

VAN ZANTEN Agnès, GROSPIRON Marie-France, KHERROUBI Martine et ROBERT André (2002). – *Quand l'école se mobilise*, Paris, Éditions La Dispute, 2002, 270 p.

Cet ouvrage vise à analyser les effets des transformations récentes de notre système éducatif sur les mobilisations, les dynamiques et les identités professionnelles des agents de ce système. Deux mouvements y sont privilégiés, en tant qu'ils ont profondément modifié le fonctionnement et l'organisation interne des écoles et établissements et le rapport au métier des enseignants et autres professionnels de l'éducation : le mouvement de « massification » de l'accès à l'enseignement secondaire, au collège puis au lycée, qui a entraîné la transformation en retour des missions des segments antérieurs du système éducatif, et le mouvement de décentralisation et d'accroissement de la marge d'autonomie des établissements, qui fait peser sur ceux-ci des responsabilités nouvelles et conduit à accorder une plus grande attention aux contextes locaux, aux dynamiques qui s'y nouent, et à l'influence du contexte d'exercice dans la définition et la régulation du travail éducatif.

Les auteurs ont choisi d'étudier les processus en cours dans des établissements réputés « difficiles », parce que l'écart important entre les conceptions professionnelles et les conditions réelles d'exercice du métier, y accroît considérablement l'importance du travail de révision de ces conceptions premières, du travail de socialisation secondaire en situation. Les auteurs s'efforcent ainsi d'étudier le rôle que jouent, dans ce processus de socialisation secondaire, non seulement les élèves, mais également les collègues, les autres professionnels et les chefs d'établissements. Ils le font en adoptant une approche localisée et une démarche de type ethnographique considérant « le local » « comme une construction sociale dotée d'une certaine cohésion interne et d'une autonomie relative mais, en même temps, articulée à des logiques plus globales à travers des rapports de domination et d'interdépendance », selon une problématique déjà développée par Agnès van Zanten dans *L'école de la périphérie* (1). Le postulat des auteurs est que, pour étudier les processus auxquels ils s'intéressent, il est particulièrement pertinent de focaliser le regard sur des établissements « mobilisés », « c'est-à-dire des établissements où une partie tout au moins des personnels s'efforce de mener des actions dotées d'une certaine cohérence pour réduire les difficultés ».

Trois établissements de ce type font donc l'objet d'un tel regard « rapproché » : une école, un collège et un lycée, tous les trois situés dans des quartiers « difficiles » de la banlieue parisienne, et étudiés durant deux ans au milieu des années 1990. Ces

1 - Agnès van Zanten, *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*, Paris, PUF, 2001.

trois enquêtes de terrain donnent lieu à trois monographies, qui composent la première partie de l'ouvrage. Dans une seconde partie, le regard des chercheurs se déplace « de la cohérence interne qui caractérise chaque établissement vers la recherche d'éléments de comparaison, permettant de dégager des catégories d'analyse transversales aux trois établissements et susceptibles d'être transposées à d'autres contextes de travail, scolaires et non scolaires ». Trois chapitres sont alors consacrés à ces trois problématiques transversales que sont : la mobilisation des établissements ; l'évolution des carrières, des attentes et des pratiques enseignantes ; les nouveaux modes de coordination, de division et de régulation du travail éducatif entre les différents acteurs des établissements.

L'école, le collège et le lycée étudiés ont en commun non seulement de recruter des élèves massivement issus des milieux populaires et de l'immigration, mais aussi de se voir par là même conférer une réputation d'établissements « difficiles » et d'être l'objet de conduites d'évitement de la part des familles les moins défavorisées. Contexte auquel ils font face à partir d'une réputation de dynamisme et de mobilisation, basée sur une histoire, voire une tradition, d'innovation, de réflexion et d'action collectives. Cette histoire contribue tout à la fois à la stabilisation d'une part non négligeable des enseignants qui exercent dans ces établissements, et à un fort sentiment d'appartenance et de collégialité qui facilite l'accueil et l'intégration des nouveaux collègues, ou l'entraide face aux difficultés rencontrées. Elle peut être également à la source du sentiment de n'avoir pas attendu les prescriptions et les incitations officielles pour mettre en œuvre une démarche de « projet », assise sur un travail de réflexion collective centrée sur les pratiques quotidiennes, image de « précurseurs » non dénuée toutefois d'une certaine ambivalence à l'égard des nouvelles exigences normatives de l'institution, notamment en matière d'évaluation des acquis des élèves. Les processus et les dynamiques de mobilisation dépeints et analysés dans les trois monographies ont, à suivre les auteurs, de nombreux points communs qui seront développés dans les analyses transversales de la seconde partie. Ils semblent néanmoins différer quant à leur centration plus ou moins grande sur l'apprentissage des élèves et sur la visée de transmission des connaissances constitutive des métiers enseignants. Cette centration paraît moindre au collège, où les logiques d'adaptation contextuelle semblent prendre le pas sur les logiques de maîtrise et de développement professionnels, alors que les auteurs des monographies consacrées à l'école Pasteur et au lycée Suger insistent plus sur la place centrale prise par la réflexion pédagogique. Différences conjoncturelles ou dues à la nature et à l'importance des difficultés rencontrées par les agents de chacun de ces trois niveaux d'enseignement, ou encore dues au regard des auteurs de chacune des trois monographies ? Il est difficile au lecteur de trancher, à la fois parce que la plupart des données recueillies et analysées sont de l'ordre du déclaratif, et parce que les différentes monographies ne paraissent pas accorder le même poids aux pratiques enseignantes ordinaires ou aux moments et figures « héroïques » (stages ou actions

plus ou moins extraordinaires, directrice de l'école Pasteur ou proviseurs du lycée Suger lors des toutes premières années de sa création). De telles nuances dans le regard porté par les chercheurs sur les établissements et les processus étudiés paraissent également sensibles dans la seconde partie de l'ouvrage.

