travail, le rôle du chef d'établissement demeure central dans la mise en cohérence du travail pédagogique des uns et des autres. Cette dimension est souvent perçue comme la plus difficile par les chefs d'établissement, notamment là où seule une fraction des enseignants travaille autour d'un projet commun comme au collège Apollinaire: "La plus grande difficulté pour le chef d'établissement, c'est la gestion des adultes (...). C'est la constitution des équipes, c'est prendre en compte les difficultés passagères ou personnelles, ce qui n'est pas évident (...). Le chef d'établissement doit travailler avec ces enseignants qui sont là pour être près de Paris, près de leur famille ou loin de quelque chose mais qui ne sont pas là en raison du profil particulier de l'établissement." (Principal collège).

Là où la mobilisation est large, il y a aussi des possibilités de fracture et ce d'autant plus que le travail en commun repose sur des logiques affinitaires et que beaucoup des enseignants engagés sont de fortes personnalités qui n'hésitent pas à émettre des avis tranchés: "Il y a des groupes et il y a des gens si tu veux que je trouve avec de fortes personnalités. Je dis souvent à L. (la directrice) qu'elle a une équipe difficile à gérer parce qu'il y a de très fortes personnalités (...) si tu veux, on n'est pas en désaccord pédagogique, pas du tout. Mais il y a quand même des choix de mise en pratique. Tu vois, au niveau théorique, on est d'accord, mais au niveau de la pratique, on est différents. Je fais partie des gens qui ont une forte personnalité dans l'équipe et je ne sais pas comment elle arrive à gérer ça. Parce qu'une directrice en plus n'a pas de pouvoir et ces gens-là le savent très bien." (Institutrice).

## La production d'un sens local

Le travail de mise en cohérence du chef d'établissement va encore plus loin. Face aux incertitudes et aux recompositions identitaires induites par le travail auprès des publics en difficulté, les personnels attendent de lui qu'il soit capable de redéfinir les missions de chacun et de tisser des liens entre elles. Ce travail se situe au-delà d'une harmonisation managériale des projets et des dispositifs dans la mesure où les attentes et les réponses concernent le sens de l'action, c'est-à-dire les objectifs et les valeurs: "Le chef d'établissement est celui qui doit donner du sens ou rappeler du sens. Le sens de ce qu'on fait a tendance à éclater. Pour chacune des fonctions présentes dans un établissement, soit on s'enferme dans sa fonction propre, soit ça éclate parce qu'on est amené à intervenir dans des champs inattendus et ce qui est frappant, c'est la demande qu'on fait constamment au chef d'éta-

blissement de donner du sens. Cette demande elle émane autant des services de la vie scolaire, que des profs et aussi des élèves qui ne voient pas toujours le sens de leur présence ici." (Proviseur lycée).

Ce travail de mise en cohérence se situe pourtant en deçà d'une production autonome d'un "bien commun local" (Derouet 1988). Il s'agit d'un travail de retraduction des prescriptions officielles, auxquelles on continue à accorder une grande importance, face aux situations locales. Les directives du centre l'emportent ici sur les spécificités de la périphérie, même si le travail d'adaptation, qui aboutit dans certains cas à la production d'éthiques professionnelles contextualisées (Ball & van Zanten 1998), est loin d'être négligeable: "Donner du sens, c'est donner du sens par rapport à une mission qui est préalablement définie (...) je pense par exemple à l'accueil, à l'acceptation de la massification ou de la démocratisation (...). Dans une situation particulière, on traduit des objectifs généraux en initiative particulière. Le rôle propre du chef d'établissement est d'être à la jonction." (Femme, proviseur). "Le chef d'établissement a un travail sur le sens qui est très important, un travail d'harmonisation des directives officielles à l'échelle de l'établissement." (Homme, principal collège). "L. (la directrice) est toujours dans la loi, dans les textes, dans la rigueur et l'exigence. L'idée qu'elle se fait de l'école fait que les choses sont faciles. Ce n'est pas toujours le cas ailleurs où on peut transgresser la loi en travaillant avec le directeur." (Institutrice spécialisée).

Les trois chefs d'établissement interrogés ne visent pas d'ailleurs l'intégration de l'établissement dans l'espace social et politique local, même s'ils ont sur cette dimension des points de vue différents. Dans le primaire, il existe de façon évidente un rapport étroit entre la politique de l'école et celle de la circonscription. Les instituteurs accordent parfois une telle importance au rôle d'impulsion de l'Inspecteur que s'ils envisagent de changer d'école, ils souhaitent rester au sein de la circonscription: "Rester dans cette circonscription ça m'intéresserait parce que je crois que B. (l'inspecteur) il met sa patte et ça se sent. Il a des choix politiques, idéologiques. Se défoncer pour les enfants en difficulté c'est une orientation qu'on avait nous à Pasteur mais on est confortés par la hiérarchie, là c'est clair et c'est bon." (Institutrice).

En revanche, la position vis-à-vis de la mairie est plus nuancée malgré des orientations politiques convergentes. La directrice a en effet l'impression que si les projets pédagogiques de l'école ont été valorisés et soutenus matériellement, cela a été longtemps au prix de relances constantes, de gré à gré, ne permettant pas d'installer des modes d'accord clairs, durables, et transparents pour les autres écoles. Elle apprécie qu'un travail de coordination réalisé par l'inspecteur de la circonscription ait permis de se dégager d'une logique de concurrence et de s'appuyer sur des dispositifs institutionnels contrôlés par l'Éducation nationale et mis au service de toutes les écoles.

Au collège, le principal apparaît soucieux d'inscrire la politique de l'établissement dans la politique départementale et académique en même temps

qu'il est sensible au regard des administrations locales sur son activité. S'il ne se sent aucunement le devoir d'être le porte-parole de la municipalité ou du conseil général dont il cherche visiblement à se démarquer, il accorde une réelle importance à leur contribution à la mise en valeur de l'établissement au travers notamment de la rénovation du cadre bâti et de l'amélioration de l'environnement immédiat. Ceci s'inscrit dans la logique qui tend à valoriser le travail externe du chef d'établissement, conçu d'abord comme un représentant.

Ce travail de représentation, indissociable du travail d'encadrement, peut néanmoins se transformer progressivement en travail de promotion dans une conjoncture de fort évitement des collèges publics par les parents et de concurrence entre établissements (Broccolichi & van Zanten 1997, Ball & van Zanten 1998). Ce glissement est généralement mal vécu par les enseignants qui y voient une dimension carriériste éloignant le principal de sa mission éducative et pédagogique au sein de l'établissement : "Les ateliers à mon avis, pour ce collègue c'est un peu la vitrine; je ne dénigre pas le fait que M. S. veuille valoriser le collège, c'est bien de redorer un peu le blason mais par contre je trouve qu'il y a une scission totale entre la direction et ici... L'an dernier il y a eu des réactions très découragées. Certains ont dit 'Finalement on fait la vitrine de M. S., on est en train de faire sa carrière.' (Femme, professeur certifié de dessin, collègue).

Au lycée, la posture de Mme T. est encore différente. Faisant du fonctionnement intérieur sa priorité, elle dit considérer comme perdu la plupart du temps passé à l'extérieur. Malgré l'image négative dont souffre encore le lycée, pourtant reconstruit, en raison notamment de son implantation dans un des quartiers défavorisés de la ville, elle refuse de s'inscrire dans une démarche de concurrence avec les autres établissements de la commune et de répondre aux demandes de certains parents d'élèves. En revanche, elle travaille à l'échelle de la ville – d'autant plus que la politique de l'établissement et de l'Inspection Académique se retrouve en phase avec celle de la mairie – et dans le quartier qu'elle analyse comme une prolongation du lycée : "Les sollicitations qui me viennent du quartier, tout au moins de ce qui est représentatif dans le quartier, de la justice, de la police, là je réponds en termes de lycée très proche. Il ne faut pas non plus buter la population contre nous, c'est en terme de suivi de nos élèves, c'est presque un travail interne."

Alors que dans l'école primaire et le lycée étudiés la direction cherche surtout à protéger l'autonomie pédagogique, par le biais d'un projet collectif cohérent, sans se fermer par rapport à l'environnement, on constate qu'au collège l'absence d'un consensus fort entre le chef d'établissement et les enseignants autour d'un projet le rend fragile face aux pressions extérieures.