Le premier chapitre de cette seconde partie porte sur la mobilisation des établissements et de leurs enseignants. Ceux-ci n'ont évidemment pas le même degré de mobilisation : aux côtés des « mobilisés en puissance », dont la carrière semble, dès l'origine, « marquée par la recherche d'une dynamique professionnelle », figurent les « mobilisés conditionnels » qui « sans être à la pointe du mouvement, y participent néanmoins régulièrement, ne le font ni contraints ni forcés mais en décidant du degré de transformation professionnelle qu'ils auront à assumer », puis les « mobilisés conditionnés » qui ne le sont que par un effet d'entraînement par le collectif. Souci de prendre en considération l'évolution des publics scolaires, conception plus collective de l'exercice du métier, diversification des tâches, refus du clivage entre instruction et éducation, recherche de nouvelles normes, tendance à l'effacement des références au statut au profit de la valorisation des choix et engagements personnels : telles sont les composantes majeures des dynamiques observées dans les trois établissements étudiés, dynamiques qui ne gomment toutefois pas toutes les différences entre ordres et traditions primaires et secondaires.

Le deuxième chapitre porte sur les carrières enseignantes. L'objet en est la socialisation secondaire des enseignants qui « font carrière » dans des établissements dits « difficiles ». Trois logiques peuvent y être distinguées : la logique de retrait ou de désengagement, la logique d'adaptation contextuelle et celle de développement professionnel. Cette dernière ne touche qu'une minorité d'enseignants qui, déplaçant leur regard de l'enseignement vers l'apprentissage, de la discipline vers les élèves, font des difficultés de ceux-ci moins un obstacle qu'un défi professionnel, et dont l'engagement éthique relève pour l'essentiel d'un processus de recontextualisation locale de valeurs universelles, souvent référées à la lutte contre les inégalités et l'exclusion. La logique d'adaptation contextuelle est, selon les auteurs, à la fois la plus répandue et la plus méconnue. Il s'agit d'un véritable travail de construction de normes pratiques de ce qu'il est possible, pertinent et nécessaire de faire dans ce type d'établissement. Ce travail apparaît néanmoins bien plus problématique en matière d'enseignement qu'en matière de maintien de l'ordre, et le sentiment de maîtrise et de satisfaction professionnelles y est bien moins important. Il semble même porteur d'un certain nombre d'effets pervers au regard des visées d'apprentissage et de transmission des connaissances : important travail de simplification des tâches demandées aux élèves, processus par lequel « l'attente de résultats en termes de connaissances et de compétences spécifiques cède la place à l'attente de résultats en termes de motivation et de rapport au travail des élèves ».

Le dernier chapitre de l'ouvrage s'intéresse à la « division du travail éducatif » entre les différents professionnels de l'éducation (en ce sens, il concerne plus les établissements secondaires), à la construction de solidarités collectives et de normes communes, et aux éventuels conflits de territoires et de compétences, dont le risque ne peut que s'accroître avec l'élargissement des missions de chacun. Là encore, c'est la question de la discipline, du maintien de l'ordre et du contrôle des élèves qui est la plus problématique, entraînant de nombreux processus de délégation en cascade du « sale boulot », selon l'expression de J.-P. Payet, souvent préjudiciables à la recherche de solutions durables aux problèmes rencontrés.

Dans une conclusion générale, après avoir résumé les conclusions de leurs enquêtes dans des écoles et établissements « difficiles » et « mobilisés », les auteurs insistent sur le fait qu'une telle mobilisation « n'apparaît pas en rupture avec les pratiques quotidiennes dans les établissements étudiés, (parce) qu'elle s'inscrit en fait dans un processus plus durable d'évolution des rôles professionnels ». Ce processus n'est cependant pas spécifique aux établissements « difficiles », dont la « frontière » avec les établissements « ordinaires » serait d'ailleurs bien délicate à établir. D'où l'hypothèse tout à fait légitime selon laquelle les processus étudiés et mis au jour dans les établissements « difficiles » pourraient faire l'objet d'une généralisation prudente et limitée : « L'étude de la mobilisation et des dynamiques professionnelles en milieu scolaire "difficile" peut donc apporter un éclairage plus global sur les changements du système scolaire. » C'est dire tout l'intérêt de ce livre pour tous ceux qui se préoccupent, scientifiquement et politiquement, de la situation des écoles et établissements « de banlieue » et, plus généralement, du devenir de notre système scolaire.

Jean-Yves ROCHEX
Université de Paris 8

175

NOUS AVONS REÇU

BILLOTTE Gilles (2002). – *L'équipe pédagogique. Vers une nouvelle identité professionnelle des enseignants*, Paris, L'Harmattan, 207 p.

Collectif du Moulin (2002). – *Intégrer les formations ouvertes*, Paris, L'Harmattan, 238 p.

ÉTIENNE Richard, GROUX Dominique (dir.) (2002). – *Échanges éducatifs internationaux : difficultés et réussites*, Paris, L'Harmattan, 253 p.

FERRY Gilles (2003). – *Le trajet de la formation. Les enseignants entre la théorie et la pratique*, Paris, L'Harmattan, 132 p. (nouvelle édition)

FORQUIN Jean-Claude (2002). – *Les composantes doctrinales de l'idée d'éducation permanente : analyse thématique d'un corpus international (UNESCO)*, Paris, L'Harmattan, 413 p.