## Conclusion

Nous avons mis en évidence certaines formes de collégialité entre enseignants travaillant dans des établissements difficiles qui relèvent d'une régulation autonome originale (Reynaud 1988). En effet, ces enseignants édictent des normes qui leur permettent de donner un sens et de redéfinir leur activité par rapport à un public. Le travail en équipe, en facilitant la transmission des savoir-faire professionnels entre des enseignants ayant des statuts et des trajectoires professionnelles différents, permet aussi l'émergence d'un esprit égalitaire. La collégialité est donc bien un instrument de régulation collective dont le pouvoir de contrainte réside essentiellement dans l'influence informelle et non dans le contrôle direct de l'activité des autres. Très souvent cependant ce mode de régulation s'applique aux seuls enseignants. Au collège, la division des rôles entre enseignants et CPE pose encore de nombreux problèmes notamment autour de la gestion de la discipline. En revanche, si la logique de la balkanisation des territoires (Hargreaves 1992, Gather Thurler 1994) préside encore souvent à la répartition de tâches et de catégories d'élèves entre les enseignants et les autres personnels prenant en charge des problèmes éducatifs et médico-sociaux (instituteurs spécialisés, assistantes sociales scolaires, infirmières, conseillers d'orientation), on observe des tentatives plus réussies d'articulation de rôles complémentaires à l'école primaire et au lycée. À cet égard, le rôle du chef d'établissement est assez déterminant dans la mesure où l'on attend de lui, dans les établissements difficiles, qu'il s'implique à part entière dans le travail d'éducation. Il doit aussi assumer un rôle important dans le domaine pédagogique à travers le soutien moral des enseignants, l'impulsion et le suivi des projets pédagogiques. En outre, plus que là où les prescriptions officielles peuvent parfois sembler aller de soi, les chefs d'établissements exerçant en milieu difficile jouent un rôle important de traduction du sens de l'action pouvant aller jusqu'à la redéfinition de nouvelles éthiques professionnelles.

On observe néanmoins des différences entre les niveaux d'enseignement. À l'école primaire, les rapports de collégialité entre les instituteurs mais aussi entre ceux-ci et les instituteurs spécialisés et les directeurs sont facilités par la petite taille de la structure, par la relative indivision des rôles et le caractère lâche des liens hiérarchiques. Le revers de la médaille est la difficulté à distinguer la personne de la fonction, à délimiter les domaines d'intervention de chacun et à faire accepter par tous des choix collectifs qui, moins encore qu'à d'autres niveaux d'enseignement, ne peuvent être prescrits par la direction. Au collège, le nombre plus important d'enseignants peut favoriser la formation de clans plus ou moins fusionnels, notamment autour de noyaux d'anciens et de nouveaux: le maintien ou l'émergence d'une culture commune tient souvent aux équilibres qui s'instaurent entre ces groupes.

Par ailleurs, les tensions nouvelles qui émergent à ce stade en matière de socialisation rendent plus difficile la constitution d'un collectif stable réunissant des enseignants et des non-enseignants, aussi bien quand les enseignants refusent d'assumer un rôle éducatif que quand ils l'intègrent pleinement. Au collège, le chef d'établissement est en outre souvent soumis à de fortes pressions, directes et indirectes, de la part des parents et de la hiérarchie administrative qui peuvent le conduire à se focaliser plus sur le maintien ou l'amélioration de l'image de l'établissement que sur son fonctionnement interne, décevant ainsi une forte attente d'encadrement de la part des personnels. Au lycée, l'existence de groupes parmi les enseignants, plus fréquente qu'au collège, apparaît plus légitime en raison de la taille et de la focalisation plus grande sur la spécialisation disciplinaire: la collégialité relève ici davantage du débat entre professionnels que d'une mise en commun des ressources ou de la recherche d'une certaine fusion. La plus grande centration des enseignants sur les acquisitions et les résultats peut aussi favoriser autant la complémentarité avec des non-enseignants que les échanges de vues en position de relative égalité avec le proviseur.

Dans quelle mesure peut-on généraliser des interprétations issues de l'étude de trois établissements difficiles mais dotés, à des degrés divers, d'une politique cohérente? On ne peut prétendre à l'extension de conclusions d'études locales qu'en dépassant la monographie singulière par des comparaisons raisonnées. La mise en relation de nos résultats avec ceux d'autres études locales ou statistiques, malheureusement rares, portant sur les professionnels travaillant dans des établissements difficiles, montre que certaines dimensions explorées dans cette recherche comme le travail en équipe, l'intégration par les enseignants d'une forte composante éducative dans leur activité, la plus grande exigence d'implication éducative et pédagogique du chef d'établissement, constituent des tendances communes (Rochex 1995, Périer 1996, Moisan & Simon 1997). En revanche, la comparaison montre aussi que divers facteurs, notamment la mobilité subie ou voulue, contribuent souvent à ce que ces dimensions ne soient pas intégrées dans un projet cohérent (Léger & Tripier 1986, Careil 1994, Cousin 1998). On peut aussi se demander si les processus que nous avons repérés dans les établissements difficiles sont également présents dans les établissements ordinaires. Trois facteurs au moins plaident en faveur d'une généralisation limitée. Tout d'abord, il n'existe pas de ligne de démarcation claire entre établissements difficiles et ordinaires car la massification semble avoir affecté à des degrés divers la plupart des établissements en introduisant plus que par le passé la dimension éducative et la nécessité de coordonner les tâches des uns et des autres autour d'elle (Masson 1999). En deuxième lieu, l'importance accrue des personnels non enseignants dans les établissements difficiles contribue actuellement à la construction chez certaines catégories, notamment les CPE, d'une culture

professionnelle qui s'étend à l'ensemble de la profession. Enfin, les directives officielles tendent à rendre obligatoires des prescriptions autrefois réservées aux contextes les plus problématiques, obligeant les professionnels de l'éducation à en tenir compte ne serait-ce que pour développer des stratégies oppositionnelles (Demailly 1987, Chatel, Rochex & Roger 1994, van Zanten 2000a). Ceci invite à poursuivre la construction typologique de différents modes de coordination en lien notamment avec le type de public et l'existence ou non d'une dynamique collective interne ébauchée ici.

## Bibliographie

- BALL S. & van ZANTEN A. 1998 "Logiques de marché et éthiques contextualisées dans les systèmes scolaires français et britannique", *Éducation et sociétés*, n1, 47-71
- BALLION R. 1996 "Le conseiller principal d'éducation, auxiliaire éducatif ou pivot de l'établissement ?", *Migrants-Formation*, n106, 27-44
- BECKER H. S. 1952a "The career of the Chicago public school teacher", *American Journal of Sociology*, n57, 470-477
- BECKER H. S. 1952b, "Social-class variations in the teacher-pupil relationship", *Journal of Educational Sociology*, v.25 (8), 451-465 (traduction française, Les variations dans la relation pédagogique selon l'origine sociale des élèves, in Forquin J.-C. (coord.) 1997 *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*, Bruxelles, De Boeck)
- BELL L. A. 1980 "The school as an organization : a reappraisal", *British Journal of Sociology of Education*, 1, 183-192
- BIDWELL C. 1965 The school as a formal organization, in March J. (ed.), *Handbook of Organizations*, Chicago, Rand MacNally & Co
- BROCCOLICHIS. & van ZANTEN A. 1997 "Espaces de concurrence et circuits de scolarisation. L'évitement des collèges publics d'un district de la banlieue parisienne", *Annales de la Recherche Urbaine*, n75, 5-17
- BUCHER R & STRAUSS A. 1961 "Professions in process", *American Journal of Sociology*, v.66 (4), traduction française, "La dynamique des professions" par CHAPOULIE J.-M., in BASZANGE I. (coord.) 1992 *La trame de la négociation. Sociologie qualitative et interactionnisme*, Paris, L'Harmattan
- CARÉ C. 1992, *Le conseiller principal d'éducation*, Lille, CRDP
- CAREIL Y. 1994 *Instituteurs en cités HLM. Radioscopie et réflexion sur l'instauration progressive d'une école à plusieurs vitesses*, Paris, PUF
- CHAPOULIE J.-M. 1987 *Les professeurs de l'enseignement secondaire. Un métier de classe moyenne*, Paris, Éd. de la Maison des Sciences de l'Homme
- CHATEL E., ROCHEX J.-Y. & ROGER J.-L. 1994 *Le métier d'enseignant du second degré et ses évolutions*, Paris, LASTES-INRP
- COUSIN O. 1998 *L'efficacité des collèges. Sociologie de l'effet-établissement*, Paris, PUF
- DEBARBIEUX E. & MONTOYA Y. 1998 "La violence à l'école en France: 30 ans de construction sociale de l'objet (1967-1997)", *Revue française de pédagogie*, 123, 93-122

- DEMAILLY L. 1987 "La qualification ou la compétence professionnelle des enseignants", *Sociologie du travail*, n1, 59-69
- DEMAILLY L. 1993 "L'évolution actuelle des méthodes de mobilisation et d'encadrement des enseignants", *Savoir*, n1, 25-46
- DEP 1996 "Étude sur la fonction de conseiller d'éducation et conseiller principal d'éducation", *Les dossiers d'Éducation et formations*, n72
- DEROUE T J.-L. 1988 "Désaccords et arrangements dans les collèges (1981-1986). Éléments pour une sociologie des établissements scolaires", *Revue française de pédagogie*, 83, 5-22
- DUBAR C. & TRIPIER P. 1998 *Sociologie des professions*, Paris, A. Colin
- DUBET F, COUSIN O. & GUILLEMET J.-P. 1989 "Mobilisation des établissements et performances scolaires", *Revue française de sociologie*, v.XXX, 235-256
- DUBET F. & MARTUCCCELLI D. 1996 *À l'école. Sociologie de l'expérience scolaire*, Paris, Seuil
- DUPRIEZ V. & MAROY C. 1999 "Politiques scolaires et coordination de l'action", *Les Cahiers de recherche du Girsef*, n4
- DURAND D. 1997 *CPE Qui êtes-vous? Enquête d'identité*, Grenoble, CRDP
- DUTERCQ Y. 1993 *Les professeurs*, Paris, Hachette
- DUTERCQ Y. 2000 L'évolution du métier et des missions des principaux de collège, in Derouet J.-L. (coord.) *Le collège : l'état des savoirs*, Paris, Nathan
- GARNIER P. 1997 *Les assistantes sociales à l'école*, Paris, PUF
- GATHER THURLER M. 1994 "Relations professionnelles et culture des établissements scolaires: au-delà du culte de l'individualisme?", *Revue française de pédagogie*, 109, 19-39
- GRELLIER Y. 1998 *Profession, chef d'établissement*, Paris, ESF
- GUILLAUME F. R. & MARESCA B. 1993 "Les chefs d'établissement et l'autonomie", *Éducation et formations*, n35
- HARGREAVES A. 1992, "Cultures of teaching: a focus for change" in A. Hardreaves, M. Fullan (eds.), *Understanding Teacher Development*, New York, Teachers College Press
- KHERROUBI M. 1997 De l'école populaire à l'école difficile: émergence du niveau "établissement", in van Zanten A. (coord.), *La scolarisation dans les milieux "difficiles"*, Paris, INRP
- KHERROUBI M. 1999 "Des compétences spécifiques pour les ZEP? Quelques éléments d'analyse", *Recherche et Formation*, n30, 69-83
- KHERROUBI M. 2000, La division du travail éducatif à l'épreuve du désordre scolaire, in Derouet J.-L. (coord.) *Le collège : l'état des savoirs*, Paris, Nathan
- KHERROUBI M., PEIGNARD E. & ROBERT A. 1997-1998 "Des enseignants et des établissements mobilisés. Entre héritage bureaucratique et invention d'un espace autonome", *Carrefours de l'éducation*, 3/6
- LANG V. 1999 *La professionnalisation des enseignants*, Paris, PUF
- LAZEGA E. 1999 "Le phénomène collégial: une théorie structurale de l'action collective entre pairs", *Revue française de sociologie*, XL (4), 639-670
- LEGER A. & TRIPIER M. 1986 *Fuir ou construire l'école populaire?*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- LORTIE D. 1975 *Schoolteacher : A Sociological Study*, Chicago, University of Chicago Press
- MASSON P. 1999 *Les coulisses d'un lycée ordinaire. Enquête sur les établissements scolaires des années 1990*, Paris, PUF

- MOISAN C. & SIMON J. 1997 *Les déterminants de la réussite scolaire en zone d'éducation prioritaire*, Paris, INRP
- OBIN J.-P. 1993 *La crise de l'organisation scolaire*, Paris, Hachette Éducation
- OBIN J.p. 1996 *Les établissements scolaires entre l'éthique et la loi*, Paris, Hachette
- OSIEK-PARISOD F. 1994 *Infirmières dans l'école. Partage de l'action éducative et enjeux identitaires*, Cahier n37, Genève, Service de recherche sociologique
- PATY D. 1981 *Douze collèges en France*, Paris, La documentation française
- PAYET J.-P. 1995 *Collèges de banlieue*, Paris, Méridiens-Klincksieck
- PAYET J.-P. 1997 "Le sale boulot" : division morale du travail dans un collège de banlieue", *Annales de la Recherche Urbaine*, n75, 19-31
- PAYET J.-P. & MELLA V. 1997 *Violence à l'école et professionnalités. Une perspective inter-actionniste.*, Rapport de recherche IHESI/DEP, ARIESE-RESEAU
- PÉLAGE A. 1998 "Des chefs d'établissement pédagogues ?", *Société française*, 10 (60), 4-13
- PÉRIER P. 1996 "Enseigner dans les collèges et les lycées", *Les Dossiers Éducation et Formations*, n61
- REYNAUD J.-D. 1988 "Les réglementations dans les organisations: régulation de contrôle et régulation autonome", *Revue française de sociologie*, v.XXIX, 5-18
- ROCHEX J.-Y. 1995 Enseignants en banlieue ou enseignants de banlieue ? in Bautier E. (coord.) *Travailler en Banlieue*, Paris, L'Harmattan
- SOUSSAN M. 1988 "Vie scolaire: Approche socio-historique", *Revue Française de Pédagogie*, n82, avril-mai-juin 1988, pp39-49
- TALBERT J. E. & McLAUGHLIN M. W. 1996 Teacher professionalism in local school contexts, in Goodson I. F., Hardgreaves A., *Teachers' Professional Lives*, London, Falmer Press, 127-153
- TESTANIERE J. 1967, "Chahut traditionnel et chahut anémique dans l'enseignement du second degré", *Revue française de sociologie*, vol. VIII
- VERHOEVEN M. 1997 *Les mutations de l'ordre scolaire. Régulation et socialisation dans quatre établissements contrastés*, Louvain-la-Neuve, Bruylant-Academia
- VITALI C. 1998 *La vie scolaire*, Paris, Hachette-éducation
- WOODS P. 1981 *Careers and Work Cultures*, Milton Keynes, Open University Press
- van ZANTEN A. (dir.) 1997 *La scolarisation dans les milieux "difficiles"*, Paris, INRP
- van ZANTEN A. 1998 Les transformations des pratiques et des éthiques professionnelles dans les établissements d'enseignement, in Bourdoncle R., Demailly L. (dir.), *Les professions de l'éducation et de la formation*, Lille, Presses Universitaires du Septentrion
- van ZANTEN A. 1999a, Les chefs d'établissement et la justice des systèmes d'enseignement en France et en Angleterre, in Meuret D. (dir.) *La justice du système éducatif*, Bruxelles, De Boeck Université
- van ZANTEN A. 1999b Les carrières enseignantes dans les collèges difficiles, in Bourdon J., Thelot C. (coord.) *Éducation et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*, Paris, éd. du CNRS
- van ZANTEN A. à paraître La mosaïque enseignante, in Derouet J.-L. (coord.) *Les collèges: l'état des savoirs*, Paris, PUF.
- van ZANTEN A. 2000b "Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue", *Déviance et Sociétés*